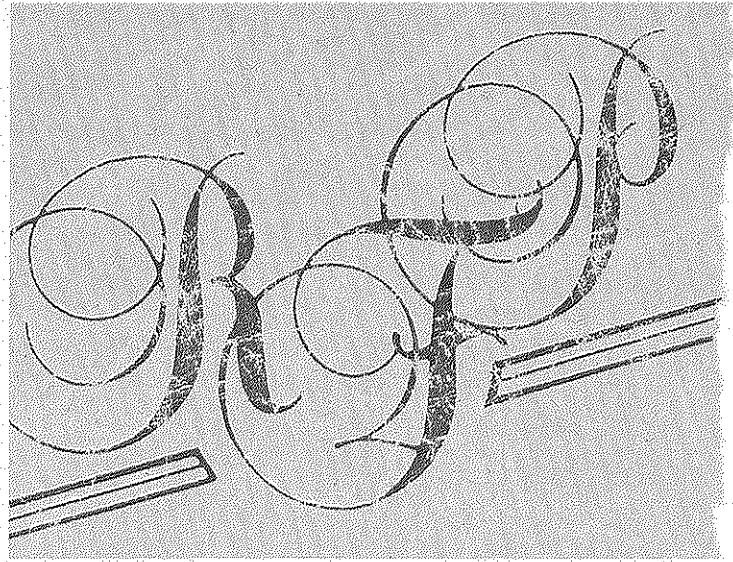


N° 101 - OCTOBRE-NOVEMBRE-DÉCEMBRE 1992



REVUE FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

COMITÉ DE RÉDACTION : Jean-Marie ALBERTINI, directeur de l'Institut de recherche en pédagogie de l'économie et en audio-visuel pour la communication dans les sciences sociales, C.N.R.S., Ecully. Michel BERNARD, professeur de sciences de l'éducation, Université de Nantes. Armand BIANCHERI, inspecteur général honoraire de l'Education nationale. Alain COULON, professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris VIII. Michel DEBEAUVAIS, professeur émérite de sciences de l'éducation, Université de Paris VIII. Marie DURU-BELLAT, professeur en sciences de l'éducation, Université de Dijon. Stéphane EHRLICH, professeur émérite de psychologie, Université de Poitiers. Jean-Claude EICHER, directeur de l'Institut de recherche sur l'économie de l'éducation, Université de Dijon. Michel FAYOL, professeur de psychologie, Université de Dijon. Thierry GAUDIN, chef du Centre de prospective, ministère de la Recherche et de la Technologie. Jean GUGLIELMI, professeur de sciences de l'éducation, Université de Caen. Viviane ISAMBERT-JAMATI, professeur de sociologie de l'éducation, Université de Paris V. Gilbert de LANDSHEERE, professeur émérite de l'Université de Liège, Belgique. Louis LEGRAND, professeur émérite de sciences de l'éducation, Université Louis-Pasteur (Strasbourg I). Jean-François LE NY, professeur de psychologie, Université de Paris VIII. Monique LINARD, professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris X. Yves MARTIN, doyen honoraire de l'Inspection générale de l'Education nationale. Gaston MIALARET, professeur émérite de l'Université de Caen. Jean-Marc MONTEIL, professeur de psychologie, Université de Clermont-Ferrand. Louis PORCHER, professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris III. Marcel POSTIC, professeur de sciences de l'éducation, Université de Nantes. Antoine PROST, professeur d'histoire, Université de Paris I. Maurice REUHLIN, professeur de psychologie, Université de Paris V. Andrée TIBERGHEN, directeur de recherche, C.N.R.S. Georges VIGARELLO, professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris V. **RÉDACTEUR EN CHEF :** Jean HASSENFORDER, professeur de sciences de l'éducation, Institut national de recherche pédagogique. **RÉDACTEUR EN CHEF ADJOINT :** Jean-Claude FORQUIN, professeur de sciences de l'éducation, Institut national de recherche pédagogique. **SECRÉTAIRE DE RÉDACTION :** Marie-France CARDONNA, chargée d'études documentaires, Institut national de recherche pédagogique. **DIRECTEUR DE LA PUBLICATION :** Francine DUGAST, directeur de l'Institut national de recherche pédagogique.

N.D.L.R. — Les opinions exprimées dans les articles n'engagent que leurs auteurs. Les auteurs sont priés d'envoyer leur manuscrit en trois exemplaires, dactylographié en double interligne. Celui-ci ne doit pas dépasser 25 pages de 55 signes (ou espaces) par ligne et 25 lignes par page. Joindre un résumé en français et en anglais. Le titre de l'article doit être fourni en français et en anglais. Les dessins et figures doivent être d'une qualité permettant une utilisation directe par cliché. Les notes doivent être numérotées en continu. La bibliographie doit être présentée selon les normes internationales. ☎ (1).46.34.90.78.

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

Toute culture véritable est prospective. Elle n'est point la stérile évocation des choses mortes, mais la découverte d'un élan créateur qui se transmet à travers les générations et qui, à la fois réchauffe et éclaire. C'est ce feu, d'abord, que l'Education doit entretenir.

Gaston Berger

"L'Homme moderne et son éducation."



ARTICLES

Anthropologie de l'éducation

- A. Henriot-Van Zanten et K. Anderson-Levitt* – Etudes ethnographiques de la scolarisation des enfants d'immigrés : présentation p. 5

Perspectives américaines

- G.-D. Spindler* – Avant-propos p. 7
J.-U. Ogbu – Les Frontières culturelles et les enfants de minorités p. 9
M. Suarez-Orozco et C. Suarez-Orozco – La Psychologie culturelle des immigrants hispaniques aux Etats-Unis : implications pour la recherche en éducation p. 27

Perspectives françaises

- A. Vasquez* – Etudes ethnographiques des enfants d'étrangers à l'école française p. 45
J.-P. Payet – Civilités et ethnicité dans les collèges de banlieue : enjeux, résistances et dérives d'une action scolaire territorialisée p. 59
J. Costa-Lascoux – L'enfant, citoyen à l'école p. 71

NOTES DE SYNTHÈSE

- A. Henriot-Van Zanten et K. Anderson-Levitt* – L'anthropologie de l'éducation aux Etats-Unis : méthodes, théories et applications d'une discipline en évolution p. 79
C. Montandon – La socialisation des émotions : un champ nouveau pour la sociologie de l'éducation p. 105

NOTES CRITIQUES

- C. Baudelot et J.-C. Establet* – Allez les filles ! (C. Lelièvre) p. 123
Y. Bertrand et P. Valois – Ecole et sociétés (J. Houssaye) p. 124
R.G. Burgess, ed. – *The Ethics of educational research* (J. Berbaum) p. 126
W.D. Halls, dir. – L'éducation comparée : questions et tendances contemporaines (M. Tournier) p. 128
Secrétariat au Plan – Eduquer pour demain : acteurs et partenaires (J. Lamoure) p. 130
O. Galland – *Sociologie de la jeunesse* (R. Boyer) p. 131
J. Houssaye – Aujourd'hui les centres de vacances (M. Bru) p. 132
Lê Thành Khôi – L'éducation : cultures et sociétés (P. Erny) p. 134
F. Mariet – La Télévision américaine : médias, marketing et publicité (J. Dumazedier) p. 135
B. Moon – The "New Maths" curriculum controversy : an international story (J. Adda) p. 137
F. Testu et collab. – De la psychologie à la pédagogie (C. Saint-Marc) p. 139
P. Woods – L'Ethnographie de l'école (E. Burguière) p. 141

Études ethnographiques de la scolarisation des enfants d'immigrés

Agnès Henriot-Van Zanten
Kathryn Anderson-Levitt

PRÉSENTATION

Ce numéro spécial de la *Revue française de pédagogie* poursuit un double objectif. Le premier est d'explorer à travers des études de cas et des textes de synthèse les potentialités et les limites d'une approche méthodologique, l'ethnographie, qui a beaucoup contribué au renouvellement des recherches en éducation depuis une quinzaine d'années. Le second est d'offrir un état de la recherche sur une question particulièrement importante pour le devenir des sociétés post-industrielles, celle de la scolarité des enfants d'immigrés. En outre, ce numéro spécial vise également à favoriser le dialogue entre chercheurs et éducateurs américains et français en offrant à ces derniers deux traductions originales, ainsi qu'une note de synthèse sur l'anthropologie de l'éducation aux États-Unis. Celle-ci, qui est le fruit d'une étroite collaboration franco-américaine, devrait permettre de situer les questions soulevées dans les textes de John Ogbu et de Marcelo et Carola Suarez-Orozco au sein d'un champ de recherches où le rôle de l'ethnographie et l'explication des problèmes que pose la scolarisation des enfants d'immigrés font l'objet de débats scientifiques animés.

L'intérêt de la comparaison entre les méthodes et les théories mises en œuvre par les chercheurs des deux pays ne doit cependant pas conduire à en minimiser les obstacles. Ceux-ci sont appa-

rents dans le choix même des termes pour désigner les objets d'étude. Si la notion d'« étude ethnographique » permet de caractériser globalement l'ensemble des textes, il est certain qu'elle recouvre des orientations diverses. Les deux auteurs américains s'inscrivent pleinement dans l'évolution actuelle de l'anthropologie de l'éducation qui, après une phase caractérisée par la richesse et la diversité de la production ethnographique, s'est tournée vers l'élaboration de théories globales permettant d'intégrer dans un ensemble cohérent de multiples interprétations locales. Les auteurs français, qui viennent d'horizons disciplinaires divers — la psychologie, sociale, la sociologie, les sciences juridiques — ont le plus souvent accompli un chemin inverse en cherchant à examiner les zones laissées dans l'ombre par les grandes constructions théoriques qui ont vu le jour dans les années soixante-dix. Pour ce faire, ils ont souvent intégré de façon créative les apports de différents courants de recherche d'origine anglo-saxonne et adopté une démarche que l'on peut globalement qualifier d'« ethnographique », même si elle présente des traits plus divers que « l'anthropo-ethnographie » américaine.

Bien plus problématique encore apparaît l'utilisation de la notion d'« enfants d'immigrés » dans les articles français et américains puisque elle renvoie à des différences historiques, sociales et culturelles entre les deux pays. La plupart des anthropologues américains ont recours aujourd'hui à la notion d'« enfants de minorités » pour faire

référence à tous les enfants « non-blancs » d'origine africaine, asiatique ou américaine. Parmi ceux-ci, notamment grâce aux recherches de John Ogbu et de ses collègues, ils distinguent généralement, à travers des termes divers tels que « minorités involontaires » ou « minorités nationales », les enfants amérindiens, portoricains ou les descendants des Mexicains qui habitaient dans le Sud-Ouest du pays avant la conquête américaine, des enfants d'immigrés. Cette dernière catégorie est utilisée pour désigner les individus d'autres pays ayant choisi volontairement de s'installer aux États-Unis au cours de la période récente, mais pas aux groupes plus anciens comme les Américains d'origine irlandaise, italienne ou grecque. En France, en revanche, les auteurs sollicités emploient soit le terme d'« enfants d'étrangers », soit celui d'« enfants d'immigrés », notamment pour faire référence aux immigrés de la « seconde ou de la troisième génération ». Au-delà des différences de contexte national, ce qui apparaît clairement c'est la fluidité des notions de « race », d'« ethnicité » ou d'« immigration ». De ce point de vue, les textes ci-dessous apportent une contribution importante à une meilleure compréhension des processus de catégorisation sociale au niveau global et au niveau local.

Le terme de « scolarisation » serait-il le plus consensuel ? Des affinités importantes existent dans les systèmes d'enseignement de masse qui ont vu le jour au tournant du siècle dernier des deux côtés de l'Atlantique. Il serait néanmoins imprudent de ne pas tenir compte de la façon dont les différences qui subsistent dans le rôle du

pouvoir central et des pouvoirs locaux, dans la place des parents ou dans le statut des enseignants peuvent infléchir la scolarité des enfants d'immigrés. Plus globalement, les textes qui suivent nous présentent des approches théoriques et méthodologiques qui divergent quant au rôle spécifique de l'école par rapport à celui d'autres institutions sociales, ainsi que sur les dimensions essentielles de son action. Les auteurs américains, qui appartiennent au courant des études macro-sociologiques, ont plutôt tendance à mettre l'accent sur l'impact des facteurs extérieurs et à focaliser leurs analyses sur les éléments qui contribuent à la réussite ou à l'échec des enfants issus de minorités immigrées et non-immigrées. Les auteurs français, sans négliger les liens entre les phénomènes scolaires et d'autres phénomènes sociaux, s'attardent davantage sur ce qui se joue au niveau des interactions dans les classes et les établissements scolaires, ainsi que sur le rôle des programmes et des politiques d'établissement, à partir d'un intérêt plus global pour la question de l'intégration ou de l'exclusion sociales des enfants d'immigrés. Sans permettre une comparaison rigoureuse entre les deux pays ou entre différents groupes d'immigrés, cette diversité de regards n'en favorise pas moins, nous semble-t-il, une confrontation fructueuse des perspectives.

Agnès Henriot-Van Zanten
Équipe de Sociologie de l'Éducation
C.N.R.S. - Université Paris V

Kathryn Anderson-Levitt
Department of Behavioral Sciences
University of Michigan-Dearborn

PERSPECTIVES AMÉRICAINES

Avant-propos

George D. Spindler

Cela ne surprendra sans doute personne d'apprendre que la structure démographique de la population des États-Unis est en cours de recomposition. En 1980, le pourcentage d'Américains blancs dans la population totale s'établissait à un peu plus de 76 pour cent, tandis que les Américains noirs représentaient environ 12 pour cent et les Hispaniques près de 7 pour cent. Vers 2080, si les tendances actuelles se confirment, les Blancs formeront moins de 50 pour cent de la population du pays, les Américains noirs environ 15 pour cent, les Asiatiques environ 12 pour cent et les Hispaniques près de 22 pour cent. En Californie, un « État-nation » de 30 millions d'habitants, l'avenir se profile déjà plus rapidement. En 1990, il était devenu clair que la majorité détenue par les Blancs était déjà remise en question et qu'en 2020 ceux-ci seraient définitivement une minorité représentant moins de 50 pour cent de la population. A cette date, les Blancs et les Hispaniques constitueront chacun environ 35 pour cent de la société californienne, les Noirs et les Asiatiques formant les 30 pour cent restant. Cette hétérogénéité se retrouve naturellement dans les écoles et dans beaucoup de quartiers populaires, les établissements scolaires sont fréquentés par une majorité de non-blancs.

Cette diversité ethnique et raciale requiert une réajustement de l'accès au pouvoir, à la richesse, aux services et à la conduite des institutions telles

que les écoles publiques. Le système scolaire, de la maternelle au troisième cycle des universités, a été largement géré par et pour la majorité blanche, et plus particulièrement pour la minorité blanche protestante anglosaxonne (WASP) au sein de la population blanche. Comme dans la plupart des sociétés, l'éducation est organisée en faveur de ceux qui sont au pouvoir, de sorte qu'elle perpétue le succès de ceux qui ont accepté les objectifs de la réussite tels qu'ils ont été définis par la majorité blanche et qui ont travaillé dur pour réaliser les devoirs imposés par l'école en vue d'atteindre ces objectifs. Si un nombre significatif de jeunes gens scolarisés mettent en cause à la fois les objectifs et la scolarisation comme voie instrumentale de la réussite, le système scolaire et son traitement des individus doivent certainement être reconsidérés.

Partout aux États-Unis où des groupes importants de minorités non blanches sont scolarisés, les écoles rencontrent de sérieux problèmes. Les éducateurs font des efforts considérables pour amender et rebâtir la scolarité, mais avec un succès limité. En Californie, les problèmes se trouvent aggravés par le faible investissement public par tête d'habitant dans l'éducation. L'existence à terme des États-Unis en tant que société et république, avec suffisamment d'unité pour fonctionner comme une entité économique, politique, culturelle et sociale viable, dépend de la

capacité de l'école à intégrer tous les jeunes, quelles que soient leurs différences raciales, culturelles, ethniques ou sociales.

Les articles de Marcelo Suarez-Orozco et de John Ogbu qui suivent portent moins sur l'école que sur les jeunes issus de « minorités » qui la fréquentent. Les perceptions différentes qu'ont les immigrants et les minorités indigènes (noirs, indiens, hispaniques) des conditions et des opportunités qui s'offrent à eux aux États-Unis sont le reflet de l'expérience historique et contemporaine de ce pays. Les Noirs et les Indiens en particulier n'ont aucune raison de faire confiance aux institutions, aux objectifs ou aux moyens instrumentaux d'une « réussite » définie par une seule culture. Leur propre expérience historique leur a appris le contraire.

Aux États-Unis, les nouveaux immigrants n'ont pas fait cette expérience historique et les conditions dans ce pays apparaissent considérablement plus prometteuses que dans le pays qu'ils ont quitté. Les enfants amènent avec eux à l'école des présupposés et des sensibilités tout comme les enseignants. Certains enfants d'immigrants réussissent donc mieux à l'école que la plupart des minorités indigènes et, en fait, souvent mieux que les enfants de la majorité blanche. Ils acceptent la promesse de l'éducation comme chemin vers la réussite.

Les articles d'Ogbu et de Suarez-Orozco explorent ces relations avec minutie. Tous deux s'ac-

cordent à noter que la question de la motivation est cruciale dans la réussite ou l'échec scolaire. Les motivations tirent leur source de l'histoire et de l'expérience sociale, indubitablement, mais l'explication ultime est d'ordre psychologique ou psychoculturel. Cette explication est peut-être un pas dans la bonne direction, selon les inclinations intellectuelles de chacun. En général, les explications à tonalité psychologique sont utiles si elles sont mises en étroite relation avec le vécu social.

Le « point de vue de l'indigène » ou le point de vue « émique » est au cœur des analyses et des comptes rendus anthropologiques. Les deux auteurs accordent une grande attention à ces points de vue. Les perceptions de l'école et de la scolarité par les enfants d'immigrants et de minorités et leurs familles fournissent la matière essentielle de leur réflexion intellectuelle.

La plupart des pays européens sont désormais confrontés à des problèmes semblables à ceux que connaissent les États-Unis. Nous avons la chance, dans ce pays, d'avoir les travaux de chercheurs comme ces deux auteurs pour nous informer. Les lecteurs de pays européens devraient pouvoir trouver des parallèles pertinents pour leur propre situation. L'expérience américaine ne fournit pas de recette pour l'Europe, mais elle apporte certainement une perspective qui permet de poser les jalons d'une analyse globale de ces problèmes.

George D. Spindler
Stanford University

Les Frontières culturelles et les enfants de minorités

John U. Ogbu

Cet article examine la question de l'éducation des jeunes enfants noirs aux États-Unis et, plus généralement, des enfants issus de groupes minoritaires au sein de la société américaine. Il montre tout d'abord que les explications conventionnelles de l'échec scolaire de ces enfants (origine sociale, milieu culturel, etc.) ne parviennent pas à expliquer le paradoxe des aspirations élevées des familles pour l'éducation de leurs enfants et de l'échec que ces derniers subissent à l'école. L'auteur présente donc un cadre théorique qui souligne l'une des dimensions essentielles du problème, à savoir l'existence et l'intériorisation d'une théorie du sens commun par les jeunes noirs qui est fondamentalement rédhitoire pour les apprentissages dans un système scolaire destiné à la majorité blanche. Son analyse est illustrée par la présentation d'une étude de cas sur la ville de Stockton.

INTRODUCTION : LE PROBLÈME

Le but de cet article sur l'éducation des jeunes enfants noirs (1) est d'éclairer quelques zones d'ombre telles que le paradoxe d'une ambition pour un très haut niveau d'étude liée à de très faibles résultats scolaires, l'absence d'une forte corrélation entre le statut socio-économique et la réussite scolaire telle qu'on peut l'observer pour les enfants blancs, ce trait caractéristique des enfants noirs qu'est la résistance scolaire, ou encore ces aspects non moins caractéristiques que sont les spécificités culturelles qui marquent la scolarité de ces enfants. Plus précisément, je soutiens que ce qui est arrivé aux Américains noirs et qui, jusqu'à un certain point, persiste aujourd'hui, ainsi que les « problèmes collectifs » auxquels ils doivent faire face, les ont conduit à produire des réponses culturelles types, des « solutions collectives ». Ces dernières ont pour

effet d'influencer fortement les enfants noirs, leur façon de percevoir l'école et de réagir par rapport à elle. Leur expérience scolaire se distingue ainsi, non seulement de celle des enfants blancs, mais aussi de celle des enfants des autres minorités et, plus particulièrement, des minorités d'immigrants.

QUELQUES EXPLICATIONS CONVENTIONNELLES : CLASSE SOCIALE, MILIEU CULTUREL ET ÉDUCATION DES MINORITÉS

Il existe de nombreuses théories concurrentes qui ont vocation à expliquer l'échec des enfants noirs à bénéficier d'une éducation adaptée leur ouvrant le marché du travail. J'ai résumé ailleurs quelques-unes de ces explications (Ogbu, 1978). Celles qui nous intéressent ici, sont celles qui font valoir l'appartenance sociale, les résistances de la classe ouvrière et les différences culturelles.

Les études de corrélations

Les études de corrélations traitent de la relation entre l'origine socio-économique des enfants et leur adaptation et leurs résultats à l'école. On considère souvent que les enfants des couches populaires sont moins performants à l'école parce qu'ils ne sont pas aptes (autrement dit, ils n'ont pas de résultats suffisants aux tests du Q.I.) ou parce que leurs familles ne savent pas les préparer de manière efficace à l'adaptation à l'école et à la réussite scolaire. Si l'on utilise le statut socio-économique pour rendre compte de l'appartenance de classe, la plupart des enfants noirs relèvent de la catégorie des classes populaires, et leurs problèmes d'adaptation scolaire ainsi que leurs faibles performances scolaires sont attribuées à leur milieu social inférieur (voir Coleman et al., 1966).

Toutefois, ces études de corrélations n'arrivent pas à expliquer le fait que les enfants noirs ne réussissent pas de la même façon que les enfants blancs à milieu social identique. Considérons, par exemple, les notes des candidats noirs et blancs passant le test SAT (test d'aptitude d'entrée dans l'enseignement supérieur) lors de l'année scolaire 1980-1981, telles que les rapporte le **New York Times** du 24 octobre 1982 (Slade, 1982). Les candidats noirs dont le foyer avait un revenu annuel de 50 000 dollars ou plus avaient un résultat en expression écrite médian du même niveau environ que celui des candidats blancs dont le revenu familial annuel était de 13 000 à 18 000 dollars. De plus, les candidats dont le foyer avait un revenu annuel moyen de 50 000 dollars, ou plus, avaient un résultat médian en mathématiques légèrement inférieur au résultat médian des candidats blancs dont le revenu familial était de 6 000 dollars ou moins.

D'autres études montrent de façon similaire les faibles performances des étudiants noirs issus de différentes classes sociales quand elles sont comparées à celles de leurs homologues blancs (voir Jencks, 1972 ; Jensen, 1969, 1980 ; Oliver et al., 1985 ; Wigdor & Garner, 1982). Les données d'une étude ethnographique récente d'un établissement secondaire d'élèves noirs à Washington, D.C., montre clairement que les étudiants noirs, qu'ils appartiennent à la classe moyenne ou non, ont de mauvais résultats dans leur section (Fordham & Ogbu, 1986). Il est donc évident que les noirs de classe moyenne ne réussissent pas à l'école

comme le font leurs camarades blancs issus de la même classe sociale.

Les études de la résistance scolaire

Dernièrement, des études ont tenté de démontrer que les résultats scolaires des enfants noirs étaient la conséquence d'une résistance scolaire. La théorie de la résistance met en avant les perceptions et les réactions de groupes subordonnés et, en matière d'éducation, les facteurs d'opposition dans leur relation au « système », c'est-à-dire au système scolaire. Le problème, d'après la théorie de la résistance, réside essentiellement dans le conflit relationnel entre les enfants des classes populaires ou ouvrières d'une part, et les écoles qui sont contrôlées par les classes moyennes ou les élites d'autre part.

La théorie de la résistance a d'abord été formulée et appliquée aux jeunes de la classe ouvrière en Europe. Willis, en se fondant sur son étude ethnographique sur des jeunes appartenant à cette classe en Angleterre (1977), a soutenu que ces jeunes rejetaient consciemment les interprétations et connaissances enseignées à l'école et se tournaient vers les adultes de la classe ouvrière pour y trouver la source de leurs arguments de résistance et d'exclusion. Ainsi ils rejetaient l'école en fabriquant des contre-cultures qui finissaient par faire obstacle à leur réussite scolaire et à leur ascension sociale par une embauche dans les secteurs d'emplois recherchés par les classes moyennes.

La théorie de la résistance éclaire quelque peu le comportement scolaire de certains enfants noirs comme source de leurs faibles performances scolaires. Des études d'élèves américains d'origine indienne et mexicaine, de l'école primaire et secondaire, suggèrent que ces élèves manifestent aussi un rejet et une résistance à la culture véhiculée par l'école. Quelques études (dont Erickson & Mohatt, 1982) montrent que les enfants de minorités s'efforcent, consciemment ou inconsciemment, de conserver leurs propres croyances et comportements culturels plutôt que d'avoir à accepter les normes et les pratiques de l'école qu'ils savent très certainement être la base de l'enseignement et de l'apprentissage. De plus, ces enfants ne sont pas seulement réticents à adopter les règles et les normes de l'école et de la classe, mais ils se regroupent aussi parfois en une opposition organisée contre le maître (Foster, 1974 ;

Philips, 1972, p. 376). Il est également clair que des élèves qui s'efforcent d'adopter les règles et les normes de la classe et de l'école ou qui essayent de franchir les « frontières culturelles » font parfois aussi l'expérience de réactions négatives de la part de leurs pairs (Fordham & Ogbu, 1986 ; Petroni, 1970 ; Philips, 1972 ; Wax, R. 1970 ; Wax, M. L., 1971).

Toutefois, la résistance des élèves noirs ou de minorités ne peut pas être assimilée à la résistance des jeunes blancs de la classe ouvrière pour au moins deux raisons. La première est que les enfants noirs ne rejettent pas consciemment l'apprentissage et les connaissances scolaires. Ils auraient plutôt tendance à insister sur le fait que l'école est quelque chose d'important et, même s'ils peuvent dire que les connaissances scolaires sont les connaissances des Blancs et non pas les leurs, ils veulent avoir une éducation pour pouvoir échapper à la pauvreté et aux divers autres écueils de la communauté du ghetto (Weis, 1985).

La deuxième raison est que la résistance des jeunes noirs n'est pas le résultat de leur réaction aux règles de l'école et de la classe comme l'a suggéré Weis (1985). Contrairement à Weis, je ne pense pas que les jeunes noirs développent leur rejet ou contre-culture essentiellement à cause de la façon dont ils sont traités à l'école ou à cause des exigences de la classe. Les données de l'étude de cas présentée un peu plus loin dans cet article, et de plusieurs autres études, suggèrent que les jeunes noirs retirent de leur communauté leur rejet ou leur résistance aux normes ou règles de l'école et que la résistance qu'ils ont apprise en grandissant au sein de la communauté s'est développée au cours de l'histoire des Américains noirs comme une réponse collective aux traitements infligés par les Américains blancs.

Différences et conflits culturels

Les anthropologues ont porté moins d'intérêt aux effets produits par les différences de classe sociale sur l'éducation des minorités qu'aux effets produits par les différences culturelles au sens large du terme. En fait, on peut dire que la principale thèse sous-jacente aux explications de plusieurs anthropologues réside dans l'idée que le problème est le **résultat** de conflits et de différences culturels. Ils prétendent ainsi que les conflits culturels apparaissent durant la scolarité quand des enfants de milieux culturels différents

vont à l'école ou quand des enfants sont éduqués dans un contexte culturel différent, c'est-à-dire quand ils reçoivent une éducation dans un environnement d'étude culturellement différent de celui qui leur est familier à la maison. Dans de telles conditions d'apprentissage, les enfants de milieux différents ont des difficultés pour acquérir le contenu et le type d'apprentissage présumés par le programme scolaire et par les méthodes d'enseignement (Philips, 1976). Par exemple, il a été observé que des enfants portoricains habitant sur le continent éprouvent des difficultés pour apprendre parce qu'ils n'ont pas la même vision des choses que leurs maîtres blancs (Byers & Byers, 1972) ; que des enfants indiens de la tribu Sioux Oglala résistent aux efforts de leurs maîtres pour leur enseigner quelque chose parce que la structure de la communication ou de l'échange contrôlée par le maître leur est étrangère et déconcertante (Dumont, 1972) ; que des enfants indiens de la tribu « Warm Springs » (Sources Tièdes) dans l'Oregon ne peuvent réussir à apprendre avec des maîtres blancs parce que les règles qui gouvernent les lois du langage dans leur communauté sont différentes de celles utilisées ou attendues par l'enseignant (Philips, 1972) ; que des enfants d'origine hawaïenne n'apprennent pas à lire à moins que les maîtres n'utilisent un format ou style d'histoire parlée qui soit familier à leur culture (Au, 1980) ; enfin, que des enfants noirs ont des résultats scolaires faibles à cause d'un conflit dans les styles d'apprentissage (Boykin, 1986).

Il n'y a aucun doute sur la réalité des différences ou des conflits culturels, ni sur les difficultés réelles qu'ils suscitent au cours de l'apprentissage scolaire pour des enfants non occidentaux dans des écoles de type occidental et pour des enfants des classes populaires ou de minorités dans les écoles publiques américaines (Gay & Cole, 1967 ; LaBelle, 1976 ; Lancy, 1983 ; Musgrove, 1953). Toutefois, il y a des raisons d'être sceptique vis-à-vis de toute généralisation posant que la cause d'un taux d'échec scolaire à la fois disproportionné et persistant des minorités, noires ou autres, réside dans les conflits de type cognitif, de communication, d'interaction sociale ou de méthodes d'enseignement et d'apprentissage.

En premier lieu, l'explication en terme de conflit culturel a été avancée bien avant que les anthropologues n'effectuent des recherches ethnogra-

phiques sur la scolarité. De plus, les tenants de la thèse du conflit culturel ne disent pas pourquoi les conflits énoncés ne lèsent pas toutes les minorités mais seulement certaines d'entre elles (Ogbu, 1982a). Pourquoi, par exemple, certaines minorités réussissent-elles à franchir les limites de langage ou culturelles et apprennent-elles avec plus ou moins de succès ? Et pourquoi d'autres minorités avec des différences de langage ou culturelles similaires ont-elles de plus grandes difficultés face à ces mêmes limites ? D'une façon générale, les partisans de l'explication par le conflit culturel restent confrontés au problème de la variabilité dans les performances scolaires des minorités. Une autre difficulté liée à cette explication est qu'elle considère en bloc toutes les différences culturelles, suggérant ainsi qu'elles créent les mêmes problèmes, alors qu'il existe différentes sortes de différences culturelles qui ont des implications différentes pour la scolarité comme je vais tenter de le montrer dans la section suivante.

LE RAPPORT DES JEUNES À LA SCOLARITÉ : UN CADRE THÉORIQUE CULTUREL ET ÉCOLOGIQUE

Nous avons besoin d'un cadre théorique pour expliquer pourquoi les jeunes noirs n'ont pas le même type de résultats scolaires que les jeunes blancs d'origine sociale identique, pourquoi les jeunes noirs issus de la classe ouvrière semblent souhaiter une éducation mais **se refusent** à un comportement qui leur permettrait de réussir et aussi pourquoi les conflits culturels, ainsi que les problèmes d'enseignement et d'apprentissage qui en résultent, apparaissent tout à la fois disproportionnés et persistants pour les Noirs et les minorités similaires et non pour diverses autres minorités. De plus, nous avons besoin d'un modèle explicatif qui lèvera ce paradoxe d'une ambition des jeunes noirs pour un très haut niveau d'études liée à de très faibles résultats scolaires. Je propose en l'occurrence ici un cadre théorique culturel et écologique.

Ce cadre formalise la relation réciproque entre, d'une part, les opportunités et rétributions offertes par la société pour un niveau déterminé d'éducation et, d'autre part, les efforts fournis par les groupes et les individus pour décrocher des diplômes afin d'avoir accès au marché du travail et bénéficier d'une rémunération. Il convient de

noter que ma présentation se limite ici à un seul aspect du cadre théorique, c'est-à-dire l'une des trois sources de facteurs socio-culturels qui influencent les résultats scolaires des enfants de minorités, à savoir les dispositions à l'égard de l'école de ces enfants. Les deux autres sont des facteurs à la fois sociaux et scolaires que j'ai développés longuement ailleurs (voir Ogbu, 1974, 1977, 1978, 1982b, 1986a et 1986b). Ma présente analyse ne devra donc pas être lue comme une mise en accusation des victimes, de même qu'elle ne devra pas être interprétée comme une manière d'exonérer la société américaine et ses écoles publiques de leur obligation d'apporter une éducation efficace et substantielle aux Noirs et aux autres minorités ethniques.

Un trait caractéristique du cadre théorique culturel et écologique est la notion de théorie du sens commun (**folk theory**) de la réussite et du fait d'aller de l'avant, c'est-à-dire un système de mobilité sociale (**status mobility system**) propre à chaque groupe social (Levine, 1967). Les membres d'une société ou de ses segments ont tendance à partager une vision théorique de la promotion sociale fondée sur leur expérience passée et actuelle. Cela signifie qu'ils ont une perception culturelle et un système de croyances sur la manière de progresser socialement, quelle que soit la façon dont ils définissent ces termes. Ces croyances communes (ou « point de vue de l'indigène ») sur la réussite sociale sont la base cognitive des comportements des parents dans leur façon de former les enfants ou d'améliorer leur propre statut social.

Au sein d'une société marquée par la stratification raciale, le système de mobilité sociale ou la théorie du sens commun de la réussite d'un groupe racial subordonné, comme celui des Noirs américains, diffère de la théorie du groupe dominant pour au moins trois raisons. La première est qu'existent, en général, une **barrière des emplois (job ceiling)** et d'autres barrières qui limitent l'accès des minorités aux emplois, aux salaires et aux autres bénéfices sociaux de l'éducation scolaire. La barrière des emplois consiste en des lois officielles et des pratiques officieuses utilisées par les Américains blancs pour limiter l'accès des minorités à des postes recherchés, pour réduire le champ de leurs opportunités et pour canaliser strictement les contreparties que ces minorités peuvent attendre de leur niveau d'instruction (Mickelson, 1984 ; Ogbu, 1987). Une barrière des

emplois n'est pas une construction idéologique des minorités ; elle est bien réelle. Considérons le cas de « American Telephone and Telegraph » (AT & T) qui a été établi en 1974 par la Commission des pratiques égalitaires devant l'emploi (**Equal Employment Practices Commission**). Cette gigantesque société avait épargné 362 millions de dollars environ en ne payant pas aux Noirs, aux Hispano-américains et aux femmes les salaires qu'ils auraient dû toucher, sur la base de leur instruction et de leur capacité, s'ils avaient été des salariés masculins blancs (Dewar, 1978). Les Blancs ont utilisé, historiquement, la barrière des emplois pour empêcher les Noirs de rivaliser librement avec eux pour les emplois recherchés et autres rétributions du niveau d'instruction.

En second lieu, les employeurs blancs demandaient souvent des qualifications supplémentaires aux Noirs en plus des diplômes scolaires quand ceux-ci posaient leur candidature pour des emplois ou des promotions. Par exemple, dans le passé, des employeurs et des directeurs blancs exigeaient des Noirs qui cherchaient un emploi ou désiraient une promotion, qu'ils jouent le rôle du bon « Oncle Tom » ou bien qu'ils endossent le rôle du client dépendant et complaisant dans une sorte de relation clientéliste. J'ai suggéré ailleurs (Ogbu, 1978, 1984a) que ce type de traitement ou d'attente tendait à frustrer les Noirs, à les rendre amers et nourrir leur ressentiment ; cela les a forcés à chercher d'autres stratégies pour subsister et améliorer leur condition et à se battre en permanence contre le système. Toutes ces réactions, en retour, ont renforcé une théorie populaire différente sur la manière d'y arriver.

Le résultat est que les Américains noirs et les minorités de même type, qui se heurtent à la persistance de la barrière des emplois, ont tendance à développer **un sentiment de discrimination institutionnalisée** ou à croire qu'ils ne peuvent pas progresser par la voie normale comme les Blancs, en adoptant simplement les règles d'un comportement de réussite et les pratiques culturelles qui fonctionnent avec la population blanche. Par conséquent, les minorités consacrent une grande partie de leur temps et de leurs efforts à contourner les règles du comportement de réussite ou les critères de sélection pour les emplois et autres positions sociales qui sont définis par les Américains blancs.

La barrière des emplois et la théorie du sens commun de la réussite que celui-ci engendre

pèsent de façon défavorable sur la scolarité des Noirs et des autres minorités de même type, et cela de différentes manières. En général, la barrière des emplois et la théorie du sens commun ont tendance à décourager les minorités de travailler dur à l'école. Ceci est partiellement dû à une longue histoire d'aspirations insatisfaites qui ont conduit certains membres du groupe au désenchantement et à la méfiance quant à la valeur réelle de la scolarité. En d'autres termes, **la manière dont les minorités perçoivent la barrière des emplois à laquelle elles sont confrontées en tant que groupe, pèse sur leur perception individuelle de la scolarité et sur leurs réactions à celle-ci**. Cette situation découle d'une expérience historique collective. Comme Shack l'a suggéré (1970), en l'absence de barrière des emplois parmi les Blancs, ces derniers ont été capables de développer un certain « optimisme dans l'effort » envers le travail scolaire, tel qu'il peut être symbolisé dans la maxime blanche, « si vous ne réussissez pas du premier coup, essayez, essayez encore ». A cause de cette barrière des emplois, les Noirs n'ont pas développé le même type d'optimisme dans l'effort, mais plutôt une sorte d'attitude que l'on peut découvrir dans la maxime opposée, « à quoi sert-il d'essayer ? » (voir aussi Dollard, 1957 ; Frazier, 1940 ; Ogbu, 1974, 1977 ; Schulz, 1969). Je fais donc l'hypothèse que l'une des conséquences de la barrière des emplois est que les Noirs ne semblent pas avoir développé une forte tradition académique.

La barrière des emplois et la théorie du sens commun sur la réussite marquent la scolarité des jeunes noirs de diverses autres manières. L'une d'elle tient à ce que lorsque les enfants noirs grandissent et deviennent conscients que leurs chances futures sont restreintes dans l'accès aux emplois intéressants, ils prennent également conscience de la présence de quelques personnes dans leur communauté qui ont réussi grâce à des stratégies de survie et sans bons diplômes scolaires ou sans passer par des emplois relevant de la norme (Bouie, 1981 ; Ogbu, 1974). Ces observations peuvent les conduire à consacrer leur temps et leurs efforts à des activités non académiques qui peuvent entrer en concurrence avec la scolarité. De plus, les stratégies de survie peuvent aussi favoriser des attitudes et des comportements qui ne sont pas compatibles avec celles et ceux qui sont requis à l'école (Ogbu, 1982a).

La situation est toutefois paradoxale dans la mesure où, lorsque l'on questionne les Noirs directement, ils répondent en général comme les Américains blancs, à savoir que pour aller de l'avant, il est nécessaire d'avoir une bonne instruction. Cette situation paradoxale montre qu'il est difficile d'établir une corrélation entre les aspirations des jeunes noirs et leurs efforts et résultats scolaires réels, ainsi que d'expliquer leur comportement et leurs résultats simplement en termes de différences et de conflits culturels. Comment peut-on alors expliquer ce paradoxe ? Je crois qu'il est d'abord nécessaire de comprendre qu'il existe différents statuts de minorité avec différentes interprétations et différentes manières d'accepter les attitudes et comportements associés à la norme dominante de l'apprentissage scolaire.

Statut de Minorité involontaire, culture et résistance

J'ai suggéré ailleurs que pour comprendre les différences de réussite scolaire parmi les minorités ethniques, il est important de poser au préalable qu'il y a **des types différents de minorités** (Ogbu 1978, 1983a, 1985a, 1987), avec **différents types de différences culturelles** (Ogbu 1980, 1982a, 1985a) et avec **différents types d'identités collectives et sociales** (Ogbu 1981b, 1982a, 1984, 1990). Les Noirs américains, les Indiens américains, les Américains mexicains dans le Sud-Ouest des États-Unis ou encore les natifs d'Hawaï sont des **minorités involontaires** ou, d'une certaine manière, des **minorités semblables à des castes (caste-like)**. Par opposition aux minorités immigrantes, ces minorités involontaires ont été initialement déplacées aux États-Unis involontairement par l'esclavage, les conquêtes, ou la colonisation. Par la suite, elles ont été reléguées à des emplois domestiques et une véritable intégration dans la société dominante leur a été refusée. Dans le cas des Américains mexicains, ceux qui plus tard ont immigré du Mexique, ils ont été assimilés au groupe originel conquis, avec le même statut, avec qui ils ont fini par partager le sentiment d'une identité commune.

Les minorités involontaires développent un système culturel caractérisé par :

- 1 une théorie du sens commun sur la réussite sociale,
 - 2 une identité de langage et de culture ambivalente ou d'opposition,
 - 3 un cadre de référence culturel ambivalent ou d'opposition, avec un accent particulier sur le style ou la signification de l'expression plutôt que sur le contenu, et enfin,
 - 4 un manque de confiance vis-à-vis du groupe dominant et des institutions qu'il contrôle. Les minorités involontaires développent ce système culturel distinct après avoir été forcées d'accepter leur statut de minorités par la conquête, l'esclavage ou la colonisation.
- 1 La théorie du sens commun des Américains noirs, la barrière des emplois et autres barrières que celle-ci génère a été examinée plus haut.
- 2 Les minorités involontaires développent une identité culturelle d'opposition par réaction au traitement discriminatoire, à la fois politique, économique, social et psychologique dont elles sont l'objet de la part du groupe dominant (Castile & Kushner, 1981 ; Devos, 1967, 1984 ; Spicer, 1966, 1971). Les minorités développent également une identité d'opposition parce qu'elles se rendent compte que le traitement ou l'oppression dont elles sont l'objet est collectif et persistant. Elles ont tendance à croire qu'elles ne peuvent pas s'attendre à être traitées comme les blancs différemment de leurs propres différences individuelles en termes d'aptitude, de formation, ou d'éducation, de leurs différences en termes de lieu d'origine ou de résidence ou de leurs différences de statut économique ou d'apparence physique. De plus, ces minorités savent qu'elles ne peuvent pas facilement échapper à leur assignation par la naissance à un groupe subalterne et dissocié en « passant la frontière » ou en retournant dans leur « patrie » comme les immigrants (DeVos, 1984 ; Green, 1981).
- 3 De nouvelles interprétations ou réinterprétations des formes culturelles, des symboles et des comportements — un cadre de référence d'opposition — commence à émerger après que les minorités ont été soumises. Ces développements permettent aux minorités de faire face à cette subordination. Les nouveaux développements culturels, ou « différences culturelles secondaires » (Ogbu, 1982a) s'associent à l'identité culturelle d'opposition pour créer des barrières culturelles qui ne peuvent pas être facilement

franchies par les minorités. L'une des principales caractéristiques des différences culturelles secondaires ou des mécanismes culturels de défense est l'**inversion culturelle** : une tendance chez les minorités à définir certaines formes de comportements, certains événements, certaines expressions ou certains symboles comme inappropriés à leurs groupes parce que ce sont des caractéristiques propres aux Américains blancs. **Du point de vue des minorités, l'inversion culturelle engendre l'émergence et la co-existence de deux cadres de référence culturels ou de deux idéaux culturels influençant le comportement opposé : l'un convenant aux membres des minorités, l'autre étant attaché aux Américains blancs.** Le cadre de référence culturelle des minorités est émotionnellement chargé parce qu'il est intimement lié à leur identité collective. Par conséquent, les membres des minorités qui tentent d'avoir un comportement d'Américain blanc ou de franchir les frontières culturelles, « de jouer au Blanc » sur des terrains interdits, peuvent être confrontés tout à la fois à une opposition de leurs pairs et à une opposition de leur propre moi due à une « dissonance affective » (Devos, 1984).

Le processus d'opposition engendré par l'identité culturelle et le cadre de référence culturelle entrave le processus de scolarisation des jeunes noirs parce qu'ils ont tendance à assimiler les connaissances scolaires au cadre de référence culturelle des Américains blancs. Ainsi, ils sont enclins à mettre sur le même plan le fait de suivre les normes et activités liées à ce cadre qui favorisent l'adaptation et le succès social, et le fait de jouer au Blanc. Ils interprètent donc les comportements et les apprentissages scolaires, consciemment ou non, comme une menace pour leur propre culture, pour leur identité et pour leur langage. Pour cette raison, les jeunes noirs se trouvent devant des pressions à la fois sociales (de leur pairs) et psychologiques s'ils tentent d'adopter des attitudes conventionnelles ainsi que des formes de comportement conduisant à la réussite scolaire (voir Fordham & Ogbu, 1986 ; Ogbu, 1983b). Ces pressions dissuadent de jeunes noirs brillants d'avoir une attitude sérieuse vis-à-vis de l'école et d'y étudier sérieusement. Le dilemme des jeunes noirs est qu'ils doivent choisir entre jouer au Blanc (c'est-à-dire adopter les attitudes et les comportements appropriés ou les règles et les normes de l'école qui conduisent au succès académique mais qui sont perçus et interprétés par leurs pairs comme typiques des Américains

blancs et donc sanctionnés de façon négative) ou jouer au Noir (c'est-à-dire adopter des attitudes et des normes que leurs pairs considèrent comme appropriées aux Noirs mais qui ne conduisent pas forcément à la réussite scolaire).

- 4 Enfin, les minorités involontaires ne font pas confiance aux Américains blancs et aux écoles publiques qu'ils contrôlent. Les Américains noirs et ceux des quartiers pauvres en particulier, ne croient pas que les écoles puissent apporter à leurs enfants l'éducation qui convient (Ogbu, 1985b). Cette méfiance provient de leur perception du traitement passé et actuel des enfants noirs par les écoles, perçu comme un phénomène de discrimination persistant et plus ou moins institutionnalisé. Ce traitement discriminatoire n'est pas, bien entendu, une simple invention des minorités ; il a été établi dans diverses études, à travers tous les États-Unis, de même que tout au long de l'histoire de l'éducation des Noirs (voir Bond, 1966 ; Kluger, 1977 ; Ogbu, 1978 ; Weinberg, 1977). Les Noirs ne sont pas seulement sceptiques quant à l'aptitude des écoles publiques à éduquer leurs enfants d'une manière efficace ; ils acceptent mal de surcroît les règles de comportement et les normes scolaires qu'ils n'interprètent pas de la même manière que les Américains blancs. Je pense que la méfiance envers les Blancs et les écoles publiques qu'ils gouvernent, de même que le scepticisme des Noirs vis-à-vis de la pertinence des règles et des normes de l'école, rendent probablement plus difficile aux parents noirs et à leur communauté la tâche d'apprendre à leurs enfants à accepter réellement, à assimiler, et à suivre les règles et les normes qui conduisent au succès académique. Je crois également que cette méfiance et ce scepticisme rendent probablement plus difficile pour les enfants noirs que pour les enfants blancs de minorités immigrantes, le fait d'accepter, d'assimiler, et de suivre les règles et les normes de l'école et cela plus particulièrement lorsque les enfants noirs grandissent (Ogbu, 1984a).

En résumé, leur expérience du marché du travail et de la société américaine en général a conduit les Américains noirs, en tant que minorité involontaire, à élaborer un système culturel avec une théorie du sens commun sur la réussite qui, en retour, n'a pas conduit à la formation d'une forte tradition de travail scolaire, ni d'optimisme dans l'effort académique. Leur expérience les a conduits à élaborer un système d'identité et un cadre

de référence culturelle qui encourage les jeunes noirs à percevoir et interpréter les connaissances scolaires comme un processus de soumission, comme une menace sur leur propre conception d'identité et de sécurité, ainsi qu'à développer une méfiance envers les Américains blancs et les écoles publiques qu'ils contrôlent. Ces jeunes noirs sont ainsi devenus réticents à accepter, assimiler et suivre les règles et les normes scolaires qui conduisent à la réussite. Ces « représentations communautaires » (**community forces**), comme je les appelle, que les enfants noirs importent à l'école — une théorie du sens commun de la réussite, une identité et un cadre de référence culturelle d'opposition et une méfiance envers le système et tous ceux qui le contrôlent — se sont développées comme une adaptation collective ou une réponse aux réalités sociales des Noirs en Amérique. Elles existent au sein de la communauté et sont acquises naturellement par les enfants dans le cours normal de leur développement. Les individus noirs n'ont pas tous le même degré d'implication dans cette adaptation collective ; différents segments de la communauté noire peuvent varier sur ce point aussi.

Pour conclure cette partie, je voudrais de nouveau aborder le problème de l'effet de l'appartenance de classe sur l'éducation des Américains noirs à notre époque. Il est généralement reconnu qu'il existe aujourd'hui une classe moyenne importante parmi les Noirs. Cette observation a conduit certains à affirmer que le problème des faibles résultats scolaires est un problème des Noirs des classes populaires (**lower class**) ou « infra-populaires » (« **underclass** »), et non de la classe moyenne. Ils affirment encore que les Noirs issus des classes moyennes réussissent aujourd'hui à l'école ou au sein de la société comme le font leurs homologues blancs également issus des classes moyennes, alors que les Noirs des couches « infra-populaires » échouent pareillement aux Blancs de ces mêmes catégories. De ce point de vue, l'analyse que je propose dans cet article est applicable aux classes « infra-populaires » noires, mais pas aux classes moyennes noires (Bond, 1981 ; van den Berghe, 1980). Bien que ces critiques relèvent très justement le nombre croissant de Noirs dans des emplois traditionnellement de classe moyenne blanche, la fuite des classes moyennes noires vers les banlieues favorisées et l'inscription croissante d'enfants noirs de classe moyenne dans des écoles recherchées et sélectives et dans des écoles privées, il reste

évident, cependant, que les enfants noirs des classes moyennes n'ont pas des résultats aussi bons à l'école que leurs camarades blancs de même origine sociale sur le plan national (Heller, Holzman & Messick, 1982 ; Slade, 1982), comme dans les banlieues riches (Fairfax County Public Schools, 1985 ; Stern, 1986) ou encore dans les quartiers pauvres.

L'hypothèse erronée selon laquelle les jeunes noirs des classes moyennes réussiraient aussi bien à l'école que leurs camarades blancs est fondée sur une incompréhension de la stratification raciale. Cette méprise repose sur une interprétation de la stratification raciale qui ne mettrait en cause que des barrières, telle que la barrière des emplois, qui relégueraient les minorités raciales à un statut socio-économique modeste. Les adeptes de ce type d'interprétation instrumentale font l'hypothèse que lorsque la barrière des emplois et les barrières qui lui sont liées seront atténuées ou supprimées, de sorte que les minorités aient plus de chances d'obtenir les emplois, les salaires et les lieux de résidence des membres des classes moyennes, les Noirs commenceront alors à se comporter comme leurs homologues blancs à l'école, au travail et dans la société en général. Mais le changement n'est pas si simple ni si direct, parce qu'il existe tout de même une autre dimension de la stratification raciale, la composante expressive, qui ne fait pas partie des changements sur lesquels les critiques fondent leur appréciation. La composante expressive de la stratification raciale, l'identité et le cadre de référence culturelle d'opposition, la confiance, etc., ne disparaissent pas simplement parce que s'accroissent, pour les Noirs, les chances d'avoir un emploi qualifié, de gagner plus d'argent, de vivre dans les banlieues blanches ou d'envoyer leurs enfants dans de meilleures écoles et dans des écoles extérieures aux quartiers pauvres. Ces facteurs peuvent aider jusqu'à un certain point. Toutefois, nous savons que des enfants noirs de classe moyenne envoyés dans des écoles extérieures aux quartiers pauvres sont toujours marqués par cette obligation de jouer au Blanc ; et nous savons aussi qu'il en va exactement de même pour des Noirs qui ont réussi à l'école et qui ont maintenant des postes qui étaient traditionnellement considérés comme des postes de Blancs dans l'économie et les institutions dominantes. Autrement dit, les faits suggèrent qu'aujourd'hui encore le processus d'opposition, ou la dimension expressive de la stratification raciale,

persiste et transcende même les frontières des classes sociales parmi les Américains noirs (Ogbu, 1988 ; voir aussi Baker, 1984 ; Campbell, 1982 ; Davis & Watson, 1983 ; Mitchell, 1982, 1983 ; Taylor, 1973).

Ce que j'aimerais toutefois souligner pour conclure cette section, c'est que la source ultime des représentations communautaires (**community forces**) ou de l'influence culturelle sur les résultats scolaires des jeunes noirs, examinées dans cet article, source tout à la fois instrumentale et expressive, réside dans la barrière des emplois et autres traitements discriminatoires appliqués aux Américains noirs par les Américains blancs. Cette barrière des emplois et ces divers traitements ont façonné les perceptions et les réactions des Noirs depuis plusieurs générations. Les influences communautaires ou culturelles décrites dans cette section, y compris la désillusion, l'opposition, les conflits culturels et la méfiance ne trouvent donc pas uniquement leur origine dans la façon d'éduquer les enfants dans les familles noires ; ni dans la façon qu'ont les enfants d'affronter l'école, même si la façon dont les enfants sont traités à l'école est importante. Leur famille et leurs pairs sont aussi importants car ils favorisent le développement et les manifestations de ces représentations communautaires. Dans l'étude de cas que je décris ci-dessous, je montre comment ces représentations communautaires déterminent, au sein d'une communauté locale, le paradoxe d'une ambition pour un très haut niveau d'étude liée à de faibles résultats scolaires.

LE CAS DE STOCKTON, CALIFORNIE

Le contexte

J'ai commencé l'étude présentée ici en 1968 auprès de 730 Noirs, Chinois, Américains mexicains et enfants blancs du jardin d'enfants à la terminale (« grade 12 »). L'étude ethnographique couvrait un lycée, un collège qui l'alimentait et une école primaire qui elle-même envoyait ses élèves au collège. Plusieurs membres du personnel de chaque établissement, ainsi que d'autres établissements du district, ont été interrogés. Au sein de la communauté locale, j'ai questionné les parents, divers adultes et les étudiants. Outre les entretiens, j'ai recueilli des données à la fois quantitatives et qualitatives sur la communauté et

les établissements. Bien que l'étude initiale fût terminée en 1970, j'ai pu poursuivre une mise à jour grâce à des visites de terrain occasionnelles liées à des événements particuliers et à travers la *direction de quatre thèses de doctorat par des étudiants natifs de Stockton.*

Pour suivre les études secondaires des enfants qui étaient à la maternelle quand j'ai commencé l'étude en 1968, je suis retourné à Stockton en 1982 pour étudier l'ensemble du cursus scolaire de la totalité de l'échantillon ainsi que leur transition de l'école à la vie active et adulte. J'ai pu interroger et recueillir des données sur environ 315 personnes issues de l'échantillon initial. L'analyse qui suit concerne essentiellement les Américains noirs bien que je sois parfois amené à établir des comparaisons avec d'autres groupes.

Le paradoxe des grandes ambitions et des faibles résultats

Les ambitions. En 1969, les Noirs de Stockton avaient d'assez grandes ambitions en matière de diplômes et de professions futures. La plupart des jeunes interrogés disaient qu'ils ne pourraient pas se contenter du niveau d'instruction de leurs parents. La plupart des adolescents déclaraient aussi qu'ils ne désiraient pas avoir les emplois de manœuvre ou d'ouvrier spécialisé de leurs parents. Ils désiraient plutôt devenir employés de bureau ou techniciens.

Les résultats. Malgré leurs intentions déclarées, l'étude de 1982 montra qu'une grande partie de ces jeunes n'obtinrent pas leurs diplômes de lycée. Quant à l'emploi, plusieurs n'avaient même pas réussi à obtenir un emploi d'ouvrier et se trouvaient au chômage, sous assistance sociale (dans le cas des femmes) ou en prison (dans le cas des hommes) (Ogbu, 1984b, 1986b). Ceux qui travaillaient avaient essentiellement des emplois subalternes, c'est-à-dire de manœuvre ou d'ouvrier spécialisé. Beaucoup d'entre eux occupaient les mêmes types d'emplois que ceux qu'occupaient leurs parents, ces emplois qu'ils avaient dit ne pas désirer.

Les causes du paradoxe

Je vais maintenant examiner les raisons des faibles performances scolaires des jeunes noirs, premier handicap dans leur transition de l'école au travail. Il y a trois sources de facteurs observables et qui pèsent de façon négative sur les résultats

scolaires des étudiants noirs à Stockton : le traitement réservé aux Noirs par la cité dans son ensemble, celui qui leur est réservé par les écoles locales et, enfin, les réactions des Noirs au traitement imposé par les écoles et la ville. J'ai décrit en détail ailleurs le traitement scolaire ainsi que celui de la société en général (Ogbu, 1974, 1977). Je me concentrerai ici uniquement sur certaines forces scolaires et sociales, sur les réactions des Noirs et sur les effets de ces réactions sur leurs perceptions et leurs réactions par rapport à la scolarité.

Ségrégation résidentielle et éducation médiocre.

Depuis que les premiers Noirs se sont installés à Stockton au milieu du dix-neuvième siècle, ils ont été soumis à une ségrégation résidentielle et forcés de s'installer dans les quartiers moins recherchés par les Blancs. Ce n'est pas parce que les Noirs ne pouvaient pas subvenir à la location ou à l'achat de maisons dans des quartiers plus enviables. Une étude menée par deux sociologues dans une université locale (Meer & Freedman, 1966) a montré qu'en 1963 les cadres et les membres des professions libérales noirs, y compris les enseignants, les avocats, les travailleurs sociaux, les médecins, etc., avaient un revenu annuel moyen par ménage bien supérieur à la moyenne de la ville et étaient plus instruits que les résidents blancs moyens. Pourtant, les Noirs n'ont pas pu acheter de maisons dans les quartiers les plus prisés de la ville occupés par des Blancs (voir aussi Ogbu, 1977). Au cours de ma première étude, les Noirs et Blancs interrogés ont déclaré les uns et les autres qu'il était encore difficile pour les Noirs de classe moyenne d'obtenir des emprunts s'ils désiraient acheter des maisons dans des quartiers principalement blancs (Ogbu, 1974, p. 44 ; 1977, p. 10).

L'instruction des Noirs, à Stockton, a historiquement toujours été séparée de celle des Blancs et inférieure à cette dernière en partie à cause de la ségrégation résidentielle. Des voies et des moyens variés étaient utilisés pour renforcer cette discrimination entre quartiers (Ogbu, 1974, 1977, 1986b). Par exemple, en 1969, les Blancs locaux s'opposèrent à un plan qui intégrait les écoles publiques par le biais d'une déségrégation scolaire utilisant un ramassage collectif des Blancs et des Noirs (« **busing** ») en expliquant qu'ils étaient partisans d'une déségrégation par l'intégration des quartiers. Pourtant, ils votèrent aussi contre la Proposition 14 qui stipulait un habitat non ségrégué dans une proportion de 2 contre 1. En 1970,

ils s'opposèrent à un projet de construction de logements de faible coût en dehors du centre ville mais dans des quartiers en majorité blancs.

Les Noirs de Stockton pensent qu'ils ont été forcés de vivre dans un habitat inférieur et séparé ; ils pensent également qu'à un tel habitat a été liée une instruction bien distincte. Ils se sont donc constamment engagés dans une lutte collective contre ces deux tendances jusqu'en 1977 lorsque les tribunaux ont pris position en leur faveur et ordonné l'intégration des écoles publiques. Cette lutte collective contre la discrimination résidentielle et l'instruction différenciée montrent les perceptions contrastées des Noirs et des Blancs de Stockton. Ces différences de perception et d'interprétation de la manière dont fonctionne ou devrait fonctionner le système ont contribué à cette vision sociale sur la manière d'aller de l'avant des Noirs locaux ainsi qu'au développement d'un certain nombre de stratégies de survie parmi eux.

La barrière des emplois. Les Noirs de Stockton ont également été confrontés à la barrière des emplois depuis leur arrivée dans la ville (Ogbu, 1977). Les premiers Noirs furent marins, marchands, cuisiniers, charpentiers ou muletiers dans les mines d'or. Durant les cent années qui suivirent, les Noirs n'obtinrent pas d'emploi supérieur à celui d'ouvrier à cause de cette barrière des emplois qui maintint le statut professionnel des Noirs notoirement bas jusqu'au milieu des années soixante (voir Ogbu, 1977). Par exemple, la communauté noire a dû exercer bien des pressions pour que l'école du quartier puisse engager son premier maître noir en 1947 (Sandelius, 1963). J'ai par ailleurs décrit (Ogbu 1974, 1977) les barrières de l'emploi auxquelles se sont heurtés localement les Noirs et les changements intervenus dans la période de mon étude.

Une instruction mal récompensée. Dans la mesure où les Noirs étaient confinés dans des emplois d'ouvrier dans une plus grande proportion que les Blancs, ils sont restés plus pauvres. Ils se sont orientés vers des emplois saisonniers ou intermittents et leur taux de chômage excédait de loin celui des quartiers blancs de Stockton. Par suite de leur situation de chômage ou de sous-emploi, le revenu annuel moyen d'un ménage noir était de 4 276 dollars en 1960, à comparer aux 6 059 dollars de revenu moyen des résidents de Stockton ; en 1970, le revenu annuel moyen des ménages noirs était de 6 021 dollars seulement,

alors que celui des foyers blancs atteignait 9 533 dollars. L'écart grandissait entre les revenus alors que l'écart entre les niveaux d'instruction diminuait.

L'absence de lien entre le niveau d'instruction des Noirs et le revenu est devenue très claire lorsque Blancs et Noirs venant des mêmes lotissements recensés furent comparés. Des 13 lotissements recensés pour lesquels les données étaient relevées par race, en 1969, il y en avait 10 pour lesquels les Noirs avaient un nombre médian d'années d'études sensiblement supérieur à celui de la population en général. Dans 7 de ces 10 lotissements, les ménages noirs avaient un revenu médian sensiblement inférieur en dépit de ce plus haut niveau d'études (Ogbu, 1977, p. 9).

Les réactions des Noirs à la barrière des emplois et aux barrières qui lui sont liées

Quel a été l'effet de la barrière des emplois sur la théorie du sens commun de la promotion sociale que partagent les Noirs ? Quel a été l'effet sur la manière dont les Noirs locaux ont lutté effectivement pour réussir ? Et comment celle-ci peut-elle affecter leur quête d'une instruction ? Il était courant, lorsqu'on demandait à un informateur noir comment une personne devait procéder pour réussir dans la société, qu'il réponde qu'il fallait avoir le plus d'instruction possible. Les parents noirs admonestaient leurs enfants pour qu'ils acquièrent de l'instruction pour ensuite pouvoir accéder à de bons emplois et progresser. Ainsi, il semble que les parents noirs partageaient avec les parents blancs de classes moyennes cette vision sociale qui avait pour commandement « Va-à-l'école-pour-avoir-des-diplômes-pour-avoir-un-emploi ». Toutefois, ce serait une erreur de prendre pour un authentique désir une expression noire de ce qui apparaît être un idéal de la société américaine.

On comprend mieux la théorie du sens commun des Noirs sur la réussite à Stockton si l'on observe ce qu'ils ont fait effectivement et si l'on écoute leurs remarques à ce sujet lors de réunions publiques et au cours d'entretiens informels. Les observations issues de ces sources donnent à penser que les Stocktoniens noirs croient qu'ils ont moins de chances d'obtenir un emploi quand ils sont en concurrence avec des Blancs à qualification et à niveau d'instruction similaires. Pour une personne noire, obtenir un emploi signifie

qu'elle doit être « deux fois meilleure » ou « deux fois mieux qualifiée » que les Blancs.

Les Noirs ont fait plus que croire que les mêmes règles ne pouvaient pas s'appliquer à eux ; ils s'obstinèrent à faire changer ces règles. Ainsi, ils essayèrent de faire changer les procédés et les critères de sélection pour un emploi dans la fonction publique ou le secteur privé qui avaient été établis par les Blancs. Par exemple, au cours de plusieurs réunions des conseils municipaux, des Noirs et des Américains mexicains se sont plaints de ce qu'ils étaient systématiquement exclus des emplois municipaux. Ils ont souligné plus précisément que le fait d'exiger des candidats qu'ils passent des examens standards pour des emplois municipaux ou des promotions les excluait en réalité parce que « ce sont des tests biaisés ». Les représentants de la ville et quelques Blancs justifiaient ces tests en disant qu'ils fournissaient un critère objectif pour sélectionner les candidats les plus compétents. Les minorités, quant à elles, soulignèrent que des membres issus de minorités ayant échoué au test pour des emplois municipaux avaient obtenu les mêmes emplois dans le secteur privé et réussissaient très bien. Ils ont accusé les responsables de la mairie aussi bien que du comté d'utiliser des prisonniers (issus de minorités pour la plupart) qui n'avaient pas passé les tests de la fonction publique pour des emplois municipaux que des citoyens moyens ne pouvaient pas obtenir parce qu'ils échouaient aux examens écrits. Les Noirs voyaient ces tests, comme tous ceux élaborés par les Blancs en fait, non pas comme le moyen d'obtenir des emplois ou de progresser, mais plutôt comme un moyen de les exclure des emplois rémunérateurs et plus particulièrement de ceux qui sont au-delà de la barrière des emplois.

La théorie du sens commun sur la réussite et la scolarisation

J'ai déjà noté que les parents noirs encourageaient leurs enfants à aller à l'école et à bien travailler. Toutefois ces mêmes parents n'ont pas forcément appris à leurs enfants à se comporter d'une façon adéquate ou sérieuse, à travailler régulièrement et à persévérer, autant d'attitudes qui mènent à la réussite scolaire. Les Noirs n'ayant pas eu les récompenses espérées de l'éducation en raison de la barrière des emplois, les familles noires n'ont pas développé une tradition visant à inculquer aux enfants une confiance

solide et authentique, des attitudes et un sens de l'effort sérieux à l'égard de l'école. De plus, du fait de la barrière des emplois, nombre de familles noires n'ont pas eu d'histoire propre qui apporte la preuve concrète qu'il était nécessaire de réussir à l'école ou d'obtenir des diplômes pour acquérir et conserver un statut social de classe moyenne, ou que la poursuite de la réussite scolaire apportait effectivement des avantages (des emplois, des salaires, une reconnaissance sociale) qui compenseraient le coût et les risques engagés (Mickelson, communication personnelle ; Ogbu, 1974).

En plus, les parents semblaient donner, sur l'éducation, des informations contradictoires aux enfants. D'une part, ils les admonestaient fermement pour qu'ils acquièrent une bonne instruction nécessaire à l'obtention de bons emplois. D'autre part, ils apprenaient également aux enfants que Stockton ne récompensait pas pareillement les Blancs et les Noirs pour un même niveau d'instruction. Les parents noirs transmettaient ce message très subtilement et sans même le savoir quand ils parlaient de leur propre expérience et de leurs frustrations dues à la barrière des emplois et aux autres barrières, ou quand ils parlaient des expériences similaires et des frustrations des membres de la famille, des amis, des voisins et d'autres membres de leur communauté. Ainsi, même si durant leurs premières années les enfants noirs acceptaient les vues de leurs parents sur la scolarité, ils avaient ensuite des doutes à mesure qu'ils prenaient conscience de la barrière des emplois et des barrières qui lui étaient liées.

Les enfants noirs ont aussi entendu parler de la barrière des emplois par leurs frères et sœurs ou par d'autres membres de la famille et par les adultes de la communauté (Ogbu, 1974, p. 100). Ils en ont appris encore plus en observant les manifestations publiques pour l'augmentation des emplois et des salaires, ainsi qu'en lisant la presse. A mesure qu'ils ont grandi et fait l'expérience de frustrations personnelles en cherchant des emplois à temps partiel ou saisonniers, leurs interprétations et perceptions négatives de leurs chances futures par rapport à celles des Blancs se sont cristallisées et les ont encore plus découragés. Par conséquent, les enfants ont ignoré de plus en plus les conseils de leurs parents de prendre leur scolarité au sérieux, de travailler dur, et de réussir à l'école.

Les stratégies de survie

Certaines stratégies de survie des Noirs par rapport à la barrière des emplois, comme la lutte collective ou les mouvements pour les droits civiques, et le clientélisme ou la servitude à l'Oncle Tom, ont servi à briser, à lever, ou à détourner la barrière des emplois et ont ainsi permis aux Noirs de progresser au sein du système contrôlé par les Blancs. Les mouvements de boycottage des entreprises « blanches » et des écoles publiques contrôlées par les Blancs sont des exemples des luttes collectives qui ont eu lieu entre 1967 et 1973, ainsi que la révolte contre le système scolaire qui s'est produite de 1969. A la suite de ces événements, les hommes d'affaires blancs ont commencé, pour la première fois, à recruter des Noirs et des membres des autres minorités, ou à leur donner des postes auxquels ces minorités n'avaient jamais eu accès auparavant, tandis que les écoles publiques augmentaient le nombre de Noirs et d'Américains mexicains dans les postes d'administrateurs, d'enseignants et de conseillers sociaux.

Le clientélisme a été une autre stratégie qui a apporté des enseignements importants sur la manière dont les Noirs pensaient pouvoir avancer sous la contrainte de la barrière des emplois. Les Noirs ont appris par expérience, celle de plusieurs générations, qu'une des clefs de la réussite, même dans cette partie de l'univers qui leur était ouverte, passait par le favoritisme blanc, et non pas par le mérite. Ils ont aussi appris que la manière de solliciter ce favoritisme est de jouer une version du rôle de l'Oncle Tom, d'être docile, complaisant et manipulable. Les Noirs de Stockton ont joué ce rôle dans leurs relations avec les individus et les organismes blancs ainsi qu'avec les institutions publiques contrôlées par les Blancs (Ogbu, 1978a).

Certains Noirs ont eu recours aux petits trafics et au proxénétisme comme stratégie de survie. Les petits trafics sont une technique permettant d'exploiter des relations interpersonnelles en vue de profits matériels ou non. Elles semblent d'abord s'être développées pour exploiter les ressources non conventionnelles ou l'économie de la rue. Certaines personnes interrogées lors de l'enquête considéraient les petits trafics comme quelque chose de légitime pour les Noirs, en arguant du fait que les Blancs étaient contre parce qu'il s'agissait d'une activité faite par les

Noirs. Elles admiraient les petits trafiquants en grande partie parce que ceux-ci travaillaient pour eux-mêmes et pas pour les Blancs.

Les stratégies de survie — lutte collective, clientélisme, petits trafics et autres — ont pu augmenter les chances d'accès aux ressources conventionnelles ou à celles du groupe dominant mais il semble qu'elles ont encouragé des attitudes, des talents et des comportements qui ne menaient pas forcément à la réussite scolaire. Avant de continuer, je voudrais insister sur le fait que je ne dis pas ou ne sous-entends pas que les stratégies de survie sont quelque chose de mauvais, qu'elles n'étaient pas utiles ou que les Noirs n'en avaient pas besoin ou encore qu'elles étaient la principale cause des problèmes scolaires des jeunes noirs. Ce que je veux dire, c'est que les stratégies de survie n'ont pas seulement apporté leur contribution à la survie et la promotion des Noirs de Stockton face à la barrière des emplois et aux barrières qui lui sont liées, mais qu'elles ont également exacerbé les problèmes scolaires des enfants noirs.

La lutte collective, légitimée ou non par les Blancs de la ville, comme la campagne pour les droits civiques, a eu pour effet d'augmenter les chances d'accès aux emplois, aux logements et aux autres ressources. Ceci a motivé quelques jeunes noirs à s'efforcer de bien travailler à l'école (Ogbu, 1974). Mais il semble que cette stratégie ait aussi appris à d'autres jeunes noirs que c'était le système qui était la cause d'un fort taux de chômage ou d'autres problèmes auxquels les Stocktoniens devaient faire face. Ainsi, les jeunes noirs ont appris finalement à en vouloir au système, y compris aux écoles pour leur propre échec scolaire. Certains jeunes ont utilisé cet argument pour rationaliser leurs mauvais résultats scolaires quand, en fait, ils échouaient parce qu'ils ne travaillaient pas assez.

Le clientélisme ou le rôle de l'Oncle Tom ont appris aux enfants que le favoritisme, et non pas le mérite, était le meilleur moyen pour aller de l'avant et que l'on gagnait la faveur des Blancs en étant dépendant et manipulable. Les enfants ont assimilé ces attitudes et ces comportements, qui étaient ceux de leurs parents, dans leurs relations avec les personnes blanches et les institutions contrôlées par les Blancs. Quand les enfants répètent ces mêmes attitudes et comportements dans la classe et dans certaines situations scolaires, elles se révèlent souvent incompatibles avec les

exigences d'un enseignement et d'un apprentissage efficaces. Ceci a eu pour résultat des difficultés et des ruptures qui font obstacle à la réussite scolaire des enfants.

Les petits trafics et les stratégies qui leur sont liées peuvent aussi influencer négativement les attitudes et les efforts scolaires des jeunes noirs d'au moins trois façons. La première est que l'attitude moraliste envers le travail est inversée par le proxénétisme qui illustre le fait que « l'on peut y arriver sans travailler » et, en particulier, sans travailler pour des Blancs. D'autres chercheurs (Foster par exemple, 1974) ont observé que chez les enfants noirs tentés par les petits trafics, le travail scolaire signifie « faire les choses de Blancs ». Ensuite, des jeunes qui ont joué le jeu de la malléabilité avec les maîtres ou avec leurs camarades ont provoqué des perturbations au détriment de l'enseignement dans la classe. Enfin, même si la plupart des jeunes noirs ne deviennent pas des trafiquants ou des proxénètes (Perkins, 1975), pour certains les petits trafics représentent une alternative séduisante à la scolarité.

Conflits, méfiance, et acceptation des règles et pratiques de l'école

L'une des caractéristiques marquantes de la relation entre les Noirs et les Blancs sont les conflits. Les deux groupes sociaux, à Stockton, étaient en lutte constante pour l'instruction, l'emploi, les délits et la justice, le logement et le mode de vie. J'ai déjà évoqué des actions telles que les boycottages noirs d'entreprises blanches. Ce que je devrais ajouter, c'est qu'en 1963, quand des familles noires se sont installées pour la première fois dans des quartiers blancs, les résidents allaient verser leurs ordures dans les jardins des familles noires (Ogbu, 1977). L'un des résultats de ce conflit, à la fois persistant et profond, a été le développement d'une grande méfiance de la part des Noirs à l'égard des Blancs et des écoles publiques contrôlées par ces derniers.

Ces conflits entre Noirs et Blancs, et la méfiance qui en a résulté, ont pesé sur les dispositions scolaires et les efforts des jeunes noirs. Plus spécifiquement, mes observations m'ont amené à la conclusion qu'il était difficile pour des enfants noirs d'accepter, d'assimiler et de suivre les règles d'un comportement scolaire efficace en raison des conflits et du manque de confiance entre les Noirs et l'école. J'ai également observé que

les enfants noirs restaient sceptiques en général sur ce que les écoles leur apprenaient sur l'économie, la politique et l'histoire américaines.

Identité oppositionnelle, cadre de référence culturel d'opposition et scolarisation

En plus de la barrière des emplois et des barrières qui lui sont liées, les Noirs de Stockton ont été affublés du stéréotype de « non-imposable » (Ogbu, 1974, pp. 49-57). Les Noirs ayant un revenu bas payaient, bien entendu, comme tout le monde, un **impôt foncier** (s'ils possédaient un logement), un **impôt sur le revenu** (s'ils travaillaient et avaient un salaire) et la **taxe sur les ventes** ; mais ils étaient considérés et traités publiquement comme non-imposables. En général, les personnes dites non-imposables étaient considérées et traitées comme des incompetents et des dépendants qui apportaient une contribution faible, voire inutile, au financement et à la gestion des services municipaux et des services sociaux, tels que l'éducation.

Une autre caractérisation des Noirs en tant que non-imposables était qu'ils « résistaient à l'intégration » à la culture dominante. C'est-à-dire, qu'ils ne désiraient pas ou ne pouvaient pas adopter les valeurs qui les transformeraient en contribuables et en « citoyens plus utiles ». Une enquête sur les contribuables allant à l'église a montré que 62 % des personnes interrogées pensaient que les non-imposables « étaient idiots, étroits d'esprit, intolérants, manquant d'imagination, de curiosité et d'ambition » (Hutchinson, 1965, p. 4).

Une autre représentation qui mérite d'être mentionnée, est l'idée que les personnes non-imposables étaient prises dans un « cycle d'assistance » (Ogbu, 1974, pp. 181-182 ; 1977, p. 24). En d'autres termes, les Blancs de Stockton pensaient que les parents noirs bénéficiant d'une aide sociale n'étaient pas capables d'apprendre à leurs enfants à être des adultes financièrement indépendants. Ainsi, leurs enfants grandissaient aussi pour devenir des assistés qui, à leur tour, élèveraient leurs enfants dans cette perspective. A l'époque de mon étude initiale, les contribuables envisageaient plusieurs mesures pour briser ce cycle d'assistance. Dans l'un des programmes, appelé **Joyeux Anniversaire**, les mères noires devaient être formées dès la naissance de leurs enfants à les élever comme les parents blancs des classes

moyennes élevaient leurs propres enfants. Le raisonnement était que cela permettrait aux enfants noirs de réussir à l'école, d'avoir des emplois à l'âge adulte et d'éviter ainsi l'assistance sociale (Stockton Unified School District, 1968). Une école primaire a développé un programme par lequel les familles blanches de classe moyenne « adoptaient » les familles de ses étudiants noirs et américains d'origine mexicaine. D'après l'école, les familles blanches aideraient ainsi les enfants des familles adoptées à développer de meilleures attitudes pour eux-mêmes et à augmenter leurs chances de réussir à l'école et plus tard dans leur vie d'adulte.

La production d'une identité collective ou sociale noire a résulté de leur réaction collective, non seulement à la barrière des emplois et aux barrières qui lui sont liées, mais aussi à leur dénigrement en tant que peuple et à celui de leur culture par les Blancs de Stockton. Les Noirs pensaient que leur identité n'était pas simplement différente, mais opposée à l'identité blanche, et ils percevaient leur culture, à plusieurs égards, comme contradictoire avec la culture des Blancs. Des personnes interrogées ont dit que les deux groupes raciaux vivaient dans des mondes mutuellement exclusifs. Culturellement, il y avait une attitude blanche d'une part et une attitude noire d'autre part. Certains comportements étaient acceptables et justifiés comme noirs parce que ce n'étaient pas des comportements de Blancs, plus particulièrement si les Blancs avaient condamné de telles attitudes : par exemple, une mère et son enfant défendaient les petits trafics comme une affaire de Noirs. On trouvait normal que les Noirs s'unissent contre les Blancs, en particulier en temps de crise ou bien quand un Noir postulait pour un poste de fonctionnaire contre un Blanc.

Les facteurs d'opposition — identité et cadre de référence culturel — résultaient plus ou moins d'une identification de l'enseignement scolaire à l'apprentissage du cadre de référence culturel blanc qui, pour certains jeunes noirs, était inacceptable. Le programme scolaire était assimilé à la culture blanche, et effectuer le travail scolaire signifiait pour certains faire quelque chose de blanc, obéir aux ordres des Blancs plutôt que faire quelque chose qui a été choisi. Certains pensaient aussi que les connaissances scolaires étaient les connaissances des Blancs, et non pas celles des Noirs, et bien qu'il fût nécessaire de les acquérir pour obtenir des diplômes et être

embauché, les Noirs ne pouvaient pas réellement s'y reconnaître. Par exemple, une mère fit le commentaire suivant à propos du programme scolaire :

Leurs livres ! Leurs livres ! Leurs livres où y a pas de Noirs ! (Rire). Leurs livres où y a pas de Noirs. Change leurs livres. Tu sais, laisse moi te dire John. Tu sais quoi ? Tu peux aller, mettons, l'année dernière, deux ans, tu peux aller en ville, au J.C. Penney [grand magasin], et ailleurs et tu peux voir des statues de Noirs dans les vitrines. Montre moi un livre que tu peux prendre et dire que ça parle des Noirs.

Au total, il semble que les jeunes noirs (et certains de leurs parents) considéraient l'enseignement scolaire comme un processus d'acculturation à sens unique. Ils ne semblaient pas faire une distinction très claire entre, d'une part, l'apprentissage du programme scolaire et la pratique des attitudes et des comportements conventionnels qui augmentent les chances de réussite scolaire et de diplôme, et d'autre part, la pratique des attitudes et des comportements des Blancs perçus comme menaçants ou susceptibles de gommer leur identité, leur culture et leur langage. Ainsi, le processus d'opposition rend difficile le franchissement des frontières culturelles dans un contexte éducationnel, même par ceux qui désirent réussir à l'école et qui en ont les capacités. Ceux qui adoptaient les attitudes et les comportements qui mènent à la réussite et ceux qui réussissaient ont été confrontés à des pressions sociales et accusés de jouer le « rôle du Blanc », d'être des « Oncle Tom ».

CONCLUSIONS

Cet article a examiné l'éducation des jeunes noirs et leur préparation à l'accès au marché du travail. Il a montré que dans une communauté

comme Stockton, en Californie, les jeunes noirs ne réussissent pas aussi bien à l'école que l'on aurait pu s'y attendre à en juger par leur désir d'obtenir un bon niveau d'instruction en vue d'un emploi futur. Une des principales raisons — mais pas l'unique — de cette absence relative de réussite scolaire est le type d'orientation culturelle qu'ils projettent sur l'école, c'est-à-dire le modèle social, ou leur perception de la « réalité sociale », qui contient des éléments de leur vision sur les voies de la réussite pour les Noirs, de leur stratégies de survie face à la barrière des emplois, de leur méfiance envers les Blancs et les écoles qu'ils contrôlent, ainsi que de leur identité et de leur cadre de référence culturel d'opposition.

L'orientation culturelle des enfants noirs est différente de celle des enfants blancs ainsi que de celle des enfants de minorités issues de l'immigration (Ogbu, 1984a, 1987). Toutefois, l'orientation culturelle des Noirs n'est pas différente parce que les familles noires élèvent leurs enfants avec des pratiques différentes ; ce n'est pas, non plus, le simple résultat de la confrontation des jeunes noirs aux écoles, bien que les écoles jouent un rôle actif en lui donnant forme ; l'orientation culturelle des enfants noirs est bien davantage le fruit d'une expérience collective du peuple noir face au marché de l'emploi et dans bien d'autres domaines, que ce soit dans le passé ou aujourd'hui. Cette orientation existe dans la communauté et s'acquiert au sein de celle-ci à mesure que les enfants grandissent. Elle transcende les classes sociales même si elle n'est pas ressentie de la même manière par chaque personne et par chaque groupe. Cependant, elle semble être un facteur qui rend compte du manque de corrélations semblables dans les études comparatives des Blancs et des Noirs. Elle semble aussi différencier la résistance des jeunes noirs de celle des jeunes blancs de la classe ouvrière à l'école.

John U. Ogbu
University of California, Berkeley

BIBLIOGRAPHIE

- AU K.H. (1980). — « Participant structure in a reading lesson with Hawaiian children : Analysis of a culturally appropriate instructional event ». **Anthropology and Educational Quarterly**, 11, 91-115.
- BAKER H.A. (1984). — **Blues, ideology, and Afro-American literature : A vernacular theory**. Chicago : University of Chicago Press.
- BOND G.C. (1981). — « Social economic status and educational achievement : A review article ». **Anthropology and Education Quarterly**, 12, 227-257.
- BOND H.M. (1966). — **The Education of the Negro in the American social order**. New York : Octagon.
- BOUIE A. (1981). — **Student perceptions of behavior and misbehavior in the school setting : An exploratory study and discussions**. San Francisco : Far West Laboratory for Educational Research and Development.
- BOYKIN A.W. (1986). — « The triple quandary and the schooling of Afro-American children ». In **The school achievement of minority children : New perspectives**. U. Neisser (Ed.), Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- BYERS P. et BYERS H. (1972). — « Nonverbal communication and the education of children ». In **Functions of language in the classroom**. C.B. Cazden et al. (Eds.) New York : Teachers College Press.
- CAMPBELL F. (1982). — « Black executives and corporate stress ». **The New York Times Magazine**, 12 décembre, 1-42.
- CASTILE G.P. et KUSHNER G. (Eds.) (1981). — **Persistent peoples : Cultural enclaves in perspective**. Tucson : University of Arizona Press.
- COLEMAN, J.S., CAMPBELL E.R., HOBSON C.J., McPARTLAND J., MOOD A.M., WERNFIELD F.D. et YORK R.L. (1966). — **Equality of educational opportunity**. Washington, D.C. : U.S. Government Printing Office.
- DAVIS G. et WATSON C. (1983). — **Black life in corporate America : Swimming in the mainstream**. Garden City, NY : Anchor Books.
- DEVOS G.A. (1967). — « Essential elements of caste : Psychological determinants in structural theory ». In **Japan's invisible race : Caste in culture and personality**. G.A. Devos et H. Wagatsuma (Eds.) Berkeley : University of California Press.
- DEVOS G.A. (1984), Avril. — « Ethnic persistence and role degradation : An illustration from Japan ». Communication à l'American-Soviet Symposium on Contemporary Ethnic Processes in the USA and the USSR. New Orleans.
- DEWAR H. (1978), 4 juillet. — « Affirmative action plan at AT is permitted ». **The Washington Post**, A1, A7.
- DOLLARD J. (1957). — **Caste and class in a southern town** (3rd ed.). Garden City, NY : Doubleday Anchor Books.
- DUMONT R.B. Jr. (1972). — « Learning English and how to be silent : Studies in Sioux and Cherokee classrooms ». In **Functions of language in the classroom**. C.B. Cazden, et al. (Eds.) New York : Teachers College Press.
- ERICKSON F. et MOHATT J. (1982). — « Cultural organization of participant structures in two classrooms of Indian students ». In **Doing the ethnography of schooling : Educational anthropology in action**. G.D. Spindler (Ed.) New York : Holt.
- Fairfax County Public Schools. (1985). — **Annual report on the achievement and aspirations of minority students in the Fairfax County Public Schools, 1984-85**. Fairfax, VA : Fairfax County Public Schools, Office of Research.
- FORDHAM S. et OGBU J.U. (1986). — « Black students' school success : Coping with the "burden of acting white" ». **The Urban Review**, 18(3).
- FOSTER H.L. (1974). — **Ribbin', jivin', and playin' the dozen : The unrecognized dilemma of inner-city schools**. Cambridge, MA : Ballinger.
- FRAZIER E.F. (1940). — **Negro youth at the crossways : Their personality development in the middle states**. Washington, DC : American Council on Education.
- GAY J. et COLE M. (1967). — **The new mathematics and an old culture : A study of learning among the Kpelle of Liberia**. New York : Holt.
- GREEN V. (1981). — « Blacks in the United States : The creation of an enduring people ». in G.P. Castile & G. Dushner (Eds.). Tucson : University of Arizona Press.
- HAHN A. et LERMAN R. (1985). — **What works in youth employment policy ? How to help young workers from poor families**. Washington, DC : National Planning Association.
- HELLER K.A., HOLTZMAN W.H. et MESSICK S. (Eds.) (1982). — **Placing children in special education : A strategy for equality**. Washington, DC : National Academy Press.
- HUTCHINSON E.W. (1965). — « Stockton church metropolitan strategies. Parish studies report ». Appendix A, Characteristics of the Stockton Metropolitan Area. Mimeo.
- JENCKS C. (1972). — **Inequality**. New York : Harper and Row.
- JENSEN A.R. (1969). — « How much can we boost IQ and scholastic achievement ? ». **Harvard Education Review**, 39, 1123.
- JENSEN A.R. (1980). — **Bias in mental testing**. New York : The Free Press.
- KLUGER R. (1977). — **Simple justice**. New York : Vintage Books.
- LABELLE T.J. (1976). — « Anthropological framework for studying education ». In **Schooling in the cultural context : Anthropological studies of education**. J.I. Roberts & S. Akinsanya (Eds.) New York : David McKay.
- LANCY D.F. (1983). — **Cross-cultural studies in cognition and mathematics**. New York : Academic Press.

- LEVINE R.A. (1967). — **Dreams and deeds : Achievement motivation in Nigeria**. Chicago : University of Chicago Press.
- MEER B. et FREEMAN E. (1966). — « The impact of Negro neighbors on white homeowners ». **Social Forces**, 45, 11-19.
- MICKELSON R.A. (1984). — « Race, class, and gender differences in adolescent academic achievement attitudes and behaviors ». Thèse de doctorat, Graduate School of Education, University of California, Los Angeles.
- MITCHELL J. (1982). — « Reflections of a Black social scientist : Some struggles, some doubts, some hopes ». **Harvard Education Review**, 51, 27-44.
- MITCHELL J. (1983). — « Visible, vulnerable, and viable : Emerging perspectives of a minority professor ». **Teaching minority students. New Directions for Teaching and Learning**, n° 16, 17-28. San Francisco : Jossey-Bass.
- MUSGROVE R. (1953). — « Education and the culture concept ». **Africa**, 23, 110-126.
- OGBU J.U. (1974). — **The next generation : An ethnography of education in an urban neighborhood**. New York : Academic Press.
- OGBU J.U. (1977). — « Racial stratification and education : The case of Stockton, California ». **ICRD Bulletin**, 12, 1-26.
- OGBU J.U. (1978). — **Minority education and caste : The American system in cross-cultural perspective**. New York : Academic Press.
- OGBU J.U. (1980). — « Cultural differences versus alternative cultures : A critique of discontinuity hypothesis in classroom ethnographies ». *Communication à la Conférence annuelle de l'American Anthropological Association*, Washington, DC.
- OGBU J.U. (1981a, mars). — « Transition to adulthood : Minority youth, schooling, and employment in cross-cultural perspective ». *Communication présentée à la table ronde « Human Dimension of International Development »*, Center for International Studies, Duke University, Durham, N.C.
- OGBU J.U. (1981b, hiver). — « Racial stratification and IQ ». **Partnership**.
- OGBU J.U. (1982a). — « Cultural discontinuities and schooling ». **Anthropology and Education Quarterly**, 13, 290-307.
- OGBU J.U. (1982b). — « Equalization of educational opportunity and racial/ethnic inequality ». In **Comparative education**. P.G. Altbach, R.E. Arnove, G.P. Kelly (Eds.) New York : Macmillan.
- OGBU J.U. (1983a). — « Minority status and schooling in plural societies ». **Comparative Education Review**, 27.
- OGBU J.U. (1983b, October). — « Crossing cultural boundaries : A comparative perspective on minority education ». *Communication au symposium « Race, class, socialization and the life cycle »*, University of Chicago.
- OGBU J.U. (1984a). — « Understanding Community forces affecting minority students' academic effort ». Manuscrit non publié, Achievement Council of California, Oakland, CA.
- OGBU J.U. (1984b). — « Investment in Human Capital : Education and Development in Stockton, California, and Gwembe, Zambia ». In **Opportunity, constraint, and change : Essays in honor of Elizabeth Colson**. J. Glazier et al (Eds.) Special Issue : Kroeber Anthropological Society Papers, nos. 63 & 64, 104-114.
- OGBU J.U. (1985a). — « Research currents : Cultural-ecological influences on minority school learning ». **Language Arts**, 62, 860-869.
- OGBU J.U. (1985b). — « Schooling in the ghetto : An ecological perspective on community and home influences ». **ERIC ED**. 252-270.
- OGBU J.U. (1986a). — « Class stratification, racial stratification, and schooling ». In **Race class, and schooling**. L. Weis (Ed.) Special Studies in Comparative Education. Comparative Education Center, State University of New York at Buffalo.
- OGBU J.U. (1986b). — « Stockton, California, revisited : Joining the labor force ». In **Becoming a worker**. K.M. Borman & J. Reisman (Eds.), Norwood, NJ : Ablex.
- OGBU J.U. (1987b). — « Variability in minority school performance : A problem in search of an explanation ». In Explaining the school performance of minority children. Special Issue, **Anthropology and Education Quarterly**, 18(3) : 312-334.
- OGBU J.U. (1988). — « Diversity and equity in public education : Community forces and minority school adjustment and performance ». In **Policies for America's public schools : Teachers, equity, and indicators**. R. Haskins & D. McRae (Eds.). Norwood, NJ : Ablex.
- OGBU J.U. (1990). — « Cultural model, identity, and literacy ». In **Cultural Psychology : Essays on Comparative Human Development**. J.W. Stigler, R.A. Shweder, and G. Herdt (Eds.). New York : Cambridge University Press.
- OLIVER M.L., RODRIGUEZ C. et MICKELSON R.A. (1985). — « Brown and black in white : The social adjustment and academic performance of chicano and black students in a predominately white university ». **The Urban Review**, 17(2), 3-24.
- PERKINS E. (1975). — **Home is a dirty street : The social oppression of black children**. Chicago : Third World Press.
- PETRONI F.A. (1970). — « 'Uncle Toms' : White stereotypes in the black movement ». **Human Organization**, 29, 260-266.
- PHILIPS S.U. (1972). — « Participant structure and communicative competence : Warm springs children in community and classroom ». In **Functions of language in the classroom**. C. Cazden, D. Hymes & W.J. John (Eds.). New York : Teachers College Press.
- PHILIPS S.U. (1976). — « Commentary : Access to power and maintenance of ethnic identity as goals of multi-cultural education ». In Anthropological perspectives on multicultural education. Special Issue, **Anthropology and Education Quarterly**, 7, 30-32.

- SANDELIUS, S.E. (1963). — « Employment of certificated personnel of ethnic minority groups in Stockton Unified School District, 1947-1962 ». M.S. thesis, University of the Pacific, Stockton, CA.
- SCHULZ D.A. (1969). — **Coming up Black : Patterns of ghetto socialization**. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- SHACK W.A. (1970). — « On Black American values in white America : Some perspectives on the cultural aspects of learning behavior and compensatory education ». Communication au Social Science Research Council : Subcommittee on Values and Compensation in Education, 1970-71.
- SLADE M. 1982, 24 octobre. — « Aptitude, intelligence or what ? ». **New York Times**.
- South Stockton Parish. 1967. « A statistical study of South and East Stockton ». Stockton, CA. Mimeo.
- SPICER E.H. (1966). — « The process of cultural enclavement in Middle America ». 36^e Congreso Internacional de Americanistas, Seville, 3, 267-279.
- SPICER E.H. (1971). — « Persistent cultural systems : A comparative study of identity systems that can adapt to contrasting environments ». **Science**, 174, 795-800.
- STERN S.P. (1986), décembre. — « School imposed limits on Black family 'participation' : A view from within and below ». Communication à la 85^e Conférence annuelle de l'American Anthropological Association, Philadelphia.
- Stockton Unified School District. (1968). — « Assisting parents to promote school success : A proposal ». Stockton, CA : Federal Project Office, Stockton Unified School District.
- TAYLOR S.A. (1973). — « Some funny things happened on the way up ». **Contact**, 5, 12-17.
- VAN DEN BERGHE P. (1980). — « A review of minority education and caste ». **Comparative Education Review**, 24, 126-130.
- WAX R.H. (1970). — « The warrior dropout ». In **Education and the process of cultural transmission**. H.M. Lindquist (Ed). Boston : Houghton Mifflin. 207-217
- WAX M.L. (1971). — **Indian Americans : Unity and diversity**. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- WEINBERG M. (1977). — **A chance to learn**. New York : Cambridge University Press.
- WEIS L. (1985). — **Between two worlds : Black students in an urban community college**. Boston : Routledge and Kegan Paul.
- WIGDOR A.K. et Garner W.R. (Eds.) (1982). — **Ability testing : Uses, consequences, and controversies**. Washington, DC : The National Academy Press. Part 11 : Documentation.
- WILLIS P. (1977). — **Learning to labor : How working-class kids get working-class jobs**. New York : Columbia University Press.

NOTES

- (1) Cet article est une version condensée par Kathryn Anderson-Levitt de « Cultural Boundaries and Minority Youth Orientation Toward Work Preparation » in **Adolescence and Work : Influences of Social Structure, Labor Markets, and Culture**, D. Stern et D. Eichhorn (Eds.), Hillsdale (NJ), Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1989, pp. 101-140. Repris avec l'accord de l'éditeur.

La Psychologie culturelle des immigrants hispaniques aux États-Unis : implications pour la recherche en éducation

Marcelo Suarez-Orozco
Carola Suarez-Orozco

Cet article vise à éclairer trois dimensions de l'expérience des immigrants hispaniques aux États-Unis à travers une approche qui met en lumière les ressorts psychologique profonds de leur attitude dans le pays d'accueil. L'auteur présente tout d'abord les conditions très différentes de l'immigration au sein d'une communauté hispanique assez hétérogène en dépit de caractéristiques communes. Il souligne la différence de comportement entre les immigrants de la première génération et leurs enfants. Les premiers ont à accepter leur nouvelle existence à un coût affectif et psychologique élevé, avec le sentiment très fort d'une dette morale à l'égard des membres de leur famille restés au pays. Les seconds ont mieux assimilé les aspirations de la société dominante, mais ils ressentent plus durement les formes de discrimination persistantes à leur égard, ce qui explique pour une part leur échec à l'école.

Cet article aborde plusieurs thèmes essentiels de la psychologie culturelle des immigrants hispaniques et de leurs enfants aux États-Unis. Nous y explorons quelques aspects importants de l'expérience de ce groupe, en prenant en compte les individus de première et seconde générations, les familles et les dynamiques de groupe. Nous nous appuyons sur les résultats les plus stimulants des chercheurs qui travaillent sur les immigrants mexicains et les Américains d'origine mexicaine (1) (mexicains de la seconde génération : le plus grand groupe hispanique aux États-Unis), ainsi que sur nos propres résultats de recherche parmi les immigrants et les réfugiés arrivés récemment d'Amérique centrale (les Américains hispaniques « les plus récents »). Nous évoquerons aussi

quelques travaux intéressants qui concernent les Américains originaires de Cuba ou de Puerto Rico.

Il est impossible de traiter de la condition hispanique comme s'il s'agissait d'un phénomène monolithique. Les Américains d'origine mexicaine, ceux d'origine cubaine, les Portoricains et les immigrants d'Amérique centrale forment des populations distinctes, bien qu'ils partagent un certain nombre de caractéristiques communes. Ces groupes sont à des degrés divers familiers avec la langue espagnole et ils possèdent des traits culturels communs tels que l'importance de la famille étendue et une inclination forte pour le « hic et nunc », plutôt que pour l'orientation vers l'avenir que valorise la culture américaine dominante.

Néanmoins, il est important de souligner que les Hispaniques constituent aux États-Unis une population hétérogène au plan démographique et socio-culturel. Ils viennent de plusieurs pays différents et sont issus de milieux socio-économiques, professionnels et culturels divers. Les Américains originaires de Cuba, par exemple, tendent à avoir eu un niveau d'éducation supérieur à tous les autres groupes hispaniques et à disposer aussi de revenus supérieurs. Toutefois, les immigrants venus plus récemment de Cuba sont issus de milieux socio-économique moins élevés et moins éduqués. Par exemple, en 1980, en quelques semaines, 129 000 immigrants de Cuba — surnommés les « Marielitos » — sont venus en masse aux États-Unis. À l'inverse, nombre des premiers immigrants venus de Cuba étaient issus de milieux professionnels supérieurs et s'étaient décidés à partir pour des raisons politiques, après la venue au pouvoir de Fidel Castro en 1959. Certains auteurs ont défendu l'idée que la formation professionnelle et la qualité de réfugiés ont donné aux Cubains de milieux aisés « une identité particulière » qui a pu faciliter leur adaptation à un nouvel environnement et qui explique peut-être leur réussite relative aux États-Unis (Bernal 1982 : 197).

Les Portoricains, en revanche, tendent à avoir un niveau d'éducation moins élevé et comptent parmi les plus pauvres de tous les groupes hispaniques. Il convient de noter le problème particulier de la relation entre les États-Unis et l'île de Porto Rico, puisqu'en vertu d'un traité, les habitants de l'île ont droit à la nationalité américaine. En outre, la nature quasi coloniale de cette relation a créé des problèmes particuliers au sein de la communauté portoricaine immigrée.

Les Américains originaires du Mexique et les immigrants venus d'Amérique centrale et d'Amérique du Sud se situent quelque part entre les Cubains et les Portoricains en termes de niveau d'éducation et de revenus. Les Américains originaires du Mexique sont eux-mêmes une population hétérogène qui comprend aussi bien des immigrés récents venus des diverses régions du Mexique que les descendants de ceux qui étaient dans le Sud-ouest avant que ces territoires anciennement mexicains ne deviennent partie des États-Unis.

Les immigrants du Mexique, d'Amérique centrale et d'Amérique du Sud se trouvent confrontés

à des problèmes particuliers selon qu'ils sont entrés aux États-Unis avec ou sans papiers officiels, selon qu'ils sont venus volontairement ou par suite de persécutions politiques (de nombreux immigrants récents d'Amérique centrale sont venus à la recherche d'un asile politique), ou selon qu'ils sont des migrants saisonniers décidés à retourner au pays d'origine ou qu'ils entendent rester de façon plus ou moins permanente aux États-Unis, et enfin selon qu'ils sont venus seuls ou en famille.

Dans le cas des Américains d'origine mexicaine, il convient de souligner un facteur important, noté précédemment à savoir que le Sud-ouest des États-Unis, où ils constituent maintenant le « groupe ethnique » le plus important, a été autrefois un territoire mexicain. De ce fait, les Américains d'origine mexicaine qui étaient dans les territoires du Sud-ouest **avant** leur conquête par les États-Unis ne peuvent pas être considérés comme des immigrants au sens traditionnel du terme. Plutôt que de dire qu'ils sont venus aux États-Unis, il faudrait dire que ce sont les États-Unis qui sont venus **à eux**.

Tous ces facteurs ont un impact considérable sur l'expérience de la migration et sur les possibilités qu'elle offre pour l'avenir. Si nous devons chercher un dénominateur commun à cette expérience qui soit vrai pour la plupart des immigrants hispaniques, c'est qu'ils sont originaires de pays relativement pauvres, le plus souvent issus des couches socio-économiques inférieures, et qu'ils viennent s'installer dans une société industrielle riche. Il faut à nouveau souligner le fait que le statut élevé des premiers immigrants cubains ou des cadres supérieurs et membres des professions libérales arrivés récemment d'Amérique du Sud sont des exceptions à la règle.

POSSIBILITÉS ET HANDICAPS

Il est généralement reconnu que les immigrants viennent souvent comme des pionniers avec le rêve de réaliser une vie meilleure pour eux-mêmes et leurs enfants. Leurs objectifs sont relativement clairs : trouver un emploi, gagner de l'argent, apprendre une nouvelle langue, offrir une éducation aux enfants et améliorer leurs chances dans la vie. Les difficultés évidentes que la plupart des immigrants rencontrent sont les problèmes de langue, le manque de familiarité avec les coutumes et les attentes du pays d'accueil (ce que les

anthropologues appellent les « discontinuités culturelles »), des possibilités économiques limitées, de mauvaises conditions de logement, la discrimination et ce que les psychologues désignent par l'expression « stress de l'acculturation » (Rogler, Cortes et Malgady, 1991 p. 585-597).

En dépit de ces obstacles, dans de nombreux cas, bien que du point de vue du pays d'accueil leurs conditions de vie puissent paraître « mauvaises » ou « insuffisantes », les immigrants considèrent généralement que leur condition s'est améliorée par rapport à ce qu'elle était dans leur pays d'origine. Par conséquent, les immigrants intériorisent rarement les attitudes négatives du pays d'accueil à leur égard, car leur pays d'origine reste le point de référence. De ce fait, les immigrants voient et vivent généralement leur condition présente non pas dans les termes des idéaux et des aspirations de la société majoritaire, mais plutôt dans ceux de la « culture d'origine ».

C'est un aspect intéressant de l'attitude des immigrants que nous avons appelé « le double cadre de référence des immigrants ». En d'autres termes, les immigrants établissent en permanence une comparaison entre leur condition présente dans la société d'accueil et leurs expériences antérieures et leurs attentes dans le pays d'origine. Au cours de la première période qui suit l'immigration, les nouveaux arrivants vont jusqu'à idéaliser le nouveau pays comme un pays où les possibilités sont illimitées. L'un d'entre eux déclare :

Ici [États-Unis], il y a plus de possibilités de trouver un bon emploi. Là-bas [Guatemala], nous n'avons aucun fonds national, la Banque nationale du Guatemala est vide. C'est du vol à grande échelle. Les présidents successifs viennent en disant qu'ils veulent aider le pays, et tout ce qu'ils font c'est de prendre soin d'eux-mêmes. Les gens restent pauvres, sans rien. Maintenant, ici on peut étudier, on peut s'améliorer. Il y a beaucoup d'opportunités ici. J'ai appris l'anglais ici. Peu de gens peuvent apprendre une langue étrangère au Guatemala. Ici, on peut s'exprimer, on peut se plaindre à voix haute. Il n'y a pas de persécution comme au Guatemala. Là-bas, tout dépend de qui on connaît.

Notons que tout comme ils idéalisent le pays d'accueil, de nombreux immigrants récents tendent à concentrer leurs critiques sur les aspects négatifs de la vie dans le pays d'origine. Un autre

immigrant récent d'Amérique latine illustre ce principe lorsqu'il raconte :

La vie dans mon pays est arriérée. Là-bas, nous vivons de façon très modeste. On est loin de tout. Les gens sont ignorants. On peut rien faire là-bas, on peut pas voyager, on peut pas apprendre une autre langue. Ici, les gens sont ouverts et on est libre ; ici il y a des gens du monde entier. C'est un pays libéral. C'est le pays le plus moderne au monde. Là-bas, les enfants grandissent à l'ombre des jupes de leurs mamans. Ils vous apprennent à être obéissant. Je ne vois pas ça ici..., ici on est libre de faire tout ce qu'on veut. Ici, il y a des possibilités que nous n'avons pas [en Amérique latine].

On rencontre aussi ce modèle chez les autres immigrants hispaniques, y compris parmi ceux venus du Mexique. Rogler, Cortes et Malgady (1991) ont exploré les effets psychologiques d'une discontinuité générationnelle importante entre les parents, nés au Mexique, et leurs enfants, nés en Californie, qui est liée au double cadre de référence. Ils écrivent :

La sélectivité du courant migratoire du Mexique vers la Californie tend à créer une population d'immigrants de première génération, solide au plan psychologique, qui se sent moins déshéritée parce que l'immigration a amélioré leur niveau de vie ; en revanche, les Américains d'origine mexicaine nés aux États-Unis se sentent davantage dépossédés en raison de leurs aspirations plus élevées qui n'ont pas été réalisées (1991 : 589).

Nous souscrivons à cette observation. Les enfants d'immigrants évaluent effectivement leur expérience dans le pays d'accueil d'une manière différente de la génération qui a émigré. Ceci est fondé, pour une part, sur le fait que les enfants d'immigrants (deuxième génération) n'ont pas fait l'expérience des contraintes et des difficultés économiques de la vie dans le « pays d'origine ». En fait, parmi les enfants d'immigrants, le « pays d'origine » peut être idéalisé comme une sorte de lieu paradisiaque d'origine mythique (d'où le complexe de la recherche de leurs racines dans le « pays d'origine » parmi les enfants d'immigrants) et non pas comme ce qu'il a été réellement pour leurs parents qui l'ont quitté.

Il est important de noter que les immigrants de première génération non seulement peuvent améliorer leur niveau de vie mais aussi (et peut-être de façon plus importante), le niveau de vie de la

famille restée sur place. La quasi totalité des immigrants hispaniques aident les parents qui sont restés au pays par des remises régulières et substantielles d'argent depuis les États-Unis. Les immigrants hispaniques envoient des millions de dollars chaque année au Mexique et en Amérique centrale et du Sud.

« Maria », arrivée récemment du Mexique, illustre combien pour beaucoup d'immigrants hispaniques la décision d'immigrer améliore la vie de ceux qui sont restés derrière. Maria est venue aux États-Unis au début des années quatre-vingt dix de l'État du Mexique, alors qu'elle avait vingt neuf ans. La mort soudaine de son mari des suites d'un cancer avait rendu leur situation économique déjà précaire extrêmement problématique. Pour nourrir leurs quatre enfants, dit-elle, la famille a décidé que Maria devait aller aux États-Unis à la recherche d'un travail.

Deux de ses sœurs, ainsi que de nombreux autres amis de son *rancho* (ferme) au Mexique étaient déjà partis aux États-Unis pour échapper à la crise économique des années quatre-vingt. Le mot leur fut passé depuis les États-Unis que Maria pourrait trouver un emploi dans le secteur des services et gagner entre 100 et 125 dollars par semaine. Comme domestique à demeure dans une banlieue de la Californie du sud, Maria gagne maintenant assez pour envoyer chaque mois entre 200 et 300 dollars à la maison. Cette somme, dit Maria, représente le double du salaire minimum qu'elle recevait au Mexique avant son départ.

L'argent que Marie envoie, rapporte-t-elle, sert à nourrir et à habiller ses enfants qu'elle a confiés aux soins de sa famille. Maintenant, dit Maria avec de la nostalgie dans la voix, ils peuvent même acheter de temps à autre à ses enfants un jouet, et même une bicyclette. Les envois d'argent de Maria sont aussi essentiels pour l'achat d'engrais, de fourrage et d'équipement agricole utilisés par son père et ses frères dans leur petit *rancho*. Le rêve immédiat de Maria est d'obtenir « ses papiers » [documents d'immigration] pour qu'elle puisse faire venir ses enfants auprès d'elle aux États-Unis.

Dans ce cas, on voit combien une seule personne est responsable de l'amélioration du niveau de vie de plusieurs de ceux qui sont restés au pays. Le coût psychologique que Maria a assumé en quittant sa famille nucléaire se trouve allégé par la conscience qu'elle a que c'est en étant au

loin qu'elle peut le mieux servir ceux qu'elle aime. Et ceci constitue un triste paradoxe pour l'immigrant : supporter des coûts au plan psychologique pour pouvoir aider ceux qui sont restés. De ce fait, de nombreux immigrants font l'expérience d'une certaine marginalité et de privations, mais ils savent qu'ils créent une énorme différence dans la vie de ceux qui sont restés au pays.

Les enfants d'immigrants (deuxième génération) nés dans le pays d'accueil, en revanche, ne partagent pas le double cadre de référence de leurs parents. N'étant pas immigrants eux-mêmes, ils ne peuvent pas resituer leur expérience présente en termes d'ideaux, d'aspirations et de critères du pays d'origine. Ils sont moins enclins à continuer à envoyer de l'argent aux parents qui sont au pays. Plutôt que de se considérer comme plus riche par rapport au pays d'origine (comme leurs parents le faisaient), pour la deuxième génération, la situation peut être vécue comme de la marginalité et des handicaps par rapport au rêve de la culture majoritaire (américaine) (Horowitz, 1984). Ainsi, la deuxième génération se heurte souvent aux mêmes discriminations et difficultés économiques que leurs parents sans en percevoir les avantages.

Les anthropologues George A. De Vos (1980) et John U. Ogbu (1978) ont défendu l'idée que les problèmes spécifiques que rencontrent les immigrants et les groupes minoritaires en général doivent être vus dans le contexte des expériences psycho-sociales distinctes de chaque groupe lorsqu'ils entrent dans une société dominée par une majorité. Ogbu (1978) décrit ce qu'il appelle des « minorités involontaires ». Ce sont des minorités qui ont été à l'origine incorporées dans une société dominante contre leur volonté (comme les Africains à travers l'esclavage ou les Indiens ou les Mexicains d'origine à travers la conquête). En plus de leur subordination de départ, ces groupes ont été soumis à ce qu'Ogbu appelle la barrière des emplois (**job ceiling**). Ogbu soutient que beaucoup de minorités involontaires ont été affectées traditionnellement aux travaux subalternes les plus dépréciés dans la structure des emplois et qu'ils n'ont pas pu s'élever au-dessus de ces emplois quels qu'aient été leurs talents, leurs motivations ou leurs efforts.

De Vos et M. Suarez-Orozco (1990) ont relevé qu'en plus de « l'exploitation instrumentale » pour des raisons économiques (par exemple le maintien d'un vivier de travailleurs sous-qualifiés et sous-

payés pour effectuer les travaux les plus déconsidérés mais néanmoins indispensables), ces minorités étaient utilisées aussi dans le but d'une « exploitation psychologique ». En d'autres termes, ils peuvent aussi être la cible d'abus psychologiques tels que les stéréotypes comme « naturellement inférieur », « plus paresseux », et de ce fait méritant moins d'avoir une part du « rêve » de la société dominante. Exploitation économique et exploitation psychologique sont, en un sens, les deux faces d'une même pièce : l'exploitation psychologique et le dénigrement servent à rationaliser le traitement économique de ces groupes par la société dominante.

Les enfants d'immigrants élevés dans un contexte de dépréciation ethnique peuvent soit « s'identifier » au groupe dominant oppresseur et tenter de s'y intégrer en rejetant leur propre groupe ethnique ou il peuvent repousser résolument la société qui les rejette et se tourner vers d'autres qui partagent leur condition difficile — leurs pairs. Dans ce cas, émergent de façon typique des groupes ou des bandes en rupture de ban qui refusent la société dominante et affirment leur propre identité ethnique.

Chez les Hispaniques, la faible réussite scolaire tend à être un problème sérieux (Suarez-Orozco 1989). Les raisons en sont complexes. Vigil (1988) attribue cela au fait que beaucoup de parents immigrés hispaniques n'ont pas eux-mêmes reçu beaucoup d'instruction, bien qu'ils aient finalement atteint un niveau modeste (par rapport à d'où ils viennent) de prospérité. De ce fait, certains parents transmettraient à leurs enfants le message : « On a réussi sans une véritable éducation, vous pouvez aussi y arriver ».

Le problème avec ce type d'argumentation, c'est que les parents hispaniques disent en général qu'ils **veulent** que leurs enfants reçoivent l'éducation formelle qu'ils n'ont pas eux-même reçue. D'autres chercheurs ont noté que les familles hispaniques encouragent les jeunes à travailler, à se marier et à avoir une progéniture rapidement, ce qui pourrait détourner certains jeunes d'un investissement dans l'éducation. Ogbu (1978) a abordé le problème de la faible réussite scolaire des Hispaniques dans une perspective différente quoique liée à la précédente. Selon Ogbu, il y a la perception (souvent fondée sur la réalité) parmi certains Hispaniques, notamment chez les Américains d'origine mexicaine et les Portoricains, que les diplômés de l'enseignement secondaire ne réus-

sissent pas mieux financièrement que ceux qui ont abandonné leur scolarité en cours de route et recherché des emplois. De ce fait, les jeunes hispaniques n'investiraient pas dans l'école car il ne verraient pas l'avantage supplémentaire que cela peut leur apporter sur le marché du travail.

Le personnel des écoles est souvent indifférent (ou même hostile) aux besoins linguistiques et culturels, ainsi qu'aux conditions particulières des familles immigrées hispaniques (Suarez-Orozco 1989). Ceci, lié à la nécessité économique de répondre aux besoins d'une famille élargie, peut conduire à des attitudes négatives à l'égard de l'école et de l'éducation. Par conséquent, un taux élevé d'abandon à l'école continue d'être un problème sérieux dans la communauté hispanique (Horowitz 1984 ; Suarez-Orozco 1989 ; Vigil 1988).

ENTRE DEUX MONDES

Stonequist (1937) a admirablement décrit les expériences de dislocation sociale de « l'individu qui, à travers l'immigration, l'éducation, le mariage ou toute autre influence quitte un groupe social ou une culture sans réaliser un ajustement satisfaisant dans un(e) autre, se trouvant lui-même à la marge de chacun(e) mais membre d'aucun(e) » (1937 : 4). Il a soutenu que « partout où il y a des transitions culturelles et des conflits culturels, il y a des personnalités marginales » (ibid.). Ces différences culturelles créent plus de difficultés dans les circonstances où il y a des différences ethniques marquées et des attitudes sociales d'hostilité. Cela peut avoir pour résultat « des difficultés personnelles aiguës et une tension mentale » pour les individus identifiés avec certains aspects de chaque groupe. Stonequist affirme que les traits communs de ce qu'il a appelé « l'homme marginal » naissent du conflit entre deux cultures plutôt que « du contenu spécifique d'une quelconque culture » (1937 : 9).

Dans le meilleur des cas, selon Stonequist, certains individus disposant du potentiel nécessaire peuvent surmonter ces conditions adverses et « devenir des agents créatifs » qui « pourraient être capables de contribuer à la solution du conflit des races et des cultures » (1937 : 15). Bien que cela soit certainement vrai, un tel statut marginal émerge à un coût psychologique considérable.

Ceci nous amène au prix psychologique à payer pour l'émigration dans un autre pays. Bien que l'immigration puisse apporter une amélioration des conditions économiques, la migration rompt aussi les « liens interpersonnels de soutien des immigrants » (Rogler, Malgady et Rodriguez, 1989 p. 25), reconnus comme essentiels pour le bien-être psychologique. En outre, la migration peut représenter un traumatisme cumulatif au plan psychologique. La migration a souvent pour résultat de multiples coûts, dont les effets ne sont pas toujours immédiatement apparents (Grinberg et Grinberg, 1990).

Rogler, Cortes et Malgady (1991) ont résumé une revue récente de la littérature sur l'acculturation et la santé mentale parmi les Américains d'origine cubaine, les Portoricains et les Américains d'origine mexicaine de la façon suivante :

La migration a de fortes chances de rompre les attaches avec les réseaux de soutien de la société d'origine et d'imposer au migrant la tâche difficile de s'incorporer dans les groupes élémentaires de la société d'accueil. Le migrant doit aussi faire face aux problèmes de survie économique et de mobilité sociale dans un système socio-économique inconnu. Ces expériences de déracinement, s'accompagnent des problèmes d'acquisition de la langue, des normes de comportement et des valeurs caractéristiques de la société d'accueil (1991 p. 585).

Chez les individus qui possèdent des ressources psychologiques suffisantes pour résister au traumatisme et qui bénéficient du soutien social adéquat, l'expérience de la migration peut déboucher sur un enrichissement personnel et une maturation psychologique. Pour beaucoup, toutefois, les pertes se traduisent par une exacerbation des traits et des problèmes psychologiques. Une étude des Portoricains révèle que ceux « disposant des ressources psychologiques les plus faibles pour faire face au nouvel environnement rapportent les pires situations de stress » (Rogler, Cortes et Malgady, 1991, p. 593).

Grinberg et Grinberg (1990) définissent trois types de problèmes psychologiques qui peuvent se produire après la migration. Ceux-ci comprennent les problèmes d'« angoisse de persécution » (où l'environnement d'accueil est perçu par nature comme un lieu d'hostilité et de persécution), d'« angoisse dépressive » (où l'individu est inquiet des coûts subis à l'occasion de la migra-

tion) et l'« angoisse de désorientation » (qui résulte d'une désorientation entre les façons « anciennes » et « nouvelles » d'être et de se situer dans le temps et dans l'espace).

Les angoisses de persécution peuvent s'exprimer dans des peurs irrationnelles d'aspects de la vie dans la société d'accueil. Au cours des premiers jours de la guerre du Golfe, une rumeur s'est répandue rapidement parmi les migrants mexicains de Californie du Sud, que toutes les personnes « sans papiers » capturées par la police des frontières seraient envoyées au combat sur les lignes de front. Les immigrants peuvent aussi se sentir « lâchés », un sentiment de déception qui suit la prise de conscience que leur vision idéalisée initiale de la vie dans le pays d'accueil était erronée. Ceci peut se produire avec un sentiment aigu que la vie y sera vraiment difficile. Un immigrant hispanique arrivé récemment dit :

[Maintenant], je suis tellement déçu. J'avais tellement d'idées [à propos de la vie aux États-Unis]. Lorsque j'étais jeune, je me souviens de la façon dont les gens qui revenaient des États-Unis ramenaient tellement d'argent avec eux ! Et ils nous disaient que la vie était si différente là-bas, [que c'était] si facile de gagner de l'argent aux États-Unis. Vraiment, c'était un énorme mensonge. C'est vraiment le genre de gens qui travaillent comme des esclaves ici, travail, travail, travail, toute la journée, et qui épargnent tout leur argent pour l'utiliser... quand ils retournent [au pays]... pour faire de l'épate. Ils n'utilisent pas du tout leur argent ici. Aussi, quand je suis venu, j'ai rencontré tous ces problèmes ici aussi.

Ainsi que Grinberg et Grinberg (1990) le décrivent, un sentiment d'« anxiété dépressive » se caractérise par un souci excessif de l'immigrant pour les coûts psychologiques [liés à sa situation nouvelle]. Un jeune immigrant hispanique évoque le sentiment de perte terrible qu'il ressent :

Ici, je n'ai aucune famille, je n'ai pas de foyer. Si j'avais ma famille et un foyer ici, je serais plus optimiste. Maintenant, je me sens fatigué. Je suis sûr que si j'avais un foyer ici, ma mère m'attendrait avec le repas prêt. Maintenant, je reviens à la maison et je dois préparer mon repas moi-même. Je me lève le matin pour aller à l'école et je suis complètement seul. Je fais mon café, je repasse mes vêtements, je fais tout tout seul. Je reviens du travail le soir et je suis seul. Je me sens très vide. Je m'assois sur le lit, seul, et je perd le moral. Je pense à mon avenir et au fait

d'être seul. Ceci me déprime beaucoup ; je me sens désespéré.

On notera le besoin poignant d'attention maternelle que suggère le souhait que sa mère soit là à l'attendre avec un repas prêt. La nourriture de la mère, c'est-à-dire la nourriture du pays maternel, est chargée de façon typique d'un sens symbolique et expressif dans la vie des immigrants. C'est comme si par le fait de manger leur cuisine nationale, les immigrants tentaient de manière symbolique de rétablir un lien avec le pays d'origine.

Le sentiment de « désorientation » anxieuse décrit par Grinberg et Grinberg (1990) parmi les nouveaux immigrants est lié à ce que les anthropologues ont appelé le « choc culturel » que l'on ressent lorsqu'on entre dans un mode de vie radicalement différent. Un immigrant originaire d'Amérique latine développe ce point :

Quand nous venons ici [d'Amérique latine], nous avons peur. Nous avons même peut de parler aux gens avec le peu d'anglais que nous connaissons... Au début, j'étais si timide. Je ne pouvais même pas engager une conversation. J'avais peur que les gens se moquent de mon anglais. Nous avons peur de cela, donc nous nous refermons sur notre petit univers.

Quand je suis venu ici, j'ai remarqué combien les gens étaient différents [des Latinoaméricains]. Ici, ils s'habillent différemment, ils parlent différemment, ils agissent différemment. Je ne savais pas comment me conduire ici, je ne savais pas comment parler anglais, je ne savais pas quoi faire ni quoi dire. Aussi, la première chose que j'ai faite a été de m'habiller comme tout le monde. Je ne voulais pas me faire remarquer. Parce que les gens ici remarquent quand on s'habille très différemment. Ils ne vous diront peut-être rien directement, mais ils remarquent. La seconde chose que j'ai faite a été de faire attention à ce que les gens faisaient ici, comment ils parlaient et comment ils se conduisaient. J'ai essayé d'apprendre comment et pourquoi ils se conduisaient de telle manière parce que je ne savais pas.

Les enfants d'immigrants hispaniques sont susceptibles de devenir les dépositaires des angoisses, des ambitions, des rêves et des conflits parentaux. Ils sont souvent chargés de responsabilités (telles que traduire ou s'occuper des frères et sœurs) qui dépassent ce qui est normal à leur stade de développement psychologi-

que. En raison du manque de compétences linguistiques, les parents immigrés hispaniques sont souvent incapables d'aider leurs enfants dans les tâches liées à l'école. Cela peut créer d'autres angoisses et un sentiment d'insuffisance chez les parents. En même temps, et c'est peut-être lié au dernier point, les parents immigrés hispaniques limitent à l'excès, de façon typique, les activités des enfants et tentent de minimiser l'influence du pays d'accueil.

Les enfants d'immigrants peuvent souffrir d'un sentiment de honte et de doute qui compromet et ébranle leur confiance en eux-mêmes et leur développement. Des sentiments d'inadaptation et d'infériorité conduisent généralement à une perte de foi dans les capacités de l'enfant à « réussir » dans le nouvel environnement (Grinberg et Grinberg 1990). Un choix psychologique pour les jeunes adultes semblent émerger : soit « laisser tomber » l'école, soit surcompenser sous la forme d'un sur-investissement scolaire (voir l'étude de cas de Richard Rodriguez et les enfants d'Amérique centrale qui réussissent).

Identité ethnique « marginalités multiples » et formation de bandes

Grinberg et Grinberg (1990) et Vigil (1988) soutiennent qu'un problème essentiel auquel doivent faire face les enfants d'immigrants est celui du développement d'un sentiment d'« identité ». D'après Erickson (1963), un sentiment d'identité est une tâche critique du développement pendant l'adolescence. Pour développer une « identité de soi » (un sens clair de qui on est), il doit se produire une certaine complémentarité entre le sentiment de soi d'un individu et le milieu social. S'il y a trop de dissonance culturelle et de confusion des rôles, cela peut créer des difficultés dans le développement d'un sentiment d'identité fort.

Les enfants d'immigrants hispaniques peuvent souffrir de ce que Vigil (1988) appelle « marginalités multiples » qui, dans certains cas, compromettent le développement d'un sentiment d'identité. Vigil et d'autres ont relevé que de tels enfants ont de fortes chances de faire l'expérience d'un conflit de culture intense à un niveau personnel et au niveau du groupe. Pour de nombreux jeunes hispaniques de la deuxième génération,

les incohérences de langage à la maison et à l'école, la perception d'un fossé dans le statut de

leurs parents et la qualité de l'environnement et ceux de la société en général, et les dangers et les attraits des rues de barrio créent une ambiguïté dans leur identité ethnique. Les parents et les frères et sœurs âgés sont souvent incapables de guider les plus jeunes de façon efficace pour les réconcilier avec les mondes culturels contrastés qui les entourent, et ceci à pour résultat l'adoption inégale de stratégies d'acculturation (Vigil 1988 : 41).

Dans certains cas, les jeunes tentent de résoudre les problèmes d'identité en s'engageant dans une assimilation totale et une identification complète avec les valeurs américaines dominantes. Dans d'autres, une nouvelle identité ethnique se construit, qui incorpore à la fois la culture hispanique et la culture américaine dominante (dans ce cas, la connaissance courante des deux langues est souvent réalisée). Néanmoins, certaines situations montrent que l'adaptation n'est pas aussi facile, et une « sous-culture de transition culturelle (**cultural transitionals**) » (Vigil 1988 : 39) se développe. Ces jeunes sont appelés parfois **cholos**. Au sein de la même famille, chaque enfant adopte son propre style individuel, ce qui fait que les divers frères et sœurs se situent dans des secteurs très différents du spectre (de *cholo* à « anglicisé », et de bilingue à pratiquant l'« espagnol » ou ne parlant que l'anglais) (Vigil 1988).

Ce sont précisément de tels problèmes d'identité qui poussent beaucoup de jeunes hispaniques de la deuxième génération à se joindre à des bandes. En fait, Vigil (1988) soutient que les bandes sont largement un phénomène d'immigrants de la deuxième génération. Dans ses travaux, il retrace de façon pénétrante le mode de formation des bandes dans les zones urbaines depuis le début de l'immigration à grande échelle des Mexicains aux États-Unis, avant le tournant du siècle.

Vigil (1988) énumère plusieurs facteurs clés du développement des bandes hispaniques : un statut socioéconomique inférieur, la pauvreté urbaine et une mobilité économique limitée ; un statut de minorité ethnique et la discrimination [qui l'accompagne] ; l'absence de formation, d'éducation et de possibilité de progresser ; et un effondrement des institutions sociales comme l'école et la famille. Il voit aussi des facteurs de causalité essentiels dans « un conflit de première et de seconde génération au sein de chaque groupe ethnique, ce qui

crée des confusions d'identité et des problèmes de loyauté [au groupe] ; et une prédisposition marquée parmi les jeunes à s'orienter vers leurs pairs dans la rue à la recherche de contacts et de réalisation personnelle » (Vigil, 1988 p. 4). Tous ces facteurs sont particulièrement vrais pour beaucoup de jeunes Américains d'origine hispanique de la deuxième génération. En outre, il convient de noter que les « bandes de **cholos** » sont un phénomène non pas temporaire, mais bien de longue durée, lié à une situation unique de migration continue depuis Mexico qui, de façon constante, vient renforcer la culture traditionnelle et créer de nouveaux cycles de « marginalité » (Vigil, 1988).

Les bandes fournissent un « mécanisme d'adaptation aux nombreux jeunes qui ont besoin d'une source d'identification et de soutien humain » (Vigil, 1988 p. 6). La bande apporte une « refonte des modes mexicains et américains... créant une culture [et un langage] [faits] d'éléments mêlés et mélangés » (Vigil, 1988 p. 7). Vigil soutient que « bien que les **cholos** soient américanisés, soit par accident, soit par volonté propre, ils refusent ou sont incapables de s'assimiler totalement » (*ibid.*). Ils conservent certaines coutumes mexicaines, parfois sous une forme caricaturale, et un sens très fort du groupe de pairs (bande) comme famille, des comportements masculins de bravade machiste et une attitude ambivalente à l'égard de l'autorité (Horowitz, 1984 ; Vigil, 1988).

En même temps, les jeunes qui font partie de bandes peuvent ne pas se sentir « mexicains » et dans certains cas ressentir de fait une antipathie forte à l'égard des Mexicains (Dayley, 1991) et dénigrer les « wet-backs » (« dos-mouillés », c'est-à-dire les immigrants de la première génération) (Vigil, 1988). Souvent, il y a la perception que les « biens sont limités » et qu'il y a compétition pour des ressources rares (tels que les emplois, l'éducation, le logement, etc.) avec les nouveaux arrivants. Psychologiquement, la deuxième génération peut percevoir les nouveaux arrivants comme porteurs des aspects d'eux-mêmes qu'ils souhaitent rejeter.

Vigil (1988) et Horowitz (1984) ont trouvé tous deux que les individus qui sont les plus impliqués dans les bandes viennent des familles les plus en difficulté : avec des parents absents, une histoire d'alcoolisme ou de consommation de drogue, de négligence et/ou de mauvais traitements des enfants. Vigil (1988) estime que 70 à 80 pour cent

des membres de bandes les plus impliqués proviennent de telles situations familiales. Pour ces individus, en l'absence de modèles plus appropriés, l'appartenance à une bande devient partie intégrante de leur sentiment d'identité. Les bandes apportent à leurs membres un sentiment d'appartenance, de solidarité, de soutien et de chaleur humaine. Bien que de nombreux jeunes de la deuxième génération se tournent vers les bandes à la recherche de signaux à propos de l'habillement, du langage et du comportement, la plupart reste à la périphérie et « dépasse » finalement la mystique de la bande après la période de l'adolescence. Néanmoins, l'éthos de la bande fournit un sentiment d'identité et de cohésion pour les jeunes marginaux pendant une phase turbulente de leur développement.

LABYRINTHES DE SOLITUDE : MOBILITÉ INSTRUMENTALE CONTRE AFFILIATION EXPRESSIVE

Les Hispaniques de la deuxième génération qui ont la possibilité et choisissent de se joindre à la culture américaine dominante font face à des expériences quotidiennes très différentes, mais ils peuvent continuer à souffrir d'un statut marginal :

Les individus qui choisissent de mesurer leurs compétences dans les termes de la société globale plutôt que dans ceux de leur groupe ethnique risquent une perte de soutien affectif de la part de leurs pairs et de leurs parents. Des relations étroites et confiantes doivent être développées avec de nouvelles personnes et dans des termes différents. Le mouvement d'éloignement des sources traditionnelles de soutien et de la base traditionnelle des relations sociales peut créer un sentiment de solitude aigu. Peu de choses, au sein de la communauté chicano, les prépare au monde de relations sociales anglosaxon, individualiste, compétitif, dans lequel il doivent faire face à une absence d'acceptation et à un certain degré de discrimination. Ils se trouvent pris entre deux mondes (Horowitz 1983 : 200-201).

Le récit autobiographique de Richard Rodriguez (1982) racontant les expériences de son enfance à Sacramento, en Californie, fournit une bonne illustration d'un individu qui tente de s'intégrer à la société dominante, rejetant activement sa langue, ses réseaux et sa culture d'origine. Rodriguez a certainement réussi, d'après les critères de la

société dominante. En tant que diplômé des universités de Stanford, Columbia et Berkeley et pensionnaire du prestigieux Institut Warburg à Londres, il a fait un long parcours depuis le **barrio** de Sacramento où il a grandi. Toutefois, une lecture attentive de son autobiographie controversée montre que Rodriguez souffre d'un sentiment de marginalité et d'aliénation qui est vraiment poignant.

Bloquée dans ses propres tentatives pour réussir, la mère de Rodriguez a « projeté son ambition sur ses enfants. 'Recevez toute l'éducation que vous pourrez. Avec une éducation, vous pouvez faire tout ce que vous voulez' » (Rodriguez 1982 p. 54-55). *Les bonnes sœurs du cru lui disent d'arrêter d'utiliser le langage « privé » (le langage de l'intimité, l'espagnol) et de commencer à utiliser le langage public plus instrumental (anglais) à la maison. Rodriguez reconnaît être « en colère contre eux [ses parents] pour l'avoir poussé vers l'anglais de l'école » (1982 p. 52). Il s'est pris lui-même à se venger en blessant intentionnellement ses parents, en les corrigeant lorsqu'ils faisaient des fautes en anglais. « Mais progressivement, cette colère s'est éteinte, remplacée par un [sentiment de] culpabilité à mesure que l'école devenait de plus en plus attirante pour [lui] » (1982 p. 50).*

Plus Rodriguez était projeté vers le monde « public » de l'école et la culture dominante, plus il s'aliénait de son propre « monde privé » : famille, ethnicité et culture. Ceci était en partie nourri par son sentiment de honte pour l'accident de ses parents et leur incapacité à l'aider même pour son travail à la maison à l'école primaire. « Vos parents doivent être fiers de vous... Je souriais timidement, sans jamais trahir de sentiment d'ironie : je n'étais pas fier de ma mère et de mon père » (1982 p. 52).

Incapable de s'identifier à son humble et silencieux père mexicain, Rodriguez se tourne vers ses puissants professeurs. « Je voulais être comme mes professeurs, posséder leurs connaissances, avoir leur autorité, leur confiance, et même assumer le personnage de professeur » (1982 p. 55). En lisant attentivement le récit de la vie de Rodriguez, on perçoit que la seule identification qu'il est capable d'avoir avec son père est avec son silence.

En acquérant l'anglais et une éducation, Rodriguez a fait face à des gains et des pertes immenses. Il a acquis la capacité à entrer dans

l'arène publique qu'il valorisait tellement ainsi que la capacité à comprendre et à communiquer au sein de la culture dominante. Toutefois, il perd clairement à plusieurs niveaux au plan émotionnel. Il perd son sens d'appartenance à sa famille. Avec la transition à l'anglais, sa famille n'était « plus aussi proche ; plus aussi fortement unie par la connaissance troublante et plaisante de [leur] différence publique » (1982, p. 23). Il perd l'intimité immédiate et la communication ouverte entre membres de la famille. « Le calme au sein de la famille était dû en partie au fait que, à mesure que nous, les enfants, apprenions de plus en plus l'anglais, nous partagions de moins en moins de paroles » (1982, p. 23). Il perd aussi l'intérêt pour les nuances affectives du langage et devient de plus en plus soucieux du contenu, « les conversations devinrent pur contenu. Transparentes. Lorsque j'entendais le ton de la voix de quelqu'un — en colère ou inquisiteur ou sarcastique ou heureux — je ne faisais plus la différence avec les mots qui l'exprimait » (1982, p. 22). Rodriguez a développé un sens de retrait anomique de sa famille. Un engourdissement l'envahit, le coupant de ses parents désormais lointains. Il fait alors un choix entre mobilité instrumentale (« réussir » dans le monde de la société dominante) et affiliation expressive. Rodriguez est profondément seul — aliéné de sa famille et aliéné de ses pairs, en trouvant peu qui soient capables ou désireux de suivre sa voie. Il doit alors rationaliser son choix avec les gains et les pertes qui s'ensuivent. Ce faisant, il devient un opposant bruyant à la fois à l'éducation bilingue et à l'action affirmative.

En lisant Rodriguez, on ressent de la pitié pour lui et ses parents. Il est si isolé que le seul sentiment d'intimité qu'il ait est avec ses lecteurs : « encouragé par un isolement physique à révéler ce qui est le plus personnel ; déterminé en même temps à laisser voir [ses] paroles par des étrangers » (1982 : 187). Ses parents perdent ce qui est clairement un fils favori. Les tentatives de sa mère pour plus d'engagement et d'intimité sont constamment repoussées. Le fossé entre eux semble insondable et irréparable.

La condamnation controversée de l'éducation bilingue par Rodriguez mérite un commentaire complémentaire. Il est certainement vrai qu'en utilisant un anglais qui n'est pas correct (tel que l'espagnol (**spanglish**), l'anglais des noirs, l'anglais des classes populaires), on se trouve défavorisé lorsqu'on est évalué constamment

d'après les usages de la langue socialement dominante. Toutefois, on peut se demander s'il est réellement nécessaire d'abandonner sa propre langue maternelle, sa propre langue affective (avec toutes les pertes qui en résultent) afin de « réussir ». Dans l'idéal, ça ne devrait pas être « ou bien l'un, ou bien l'autre ».

Le récit terrible de Rodriguez va directement aux aspects symboliques et affectifs du langage. Voir dans le langage rien de plus qu'un outil instrumental de communication, c'est passer à côté de ses racines affectives profondes. Abandonner l'espagnol pour acquérir l'anglais représente un acte symbolique de renoncement ethnique : c'est abandonner la langue maternelle pour la langue instrumentale du groupe dominant.

C'est dans un tel contexte, lorsque l'apprentissage de la langue du groupe dominant est assimilé à l'abandon de sa propre identité ethnique, que l'acquisition de la langue devient un problème. Les Hollandais peuvent parler anglais de manière très efficace sans coût émotionnel. À l'inverse, la population flamande de Belgique a rencontré, historiquement, des difficultés dans l'apprentissage du français — la langue du groupe auparavant dominant et oppresseur, les Wallons. Une compréhension des aspects affectifs du langage aide aussi à expliquer pourquoi les mouvements pour les droits des minorités ethniques prennent souvent le langage comme bannière symbolique vis-à-vis du groupe dominant (par exemple les Basques en Espagne, la poussée pour l'éducation bilingue aux États-Unis, l'insistance pour que l'anglais des Noirs ait la même reconnaissance que l'anglais standard, etc.).

CULPABILITÉ DES IMMIGRANTS ET RÉUSSITE DE COMPENSATION

Nous allons maintenant non plus nous intéresser aux vicissitudes que rencontrent les enfants de la **deuxième génération** d'immigrants (Richard Rodriguez et les membres de bandes de **barrio**) pour examiner de façon plus détaillée une étude de cas psychoculturelle parmi les immigrants hispaniques de la **première génération**. À beaucoup d'égards, le modèle des immigrants de la première génération offre une image contraire à celle de Rodriguez et celle des bandes. Dans l'exemple décrit

plus loin, on voit un souci de motivation pour la réussite, « essayer de devenir quelqu'un », couplé avec un désir de se tourner vers la famille et les êtres chers, de les aider et d'alléger les difficultés persistantes des parents.

La partie qui suit rend compte des résultats d'une étude psychoculturelle de l'expérience d'un groupe de jeunes d'Amérique centrale arrivés récemment aux États-Unis. Fuyant les guerres et la pauvreté dans cette région, ces jeunes sont entrés aux États-Unis par dizaines de milliers au cours de la dernière décennie (Suarez-Orozco 1989). A l'occasion du processus de migration, ils ont adopté le même rêve que la génération précédente d'immigrants et de réfugiés hispaniques aux États-Unis : acquérir une position économiquement avantageuse pour être en mesure d'aider les membres de leur famille vivant et luttant encore dans le pays d'origine. Dans la poursuite de leur rêve, ces jeunes ont dû accepter de faire de grands sacrifices en échange de la conviction quasi inébranlable que les épreuves du moment leur apporteraient dans l'avenir, à eux et aux êtres qui leur sont chers, les bénéfices d'une vie meilleure (pour une conclusion semblable fondée sur une étude ethnographique parmi des immigrants récents venus d'Amérique centrale à Washington D.C., voir Ready 1991).

Nous avons mené notre recherche dans les quartiers pauvres d'une ville du Sud-ouest des États-Unis, qui abrite une large population de nouveaux arrivants d'Amérique centrale. L'étude consiste en une année d'observation participante (en observant la vie quotidienne des immigrants et en y participant) dans les **barrios**, ainsi qu'en entretiens ethnographiques systématiques et en tests psychologiques auprès d'une cinquantaine de jeunes (âgés de 14 à 19 ans) du Salvador, du Guatemala et du Nicaragua. Ils étaient tous entrés aux États-Unis au début des années quatre-vingts et s'étaient inscrits dans des établissements scolaires des quartiers pauvres de la ville pour essayer d'acquérir une maîtrise de l'anglais.

Les entretiens avec les enseignants de ces écoles marquées par des conflits ont montré leur préférence générale pour les nouveaux immigrants par rapport aux populations ethniques nées localement qui se trouvent dans les écoles. Les enseignants ont noté que les nouveaux arrivants étaient en général plus disciplinés, plus reconnaissants et, par dessus tout, très sérieux dans l'apprentis-

sage de la langue (Suarez-Orozco 1989 ; Ready 1991 ; Vlach 1984). Un fort pourcentage d'immigrants de cet échantillon travaillaient tout en faisant des études à plein temps à l'école. Les nouveaux arrivants travaillaient pour la plupart dans le secteur des services de l'économie américaine. La plupart d'entre eux renvoyaient régulièrement de l'argent au pays d'origine.

De façon unanime, les jeunes que nous avons interrogés ont déclaré avoir quitté l'Amérique centrale « **por la situación** » (« en raison de la situation au pays »). Ces mots sont devenus pour les jeunes synonymes d'un monde cauchemardesque de « disparus », de torture systématique, de meurtres au hasard, de corps laissés dans les rues avec des messages politiques gravés dans la chair, d'enlèvements et de recrutements forcés dans des conflits qui leur étaient totalement étrangers.

Au Salvador, au cours de la dernière décennie, plus de 70 000 civils non combattants ont été tués par les forces gouvernementales et les « escadrons de la mort » qui sont leurs alliés, et environ 750 000 (15 pour cent de la population) sont devenus des réfugiés aux frontières du pays ; 500 000 (quelque 10 pour cent de la population) sont sans abri ou déplacés à l'intérieur du pays. Au Guatemala, on estime que « près d'un million de Guatémaltèques sont devenus des réfugiés », par suite de la campagne à caractère de génocide menée pour écraser la révolte paysanne (Brown 1985). Pendant la guerre sanglante pour renverser Somoza, un nombre de Nicaraguais estimés à 40 000 ont été tués (voir Buckley, 1984, p. 332 ; LaFeber 1984, p. 226-242) et quelque 200 000 personnes ont quitté leur pays à la recherche d'un asile au Mexique, dans d'autres pays d'Amérique centrale et aux États-Unis. [Pour une vue d'ensemble des conséquences psychologiques de la terreur politique, voir Suarez-Orzoco (1990)].

Des preuves intangibles permettent de confirmer les conditions de terreur politique et d'extrême pauvreté économique qui prédominent en Amérique centrale. L'expérience personnelle de **tous** les nouveaux immigrants a été affectée dans une certaine mesure par ces conditions. Les jeunes ont le plus souvent mentionné, quant à la raison de leur départ, la **situación**, c'est-à-dire le sentiment croissant que tôt ou tard la violence politique aveugle les affecterait directement. Certains se sont enfuis après l'assassinat ou la disparition d'un parent, d'un ami ou d'une connaissance. Un

jeune a raconté s'être enfui du Salvador après l'assassinat de son père, gardien d'usine. Un autre a quitté le Guatemala après le meurtre d'un cousin. D'autres sont partis lorsque des amis ou des connaissances ont commencé à disparaître, dont seuls les corps mutilés ont ressurgi. D'autres encore fuyaient d'abord une conscription militaire aveugle qui les contraindrait à participer à ce qu'ils appellent un massacre insensé.

« Ernesto » s'est échappé du Salvador au moment de la montée des tueries en 1979. C'était encore un adolescent lorsqu'il a entrepris seul le long voyage incertain et dangereux vers le Nord. Son histoire confère une dimension humaine aux statistiques froides de la douleur :

La situación dans mon pays est la raison pour laquelle je suis parti. Ma mère était très inquiète pour mon avenir, elle avait peur pour ma sécurité. Je suis venu ici entièrement par moi-même parce que, comme vous savez, la situation dans mon pays est très mauvaise. Je n'aimais pas la politique — aucune politique. Il y avait beaucoup de gens assassinés sans raison... J'avais vraiment peur. Deux de mes cousins et deux de mes amis ont été tués, assassinés en 1979... on ne pouvait pas le croire ! Et beaucoup de connaissances... ont juste disparu. Les gens étaient tués par le deux côtés, les escadrons de la mort et les guérillas. On ne peut donc pas être avec un groupe ou avec l'autre ; le mieux est de rester tranquille et de ne pas s'impliquer dans quoi que ce soit. Mais ce qui est arrivé à mes amis m'a fait peur. Je me suis dit "A un moment ou à un autre, quelque chose va m'arriver. Le Salvador est un endroit où c'est un péché d'être jeune". La vie devient impossible ; je ne pouvais pas continuer à vivre comme cela... J'allais à l'école, les étudiants protestaient contre quelque chose, et le lendemain quelques uns étaient morts... J'avais peur d'être recruté dans l'armée. Là, il vous apprennent à être un criminel ; ils vous apprennent à tuer, tuer, tuer. Ils vous rendent fou. Les escadrons de la mort sont des sadiques. Ils tuent n'importe qui.

La plupart des immigrants avaient un ou plusieurs membres de leur famille nucléaire vivant encore dans un des pays d'Amérique centrale. Dans tous ces cas, envoyer un jeune vers la liberté était réalisé dans le contexte de frères et sœurs et de parents devant rester sur place : pour eux, qui appartiennent aux classes les plus pauvres d'Amérique centrale, il n'y avait simplement pas assez de ressources pour permettre à toute la

famille de plier bagages et partir. Les jeunes garçons étaient perçus comme étant particulièrement vulnérables aux « campagnes de recrutement » agressives des organisations militaires ou des guérillas locales. De ce fait, ils avaient souvent la priorité pour s'échapper par rapport à leurs frères et sœurs moins âgés.

Chez ces jeunes, il y avait de manière évidente un sentiment très fort de responsabilité à l'égard du destin de ceux qui s'étaient sacrifiés pour les envoyer en sécurité à l'extérieur. Un souci essentiel d'ordre relationnel chez ces jeunes immigrants était que beaucoup des êtres qui leur étaient chers se trouvaient pris dans un scénario angoissant de terreur collective et de pauvreté. Cette réalité a créé des inquiétudes d'ordre relationnel et intrapsychique dans ce groupe de jeunes immigrants. En vérité, le sentiment intense de devoir envers les membres de la famille qui ont eu moins de chance devient l'aspect principal du profil psychosocial de nombreux nouveaux immigrants. Le sentiment de culpabilité à propos de sa propre survie liée à la perception naissante des possibilités qu'offre le pays d'accueil, qui ne sont pas partagées par ceux qui sont restés, nourrit l'espoir des immigrants d'un lendemain meilleur, pour eux-mêmes et, de façon plus importante, pour leurs familles.

Chez de nombreux immigrants, en particulier ceux issus d'une région meurtrie par la guerre, quelque chose de semblable à la « culpabilité du survivant » est apparue (Bettelheim 1980, p. 274-314). Le syndrome qui affecte beaucoup de nouveaux immigrants d'une Amérique centrale ravagée par la guerre est comparable sous certains aspects à la culpabilité décrite par Bettelheim chez les survivants de la machine de mort nazie. Bettelheim rapporte combien de nombreux survivants des camps de la mort partagent le sentiment que leur vie a été épargnée parce que quelqu'un d'autre est mort ou a souffert. Jusqu'à un certain point, les immigrants d'Amérique centrale exprimaient une disposition semblable dans leurs pensées à propos de leur survie et celle de leur famille, en se référant à la mort et aux souffrances souvent inexplicables des autres.

Nous soutenons l'idée que le sentiment de culpabilité rencontré chez les nouveaux immigrants naît dans le contexte d'une morale relationnelle particulière. Tout système moral est enraciné dans la conscience humaine que l'action et la pensée peuvent avoir des conséquences positives

ou négatives sur les autres. Du point de vue du développement, les êtres humains deviennent de façon croissante plus conscients de leur propre capacité à « blesser » ou à « aider » les autres en faisant ou en s'abstenant de faire quelque chose (Piaget, 1930).

Chez une personne normalement équilibrée, la conscience que sa condition peut être à l'origine de souffrances chez les autres crée une propension aux sentiments de culpabilité. Chez les jeunes immigrants hispaniques ceux-ci tirent leur source de :

- une perception que des êtres chers ont fait de grands sacrifices pour eux afin de garantir leur bien-être,
- le fait qu'ils ont été choisis parmi d'autres, souvent des frères, pour s'enfuir aux États-Unis, et
- le fait qu'ils profitent maintenant de la sécurité relative et des possibilités du nouvel environnement, tandis que leurs familles continuent de faire face à la terreur et à la pauvreté.

Cette prise de conscience crée une propension nette à un sentiment intense de culpabilité s'ils devaient faillir ou devenir négligents dans leurs devoirs à l'égard des autres. Si ce sentiment devait apparaître, il ne pourrait être adouci que par un réinvestissement expiatoire dans le travail quel qu'il soit. Le sentiment de désespoir fait place à un sens très fort de la responsabilité qu'ils ont désormais de saisir toutes les occasions qu'offre la société prospère où ils vivent. Travailler pour adoucir les difficultés familiales est intimement lié à ce syndrome psycho-social de propension à un sentiment de culpabilité au sujet de leur propre survie sélective.

Il est très difficile pour quiconque, même pour l'individu le plus sensible, d'exprimer de façon construite les sentiments et les pensées liés à ce syndrome chargé d'émotion. La plupart des jeunes disent seulement « Je me sens mal parce que mon frère est encore au Salvador, il peut être incorporé à tout moment, j'essaie de le sortir de là-bas ». Ou « Cela me dérange que ma mère **se mata** [se tue] à nettoyer la maison pour que je puisse étudier », etc. A mesure que nous devenons plus intimes avec les nouveaux immigrants, nous avons commencé à sentir la nature récurrente de ce souci fondamental.

Ce sont les matériaux « projectifs », en particulier les rêves et les réponses des immigrants au Test d'Aperception Thématique [TAT] — un test « projectif » utilisé par de nombreux anthropologues et psychologues — qui nous ont le plus sensibilisés aux mécanismes psychosociaux de ces jeunes immigrants (2). Le test, lorsqu'il est administré à des populations particulières, peut être utilisé pour postuler l'existence de modes normatifs de préoccupation chez le groupe dans son ensemble. Certains chercheurs en anthropologie psychologique ont affirmé que le TAT peut constituer un instrument puissant, complétant l'observation participante et les entretiens ethnographiques pour faire émerger de façon systématique certaines préoccupations centrales, normatives, ou les « conditions atmosphériques » relationnelles au sein d'un groupe (De Vos 1973) (3). Nous ajouterons que lorsqu'il est utilisé à bon escient, après avoir établi une relation de confiance et d'échange, et avoir acquis une certaine profondeur ethnographique dans laquelle insérer les résultats du TAT, le test peut faciliter l'exploration de préoccupations chargées d'émotions et partagées [par le groupe] qui ne sont pas immédiatement visibles ou facilement abordables par le recours aux autres outils de recherche. Le TAT sert alors de médium pour permettre aux informateurs d'explorer certaines questions émotionnelles d'une manière moins menaçante que, par exemple, le questionnement direct (4).

En termes de standardisation de l'analyse des données obtenues grâce au TAT, De Vos (1973 ; 1983) et ses collègues (De Vos et Suarez-Orozco 1990) ont préconisé la définition de critères explicites pour coder et analyser les récits recueillis dans un cadre culturel spécifique, qui puissent être vérifiés par d'autres. Ce système de codification a pour souci d'établir la fiabilité de la mesure sur la base du contenu manifeste de l'histoire. Plutôt que de rechercher dans les récits des « structures profondes » cachées ou la « structure modale ou fondamentale de la personnalité » dans un groupe, le système sert à identifier les agrégats thématiques principaux tels qu'ils sont développés dans l'ordre séquentiel donné par les personnes interrogées. En termes plus généraux, ce système divise de façon heuristique le comportement humain en comportement à caractère instrumental (des moyens pour une fin) et en comportement « expressif » (une fin en soi et pour soi).

A l'intérieur du système, il y a plusieurs catégories de préoccupations qui organisent les données

autour de thèmes universels du comportement relationnel que l'on retrouve dans toutes les cultures. Des exemples de préoccupations instrumentales sont les couples réussite-aliénation, compétence-incompétence, responsabilité-irresponsabilité, contrôle-subordination et coopération-compétition. Les préoccupations expressives sont liées à subsistance-privation, harmonie-discorde, affiliation-isolation, plaisir-souffrance et contentement-dégradation (De Vos et Suarez-Orozco 1990). De tels agrégats de préoccupations par thèmes sont traités de façon quantitative et leur fréquence d'apparition peut être comparée à celle d'autres groupes.

Il est essentiel que toutes les données projectives soient utilisées uniquement dans le contexte d'autres données, entretiens méticuleux et observations ethnographiques. Le chercheur doit être suffisamment familier avec la culture et la langue pour situer les matériaux projectifs dans le contexte d'un cadre de données plus large (pour une argumentation en faveur et contre le TAT, voir Suarez-Orozco, 1990). Ce qui suit sont des exemples de récits typiques racontés par les nouveaux immigrants hispaniques lorsqu'on leur a montré la carte n° 2 du TAT. Cette carte décrit une scène de la campagne avec au premier plan une femme portant des livres. Un homme travaille dans les champs et une femme plus âgée est en train de le regarder en arrière-plan (Murray 1947). Voici quelques unes des histoires :

Récit 1 : Elle regarde ses pauvres parents qui travaillent dur dans les champs pour qu'elle puisse étudier, pour qu'elle puisse devenir quelqu'un. Elle veut accomplir quelque chose pour que ses parents ne continuent pas à vivre dans la pauvreté, à travailler toujours aussi dur. La mère pense qu'un jour sa fille fera quelque chose pour eux. Et c'est pourquoi ils lui donnent la possibilité d'étudier. Ils travaillent dur pour que dans l'avenir leur fille puisse devenir quelqu'un, pour qu'elle n'ait pas à passer par ce qu'ils ont connu. La fille les tirera de la pauvreté. Elle les sortira de leur misère. Elle travaillera dur, elle deviendra une personne éduquée, de qualité. Elle va à l'école pour devenir quelqu'un.

Récit n° 2 : Un père, une fille et la mère. La mère est enceinte. L'homme travaille avec acharnement pour que sa fille puisse faire des études. Ceci lui donne l'envie de continuer à étudier. Elle se consacre à ses études. Elle

gagnera, elle réussira. De cette manière, elle remboursera ses parents pour leur sacrifice. Elle continuera à étudier avec acharnement et elle sera capable de sortir ses parents de la pauvreté.

Récit n° 3 : Elle a des livres. Ses parents travaillent la terre. Elle veut étudier pour devenir quelqu'un. Elle veut faire carrière. Ses parents sont très pauvres. Elle veut faire carrière pour aider ses pauvres parents pour qu'ils n'aient plus à souffrir autant. Elle étudie avec acharnement et devient quelqu'un. Ses parents sont très fiers d'elle. Avec leur aide, elle est capable d'exercer une profession libérale. Chaque fois qu'ils ont besoin d'elle, elle est présente à leurs côtés.

Récit n° 4 : C'est une fille de paysans qui travaillent dur. Ils l'envoient à l'école. Elle travaille très dur à l'école pour pouvoir tirer sa famille de la pauvreté. Elle est devenue une personne exceptionnelle, éduquée et importante. Elle a aidé sa famille. Elle a placé sa famille dans un meilleur environnement.

Récit n° 5 : Ses parents sont pauvres. Les paysans ont peu de possibilités d'étudier. Mais ses parents ont fait tout ce qu'ils pouvaient pour l'envoyer étudier. Ils ont acheté ses livres et payé ses études. A la fin, elle était bien préparée et elle a travaillé dur pour aider ses parents à sortir du dur travail qu'ils ont assumé toute leur vie. Elle améliore leur condition de vie.

De façon typique, les nouveaux arrivants d'Amérique centrale ont interprété cette carte comme la description d'un groupe familial soumis à des privations et à la pauvreté économique. Les figures parentales ont été généralement perçues comme se sacrifiant pour envoyer la jeune femme faire des études. La jeune femme est vue comme travaillant dur pour éviter de répéter le cycle de vie de ses parents, fait de dur travail et de pauvreté (réussite compensatoire). Grâce à ses études, elle atteint un statut élevé, elle « devient quelqu'un ». Finalement, et c'est important pour comprendre le profil psychosocial des nouveaux arrivants, plutôt que d'**abandonner les parents à leur sort**, comme dans les histoires racontées en général par des Américains plus indépendants et individualistes (De Vos, 1983), le protagoniste de nos histoires d'immigrants hispaniques **retourne** généralement à la maison pour s'occuper de ses pauvres parents

et mettre fin à leurs privations avec le fruit de ses études.

De fait, dans un échantillon de cinquante arrivants récents d'Amérique centrale (20 femmes et 30 hommes âgés de 14 à 19 ans), 56 pour cent des récits énoncés à propos de la carte deux du TAT portaient sur la motivation pour la réussite (travailler dur pour « devenir quelqu'un ») couplée avec des soucis de solidarité (**nurturance**) (tels que retourner à la maison pour aider les parents qui se sont sacrifiés). Le mode de la réussite de compensation est, dans ce cas, lié aux sentiments de responsabilité présents et fondé sur la culpabilité ressentie à propos du sacrifice parental. « Devenir quelqu'un » est ainsi un acte réparatoire qui met fin aux épreuves des parents.

Dans leurs récits, ces immigrants hispaniques manifestent de plus grandes inquiétudes au sujet de la question de la solidarité et de la motivation pour la réussite que ne le font la majorité des Américains. Véritablement, un tel souci de l'interdépendance, de l'affiliation et de la solidarité familiales est un trait psychoculturel partagé par les Hispaniques, qu'ils soient d'origine portoricaine, cubaine, mexicaine et centre- et sud-américaine.

La dynamique de motivation des immigrants hispaniques

Le complexe de motivation des Hispaniques se distingue très nettement du travail de David C. McClelland et de ses associés qui ont réalisé les travaux pionniers d'étude systématique de la motivation chez les Américains (non hispaniques) (McClelland 1984). McClelland et son groupe ont concentré leurs efforts sur l'appréhension de la motivation pour la réussite, définie selon eux comme le besoin de « compétition avec un standard d'excellence » (McClelland, Atkinson, Clark et Lowell, 1953, p. 161) tel qu'il se révèle dans les produits de l'imagination humaine. Concrètement, ils ont tenté de mettre en évidence les thèmes de la réussite dans diverses conditions expérimentales à travers l'usage de tests projectifs, y compris le TAT. Pour résumer leur modèle, la motivation pour la réussite s'épanouit à l'intérieur d'un climat relationnel plutôt spécifique qui forme les jeunes à devenir **indépendants** des autres, y compris de la famille. En vérité, les récits racontés à propos de la carte deux du TAT par des Américains (non hispaniques) ayant réussi incluaient les

thèmes de la réussite dans un contexte d'acquisition de l'indépendance vis-à-vis de la famille. Dans ces histoires, l'héroïne de la carte deux part de façon typique pour la ville pour devenir quelqu'un, mais elle ne retourne pas à la maison pour prendre soin de ses parents. En fait, les récits des Américains non hispaniques captent un éthos dans lequel les thèmes de la réussite émergent dans le contexte d'une tentative pour s'affranchir de la famille. C'est en net contraste avec les histoires obtenues auprès des nouveaux immigrants hispaniques.

L'analyse de la motivation pour la réussite de McClelland tend à suggérer que les plus motivés des nouveaux immigrants hispaniques devraient être des individualistes indépendants (self-reliant), voyageant avec « des bagages affectifs légers », souhaitant laisser à leur sort leurs parents et d'autres proches dans leur voyage à travers la société prospère où ils se sont installés. De la même manière, ces jeunes devraient lutter pour l'**indépendance** à l'égard de leurs parents, peut-être pour acquérir un avancement matériel personnel pour compenser leur origine, des familles économiquement « non réussissantes ».

Le modèle de McClelland est susceptible d'appréhender correctement les thèmes de motivation chez les Américains de la culture dominante de classe moyenne. Toutefois, l'agrégat réussite-individualisme ne cadre pas bien avec la dynamique de motivation subtile que l'on rencontre chez les immigrants hispaniques. En vérité, les soucis relationnels qui parcourent toute la vie de la plupart de ces immigrants sont le souhait très fort de réussir **pour être en mesure de prendre soin de leurs parents, de leur parenté et d'autres parents moins fortunés.**

En fait, la dynamique relationnelle qui a stimulé la motivation pour la réussite chez les nouveaux immigrants hispaniques est presque l'opposé binaire du modèle de dynamique familiale de McClelland. Chez les nouveaux arrivants, la perception du sacrifice parental est un souci subtil qui doit être pris comme facteur dans les modes de motivation des jeunes. La plupart des jeunes immigrants sont hautement conscients des continuités dans une chaîne culturelle d'affiliation et de solidarité familiales; de nombreux jeunes ont raconté comment leurs parents ont dû travailler dur à un âge prématuré en Amérique latine pour aider leurs propres parents et frères et sœurs pour assurer les fins de mois. Plutôt que de voir leurs

parents comme distants et éloignés, les nouveaux arrivants en faisaient un portrait chaleureux et attentionné ; après tout, selon eux, leurs parents avaient fait un sacrifice considérable pour les mettre en sécurité aux États-Unis.

Le cas hispanique ne cadre pas avec le paradigme américain dominant de motivation pour la réussite. Les plus motivés de ces immigrants hispaniques ne sont pas des individualistes à la recherche d'un avancement personnel et de l'indépendance. Ainsi que l'un d'eux l'a exprimé, « maintenant, c'est à mon tour de les tirer d'Amérique centrale », en se référant à ses parents et à ses jeunes frères et sœurs encore [pris] au milieu des combats. Notre recherche a saisi d'autres aspects de cet agrégat réussite-solidarité : comme nous l'évoquons ailleurs, le jeune qui a plus d'expérience et d'années se tourne systématiquement vers les plus jeunes ou les immigrants plus récents pour les aider à trouver du travail, pour les encadrer et pour les assister d'autres façons dans leurs premiers pas dans le pays d'accueil. Les jeunes immigrants qui étudiaient tout en travaillant à plein temps (environ 68 pour cent dans un échantillon de 50 personnes) ont indiqué qu'ils envoyaient de l'argent à leur famille régulièrement (Suarez-Orozco 1989).

Nous espérons que cette recherche auprès de nouveaux immigrants hispaniques a mis en évidence quelques-unes des limites cross-culturelles fondamentales d'un modèle théorique dérivé d'un parti-pris de recherche anglo-américain. La mauvaise application de tels modèles pour expliquer les problèmes auxquels doivent faire face « d'autres gens dans d'autres lieux » ont eu certaines implications. Par exemple, dans le cas des Américains d'origine hispanique, on a avancé, de manière simpliste, qu'une sorte de matrice culturelle asphyxiante orientant fortement les individus vers la famille était responsable de l'étouffement de la motivation pour la réussite. Heller (1966) a soutenu que les familles hispaniques font obstacle à la mobilité « en mettant l'accent sur... [des valeurs telles que] les liens familiaux, l'honneur, la masculinité... et en négligeant les valeurs qui y conduisent, réussite, **indépendance** et satisfaction différée » (Heller, 1966, p. 35). Un tel point de vue est fondé sur la juxtaposition erronée de la formation à l'indépendance comme une condition **sine qua non** de la motivation pour la réussite.

L'image incontournable qui émerge est celle de traditions familiales hispaniques d'interdépen-

dance, de coopération et de soutien mutuel qui font en quelque sorte obstacle au développement de la motivation pour la réussite. Les enfants hispaniques, *insuffisamment* formés aux modes d'« indépendance », restent d'une certaine façon pris dans un tissu familial de valeurs contreproductives qui font obstacle à la motivation pour la réussite (Carter et Segura 1979 : 75-122). Un tel raisonnement mène de façon typique à différentes variantes d'un genre « assimilationniste », où les diversités culturelles sont finalement tronquées. L'histoire de Richard Rodriguez telle qu'elle est rapportée dans son autobiographie, **Hunger of memory**, en est une version (Rodriguez, 1982). A nouveau, la réussite dans ce cas a été rendue possible seulement au prix d'un détachement à l'égard de sa propre famille et de sa communauté. Néanmoins, comme nous l'avons noté, le prix de sa réussite a été un sentiment aigu de solitude et d'aliénation de son groupe ethnique.

Toutefois, ceci n'est pas nécessairement la seule voie ; les permutations de l'esprit humain sont trop variées et trop complexes pour être ramenées à une seule formule totalisante. Dans le cas de l'Amérique centrale, plutôt que de rencontrer un mode d'individualisme et d'indépendance frustrés, nous avons identifié l'émergence d'une vision du monde qui oriente le soi vers autrui dans le contexte d'une installation dans le pays d'accueil.

Les soucis de réussite de ces nouveaux jeunes immigrants hispaniques n'étaient pas semblables à ceux rapportés pour les Américains majoritaires. Ayant été témoins du mode de sacrifice et de privation de leurs parents tout au long de leur vie, beaucoup de jeunes immigrants hispaniques souhaitent maximiser leurs nouvelles possibilités **pour rembourser leurs parents**. Ils ont rapporté le fait que leurs parents avaient dû travailler dur toute leur vie, et même encore plus dur pour les envoyer aux États-Unis, pour qu'ils puissent bénéficier de la paix et d'un avenir meilleur. La perception de possibilités naissantes de réussite a été rapidement intégrée à un désir intérieur de prodiguer une attention à leurs parents et à leurs autres proches du pays d'origine.

Il est clair que l'expérience des immigrants hispaniques forme une tapisserie riche et diverse. Le sexe, le pays d'origine, le statut socio-économique, la possession de papiers en règle, le niveau d'« acculturation », les différences générationnelles

et les ressources psychologiques doivent être tous pris en compte lorsqu'on examine les réactions des immigrants hispaniques au changement. C'est seulement quand de telles questions sont examinées que l'on peut commencer à compren-

dre les différents groupes hispaniques aux États-Unis et à leur être utile.

Marcelo Suarez-Orozco
Carola Suarez-Orozco
University of California, San Diego

BIBLIOGRAPHIE

- BERNAL G. (1982). — « Cuban Families ». In **Ethnicity & Family Therapy**, M. McGoldrick, J.K. Pearce and J. Giordano (eds.). New York : The Guilford Press.
- BETTELHEIM B. (1980). — **Surviving and other Essays**. New York : Vintage.
- BROWN C., ed. (1985). — **With Friends like These : The American Watch Report on Human Rights & U.S. Policy in Latin America**. New York : Pantheon.
- BUCKLEY T. (1984). — **Violent Neighbors : El Salvador, Central America and the United States**. New York : Times Books.
- CARTER T.P. et SEGURA R. D. (1979). — **Mexican Americans in School : A Decade of Change**. New York : College Entrance Examination.
- DAYLEY J. (1991). — « One Big Happy Family ». **San Diego Reader**, 20(17) : 5-8.
- DE VOS G. A. (1973). — **Socialization for Achievement : Essays on the Cultural Psychology of the Japanese**. Berkeley : University of California Press.
- DE VOS G. A. (1980). — « Ethnic adaptation and minority status ». **Journal of Cross-Cultural Psychology**, 11 (1) : 101-125.
- DE VOS G. A. (1983). — « Achievement Motivation and Intra-Family Attitudes in Immigrant Koreans ». **The Journal of Psychoanalytic Anthropology**, 6(1) : 25-71.
- DE VOS G. et MARCELO M. SUAREZ-OROZCO. (1990). — **Status Inequality : The Self in Culture**. Newbury Park/London/New Delhi : Sage Publications.
- DIEPPA I. et MONTIEL M. (1978). — « Hispanic Families : An Exploration ». In **Hispanic Families : Critical Issues for Policy Programs in Human Services**. M. Montiel (ed.). Washington, D.C. : National Coalition of Hispanic Mental Health and Human Service Organizations.
- ERICKSON E. (1963). — **Childhood and Society**. New York : W. W. Norton and Co.
- FALICOV CELIA J. (1980). — « Cultural Variations in the Family Life Cycle : The Mexican-American Family ». In **The Family Life Cycle : A Framework for Family Therapy**. M. McGoldrick (ed.). New York : Gardner Press.
- FALICOV CELIA J. (1982). « Mexican Families ». In **Ethnicity and Family Therapy**. M. McGoldrick, J.K. Pearce and J. Giordano (eds.). New York : The Guilford Press.
- FALICOV C.J. (1988). « Learning to Think Culturally ». In **Handbook of Family Therapy Training and Supervision**. D. Breulin and D. Schwartz (eds.). New York : The Guilford Press.
- FALICOV C. et BETTY KARRER (1984). « Therapeutic Strategies for Mexican American Families ». **International Journal of Family Therapy** 6(1) : 18-30.
- GARCIA-PRETO N. (1982). — « Puerto Rican Families ». In **Ethnicity and Family Therapy**. M. McGoldrick, J.K. Pearce and J. Giordano (eds.). New York : The Guilford Press.
- GRINBERG L. et GRINBERG R. (1990). **Psychoanalytic Perspectives on Migration and Exile**. New Haven : Yale University Press.
- HELLER C. (1966). — **Mexican-American Youth. The Forgotten Youth at the Crossroads**. New York : Random House.
- HOROWITZ R. (1983). — **Honor and the American Dream : Culture and Identity in a Chicano Community**. New Brunswick, New Jersey : Rutgers University Press.
- KARRER B. (1987). — « Families of Mexican Descent : A Conceptual Approach ». **Urban Family Medicine** R.B. Birrer (ed.). New York : Springer-Verlag.
- LAFEBER W. (1984). — **Inevitable Revolutions : The United States in Central America**. New York : W.W. Norton and Company.
- LANDAU J. (1982). — « Therapy with Families in Cultural Transition ». In **Ethnicity and Family Therapy**. M. McGoldrick, J.K. Pearce and J. Giordano (eds.). New York : The Guilford Press.
- McCLELLAND D.C. (1984). — **Motives, Personality and Society : Selected Papers**. New York : Praeger.
- McCLELLAND D.C., ATKINSON J., CLARK R. et LOWELL E. (1953). — **The Achievement Motive**. New York : Appleton-Century-Crofts.
- MURRAY H.A. (1943). — **Thematic Apperception Test Manual**. Cambridge : Harvard University Press.
- OGBU J.U. (1978). — **Minority Education and Caste : The American System in Cross-Cultural Perspective**. Orlando, Florida : Academic Press, Inc.
- PIAGET J. (1930). — **The Child's Conception of Physical Causality**. London : Paul, Trench, Trubner.

- READY T. (1991). — **Latino Immigrant Youth : Passages from Adolescence to Adulthood**. New York and London : Garland.
- RODRIGUEZ R. (1982). — **Hunger of Memory. The Education of Richard Rodriguez**. Boston, Ma. : David R. Dodine.
- ROGLER L., DHARMA C. et MALGADY R. (1991). — « Acculturation and Mental Health Status Among Hispanics ». **American Psychologist**, 46(6) : 585-597.
- ROGLER L., MALGADY R.G. et RODRIGUEZ O. (1989). — **Hispanics and Mental Health : A Framework for Research**. Malabar, Florida : Robert E. Krieger Publishing Co.
- SLUZKI C.E. (1979). — « Migration and Family Conflict ». **Family Process**. 18 (4), 379-390.
- STONEQUIST E.V. (1937). — **The Marginal Man**. New York : Scribner & Sons.
- SUAREZ-OROZCO M. (1989). — **Central American Refugees and U.S. High Schools : A Psychosocial Study of Motivation and Achievement**. Stanford, California : Stanford University Press.
- SUAREZ-OROZCO M. (1990). — « Speaking of the Unspeaking : Toward a Psychosocial Understanding of Responses to Terror ». **Ethos** 18(3) : 353-383.
- SZAPOCZNIK J. et RIO A. (1989). — « Brief Strategic Family Therapy for Hispanic Problem Youth ». In **Programs in Psychotherapy Research**. L. Beutler (ed.). Washington, D. C. : American Psychological Association.
- SZAPOCZNIK J. et TRUSS C. (1978). — « Intergenerational Sources of Role Conflict in Cuban Mothers ». In **Hispanic Families : Critical Issues for Policy Programs in Human Services**. M. Montiel ed. Washington, D. C. : National Coalition of Hispanic Mental Health and Human Service Organizations.
- VEGA W.A. (1990). — « Hispanic Families in the 1980's : A Decade of Research ». **Journal of Marriage and the Family** 52(11) : 1015-1024.
- VIGIL, J.D. (1988). — **Barrio Gangs : Street Life and Identity in Southern California**. Austin : University of Texas Press.
- VILLAREAL J.A. (1959). — **Pocho**. New York : Anchor Books.
- VLACH, NORITA S. JONES. (1984). — « America y el Alma : A Study of Families and Adolescents Who are Recent Immigrants from Guatemala ». thèse de doctorat, Department of Medical Anthropology, University of California, San Francisco.

NOTES

- (1) *Note du traducteur* : nous reprenons ici l'expression conventionnelle utilisée par les chercheurs américains (Mexican American, Cuban American, etc.) qui désignent ainsi les enfants (et leurs descendants) des immigrants nés sur le sol américain et de ce fait citoyens américains.
- (2) Le TAT consiste en une série d'images qui sont présentées à la suite aux personnes interrogées. On leur montre une carte et on leur demande d'inventer une histoire, tirée de leur imagination, avec un passé, un présent et un futur, fondée sur ce que la personne voit dans les images. On demande simplement : Qu'est que les personnages de l'image sont en train de faire ? Pourquoi ? Comment se sentent-ils ? Qu'est-ce qui s'est passé avant et comment se termine l'histoire ? Le TAT repose sur une logique selon laquelle les personnes, lorsqu'elles sont soumises à des stimulations générales telles que ces images, révéleront leurs dispositions relationnelles et leurs soucis du moment. Les récits qu'elles créent reflèteront dans une certaine mesure leurs propres souhaits, craintes, rêves et soucis.
- (3) Plusieurs chercheurs ont utilisé le TAT au cours de leur travail d'enquête psychologique ou anthropologique (Suarez-Orozco 1990 et 1989 ; McClelland 1984 ; McClelland, Atkinson, Clark et Lowell 1953 ; De Vos 1983 et 1983). Notre intérêt pour le TAT ne réside pas dans son usage clinique de diagnostic psychologique. Dans ce travail, nous ne sommes pas concernés par la psychopathologie et les idiosyncrasies individuelles. Nous nous intéressons plutôt au degré selon lequel le TAT reflète des agrégats communs, modelés par thèmes, lorsqu'il est administré à une population spécifique.
- (4) Un éventail de soucis importants d'ordre émotionnel tels que les attitudes quant aux obligations à l'égard de la famille et le suicide au Japon ; l'attitude changeante des Coréens à l'égard de l'accomplissement des rôles familiaux traditionnels ; les changements de comportement chez les habitants des kibboutz sur la nature de leur entreprise ; les attitudes machistes chez les jeunes Américains d'origine mexicaine ; le fatalisme des Italiens du Sud ; et les comportements des Irlandais ruraux à l'égard de la sexualité ont été établis de manière subtile grâce au TAT (on trouvera une revue de ces études ainsi que d'autres ayant eu recours au TAT dans Suarez-Orozco, 1989).

Études ethnographiques des enfants d'étrangers à l'école française

Ana Vasquez

Cet article (1) présente ce qu'on pourrait appeler la construction progressive d'une approche ethnographique, à travers l'analyse d'un ensemble de recherches (2) portant sur les enfants d'étrangers à l'école. Des problèmes posés par des recherches organisées d'une façon traditionnelle et m'ont amenée à réviser des difficultés méthodologiques très concrètes et m'ont conduite à reformuler les hypothèses de travail et les catégories employées.

Avec une formation de psychologue, j'avais participé, depuis 1978, à des recherches où on observait des enfants « en situation » dans une équipe pluridisciplinaire (Vasquez A., Stambak M., Seydoux A., 1978). La démarche constituait d'ailleurs une rupture par rapport aux recherches classiques en psychologie où les enfants étaient étudiés en laboratoire. Pour entamer ce travail nous avons défini des hypothèses et des grilles d'observation inspirées de celles de De Landsheere (1966). Pourtant, le comportement des enfants débordait ces grilles, en nous posant très concrètement le problème de comment prendre en compte ces faits : il n'y avait pas, en effet, de casier pour les noter, nous hésitions alors entre faire comme si nous ne les avions pas « vus » (c'est-à-dire, comme s'ils n'avaient pas existé), ou bien les noter dans une catégorie déjà fixée mais où ils ne trouvaient pas leur place, ou, enfin, les noter « en marge ». Cette dernière issue a été

choisie le plus souvent parce que nous avions l'« intuition » de leur intérêt, même en dépassant le cadre de notre recherche. La gêne que provoquaient ces faits, parce qu'inattendus, est à la racine de la réflexion entamée alors sur les limitations de l'observation dans un cadre pré-défini.

PREMIER ENSEMBLE DE RECHERCHES DE TERRAIN

Le temps à l'école, un aspect de la transculturation

Mes recherches se situent dans la problématique de la transculturation. La situation de transculturation se caractérise par le fait que des individus et des groupes qui ont déjà été socialisés dans une certaine culture, se retrouvent immergés dans une culture autre que celle où ils ont été

socialisés et se voient contraints d'adopter un ensemble des normes propres à la nouvelle culture. Il ne s'agit donc pas de la simple acquisition d'« une » culture en plus, mais aussi des déchirures que suppose leur adoption à la place des normes et valeurs dans lesquels l'individu avait été socialisé et dont l'empreinte touche à l'essence du moi. Ces caractéristiques font la spécificité du processus de transculturation au sein de la socialisation.

Dans ce cadre global, les enfants étrangers — socialisés dans une culture autre — devaient affronter, en même temps que l'apprentissage des matières scolaires, des normes de comportement appartenant à une culture qui leur était inconnue. Outre l'intérêt de comprendre le comportement de ces enfants, il semblait important de saisir les aspects de la vie scolaire qui constituaient des véritables « pierres d'achoppement » à leur « intégration ».

Des entretiens exploratoires menés avec un dizaine d'enfants étrangers ont montré quels étaient les aspects de la culture scolaire française qui les « étonnaient » le plus, dont l'organisation du temps à l'école. Des entretiens avec les instituteurs signalaient, de leur côté, des critiques face à la « lenteur » ou à la « désorganisation » de ces enfants en classe. Il semblait pourtant qu'en parlant du temps à l'école, enfants étrangers et instituteurs français ne se référaient pas aux mêmes problèmes.

L'organisation « traditionnelle » de la recherche

La recherche a donc été conçue pour essayer de détecter les comportements et les valeurs relatifs au temps à l'école, à travers leur expression la plus courante et quotidienne dans la classe (Vasquez, 1980). Mais ma formation et mes ancrages institutionnels ont rendu difficile le fait de m'appuyer d'emblée sur une perspective ethnographique. Ainsi, huit enfants étrangers ont été suivis pendant deux années scolaires, au moyen d'observations (N = 70) d'une demi-journée de classe, sur la base d'une grille d'observation, organisée pour saisir les comportements verbaux et non-verbaux dans des unités de temps de 10 minutes. L'observation simultanée d'un élève français de la même classe pour chacun des élèves étrangers — cet enfant français étant censé, selon l'instituteur, représenter la moyenne de la classe — aidait à comprendre la spécificité de leurs com-

portements. De cette façon, les observations ne portent pas sur huit enfants mais sur 16. Ce sont les questionnements suscités par le travail de terrain lui-même, qui m'ont poussée à l'élargissement du cadre d'analyse.

Une première analyse a montré que les instituteurs (et globalement l'école en tant qu'institution) dans leur pratique, véhiculaient une organisation du temps structurée autour de la valeur vitesse, dont les expressions orientaient l'ensemble des activités dans la classe. Dans le déroulement d'une leçon, par exemple, l'important est de « faire vite » et de « finir avant les autres » (la « vitesse » a été explicitement exigée 241 fois pendant 70 observations). De leur côté, les enfants étrangers n'étaient pas parmi ceux qui finissaient les premiers, ils tendaient, au contraire, à se situer hors délai par rapport aux exigences de l'instituteur.

Simultanément aux observations, une certaine d'entretiens individuels et semi-directifs ont été entrepris, avec des enfants et des adolescents étrangers (des mêmes pays d'origine que ceux que j'observais) (Vasquez, 1983). Dans un souci de « scientificité », l'analyse qualitative du corpus a été étayée par une analyse factorielle du contenu des réponses (Soukup-Stepan & Vasquez, 1985), et, plus tard, par une analyse statistique non paramétrique à partir de l'énonciation (Vasquez & Proux, 1984). Mais je me rendais bien compte que, si ces données permettaient de connaître les avis statistiquement significatifs de cette population, l'analyse qualitative fournissait l'étoffe dense, nuancée et parfois contradictoire de ce que pensaient ces enfants. Un changement de la perspective de recherche devenait nécessaire pour profiter de ces possibilités d'explication, et j'ai alors entrepris une étude sur la bibliographie anglo-saxonne concernant l'ethnographie. Ensuite, en suivant Hammersley (1990) (3), j'ai ajusté progressivement les hypothèses et le cadre conceptuel, dans la poursuite des observations.

La mise en place d'une recherche à orientation ethnographique

A part Hammersley, dans la réorientation de ce travail, je me suis également appuyée sur les travaux de Delamont (1978 & 1984) et de Spindler (1982), notamment en ce qui concerne une conceptualisation de l'école en tant que culture, et l'importance accordée à ces manifestations « invisibles ». Dans cette perspective, tout ce qui se

passé à l'école contribue à la socialisation des enfants, et ce sont justement les aspects les moins perçus — parce qu'intégrés dans le déroulement des activités quotidiennes — qu'il convient de mettre en lumière pour comprendre les processus en jeu. Spindler résume cette perspective en disant qu'il faut « rendre étrange ce qui est familier ».

L'abandon de la grille a été le premier changement essentiel dans l'organisation de l'observation en classe. Dans l'effort de saisir les comportements tels qu'ils apparaissent, je me suis appuyée sur le concept de « scène ethnographique ». Wilcox définit cette scène comme « une activité régulièrement organisée au sein de l'institution, saisie d'abord comme système d'activités et ensuite comme système de rôles, de façon à dégager les normes manifestes et cachées, la structure sous-jacente et les stratégies utilisées par les acteurs sociaux dans ces échanges » (Wilcox, 1982). Dans ce cadre, la séance de classe a été considérée comme une « scène ethnographique » (4).

J'ai pourtant maintenu l'observation *in situ*, répétée régulièrement au cours de l'année scolaire, en cherchant à repérer (et noter) les (séquences de) comportements de ces enfants étrangers, des camarades qui les entouraient et de l'enseignant (dans ses échanges avec eux). Cette pratique de terrain a permis de dégager la structure d'ensemble de la « scène ethnographique » et de ses rituels de fonctionnement. Il fallait, en effet, disposer d'un large ensemble d'observations pour être à même de faire la différence entre la scène elle-même et les structures des interférences circonstancielles ainsi que ces dernières de ce que Wilcox appelle un « incident-clé ». Les « incidents-clé » se produisent sous l'apparence d'un accident qui dérègle les rituels de fonctionnement institutionnels mais, dans l'inconfort qu'ils suscitent, ils mettent justement en relief les façons de faire pratiquées — mais rarement explicitées — qui constituent la trame plus ou moins invisible de l'institution (Goffman, 1973).

A partir de cette réorientation, l'analyse des données a été conçue sur trois niveaux successifs :

Premier niveau d'analyse : description des comportements

La situation : Il s'agit d'une classe de CM1 dans une école de la banlieue Est, dont 40 à 45 % des

enfants sont étrangers ou enfants d'étrangers. Ces observations sont faites avant les vacances de Pâques. L'instituteur veut que les enfants maîtrisent les tables de multiplication. La leçon porte sur des exercices.

Les protagonistes : Deux enfants étaient régulièrement suivis depuis le début de cette recherche. Manuel, 11 ans, fils d'exilés politiques latino-américains (père dirigeant syndical), arrivé en France (et à cette école) un peu avant Noël. Thierry (dont les parents, français, sont des employés moyens : mère secrétaire, père employé à la poste), six mois plus jeune que Manuel, a toujours été dans cette école et le maître l'avait désigné comme « élève moyen ». Ces deux enfants partagent le même banc.

L'élargissement de perspective de la recherche a fait qu'on a également focalisé les observations sur José, enfant espagnol qui est arrivé en CE1. Il a également 11 ans (père ouvrier qualifié dans le bâtiment, mère femme de ménage). José s'assoit derrière Thierry. D'autres enfants interviennent au cours de ces observations.

La leçon : La classe est organisée en rangs qui font face au tableau noir. L'instituteur fait une classe d'exercices de multiplication et de division.

Séquence d'observation : L'instituteur se tient à côté du tableau noir ; — « Prenez vos ardoises... » (Les enfants s'affairent) — « **Allez vite !** On écrit et on lève **tout de suite !** Compris ? » Les trois enfants observés s'installent comme les autres, tandis que Manuel fait des grimaces à Thierry qui n'en fait aucun cas. L'instituteur dicte : — « 8×8 ». Les enfants se concentrent sur leurs ardoises. L'instituteur tape sur le tableau noir : — « **Allez !** on lève l'ardoise ! ... Manuel, on n'a rien vu ! » Manuel n'avait pas montré son ardoise, maintenant il la lève, mais elle est si inclinée qu'on ne voit rien. Le maître : — « Tu n'apprends pas tes tables ?... S'il te plaît ! **Allez ! on continue !** $8 \times 6 !$ » Tous les enfants sont à nouveau inclinés sur leur travail. Presque tout de suite, quelques uns commencent à lever leur ardoise en même temps qu'ils crient, — « J'ai fini ! », — « Moi, monsieur ! », etc. L'instituteur tape sur le tableau noir. Thierry est parmi ceux qui ont fini et qui montrent. Manuel se désintéresse, se retourne pour regarder José qui n'a rien écrit, suce son crayon et semble concentré sur la fenêtre (qui est d'ailleurs très

haute, on ne voit que le ciel). Le maître regarde les ardoises et finit par s'adresser directement à Manuel : — « Tu l'as fait ? » Manuel écrit rapidement et lève son ardoise. — « C'est bien », dit le Maître. Il s'éloigne mais tout en marchant et sans le regarder, il demande à José : — « Voyons, monsieur José, 8×6 ? » A ce moment, Ghislaine, assise à côté de José, lui montre son ardoise. José crie : — « 48 ! ». — « Très bien », dit le maître, « si tu le savais pourquoi ne l'as tu pas écrit ? » José fait une grimace à Ghislaine et ne répond pas.

Le maître continue jusqu'au tableau noir, tape à nouveau et dit : — « 450 divisé par 10. **Vite !** » Plusieurs enfants lèvent tout de suite la main en criant, — « Moi !, — je sais ! » etc. Le maître se tourne vers Manuel : — « Manuel ! ». Celui-ci se lève et d'une voix hésitante, dit : — « 14 ». — « Mais non ! C'est 45 ! Tu ne comprends toujours pas ? » Manuel dit, très bas : — « J'avais mal entendu ».

Le maître : — « Mettez l'ardoise de côté. Sortez vos cahiers. Sans faire trop de bruit. **Rapidement !** » Il dicte deux exercices de division. Quand il commence à dicter, **Manuel n'a pas encore sorti son cahier**. Dendelé (un garçon d'origine antillaise qui a fait toute sa scolarité dans la même école) qui est assis devant lui a sorti une image de son cartable et la lui montre. L'image (que le chercheur ne voit pas) intéresse aussi Ghislaine et Thierry, qui avait sorti son cahier et qui avait déjà noté ce que le maître venait de dicter. José aussi s'intéresse et se met debout pour mieux voir. Entre temps, le maître se promène entre les bancs, en disant : — « Alors, il s'agit de faire **très rapidement !** » Il regarde un cahier, — « il faut savoir ses tables, évidemment ». Soudain, il s'aperçoit du remue-ménage du petit groupe et dit : — « Tais-toi, Ghislaine ! ». A ce moment, tous les cinq s'affairent sur leurs cahiers. Déjà le maître est en train de demander le résultat à une autre élève, si bien que les uns et les autres réussissent à copier l'énoncé et à faire le calcul presque en même temps que la correction.

Deuxième niveau d'analyse : les normes et les structures sous-jacentes

Dans cette séquence on comptabilise, de la part du maître, cinq injonctions explicites à la vitesse

et deux implicites (« Allez ! »). Cela induit pour deux fois, chez les enfants, des comportements où ils se précipitent pour lui faire savoir qu'ils ont fini « les premiers ». Les deux types de comportements sont complémentaires et ils apparaissent comme tellement ritualisés que si on ne les avait pas notés, on ne les aurait pas perçus ; d'après Spindler, ces pratiques si courantes apparaissent comme « normales », ce qui les rend peu visibles. Ces comportements « normaux », voire « normatifs », véhiculent des valeurs relatifs au temps, où il s'agit d'**apprendre vite** et de montrer, rapidement aussi, qu'on a appris.

Au fait, la leçon est structurée d'une façon assez hiérarchisée, l'enseignant propose, organise et contrôle l'activité. Celle-ci est composée d'exercices brefs à effectuer dans des délais très courts. Or, le restant de cette scène ethnographique est structurée selon le même principe, la lecture et l'écriture se font de la même façon : chaque enfant lit une phrase, le maître pose des questions concernant le vocabulaire à d'autres enfants ; plus tard il s'agit de repérer verbe et compléments sur des phrases dictées et corrigées presque immédiatement.

Dans l'ensemble des observations qui constituent cette recherche, par ailleurs, un seul instituteur ne structurait pas ses classes selon ce principe, mais organisait des activités plus globalisantes où d'emblée le temps d'exécution n'était plus au cœur de l'activité.

En ce qui concerne les protagonistes, j'ai pu noter par exemple, que Manuel savait le résultat (6×8) mais ne l'avait pas écrit. En revanche, il ne savait pas diviser (ou, effectivement, il n'avait pas entendu), dans tous les cas, il n'a pas levé la main pour faire savoir qu'il avait fini. Il ne l'a jamais fait, d'ailleurs, pendant le temps où il a été suivi. A la fin du travail de terrain, j'ai eu des entretiens avec lui où on a discuté, de manière générale, sur l'habitude d'annoncer qu'on est le premier à avoir fini une activité. Manuel a dit qu'il avait choisi de ne pas l'annoncer, parce qu'il trouve dans ce comportement comme l'expression d'un « manque de dignité ». Pour lui, c'était même ridicule de se presser de cette façon là. Manuel percevait très clairement les différences de rythme entre l'école de son pays et l'école française, l'insistance sur la vitesse le gêne et quand il peut, il procède lentement de façon délibérée : il sort le dernier à la récréation, il se déplace lentement, il ne range jamais ses affaires dès qu'il entend

l'ordre, etc. Dans l'ensemble de ces observations pourtant, j'ai pu noter que, quand Manuel finit « après » ce n'est pas toujours parce qu'il ne sait pas ou il ne peut pas achever son travail, mais parce qu'il a fait autre chose. Cela se perçoit plus nettement dans d'autres séquences plus longues, comme les exercices de grammaire, où très souvent il démarre et s'interrompt pour s'intéresser à son entourage.

Le cas de José n'est pas si net. Il se plaint de l'exigence de vitesse, mais il ne la perçoit pas tellement pendant les leçons. Cependant, lors des entretiens, il imite les « vite, vite ! » du maître, et assure que lui-même, il n'est pas pressé (« yo no tengo prisa »). Il faut souligner, d'autre part, que l'ensemble des enfants étrangers observés se comportent d'une façon semblable en ce qui concerne les normes du temps à l'école (dans l'éventail des nuances dont Manuel et José sont l'exemple). De son côté, Thierry n'avait pas remarqué un rythme accéléré dans la classe, et en tout cas, cela ne le gêne pas outre mesure. Son comportement et ses opinions ne diffèrent pas non plus des autres enfants français considérés comme « élève moyen-type » par leurs instituteurs.

Enfin, l'instituteur lui-même ne se perçoit pas comme quelqu'un qui donne autant d'importance à la vitesse. Il considère toutefois qu'en fin de parcours primaire, ces enfants devront passer en 6^e et que son rôle est de les préparer pour le rythme exigé au collège. Il affirme, enfin, qu'« être en retard » est un signe de mauvais rendement, d'incompréhension et, à la rigueur, de manque de capacité intellectuelle. La preuve, dit-il, est que les meilleurs élèves sont toujours en avance, et dans la classe, et dans leur cursus scolaire.

Troisième niveau d'analyse : réintégrer l'observation dans la situation et ses contextes

Devereux (1980) a souligné les conventions implicites dans la recherche en sciences humaines, dont notamment celles où le chercheur procède à l'observation un sujet en s'imaginant qu'il est lui-même invisible. Cependant on ne peut pas ignorer, dit Devereux, que le sujet se sait observé et que, d'une façon ou d'une autre, il modifie son comportement en fonction des représentations qu'il se fait de son observateur. Une autre convention apparente le chercheur à une machine qui enregistrerait constamment de la même façon, quand de fait le chercheur n'est pas une machine

mais une personne. Il devient ainsi nécessaire que le chercheur tienne compte des biais qui résultent de sa propre subjectivité. Dans cette perspective, par exemple, j'ai tenu compte du fait que l'instituteur savait que j'observais tout spécialement Manuel. Ainsi, lors des entretiens à la fin du travail de terrain, j'avais demandé à Manuel s'il savait que je venais dans la classe pour l'observer. Il ne le savait pas, mais il avait noté que, quand j'étais là, l'instituteur l'interrogeait davantage, ce qu'il ressentait comme quelque chose de mauvais pour lui.

Plusieurs auteurs ont remarqué qu'un des risques de l'ethnographie est que l'on tend à privilégier les données observées sans tenir compte du cadre sociologique et historique (aussi bien le fonds historique-culturel que l'histoire récente du groupe), si bien qu'on peut sous-estimer les liens entre la situation observée et les contextes où elle se produit. En France, Panoff (1977) a montré que cette carence est liée au développement même de l'ethnologie. Dans la littérature anglo-saxonne, le travail de Willis (1981), en reliant des observations en classe avec des données socio-économiques, a eu un grand retentissement. Plus récemment, Suarez Orozco a mis l'accent sur le contexte socio-politique dans l'étude des enfants de migrants aux Etats Unis (1987) et en Europe (1991), mais c'est surtout Ogbu (1987) qui a essayé d'articuler l'influence des contextes dans l'analyse des données. Cet auteur symbolise ces rapports avec l'image de l'emboîtement, pour bien souligner les influences réciproques des différents contextes. Mes recherches se situent dans cette perspective, et dans le cas de ma population, cette articulation est encore plus complexe, puisqu'il s'agit de tenir compte de l'histoire récente des pays d'où proviennent ces enfants (Amérique Latine, Péninsule Ibérique) et des causes ayant provoqué le déplacement des parents. D'autre part, en France, les représentations concernant la migration en général et les différents groupes de migrants, contribuent à déterminer le statut de ces enfants et leurs stratégies identitaires. En outre, l'institution scolaire a dû accueillir ces enfants et assumer leur intégration à l'école. A l'époque où ce travail de terrain a été fait, ce qui ressortait comme le plus grand problème posé par ces enfants à l'école, était leur mauvaise connaissance de la langue. Certains des instituteurs interrogés se plaignaient du fait que ces enfants avaient un retard en français, ce qui les empêchait de bien s'intégrer, l'accent était ainsi mis sur les cours de

langue. Dans le cas précis de Manuel, l'instituteur n'avait pas voulu l'accepter dans sa classe, justement parce qu'il ne parlait pas français quand il est arrivé. Il ne faisait pourtant pas de généralisation sur ce thème, et considérait par exemple que José n'avait pas de difficultés particulières à ce niveau. Nous verrons plus loin, dans le deuxième ensemble de recherches de terrain, que dans un laps de temps d'environ dix ans, les représentations de la société globale et de l'institution scolaire sur ces enfants se sont modifiées.

Des rituels à la structure de l'institution

Parce que j'étais moi-même étrangère, dans cette recherche j'ai d'emblée agi comme l'« œil de l'étranger » dont parle Spindler, dans le sens que je pouvais percevoir plus facilement l'« étrangeté » des rituels quotidiens de l'école, et par ce biais, saisir leur caractère ritualisé et normatif.

Les entretiens, ainsi que des observations effectuées dans d'autres espaces et situations à l'école (entrées et sorties, déplacements dans les différents couloirs, la cantine), ont montré que cette organisation du temps scolaire est constante. Il est également à souligner que les enseignants n'ont pas conscience du système auquel ils participent, ce que d'autres auteurs avaient déjà remarqué (Gearing & Epstein, 1982).

Le cas de la cantine est, dans ce sens, exemplaire. Le déroulement du déjeuner est régi par une préoccupation de rentabilité du temps. Le service est fait de telle façon qu'on doit manger très vite, ce qui est mal ressenti par les enfants étrangers de notre population (Vasquez, 1986).

Ce qui est intéressant à souligner est que, dans le cadre de l'école, deux activités aussi différentes que les leçons pendant la classe et le déjeuner à la cantine fonctionnent selon la même organisation du temps. Cette cohérence dans le mode de fonctionnement renforce, à son tour, l'interprétation selon laquelle l'institution scolaire constitue une « culture » particulière (5).

L'ÉCLAIRAGE EST PORTÉE SUR DES ASPECTS QUI NE CONSTITUAIENT PAS, AU DÉBUT, LE NOYAU DE LA RECHERCHE

L'institution scolaire en tant que « Culture »

L'ethnographie conçoit effectivement les institutions fortement normées en tant que « cultures »

(Becker, Geer, Hughes & Strauss, 1961 ; Garfinkel, 1967 ; Goffmann, 1968), de façon à mettre en relief comment elles transmettent à leurs membres l'ensemble des comportements possibles dans leur sein. Dans cette perspective, l'école constitue une institution (et une culture) particulière(s), puisqu'elle est explicitement désignée pour assumer la formation des nouvelles générations. Deux remarques doivent être faites à ce sujet, dont l'une concerne le concept de « culture scolaire » et l'autre celui d'« enfants d'étrangers ».

En ce qui concerne les enfants étrangers et leurs rapports à la culture française, c'est notamment l'école, en tant qu'institution, qui les met en contact avec les normes socialement acceptées de cette culture. Cela est dû au fait que les parents subissant eux aussi, en même temps que leurs enfants, un processus de transculturation — socialisation à la culture française —, ils ne peuvent donc plus constituer le modèle auquel leurs enfants peuvent se référer. Étudiée pendant des laps de temps prolongés, on perçoit combien au sein de la famille, cette situation entraîne une dynamique toute particulière des rapports inter familiaux, où les enfants pèsent fortement sur la socialisation (transculturation) de parents, et ceux-ci, à leur tour, éprouvent les ambiguïtés d'un sentiment de dépossession d'autorité et de savoir-faire face à leurs enfants (Vasquez & Araujo, 1989).

En ce qui concerne le concept de « culture scolaire », d'autre part, il contribue à éclairer l'ampleur de la socialisation qui se met en place. En effet, les élèves n'apprennent pas seulement des contenus et des « techniques de base », mais ils acquièrent un ensemble de valeurs et d'interdits qui se réfèrent à la connaissance scolaire (quoi apprendre, comment le faire, comment exprimer ce que l'on apprend selon les différents interlocuteurs, etc.), aux rapports interpersonnels au sein de l'institution (comment s'adresser à chaque membre — adulte et enfant — de l'institution, que leur dire et que leur cacher, et dans quelles circonstances, etc.), et enfin, ils acquièrent une pratique et une maîtrise de l'institution en tant que telle. C'est ce dernier aspect qui est devenu apparent lors des analyses, en ouvrant de nouvelles perspectives dans l'étude de cette problématique. Cette issue, inattendue quand j'avais entamé les premières recherches, apportera progressivement de nouveaux éclairages dans l'approche globale des processus que parcourent les enfants à l'école.

L'importance des interactions

Le premier ensemble de recherches n'envisageait pas l'observation des « interactions » mais des « actions », comme si chaque individu pouvait être étudié isolément, sans tenir compte des rapports qu'il entretient avec son entourage social. Or, outre la prise de conscience de l'institution en tant que culture, un deuxième élément émerge de ce premier ensemble de recherches : dans une classe, les enfants n'« agissent » pas, mais ils « interagissent ». Même si, dans certaines circonstances, un enfant semble agir isolément, il est toujours conscient de la présence de l'enseignant et du voisinage de ses camarades, la séquence présentée ci-dessus en est un exemple.

La perspective interactionniste développe une intégration entre l'individu et les milieux sociaux où il évolue, elle met également en relief les dynamiques qui sont en jeu, car il n'y a pas un milieu social figé, mais des individus qui, dans leurs interactions plus ou moins structurées et organisées, constituent ce milieu social. Parce qu'ils y participent, cependant, les acteurs impliqués dans ce milieu social sont en train de lui imprimer leur empreinte personnelle, voire de le modifier.

Pour comprendre les codes sous-jacents aux interactions observées, nous nous sommes appuyés notamment sur les travaux de Goffman (1973) et de Hall (1979), qui dévoilent les rituels relationnels au sein des institutions ainsi que les articulations entre les structures sociales et les acteurs. Une analyse critique de ce matériel, focalisée sur les interactions, a donné lieu à la mise en place d'un deuxième ensemble de recherches portant notamment sur les interactions.

LES INTERACTIONS ENTRE PAIRS, UNE SOCIALIZATION INVISIBLE

Une dizaine d'années après avoir mené les recherches mentionnées ci-dessus, j'ai donc entrepris un deuxième ensemble de recherches empiriques. Dans une première étape, elles ont été développées dans une des écoles où j'avais fait les premières recherches, dans le XI^e arrondissement, à Paris (6), et plus tard, nous avons organisé une analyse conjointe avec le CPEDS de Barcelone. De même que pour la recherche précédente, nous avons organisé l'observation sur des scènes ethnographiques, constituées elles-mêmes

de séquences d'observation (7), mais nous avons également fait des entretiens, des petites enquêtes et des tests.

Les enfants « étrangers » deviennent des enfants « d'étrangers »

Un des objectifs de cette recherche était de comprendre le processus de socialisation que parcourent les enfants d'étrangers à l'école, dans sa spécificité et son ampleur. Dans cette perspective, on a suivi une classe du CE² jusqu'au CM².

D'après les données fournies par la Mairie, dans cette classe il y avait 40 % d'enfants étrangers. Les informations que nous avons recueillies sur place montrent, cependant, que 70 % de ces étrangers étaient nés en France, ce qui indique que les parents avaient émigré depuis au moins huit, dix ans. De plus, 85 % d'entre eux avaient été scolarisés dès la maternelle dans la région parisienne, ce qui indique que depuis 3, voire 4 ans, ils partageaient les normes et modes de socialisation véhiculés par les institutions françaises. Des entretiens avec les instituteurs et l'observation ont d'ailleurs montré que ces enfants n'avaient aucune difficulté de langue (il n'y avait même pas de différences d'accent).

Ces premières constatations ont montré que les écarts entre « culture d'origine » et « culture de l'école » ne se posaient plus dans les mêmes termes que dans la recherche précédente. En effet, même si les adultes étrangers restent très attachés à leur culture d'origine, l'expérience d'une dizaine d'années en France entraîne nécessairement un processus de transculturation approfondi, ne serait-ce que parce que des pratiques indispensables et quotidiennes s'effectuent dans le cadre de la culture française (transports, habitat, télévision, marchés) et elles ne peuvent qu'influencer, à leur tour, les pratiques fondées sur la culture d'origine.

Dans le laps de temps passé entre les deux recherches empiriques, l'école en tant qu'institution, a acquis une plus grande connaissance de ces enfants et de leurs difficultés (8), de telle façon que les instituteurs ont maintenant une expérience de contact et de travail avec des populations étrangères. Cet ensemble de circonstances font que les enfants d'étrangers étudiés à la fin des années 80 sont moins « étrangers » que ceux qui avaient fréquenté l'école dix ans auparavant.

Enfin, l'analyse des recherches précédentes et les changements survenus sur la condition d'étranger des enfants dans les écoles rendait discutable une étude qui envisagerait les enfants d'étrangers en tant qu'unité distincte, de telle façon qu'on a conçu la recherche comme une étude de l'ensemble des enfants de la classe.

Les interactions élève-élève

Dans ces recherches, I. Martinez et moi-même, avons organisé les interactions observées en fonction de leurs principaux protagonistes, en différenciant deux groupes : les interactions où participe l'instituteur, en considérant que c'est lui qui détient l'autorité et dirige les activités de la classe : ce sont les « interactions verticales ». Corrélativement, les interactions entre élèves ont été désignées comme « interactions horizontales » (Vasquez & Martinez, 1990).

Si on analyse, par exemple, la séquence présentée plus haut en fonction de l'étude des interactions horizontales on voit que, tout en suivant la leçon, Manuel, José, Dendelé, Thierry et Ghislaine établissent constamment entre eux des interactions brèves. On sait pourtant que selon les codes de fonctionnement de l'école, ces interactions sont explicitement interdites : si elles s'y déroulent c'est en toute connaissance de cause. Il s'agit donc d'une activité qui se fait malgré l'interdiction, mais d'une façon ou d'une autre, « dans les normes ». En d'autres mots, les enfants enfreignent l'interdiction d'une façon socialement adéquate : ils établissent ces échanges à l'insu de l'enseignant, la technique pour le faire est de dissimuler et de se cacher. Cependant, tant bien que mal, le plus souvent ils réussissent en même temps à suivre la leçon.

Les nouvelles recherches que nous avons développées montrent l'ampleur de ces interactions au sein du déroulement de la classe, et permettent également de souligner leurs caractéristiques, et d'avancer des hypothèses concernant leurs fonctions. Ces interactions rendent possible l'apprentissage des normes mises en pratique dans le fonctionnement quotidien d'une institution ; cet aspect de la socialisation est important pour tous les enfants, mais il l'est davantage pour des enfants d'étrangers qui ne disposent peut-être pas de modèles familiaux concernant ces aspects de la vie sociale fortement influencés par la culture.

Un autre aspect de cet apprentissage social tient à la complicité entre pairs dans le jeu des défis prudents que constituent ces interactions ; la transgression de l'interdit ne se fait pas en solitaire mais au moins à deux, ce qui exige une complicité et une loyauté entre pairs. Ces rapports donnent lieu fort souvent à des ouvertures vers l'humour dont on ne saurait nier l'importance.

Une fonction également importante est reliée au développement de l'affectivité sociale qui s'exprime dans l'intensité avec laquelle les enfants valorisent ces échanges. Nos observations montrent l'intérêt passionné qu'elles suscitent et le plaisir qu'éprouvent ces enfants à les mettre en place. C'est ainsi qu'on peut poser l'hypothèse que ces interactions incident sur l'intérêt que les enfants éprouvent pour l'école. Les aspects affectifs de la scolarisation ont été peu étudiés mais il y a lieu à supposer qu'ils tiennent une grande place dans la façon dont chaque enfant envisage sa vie quotidienne à l'école.

La socialisation entre pairs, un processus à double sens

Enfin, dans le cas des enfants d'étrangers, une synthèse des observations, du déroulement des leçons et de l'ensemble du matériel recueilli montre en premier lieu que les amitiés et les exclusions se construisent sans rapport avec la nationalité des protagonistes. Les observations et l'analyse de deux sociogrammes signalent que l'enfant le plus rejeté et le plus apprécié sont, tous les deux, des enfants d'étrangers, les traits qui provoquent attirance ou rejet étant reliés à leurs caractéristiques individuelles. Pendant les trois années de travail de terrain, nous n'avons observé qu'un seul rejet où l'argument était l'origine étrangère de l'enfant, cela s'est passé lors d'une visite à un musée. L'analyse de cette scène a été développée ailleurs (Vasquez, 1991), on ne rappellera ici que la situation où elle s'est produite (en dehors de l'école) et la réaction des autres camarades et de la maîtresse montrent bien qu'il s'agit d'une part de comportements que le groupe ne pratique pas et n'accepte pas, et d'autre part que cela relève plutôt des caractéristiques personnelles des protagonistes (les deux garçons ayant le plus de difficultés relationnelles dans la classe).

Des petites enquêtes concernant les langues que parlent et que voudraient parler les enfants de cette classe, ainsi que les endroits qu'ils aime-

raient visiter, permettent de voir que la présence d'enfants d'étrangers suscite une attirance : de nombreux enfants voudraient apprendre la langue parlée par leur meilleur copain, le chinois, le créole, l'arabe, etc., ils voudraient également voyager et connaître ces pays dont ils ont tellement entendu parler. Ainsi, à partir de l'observation des pratiques de ces enfants on perçoit la construction d'un processus de socialisation à double sens, où les uns et les autres contribuent avec leur apport. Il nous semble intéressant d'explorer à ce niveau, le rôle que joue l'école en tant qu'institution permettant que ce processus mutuel puisse avoir lieu.

Cette interaction dans la socialisation influe finalement au niveau des désirs et des projets-rêvés de chacun. Des dessins où ces enfants devaient représenter, par exemple, « la famille idéale dans un endroit de rêve » ont montré que les clivages ne se situaient pas entre enfants français/enfants étrangers mais entre les différents milieux socio-économiques. Ainsi, les enfants dont les parents sont les plus démunis, partagent des aspirations d'aisance, de loisirs et de luxe qui reflètent aussi bien les aspirations familiales que des modèles médiatisés qu'influencent fortement sur un certain milieu social (français et/ou étranger). Ainsi, elles montrent également le fait que la famille ne constitue pas un noyau isolé du tissu social français : en tant que groupe elle est le reflet du processus de transculturation que développent chacun de ses membres.

Pendant trois ans d'observations, nous n'avons observé qu'un seul cas de comportement agressif envers un étranger qui pourrait être interprété comme une expression de racisme (Vasquez, 1991). Il a eu lieu entre deux garçons, dont l'un français, Hubert, et l'autre, Mohamed, né en Algérie. Il s'agit au fait d'un contentieux inter personnel qui a pris l'apparence d'un conflit « raciste ». Certes, des propos de ce type ne sont jamais anodins, mais ils masquent en l'occurrence, les difficultés relationnelles de deux garçons et, en particulier, d'Hubert. En outre, l'attitude des autres élèves montre combien ce type d'agression désoriente les enfants de cet âge : les autres camarades n'ont su exprimer leur opposition qu'en s'éloignant. Enfin, la scène s'est passée en dehors de l'école, ce qui en contrepartie met en relief la qualité de l'espace que propose l'institution.

LES APPORTS ET LIMITES DE L'APPROCHE ETHNOGRAPHIQUE

Mon intention, en présentant cet ensemble de recherches, était de montrer comment l'ethnographie m'a permis de construire un objet de recherche en même temps que je construisais moi-même une approche ethnographique. Cependant, il est possible de faire une autre lecture de ces recherches, en essayant de détecter les apports de l'ethnographie pour ces types de travaux, et en cherchant à mettre également en lumière les limites et les imprécisions de cette approche.

Il faut dire, en premier lieu, qu'il ne m'aurait pas été possible d'envisager mon travail dans la perspective de l'ethnographie si je n'avais pas travaillé, auparavant, sur le concept de transculturation. C'est en étudiant les controverses autour de ce concept, notamment auprès d'auteurs latino-Américains, que les conflits qu'éprouvent les personnes en voie de transculturation me sont apparus comme inhérents au processus. Le fait d'avoir à jongler constamment avec deux codes culturels différents et de régler sa conduite d'après l'un de ses référents, tout en sachant que l'autre n'a pas été pris en compte, place la personne dans une situation éprouvante où elle ressent soit un sentiment de trahison (si elle n'a pas choisi le code de la culture où elle a été originalement socialisée), soit un sentiment de danger (si elle choisit le code de sa culture d'origine et n'adopte pas celui de la culture dominante) (10). D'autre part, il était impossible de comprendre la transculturation à partir de la seule perspective de la psychologie, car cela lui aurait enlevé la dimension culturelle et sociale qui lui est essentielle. C'est donc en essayant de prendre en compte les conflits au sein du processus de transculturation, et ce, avec une approche pluridisciplinaire, que j'ai été amenée à explorer la perspective ethnographique.

Un des apports le plus importants de l'ethnographie, est, à mon avis, la mise en avant du fait qu'élaboration théorique et travail de terrain sont indissociables. La façon de procéder dès qu'on commence à mettre sur place une recherche, les passerelles qu'on établit entre l'analyse des premières données exploratoires et le cadre d'interprétation (et à l'inverse), contribuent à une conceptualisation de la recherche qui s'écarte explicitement des cadres théoriques rigides (qu'ils soient historiques, sociologiques ou psychologi-

ques). Dans le cadre ethnographique, la recherche (et plus généralement la connaissance) est conçue à partir d'approximations successives, d'analyses toujours incomplètes : nous n'avons pas les moyens d'appréhender toute la réalité, en outre elle est mouvante, et enfin, nous ne connaissons jamais l'ampleur de l'incertitude en présence. Ainsi, certains chercheurs ont été amenés à intégrer les approches ethnographiques les plus pertinentes pour l'objet étudié. Cela se traduit, dans la pratique, par des « emprunts » qui impliquent, à leur tour, une réflexion conceptuelle. Ma formation de base en psychologie m'a amenée à étudier le cadre théorique sous-jacent à l'**observation en situation** développée en anthropologie (Roheim, 1967), ainsi que la pratique même de cette technique. J'ai également étudié les principes de l'interactionnisme que j'ai essayé d'intégrer dans mes observations et analyses. Enfin, il était indispensable de construire une charpente sociologique qui puisse rendre compte des mouvements sociaux (retentissement des politiques économiques, processus d'urbanisation, luttes de classes et de fractions de classes, politiques face à la migration, histoire politique récente des pays d'origine de ma population, acceptation progressive — à niveaux planétaire — du concept des droits de l'homme) qui constituent la trame permettant la matérialisation des processus que j'étais en train d'étudier.

Morin (1990) apporte, à mon avis, un nouvel éclairage dans l'étude de la complexité. En effet, il me semble que nous sommes culturellement formés dans une certaine conception de la connaissance, de la recherche et de notre rôle en tant que chercheurs, qui crée des blocages psychologiques dans l'acceptation du caractère complexe et mouvant de la réalité (11). Or, il convient d'accepter que les frontières des catégories que nous construisons sont nécessairement imprécises : au lieu d'escamoter cette imprécision, il devient nécessaire d'en tenir compte et de l'explicitier. Au lieu d'essayer de la simplifier, il convient d'en affronter la complexité, en essayant d'inventer des approches qui nous permettent de mieux l'interpréter. Ainsi doit-on explicitier le caractère provisoire des catégories et l'incertitude de leurs frontières, pour les utiliser à partir de leur noyaux, et ceci, tout en étant attentifs à leurs incohérences, qui peuvent indiquer le sens des transformations.

Ce problème de l'incertitude dans la conceptualisation de la réalité a été attaqué dans ces

recherches au moment de la définition de la population d'études. Je me trouvais face à des enfants étrangers nés ailleurs qu'en France, dont quelques uns avaient fait une tranche de leur scolarisation dans leurs pays d'origine tandis que d'autres débutaient leur scolarité en France ; mais aussi face à d'autres enfants — désignés comme étrangers — qui étaient, ceux-là, nés en France et y avaient été socialisés. Comment définir alors la catégorie « étranger » ? Y avait-il une erreur dans la désignation de l'étranger ou l'erreur n'était qu'apparente et remettait à des contenus sous-jacents qu'il fallait dévoiler ? Au lieu de trancher par une simplification visant à préciser les limites des catégories, j'ai accepté que la dynamique des contextes socio-politiques entraînait d'emblée une situation d'incertitude où la frontière entre « enfant étranger », « enfant d'étranger » et « enfant français » s'estompe. La prise en compte de la complexité de la situation, éliminait ainsi les raisons pour inclure certains enfants, et pas d'autres, dans l'étude de la dynamique de la classe. C'est donc l'utilisation de la méthode elle-même qui conduit à éviter la simplification et à élargir l'étude des processus de socialisation à tous les enfants de la classe observée.

Des concepts sur lesquels s'appuie l'ethnographie ont également été très utiles à cet effort d'élaboration : ceux de « culture », « culture invisible » et « hypothèses progressives ».

La réactualisation du concept de culture — élaboré à partir des recherches anthropologiques sur des populations isolées (dites « primitives ») (Linton, 1968) — s'élargit au point de concevoir certaines institutions en tant que « culture » (Becker et al, 1961 ; Goffman, 1968), dans le sens qu'elles sont structurées autour d'un ensemble de valeurs, normes et modes de faire qui lui sont propres. Cette perspective a permis de faire des recherches à l'école au-delà de la problématique de l'échec scolaire, en essayant d'observer « tout ce qui s'y passe » (Spindler, 1982) de façon à appréhender le rôle de la culture de l'école dans la socialisation des enfants.

Le concept de « culture invisible » permet d'approfondir cette orientation. Développé par E.T. Hall (1979) chez des populations étrangères, il éclaire l'ensemble de codes non explicités mais socialement très structurants parce qu'inscrits dans les rituels du quotidien. Hall analyse ce qu'il appelle les normes de la « proxémie », que les membres d'une culture connaissent sans en avoir

tout à fait conscience et dont la transgression conduit à des sortes de « gaffes sociales ». Ainsi, par exemple, les distances à respecter entre les membres d'une culture, sont significatives : elles tiennent compte à la fois du sexe, de l'âge, de l'origine sociale et de la position par rapport au pouvoir. Selon ces codes, certaines personnes n'ont pas le droit de s'approcher, voire même de se regarder, d'autres peuvent se toucher ou se caresser, mais dans des circonstances précises et tout aussi codées. Hall s'est rendu compte qu'il en est de même dans notre propre culture, mais que cela nous semble si évident que nous ne nous apercevons même pas de l'existence de ces normes, qui acquièrent, dès lors, un caractère d'invisibilité. Devereux (1980) analyse également l'ampleur de l'empreinte de la culture invisible et met en relief le façonnement culturel de l'inconscient qui détermine le caractère des interdits et le mode de présentation des écarts à la norme. Ainsi, chaque culture façonne un mode particulier d'écart à la norme, de « folie ou de déviance acceptable » (Becker, 1985) et, corrélativement, son mode de prise en charge. Spindler (1982) avait également mis l'accent sur ces aspects invisibles, en comparant des recherches qu'il avait développées auprès de peuples restés très isolés, où les rituels du quotidien dans la socialisation des enfants lui apparaissaient dans toute leur étrangeté, avec des recherches qu'ils avaient menées dans des écoles américaines. Etant lui-même un produit de cette culture scolaire, l'ensemble des normes qui régissent le quotidien « allaient de soi » et lui devenaient opaques, si bien qu'il ne leur attribuait aucune importance et ne les percevait même pas, pour les besoins de la recherche.

Le concept de « culture invisible » a été le fil conducteur dans l'analyse de comportements et d'interactions que j'avais relevés mais qui apparaissaient comme des faits épars et isolés. J'ai ainsi entrepris une relecture des données, en les plaçant au sein des réseaux d'interactions qui se produisent dans la classe. Enfin, actuellement, de nouvelles questions surgissent, visant à comprendre les nuances de l'invisibilité : dans certains cas, ces interactions semblent invisibles même aux yeux de leurs protagonistes (notamment dans certaines interactions verticales) : dans d'autres, l'invisibilité apparaît comme la condition même de leur déroulement.

Le concept de « hypothèses progressives » soutenu par Hammersley & Atkinson (1983) a été, lui

aussi, un pivot dans le développement même de la recherche. Les liens étroits entre élaboration théorique et travail de terrain déjà mentionnés contribuent à des remises en question des hypothèses premières, à l'explicitation des pré-concepts, à la ré-élaboration du cadre global de la recherche. Ces auteurs soulignent d'ailleurs que, dans une certaine mesure, c'est le cas de toutes les recherches en sciences sociales, la différence résidant dans le fait qu'on mette l'accent et qu'on introduise cette élaboration dans le processus même de la recherche (12). L'avantage sur la méthodologie traditionnelle semble évidente, analyser le travail de terrain au fur et à mesure de son avancement permet de l'ajuster et de le préciser. En reformulant les hypothèses d'après les analyses successives des données de terrain, l'ethnologue apporte une flexibilité lui permettant de rester à l'écoute des faits de terrain. Les hypothèses progressives contribuent, en outre, à une élaboration théorique différente de celle du « armchair theorist », car elles favorisent un processus visant à prouver les hypothèses à partir de leur confrontation avec la réalité. L'analyse progressive des données semble ouvrir la possibilité d'entreprendre des relectures approfondies du même matériel. De cette façon, la ré-élaboration des hypothèses n'influe pas seulement sur le travail de terrain à venir, elle introduit la possibilité de nouvelles analyses sur le matériel déjà prélevé. Le travail sur la socialisation invisible, par exemple, a notamment montré ma propre cécité eu égard aux rituels de l'école : j'avais enregistré certaines interactions que je ne savais pas « lire » pour en attribuer un sens. Il a été également de même dans les analyses successives du modelage du temps culturel. Il y avait, en effet, des comportements qui n'avaient pas de lien apparent avec les normes du temps ; qui émergeaient comme des « incohérences », des réactions, voire des défis inexplicables de la part des enfants étrangers. La relecture des données a permis d'éclairer le sens qu'attribuaient les protagonistes eux-mêmes à ces comportements.

L'ethnographie est ici présentée comme permettant une approche plus nuancée et flexible de la réalité. Ceci ne veut pas dire que je pense que tous les problèmes concernant le travail qualitatif — même prolongé — aient été réglés. La polémique entre Woods et Hammersley (1990) en est la preuve, qui soulève le problème de l'élaboration théorique au sein de l'ethnographie. Peut-on, effectivement, théoriser à partir de l'étude de

cas ? Comment relier des faits particuliers, prélevés dans des terrains divers, pour construire une sociologie de l'éducation ? La question a certes suscité des polémiques, mais elle reste posée. Les réponses semblent s'orienter vers la mise à l'épreuve des interprétations (et du cadre théorique) par le biais d'études comparatives ou d'analyses sur des problématiques semblables. C'est d'ailleurs ce cheminement qui nous a permis, conjointement avec l'équipe de Barcelone déjà mentionnée, d'attribuer une cohérence et un sens à des données de terrain qui au début ne nous semblaient correspondre qu'à nos populations spécifiques. A partir d'hypothèses et d'analyses conjointes nous sommes arrivés à concevoir des structures d'interactions et des interprétations sur leurs fonctions (Vasquez & Martinez, 1990). Cela ne veut pas dire pour autant que nous ayons surmonté le problème de comment transcender les particularités pour saisir les structures, la tentation de simplification est toujours présente avec la réductionnisme que cela implique, et il nous est toujours aussi difficile de construire à partir de la complexité.

Enfin, l'ethnographie n'a pas encore résolu les problèmes concernant les rapports entre le chercheur et sa population, qui émergent au cours d'un travail de terrain prolongé. Il est inévitable que des liens s'établissent et que certains, parmi les acteurs observés, s'interrogent (et nous interroge) sur notre rôle et sur les éventuels résultats

de la recherche (13). Comment mesurer notre influence sur des enseignants quand nous les observons régulièrement et que nous sommes amenés (même malgré nous) à discuter avec eux de leur propre pratique ? Comment mesurer notre influence sur des adolescents, sensibles à l'intérêt que nous leur portons ? L'ethnographie constitue-t-elle une forme non explicitée de recherche-action, ou une forme déguisée d'action politique ? Quelle est notre responsabilité éthique dans ce genre de rapports ?

L'ambiguïté des relations avec les sujets de recherche joue dans les deux sens : il faut également analyser l'influence que peuvent avoir les sujets de recherche sur l'élaboration et l'interprétation des données. Là encore, des divergences émergent. Le travail de Hammersley (1983) met en garde contre cette sorte de « glissements », tandis que Rockwell (1985) considère qu'il faut assumer ces rapports et les expliciter d'emblée. Même si quelques disciplines commencent à s'ouvrir à ce genre de questions, ces démarches ne sont pas encore couramment acceptées (14). Ce thème reste difficile, sinon tabou, car il présuppose que l'on reconnaisse notre propre implication et qu'on envisage le chercheur en tant que partie prenante de la recherche. Il s'agit là d'une démarche indispensable dans la recherche scientifique en sciences sociales.

Ana Vasquez
CNRS-URA 887

BIBLIOGRAPHIE

- BECKER H., GEER B., HUGHES E., STRAUSS A. (1961). — *Boys in White*, Chicago, Chicago Press.
- BECKER H. (1985). — *Outsiders*, Paris, Métailié.
- BERTAUX D. (1980). — « L'approche biographique : sa validité méthodologique, ses potentialités ». *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 69, n° spécial sur « histoires de vie et vie sociale », 1987-226.
- DE GAULEJAC V. (1987). — *La névrose de classe. Trajectoire sociale et conflits d'identité*, Paris, Hommes et Groupes éditeurs.
- DELAMONT S. et STUBBS M. (1978). — *Exploration in classroom observations*, Londres, Wiley & Sons.
- DELAMONT S. (1984). — *Readings on interaction in the classroom*, Londres, Methuen.
- DE LANDSHEERE G. (1966). — *Introduction à la Recherche Pédagogique*, Paris, A. Colin.
- DEVEREUX G. (1980). — *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Paris, Flammarion.
- GARFINKEL H. (1967). — *Studies in Ethnomethodology*, New Jersey, Prentice Hall.
- GEARING F. et EPSTEIN P. (1982). — *Learning to wait : An Ethnographic probe into the Operations of an Item of Hidden Curriculum*, in, Spindler G. *Doing the Ethnography of Schooling* New York, Holt, Rinehart & Winston.
- GOFFMAN E. (1968). *Asiles*, Paris, Minuit.

- GOFFMAN E. (1973). — **La mise en scène de la vie quotidienne**. Vol. II, « Les relations en public », Paris, Minuit.
- GOFFMAN E. (1975). — **Stigmate. Les usages sociaux des handicaps**, Paris, Minuit.
- HALL E.T. (1979). — **Au-delà de la culture**, Paris, Seuil-Points.
- HAMMERSLEY M. et ATKINSON P. (1983). — **Ethnography, principles in practice**, London, Tavistock.
- HAMMERSLEY M. (1990). — **Classroom Ethnography**, Milton Keynes, U.K., Open University Press.
- HENRIOT-VAN ZANTEN A. (1990). — **L'école et l'espace local**, Lyon, PUL.
- LINTON R. (1968). — **Le fondement culturel de la personnalité**, Paris, Dunod.
- MARTINEZ I., VASQUEZ A. (1988). — **A quoi servent les réunions d'enseignants ?**, *Revue Internationale de Pédagogie*, Vol. 34, n° 1.
- MORIN E. (1990). — **Introduction à la pensée complexe**, Paris, ESF.
- OGBU J.U. (1987). — **Variability in Minority School Performance: A problem in search of explanation**, *A.E.Q.*, vol. 18, n° 4.
- REHAUME J. (1991). — **Dimensions épistémologiques des liens entre théorie et pratique**, Costa Mesa, Calif, ISA's working group in Clinical Sociology.
- ROCKWELL E. (1985). — **Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-85)**, México, public. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Internacional.
- PANOFF M. (1977). — **Ethnologie : le deuxième souffle**, Paris, Payot, BPB.
- ROHEIM G. (1967). — **Psychanalyse et anthropologie**, Paris, Gallimard.
- SIROTA R. (1988). — **L'école primaire au quotidien**, Paris, PUF.
- SOUKUP-STEPAN S. et VASQUEZ A. (1985). — **La représentation du temps chez les enfants et adolescents immigrés et exilés**, *Psychologie Scolaire* n° 54, Paris.
- SPINDLER G. et SPINDLER L. (1982). — **Doing the Ethnography of Schooling**, New York, Holt, Rinehart & Winston.
- SUAREZ OROZCO M. (1987). — **Becoming somebody » : Central-American immigrants in U.S. Inner-city Schools**, *A.E.Q.* vol. 18, n° 4.
- SUAREZ OROZCO M. (1991). — **Migration, minority Status and Education : European dilemmas and Responses in the 1990s**, *A.E.Q.* vol. 22, n° 2.
- VASQUEZ A., STAMBAK M. et SEYDOUX A. (1978). — **Modalités d'intégration des enfants de cinq ans à l'école maternelle en fonction de leur milieu d'origine**, *Recherches Pédagogiques*, n° 95, Paris.
- VASQUEZ A. (1980). — **Le temps social : enfants étrangers à l'école française**, *Enfance*, n° 3, Paris.
- VASQUEZ A. (1983). — **Temps social, temps culturel**, *Enfance* n° 1, Paris.
- VASQUEZ A. et PROUX M. (1984) — **La maîtresse dit que je suis lent**. Représentation de l'école française dans le discours d'élèves immigrés. *Internat. Rev. Education*, Hambourg, XXX (84), 155-170.
- VASQUEZ A. (1986). — **Se nourrir de nostalgie. Les conduites alimentaires des enfants étrangers en France**, *Enfance*, n° 1, Paris.
- VASQUEZ A. et ARAUJO A.M. (1989). — **La malédiction d'Ulysse. Exils latino-américains**, Paris, L'Harmattan.
- VASQUEZ A. et MARTINEZ I. (1990). — **Interactions élève-élève, un aspect non-perçu de la socialisation**, *Enfance*, (44) n° 3, Paris.
- VASQUEZ A. (1991). — **Quand Paula Li, Mohamed et Néryal vont à l'école**, *Le Courrier de l'UNESCO*, octobre, Paris.
- VASQUEZ A. et MARTINEZ I. (1992). — **Paris-Barcelona, Invisible Interactions in the Classroom**. *A.E.Q.*, sous-presse.
- WILCOX K. (1982). — **Methods in Ethnography**, in, Spindler G. *Doing the Ethnography of Schooling* New York, Holt, Rinehart & Winston.
- WILLIS P.E. (1981). — **Learning tow labour. How working class kids et working class jobs**, London, Gower.
- WOODS et HAMMERSLEY (1990). — **L'Ethnographie de l'école**, Paris, Armand Colin.

NOTES

- (1) Je remercie Angela Xavier de Brito des suggestions et de la lecture attentive qu'elle a apportées à ce texte.
- (2) J'ai développé ces recherches depuis 1978, travaillant aussi bien en équipe qu'individuellement ; cela fait que dans ce texte le sujet est tantôt « je » (moi-même) que « nous » (les équipes avec lesquelles nous avons fait ensemble une partie de ces recherches).
- (3) Cet auteur fait un important apport théorique et méthodologique qui va de l'explication de l'élaboration progressive des hypothèses, à l'analyse du passage de l'ethnographie de terrain à l'élaboration théorique.
- (4) La durée de la séance est d'une heure est demie. On a également défini une séquence d'observation. Pour plus de détail sur la méthodologie, voir VASQUEZ & MARTINEZ (1990).
- (5) Un certain nombre de chercheurs français ont développé cette même problématique, voir à ce sujet, HENRIOT-VAN ZANTEN (1990) et SIROTA (1988).
- (6) Ces recherches ont été élargies ensuite à un programme conjoint avec le CPEDS (Centro Psico-pedagógico de Educación del Deficiente Sensorial) de la Fondation « La Caixa » de Barcelone. Cette équipe travaillait sur l'intégration

d'enfants sourds et mal-entendants dans les écoles primaires et secondaires « normales », publiques et privées de Barcelone, et disposait d'un matériel d'observations (notes et films vidéo) portant, dans certains cas, sur les mêmes enfants qui avaient été suivis pendant plus de dix ans. Comme il s'agissait des observations en classe, ces documents incluaient également les enfants qui se trouvaient près de l'enfant observé. L'analyse conjointe du matériel recueilli à Paris et à Barcelone a permis d'apprécier les caractéristiques de la culture scolaire qu'on retrouvait dans les écoles des deux villes.

- (7) Pour plus de données concernant l'étude conjointe de la culture scolaire, voir : MARTINEZ & VASQUEZ (1988), VASQUEZ & MARTINEZ (1990) et (1992).
- (8) On peut souligner ici l'influence de la littérature sociologique et la banalisation de certaines de ses trouvailles.
- (9) Tout en n'employant pas la même terminologie, SUAREZ OROZCO (dans ce même volume) se situe dans cette perspective quand il analyse la situation des hispano-américains et il les définit comme ayant « a dual frame of reference ».

- (10) Une anecdote de mon expérience personnelle illustre cette difficulté : j'ai été, dans une réunion internationale d'ethnographes, invitée par un collègue anglais à faire un schéma des interactions horizontales et verticales. Ma première réaction a été justement d'essayer de le faire, et c'est en cherchant à rendre la dynamique simultanée et interactive des deux structures, que je me suis rendue compte que faire un schéma impliquait une conception de la réalité différente de celle où je travaillais. Au fait, dans la discussion, nous nous sommes rendus compte tous les deux qu'en essayant de faire un « schéma » (en essayant de schématiser !) nous étions en train de raisonner dans une perspective qui n'était pas ethnographique.
- (11) La méthode biographique en sociologie présente d'ailleurs un certain nombre d'affinités avec l'approche ethnographique, notamment où le précise Bertaux (1980).
- (12) De Gaulejac (1987) soulève ce même type de questions.
- (13) Notamment dans le Colloque de Sociologie Clinique (ISA, Paris, Juillet 1992) et dans le Séminaire d'Anthropologie du Langage d'A. TABOURET-KELLER, MSH, année scolaire 1991-1992.

Civilités et ethnicité dans les collèges de banlieue : enjeux, résistances et dérives d'une action scolaire territorialisée

Jean-Paul Payet

Le rapport école — publics d'origine étrangère, émergeant d'une longue censure idéologique, est ici analysé à partir d'une problématique des civilités, au travers des échecs des politiques de déségrégation et des troubles de l'ordre scolaire. Il s'agit d'analyser les contradictions posées à l'école actuelle, régie par le principe historique d'indifférenciation des identités sociales et culturelles et de rupture avec l'environnement local, mais sommée récemment de s'ouvrir et de s'adapter aux spécificités des contextes locaux. L'analyse s'appuie sur une enquête ethnographique, menée pendant deux ans dans plusieurs collèges de banlieue, privilégiant l'étude des procédures scolaires quotidiennes et des échanges face-à-face entre acteurs scolaires, élèves et parents.

Les questions posées à l'école par l'irruption de populations d'origine étrangère ont longtemps été invalidées par une sociologie se refusant à une approche spécifique des publics scolaires et minorant la spécificité ethnique des élèves dans certains quartiers. Des années 60 au milieu des années 70, la scolarisation des enfants d'immigrés ne constitue pas une thématique légitime dans la sociologie française de l'éducation. Pour la sociologie « critique », la question ne se pose pas, car elle ne se distingue pas de celle des inégalités sociales devant l'école. Les enfants d'immigrés sont d'abord et avant tout envisagés comme des enfants appartenant à la classe populaire, et, de ce fait, partageant la même expérience de distance à la langue scolaire et à l'École. Lorsque, un peu plus tard, il s'agit de résister aux thèses culturalistes du handicap socioculturel, il n'est pas plus opportun de tenter une analyse spécifique,

qui risquerait de fragiliser le front de la critique de l'institution scolaire. Régulièrement, alors même que la question commence à émerger, de « nouvelles » études réaffirment qu'elle n'a pas lieu d'être. Analysant les variations de performances des élèves en fonction des catégories socio-professionnelles de leurs parents (et concluant à l'égalité des performances des enfants français et étrangers, voire à la supériorité de ces derniers, à CSP égales) (1), elles en oublient singulièrement les conditions de production, non pas macro-sociologiques, mais locales, contextuelles. Comment, en effet, expliquer que les observations menées au niveau d'établissements « ont toujours conclu à l'infériorité statistique des positions scolaires des enfants de travailleurs immigrés, et notamment des enfants d'origine maghrébine » (2) ? En réalité, à la différence des statistiques établies par l'administration scolaire, ce

n'est pas la nationalité de l'élève que nous retenons ici comme critère pertinent, mais bien l'origine nationale. Issus de l'immigration, ces élèves sont alors insérés dans un contexte socio-spatial particulier, celui des quartiers dégradés des centres urbains, et plus encore des espaces périphériques des grandes agglomérations. Poser autrement la question du rapport école-publics d'origine étrangère, c'est à l'évidence situer l'école dans son environnement local et décrire cette rencontre sur le mode du conflit entre le monde scolaire et le monde de l'immigration dans le contexte actuel des banlieues.

L'émergence de l'idéologie interculturelle à la fin des années 70 et son essor relatif pendant la première moitié des années 80 n'ont pas, de manière apparemment paradoxale, facilité l'analyse de la question. L'« interculturel » reste *intimement marqué par son acte de naissance*, c'est-à-dire la caution morale d'une politique de fermeture des frontières (3). Même dans sa version théorisée, cette problématique occulte l'analyse de la gestion pratique des scolarités des élèves. La nécessité de diffuser un message humaniste (ouverture, tolérance, intégration) domine ; l'ouverture culturelle est supposée par essence toujours « **bonne à prendre** », même si elle est « **difficile à mettre en œuvre** ». Il y aurait lieu de se demander si ces discours n'ont pas pour fonction (ou au moins pour effet), en portant une critique limitée contre l'école, de protéger celle-ci d'une critique plus vive, qui mettrait en cause non plus seulement des principes abstraits mais des présupposés largement partagés de la pratique. S'il est toléré, et parfois de bon ton, de taxer les *contenus scolaires d'ethnocentrisme*, il devient indécent de décrire des pratiques ordinaires de discrimination. En soi, l'importance quantitative de ces discours est révélatrice de l'ampleur de la tâche à « contenir » des discours d'une autre nature — conversations, arguments pratiques, évidences, leçons de l'expérience — qui saturent les « coulisses » de la scène pédagogique.

A partir d'une perspective ethnographique, l'école apparaît dans la complexité de ses activités quotidiennes, qui s'efforcent de combiner principes généraux et spécificités locales, discours génériques et contraintes situationnelles. Le processus de territorialisation se traduit, particulièrement pour les établissements scolaires de banlieue, par une série de contradictions, qui, de manière directe ou indirecte, mettent en scène la

question de l'ethnicité. Comment conjuguent-ils l'injonction nouvelle d'ouverture et d'adaptation au territoire avec le principe historique (et les pratiques ancrées) de rupture avec l'environnement ? Sommés de se positionner dans un marché scolaire devenu concurrentiel, comment parviennent-ils à concilier une politique d'image, impliquant des pratiques de différenciation, et le modèle égalitariste républicain ? Au-delà des choix affichés publiquement, s'opère un travail de discrimination, sous les apparences de l'universalité et de l'équité, comme le révèlent aussi bien la manière dont sont répartis les élèves selon leur sexe et leur origine nationale dans les différentes classes, que la façon dont se déroulent les rencontres « face à face » entre les acteurs scolaires et les familles (4).

SÉGRÉGATION URBAINE ET SÉGRÉGATION SCOLAIRE

Les procédures de ségrégation interne des élèves dans les établissements scolaires ne sont certes pas spécifiques aux établissements de banlieue (5). Elles prennent cependant, dans ces contextes, un sens particulier. En effet, la gestion des publics y est plus fortement liée à la gestion de l'image des établissements. Les collèges des banlieues populaires sont doublement soumis à une logique de marginalisation et de ségrégation. D'une part, ils héritent de la composition sociale modelée par les processus de ségrégation urbaine. D'autre part, l'école n'est pas un simple reflet du quartier, du territoire environnant, elle cristallise les rapports de cohabitation dans l'espace local (6). Si certaines familles françaises n'ont pas la possibilité de quitter un quartier jugé à leurs yeux trop stigmatisé (*trop immigré*), elles expriment leur rejet par un évitement des établissements scolaires dont elles dépendent selon une logique administrative. Les établissements « refusés » (7) sont alors confrontés au risque du renforcement de la ségrégation. Les stratégies de gestion de ce risque sont diverses, et dépendent à la fois de l'ancienneté du processus de ségrégation, de l'ampleur de la dégradation de l'image de l'établissement, de l'état du marché scolaire local (notamment la présence d'établissements privés, mais aussi la concurrence entre les établissements publics), et de la mobilisation des acteurs scolaires, elle-même affectée par le degré de mobilisation institutionnelle, les caractéristiques

du personnel scolaire, les stratégies de carrière de certains acteurs (8).

La politique de l'établissement peut consister à résister au processus d'homogénéisation du public, en proposant une organisation qui garantisse le maintien de la ségrégation externe [ou qui réponde à l'exigence de différenciation, formulée par les parents français, compensant une cohabitation forcée (9)] par la mise en place d'une ségrégation interne. La difficulté, pour l'établissement, réside ici dans la double nécessité de l'affichage suffisant de ces logiques de division des élèves et du maintien de l'illusion de l'école égalitaire. Ou alors, le choix est fait de s'adapter à l'homogénéité du public existant (majorité d'enfants de familles immigrées), par la recherche de l'innovation, tant dans les pratiques pédagogiques, que dans la vie scolaire quotidienne, visant une plus grande transparence des procédures scolaires et une acclimatation des lieux à la culture des élèves (*culture locale de la banlieue*). Le principal effet semble être, au terme de quelques années, le reflux (partiel) de la violence dans les rapports scolaires quotidiens, le rétablissement d'une territorialité scolaire, l'évitement d'une annexion par le quartier, ce qui n'est pas rien. Mais, en définitive, l'image du collègue dans le quartier évolue peu. La politique d'établissement ne renverse pas la tendance d'homogénéisation du recrutement du collègue, et la baisse progressive des nouveaux effectifs. Elle n'évite même pas la mise en œuvre d'une *logique ségrégative interne*.

La prise en compte de l'origine étrangère d'une partie du public se pose aux établissements étudiés et varie évidemment selon le type de stratégie adoptée. Lorsqu'il s'agit de revaloriser l'image publique d'un établissement, l'euphémisation, l'occultation de la dimension ethnique du public sont de règle. Ces opérations nécessitent cependant des efforts importants, au niveau discursif comme au niveau interactionnel, tant la logique ségrégative mise en œuvre dans la composition et le fonctionnement des classes, visibilise à l'inverse les situations de regroupement sur une base ethnique (10). Cependant, ces stratégies d'occultation peuvent s'appuyer sur l'absence d'organisation collective des communautés immigrées (on ne peut donc parler, à l'instar du modèle anglo-saxon, de minorités ethniques), et sur la force de l'idéologie de l'école laïque, à laquelle les élèves d'origine immigrée ne sont pas les derniers à adhérer. Puisque la discrimination ethnique est

« impensable » dans l'école, alors elle peut d'autant plus, sous des formes euphémisées, dispersées, implicites, se maintenir.

L'ethnicité peut devenir au contraire une ressource, lorsque l'établissement choisit une stratégie de « réconciliation » avec ses usagers, avec le quartier. L'ethnicité comme « signe du lien » risque cependant fort de produire un artefact, auquel a conduit la pédagogie interculturelle, en réifiant des pratiques et des contenus culturels, en soulignant une étrangeté, une distance culturelle, rejetées par les familles, mais plus encore par les élèves, pour lesquels elle signifie le renvoi à une position infériorisée.

GESTION DE LA DÉVIANCE SCOLAIRE ET PERMANENCE DU PRINCIPE DE MISE À DISTANCE DES FAMILLES

Si le nouveau credo des politiques de territorialisation (ZEP, DSQ, DSU...) prône l'ouverture de l'école sur le quartier, et notamment le développement de relations (« partenariales ») avec les familles des élèves, la réalité semble bien différente (11). Dans des collèges où les pratiques d'indiscipline sont à la fois nombreuses et variées, notre investigation met en évidence un fort contraste entre l'abondance des discours des acteurs scolaires sur les familles et la rareté des rencontres enseignants-parents d'élèves (12). A ce décalage, nous proposons une double explication. D'une part, lorsqu'elles contiennent une dimension conflictuelle (ou potentiellement conflictuelle), soit qu'il s'agisse de prononcer une sanction lourde contre un élève, soit qu'il s'agisse de recevoir des plaintes de parents, les rencontres semblent être le « domaine réservé » du chef d'établissement (éventuellement, de son délégué direct). Ceci n'est pas le résultat d'une simple division du travail, mais se justifie par l'enjeu particulièrement sensible d'une maîtrise de l'image de l'établissement par le contrôle de l'information discréditrice. En concentrant chez un seul acteur la gestion des relations conflictuelles avec les familles, l'institution s'assure d'être le moins menacée, en limitant les risques d'incohérence entre les représentations des différents acteurs scolaires, d'incompétence relationnelle de certains acteurs, et de publicité des scènes conflictuelles. Ainsi, dans la gestion des « affaires », le travail du chef d'établissement

ne se limite pas à protéger les enseignants des revendications des parents (13) mais aussi à éviter que les conflits se divulguent. Il s'agit, selon les cas, de s'assurer que la sanction d'exclusion (temporaire ou définitive) n'entraîne pas d'attitudes revendicatrices de la part des parents, ou de faire en sorte que les parents plaignants « se dégonflent » (au double sens de la réduction de leur colère et de l'abandon de velléités revendicatrices) (14).

Si l'on se réfère par ailleurs à la fréquence des comportements déviants chez les élèves d'origine étrangère, particulièrement chez les garçons (15), on réalise que les rencontres avec les parents sont propices à l'émergence de malentendus, de ruptures de communication, sans cesse menacées par la suspicion de racisme et travaillées par la question du « respect » :

« On convoque le père d'un élève maghrébin, parce que cet élève avait frappé violemment à la tempe un élève de sa classe. C'est mon adjoint qui téléphone au père, il le convoque au collège pour 10 heures, le matin. Il se trouve que Monsieur Z. travaillait de nuit, et que le coup de téléphone le réveille. Je le reçois, mon adjoint et les deux profs de gym arrivent dans le bureau, et ils lui tombent dessus en lui disant que l'attitude de son fils est scandaleuse, inacceptable, etc. Le père demande à son fils quel est l'élève qu'il a frappé — « c'est un blanc ? ». Un des professeurs répond « oui, c'est un français ». Le père monte alors sur ses grands chevaux, « l'école est raciste ! c'est toujours la même chose ! », et il part en arrachant la porte de ses gonds. Je me suis bien rendu compte qu'on accumulait les maladroites, le père était au fond de son fauteuil, fatigué, on était quatre autour de lui, mais il était trop tard, j'ai vu venir, mais je n'ai rien pu faire ».

En salle des profs, à la cantine, dans les bureaux des agents administratifs, circulent des récits sur les familles des élèves. Comment comprendre que la rareté des rencontres permette une abondance de discours ? En réalité, une rencontre donne lieu à une multiplicité de récits, par le phénomène de circulation de l'information ; ainsi, la productivité d'une rencontre, en termes d'alimentation de l'imaginaire scolaire, est largement supérieure au seul cadre de l'interaction. De même, la mémoire d'un établissement stocke des récits des années précédentes qui deviennent autant de hauts-faits, de légendes, de « classi-

ques » de l'histoire des rapports entre l'école et les parents.

Car le stock de récits se résume à une typologie sommaire des familles. Tout semble se passer comme si les performances scolaires de l'élève faisaient la preuve des performances éducatives des parents. Les bons parents, « *ce sont ceux qu'on ne voit pas* », parce que leurs enfants ne posent pas de problème — sous-entendu, s'ils ne posent pas de problèmes, c'est parce qu'ils sont bien éduqués. L'échec scolaire paraît à l'inverse l'indice irréfutable d'une défaillance éducative. La rencontre avec les parents se situe donc dans des conditions particulières : elle a lieu le plus souvent lorsque l'enfant a échoué, au niveau du travail et/ou au niveau du comportement requis par l'école. Les parents sont généralement convoqués pour entendre le récit de l'échec de leur enfant, lequel renvoie à l'échec de leur action éducative. Cette construction est tellement prégnante qu'elle conduit en fait à l'idée de l'inutilité des rencontres avec les parents. « *Les parents ne sont pas un soutien* », ils sont souvent « *dépassés* », et pire, ils « *prennent parfois la défense de leur enfant* ». Le discours volontariste adressé aux parents lors de la réunion de rentrée (« *il faut que les parents prennent pied dans l'école, que vous disiez là c'est bien, là c'est pas bien* », « *chaque fois qu'un problème se pose, nous nous mettons directement en contact avec vous* ») est pondéré en coulisses :

« Les parents sont très peu présents, on a du mal à faire venir les parents, pour un tas de raisons liées au problème de la peur des parents face à l'école, etc, etc. (...) C'est important de faire venir les parents, parce qu'il faut qu'on ait le même discours. Il y a beaucoup d'élèves qui ne montrent pas leurs carnets, qui piquent les mots dans les boîtes aux lettres, donc il faut qu'on ait le parent en face pour s'expliquer. Et puis souvent le gamin explique à sa manière, donc il va donner une version aux parents qui va les amener à dire « vraiment dans cette école, c'est tous des cons ». Donc je veux qu'il (le parent) soit là et lui expliquer notre problème à nous, et puis que devant moi, il dise à son gamin que effectivement on a bien fait. Mais c'est vrai que dans certains cas, je ne convoquerai jamais les parents, parce que je sais que les parents tapent comme des brutes sur les gamins... Par contre, il y en a d'autres où la seule autorité reconnue par le gamin, c'est l'autorité du père, du frère aîné, et c'est vrai qu'il y a des fois où on est obligé d'en arriver là. Un prof

m'a raconté, l'année où je suis arrivée, elle avait convoqué un parent d'élève, la gamine qui était battue chez elle a fait une fugue, et il a fallu la chercher toute la nuit, bon il y a un autre gamin qui a été brûlé au fer par sa mère... on se dit, si parce qu'il a séché une heure de cours ou parce qu'il a craché dans le couloir, il doit se faire torturer ! Parce qu'il y a des parents effectivement qui ont une échelle de sanctions qui n'est absolument pas la même que la nôtre. Alors quand on les appelle pour leur dire, il faut bien leur dire que, bon le gamin va se faire torgnoler à coup de ceinture le soir ! »

Le thème de la violence du milieu familial est un thème redondant des représentations des familles des élèves, véhiculées par une partie des acteurs scolaires. Il ne s'agit pas ici de nier la réalité de certaines pratiques éducatives violentes, mais d'interroger le sens qu'elle prend dans l'univers scolaire. La violence familiale ici soulignée est celle de milieux populaires, et plus particulièrement de milieux immigrés, élaborée en tant qu'élément d'un système culturel dont on souligne l'étrangeté, et au fond l'incompatibilité avec les valeurs de la culture dominante du pays d'accueil (« *il y a des parents effectivement qui ont une échelle de sanctions qui n'est absolument pas la même que la nôtre* »). En ne retenant que des cas pathologiques de cette violence (une mère turque applique un fer à repasser sur le visage de son fils, suite à un vol commis dans une grande surface), cette vision scolaire tend à généraliser une équation entre un mode éducatif « archaïque » et une appartenance culturelle : à **culture sauvage, pratiques de sauvagerie**. En réduisant l'acte éducatif à la correction physique de l'enfant, comme si la violence était automatiquement une violence pure, prenant la place de toute communication, elle dénature le sens de la relation éducative, et par là, constitue l'acte en stigmaté qui s'applique alors à l'ensemble de la vie familiale, jugée socialement désorganisée (16).

L'institution scolaire entretient avec la violence, tant celle des élèves que celle (supposée) des familles, un rapport ambigu : d'un côté, les discours condamnent cette violence, au nom d'une morale, de l'autre, des pratiques semblent la renforcer, sur le mode d'une « complicité objective ». La représentation dévalorisante des familles par les acteurs scolaires conduit à l'évitement du recours au tiers familial dans la gestion de la discipline scolaire. En fait, la construction de la

famille comme espace éducatif incompetent est directement dérivée du constat du comportement de l'enfant, selon un argument circulaire : si l'enfant se comporte mal, c'est parce qu'il est mal éduqué, et l'espace familial ne peut alors se transformer en espace réparateur. Le jugement moral des acteurs scolaires sur les familles incompetentes vient justifier l'entretien de la distance avec les familles, **pour le bien de l'enfant** (17). On observe ainsi toute une série de pratiques de rétention des informations sur les comportements des élèves, de différenciation dans le temps, la convocation de la famille n'intervenant que lorsque le comportement de l'élève a atteint un niveau de déviance critique. Objet de fantasmes des enseignants, la « violence familiale » s'avère un thème propice aux ruses des élèves. Ainsi s'explique l'efficacité de l'argument de la peur de la correction parentale (« *si le gamin doit se faire torturer chez lui !* ») mis en avant par une partie des élèves d'origine maghrébine. L'effet de l'argument semble être du même ordre que celui de l'accusation de racisme, utilisé parfois comme tactique de défense par des jeunes d'origine étrangère dans des contacts mixtes. L'argumentation place l'échange sur un terrain miné, suscitant des sentiments de culpabilité et installant le malaise dans l'interaction (18).

L'exclusion des parents réduit alors le cadre de la scolarisation au face-à-face entre acteurs scolaires et élèves. Cette relation duelle est exposée à de multiples dérives affectives, émotionnelles, irrationnelles, aux chantages réciproques, au développement de pratiques éducatives qui oscillent entre le laissez-faire et la rétorsion. La mise à distance du tiers parental fragilise le cadre scolaire, parce qu'elle instaure l'illusion selon laquelle les élèves seraient les seuls interlocuteurs de l'école. Or, il s'agit bien d'une illusion : l'exclusion des parents ne signifie pas une délégation de leur parole aux enfants, les élèves sont des interlocuteurs sans droits. Mais cette représentation des enfants n'en agit pas moins sur les interactions. La fiction d'« enfants livrés à eux-mêmes » induit une accentuation des rapports de force et des phénomènes de violence. Des élèves, à qui l'absence de communication de leurs actes délictueux à leur famille laisse libre champ, s'engagent dans une confrontation toujours plus poussée avec les acteurs scolaires. Ceux-ci doivent alors faire face à une logique de défi sans cesse renouvelée, et à leur propre peur de la « liberté » des

élèves, que leurs stratégies de distanciation des parents ont produite.

Ainsi les conflits qui opposent les adolescents et leurs parents, particulièrement exacerbés dans les familles immigrées (19), servent-ils un ordre scolaire fondé sur le principe de la rupture avec l'espace privé familial. Mais, en réaffirmant la censure du privé dans l'espace scolaire, et plus précisément en se refusant à prendre en compte les spécificités de la situation des enfants de familles immigrées, les acteurs scolaires favorisent, à leur insu, le développement des pratiques d'indiscipline, de violence et de rupture scolaires des élèves.

MALENTENDUS ET MALAISE DANS LE PARTENARIAT

Lorsque les rencontres ont lieu, le degré d'évidence de la déviance est tel qu'il est particulièrement difficile pour les parents d'éviter que l'acte de leur enfant parasite toute l'interaction et les assigne à un statut d'incompétence éducative.

15 h 30. Le père de Habib T. entre dans le bureau. C'est un homme entre 40 et 50 ans. Il donne l'impression de comprendre le français sans problème, le parle avec peu d'accent, mais en utilisant une syntaxe et un vocabulaire rudimentaires. La conseillère d'éducation l'invite à s'asseoir. Elle s'étonne que ce ne soit pas Madame T., qu'elle a joint le matin au téléphone, qui soit venue. (Précisons que le père ne connaît pas le motif de la convocation, puisque la conseillère d'éducation ne l'a pas communiqué à Madame T.). Monsieur T. s'excuse d'être un peu en retard, il revient juste de son travail. Il s'assoit et attend. (Sa posture indique une grande nervosité : une de ses jambes est entortillée sur l'autre, comme « nouée »).

M^{me} R. explique : « *Je vous ai fait venir parce que Habib a dit à son professeur...* (elle marque une pause de plusieurs secondes, la tête entre les mains, les doigts sur les yeux)... *« Je t'emmerde »... alors je voulais savoir si vous étiez d'accord avec ça ?* » Monsieur T. répond qu'il désapprouve totalement l'acte de son fils. « *C'est de l'impolitesse* » affirme-t-il. La conseillère d'éducation ajoute : « *Si cela était arrivé à mon fils, je lui aurais donné deux claques, mais là je préférerais*

que ce soit traité par ses parents. Pour moi, il ne s'agit pas d'un problème dans le collège, mais d'un problème de vie quotidienne ». Le père répond qu'elle aurait pu donner deux claques à son fils.

M^{me} R. décroche son téléphone pour demander au surveillant d'aller chercher l'élève. Il s'écoule plusieurs minutes avant l'arrivée de l'élève, qui paraissent longues à la conseillère d'éducation. Elle se penche en direction de la porte : « *qu'est-ce qu'il fait ? c'est pas encore lui ?* ». Pendant ce laps de temps, un court échange a lieu : « — *Et chez vous, à la maison, il est comment ?* — *Pas de problème, aucun problème.* — *Donc, il faut croire qu'il en profite au collège* ». C'est seulement à ce moment là que le père s'enquiert des conditions dans lesquelles s'est produite l'insulte : « *Il a dit 'je t'emmerde' pourquoi ?* » M^{me} R. explique que le professeur lui a simplement demandé de changer de place.

L'élève entre. Il se place entre le mur et le bureau. Son père se tourne pour lui parler : « *Alors tu dis 'je t'emmerde'...* » Le sourire que l'élève s'est fabriqué avant d'entrer dans le bureau se décompose rapidement en un rictus grimaçant. Il tente une réponse sur un ton qu'il veut léger. Son père le coupe : « *Tu dis 'je t'emmerde' pour une place ?... et si ton professeur te donne une claque, qu'est-ce que tu fais alors, tu te bats ?* » Le père, dans une colère froide, continue à invectiver son fils. Puis sans le quitter des yeux, il se lève de sa chaise et s'approche de lui : « *Saleté ! c'est moi qui vais te les donner les gifles !* » Deux gifles sèches atteignent le visage du garçon, d'abord une joue, puis l'autre du revers de la main. Le garçon retient difficilement ses pleurs.

Le père, toujours debout, regarde son fils avec mépris. La conseillère d'éducation intervient en s'adressant à l'élève : « *Bon, je crois que tu as compris que ni ton père ni nous n'étions d'accord pour que tu tiennes ce langage* ». Le père regarde toujours son fils avec colère et lui donne l'ordre de présenter ses excuses au professeur. Puis il se dirige vers la porte, alors que les mots de la conseillère l'accompagnent : « *Au revoir, monsieur* ». Avant de partir d'un pas rapide, le père lance encore : « *La prochaine fois...* ». M^{me} R. répond : « *Mais je crois qu'il n'y aura pas de prochaine fois* ». Monsieur T. ajoute enfin : « *La prochaine fois, vous lui donnez une gifle* ».

Après que le père et l'élève aient quitté le bureau, la conseillère d'éducation commente, dans un soupir : « *Voilà ce que j'appelle un conflit mal réglé* ». C'est au professeur principal qui lui rend une visite, plus tard dans la journée, qu'elle fait part de son sentiment. Sur un ton désabusé, elle résume la rencontre en ces termes : « *Le père de Habib T. est venu, il m'a dit qu'on aurait dû lui donner les claques nous-mêmes* » (20). Plus tard, elle argumente à notre intention que « *le comportement de l'élève ne relève pas du collège* » et justifie la convocation des parents par la nécessité de « *régler ça en famille* ». Mais l'attitude du père a contrarié ses prévisions : « *Le père aurait du attendre d'être à la maison pour frapper son fils* » (21).

C'est donc un désaccord sur le caractère, public ou privé, à la fois de l'offense et de la réparation, qui s'installe ici entre les acteurs (22). L'agent scolaire demande au parent d'élève de réparer une offense dans l'espace familial, dans la mesure où elle définit cette offense comme « *relevant de la vie quotidienne* », c'est-à-dire de l'éducation familiale. Le père répond au contraire en rétablissant l'ordre scolaire **sur le champ**, dans l'espace scolaire. En agissant ainsi, il répare l'offense, mais d'une manière qui l'invalide comme éducateur « responsable » et renforce le stigmate de violence des pères maghrébins. De plus, on pourrait se demander si la réparation a eu lieu : en giflant son fils au collège, le père ne respecte pas le principe scolaire de mise à distance des corps et maintient l'intrusion du privé dans le public. Il confirme, à son insu, l'offense faite par son fils.

La double pratique de distanciation des parents et de refoulement des « réparations » vers le privé garantit l'opacité de l'ordre scolaire local. A ces deux pratiques, il faut en ajouter une troisième : la définition, par les acteurs scolaires, du niveau de pertinence des discours des élèves et de leurs familles. Ainsi l'ordre scolaire est d'autant moins menacé que les problèmes posés par les élèves sont considérés comme des offenses, en d'autres termes que le caractère problématique de ces comportements est évacué au profit d'une lecture ritualisée, celle qui consiste à les catégoriser sous le terme d'**insolence** (23). Affirmer que les élèves (et plus particulièrement les « maghrébins ») sont insolents permet de diriger l'attention sur la carence éducative familiale, de vider les comportements des élèves de toute légitimité, c'est-à-dire de leur nier un droit d'interpellation des pré-

supposés implicites de l'ordre scolaire. Dire des élèves maghrébins qu'ils ont « **une tendance parano** » est une variante de cette logique de déplacement du conflit : en renvoyant la cause du conflit au caractère de l'élève (c'est-à-dire à une dimension culturelle, à la différence de la « personnalité » qui renvoie à un registre psychologique), on insiste alors sur le stigmate, sur la culpabilité honteuse de l'ethnicité (« *elle est mal dans sa peau* », « *elle vit mal d'être ...* », « *il est complexé* »).

Lorsque des parents immigrés se plaignent de traitements discriminatoires vis-à-vis de leur enfant, cette démarche est vouée à l'échec, parce qu'elle relève de l'indignité scolaire (la discrimination des élèves, a fortiori sur la base de leur appartenance de classe ou de leur origine nationale) et ne présente qu'une issue : celle de retourner l'accusation contre ses auteurs. Ainsi existe-t-il dans le registre scolaire la catégorie de ces parents, se plaignant de l'attitude raciste de l'école, décrits comme « *ayant mal vécu cela eux-mêmes* », « *paranoïaques* » et même comme « *racistes* ». On invalide alors dans un même mouvement la réalité des attitudes discriminatoires à l'école et celle des expériences vécues par les parents dans leur histoire individuelle (24).

FAMILIALISATION DES RAPPORTS ET DÉSCOLARISATION

Il ne faudrait pas déduire de l'analyse précédente que tous les acteurs scolaires se satisfont d'une pure reproduction de l'ordre scolaire ancien. Ce n'est pas non plus par goût de la critique systématique que nous choisissons maintenant de présenter l'exemple opposé d'une dérive (parmi d'autres formes de dérives) d'« hyper-adaptation » au milieu local. Il ne s'agit d'ailleurs pas de généraliser, mais seulement de tenter de baliser des deux côtés la voie étroite de l'action territorialisée de l'école.

L'orientation des élèves en fin de troisième constitue au collège M. l'« épreuve de révélation » (25) du conflit entre la logique d'ouverture et de convivialité prônée par l'établissement dans les rapports scolaires quotidiens et la logique de sélection inhérente au système scolaire. Lors des rencontres organisées avec les élèves et leurs

parents, destinées à préparer les dossiers d'orientation, tout semble mis en scène pour décontextualiser la rencontre de son cadre scolaire. Un ensemble de procédés dramaturgiques produisent l'impression de rencontres détendues : poignées de main à l'entrée des parents, invitation familière à prendre place « sans façons » autour d'une table ronde, mots d'esprit, allusions de connivence à l'origine ethnique des interactants, anecdotes privées sur le cursus scolaire de ses propres enfants, longues digressions sur l'évolution des métiers, conseils paternalistes pour l'avenir, etc.

La carrière professionnelle du chef d'établissement du collège M., incluant une longue période d'enseignement dans les anciennes colonies françaises, paraît déterminante dans le rapport institué aux élèves et à leurs familles. Tout semble se passer comme si, dans cette mise en scène d'un « jugement scolaire », l'école française des colonies était rapatriée dans les banlieues des villes métropolitaines, comme si le rapport à l'**indigène** était transposé et appliqué aux familles immigrées installées en France.

La volonté de prendre en compte l'ethnicité du public ne peut donc être évaluée indépendamment de la manière dont les acteurs mettent en œuvre pratiquement, dans leurs performances interactionnelles, une proximité (26). L'attention à la différence peut être jouée en finesse, ou **fortissimo**, glisser vers les fausses notes de la familiarité. Par exemple, le double principe de reconnaissance des capacités de médiation et de négociation des élèves d'origine étrangère et des rôles actifs des aînés des fratries dans les familles immigrées peut produire, dans certaines interprétations, des effets désastreux sur les civilités.

Au début des rencontres, les personnes accompagnant l'élève ne sont pas toujours identifiées. Des malentendus s'installent. Le principal s'adresse au « frère de l'élève », obligeant l'homme à rétablir la situation (« Je suis le père »). Le principal propose de réparer l'offense, en argumentant du souvenir d'une rencontre, l'année précédente, dans laquelle l'individu accompagnait une élève en qualité de frère aîné. En aparté (mais sans chuchoter), le professeur présente commente : « *Qu'il soit le frère ou le père...* ». Le principal termine le cycle de la réparation en tendant une main par dessus la table, accompagnée d'un « *Je vous félicite !* ». Le père de l'élève hésite un peu, se soulève de son siège pour prendre la main et rit, gêné. Le quiproquo est alors le prétexte pour

le principal à la production d'une série d'énoncés mêlant jugements de valeur et plaisanteries, sur le thème de la paternité (« *Les pères, c'est important* »), puis sur l'évolution des rôles des hommes et des femmes (« *Notre Premier Ministre femme* »).

L'absence d'identification préalable des membres de la famille semble indiquer a priori que les acteurs scolaires considèrent le statut des accompagnateurs comme secondaire (« *qu'il soit le frère ou le père* »). Ceci signifierait que l'élève est considéré comme le véritable interlocuteur, et que l'accompagnement familial est purement formel. En réalité, il s'agit plutôt d'une adaptation des acteurs scolaires à une pratique attribuée aux familles maghrébines : les parents se font remplacer soit par les enfants aînés, soit par d'autres membres de la famille étendue (oncles, tantes...). Il faudrait pourtant se demander si le phénomène n'est pas interactif : la pratique de délégation de l'autorité parentale aux aînés n'est-elle pas favorisée par la politique d'« ouverture au quartier » mise en œuvre depuis plusieurs années par le collège M. ? L'acceptation de ce changement d'interlocuteur n'est-elle pas liée plus implicitement à la représentation de parents défailants, « dépassés », hors jeu ? Cette attitude de l'établissement vis-à-vis des familles (notamment maghrébines) ouvre le champ à des pratiques de « détournement » de la part des élèves.

La latitude laissée par le collège aux élèves, concernant le statut de leurs accompagnateurs, participe à la décontextualisation scolaire des interactions. Une élève, âgée de 17 ans, est accompagnée d'une femme que l'on identifie sans difficulté comme la mère de l'élève, et d'un homme jeune vêtu d'un complet veston. Celui-ci s'assoit entre l'élève et la mère. L'identité problématique de l'homme est levée seulement au milieu de l'entretien par un énoncé de l'élève : « *Je voudrais que mon fiancé dise, parce qu'il est styliste, il veut ouvrir un atelier en Tunisie* ». L'échange qui débute sur un mode scolaire (les acteurs scolaires décourageant l'élève de s'orienter vers les filières de l'habillement considérées « sans issue » économique) se redéfinit alors sur un mode très différent, conversationnel, et même **intime** à la fin de l'entretien. L'énoncé de présentation du fiancé ouvre une séquence, à l'intérieur de l'échange, entre le principal et le fiancé. La conversation porte alors, entre ces deux acteurs, sur l'état actuel du marché du textile, à un niveau international, chaque interactant apportant son propre diagnostic (par exemple : « *L'Italie marche*

bien en ce moment ». Le « fiancé » s'efforce d'attester l'image virtuelle proposée par l'élève (« *Il est styliste, il veut ouvrir un atelier en Tunisie* »). La séquence thématique est close par la confirmation du principal : « *Ah, je vois qu'il connaît bien le métier, ton fiancé !* ». L'interaction se poursuit alors sur un mode qui s'affranchit fortement du cadre scolaire : les interactants ont changé de position, et tout se passe comme si l'interaction s'était déplacée dans un registre domestique, transformée en une scène métaphorique de présentation du fiancé au père. Le principal est invité par l'élève à occuper la place d'un père (décédé), ce qu'il accepte, en mettant à l'épreuve les qualités du prétendant. D'autres indices confirment cette co-interprétation de la situation : la mère assiste à l'ensemble de l'entretien sans intervenir (hormis par le regard et des hochements de tête), le professeur principal se définit comme un complice du projet matrimonial (« *j'étais dans la confiance, je n'ai pas voulu le dire* »). Les interactants se quittent dans une ambiance très détendue, un peu euphorique : les acteurs scolaires accompagnent la famille de leurs vœux de réussite, et leur font promettre de « *donner des nouvelles* ».

Au-delà d'une figure qui peut paraître exemplaire (27), il semble qu'une partie des acteurs scolaires regrettent que les rencontres avec les familles ne soient pas spontanées. Ce mythe de la convivialité avec les familles étrangères, de l'annulation de la différence culturelle travaille paradoxalement la pratique de l'« interculturel » à l'école. Les gâteaux demandés par les enseignants aux mères maghrébines, ou mieux encore, confectionnés sur place dans le cadre d'une acti-

vité de cuisine (ensuite, on écrit la recette, ce qui permet de « *faire du français en même temps* »), les voyages scolaires dans les pays d'origine (on est accueilli chez les parents des familles), etc., toutes ces actions initiées par l'école ne visent-elles pas à une réappropriation scolaire de la différence culturelle et, par là, à sa banalisation (28) ?

En conclusion, qu'en est-il du traitement de l'ethnicité dans l'espace scolaire ? Il semble que l'on assiste, dans les établissements scolaires de banlieue, à un double mouvement de surdétermination et d'invisibilisation de l'ethnicité. Entre stigmatisation et ressource, la catégorie de l'ethnicité oblige par son instabilité à multiplier les jeux de scènes et de coulisses (29). La mise en œuvre du lien avec le territoire local s'effectue dans la tension et l'imbrication des références, qui, tour à tour, soulignent et occultent l'origine ethnique du public. Il y a alors deux lectures du processus actuel de territorialisation des établissements scolaires. Elles ne s'excluent d'ailleurs pas nécessairement. Dans une vision critique, l'occultation de l'ethnicité à l'école paraît conduire à la mise en œuvre occulte d'une série de discriminations fines, en défaveur des enfants d'origine étrangère et de leurs familles. Dans une vision constructive, on peut souligner les tensions entre stéréotypes et attitudes contextualisées, qui sont peut-être au principe de l'invention des nouveaux accords d'une société urbaine multi-ethnique.

Jean-Paul Payet

Groupe de Recherches sur la Socialisation
Université Lumière Lyon II

NOTES

- (1) Cf. S. Boulot, D. Boyson-Fradet, « L'échec scolaire des enfants de travailleurs immigrés (un problème mal posé) », *Les temps modernes*, n°s 452-453-454, 1984. P. Mondon, « Quelques aspects de la scolarisation des enfants étrangers à partir des statistiques », *Migrants Formation*, n° 58, septembre 1984.
- (2) J.P. Zirotti, « Caractéristiques sociales et catégories scolaires. L'élaboration du statut d'élève d'origine maghrébine », Actes du colloque « L'école française et les enfants d'origine maghrébine », A.D.C.F.A., Grenoble, 1986.
- (3) Cf. F. Henry-Lorcerie, « Éducation interculturelle et changement institutionnel : l'expérience française », *Sociologie du Sud-est*, n° 49-50, juillet/décembre 1986.
- (4) Cette analyse s'appuie sur une recherche de type ethnographique menée pendant deux ans dans plusieurs collèges de banlieue. Nous y étudions les discours publics des établis-

sements, le travail des conseillers d'éducation, les procédures de fabrication de classes, les relations face-à-face entre acteurs scolaires et parents, ces différents niveaux participant à la construction sociale des civilités dans des collèges de banlieue. Cf. J.P. Payet, « L'espace scolaire et la construction des civilités », thèse de doctorat, Université Lumière Lyon II, 1992, 566 p.

- (5) La question de la ségrégation interne des élèves dans l'organisation scolaire est fort peu traitée dans la sociologie de l'éducation française, à l'inverse des travaux anglosaxons. Sur ce point, nous renvoyons à la synthèse de A. Henriot-van Zanten, « La sociologie de l'éducation en milieu urbain : discours politique, pratiques de terrain et production scientifique, 1960-1990 », *Revue Française de Pédagogie*, n° 95, 1991. Nous renvoyons à notre thèse pour l'analyse statistique des procédures de « fabrication » de classes.

- (6) Les analyses en termes de ségrégation urbaine se réfèrent aux travaux pionniers de l'École de Chicago. Cf., Y. Grafmeyer, I. Joseph, eds, *L'école de Chicago, Naissance de l'écologie urbaine*, Paris, Ed. du Champ Urbain, 1979. Les travaux tentent d'articuler sociologie de l'éducation et sociologie urbaine sont relativement récents en France. Cf. A. Henriot-van Zanten, *L'école et l'espace local. Les enjeux des Zones d'Éducation Prioritaires*, PUL, 1990. A. Henriot-van Zanten, J.P. Payet et L. Roulleau-Berger, *Dynamiques urbaines et dynamiques scolaires, L'école comme enjeu de la récomposition d'un nouvel ordre urbain*, rapport de recherche pour le Plan Urbain, Réseau/Université Lumière Lyon II, 1991.
- (7) Cf. R. Ballion, « Le choix du collège ; le comportement 'éclairé' des familles », *Revue française de sociologie*, XXVII, 1986. A. Léger, M. Tripiér, *Fuir ou construire l'école populaire*, Méridiens-Klincksieck, 1986.
- (8) Nous renvoyons ici aux principaux travaux sur l'établissement comme objet sociologique. Cf. D. Paty, *Douze collèges en France*, Paris, La Documentation Française, 1980. A. Prost, *L'enseignement s'est-il démocratisé ?* PUF, 1986. J.-L. Derouet, « Désaccords et arrangements dans les collèges (1981-1986) », *Revue Française de Pédagogie*, n° 83, 1988. M. Duru-Bellat, A. Mingat, « Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte "fait des différences" ... », *Revue française de sociologie*, XXIX, 1988. F. Dubet, O. Cousin, J.P. Guillemet, « Mobilisation des établissements et performances scolaires, le cas des collèges », *Revue française de sociologie*, XXX, 1989.
- (9) « On peut donc affirmer que non seulement les milieux populaires jouent un rôle essentiel dans la cristallisation (ou en tout cas la reproduction) du schéma de l'exclusion des immigrés de la réciprocité des perspectives, comme paradigme représentatif et gestionnaire, mais que de plus ils sont à l'origine de sa matérialisation — emblématique et pratique — dans nombre de dispositifs concrets de gestion (notamment dans l'habitat et la scolarisation) et en premier lieu dans ce dispositif mental déterminant qu'est la gestion par le nombre, avec sa fantasmagorie propre de seuils, de quota, répartition, etc. », V. Borgogno, « Le discours populaire sur l'immigration ; un racisme pratique ? », *Peuples méditerranéens*, n° 51, avril-juin 1990, p. 19.
- (10) Cf. N. Shimahara, « Polarized Socialization in an Urban High School », *Anthropology and Education Quarterly*, 14 (2), 1983.
- (11) Cf. D. Glasman, « Le partenariat au sein des ZEP, Conflit et/ou collaboration ? », *Migrants Formation*, n° 85, juin 1991. D. Glasman, J.-P. Payet, « Réflexion critique sur deux figures imposées du travail social ; partenariat et évaluation (à propos des activités péri-scolaires) », rapport pour le FAS, Université de St-Etienne, 1991.
- (12) L'orientation des élèves est, par contre, un cadre de rencontres traditionnel des familles, que mettent en œuvre les conseillers d'orientation-psychologues, et récemment avec la définition de nouvelles procédures pour l'orientation, les professeurs principaux.
- (13) « C'est souvent le chef d'établissement qui à la fois allège la pression des familles sur les enseignants en veillant au maintien d'une certaine distance, et en même temps reprend à son compte une partie de leurs exigences, qu'il transmet selon des stratégies diverses aux professeurs », (D. Paty, *Douze collèges en France*, p. 294).
- (14) Cf. E. Goffman, « Calmer le jobard ; quelques aspects de l'adaptation à l'échec », in *Le parler frais d'Erving Goffman*, Ed. de Minuit, 1989.
- (15) Cf. notre analyse des catégories d'élèves sanctionnés, à partir du traitement des fichiers tenus par les conseillers d'éducation, J.-P. Payet, « L'espace scolaire et la construction des civilités », thèse de doctorat, op. cit.
- (16) L'insistance sur les cas de violence pathologique, non dénuée d'une certaine fascination, et la généralisation de cette pathologie à celle d'un milieu culturel, permet également de construire en creux le milieu auquel appartiennent les agents scolaires comme dénué de toute forme d'oppression éducative. Or, la violence conjugale ou familiale ne paraît pas être le privilège de milieux sociaux défavorisés ; sans doute est-elle plus visible parce que les ressources de privatisation dont disposent les familles de milieu populaire sont moins importantes. On pourrait reprendre à cet effet l'analyse menée par J.-C. Chamboredon sur le « processus informel de constitution de la délinquance juvénile », et l'inégale exposition des adolescents des différentes classes sociales au jugement « public » : « On pourrait en effet, en s'inspirant du concept de « région de comportement » proposé par Goffman, distinguer les comportements selon le domaine où ils ont lieu et le type d'agents qui peuvent être appelés à les juger, et opposer les jeunes des classes moyennes et supérieures aux jeunes des classes populaires en se fondant sur le nombre des « scènes » où ils peuvent agir et sur les distances de ces « scènes » au « domaine public ». Cf. J.-C. Chamboredon, « La délinquance juvénile, essai de construction d'objet », *Revue française de sociologie*, XII, 1971, p. 352
- (17) E. Slawski et J. Scherer, « The Rhetoric of Concern : Trust and Control in an Urban Desegregated School », *Anthropology and Education Quarterly*, X (4), 1979. Les auteurs montrent que l'administration du collège étudié justifie ses décisions — et dépasse les oppositions et ses propres contradictions — par l'usage d'une rhétorique du type « c'est pour le bien de l'élève ».
- (18) E. Goffman, *Stigmate. Les usages sociaux du handicap*, Ed. de Minuit, 1975.
- (19) Cf. H. Malewska-Peyre et alii, *Crise d'identité et déviance chez les jeunes immigrés*, CFRES Vaucresson, La Documentation Française, 1982. M. Hamoumou, « L'honneur perdu : les relations parents-enfants dans les familles d'immigrés algériens », *Annales ESC*, n° 4, 1986.
- (20) A propos des « écoles des Frères », I. Joseph et Ph. Fritsch écrivent : « Les humiliations et récompenses sont des procédés spectaculaires, qui procèdent à des rejets, sans pour autant installer le maître dans les fonctions d'un père, et c'est là l'essentiel ; ne pas créer de confusion entre l'école et la famille, ne pas courir le risque de se substituer aux parents, bien délimiter les rôles du père et du maître. C'est pourquoi il ne faut pas céder aux pressions des parents : « Il ne convient pas de corriger les enfants sur la recommandation des parents ; mais si la faute dont ils accusent leurs enfants mérite correction, il faut les engager à les punir eux-mêmes ». C'est que ces demandes parentales sont perçues comme des pièges par le maître, qui n'y voit que les ressorts ou les soubresauts de l'affection », I. Joseph et P. Fritsch, *Disciplines à domicile. L'édification de la famille*, *Recherches*, n° 28, 1977, p. 50.
- (21) On peut souligner que l'échange occulte soigneusement la question de la motivation de l'acte du fils. Peut-être la conseillère d'éducation ignore-t-elle elle-même cette motivation en rencontrant le parent d'élève. C'est le professeur principal, au cours de sa visite, qui établit le lien entre l'insulte de l'élève à son professeur de mathématiques et la nouvelle apprise récemment par l'élève du refus de son projet d'orientation, à cause de résultats trop faibles... particulièrement en mathématiques. Ainsi, l'irruption d'une pratique « privée » (insulte) dans l'espace public scolaire prend, à la lumière de l'explication, un sens différent : l'élève réagit contre un ordre scolaire qui lui dénie son droit à la réussite.
- (22) Sur le thème de la tension entre « espace privé » et « espace public » au sein des établissements scolaires, cf. A. Querrien, « Parents et autres adultes partenaires », in *Actes du colloque "L'Établissement d'enseignement général et professionnel"*, A.E.C.S.E., Paris, octobre 1989.
- (23) J.-P. Payet, « L'insolence », *Les Annales de la recherche urbaine*, n° 27, juillet 1985.
- (24) L'analyse renvoie ici à la situation sociale et politique des immigrés en France, qui ne constituent pas des « commu-

nautés » encore moins des minorités ethniques organisées et reconnues. Sur les relations entre communautés et établissements scolaires, en lien avec la question des troubles de l'ordre scolaire, cf. M. Metz, *Classrooms and Corridors. The Crisis of Authority in Desegregated Secondary Schools*, University of California Press, 1978.

- (25) La notion d'épreuve est ici employée dans le sens que lui donnent L. Boltanski et L. Thévenot, in *Les économies de la grandeur*, PUF, 1987.
- (26) Cf. J.J. Gumperz, *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Minit, 1989.

(27) Cf. l'analyse par J.-C. Forquin des théories éducatives « différentialistes de gauche » en Grande-Bretagne, prônant l'idée d'un curriculum centré sur les réalités de la vie locale et leurs effets d'« entremement de l'individu dans sa communauté d'appartenance supposée », J.-C. Forquin, *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, De Boeck-Wesmael, 1989, pp. 142-152.

(28) Cf. A. Sayad, « De la culture des immigrés et de ses fonctions idéologiques », ronéoté, 1978.

(29) Cf. I. Joseph, *Le passant Considérable. Essai sur la dispersion de l'espace public*, Librairie des Méridiens, 1984.

1. The first part of the document discusses the importance of maintaining accurate records of all transactions. It emphasizes that proper record-keeping is essential for the integrity of the financial system and for the ability to detect and prevent fraud. The text notes that without reliable records, it would be difficult to track the flow of funds and identify any irregularities.

2. The second part of the document outlines the specific procedures for recording transactions. It details the steps involved in entering data into the system, including the use of standardized codes and the requirement for double-checking entries. The text also mentions the importance of regular audits to ensure that the records are up-to-date and accurate.

3. The third part of the document discusses the role of technology in improving record-keeping. It highlights the benefits of using computerized systems, such as increased efficiency and the ability to store large amounts of data securely. The text also notes that technology can help to reduce the risk of human error and make it easier to access and analyze the data.

4. The fourth part of the document addresses the challenges of maintaining accurate records. It identifies common problems, such as incomplete data and inconsistent formatting, and provides suggestions for how to overcome these issues. The text also discusses the importance of training staff to ensure that they are familiar with the recording process and the standards required.

5. The fifth part of the document discusses the importance of data security. It emphasizes that records contain sensitive information and must be protected from unauthorized access and theft. The text outlines the measures that should be taken to ensure the security of the data, including the use of encryption and secure storage methods.

6. The sixth part of the document discusses the importance of data backup and recovery. It notes that in the event of a system failure or disaster, having a reliable backup is crucial for recovering the data and continuing operations. The text provides guidance on how to create and maintain a backup schedule and how to test the recovery process.

7. The seventh part of the document discusses the importance of data archiving. It explains that as the volume of data grows, it becomes necessary to move older records to a separate storage system to free up space in the primary system. The text outlines the criteria for selecting data to be archived and the steps involved in the archiving process.

8. The eighth part of the document discusses the importance of data retention. It notes that certain records are required to be kept for a specific period of time by law or regulation. The text provides information on the retention requirements for different types of records and the steps that should be taken to ensure compliance.

9. The ninth part of the document discusses the importance of data disposal. It explains that once the retention period has expired, it is necessary to securely dispose of the data to prevent it from being accessed or misused. The text outlines the methods for secure disposal, such as shredding paper records and securely deleting digital files.

10. The tenth part of the document discusses the importance of data privacy. It notes that records often contain personal information and must be handled in accordance with privacy laws and regulations. The text outlines the measures that should be taken to protect the privacy of the data, including the use of access controls and the implementation of a privacy policy.

L'enfant, citoyen à l'école

Jacqueline Costa-Lascoux

Les pays européens sont devenus des sociétés multiculturelles. La question est alors celle de la transmission et de la pratique de valeurs communes. Les conflits de cultures sont aussi des conflits de normes et de lois. L'apprentissage des droits de l'Homme à l'école est, en ce sens, une expérience très positive. Les cours d'éducation civique, en France, montrent que les concepts et l'argumentation juridiques sont bien acceptés par les élèves ; ils sont l'occasion de discuter librement de discriminations, d'égalité et de justice ; ils sont également un moyen de réformer la pédagogie et l'école.

RÉVOLTES ET CONFLITS DE CULTURES

Les émeutes de Los Angeles, comme celles de Brixton, de Bruxelles ou de Vaux-en-Velin, soulignent la violence des conflits de cultures, lorsque ceux-ci se greffent sur la marginalisation économique et sociale. Ces brusques flambées de révolte ne sont pas des revendications, encore moins des grèves ou des mouvements organisés comme ceux qui illustrèrent l'histoire ouvrière, le féminisme ou les luttes pour les indépendances. Elles sont, sous une forme paroxystique, l'expression de l'intolérance, d'une situation jugée opprimente et qui explose au moindre différend. Elles concernent principalement une classe d'âge, les 10-18 ans, encore sur les bancs de l'école ou à la sortie du système scolaire (1).

En des termes souvent désabusés, nombre d'enseignants et de travailleurs sociaux des

« quartiers défavorisés », ou des « zones d'éducation prioritaire », en France, témoignent d'incidents quotidiens. Le problème n'est pas celui des jeunes « étrangers ». Ce sont majoritairement de jeunes nationaux, nés dans la ville, qui sont aux premières lignes. De même, l'explication dépasse les conditions de vie. Si l'exiguïté des logements et le chômage des parents entraînent certaines privations et des difficultés matérielles évidentes, leur situation est loin d'être aussi dramatique que celle des années 30 ou de la guerre. Les adolescents, que les médias ou les politiques ont qualifié de « casseurs », expriment autre chose, une « mal-vie » ressentie comme une humiliation, qui n'est pas circonstancielle.

Dans la majorité des démocraties occidentales, des lieux rupture apparaissent. Le tissu social se délite sous la pression des inégalités ; des minorités discriminées se forment ; les intolérances religieuses, ethniques ou raciales se durcissent —

les anglo-saxons parlent de « minorités visibles ». Tout se passe comme si un Nord-Sud, un « échange inégal », s'instaurait à l'intérieur même des sociétés développées. « *Qu'ils aient ou non la nationalité française, cela ne joue plus* », remarquait une enseignante de collège à Argenteuil. « *On est comme des enseignants "sans frontières" ou dans la coopération, des "enseignants du monde", qui tentent de répondre dans l'urgence. La violence, le machisme, la racisme, le sectarisme religieux sont trop lourds à porter, aujourd'hui, pour une jeune enseignante amoureuse de Voltaire ou de Baudelaire. On baisse les bras, on se réfugie dans la maladie ou on part ailleurs. En réalité, je fais de l'alphabétisation, du gardiennage, du maintien de l'ordre... Je ne vais pas tenir longtemps dans ce métier que j'avais, pourtant, choisi* ». En écho, « *les parents font le même constat : ils ne tiennent plus leurs enfants ; les pères ont perdu leur prestige ou sont absents... On parle d'éducation, mais laquelle ? Et si c'était notre culture qui était en train de craquer, la foi perdue en la démocratie que des jeunes des milieux marginalisés exprimeraient avec violence !* »

Les expériences pédagogiques réussies et la promotion sociale par l'école d'un nombre non négligeable de jeunes existent et il conviendrait de les faire connaître, de les encourager. Toutefois, on ne peut nier un phénomène socio-culturel, qui contribue largement à la crise actuelle du système éducatif et qui s'observe, à des degrés divers, dans tous les pays confrontés à un « melting pot » culturel. Les pays d'immigration, notamment, sont des sociétés particulièrement dynamiques, mais il ne faut pas en attendre une douceur de vivre consensuelle. Elles sont porteuses de changements, traversées de contradictions qui subvertissent le besoin croissant de sécurité.

Dans la majorité des établissements scolaires, plus particulièrement dans les grandes villes, des jeunes d'origines diverses se côtoient. La condition juridique des deuxièmes générations est symptomatique de ce kaléidoscope. Certains cumulent plusieurs nationalités, d'autres ne savent pas au juste laquelle ils possèdent. A leur tour, les institutions les identifient au gré des déclarations ou au vu d'un document produit par un parent. Ainsi, les jeunes « Beurs » sont français... et parfois inscrits sous la nationalité algérienne de leurs parents, sur la foi de leurs dires ou parce que l'on continue à les désigner comme tels. De toute

façon, ils ont la double nationalité. Or, comment exprimer son identité, exercer ses droits et accomplir ses obligations (des droits politiques aux obligations militaires), quand la détermination même du statut national reste confuse ou ambiguë ?

Nombre de jeunes dénoncent le racisme là où la machine administrative bloque, simplement parce que les données d'identification des personnes ne satisfont pas aux catégories du droit de la société de résidence. A cela, s'ajoute l'ignorance de la loi et des réglementations administratives, le décalage entre la lettre des textes et les « pratiques de guichet ». Enfin, au-delà de cette donnée sociologique générale, les jeunes de la deuxième génération intériorisent rarement les conditions imposées par le droit comme une échelle de valeurs ; celles-ci leur apparaissent arbitraires, des « tracasseries » éloignées de leurs préoccupations. Le rejet de la loi s'accroît lorsque la norme sous-jacente heurte une conception différente de l'identité personnelle ou des relations familiales. Le pluralisme devient alors conflits de normes et de lois. Les codes se brouillent. Les plus malins se livrent à une manipulation au gré de leurs intérêts ; les plus démunis subissent l'incertitude et l'anomie générale.

L'ÉCOLE CONFRONTÉE AU PLURALISME

Au moment où l'école devient un lieu d'apprentissage des droits de l'Homme et des valeurs fondamentales à travers l'éducation civique, où elle s'ouvre à l'interculturel, chacun se prend à douter de la force intégratrice des règles, de la cohérence de la notion de citoyen, de la définition du sujet de droit. Deux tensions contraires se combinent pour distendre le lien social. D'un côté, la construction d'un espace européen, qui oblige à penser en termes d'harmonisation, d'accords ou de conventions internationales, d'Union européenne, pour dépasser les frontières des particularismes. De l'autre, les conceptions de la nationalité/citoyenneté et le fonctionnement des institutions diffèrent considérablement d'un pays à l'autre ; des crispations nationales ressurgissent. Faut-il souligner la difficulté d'une approche comparative entre des systèmes éducatifs aussi divers que contradictoires ? Les disparités ne sont pas

de pure forme ; elles touchent fondamentalement au partage entre le public et le privé, à l'opposition entre enseignements confessionnels et laïcité (2).

L'élargissement de l'espace européen, la fréquence des échanges et des communications, la volonté de créer une Union communautaire se heurtent, en sens inverse, à des localisations accentuées, à des chauvinismes régionaux, à des revendications minoritaires, qui favorisent les replis et les dissensions. Les sociétés européennes n'ont, certes, jamais été homogènes ni consensuelles, mais l'histoire avait progressivement construit des États-nation, dont les systèmes de régulation, fondés sur la référence à la démocratie et aux droits de l'Homme, semblaient avoir atteint un relatif équilibre. L'école était devenue le moyen privilégié de la formation à cet idéal ; elle est, aujourd'hui, la première suspectée d'aggraver les écarts.

Depuis le milieu des années quatre-vingts, l'accroissement des inégalités sociales, la montée des intolérances, l'apparition d'une « nouvelle pauvreté » au sein des sociétés développées ont entamé la croyance en la vertu des Institutions. Tous les États européens prônent, désormais, des « politiques d'« intégration » contre l'exclusion sociale et l'éclatement en minorités séparées, en conférant la responsabilité initiale au système éducatif (3).

Lorsque l'école se heurtait à des conflits de classes ou à des phénomènes de cultures régionales ou rurales, dans une société en voie d'industrialisation et d'urbanisation, la foi en la mission de l'école restait entière. Le jacobinisme français, réducteur des disparités, se donnait parfois bonne conscience, jusqu'à confondre égalité des chances et vertu égalisatrice de l'enseignement. Cependant, la disparition progressive de l'analphabétisme et l'indéniable progrès social qui en résultèrent encourageaient cette vision positive qui a favorisé la démocratisation des systèmes éducatifs. Il est trop simple de juger l'école de la République à l'aune des déceptions présentes.

Aujourd'hui, les discours se font pessimistes mêlant l'appréciation du « niveau » ou de l'« échec » scolaires aux craintes d'un éclatement du système. La question des valeurs fondatrices, celles de l'éthique et celles du civisme, est ainsi passée au premier plan des préoccupations des pouvoirs publics. Le renouveau de l'éducation civique en est l'exemple topique, autant par

l'enthousiasme initial de ses défenseurs (4)... que par le découragement qui suivit les réformes, faute de moyens conséquents et d'une volonté constante des pouvoirs publics d'en généraliser l'enseignement.

LE RENOUVEAU DE L'ÉDUCATION CIVIQUE

En France, l'essor de l'éducation civique date du milieu des années quatre-vingts, période où les politiques publiques relatives à l'intégration vont, elles aussi, connaître un développement décisif.

En 1984, le Ministre de l'Éducation nationale, Jean-Pierre Chevènement, décide de rénover les collèges en instituant plus de concertation dans l'école. La démocratisation vise la vie dans l'établissement et la diffusion du savoir au plus grand nombre. Parallèlement, l'éducation civique, fort peu enseignée alors, malgré une longue tradition remontant à Condorcet et à Jules Ferry, fait l'objet d'une rénovation.

Un premier train de mesures sera pris avec les instructions de 1985, et la loi d'orientation (n° 89-486) du 10 juillet 1989 sur l'Éducation nationale, avec le rapport annexe sur « Les missions et les objectifs fixés par la Nation et sur l'école au service des élèves et des étudiants », consacrerà l'éducation civique dans le cursus scolaire : « On naît, on devient un citoyen éclairé [...]. Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation [...], d'exercer sa citoyenneté ». Savoirs, apprentissages et valeurs constituent les trois piliers de l'éducation civique.

A peine un mois plus tard, la loi (n° 89-548) du 2 août 1989, dite *loi Joxe*, relative aux conditions d'entrée et de séjour des étrangers en France, fera référence dans son article 2 à « l'instruction civique ». En voulant rendre hommage à la discipline, hommage d'autant plus remarquable qu'il se situait dans un texte hors du secteur de l'éducation, le législateur se trompait d'expression, reprenant le vocable périmé d'« instruction ». Le lapsus était révélateur des attitudes ambiguës des pouvoirs publics sur l'enseignement du civisme à l'école.

La politique d'éducation prônant l'enseignement des droits de l'homme et des valeurs républicaines eut sa reconnaissance académique : dès le

4 août 1989, deux jours après la *loi Joxe*, une note de service fut publiée sur la prise en compte de l'éducation civique pour l'attribution du diplôme national du brevet des collèges. Désormais, des sujets d'examen pouvaient porter sur la matière et plusieurs académies inscriront des questions du programme d'éducation civique à l'épreuve du brevet, en 1990 et 1991. Cette légitimation dans le cursus de l'élève n'est, cependant, pas allée jusqu'à instituer un CAPES ou une agrégation dans la matière. L'avènement de l'éducation à la citoyenneté n'a pas bénéficié du même appui que l'enseignement de l'économie et des sciences sociales, devenue une discipline à part entière.

FORCES ET FAIBLESSES D'UN ENSEIGNEMENT TRANSDISCIPLINAIRE

Les cours d'éducation civique, lorsqu'ils ne furent pas imposés au plus jeune enseignant ou au dernier arrivé comme une surcharge de service, révélèrent la vertu de l'apprentissage de la citoyenneté, dès l'école élémentaire. Au début de l'expérience, pourtant, beaucoup semblaient ne pas y croire. Certains évoquèrent avec ironie le souvenir de l'instruction civique de leur enfance et les chefs d'établissement craignaient les réactions des parents d'élèves. L'éducation civique serait-elle un embrigadement ? Quelques intellectuels allèrent jusqu'à critiquer cet « élitisme républicain », qui masquerait un nouveau mode de sélection — par la connaissance du droit et des institutions — et une sorte d'impérialisme ethnocentrique au mépris des différences culturelles.

Les uns et les autres se trouvèrent très vite démentis dans les faits : l'éducation civique affirma son originalité didactique ; les enseignants y découvrirent, certes, un surcroît de travail, mais aussi un outil remarquable d'innovation pédagogique ; les élèves exprimèrent leur intérêt pour un enseignement qui, là où l'expérience fut menée dans sa logique pluridisciplinaire, changea la vie même de l'établissement. En moins de cinq ans, le pari était gagné, notamment avec l'adhésion des jeunes « issus de l'immigration », qui y trouvèrent une liberté de parole : « On peut discuter de ce qu'on vit tous les jours, dira un jeune marocain, de l'injustice, du racisme... et on apprend nos droits. Maintenant, l'histoire m'intéresse : c'est comme un film, il faut avoir vu le début ».

La confrontation des manuels d'éducation civique, l'analyse des projets d'action éducative sur les thèmes abordés dans cet enseignement, les expériences pédagogiques sur les droits de l'Homme, les enquêtes auprès d'enseignants et les entretiens avec des élèves font apparaître quelques grandes tendances (5). L'avènement du droit à l'école et l'enseignement des « valeurs de la démocratie », loin de fermer la communication avec les élèves, libère la relation pédagogique, débride des didactiques trop incitatives et programmées. Le lien entre celui qui détient le savoir et l'élève se fait moins unilatéral. Un dialogue s'instaure, une argumentation se construit sur des thèmes qui font appel à une connaissance transdisciplinaire et à une réflexion que les élèves approfondiront, plus tard, au cours de philosophie, pour leur propre appréhension des valeurs. La continuité sémantique entre l'analyse historique et l'étude critique de l'actualité se révèle, au-delà de l'événementiel. L'éducation civique encourage le libre examen.

L'APPRENTISSAGE DE LA CITOYENNETÉ

La recherche dirigée par François Audigier à l'Institut national de recherche pédagogique (INRP) sur l'éducation aux droits de l'homme a souligné les perspectives nouvelles de cet enseignement : « *Eduquer aux droits de l'homme, c'est, à la fois, mettre les élèves en situation de construire les connaissances sur les droits de l'Homme et les inviter à adopter des « règles de vie et de vouloir » conformes à ce qui fonde ces droits. Ces deux dimensions sont indissociables ; que seraient les connaissances sur les droits de l'Homme si elles n'avaient pour finalité d'inspirer des pratiques ? Les unes prennent sens par rapport aux autres et inversement ; mais elles ne représentent pas deux faces interchangeables d'un même projet. Si d'une part, la transmission d'un corpus de connaissances, clairement situé et reconnu comme fondamental dans nos sociétés et, d'autre part, la dimension éducation font partie des finalités, constamment réaffirmées, du système éducatif français, l'éducation aux droits de l'homme pose un problème particulier ; adhérer aux droits de l'homme est le fruit d'une libre décision ».*

L'éducation civique, cependant, recouvre un champ plus large que l'éducation aux droits de

l'Homme. Elle apporte une réflexion sur le civisme, elle enseigne la vie des institutions, elle s'appuie sur les piliers du droit d'un système national tout en ouvrant sur les rapports Nord-Sud et sur un monde de la tolérance. Du milieu immédiat de vie, l'école et la commune, à la réflexion sur l'« écologie monde », l'élève est invité à situer son expérience personnelle. Il y apprend la relativité et, sans que cela soit incompatible, la responsabilité. « *Ce que j'ai aimé au cours d'éducation civique, c'est de se sentir solidaire des autres, d'être moins violent avec les autres. On a travaillé avec le professeur de français, avec le professeur de biologie et avec le professeur d'histoire sur le racisme et sur l'égalité. J'ai jamais autant lu, jamais autant cherché des documents avec des copains. Et, à la fin, on a fait une pièce de théâtre, qu'on a pris en vidéo, c'était super !* ». De tels témoignages d'élèves sont fréquents (6). On peut alors s'interroger sur la raison du faible écho de ces expériences dans l'Éducation nationale, dans les médias et la classe politique, comme si tout ce qui allait dans le sens d'une utopie positive dérangeait les mentalités et les habitudes.

Avec l'éducation civique, la référence à la loi et aux institutions acquiert une connotation normative. L'impératif législatif se veut dissuasif et instigateur ; il introduit des valeurs, des règles et des sanctions appliquées à des comportements précis. Or, en fait, cette rigueur plait aux élèves ; ils apprennent une « gymnastique intellectuelle » tout en relativisant la « justice des hommes » dans le temps et dans l'espace. Ils apprennent que la loi peut être rigoureuse... et révisable. L'histoire des institutions, lorsqu'elle est rapportée, par exemple, à l'évolution du statut de la femme, aux droits des enfants, à la condition des « minorités religieuses », à l'asile politique, au développement de la législation du travail ou à la protection de l'environnement fournit autant de thèmes de réflexion sur la liberté et sur l'égalité, plus encore sur la justice. Tous les enseignants de collège attestent ce goût prononcé des élèves à discuter de la justice et de l'équité. L'éducation civique devient alors un enseignement des libertés fondamentales.

Un collectif de professeurs d'un collège parisien, dans une zone d'éducation prioritaire, racontent la passion des élèves pour l'organisation judiciaire à partir de la visite d'un tribunal et leur intérêt pour les libertés de la défense après avoir assisté à un procès d'Assises. La coopération

entre le collège et la magistrature révéla une attention réciproque, qui changea la vision des élèves sur la délinquance et sur la justice. Cela permit, ensuite, d'aborder des textes littéraires ou historiques, des œuvres cinématographiques, avec un autre regard.

L'usage de définitions précises, le discours discursif et le raisonnement par analogie, les méthodes d'interprétation jurisprudentielle font de la pédagogie par le droit un remarquable outil de formation. L'éducation civique n'est plus cette « instruction civique », sorte de « catéchisme laïc », qui fut si souvent brocardé. Elle se veut un apprentissage de la citoyenneté par l'enseignement des droits dans une société démocratique. En cela, les professeurs d'histoire sont particulièrement bien armés pour travailler sur documents, réfléchir à la chronologie des événements et des institutions, faire revivre la mémoire des peuples.

Lorsque les ouvrages d'éducation civique - huit éditeurs français ont publié des ouvrages consacrés à cette matière pour les classes du primaire et du collège - traitent de la décentralisation, de la loi contre les discriminations, du droit de l'environnement ou des libertés publiques, en utilisant les diverses sources du droit, ils présentent des cas pratiques, proposent des exercices sur documents ou des interrogations obligeant l'élève à une argumentation sur la norme et ses applications. Le droit, pourtant, n'a-t-il pas alors tendance à renforcer une technicité et un ésotérisme de la langue, qui iraient à l'encontre de ce que l'éducation civique prétend atteindre : la capacité à se forger un jugement individuel ?

ÉTHIQUE ET INITIATION AU DROIT ?

« *Pour éviter la morale, avoue un professeur, on se rabat sur le droit* ». Or, les deux ne sont pas incompatibles, mais ils obligent à surmonter plusieurs difficultés. L'initiation au droit, que suppose l'éducation civique, rebute plus d'un enseignant. Le manque de formation, la crainte de ne pas en maîtriser les outils conceptuels, le caractère apparemment rébarbatif de la langue et de la rhétorique des juristes ont, de prime abord, dressé des obstacles jugés parfois insurmontables ou du moins nécessitant beaucoup d'énergie et de temps. Les « volontaires » de l'éducation civique ont, pourtant, vite appris à s'en saisir. Les droits de l'Homme, notamment, et les prérogatives atta-

chées aux libertés fondamentales fournissent aux élèves des thèmes inépuisables de réflexion et un entraînement à la dialectique.

Des élèves qui ne prenaient pas la parole, se découvrent de bons avocats. Plusieurs enseignants, témoignent notamment de l'éveil de jeunes « immigrés » au cours d'éducation civique : *« Eux qui se sentent si souvent hors de la classe lorsqu'il s'agit de disciplines académiques, révèlent un goût et un art de l'argumentation exceptionnels en éducation civique. Leur implication sur les grands thèmes de société ou sur des questions de philosophie politique récompense tous les efforts entrepris »* (enseignant de collège à Saint-Denis).

En revanche, les chapitres consacrés aux institutions locales ou régionales, sont considérés comme trop ardu. Les droits de la personne « parlent » aux élèves, alors que la « machine bureaucratique » semble décourager, si ce n'est lorsqu'on organise une visite des administrations avec un contact avec les personnes qui y travaillent. Sur ces questions techniques, *« le risque est de faire du droit à la façon dont Monsieur Jourdain faisait de la prose ou de confondre les tracasseries administratives avec l'impératif catégorique »*, avouera un professeur de lettres d'un collège parisien. La tentation est autant d'être naïvement juriste qu'idéologue. Du moins croyait-on à ces dérives éventuelles de l'éducation civique, en 1985. Les enquêtes auprès des enseignants montrent qu'il n'en est rien. Outre l'aspect expérimental et volontaire que garde cet enseignement, actuellement, l'hétérogénéité du public scolaire oblige à une formidable rénovation de la pédagogie. La pluralité culturelle pousse à un travail d'explicitation pour aider à percevoir, comprendre et surmonter les différences. L'éducation civique, dans les faits, prouve que l'examen lucide des disparités culturelles est le plus sûr moyen de résoudre, sans violence, les contradictions et les conflits.

LE DÉPASSEMENT DES DIFFÉRENCES

L'éducation civique touche inévitablement à quelques grands concepts philosophiques, qui forment autant d'interrogation sur l'identité, la liberté, la justice... mais aussi, en négatif, sur

l'intolérance et la discrimination. La notion de personne est au cœur du concept d'identité. Mais quelle identité ? L'identité individuelle ou bien les multiples identités collectives qui sont revendiquées sous les oriflammes de la nationalité, de l'ethnie, du peuple, ou sous une bannière religieuse ? Les différences de cultures et de valeurs s'expriment dès l'école ; encore faut-il les expliciter.

Dans les milieux défavorisés, des jeunes, en nombre croissant, se définissent par une origine, une appartenance, un lieu, des adjectifs ethniques ou religieux, employés en substantifs, autant de systèmes de références englobants qui étouffent le libre arbitre ; ces identités sont affichées comme des signes de rébellion contre les représentants de l'autorité. Les élèves se nomment en s'objectivant, par le nom de leur quartier ou de leur origine, voire par un surnom — tels les Zoulous, les Beurs et les Beurettes —, pour tourner les propos racistes en dérision. Cet « étiquetage » va à l'encontre des progrès de la liberté individuelle, à contre-courant de l'autonomie de la volonté ; il s'inscrit à rebours des valeurs prônées par les jeunes des milieux favorisés, par les enseignants eux-mêmes, dans le projet d'une *Europe des citoyens*. En revendiquant le « stigmate » de leur exclusion, certains jeunes finissent par exister par cette seule marque extérieure, par une visibilité sociale dépréciée. L'éducation au civisme tend à rompre cette logique de la victimisation imposée, puis revendiquée.

L'éducation civique participe, par ses objectifs et ses méthodes, à une démarche démocratique. L'apprentissage du civisme dans une société pluraliste passe par la diversité des messages, la pluralité des sources... et par la maîtrise d'un matériel lui-même composite : de l'étude d'un article de loi à un extrait de jurisprudence, d'un texte littéraire à une analyse de presse, de l'écrit à la vidéo. L'éducation civique, par essence transdisciplinaire, permet d'ordonner cette diversité pour dégager les principes fondamentaux d'une éthique sociale et individuelle.

Mais, il ne faut pas trop miser sur la belle architecture de la loi, sur l'illusion d'un ordonnancement qui formerait le ciment des valeurs communes. Le droit lui-même se fissure, sous la pression d'une accumulation de textes disparates et la lourdeur des institutions, sous la poussée des forces contraires d'une internormativité mal maîtrisée. La crise de l'école et la crise de la loi se

conjuguent dans une situation de pluralisme conflictuel.

La mosaïque des cultures, la constitution de *minorités marginalisées* et les stratégies identitaires (7) ébranlent l'institution scolaire autant que l'édifice de la loi. Réfléchir à la fonction de l'éducation civique pour un public scolaire hétérogène revient à tenter de démêler les enjeux divers qui interviennent dans la transmission des valeurs et des savoirs. La volonté de forger des normes communes contre l'éclatement de nos sociétés et contre une disparité conflictuelle des mœurs, fait du civisme un instrument de solidarité. Il relativise les appartenances et essentialise la liberté de chacun dans un ensemble disparate sans cesse à reconstruire.

Tandis que la pédagogie cherche un minimum de sens partagé, qui organise l'« enseignement pour tous » et favorise l'« égalité des chances », des processus de segmentation des sociétés développées en sociétés « duales » sont à l'œuvre. Il se produit une diglossie tant normative que linguistique. Les cours d'éducation civique abordent, au-delà de l'apparence des mots, la « crise d'identité » de jeunes en voie de marginalisation. Les contresens, malentendus ou subversions de sens sont nombreux... à l'image du verlan, des tags et autres codes en marge de l'école. L'apprentissage de la citoyenneté libère une autre expression, plus créatrice et plus participative.

L'AVÈNEMENT D'UNE AUTRE CITOYENNETÉ ?

La socialisation des jeunes ne peut emprunter le chemin balisé d'un processus linéaire. Si, dans la majorité des États européens (8), l'éducation aux droits de l'Homme, le droit dans l'éducation (**Law in education**), le civisme et l'éthique motivent des réformes de l'enseignement, les solutions adoptées dans chaque pays traduisent une extrême disparité.

La dérive de l'enseignement, au Royaume-Uni, vers une école marquée par les minorités ethniques, véritable émiettement de la formation en une pluralité de modèles différentiels, est patente : comment en est-on ainsi arrivé à des écoles pakistanaises ou bangladaïsiennes, dans lesquelles les filles sont séparées des garçons, écartées de certains enseignements, des filles pour lesquelles on négocie des heures particulières

d'ouverture des piscines afin qu'elles puissent se baigner habillées dans une eau « non souillée » et surveillées par des femmes ? L'ethnisation des relations sociales, en Grande-Bretagne, conduit à une fragmentation du système d'enseignement et à sa dépréciation — par ailleurs accentuée par une restriction drastique des crédits. La Commission pour l'égalité raciale en vient à proclamer que les réussites scolaires doivent refléter, proportionnellement, la composition ethnique ou raciale de l'environnement de l'école.

Dans le même temps, les Pays-Bas concluent officiellement au relatif échec de leur politique d'« émancipation des minorités », et l'Allemagne, prise dans l'aventure de la réunification, tente de trouver une base commune et partagée à une conception du civisme et de la démocratie. Les systèmes se télescopent dans un espace européen si difficile à unifier. La réflexion sur l'éducation aux droits de l'Homme et sur l'éducation civique devient alors la seule base commune à la lutte contre les intolérances et les discriminations.

EN GUISE DE CONCLUSION

La question posée par l'éducation civique est fondamentale : la démocratie peut-elle se contenter d'une égalité formelle en espérant qu'elle entre progressivement dans les mœurs et les pratiques ? L'urgence des revendications d'égalité réelle dans des sociétés clivées en de nouvelles strates sociales oblige à penser les droits des élèves en termes de citoyenneté et la transmission des savoirs en terme d'apprentissage de la liberté de pensée. Cela conduit à faire des choix normatifs. L'école, sous prétexte du respect des différences ne saurait accepter des cultures discriminatoires et intolérantes. Le sexisme, le sectarisme religieux, le racisme, qui tentent de se justifier par la tradition culturelle, apparaissent à la lumière de l'éducation civique pour ce qu'ils sont : des anachronismes incompatibles avec la philosophie des droits de l'Homme (9).

L'embarras généré par une interrogation aussi essentielle pour l'avenir des sociétés démocratiques explique, en grande partie, la timidité des pouvoirs publics lorsqu'il s'agit de promouvoir l'éducation civique à l'école. Pourtant, c'est bien des libertés fondamentales dont il est question, lorsque des élèves refusent d'étudier Voltaire

parce qu'auteur « blasphématoire » assimilé à Salman Rushdie, agressent une enseignante parce que femme, ou finissent pas avouer qu'acheter un journal « *c'est la honte ! On est pas des intellos !* ». A avoir accepté toutes les expressions culturelles comme équivalentes, et, dans le même temps, à prôner la rentabilité économique du

savoir, on s'expose à une perte de sens... et de crédibilité. La réussite de l'éducation civique, lorsque des enseignants ont cru en sa vertu pédagogique, montre, pourtant, que l'apprentissage de la citoyenneté est le plus sûr moyen d'éclairer les intelligences et de ratisser le bien social sur la trame des libertés.

NOTES

- (1) Pour la France, cf. notamment les travaux de François DUBET : **La galère. Jeunes en survie**. Paris, Fayard, 1987 ; « Jeunesses et marginalités », **Regards sur l'actualité**, n° 172, juillet 1991, pp. 3-9. De façon comparative, cf. **Violence et résolution des conflits à l'école**, par Jamie Walker, Conseil quaker pour les affaires européennes, Conseil de l'Europe, juillet 1989, DECS/EGT (89) 24. Conseil de la coopération culturelle, Strasbourg, 1990.
- (2) Cf. J.M. LECLERCQ et C. RAULT, **Les systèmes éducatifs en Europe. Vers un espace communautaire ?**, Paris, La Documentation Française, 1989, Notes et études documentaires, n° 4899. Citons également la publication par **les Cahiers de l'Union rationaliste** de monographies par pays de plusieurs systèmes éducatifs, pendant l'année 1991.
- (3) Cf. **Projet « Réussir l'intégration »**, n° 227, automne 1991 ; Dossier : intégration **Pouvoirs locaux**, n° 10, 1991 ; **Intégration et exclusion dans la société française contemporaine**. Gilles FERREOL (éd.), Presses Universitaires de Lille, Mutations/sociologie, 1992, 454 p., et notamment « Jeunes et banlieues » par C. BACHMANN, « De l'éducation nationale à l'insertion professionnelle : les mutations du système scolaire », par B. CHARLOT ; Jacqueline COSTA-LASCOUX, **De l'immigré au citoyen**, Paris, La Documentation française, 1990, 160 p.
- (4) Cf. **Éducation civique et philosophie politique**, Ouvrage collectif, A. COLIN, 1992, 256 p.
- (5) Jacqueline COSTA-LASCOUX, « Le droit à l'école. L'expérience de l'éducation civique », **Droit et société**, n° 19, 1991, pp. 223-241 ; « Liberté, égalité et civisme au collège », **Migrants formation**, n° 86, septembre 1991, pp. 128-139 et, plus généralement, il convient de consulter l'ensemble de ce n° spécial de *Migrants-formation* « Identités et communautés » pour des points de vue différents.
- (6) Fr. AUDIGIER et G. LAGELEE, **Éducation aux droits de l'Homme**, INRP, Coll. Rapports de recherches, 1987, n° 13.
- (7) Cf. l'enquête menée par Éliane MONTCONDUIT dans des établissements parisiens, citée dans « Le droit à l'école » supra.
- (8) Cf. **Stratégies identitaires** (ouvrage collectif sous la direction de Carmel CAMILLERI et Hanna MALEWSKA-PEYRE, Paris, PUF, 1990).
- (9) Cf. « Le droit à l'école »... article précité.
- (10) Voir Laurence CORNU et Joël ROMAN « École et citoyenneté », in **La citoyenneté** (ouvrage collectif sous la direction de C. WIHTOL DE WENDEN), Paris, Edilig/Fondation Diderot, 1988, pp. 309-320 et deux ouvrages fondamentaux : Claude NICOLET, **L'idée républicaine en France**, Paris, Gallimard, 1982 ; Catherine KINTZLER, **Condorcet, l'instruction publique et la naissance du citoyen**, Paris, Minerve, Coll. Folio/Essais, 1987, 314 p.

NOTES DE SYNTHÈSE

L'Anthropologie de l'éducation aux États-Unis : méthodes, théories et applications d'une discipline en évolution

*Agnès Henriot-Van Zanten,
Kathryn Anderson-Levitt*

Largement méconnue en France, l'anthropologie de l'éducation est depuis plusieurs années une discipline à part entière dans les départements d'éducation des universités américaines. Né de l'intérêt porté par les anthropologues culturalistes aux processus de transmission et à la socialisation des enfants dans les sociétés traditionnelles, ce champ de recherches s'est progressivement taillé une place importante à côté des sciences de l'éducation établies comme la psychologie ou la sociologie de l'éducation en proposant de nouvelles méthodes et de nouvelles théories sur la scolarisation dans les sociétés développées.

On peut schématiquement distinguer trois phases dans son évolution. La première phase est celle de la naissance et de l'institutionnalisation d'un nouveau domaine d'investigation. Elle commence en 1954 avec la conférence sur « Anthropologie et éducation » organisée par G. Spindler à Stanford où d'éminents anthropologues et spécialistes de l'éducation ont pour la première fois confronté leurs points de vue. Le développement des enseignements sur ce sujet dans les universités, le financement de recherches conduites par des anthropologues dans les écoles, la création d'un comité propre au sein de l'**American Anthropological Association** sont autant de jalons d'un processus de professionnalisation dont le point culminant est peut-être la parution en 1977 d'un journal spécifique consacré à ces questions, **Anthropology and Education Quarterly** (Eddy, 1987 ; Ogbu, 1985).

La deuxième phase correspond à un processus de spécialisation caractérisé d'abord par la richesse et la diversité de la production ethnographique, puis par l'élaboration de théories compréhensives mettant en relation divers éléments qui concourent à l'explication de certains problèmes éducatifs perçus comme cruciaux. Elle est marquée par la publication de plusieurs ouvrages collectifs qui ont beaucoup contribué à la diffusion de ces interprétations et à la structuration globale du champ (Wax, Diamond & Gearing, 1971 ; Ianni & Storey, 1973 ; Roberts & Akinsanya, 1976 ; Gilmore & Glatthorn, 1982 ; Spindler, 1974, 1982b, 1987b, Spindler & Spindler, 1987). Enfin, une troisième phase se dessine depuis cinq ou six ans avec l'émergence d'un dialogue entre défenseurs de théories concurrentes, la recherche délibérée d'une articulation des différents niveaux d'analyse et une relative ouverture à la recherche ethnographique dans d'autres pays.

Dans deux notes de synthèse antérieures (Henriot-van Zanten, 1987 ; Derouet, Henriot-van Zanten, Sirota, 1987), nous avons eu l'occasion de commenter quelques-uns des principaux travaux produits par ce courant de recherche, mais les perspectives adoptées nous ont conduit dans le premier cas à focaliser la présentation sur les questions de méthode et dans le second à situer les recherches américaines par rapport aux recherches britanniques et françaises et à traiter séparément différents niveaux d'analyse : l'école et la communauté locale, l'établissement, la classe (cf. aussi Duru-Bellat et Henriot-Van Zanten, 1992 ; Henriot-Van Zanten, 1992b). La vue d'ensemble que nous présentons ici paraît donc nécessaire pour établir de façon précise la contribution de l'anthropologie de l'éducation américaine aux débats scientifiques et politiques sur les questions de scolarisation. En outre, réalisées il y a cinq ans, ces revues n'ont pas pu prendre en compte les recherches et les débats plus récents qui se sont avérés particulièrement fructueux pour l'évolution actuelle du champ et que nous examinons en détail ici. Commençant par une analyse des principales interrogations, anciennes et nouvelles, autour de la méthode, nous analysons ensuite la façon dont un ensemble extrêmement varié de travaux empiriques et de théories ont cherché à expliquer les problèmes que rencontrent les enfants issus de minorités ethniques à l'école, pour conclure sur le lien entre théorie et action dans ce domaine spécifique de la recherche en éducation.

MÉTHODE ET DISCOURS SUR LA MÉTHODE : L'ETHNOGRAPHIE AU CENTRE DES DÉBATS

Plus que sur la renommée d'une théorie ou de certains chercheurs, l'identité de l'anthropologie de l'éducation américaine comme discipline académique s'est largement construite autour de la méthode ethnographique. Les raisons de l'engouement pour cette méthode dans les années soixante-dix sont multiples et les expliquer en détail reviendrait à faire l'analyse des évolutions de la recherche en éducation outre-Atlantique au cours de ces trente dernières années, ce qui dépasse largement l'objectif que nous nous sommes fixé ici. Il est cependant important de noter que, malgré les dérives possibles d'une trop grande polarisation sur la méthode, les multiples débats autour de l'ethnographie ont débouché sur des réflexions théoriques plus globales et sur des modes d'articulation entre la recherche et l'action qui ont largement contribué à la structuration initiale et aux évolutions récentes de ce domaine de recherche.

De l'ethnographie classique à l'ethnographie de l'éducation

Il est évidemment illusoire de chercher à proposer une définition consensuelle de l'approche ethnographique. Celle élaborée par Smith (1982) a le mérite d'être fondée sur une analyse des écrits de trois grandes figures qui ont marqué l'évolution de l'anthropologie américaine — Malinowski, Whyte et Geertz — et qui représentent trois traditions différentes — le courant fonctionnaliste, le courant interactionniste et le courant interprétatif. Elle distingue six traits communs à ces trois contributions qui peuvent nous fournir des points de repère pour analyser la spécificité de l'ethnographie de l'éducation :

- 1) le séjour prolongé dans la communauté étudiée, qui permet au chercheur de recueillir personnellement la plus grande partie des informations à travers l'observation, la participation à la vie de la communauté et la prise de notes ;
- 2) l'intérêt pour les activités quotidiennes aussi bien que pour les événements « importants » dans la vie des individus ;
- 3) l'attention accordée non seulement au comportement des individus mais au sens qu'ils attribuent à leur action ;
- 4) l'effort pour produire un compte rendu synthétique et contextualisé de la vie dans la communauté, l'organisation ou le groupe étudié ;
- 5) la tendance à concevoir le cadre interprétatif comme une construction progressive depuis la première déclaration d'intention jusqu'au produit final plutôt que comme la validation-invalidation d'un ensemble d'hypothèses ;
- 6) une présentation finale qui marie volontairement et de façon créative la description et la narration avec la conceptualisation théorique.

Une grande partie des discussions qui ont accompagné la naissance de l'anthropologie de l'éducation américaine au cours des années soixante et soixante-dix ont porté sur les problèmes posés par l'adaptation de cette approche à l'étude des institutions scolaires dans la société dont est issu le chercheur. L'ethnographie — dont Erickson (1986) rappelle opportunément que le nom désignait initialement la description monographique des modes de vie des *ethnoi*, le terme grec ancien pour les barbares — avait pour but de rendre « l'inconnu familier » sans que les traductions successives dans une autre langue et dans les catégories du chercheur ne trahissent trop le « point de vue de l'indigène » (Geertz, 1983). En revanche, dans l'étude des institutions de sa propre société, lorsqu'il s'agit de faire l'inverse, à savoir de « rendre le connu exotique » (Spindler, 1982a ; Wilcox, 1982a), l'ethnographie ne se confond-elle pas avec les comptes rendus des acteurs eux-mêmes ? Les anthropologues, qui se trouvent ici confrontés aux mêmes difficultés que les sociologues constructivistes, se sont fortement divisés sur les moyens de surmonter cet écueil. Pour les uns, défenseurs du maintien d'un lien étroit avec la tradition anthropologique, la seule issue est de conserver à tout prix une perspective comparative transculturelle, implicite ou explicite, solidement ancrée dans une vision relativiste de la culture (Wolcott, 1975 ; Lutz, 1981 ; Spindler, 1974, 1982a). Pour les autres, défenseurs d'un rapprochement avec les autres sciences de l'éducation, le développement de théories spécifiques sur le fonctionnement des institutions scolaires au niveau macro-sociologique (Ogbu, 1982) ou micro-sociologique (Erickson, 1981) s'avère alors indispensable.

Un deuxième problème épineux concerne l'évolution de l'unité d'analyse : comment conserver la perspective holiste si caractéristique de la discipline dans des études centrées sur des objets de plus en plus petits : un établissement scolaire, une classe, voire une leçon ? A nouveau, des positions très différentes ont émergé sur cette question. Certains chercheurs plaident fer-

mement pour le maintien d'une approche globale multi-dimensionnelle qui ne néglige pas l'impact des facteurs structurels et des liens que l'école entretient avec d'autres institutions locales et nationales (Ogbu, 1981). D'autres chercheurs, en revanche, défendent le point de vue selon lequel le travail ethnographique est essentiellement « holiste », non pas tant en raison de la taille de l'unité retenue, que parce que celle-ci est toujours analysée comme une totalité (Erickson, 1986). Pour ces derniers, une des tâches de l'ethnographie de l'éducation est de faire évoluer la notion de « contexte » afin de faire ressortir les effets conjugués des variables situationnelles, des variables locales et des variables extérieures dans les interactions sociales au sein des institutions scolaires (McDermott, 1974 ; Mehan, 1979 ; Erickson & Schultz, 1981).

Un troisième problème, qui n'est pas sans lien avec les précédents, concerne les conditions dans lesquelles s'exerce le travail de terrain et notamment la question de la durée nécessaire à réaliser une monographie sur les institutions scolaires digne d'être considérée comme telle par les anthropologues classiques. S'il est de toute évidence impossible de décréter une fois pour toutes le laps de temps nécessaire à l'élaboration d'une bonne ethnographie, la publication de travaux se présentant comme des ethnographies scolaires fondées sur de courtes observations a déclenché de fortes réactions chez de nombreux membres de la communauté des anthropologues de l'éducation tels Rist (1980) qui a dénoncé avec vigueur ce qu'il appelle les « Blitzkrieg ethnographiques ». Tout en prenant leurs distances par rapport à certains de ces travaux, d'autres chercheurs plaident cependant pour une conception plus souple de la démarche ethnographique tenant compte des avantages introduits par les outils nouveaux comme le magnétophone ou le caméscope qui autorisent de nouvelles formes de « retour » aux sources d'information (Erickson, 1986) ou qui permettent une meilleure adéquation entre les exigences scientifiques et les demandes des financeurs et des sujets de l'observation (Fetterman, 1987).

Ces préoccupations sont au centre de l'ouvrage collectif édité par Spindler, **Doing the Ethnography of Schooling** (1982b), ainsi que des ouvrages de synthèse et des manuels de méthodologie qui voient le jour dans les années quatre-vingts. En effet, à partir de cette période, à des textes destinés à l'ensemble de la communauté des anthropologues de la culture (Pelto & Pelto, 1978 ; Spradley, 1979, 1980 ; Agar, 1980) se sont succédé des textes traitant spécifiquement de l'ethnographie de l'éducation (Green & Wallat, 1981, Green & Harleer, 1988 ; Dobbert, 1982 ; Goetz & LeCompte, 1984 ; Fetterman, 1989). Dans ces publications, on aperçoit clairement le déplacement de la recherche d'une légitimité au sein de la communauté des anthropologues vers une plus grande attention aux questions sensibles dans la communauté des spécialistes de l'éducation : les liens entre les approches expérimentales et les approches qualitatives des interactions dans la salle de classe, la fiabilité et la validité des résultats des enquêtes ethnographiques par rapport à d'autres approches en éducation, les applications éducatives des résultats des enquêtes ethnographiques... Ceci doit naturellement être mis en relation avec le fait que progressivement les anthropologues de l'éducation sont venus s'adresser essentiellement à un public d'étudiants, de chercheurs et d'utilisateurs potentiels de la recherche en éducation et sont restés relativement à l'écart de la communauté des anthropologues.

L'ethnographie et les approches qualitatives de l'éducation.

Cette attention portée à l'adaptation de la méthode ethnographique à l'étude des phénomènes éducatifs s'est en outre inscrite de plus en plus dans un mouvement plus vaste qui est celui de la consécration des méthodes qualitatives en éducation dans les années 80. Dans l'introduction de l'ouvrage collectif qu'ils ont édité sous le titre **Qualitative Inquiry in Education: The Continuing Debate**, Eisner et Peshkin (1990) présentent une analyse très pertinente des différents éléments qui témoignent de la légitimation progressivement acquise par ces approches dans une communauté naguère entièrement dominée par l'approche positiviste des psychologues de l'éducation. Parmi ces éléments, ils citent en premier chef la création d'un comité intitulé « Qualitative Research Special Interest Group » au sein de la plus importante association des chercheurs en sciences de l'éducation aux États-Unis, l'**American Educational Research Association**, ainsi que l'ouverture récente du principal journal de cette association à des articles d'orientation qualitative. En second lieu, ils notent également que plusieurs journaux en éducation ont publié au cours de la dernière décennie des numéros spéciaux sur les approches qualitatives, par exemple l'**Administrative Science Quarterly** (Van Maanen, 1979), **Sociology of Education** (Metz, 1984) et **The Journal of Thought** (Sherman, Webb & Andrews, 1986 ; Sherman & Webb, 1988). Enfin, un journal nouveau entièrement consacré à cette orientation a vu le jour : **The International Journal of Qualitative Studies in Education**. Parallèlement, ils soulignent que plusieurs grandes maisons d'édition ont créé des collections spécifiquement tournées vers la publication d'ouvrages théoriques et de recherches dans ce domaine. C'est le cas notamment de la collection **Qualitative Research Methods** de Sage Publications et d'**Explorations in Ethnography** de Falmer Press. Le succès que rencontrent ces approches est en outre attesté par la place grandissante qu'elles occupent dans les **Schools of Education** des universités où de plus en plus des compétences spécifiques en la matière sont exigées des nouveaux professeurs.

L'ethnographie a-t-elle gagné ou perdu dans ce mouvement ? Son adoption par différentes disciplines avait déjà conduit Spindler (1982b), dans un des recueils collectifs qu'il a édités, à tenter de distinguer entre l'anthropo-ethnographie, la psycho-ethnographie et la socio-ethnographie. Pour certains chercheurs, l'ethnographie risque de « perdre son âme » si elle ne reste pas fidèle à ses racines dans l'anthropologie culturaliste américaine. Wolcott (1987), Wilcox (1982a) et encore récemment Shimahara (1988) défendent une conception de l'ethnographie en tant que science de la description culturelle fondée sur une vision spécifique de la culture envisagée comme système de pensée et système d'action propre à un groupe. Pour de nombreux chercheurs, cependant, l'approche ethnographique telle qu'elle est utilisée effectivement dans les enquêtes de terrain aujourd'hui est virtuellement impossible à distinguer d'autres études qu'on appelle par les termes les plus divers — études interactionnistes, phénoménologiques, constructivistes, interprétatives — et qui ont le plus souvent recours à l'une ou l'autre, voire à l'ensemble, des techniques propres à l'approche ethnographique comme l'observation participante et les entretiens semi-directifs (Erickson, 1986).

Une des conséquences positives de cette confrontation de l'ethnographie à d'autres approches qualitatives de l'éducation a été d'encourager un travail réflexif sur les différentes traditions qui ont influencé les développements actuels dans ce domaine. Pendant plusieurs années, en effet, les chercheurs

en anthropologie de l'éducation ont été amenés à emprunter des modèles aux différents courants théoriques cités précédemment sans chercher à se situer de façon précise. L'intérêt du travail de synthèse entrepris par Jacob (1987, 1988) est de permettre de comparer de façon systématique cinq des principales écoles de pensée dans l'anthropologie, la psychologie et la sociologie américaines qui ont influencé l'orientation des recherches en anthropologie de l'éducation : la psychologie écologique, l'ethnographie holiste, l'ethnographie cognitive, l'ethnographie de la communication et l'interactionnisme symbolique. Pour ce faire, suivant les dimensions identifiées par Kuhn (1962) comme pertinentes pour dégager des univers de pensée relativement autonomes dans les sciences sociales, Jacob a dégagé les présupposés sur la nature humaine et sur la société, les centres d'intérêt et la méthodologie de chacune de ces écoles et analysé leurs applications dans le domaine de l'éducation. Il en ressort un certain nombre de convergences concernant par exemple la nécessité de prendre en compte la dimension subjective de l'activité sociale, la focalisation sur l'interaction et l'accent mis sur la vision de l'acteur, mais aussi des divergences non négligeables entre les représentants de chaque courant.

Ce travail, et plus généralement le rapprochement de l'ethnographie à d'autres méthodes qualitatives a eu un autre effet positif, à savoir l'émergence d'un dialogue, certes plutôt conflictuel, entre les chercheurs américains et les chercheurs britanniques. En effet, contrairement à ce que l'on pourrait imaginer en France, les travaux ethnographiques sur l'école se sont développés de façon quasiment indépendante aux États-Unis et en Grande-Bretagne. Delamont et Atkinson (1980) avaient néanmoins publié un premier article de synthèse sur les approches ethnographiques conduites dans une perspective sociologique dans leur pays et dans une perspective anthropologique outre-Manche. Ainsi ont-ils réagi vivement à la non-prise en compte par Jordan de l'importante littérature britannique et plus généralement de la littérature en langue anglaise à l'extérieur des États-Unis dans ce domaine (Atkinson, Delamont & Hammersley, 1988). Depuis, on constate une ouverture encore modeste mais significative des anthropologues de l'éducation américains aux recherches conduites dans des perspectives proches par leurs collègues de langue anglaise qui a été favorisée, entre autres choses, par les publications des maisons d'édition installées des deux côtés de l'Atlantique comme Falmer Press.

Dans leur réponse critique à l'article de Jordan, Atkinson, Delamont et Hammersley (1988) ne se contentent cependant pas de noter « l'oubli » des recherches anglaises, ils soulèvent un problème plus fondamental qui est celui de l'intérêt d'opérer des distinctions entre différentes traditions. Il ne saurait certes être question, d'après les auteurs, de négliger les apports conceptuels, bien au contraire leur revue antérieure de la littérature ethnographique américaine et britannique avait fortement souligné le danger d'un empirisme ignorant ces bases théoriques. Ce qui pose problème, d'après eux, c'est de procéder à un catalogage précis des auteurs et des recherches alors qu'il subsiste des désaccords considérables concernant les traits distinctifs de telle ou telle approche et les travaux méritant d'être cités comme les plus représentatifs, et que de si nombreuses études, souvent parmi les plus fécondes, combinent des apports de différentes traditions. Ce point de vue est proche de celui que nous avons proposé en conclusion de notre revue de synthèse sur les approches ethnographiques en éducation (Derouet, Henriot-van Zanten, Sirota, 1987). En fait, nous serions aujourd'hui d'accord avec

Eisner et Peskhin (1990) pour distinguer historiquement seulement deux modèles majeurs dans les études qualitatives américaines : la tradition ethnographique dans l'anthropologie culturelle, à laquelle se réfèrent encore aujourd'hui une grande partie des anthropologues de l'éducation américains et les études de cas en sociologie, développées initialement par l'École de Chicago et dont les apports ont été reconnus plus tardivement. De multiples autres courants exercent aujourd'hui une influence sur les recherches des uns et des autres mais il serait vain de tenter de délimiter soigneusement des frontières entre eux.

Les approches qualitatives et le discours critique sur l'éducation

Depuis les années 1980 et de façon plus marquée au cours des cinq dernières années, les approches qualitatives ont également été enrichies par l'apport du courant des « études critiques » en éducation. D'un point de vue méthodologique, ces études ont surtout contribué à approfondir le rôle de la méthode dans la relation entre la recherche et l'action politique. Dans une communication présentée en 1976, Hymes affirmait déjà que de « toutes les formes de la recherche scientifique, l'ethnographie était la plus ouverte, la plus compatible avec un mode de vie démocratique, la moins susceptible de produire un univers dans lequel les experts contrôlèrent le monde au détriment des sujets étudiés » (Hymes, 1981). Les principaux représentants du courant critique américain Giroux (1983, 1988) et Apple (1982, 1986) vont développer ce point. Tout en insistant sur le fait que les méthodes naturalistes et l'accent qu'elles mettent sur le sens que les acteurs accordent à leur action se prêtent davantage à une relation plus « démocratique » avec les sujets d'étude que les études positivistes, ils leur reprochent de se contenter le plus souvent de présenter un univers social conçu pour être observé mais non pas pour être mis en question ou transformé. Pour ces auteurs, les approches qualitatives doivent encore évoluer à travers une réflexion sur l'objet de la recherche qui doit devenir un instrument de libération politique des groupes dominés et à travers le questionnement de l'objectivité scientifique pour déboucher sur une véritable collaboration avec les sujets d'étude.

Ces études puisent leur inspiration théorique et méthodologique à différentes sources qui rendent leur appréhension particulièrement délicate. Issues initialement du renouveau des théories néo-marxistes grâce à l'apport des modèles d'analyse développés par Bowles et Gintis (1976) et par Bourdieu et Passeron (1977), elles se sont donné pour but de remédier à ce qu'elles considèrent comme le sur-déterminisme de ces théories en réintroduisant les acteurs sociaux. L'influence des travaux produits dans le cadre de la sociologie du **curriculum** britannique et des travaux en sociologie de la connaissance est particulièrement présente également chez Giroux (1983, 1988). Celui reproche cependant à la plupart des recherches dans ce domaine leur position relativiste qui, tout en leur permettant de produire de brillantes analyses de la relation entre les structures objectives et le processus de scolarisation, les empêche d'aller au-delà pour tenter de comprendre comment cette influence des forces objectives est construite et contestée par les acteurs de l'éducation. Les approches qualitatives, à travers par exemple une analyse critique des textes, peuvent en revanche fournir aux enseignants et aux étudiants les instruments nécessaires à l'analyse des représentations et des intérêts qui organisent les **curricula** et donc contribuer à leur « libération ».

L'influence du mouvement féministe est également très perceptible dans le courant des études critiques, avec des implications méthodologiques non négligeables. En effet, pour Apple et d'autres auteurs féministes, l'idéal de « l'objectivité » tel qu'il a été poursuivi dans les sciences sociales correspond à une logique positiviste et « masculiniste » où la distance entre le chercheur et l'objet d'étude est érigé en principe sacré. En revanche, une recherche menée à partir d'une perspective à la fois féministe et matérialiste doit se donner pour tâche première d'examiner les relations de pouvoir qui sont à la base de la recherche. Elle suppose que le chercheur soit particulièrement attentif à la façon dont sa position sociale, son appartenance ethnique, son sexe, son âge et son orientation sexuelle aussi bien que celle des sujets étudiés ont pu poser des obstacles dans l'accès au terrain et dans les relations mutuelles (Roman & Apple, 1990). Surtout, elle implique que le chercheur soit extrêmement soucieux de la façon dont la conduite dialectique de la recherche contribue à transformer et son univers et celui des sujets dans le sens notamment d'une plus grande prise en compte des processus de subordination dans les sociétés développées (Guba, 1990).

UN DÉBAT THÉORIQUE CENTRAL : L'EXPLICATION DE L'ÉCHEC ET DE LA RÉUSSITE DES ENFANTS DES MINORITÉS

L'anthropologie de l'éducation américaine ne s'intéresse pas exclusivement aux enfants des minorités. Tous les travaux les concernant ne portent pas uniquement sur l'analyse des difficultés d'apprentissage qu'ils rencontrent à l'école. Néanmoins, ces questions ont occupé une place centrale dans l'émergence et dans le développement de la discipline à la fois en raison du nombre d'études qui leur ont été consacrées et de l'importance des débats théoriques qu'elles ont suscitées, notamment au cours de ces dix dernières années. C'est pourquoi nous avons délibérément laissé de côté dans cette revue de synthèse l'analyse des travaux de recherche portant sur d'autres populations, notamment ceux consacrés à la scolarité des enfants blancs des classes moyennes ou populaires (Cusick, 1973 ; Peshkin, 1978 ; Varenne, 1982 ; Wilcox, 1982b) ou plus récemment ceux consacrés à la scolarité des filles (Pitman & Eisenhart, 1988 ; Holland & Eisenhart, 1988, 1990), ainsi que ceux consacrés aux groupes professionnels dans le système éducatif comme les chefs d'établissements ou les enseignants (Leacock, 1969 ; Roberts, 1971 ; Wolcott, 1973), ou encore à la comparaison des systèmes d'enseignement, de la culture des enseignants ou des relations famille-école suivant les pays (Anderson-Levitt, 1987a, 1987b, 1989 ; Ben-Peretz & Halkes, 1987 ; Reed-Danahay, 1981 ; Reed-Danahay, 1987, Reed-Danahay & Anderson-Levitt, 1991).

Des discontinuités aux conflits culturels : l'éclairage des micro-ethnographies

Jusqu'au début des années 1980, la principale théorie mise en œuvre par les anthropologues de l'éducation pour expliquer les difficultés scolaires des enfants d'immigrés à l'école américaine a été celle des « discontinuités culturelles ». Cette notion a d'abord été développée au sein de l'anthropologie culturelle pour faire référence aux ruptures introduites dans l'éducation des enfants des sociétés traditionnelles, notamment aux rites de passage entre

les classes d'âge (Hart, 1955). Dans cette optique, les discontinuités contribuent en fait à la perpétuation des systèmes culturels puisqu'elles servent à transmettre des valeurs et des connaissances, et à développer le sentiment d'appartenance à la collectivité (Spindler, 1974). Parallèlement cependant, plusieurs figures centrales de l'anthropologie américaine ont également utilisé cette notion dans leurs écrits théoriques et dans leurs prises de position en faveur de la reconnaissance de la culture de ces peuples pour faire référence aux « chocs culturels » expérimentés par les enfants quand ils sont entrés en contact avec les écoles coloniales. Ce faisant, ils ont radicalement altéré le sens initial de la notion : loin de favoriser l'intégration, les discontinuités culturelles subies par ces enfants engendreraient l'aliénation et le blocage des apprentissages.

Ce n'est toutefois que vers le milieu des années 1960 que l'anthropologie de l'éducation s'est véritablement emparée de cette notion pour bâtir une théorie explicative des problèmes de scolarisation des enfants amérindiens et des enfants noirs dans les écoles américaines. Cette théorie émerge tout d'abord comme une réaction aux notions de « déficit culturel » et aux différents programmes d'éducation compensatoire qui ont vu le jour à cette période. Plus encore que les sociologues, les anthropologues sont portés à une position relativiste qui valorise la culture propre à chaque groupe. Il ne peut être question pour eux de déceler des formes de « privation culturelle » chez les enfants des minorités ethniques, ni des manques ou des dysfonctionnements dans leur socialisation familiale ou communautaire (Leacock, 1971). Les difficultés indéniables qu'ils rencontrent à l'école leur semblent plutôt devoir être analysées comme la conséquence d'une confrontation de systèmes culturels conduisant le plus souvent à des incompréhensions mutuelles.

Les bases empiriques de cette théorie ont été fournies par des études très fines des interactions verbales et non-verbales dans la classe, fortement influencées par les travaux menés en sociolinguistique et en ethnographie de la communication (Hymes, 1972 ; Gumperz, 1981, 1982). La plus connue de ces études est sans doute celle menée par Philips (1972, 1983) dans une réserve indienne où l'auteur montre le contraste très important entre les « structures de participation » que les enfants amérindiens acquièrent dans leur culture fondées sur une relation égalitaire et sur le primat de la collectivité sur l'individu, et les « structures de participation » que les enseignants utilisent dans leurs classes qui soulignent la dissymétrie de la relation entre l'enseignant et les élèves et mettent l'accent sur l'évaluation publique des compétences individuelles. Que ce contraste fût une des sources du blocage des apprentissages apparaissait nettement dans le fait que les enfants amérindiens obtenaient de meilleurs résultats dans les classes où les enseignants utilisaient des structures de participation comme le travail en équipe, qui se rapprochaient davantage de celles en vigueur au sein de la communauté d'origine des enfants.

Cette étude, ainsi que d'autres du même type conduites à la même période (Erickson & Schultz, 1982 ; Erickson & Mohatt, 1982), ont connu une très grande diffusion pour des raisons à la fois théoriques, méthodologiques et politiques. Leur principal apport à la compréhension des difficultés des enfants d'immigrés réside dans leur analyse méticuleuse de différences dans les styles d'interaction qui, de par leur subtilité, échappent le plus souvent aux acteurs eux-mêmes. Elles ont aussi beaucoup contribué au renouveau méthodologique de la discipline en introduisant de nouvelles techniques telles

que l'usage de vidéocassettes. Leur popularité au delà du cercle des spécialistes s'explique en outre par le fait qu'elles ne culpabilisent personne : ni les enseignants, ni les familles, ni les élèves ne peuvent être tenus pour responsables d'un échec scolaire conçu comme l'aboutissement d'une succession de malentendus. Plus important encore, ces théories ont ouvert des possibilités nouvelles à un enseignement de la réussite fondé sur la recherche de contenus et de techniques d'apprentissage culturellement appropriées aux différentes minorités ethniques (Au, 1980 ; Au & Jordan, 1981 ; Macias, 1987).

Certaines études menées à cette même période se démarquent cependant quelque peu de celles portant sur les discontinuités culturelles, parce qu'elles mettent davantage l'accent sur le rôle des facteurs institutionnels dans l'échec des enfants de minorités. L'ethnographie d'une école de Harlem par Rosenfeld (1971) et, de façon beaucoup plus systématique, le travail de Rist (1973) dans une école de St. Louis ont mis en lumière les effets des « prophéties autoréalisatrices » des enseignants et des regroupements informels qu'ils opèrent dans la classe et dans l'établissement sur les résultats scolaires des enfants noirs. Le travail des chercheurs influencés par le courant ethnométhodologique, bien qu'il ne fût pas toujours directement concerné par l'échec scolaire des enfants des minorités, a néanmoins également largement contribué à montrer l'importance des activités comme les conseils d'orientation ou l'évaluation et des arrangements institutionnels comme les groupes de niveau et les filières sur les carrières scolaires des élèves (Mehan 1978, 1979 ; Erickson & Schutz, 1982).

Le travail de McDermott (1974, McDermott & Gospodinoff, 1981) se distingue également de l'orientation dominante à cette période. L'analyse très sophistiquée, nourrie des apports de la sociolinguistique, de l'anthropologie culturelle et de l'ethnométhodologie que cet auteur propose de l'interaction entre des enfants noirs ou portoricains et les enseignants va au-delà de la théorie des discontinuités culturelles pour proposer une théorie des conflits culturels où l'élément politique joue un rôle essentiel. A partir de la théorie de Bateson spécifiant que « la communication implique non seulement le transfert de l'information mais aussi l'imposition d'une relation », McDermott, sans nier l'importance des différences entre les codes culturels de l'enseignant et des élèves, affirme la primauté de l'élément politique. Le problème que rencontrent dans la classe les enseignants et les élèves appartenant à des cultures différentes n'est pas tant celui des différences que le fait que ces différences deviennent des frontières en créant des groupes antagonistes et en faisant de la classe un terrain d'affrontement quotidien.

La variation dans les performances scolaires des différentes minorités ethniques : l'apport des macro-ethnographies et des études comparatives

Les études sur les différences culturelles ont fait l'objet d'une série de critiques de la part d'Ogbu à partir de la fin des années 1970. Pour cet auteur, ces études, bien qu'ayant apporté une contribution significative à l'analyse de la façon dont l'échec scolaire des enfants de minorités se construit au sein de l'institution scolaire, ne sont pas en mesure d'expliquer véritablement ce phénomène entre autres parce qu'elles ne tiennent pas suffisamment compte du contexte écologique plus large qui conditionne les interactions dans la salle de classe. Dans sa propre étude d'un quartier noir de la ville de Stockton en Californie, Ogbu (1974) avait en effet suivi une

autre orientation qu'il a appelé plus tard l'approche « ethnoécologique » de la scolarisation (Ogbu, 1987a). Cette approche met l'accent sur les forces historiques et sociales telles que la ségrégation spatiale ou la discrimination face à l'emploi qui exercent une influence sur l'organisation des communautés et sur les attitudes et les pratiques des individus des groupes dominants et des groupes dominés dans un espace local donné.

Une deuxième critique majeure à l'égard de ces études concerne le fait qu'elles négligent l'analyse des variations dans les performances scolaires des différentes minorités. En effet, la comparaison à l'échelle nationale et internationale montre une grande diversité dans les résultats scolaires des enfants issus de différentes minorités au sein d'un même pays, ainsi que des enfants issus d'un même groupe ethnique suivant les pays. Si on y ajoute le fait que les enfants qui réussissent le mieux ne sont pas nécessairement ceux dont la culture se rapproche le plus de la culture dominante, comme dans l'exemple des enfants d'origine asiatique aux États-Unis, il est aisé d'argumenter que les explications en termes de discontinuités culturelles doivent, partiellement tout au moins, être remises en question (Ogbu, 1978). Ogbu suggère alors qu'il est nécessaire de distinguer non seulement entre les discontinuités que tout enfant rencontre dans la transition entre la famille et l'école et les discontinuités spécifiques aux minorités ethniques, mais aussi, au sein de ces dernières, entre les discontinuités primaires et les discontinuités secondaires. Les discontinuités primaires seraient celles vécues par les enfants d'immigrants. Elles se caractériseraient par le fait qu'elles dérivent de différences culturelles qui pré-existent au contact entre deux cultures et qu'étant de nature très spécifique, elles peuvent être surmontées, non sans mal certes, par des groupes désireux de réussir à l'école. Les discontinuités secondaires, en revanche, seraient presque exclusivement le fait des minorités culturelles qu'Ogbu appelle « involontaires » parce qu'elles ont été incorporées dans les sociétés d'accueil contre leur gré et qu'elles font l'objet de discriminations sur le marché de l'emploi (Les Noirs, les Amérindiens, les Chicanos et les Portoricains en sont des exemples aux États-Unis). Elles comprennent une dimension politique et oppositionnelle qui fait qu'elles ne s'estompent pas avec une meilleure connaissance de la culture dominante.

A partir de ces critiques, Ogbu (1987b, c, 1989) a développé une théorie qui vise à fournir un cadre d'analyse suffisamment compréhensif pour expliquer ces variations, mais aussi pour rendre compte finement du rapport à l'école qu'entretiennent les enfants et les jeunes issus des minorités involontaires, notamment les Noirs américains. Ogbu distingue d'un côté les facteurs sociaux et les facteurs scolaires et, de l'autre, ce qu'il appelle les « facteurs communautaires » qui correspondent en fait aux interprétations et aux réponses adaptatives des minorités elles-mêmes. Les facteurs sociaux renvoient aux conditions historiques qui ont présidé à l'incorporation des différentes minorités dans la société étudiée et au traitement dont celles-ci font l'objet de la part des institutions. Dans le cas des Noirs, Ogbu évoque le rôle essentiel de l'esclavage et du traitement discriminatoire officiel, puis déguisé, dont ils ont fait l'objet dans l'accès à l'emploi, au logement et aux institutions éducatives. Les facteurs scolaires comprennent quant à eux des éléments de discrimination objective et subjective puisqu'on peut y distinguer à la fois l'orientation des Noirs dans l'enseignement spécialisé et dans les filières les plus dévalorisées, le bas niveau d'attente des enseignants à leur égard et la dénigration quotidienne de leur culture.

Quelle que soit l'influence de ces facteurs extérieurs, les difficultés que rencontrent les enfants et les jeunes appartenant à ces groupes ethniques subordonnés ne s'expliquent complètement, affirme Ogbu, que si l'on tient compte également de leurs réponses instrumentales et expressives à ce traitement. D'après sa théorie, la mauvaise performance scolaire des élèves noirs est aussi due au fait qu'à travers leurs représentations et leurs pratiques à l'égard de l'école et du système social, ils deviennent complices de leur échec. Ogbu montre que les enfants noirs développent une théorie du sens commun sur leurs chances futures qui, malgré leurs aspirations élevées, les conduit à se désinvestir du travail scolaire et à poursuivre des voies alternatives de « réussite », que ce soit à travers des actions individuelles souvent illégales (racket, drogue ou prostitution) ou des actions collectives telles que les protestations de masse ou les poursuites en justice. En outre, ces jeunes en viennent à associer certaines pratiques et certains symboles à l'école et dans la société comme étant associés au groupe dominant et donc, à travers un processus d'« inversion culturelle », à les rejeter et à développer d'autres pratiques et d'autres attitudes qui en constituent le parfait contrepoint.

La façon dont ces deux éléments interviennent de façon tout à fait différente pour les enfants issus de minorités immigrées a été explorée dans d'autres recherches qui ont permis de tester et d'introduire quelques modifications à la théorie d'Ogbu. Un des travaux les plus intéressants dans ce domaine est celui qui a été mené par Gibson (1987a, 1987b, 1988) dans une communauté d'Indiens Punjabi en Californie. Dans ce travail, Gibson montre que, quoique cette communauté immigrée soit confrontée elle aussi à des pratiques discriminatoires à l'école et dans la société locale, les élèves qui en sont issus réussissent beaucoup mieux dans leurs études que les enfants des « minorités involontaires ». D'après l'auteur, cette réussite doit être attribuée principalement aux attitudes et aux pratiques des familles et des élèves, qui ne sont pas sans relation avec les conditions objectives de leur venue et de leur installation dans le pays d'accueil. D'une part, la migration volontaire semble avoir contribué à l'élévation des aspirations de mobilité sociale et à une forte croyance dans la valeur instrumentale de l'instruction. D'autre part, cette communauté ne souhaite pas être assimilée à la société américaine. Ses membres mettent en œuvre une stratégie globale « d'accommodation sans assimilation » qui repose à la fois sur une attitude positive et pragmatique face aux demandes de l'institution scolaire et sur des pratiques quotidiennes visant à préserver un certain nombre de traditions dans le domaine des relations familiales, de l'habillement, de l'alimentation...

La comparaison entre « minorités immigrées » et « minorités involontaires » prend encore plus de relief quand on peut examiner les différences au sein d'un même groupe comme celui des « hispaniques » aux États-Unis, qui partage non seulement la même langue mais toute une série de traits culturels. Les résultats aux tests et les statistiques de « décrochage scolaire » montrent en effet que les immigrés en provenance de Cuba, de l'Amérique Centrale et de l'Amérique du Sud réussissent mieux à l'école que les enfants portoricains et les enfants américains d'origine mexicaine. Les recherches de M. Suarez-Orozco sur les immigrés centro-américains (1987, 1989, 1991a) apportent sur cette question un éclairage important. Elles confirment l'existence d'un haut niveau d'aspiration et d'un investissement scolaire important aboutissant à de meilleurs résultats scolaires chez les enfants de ce groupe et ce, malgré le fait qu'ils sont souvent scolarisés dans des écoles urbaines défavorisées et que, comme la plupart des minorités, ils doivent faire face à

diverses formes de discrimination. L'auteur développe cependant un modèle psycho-sociologique plus global pour expliquer à la fois la plus grande motivation scolaire des groupes immigrés en général et les attitudes spécifiques de ce groupe fortement marqué par les événements politiques qui ont le plus souvent été à l'origine du projet migratoire ou qui l'ont précipité.

Ce modèle s'inspire largement de la théorie d'Ogbu, mais il intègre aussi certains éléments de la théorie d'orientation plus psychologique développée par DeVos (1980, DeVos & Suarez-Orozco, 1990) pour expliquer les mécanismes d'adaptation des groupes ethniques. Deux éléments apparaissent particulièrement importants. Le premier est l'existence d'un double cadre de référence. Contrairement aux « minorités involontaires », les « minorités immigrées » analysent leur situation à travers leurs expériences et leur perception de leur pays d'origine et du pays d'accueil. Étant donné les conditions économiques, institutionnelles et politiques qui ont présidé à leur projet migratoire, la comparaison est presque toujours favorable au pays d'accueil. Dans cette vision, en outre, le système scolaire occupe une place centrale en tant que voie de mobilité sociale. Le deuxième élément qui encourage fortement l'émergence d'une « motivation pour la réussite » chez ces groupes est le sentiment d'une dette morale à l'égard de leurs parents étant donné les sacrifices qu'ils ont accepté de faire pour que les enfants réussissent. L'existence de ce dernier trait différencie nettement les groupes immigrés hispaniques des Blancs américains dans la mesure où la réussite n'est jamais purement individualiste. Elle s'intègre dans un système familial et communautaire qui met l'accent sur la coopération et la solidarité entre les générations.

Problèmes, évolutions et début d'articulation des deux théories

Dans quelle mesure s'est-il opéré aujourd'hui une articulation entre ces deux groupes de théories en principe concurrentes ? Au cours de ces dix dernières années alors qu'Ogbu incorporait certains des éléments mis en avant par les études micro-ethnographiques des discontinuités culturelles dans son cadre d'analyse global tout en soulignant leurs insuffisances, certains tenants de l'approche micro-ethnographique ont ajouté des dimensions structurelles à leurs analyses. Le travail de Heath (1982, 1983), par exemple, qui utilise la notion de « capital culturel » développée par Bourdieu, offre non seulement une analyse détaillée des différences entre le langage des enseignants blancs de la ville et celui des enfants de deux communautés ouvrières rurales, l'une blanche, l'autre noire, mais il montre aussi de façon convaincante comment le langage de chacune de ces deux communautés reflète et renforce d'autres traits culturels tels que le rapport à l'espace, les habitudes de travail ou les pratiques de loisirs (cf. aussi Delgado-Gaitan, 1990). Le travail de Mehan (1986, 1992) a évolué également de façon tout à fait intéressante vers une articulation des niveaux micro et macro dans une analyse constructiviste des réalités scolaires.

Néanmoins, il n'y a pas eu de véritable confrontation publique entre les tenants de l'un et de l'autre courant avant 1987, quand Jacob et Jordan ont pris l'initiative de publier dans un numéro spécial de la revue **Anthropology and Education Quarterly** les communications présentées à deux conférences de la **Society for Applied Anthropology** et de l'**American Anthropological Association**. Deux textes théoriques d'Ogbu et d'Erickson et quatre études de cas ont été révisés pour cette publication et les commentaires de deux autres chercheurs, D'Amato et McDermott, ont été sollicités. Le texte d'Ogbu (1987b) ainsi que les études de cas de Gibson (1987b) et de Suarez-Orozco

(1987), déjà analysés précédemment, ne s'adressent pas directement aux partisans de la théorie des discontinuités culturelles, mais ils fournissent des arguments théoriques et des éléments empiriques qui mettent directement en question la thèse selon laquelle les différences culturelles engendrent automatiquement des difficultés d'apprentissage. Les deux autres études de cas rendent compte en revanche des interventions mises en place à partir de la perspective des discontinuités culturelles. Vogt, Jordan et Tharp (1987) décrivent des expériences couronnées de succès auprès d'enfants hawaïens et amérindiens, alors que Moll et Diaz (1987) présentent des résultats positifs auprès d'étudiants d'origine mexicaine, toutes catégories classées par les auteurs cités plus haut dans le groupe des « minorités involontaires » peu motivées pour réussir à l'école.

C'est surtout le texte d'Erickson (1987), toutefois, qui remplit le plus fidèlement la promesse contenue dans le titre de l'introduction de ce numéro spécial : « Vers un dialogue ». Erickson reconnaît en effet un certain nombre de faiblesses dans la théorie des discontinuités culturelles qu'il préfère appeler « l'explication en termes de processus communicationnels ». D'une part, la relation de causalité entre les différences culturelles dans l'interaction et les résultats scolaires des enfants n'a jamais été véritablement démontrée. D'autre part, si certaines expériences pédagogiques adaptées à la culture des enfants comme celles présentées dans les études de cas semblent avoir porté leurs fruits, il est possible de citer également de multiples exemples d'un apprentissage efficace en l'absence d'une intervention spécifique de cette nature. En fait, conclut Erickson, la position des tenants de cette théorie risque de déboucher sur un déterminisme culturel qui ne tient pas compte de la capacité d'adaptation des acteurs sociaux.

Les travaux plus récents dans ce domaine, sans rechercher nécessairement une articulation avec les travaux d'Ogbu et de ses collègues, ont cependant évolué vers une vision plus interactive des processus d'apprentissage grâce à l'influence des théories de Vygotsky et de ses disciples (Moll & Greenberg 1990). Ces théories mettent l'accent sur le fait que la pensée et l'apprentissage ont lieu d'abord dans l'interaction sociale et non pas dans l'esprit des individus. Ce sont des activités sociales étroitement liées à des contextes historiques et culturels spécifiques (Cole & Scribner, 1974 ; Scribner & Cole, 1981 ; Lave, 1988 ; Tharp & Gallimore, 1988). De ce fait, ces théories sont particulièrement attentives à l'écart qui peut exister entre ce que les apprenants sont en mesure d'accomplir seuls et ce qu'ils sont en mesure de réaliser avec d'autres. Pour certains anthropologues, ces notions permettent de mieux comprendre les variations parmi les élèves appartenant à un même groupe ethnique (Erickson, 1987). Elles permettraient également de mieux saisir les raisons de l'échec et de la réussite des enfants dont les cultures acquises à la maison mettent l'accent sur la coopération et l'organisation collective comme les enfants hispaniques (Trueba, 1988, 1989). Surtout, elles ouvrent la porte à une intervention plus efficace auprès des enfants en difficulté, à travers la construction d'activités permettant de recréer des liens entre l'école et la maison (Moll & Greenberg, 1990).

Du côté d'Ogbu et des autres chercheurs travaillant dans la perspective macro-sociologique et comparative, Erickson (1987) souligne le risque de tomber dans l'excès contraire des partisans de la théorie des différences culturelles, qui reviendrait à faire des acteurs des agents étroitement soumis à un déterminisme économique. Parallèlement, ainsi que le note Foley (1991),

l'accent mis sur l'intériorisation par les jeunes et leurs familles d'une perception négative de leurs chances de réussite n'est pas sans rappeler certains éléments du concept de « culture de la pauvreté » développé par Lewis — et mis à contribution dans les années 1960 par les défenseurs de la théorie des déficits culturels — où le faible niveau d'aspirations, la mauvaise image d'eux-mêmes et le fatalisme sont présentés comme des composantes essentielles de la culture des habitants des ghettos. Certes, ni l'un ni l'autre ne cherchent véritablement à « accuser les victimes », mais ils présentent une vision essentiellement négative de la culture des minorités subordonnées. Ce rapprochement a néanmoins été fortement contesté par Trueba (1991) qui souligne que les objectifs de Lewis et ceux d'Ogbu sont diamétralement opposés : le premier cherchait à généraliser le comportement de groupes opprimés au delà des différences liées au contexte culturel, alors que le second vise à construire une typologie des groupes subordonnés en fonction justement des différences dans la façon dont ils répondent au traitement discriminatoire de la société d'accueil.

Les débats autour de ces questions ne sont pas sans relation avec les problèmes que pose l'analyse de la variation des performances à l'intérieur de chaque groupe dans la théorie d'Ogbu. Une des voies possibles est d'analyser ces élèves comme « déviants » : Fordham et Ogbu (1986) et Fordham (1988) ont montré que les élèves noirs qui réussissent agissent à titre individuel en mettant en œuvre une stratégie d'occultation de leurs traits culturels, sévèrement sanctionnée par leurs camarades. Néanmoins, cette argumentation ne saurait suffire pour expliquer la diversité des catégories que distingue Matute-Bianchi (1991) dans son analyse des trajectoires scolaires de jeunes d'origine mexicaine dans une communauté rurale de Californie. Les différences qui se font jour entre les immigrés récents, les immigrés plus anciens mais très attachés à leur culture d'origine, les Américains d'origine mexicaine, les Chicanos et les Cholos, conduisent en effet à reconsidérer les notions de « minorités involontaires » et de « minorités immigrées » à travers une approche plus dynamique de l'ethnicité. De même, dans son analyse comparative des performances scolaires de deux groupes de jeunes noirs antillais, l'un pouvant être analysé comme « minorité involontaire » et l'autre comme « minorité immigrée », Gibson (1991) est amenée à examiner la pertinence de ces catégories pour expliquer la scolarité des élèves des deux sexes car, alors que les différences entre les garçons de ces deux groupes sont importantes, celles entre les filles apparaissent minimales.

Une autre question qui mérite d'être approfondie, et qui concerne au premier chef les chercheurs français, est celle de la possibilité de généraliser le modèle développé par Ogbu et ses collègues à des sociétés autres que la société américaine. Les recherches conduites par des chercheurs dans d'autres pays tels que le Japon, la Grande-Bretagne, l'Australie ou la Nouvelle Zélande semblent confirmer l'existence de ces deux grands types de minorités (Ogbu, 1978 ; Gibson & Ogbu, 1991). Néanmoins, ainsi que le souligne Suarez-Orozco (1991b) dans son introduction à un numéro spécial de la revue *Anthropologie and Education Quarterly* consacré à la scolarisation des enfants d'immigrés en Europe, il est possible que cette typologie ne s'applique pas parfaitement à la complexité du phénomène migratoire dans certains pays de ce continent. Certes, il est possible d'établir une comparaison globale entre la situation des « minorités involontaires » américaines et celles des immigrés d'origine maghrébine et entre les « minorités volontaires » et les groupes immigrés d'origine européenne et non-européenne, mais de multiples ques-

tions demeurent sans réponse, non seulement en raison des différences historiques, sociales et politiques dans le statut des différents groupes immigrés, mais aussi des différences entre les systèmes scolaires (Roosens, 1992 ; Eldering, 1992 ; Henriot-van Zanten, 1992a).

La contribution des théories de la résistance et des études critiques

Dans son article de 1987, Erickson allait au-delà d'une évaluation des points forts et des points faibles de chaque courant pour évoquer une possible réconciliation à travers l'adoption d'une perspective théorique prenant appui sur les travaux qui étudient les formes de résistance scolaire chez les élèves. Cette perspective, développée initialement par le sociologue néo-marxiste britannique Willis (1977) pour analyser le rapport à l'école de certaines catégories de jeunes de milieu populaire et retravaillée par les théoriciens américains du mouvement des « études critiques » Giroux (1983) et Apple (Apple & Weis, 1983), s'intéresse aux comportements oppositionnels des jeunes dans la mesure où ceux-ci constituent des actes de résistance à la culture dominante et où ils participent à la reproduction de la culture familiale, mais aussi à sa transformation à l'intérieur et à l'extérieur des établissements scolaires. Erickson suggère que dans le cas des enfants appartenant à des minorités ethniques, elle pourrait permettre de prendre en compte simultanément les acquis du courant macro-sociologique concernant l'impact des facteurs extérieurs sur les perspectives et les pratiques des élèves et de leurs familles, et les acquis du courant micro-ethnographique concernant le rôle de la communication entre enseignants et élèves et de l'expérience quotidienne de ces derniers dans les établissements scolaires.

Si on laisse de côté l'importante contribution de McDermott citée précédemment et certaines analyses récentes d'Erickson et Schultz (1991), il est certain que c'est surtout du côté de chercheurs proches des conceptions d'Ogbu et de ses collègues que les évolutions les plus importantes ont eu lieu dans ce domaine. Les recherches ethnographiques conduites auprès de jeunes noirs semblent montrer que les formes d'opposition qui se manifestent chez eux ne sont pas identiques à celles des jeunes Blancs de milieu populaire, ce qui invite à reconsidérer de façon nouvelle le poids de l'appartenance de classe et de l'appartenance ethnique dans les perspectives et les comportements des élèves. Un trait important souligné par plusieurs études (Weis, 1985 ; Ogbu, 1989 ; MacLeod, 1992) concerne le niveau d'aspirations scolaires beaucoup plus élevé des premiers et le fait qu'ils sont beaucoup moins nombreux que leurs camarades blancs appartenant aux classes populaires à rejeter consciemment les apprentissages et les savoirs scolaires, ou les enseignants. Cependant, alors que l'éducation leur apparaît comme la seule voie d'échapper à la pauvreté et aux tentations de la rue, ils ont souvent des attitudes et des pratiques qui contredisent cette croyance collective.

Les interprétations de ces auteurs diffèrent néanmoins sur deux points essentiels. Le premier concerne la contribution spécifique de l'école à la construction de l'identité sociale de ces jeunes. Ogbu considère que celle-ci s'élabore essentiellement dans le contexte familial et communautaire et qu'elle s'inscrit dans une expérience collective historique d'opposition au traitement discriminatoire de la société dominante, alors que Weis (1985) accorde un rôle important aux interactions quotidiennes dans les établisse-

ments scolaires dans la constitution d'une culture de la résistance chez les jeunes élèves. Le second concerne les implications ultimes de ces pratiques d'opposition pour les individus et pour le groupe. Pour Ogbu (1987b, c, 1989) et pour Solomon (1992), leurs effets sont totalement négatifs dans la mesure où elles contribuent en dernier lieu à la reproduction de leur statut subordonné dans la société. Weis (1985), plus proche de la position des sociologues critiques, conclut en revanche que bien que globalement la culture des élèves noirs contribue au maintien de leur position et diminue leur capacité de transformation de la réalité sociale, elle comporte également une dimension créative et collective qui marque le degré d'autonomie relative dont dispose la sphère culturelle par rapport à la sphère économique.

Deux autres ethnographies de grande qualité ont contribué récemment à éclairer l'interaction entre les facteurs ethniques et les facteurs sociaux dans l'explication des différences dans les comportements à l'égard de l'école de la part des différents groupes de jeunes appartenant à des catégories subordonnées. Celle du sociologue MacLeod (1987) qui porte sur deux groupes de jeunes de milieu populaire habitant le même quartier et fréquentant la même école, montre qu'alors que le premier groupe, les « *Hallway Hangers* », composé majoritairement de Blancs, a des attitudes et des pratiques collectives d'opposition très proches de celles de gars de Willis, les membres du second, « *the Brothers* », majoritairement des Noirs, adhèrent beaucoup plus fortement à l'idéologie de la réussite à travers l'école et sont beaucoup plus respectueux des règles en vigueur dans l'institution. Pour MacLeod, cette différence doit être attribuée principalement à la perception qu'ont les uns et les autres de leur position sociale présente et future. Les jeunes Noirs auraient une vision plus positive parce que, contrairement aux jeunes Blancs, ils peuvent mettre en accusation la discrimination raciale et non pas leurs parents ou d'autres membres de leur communauté pour leur position subordonnée. Ils sont également sensibles à l'amélioration récente de leur statut à travers une mobilité sociale individuelle beaucoup plus importante que dans le passé et à travers les effets des mesures officielles prises pour assurer le respect des droits des minorités (« *Affirmative Action* »). Bien que, comme le souligne Mehan (1992), ce travail ne permette pas de faire le lien entre les attitudes et la réussite scolaire et sociale, ni pour les uns, ni pour les autres, il pose évidemment un nouveau défi aux théories d'Ogbu et de ses collègues.

Le travail de Foley (1990) propose également, sinon une véritable vision *alternative*, tout au moins de nouvelles pistes de recherche dans ce domaine. Son étude d'un groupe d'élèves mexicains dans une communauté du sud du Texas montre qu'alors que les comportements d'opposition à connotation ethnique des « *vatos* » (les enfants d'origine mexicaine issus de milieux populaires) les conduisent à entrer souvent en conflit avec les enseignants et à être punis par ces derniers, ceux des enfants d'origine mexicaine appartenant aux classes moyennes ne sont pas systématiquement perçus de façon négative par le personnel de l'établissement. Ces élèves semblent en effet capables d'intégrer des éléments de la culture ethnique de leurs parents et des éléments de la culture dominante dans des « *styles communicatifs* » qui réussissent à impressionner favorablement les autorités scolaires, les enseignants et leurs pairs et qui s'accompagnent de meilleurs résultats scolaires. Cette interprétation n'invalide pas totalement les résultats des recherches conduites par Ogbu et ses collègues, car l'analyse de la situation locale montre qu'une fraction de la population mexicaine ne se trouve plus en position subordonnée, mais au contraire qu'elle occupe progressivement des

positions importantes dans différents secteurs de la vie locale. Elles montrent cependant la nécessité d'analyser plus finement la situation de chaque groupe. En outre, en cherchant à marier une conception néo-marxiste de « l'ordre racial capitaliste » et une conception goffmanienne de l'interaction, ce travail ouvre également la voie à de nouvelles formes d'articulation entre les analyses globales et les micro-ethnographies.

Si les perspectives des deux courants de recherche présentés initialement apparaissent ainsi de plus en plus complémentaires, notamment grâce à l'apport des études sur la résistance scolaire, il faut cependant demeurer attentif à la division du travail implicite qui semble s'être instaurée parmi les anthropologues de l'éducation. En effet, ceux qui s'intéressent aux variations dans les performances scolaires des élèves issus de différents groupes ethniques et aux phénomènes de résistance scolaire ont tendance à focaliser leur intérêt sur des élèves scolarisés dans l'enseignement secondaire ou supérieur. En revanche, ceux qui s'intéressent aux problèmes de communication dans la classe étudient le plus souvent des enfants plus jeunes. Certes, cette division n'est pas rigide. Erickson et Schultz (1982) et Moll et Diaz (1987), par exemple, ont inclus des élèves de collège et des étudiants dans leurs observations micro-ethnographiques, tandis que McDermott (1987) et d'Amato (1987) ont étudié des phénomènes de résistance parmi des enfants à l'école élémentaire. La tendance globale est suffisamment nette, toutefois, pour inciter les chercheurs à se pencher sur les effets potentiels de ce nouveau découpage du champ.

Au delà de la réussite et de l'échec : l'école et l'intégration culturelle des minorités

Bien que nous ayons choisi de nous centrer sur le débat autour de la réussite et de l'échec des enfants des minorités, la présentation générale de la contribution des anthropologues de l'éducation à la compréhension des problèmes de scolarisation des enfants de minorités demeurerait incomplète si nous n'examinions pas brièvement les travaux qui se sont intéressés de façon plus globale à la façon dont l'école américaine a pu contribuer ou non à l'intégration culturelle des minorités. L'intérêt pour l'école en tant qu'instrument de transmission non seulement de savoirs mais aussi de valeurs et de normes a été présent dès l'émergence de l'anthropologie de l'éducation sur la scène scientifique américaine (Henry, 1965 ; Spindler, 1974). Les premières recherches conduites aux États-Unis se sont par exemple intéressées à la façon dont certaines communautés ont opéré des adaptations stratégiques ou ont pu résister aux valeurs dominantes véhiculées par l'école à travers une utilisation sélective des institutions éducatives imposées par le groupe dominante ou à travers la création d'écoles indépendantes (Hostetler & Huntington, 1971).

A partir des années 1970, les anthropologues de l'éducation ont tourné davantage leur attention vers l'étude des effets de la mise en place des politiques officielles d'intégration raciale dans les établissements scolaires. Leurs observations ethnographiques ont amplement mis en lumière les limites posées à l'action volontariste des groupes politiques et de l'État, par l'effet conjugué des attitudes et des pratiques des autorités scolaires, des enseignants et des élèves. L'étude conduite par Rist (1978), dans une école d'un quartier aisé blanc de Portland où la nouvelle réglementation avait forcé l'entrée d'une poignée d'enfants noirs montre par exemple comment en raison

des mauvais résultats scolaires de ces derniers, une ségrégation de facto s'est rapidement installée dans les classes. Les enseignants ne se limitent cependant pas à réagir aux résultats scolaires de leurs élèves. Les études menées par Metz (1978) et Slawki et Scherer (1978) montrent également comment les politiques de déségrégation ont engendré de nouvelles techniques de maintien de l'ordre dans les établissements, qui ont introduit dans nombre de cas de nouvelles formes de ségrégation interne plus ou moins institutionnalisées. Des études comme celle de Rist (1978) et d'Eddy (1975) illustrent aussi également les « effets pervers » des décisions administratives et du refus des autorités éducatives d'accorder un traitement discriminatoire positif aux élèves noirs.

Certaines études montrent aussi que la politique d'intégration se heurte aux comportements ségrégatifs des élèves. L'étude d'Hanna (1982) sur une école intégrée expérimentale décrit finement les stratégies mutuelles d'exclusion aux niveaux des jeux, ainsi que les altercations verbales et les bagarres entre les enfants blancs et les enfants noirs. L'ethnographie récente de Peshkin (1991) inviterait néanmoins à un certain optimisme dans ce domaine. L'auteur y examine le rôle que joue l'ethnicité dans la vie quotidienne d'une commune multi-ethnique du sud de la Californie et de son unique high school. Il montre que malgré la très mauvaise réputation de la commune et, à un moindre degré, de ses établissements scolaires, les barrières ethniques sont ébranlées quotidiennement à l'école par ces « armes douces » que sont la tolérance, la bonne volonté et avant tout les échanges continuels entre élèves. De cette façon, l'école apporte une contribution non négligeable à l'intégration des enfants issus de minorités culturelles. Malheureusement, la bonne qualité des relations inter-ethniques ne semble pas contribuer directement à une amélioration de la scolarité des enfants appartenant aux minorités subordonnées : ici comme ailleurs, une large fraction des élèves d'origine mexicaine et des élèves noirs ont de mauvais résultats scolaires, décrochent avant d'avoir fini leurs études ou intègrent l'enseignement spécialisé.

Le dernier ouvrage de Spindler et al. (1990) s'inscrit aussi de façon globale dans cette orientation. Il aborde en effet la question du rapport entre les différents groupes ethniques qui composent aujourd'hui la nation américaine. Les auteurs y défendent la thèse de l'existence, non pas d'une culture américaine, mais d'un dialogue culturel propre aux États-Unis autour des couples de valeurs opposées tels que la liberté et la conformité, le succès individuel et la communauté, l'idéalisme et le matérialisme ou encore la nature et la technologie. L'école participerait pleinement à ce dialogue car si elle apparaît formellement tournée vers l'inculcation des principes et des normes du groupe dominant, elle intègre en fait de façon plus subtile différents éléments de la culture d'autres groupes qui la fréquentent à travers les attitudes des enseignants, le choix des activités scolaires et extra-scolaires, les techniques de maintien de l'ordre ou les modalités d'évaluation.

RECHERCHE ET ACTION : LES USAGES SOCIAUX DE LA RECHERCHE EN ANTHROPOLOGIE DE L'ÉDUCATION

Il n'est pas sans intérêt de s'interroger en guise de conclusion sur les usages sociaux de la recherche en anthropologie de l'éducation pour mieux situer cette discipline dans le contexte social et universitaire américain.

Comme le souligne Ogbu (1985) dans sa revue historique des principales orientations de ce champ de recherche pour l'**International Encyclopedia of Education**, l'anthropologie de l'éducation a dès le départ comporté une dimension de service et une dimension académique, de sorte que l'utilité sociale de la discipline n'a jamais été mise en question. En effet, dès le début du XX^e siècle, les principaux représentants de l'anthropologie culturelle ont souhaité rendre les connaissances anthropologiques accessibles au grand public afin de combattre les idéologies fondées sur la supériorité des peuples occidentaux et d'aider les éducateurs et les responsables éducatifs travaillant dans les sociétés coloniales à élaborer des programmes d'enseignement en direction des autochtones. A partir des années soixante, les anthropologues ont en outre été encouragés à faire des recherches en éducation pour contribuer à résoudre les problèmes éducatifs des enfants de minorités ethniques dans leur propre société et pour participer à l'élaboration de projets éducatifs à leur intention.

Aujourd'hui, les anthropologues de l'éducation participent toujours activement à l'élaboration de programmes d'intervention qui puissent permettre à tous les enfants de réussir à l'école. Ces efforts sont particulièrement importants dans le domaine de l'éducation bilingue (Delgado-Gaitan & Trueba, 1991), ainsi que dans celui de l'élaboration de **curricula** multiculturels où les savoirs et les styles d'enseignement puissent reconnaître et célébrer la diversité des élèves qu'accueillent les écoles publiques (Sleeter, 1991). Les anthropologues de l'éducation participent aussi activement à des équipes pluridisciplinaires pour l'évaluation des programmes, des innovations éducatives et des réformes à plus grande échelle et ont même développé des techniques spécifiques pour conduire des évaluations à caractère exclusivement ethnographique (Fetterman, 1984, 1987, 1988). Bien que ce soit un cas de figure moins fréquent, ils participent aussi parfois directement à l'élaboration des politiques éducatives : un exemple récent est celui de Hess (1990) qui a collaboré à la rédaction du Chicago School Reform Act, une loi locale qui donne aux parents de cette ville un grand pouvoir de décision dans les écoles publiques.

Pour une large fraction des anthropologues, ces liens avec la pratique ne représentent pas seulement un devoir à remplir à l'égard de la communauté ethnique à laquelle ils appartiennent et dont ils deviennent volontairement ou à leur insu les porte-parole ou à l'égard du monde enseignant ou du public en général, mais aussi une façon de développer un rapport plus étroit avec les sujets de leur étude, de tester leurs hypothèses à travers des quasi-expériences ou de comprendre le processus de changement à l'échelle locale. Dans cette optique, la recherche-action est revendiquée comme partie intégrante de la démarche ethnographique. Néanmoins, pour d'autres anthropologues et notamment pour Ogbu (qui est aussi devenu le porte-parole de certaines fractions de l'intelligentsia noire américaine), cette tendance nuit plus qu'elle ne profite au développement d'une recherche à vocation proprement scientifique en anthropologie de l'éducation.

L'identité académique des anthropologues de l'éducation a longtemps reposé sur la popularité de la méthode ethnographique. Aujourd'hui encore, les chercheurs de cette discipline sont perçus par leurs pairs et par leurs étudiants comme des spécialistes de méthodologie et c'est le plus souvent en tant que tels qu'ils sont engagés dans les universités, ce qui transparait aisément dans le nombre d'articles consacrés à l'enseignement de l'ethnographie dans **Anthropologie and Education Quarterly** et dans de nombreux

ouvrages collectifs. Cette tendance est renforcée par les anthropologues eux-mêmes qui, dans leurs comptes rendus de recherches de terrain mettant autant l'accent sur la méthode que sur l'interprétation, se prêtent volontiers à une réflexion sur leurs pratiques de terrain et, pour une fraction tout au moins d'entre eux, témoignent encore d'une méfiance relative à l'égard de grandes théories insuffisamment enracinées dans un travail de terrain de longue durée.

Néanmoins, ces dernières années, les anthropologues de l'éducation ont évolué vers la construction de théories de plus en plus sophistiquées pour donner un sens à un corpus non négligeable d'observations empiriques, se rapprochant ainsi fortement de leurs collègues sociologues ou psychologues. Ces théories, notamment celles élaborées pour expliquer les difficultés scolaires des enfants de minorités se sont opposées non seulement sur les sources, mais aussi sur les niveaux d'interprétation, chaque groupe de théories revendiquant le plus grand pouvoir explicatif. La confrontation contrainte ou voulue a eu néanmoins des conséquences positives dans la mesure où sont apparus clairement à la fois le pouvoir explicatif et les limites de chaque théorie prise séparément et les zones de conflit et de complémentarité quand on les considère simultanément, tandis que les théories de la résistance commencent à offrir une voie de réconciliation. De ce point de vue, l'anthropologie de l'éducation offre l'exemple intéressant d'une discipline qui, sans renier ses dimensions pratiques et méthodologiques, a su évoluer vers une plus grande ambition théorique.

Agnès Henriot-Van Zanten
Équipe de sociologie de l'éducation
CNRS-Université Paris V

Kathryn Anderson-Levitt
Department of Behavioral Sciences
University of Michigan-Deaborn

BIBLIOGRAPHIE

- AGAR M. (1980). — **The Professional Stranger**, New York, Academic Press.
- ANDERSON-LEVITT K.M. (1987a). — Cultural knowledge for teaching first grade : an example from France, in **Interpretive Ethnography of Education : At Home and Abroad**, G.D. Spindler, L. Spindler, eds., Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.
- ANDERSON-LEVITT K.M. (1987b). — National culture and teaching culture, **Anthropology and Education Quarterly**, 18 (1), 33-38.
- ANDERSON-LEVITT K.M. (1989). — Degrees of distance between teachers and parents in urban France, **Anthropology and Education Quarterly**, 20 (2) 97-117.
- APPLE M.W. (1982). — **Education and Power**, Boston, Routledge & Kegan Paul.
- APPLE M.W. (1986). — **Teachers and Texts : A Political Economy of Class and Gender Relations in Education**, New York, Routledge & Kegan Paul.
- APPLE M. et WEIS L. (1983). — **Ideology and Practice in Schooling**, Philadelphia, Temple University Press.
- ATKINSON P., DELAMONT S. et HAMMERSLEY M. (1988). — Qualitative research traditions : A British response to Jacob, **Review of Educational Research**, 58 (2), 231-250.
- AU K.H. (1980). — Participation structures in a reading lesson with Hawaiian children : Analysis of a culturally appropriate instructional event, **Anthropology and Education Quarterly**, 11 (2), 91-115.
- AU K.H. et JORDAN C. (1981). — Teaching reading to Hawaiian children : finding a culturally appropriate

- solution in **Culture and the Bilingual Classroom: Studies in Classroom Ethnography**, H.T. Trueba, G.P. Guthrie et K.H. Au, eds., Rowley, MA, Newbury House.
- BEN-PERETZ M. et HALKES R. (1987). — How teachers know their classrooms: A Cross-cultural study of teachers' understanding of classroom situations, **Anthropology and Education Quarterly**, 18 (1), 17-32.
- BOURDIEU P. et PASSERON J.C. (1977). — **Reproduction in Education, Society, and Culture**, Beverly Hills, CA, Sage Publishing.
- BOWLES S. et GINTIS H. (1976). — **Schooling in Capitalist America**, New York, Basic Books.
- COLE M. et SCRIBNER S. (1974). — **Culture and Thought: A Psychological Introduction**, New York, Wiley.
- CUSICK P. (1973). — **Inside High School**, New York, Holt, Rinehart & Winston.
- D'AMATO J. (1987). — The belly of the beast: On cultural differences, castelike status, and the politics of school, **Anthropology and Education Quarterly**, 18 (4), 357-360.
- DELAMONT S. et ATKINSON P. (1980). — The two traditions in educational ethnography: sociology and anthropology compared, **British Journal of Sociology of education**, 1 (2), 139-152.
- DELGADO-GAITAN C. (1990). — **Literacy for Empowerment: The Role of Parents in Children's Education**, New York, Falmer Press.
- DELGADO-GAITAN C. et TRUEBA, H.T. (1991). — **Crossing Cultural Borders: Education for Immigrant Families in America**, New York, Falmer Press.
- DEROUET J.L., HENRIOT-VAN ZANTEN A. et SIROTA R. (1987). — Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation: l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe, **Revue Française de Pédagogie**, n°s 78 et 80 (repris in **Sociologie de l'éducation. Dix ans de recherches**, Paris, L'Harmattan/I.N.R.P., 1990).
- DE VOS G.A. (1980). — Ethnic adaptation and minority status, **Journal of Cross-Cultural Psychology**, 11, 101-124.
- DE VOS G.A. et SUAREZ-OROZCO M. (1990). — **Status Inequality: The Self in Culture**, Newbury Park, CA, Sage Publications.
- DOBBERT M.L. (1982). — **Ethnographic Research: Theory and Application for Modern Schools and Societies**, New York, Praeger.
- DURU-BELLAT M. et HENRIOT-VAN ZANTEN A. (1992). — **Sociologie de l'école**, Paris, A. Colin.
- EDDY E.M. (1975). — Educational innovation and desegregation: A case study of symbolic realignment, **Human Organization**, 34 (2), 163-172.
- EDDY E.M. (1985/1987). — Theory, research and applications in educational anthropology in **Education and Cultural Process**, 2nd edition, G.D. Spindler (Ed.), Prospect Heights, IL, Waveland Press.
- EISENHART M.A. (1990). — Learning to romance: Cultural acquisition in college, **Anthropology and Education Quarterly**, vol. 21, n° 1, pp. 19-40.
- EISNER E.W. et PESHKIN A. (1990). — **Qualitative Inquiry in Education: The Continuing Debate**, New York, Teachers College Press.
- ELDERING L. (1992). — Ogbu's theory and Ethnic minorities in the Netherlands, communication présentée au colloque annuel de l'A.E.R.A., San Francisco, avril (à paraître dans un ouvrage collectif).
- ERICKSON F. (1981). — Some approaches to inquiry in school-community ethnography in **Culture and the Bilingual Classroom: Studies in Classroom Ethnography**, H.T. Trueba, G. P. Guthrie et K.H. Au, eds., Rowley, MA, Newbury House.
- ERICKSON F. (1984). — School literacy, reasoning, and civility: An anthropologist's perspective, **Review of Educational Research**, 54 (4), 525-546.
- ERICKSON F. (1986). — Qualitative methods in research on teaching, in **Handbook of Research on Teaching**, M. Wittrock, ed., London, Macmillan.
- ERICKSON F. (1987). — Transformation and school success: The politics and culture of educational achievement, **Anthropology and Education Quarterly**, 18 (4), 335-356.
- ERICKSON F. et MOHATT G. (1982). — Cultural organization of participation structures in two classrooms of Indian students, in **Doing the Ethnography of Schooling**, G. Spindler, éd., New York, Holt, Rinehart & Winston.
- ERICKSON F. et SCHULTZ J. (1981). — When is a context? Some issues and methods in the analysis of social competence in **Ethnography and Language in Educational Settings**, J.L. Green et C. Wallat, Eds., (volume 5 in the series *Advances in Discourse Processes*, R. O. Freedle, Ed.), Norwood, NJ, Ablex Publishing Company.
- ERICKSON F. et SHULTZ J. (1982). — **The Counselor as Gatekeeper: Social Interaction in Interviews**, New York, Academic Press.
- ERICKSON F. et SHULTZ J. (1991). — Students' experience of the curriculum, in **Handbook of Research on Curriculum**, P.W. Jackson ed, New York, Macmillan, 465-485.
- FETTERMAN D.M. (1984). — **Ethnography in Educational Evaluation**, Beverly Hills, CA, Sage.
- FETTERMAN D.M. (1987). — Ethnographic educational value in **Interpretive Ethnography of Education**, G.D. Spindler et L. Spindler eds, London, Lawrence Erlbaum.
- FETTERMAN D.M. (1988). — **Qualitative Approaches to Evaluation in Education: The Silent Scientific Revolution**, New York, Praeger.
- FETTERMAN D.M. (1989). — **Ethnography: Step by Step**, Newbury Park, Sage Publications (Applied social research methods series vol. 17).
- FOLEY D.E. (1990). — **Learning Capitalist Culture: Deep in the Heart of Texas**, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- FOLEY D.E. (1991). — Reconsidering anthropological explanations of ethnic school failure, **Anthropology and Education Quarterly**, 22 (1), 60-86.

- FORDHAM S., (1988). — Racelessness as a factor in Black students' school success : Pragmatic strategy or Pyrrhic victory ? *Harvard Educational Review*, 58 (1), 58-88.
- FORDHAM S., OGBU, J.U. (1986). — Black students' school success : « Coping with the burden of acting white », *The Urban Review*, 18, 176-206.
- GEERTZ C. (1983). — **Local Knowledge : Further Essays in Interpretive Anthropology**, New York, Basic Books (trad. fran. *Savoir local, savoir global. Les lieux du savoir*, Paris, PUF, 1986).
- GIBSON M.A. (1987a). — Punjabi immigrants in an American high school, in **Interpretive Ethnography of Education : At Home and Abroad**, G. Spindler, L. Spindler eds, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.
- GIBSON M.A. (1987b). — The school performance of immigrant minorities : A comparative view, **Anthropology and Education Quarterly**, 18 (4), 262-275.
- GIBSON M.A. (1988). — **Accommodation without Assimilation : Sikh Immigrants in an American High School**, Ithaca, NY, Cornell University Press.
- GIBSON M.A. (1991). — Ethnicity, gender and social class : the school adaptation patterns of West Indian youths in **Minority Status and Schooling : A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities**, M.A. Gibson et J.U. Ogbu, eds., New York, Garland Publishing.
- GIBSON M.A. et OGBU J.U. (eds.1991). — **Minority Status and Schooling : A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities**, New York, Garland Publishing.
- GILMORE P. et GLATTHORN A.A. (eds. 1982). — **Children In and Out of School : Ethnography and Education**, Arlington, VA, Center for Applied Linguistics.
- GIROUX H.A. (1983). — **Theory and Resistance in Education**, London, Heineman Educational Books.
- GIROUX H.A. (1988). — Critical theory and the politics of culture and voice : Rethinking the discourse of educational research in **Qualitative Research in Education : Focus and Methods**, R.R. Sherman et R.B. Webb, eds., New York, Falmer Press.
- GOETZ J.P. et LECOMPTE M.D. (1984). — **Ethnography and Qualitative Design in Educational Research**, New York, Academic Press.
- GREEN J.L. et HARKER J.O. (eds. 1988). — **Multiple Perspective Analysis of Classroom Discourse**, (volume 28 in the series *Advances in Discourse Processes*, R. O. Freedle, Ed.), Norwood, NJ, Ablex Publishing Company.
- GREEN J.L. et WALLAT C. (eds. 1981). — **Ethnography and Language in Educational Settings**, (volume 5 in the series *Advances in Discourse Processes*, R.O. Freedle, Ed.), Norwood, NJ, Ablex Publishing Company.
- GUBA E. G. (1990). — Subjectivity and objectivity in **Qualitative Inquiry in Education : The Continuing Debate**, E.W. Eisner et A. Peshkin, eds., New York, Teachers College Press.
- GUMPERZ J.J. (1981). — Conversational inferences and classroom learning in **Ethnography and Language in Educational Settings**, J.L. Green et C. Wallat, eds., (volume 5 in the series *Advances in Discourse Processes*, R.O. Freedle, Ed.), Norwood, NJ, Ablex Publishing Company.
- GUMPERZ J.J. (1982). — **Discourse Strategies**, Cambridge, Cambridge University Press.
- HANNA J.L. (1982). — Public social policy and the children's world : implications of ethnographic research for desegregated schooling in **Doing the Ethnography of Schooling**, G.D. Spindler, ed., New York, Holt, Rinehart & Winston.
- HART C.W. (1955/1987). — Contrasts between prepubertal and postpubertal education in **Education and Cultural Process**, 2nd edition, G.D. Spindler, ed, Prospect Heights, IL, Waveland Press.
- HEATH S.B. (1982). — Questioning at home and at school : a comparative study in **Doing the Ethnography of Schooling**, G.D. Spindler ed., New York, Holt, Rinehart & Winston.
- HEATH S.B. (1983). — **Ways with Words : Language, Life and Work in Communities and Classrooms**, Cambridge, Cambridge University Press.
- HENRIOT-VAN ZANTEN A. (1987). — Ethnologie de l'éducation, **L'Année sociologique**, 37.
- HENRIOT-VAN ZANTEN A. (1992a). — Immigrants and schools in France : Recent changes in policy and research, communication présentée au Colloque annuel de l'A.E.R.A., San Francisco, avril (à paraître dans un ouvrage collectif).
- HENRIOT-VAN ZANTEN A. (1992b). — Une sociologie de l'éducation anti-durkheimienne est-elle possible ? Réflexions sur l'ethnométhodologie de l'éducation, communication présentée au colloque **Durkheim et la sociologie de l'éducation**, Paris, 15-16 octobre.
- HENRY J. (1965). — **Culture Against Man**, New York, Vintage Books.
- HESS, J.R. (1990). — **School Restructuring, Chicago Style**, Newbury Park, CA, Corwin Press.
- HOLLAND D.C. et EISENHART M.A. (1988). — Moments of discontent : University women and the gender status quo, **Anthropology and Education Quarterly**, 19 (2), 115-138.
- HOLLAND D.C. et EISENHART M.A. (1990). — **Educated in Romance : Women, Achievement, and College Culture**, Chicago, University of Chicago Press.
- HOSTETLER J.A. et HUNTINGTON G.E. (1971). — **Children in Amish Society : Socialization and Community Education**, New York, Holt, Rinehart & Winston.
- HYMES D. (1972). — Introduction in **Functions of Language in the Classroom**, C. Cazden V.P. John, D. Hymes, eds., New York, Teachers College Press.
- HYMES D. (1981). — Ethnographic monitoring in **Culture and the Bilingual Classroom : Studies in Classroom Ethnography**, H.T. Trueba, G.P. Guthrie, K.H. Au, eds., Rowley, MA, Newbury House.
- IANNI F.A. et STOREY E., eds. (1973). — **Cultural relevance and Educational Issues : Readings in Anthropology and Education**, Boston, MA, Little & Brown.
- JACOB E. (1987). — Qualitative research traditions : A review, **Review of Educational Research**, 57 (1), 1-50.

- JACOB E. (1988). — *Clarifying qualitative research : A focus on traditions*, **Educational Researcher**, 17 (1), 16-24.
- JACOB E. et JORDAN C. (eds. 1987). — Explaining the School Performance of Minority Students, Theme Issue, **Anthropology and Education Quarterly**, 18 (4) (à paraître sous forme d'ouvrage).
- KUHN, T.S. (1962). — **The Structure of Scientific Revolutions**, Chicago, University of Chicago Press ; trad. fran. **La Structure des révolutions scientifiques**, Paris, Flammarion, 1972.
- LAVE J. (1988). — **Cognition in Practice : Mind, Mathematics and Culture in Everyday Life**, Cambridge, Cambridge University Press.
- LEACOCK E.B. (1969). — **Teaching and Learning in City Schools : A Comparative Study**, New York, Basic Books.
- LEACOCK E.B. (éd. 1971). — **The Culture of Poverty : A Critique**, New York, Simon & Schuster.
- LUTZ F. W. (1981). — Ethnography : The holistic approach to understanding schooling in **Ethnography and Language in Educational Settings**, J.L. Green et C. Wallat, eds., (volume 5 in the series *Advances in Discourse Processes*, R.O. Freedle, Ed.), Norwood, NJ, Ablex Publishing Company.
- MACIAS J. (1987). — The hidden curriculum of Papago teachers : American Indian strategies for mitigating cultural discontinuity in early schooling, in **Interpretive Ethnography of Education : At Home and Abroad**, G. Spindler, L. Spindler (Eds.), Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.
- MACLEOD J. (1987). — **Ain't No Making It : Leveled Aspirations in a Low Income Neighborhood**, Boulder, CO, Westview.
- MATUTE-BIANCHI M.E. (1991). — Situational ethnicity and patterns of school performance among immigrant and nonimmigrant Mexican-descent students in **Minority Status and Schooling : A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities**, M.A. Gibson, J.U. Ogbu, eds., New York, Garland Publishing.
- McDERMOTT R.P. (1974/1987). — Achieving school failure : An anthropological approach to illiteracy and social stratification, in **Education and Cultural Process**, 2nd edition, G.D. Spindler, ed., Prospect Heights, IL, Waveland Press.
- McDERMOTT R.P. (1987). — The explanation of minority school failure, again, **Anthropology and Education Quarterly**, 18 (4), 361-364.
- McDERMOTT R.P. et GOSPODINOFF K. (1981). — Social contexts for ethnic borders and school failure in **Culture and the Bilingual Classroom : Studies in Classroom Ethnography**, H.T. Trueba, G.P. Guthrie, K.H. Au, eds., Rowley, MA, Newbury House.
- MEHAN H. (1978). — Structuring school structure, **Harvard Educational Review**, 48, 32-64.
- MEHAN H. (1979). — **Learning Lessons : Social Organization in the Classroom**, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- MEHAN H., HERTWECK A. et MEIHLS L.J. (1986). — **Handicapping the Handicapped : Decision Making in Students' Educational Careers**, Stanford, CA, Stanford University Press.
- MEHAN H. (1992). — Understanding inequality in schools : The contribution of interpretive studies, **Sociology of Education**, 65 (1), 1-20.
- METZ M.H. (1978). — **Classrooms and Corridors : The Crisis of authority in Desegregated Secondary Schools**, Berkeley, CA, University of California Press.
- METZ M.H. (ed. 1984). — Ethnographic studies of education, **Sociology of Education**, 57 (4).
- MOHATT G. et ERICKSON F. (1981). — Cultural differences in teaching styles in an Odawa school : a sociolinguistic approach in **Culture and the Bilingual Classroom : Studies in Classroom Ethnography**, H.T. Trueba, G.P. Guthrie, K.H. Au, eds., Rowley, MA, Newbury House.
- MOLL L.C. (ed. 1990). — **Vygotsky and Education : Instructional Implications and Applications of Sociocultural Psychology**, Cambridge, Cambridge University Press.
- MOLL L.C. et DIAZ S. (1987). — Change as the goal of educational research, **Anthropology and Education Quarterly**, 18, (4), 300-311.
- MOLL L.C. et GREENBERG J.B. (1990). — Creating zones of possibilities : Combining social contexts for instruction in **Vygotsky and Education**, L. Moll, éd., Cambridge, Cambridge University Press.
- OGBU J.U. (1974). — **The Next generation. An Ethnography of Education in an Urban Neighborhood**, New York, Academic Press.
- OGBU J.U. (1978). — **Minority Education and Caste : The American System in Cross-Cultural Perspective**, New York, Academic Press.
- OGBU J.U. (1981). — School ethnography : A multilevel approach, **Anthropology and Education Quarterly**, 12 (1), 9-29 .
- OGBU J.U. (1982). — Cultural discontinuities and schooling, **Anthropology and Education Quarterly**, 13 (4), 290-307.
- OGBU J.U. (1985). — Anthropology of Education in **The International Encyclopedia of Education**, T. Husen et T.N. Postlethwaite, eds., London, Pergamon Press.
- OGBU J.U. (1987a). — Ethnoecology of urban schooling in **Cities of the United States : Studies in Urban Anthropology**, L. Mullings, ed., New York, Columbia University Press.
- OGBU J.U. (1987b). — Variability in minority school performance : A problem in search of an explanation, **Anthropology and Education Quarterly**, 18 (4), 312-334.
- OGBU J.U. (1987c). — Variability in minority responses to schooling : Nonimmigrants vs. immigrants in **Interpretive Ethnography of Education**, G.D. Spindler, L. Spindler, eds., London, Lawrence Erlbaum.
- OGBU J.U. (1989). — Cultural boundaries and minority youth orientation toward work preparation in **Adolescence and Work : Influences of social structure, Labor Markets and Cultures**, D. Stern, D. Eichhorn, eds., Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.

- PELTO P.J. et PELTO G. H. (1978). — **Anthropological research: The structure of inquiry**, 2nd éd. New York, Harper & Row.
- PESHKIN A. (1978). — **Growing Up American: Schooling and the Survival of Community**, Chicago, The University of Chicago Press.
- PESHKIN A. (1991). — **The Color of Strangers, the Color of Friends: The Play of Ethnicity in School and Community**, Chicago, The University of Chicago Press.
- PHILIPS S. (1972). — Participant structures and communicative competence: Warm Springs children in community and classroom in **Functions of Language in the Classroom**, C. Cazden V.P. John, D. Hymes, eds., New York, Teachers College Press.
- PHILIPS S. (1983). — **The Invisible Culture: Communication in Classroom and Community on the Warm Springs Indian Reservation**, New York, Longman.
- PITMAN M.A. et EISENHART M.A. (eds. 1988). — Women, Culture, and Education (Theme Issue), **Anthropology and Education Quarterly**, 19 (2).
- REED-DANAHAY D. (1981). — Une approche des rapports de l'école et du pouvoir en Auvergne par une *ethnologue américaine*, **Bulletin des ruralistes français**, 16, 4-9.
- REED-DANAHAY D. (1987). — Farm children at school: Educational strategies in rural France, **Anthropological Quarterly**, 60 (2), 83-89.
- REED-DANAHAY D. et ANDERSON-LEVITT K.M. (1991). — Backward countryside, troubled city: French teachers' images of rural and working-class families, **American Ethnologist**, 18 (3), 546-564.
- RIST R.C. (1973). — **The Urban School: A Factory for Failure**, Cambridge, MA, MIT Press.
- RIST R.C. (1978). — **The Invisible Children: School Integration in American Society**, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- RIST R.C. (1980). — Blitzkrieg ethnography: On the transformation of a method into a movement, **Educational Researcher**, 9.
- ROBERTS J.I. (1971). — **Scene of the Battle: Group Behavior in the Urban Classroom**, New York, Anchor Books.
- ROBERTS J.I. et AKINSANYA S.K. (eds. 1976). — **Schooling in the Cultural Context: Anthropological Studies of Education**, New York, McKay.
- ROMAN L.G. et APPLE M.W. (1990). — Is naturalism a move away from positivism? Materialist and feminist approaches to subjectivity in ethnographic research in **Qualitative Inquiry in Education: The Continuing Debate**, E.W. Eisner et A. Peshkin eds., New York, Teachers College Press.
- ROOSENS E. (1992). — Family, culture and school performance: Spanish, Turkish, and Moroccan youngsters in Brussels and Antwerp, *communication présentée au Colloque annuel de l'A.E.R.A.*, San Francisco, avril (à paraître dans un ouvrage collectif).
- ROSENFELD G. (1971). — « Shut Those Thick Lips! A Study of Slum School Failure », New York, Holt, Rinehart & Winston.
- SCRIBNER S. et COLE M. (1981). — **The Psychology of Literacy**, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- SHERMAN R.R. et WEBB R.B., (eds. 1988). — **Qualitative Research in Education: Focus and Methods**, New York, Falmer Press.
- SHERMAN R.R., WEBB R.B. et ANDREWS S.D., (eds. 1986). — Qualitative Research, **Journal of Thought**, 21 (3).
- SHIMAHARA N. (1988). — Anthroethnography: A methodological consideration in **Qualitative Research in Education: Focus and Methods**, R.R Sherman et R.B. Webb, Eds., New York, Falmer Press.
- SLAWSKI E. et SCHERER J. (1978). — The rhetoric of concern: trust and control in an urban desegregated school, **Anthropology and Education Quarterly**, 9 (4), 258-271.
- SLEETER C. (ed. 1991). — **Empowerment through Multicultural Education**, Albany, NY: State University of New York.
- SMITH L.M. (1982). — Ethnography, **Encyclopedia of Educational Research**, 5th edition, New York, Macmillan.
- SOLOMON R.P. (1992). — **Black Resistance in High School**, New York, SUNY.
- SPINDLER G.D. (ed. 1974). — **Education and Cultural Process**, 1st edition, New York, Holt, Rinehart & Winston.
- SPINDLER G.D. (1982a). — General introduction in **Doing the Ethnography of Schooling**, G.D. Spindler ed., New York, Holt, Rinehart & Winston.
- SPINDLER G.D. (ed. 1982b). — **Doing the Ethnography of Schooling**, New York, Holt, Rinehart & Winston.
- SPINDLER G.D. (1987a). — The transmission of culture in **Education and Cultural Process**, 2nd edition, G.D. Spindler, ed., Prospect Heights, IL, Waveland Press.
- SPINDLER G.D. (1987b). — **Education and Cultural Process**, 2nd edition, G.D. Spindler, ed., Prospect Heights, IL, Waveland Press.
- SPINDLER G.D. et SPINDLER L. (eds. 1987). — **Interpretive Ethnography of Education: At Home and Abroad**, London, Lawrence Erlbaum.
- SPINDLER G., SPINDLER L., en collaboration avec TRUEBA H. et WILLIAMS M.D. (1990). — **The American Cultural Dialogue and Its Transmission**, Bristol, PA, Falmer Press.
- SPRADLEY J.P. (1979). — **The Ethnographic Interview**, New York, Holt, Rinehart & Winston.
- SPRADLEY J.P. (1980). — **Participant Observation**, New York, Holt, Rinehart & Winston.
- SUAREZ-OROZCO M.M. (1987). — « Becoming somebody »: Central American immigrants in U.S. inner-city schools, **Anthropology and Education Quarterly**, 18 (4), 287-299.
- SUAREZ-OROZCO M.M. (1989). — **Central American Refugees and U.S. High Schools: A Psychosocial Study of Motivation and Achievement**, Stanford, CA, Stanford University Press.
- SUAREZ-OROZCO M.M. (1991a). — Immigrant adaptation to schooling: A Hispanic case in **Minority Sta-**

- tus and Schooling : a Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities**, M.A. Gibson, J.U. Ogbu, eds., New York, Garland Publishing.
- SUAREZ-OROZCO M.M. (1991b). — Migration, minority status and education : European Dilemmas and Responses in the 1990's, **Anthropology and Education Quarterly**, 22 (2), 99-119.
- THARP R.G. et GALLIMORE R. (1988). — **Rousing Minds to Life : Teaching, Learning, and Schooling in Social Context**, Cambridge, Cambridge University Press.
- TRUEBA H.T. (1986). — Review of « Beyond Language : Social and Cultural Factors in Schooling Language Minority Students », **Anthropology and Education Quarterly**, 17 (4), 255-259.
- TRUEBA H.T. (ed. 1987). — **Success or failure ? : Learning and the Language Minority Student**, Cambridge, England, Newbury House.
- TRUEBA H.T. (1988). — Commentary : Culturally based explanations of minority students' academic achievement, **Anthropology and Education Quarterly**, 19 (3), 270-287.
- TRUEBA H.T. (1989). — **Raising Silent Voices : Educating the Linguistic Minorities for the 21st Century**, Cambridge, England, Newbury House.
- TRUEBA H.T. (1991). — Comments on Foley's « Reconsidering anthropological explanations... », **Anthropology and Education Quarterly**, 22, 88-94.
- TRUEBA H.T., GUTHRIE G.P. et AU K.H. (1981). — **Culture and the Bilingual Classroom : Studies in Classroom Ethnography**, Rowley, MA, Newbury House.
- VAN MAANEN J. (ed. 1979). — Qualitative methodology, **Administrative Science Quarterly**, 8 (2).
- VARENNE H. (1982). — Jocks and freaks : social interaction among senior high school students in **Doing the Ethnography of Schooling**, G.D. Spindler, éd., New York, Holt, Rinehart & Winston.
- VOGT L.A., JORDAN C. et THARP R.C. (1987). — Explaining school failure, producing school success : Two cases, **Anthropology and Education Quarterly**, 18, (4), 276-286.
- WAX M.L., DIAMOND, S. et GEARING F.O. (eds. 1971). — **Anthropological Perspectives on Education**, New York, Basic Books.
- WEIS L. (1985). — **Between Two Worlds : Black Students in a Urban Community College**, London, Routledge.
- WILCOX K. (1982). — Differential socialization in the classroom : Implications for equal opportunity in **Doing the Ethnography of Schooling**, G. Spindler, ed., New York, Holt, Rinehart & Winston.
- WILCOX K. (1982a). — Ethnography as a methodology and its application to the study of schooling : a review, in **Doing the Ethnography of Schooling**, G. Spindler, ed., New York, Holt, Rinehart & Winston.
- WILCOX K. (1982b). — Differential socialization in the classroom : implications for equal opportunity in **Doing the Ethnography of Schooling**, G. Spindler, ed., New York, Holt, Rinehart & Winston.
- WILLIS P. (1977). — **Learning to Labour : How Working Class Kids Get Working Class Jobs**, New York, Columbia University Press.
- WOLCOTT H.F. (1973). — **The Man in the Principal's Office : An Ethnography**, New York, Holt, Rinehart & Winston.
- WOLCOTT H.F. (1975). — Criteria for an ethnographic approach to research in schools, **Human Organization**, 34, 111-128.
- WOLCOTT H.F. (1987). — *On ethnographic intent in Interpretive Ethnography of Education*, G.D. Spindler, L. Spindler eds., Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.

La Socialisation des émotions : un champ nouveau pour la sociologie de l'éducation

Cléopâtre Montandon

INTRODUCTION

Si le domaine des émotions est de plus en plus investi par les sociologues, notamment dans les pays anglosaxons, les retombées de leurs travaux n'ont pas encore atteint les spécialités sociologiques. En sociologie de l'éducation, en Europe comme en Amérique, la réflexion théorique dans ce domaine aussi bien que les enquêtes sur le terrain, font défaut. Ce texte n'a pas la prétention de combler cette lacune. Il présente, dans les grandes lignes, quelques récents développements de la sociologie des émotions, afin de montrer l'intérêt qu'ils pourraient avoir pour les sociologues de l'éducation qui ces derniers temps se préoccupent de la redéfinition de leur discipline, notamment de ses frontières avec la sociologie du travail, la sociologie des organisations, la sociologie de la famille, ainsi que la sociologie, encore embryonnaire, de l'enfance. Cette note de synthèse suggère par ailleurs quelques pistes de recherche. En effet, la socialisation des émotions mériterait un examen plus approfondi, non seulement dans le cadre de la famille, mais aussi dans celui de l'école.

L'étude des émotions est caractérisée par une grande diversité d'approches et par des querelles d'école. Parmi les philosophes et autres penseurs, plusieurs prétendent que la place des émotions est insignifiante dans *notre vie*, que *l'homme est un être rationnel*, qui consacre la meilleure partie de son temps à apprendre, à s'informer, à réfléchir. D'autres, au contraire, considèrent que notre raison d'être est essentiellement d'ordre affectif et émotionnel, que notre premier souci dans l'existence est d'être entourés de personnes qui comptent du point de vue affectif et que nous apprenons principalement à travers notre vécu.

Parmi les psychologues et autres spécialistes de notre fonctionnement individuel, certains pensent que les émotions sont subordonnées à la raison, à la cognition, tandis que d'autres répondent que les émotions viennent en premier, que c'est elles qui suscitent et orientent les raisonnements et autres processus cognitifs, ainsi que les comportements, et que la pensée vient par la suite expliquer, rationaliser le vécu émotionnel (Zajonc, 1984). Pour les uns, les émotions perturbent et désorganisent les comportements, sont une source de problèmes pour les individus, tandis que pour les autres elles jouent un rôle important dans l'organisation, la motivation et la poursuite de l'action

(Lazarus, 1968 ; Izard, 1971). Dans le même ordre d'idées, plusieurs cliniciens décrivent les troubles psychologiques comme des problèmes émotionnels. Selon cette optique, le principal souci d'une thérapie serait d'agir sur les émotions, soit en les contrôlant, soit, au contraire, en encourageant leur expression. D'autres, en revanche, insistent sur la relation entre les états psychopathologiques et les pensées et attitudes des individus (Mowrer, 1961). D'aucuns essaient de montrer que les émotions sont des phénomènes présents de manière continue, qui sous-tendent toutes nos actions, tandis que d'autres soutiennent que les états émotionnels sont transitoires, passagers, discontinus (Schachtel, 1959 ; Izard, 1977).

Au sujet de l'origine des émotions, les avis sont également contrastés. Leur origine est-elle interne ou externe, une réaction automatique à un événement extérieur, ou une réaction construite ? Sont-elles totalement indépendantes de notre volonté ou lui sont-elles en partie soumises, sont-elles localisées dans notre cerveau ou sont-elles dispersées ? Il s'agit là de grandes controverses qui ne sont pas encore résolues. Certains chercheurs déclarent que les émotions sont essentiellement des phénomènes organiques, viscéraux (Gasanov, 1974) ; d'autres soulignent les aspects volontaires, conscients, dans l'expression des émotions (Tomkins, 1962, 1963 ; Ekman et al., 1972). D'aucuns pensent que l'émotion est une réaction immédiate de l'organisme à un stimulus de l'environnement, d'autres soutiennent qu'au contraire elle n'apparaît qu'une fois qu'elle a été traitée mentalement, une fois que l'individu l'a interprétée cognitivement et/ou socialement. Ce dernier point de vue se retrouve sous des formes différentes chez les auteurs sensibles à la construction sociale de la réalité (Mead, 1934 ; Elias, 1973 ; Vygotsky, 1962 ; Harré, 1989).

I. - LES POINTS DE VUE SOCIOLOGIQUES

Les pères de la sociologie reconnaissent la place des émotions dans l'étude des conduites sociales (Durkheim 1912 ; Simmel 1950 ; Weber 1967), et quelques sociologues plus récents ont apporté des observations subtiles et intéressantes sur certains processus émotionnels particuliers comme la colère (Homans, 1961) ou l'embarras (Goffman, 1956). Mais pendant de longues années l'étude des émotions a été négligée en sociologie, leurs manifestations étant considérées comme des phénomènes sans intérêt ou périphériques. Ce n'est que depuis une vingtaine d'années que plusieurs sociologues se sont mis à explorer ce domaine (Gordon, 1981 ; Hochschild, 1979 ; Kemper, 1978, 1987 ; Smith-Lovin, 1989).

Comme les chercheurs dans les autres sciences humaines, les sociologues également sont partagés dans leur approche des émotions. Reprenons de manière synthétique quelques clivages présentés par Kemper (1990c).

a) Désaccords sur l'origine et la nature des émotions

Les émotions sont-elles universelles, existent-elles dans tous les groupes sociaux, ou sont-elles spécifiques aux différents systèmes socioculturels ? La thèse de l'universalité des émotions consiste à dire que des émotions dites de base, comme par exemple la colère ou la peur, se trouvent dans toutes les sociétés humaines, comme d'ailleurs chez l'animal. Qu'elles soient déter-

minées biologiquement, comme le pensait Darwin (1872), ou qu'elles soient générées dans les groupes primaires lors des interactions entre leurs membres, comme le soutenait Cooley (1909), l'idée est la même : les émotions de base se retrouvent dans toutes les cultures.

Durkheim, on s'en doute, considérait les émotions comme un fait social, comme un phénomène qui a son origine dans la société. Pleurer lors d'un deuil était pour lui une obligation déterminée par le groupe et non pas la manifestation naturelle d'une émotion. Ce point de vue était conforté par une lecture particulière des travaux ethnographiques. Pendant de nombreuses années les anthropologues soulignaient les différences dans les expressions émotionnelles des diverses cultures, montrant par exemple que des émotions comme la colère, la peur ou la honte, s'observent très fréquemment dans certains groupes sociaux et sont quasiment absentes dans d'autres. En mettant l'accent sur les variations, ils déduisaient que c'est le groupe social qui détermine les émotions.

Aujourd'hui les sociologues ont des positions moins absolues et reconnaissent le plus souvent une base physiologique à la présence des émotions (Scheff, 1983 ; Kemper, 1990, 1990c). La question posée actuellement consiste plutôt de savoir jusqu'à quel point la dimension organique est pertinente pour l'approche sociologique de ce champ. Ainsi, pour certains la composante physiologique est tout à fait secondaire : elle serait une excitation à l'état brut, une simple activation à partir de laquelle se construisent **socialement**, dans des contextes sociaux particuliers, les émotions et les sentiments. Gordon (1981), qui adopte cette position minimaliste, établit une distinction entre le terme **émotion**, qu'il réserve pour les réponses à des excitations corporelles indifférenciées et innées, et le terme **sentiment**, qu'il définit comme un ensemble de sensations corporelles, gestes et significations culturelles, appris dans le cadre de relations sociales durables. Pour d'autres cependant, les composantes organiques sont essentielles, seraient à l'origine des émotions de base, appelées aussi émotions primaires, qu'ils considèrent universelles à travers les cultures — la peur, la colère, la tristesse, la joie — mais ont une importance moindre dans les émotions secondaires — la honte, la fierté, la gratitude, la culpabilité, etc. — qui sont construites durant la socialisation de l'enfant (Kemper, 1987). Pour d'autres encore, toutes les émotions sont liées à des réactions physiologiques particulières, mais leur expression et leur gestion sont construites socialement (Hochschild, 1979).

En l'état actuel des connaissances (1), il est difficile de trancher entre ces différents points de vue. Toutefois, on peut soutenir qu'une approche sociologique ne peut nier les composantes organiques des émotions, qui sont très souvent visibles et qui apparaissent également lorsque les individus rendent compte de leurs expériences. Cela dit, ce qui intéresse le sociologue, ce n'est pas la manière, différenciée ou indifférenciée, à travers laquelle les processus physiologiques interviennent dans les phénomènes affectifs, mais les facteurs sociaux qui influent sur la définition des émotions, la manière dont ces facteurs agissent sur les représentations, les manifestations et la gestion différentielle des émotions, y compris sur la part physiologique qu'elles contiennent. Dans ce cas, tout en reconnaissant l'universalité des émotions, ainsi que la présence de certaines constantes sociales qui les suscitent, les sociologues s'intéressent principalement aux phénomènes sociaux spécifiques qui orientent leur construction et leur gestion.

Les sociologues qui mettent l'accent sur la spécificité des émotions et sur leur construction sociale, ont un point de vue qui les rapproche des psychologues qui se réclament du constructivisme cognitif. Il est intéressant de noter toutefois que l'étude de la **construction cognitive** des émotions conduite par les psychologues s'est développée quasiment sans rapport avec l'étude de la **construction sociale** des émotions menée essentiellement par des sociologues (Gordon, 1989). Pourtant, les deux approches partent du principe que les individus construisent le sens des émotions, qui à son tour modèle leur vécu et leur expression. Les psychologues cognitivistes de leur côté ont creusé deux aspects des liens entre cognition et émotion chez les enfants : d'une part ils ont essayé de voir comment les émotions apparaissent et sont vécues par l'enfant au fur et à mesure que ses fonctions cognitives se développent ; d'autre part ils ont mis en relation les stades du développement cognitif avec la capacité de l'enfant de réfléchir sur ses émotions, de les analyser et de les comprendre (Kagan, 1984 ; Harris, 1989 ; Michalson & Lewis, 1985).

Les psychologues cognitivistes qui étudient la construction des émotions mettent donc l'accent sur les processus de conceptualisation et de réflexion sur les émotions et sur leur rapport avec le développement cognitif, tel qu'il se produit dans l'**environnement immédiat** de l'enfant. Quant aux sociologues qui explorent la construction sociale des émotions, ils s'intéressent principalement aux **interactions sociales** qui conduisent à la socialisation émotionnelle, ainsi qu'aux *structures sociales* qui les sous-tendent.

b) Diversité des approches méthodologiques

Une autre question qui partage les sociologues consiste à se demander si les émotions peuvent être étudiées comme des phénomènes objectifs liés à des situations et conditions sociales observables et mesurables de l'extérieur, ou au contraire comme des expériences subjectives qui ne peuvent être réduites à des faits objectifs. Plusieurs recherches adoptent une approche objective. Les psychologues se sont attelés depuis longtemps à l'étude et à la mesure des signes visibles des émotions. De même certains sociologues estiment qu'il est utile et nécessaire de procéder à des mesures des émotions, notamment si on veut les mettre en relation avec des situations sociales particulières (Kemper, 1991). D'autres sociologues cependant, orientés vers une approche davantage phénoménologique que positiviste de la réalité sociale, pensent que les émotions sont des phénomènes qui ne sont pas quantifiables et que l'on ne peut les appréhender que par une analyse subjective ou intersubjective (Denzin, 1984). Ceux qui considèrent qu'il est possible d'analyser objectivement les émotions, préconisent des méthodes quantitatives pour mesurer leur expression, leur intensité ou leur prévalence (Smith-Lovin, 1989). Ceux qui s'intéressent davantage aux processus subjectifs et à la gestion des émotions, utilisent plus souvent les méthodes qualitatives (Hochschild, 1983 ; Thoits, 1985).

Différents autres clivages qui caractérisent les spécialités sociologiques se retrouvent dans la jeune sociologie des émotions. Ainsi certains se consacrent à des analyses **microsociologiques**, tandis que d'autres préfèrent les approches **macrosociologiques**. Certains s'intéressent principalement à la description des émotions, à l'établissement d'inventaires aussi complets que possible des manifestations émotionnelles, car ils pensent que les données sont encore insuffisantes dans ce champ pour s'engager à formuler des

propositions théoriques (Gordon, 1990). D'autres essaient de concevoir des modèles *prédictifs* et *construisent des hypothèses sur les comportements* et les stratégies des acteurs dans le domaine des émotions (Kemper, 1990 ; Collins, 1990).

c) Vers une approche intégrée des émotions

En fait, ces différentes orientations, à première vue contradictoires, ne sont pas inéluctablement exclusives. Souvent, ce qui les distingue dépend plus d'un choix idéologique que d'une nécessité épistémologique. Il n'est toutefois pas impossible d'avoir une approche plus intégrée de ce domaine (Scheff, 1983). Pourquoi les émotions ne seraient-elles pas construites socialement tout en étant basées sur un substrat physiologique ? (Kemper 1978, 1987). Leur compréhension et leur étude ne peuvent être qu'améliorées si on tient compte en même temps de leurs caractéristiques objectives et du sens subjectif que leur donnent les individus, si on utilise conjointement des méthodes qualitatives et quantitatives, et si on ne considère pas comme absolument incompatibles le désir d'établir une bonne description de la réalité et celui d'avoir quelques hypothèses de travail. On a l'impression que les prises de position radicales ont dû avoir une fonction de légitimation pour les sociologues qui ont été des pionniers dans l'étude des émotions. Comme s'il était nécessaire pour eux, travaillant dans un domaine nouveau et quelque peu méprisé, de se situer dans les débats sociologiques courants et montrer leur appartenance à la communauté des chercheurs.

Mais ces clivages tendent aujourd'hui à disparaître. Cela est particulièrement flagrant en ce qui concerne la distinction classique entre approches macro et micro-sociologiques. Collins (1990), par exemple, a tenté de mettre en relation certains processus macrosociologiques centraux — l'ordre social, le conflit, la stratification — avec les fondements microsociologiques peu étudiés des émotions. Pour cet auteur, l'ordre social, qui repose sur la solidarité et l'engagement moral, prend naissance dans des rituels d'interaction qui suscitent des émotions sur un plan microsociologique. Le conflit également a une base émotionnelle microsociologique. Quant à l'analyse des processus de stratification, Collins met l'accent sur deux dimensions : le pouvoir et le statut. Ceux-ci sont constitutifs des rituels d'interactions qui impliquent et alimentent des émotions, et qui se produisent entre ceux qui donnent les ordres et ceux qui les reçoivent, entre ceux qui sont exclus et ceux qui sont inclus dans les différents groupes sociaux.

Pour Scheff, les émotions procurent la base microsociologique à un élément fondamental de l'ordre social : la conformité. Selon cet auteur deux émotions sont essentielles à cette articulation micro-macro : la honte et la fierté. Quoique souvent masqués, ces deux sentiments qui sont liés à l'approbation ou à la désapprobation d'autrui, orientent l'individu dans les chemins socialement prescrits, exercent une sorte de contrôle social sur lui (Scheff, 1988 ; Montandon, 1982).

D'autres chercheurs encore qui étudient les émotions visent à intégrer les analyses des niveaux macro et micro. Gordon (1990) le fait à travers une *approche renouvelée des théories culture and personality* en tenant davantage compte de la relation entre les structures sociales et la personnalité. Cet auteur suggère que la **culture** a un effet sur les situations qui déclenchent les émotions, sur leur qualité, leur intensité, leur objet, tandis que la **structure sociale** exerce une influence sur les aspects motivationnels ou comportement-

taux des émotions. Les effets de la structure sociale se produisent selon Gordon selon trois processus interactionnels qui relient la macrostructure aux *microstructures*. Le processus de **différenciation** des émotions tout d'abord, qui conduit à la distinction de divers types d'émotions, chacune étant liée à des schèmes d'interaction différents. La **socialisation** ensuite, à travers laquelle les individus apprennent à ressentir, exprimer, reconnaître les différentes émotions identifiées dans leur environnement. Enfin, la **gestion des émotions**, c'est-à-dire la régulation de leur expression et des sensations qu'elles procurent selon des normes de convenance. Gordon, par ailleurs, souligne non seulement les effets de la structure sociale sur les émotions, mais aussi l'influence des émotions sur la structure sociale.

Quelles que soient les grandes options méthodologiques et épistémologiques des sociologues qui étudient actuellement les émotions, il est important de repérer leurs tentatives d'opérationnaliser leurs conceptualisations de ce champ, ainsi que leurs travaux sur le terrain. En consultant la littérature sociologique dans ce domaine, on constate toutefois que les textes théoriques sont beaucoup plus fréquents que ceux qui rendent compte de recherches menées sur le terrain. Cela dit, nous allons essayer de présenter quelques travaux plus spécifiques, et plus particulièrement ceux qui ont un rapport avec la socialisation et la sociologie de l'éducation.

II. - LA SOCIALISATION DES ÉMOTIONS

D'un point de vue sociologique, la socialisation peut être approchée comme un double processus. Celui-ci comprend d'une part l'action des socialisateurs, qui consiste à inculquer aux jeunes individus les exigences de la société, et d'autre part l'action des socialisés, qui prennent une part active à la socialisation de soi. Une approche sociologique doit considérer l'aspect dialectique de ce processus (Gekas, 1981). En effet, le sociologue peut s'intéresser à l'ensemble des dispositifs (acteurs, institutions) mis en œuvre dans un système social donné pour socialiser les jeunes individus. Il peut, plus concrètement, étudier à qui incombent les tâches de socialiser, s'il y a division du travail, étudier les buts recherchés, les techniques mises au point, l'éventuelle coordination entre les différents acteurs, les dérapages, les conflits. Il peut mettre tout cela en relation avec les structures particulières des systèmes sociaux. Mais le sociologue peut également s'intéresser à l'autre face de la médaille : à l'action et la trajectoire du socialisé, à sa propre représentation de l'action entreprise par les socialisateurs, à son vécu et aux stratégies qu'il met en œuvre.

La socialisation dans le domaine des émotions implique elle aussi ce double processus. Reprenons cette distinction entre les deux processus pour présenter les travaux dans ce domaine, en commençant du côté des socialisateurs.

1. L'action des socialisateurs

Le groupe social agit sur l'enfant pour qu'il acquière non seulement les savoirs cognitifs, mais aussi les savoirs émotionnels valorisés et préconisés dans le groupe social dont il fait partie.

Elias (< 1932 > 1973) a étudié d'un point de vue socio-historique ce qu'il appelle le **processus de civilisation**, qui peut être considéré dans une assez large mesure comme une analyse de l'évolution de la socialisation émotionnelle. Ce processus a commencé en Europe vers la fin du Moyen Age, à l'époque où la **courtoisie**, code émotionnel relativement simple, exerçant un contrôle faible sur les comportements, était le signe distinctif de la société féodale. Il s'est poursuivi pendant la Renaissance, période marquée par la formation d'États, où commence à émerger la **civilité**, une régulation plus importante de l'affectivité, une sensibilité plus prononcée envers autrui, et un code de savoir-vivre plus subtil. Puis, vers le 18^e siècle selon Elias, s'établit la **civilisation**. La régulation des émotions prend consistance et se généralise, et pendant que les structures étatiques se rigidifient, les tendances vers l'autocontrôle des individus deviennent encore plus fortes, la gestion des émotions obéissant moins à des conventions sociales extérieures, qu'à une autocontrainte intériorisée. Elias montre donc que les agents de la socialisation transmettent un code émotionnel qui varie selon les périodes historiques, selon la répartition du pouvoir dans les structures sociales et la position des différents groupes dans la société.

Riesman (1950) a apporté un éclairage intéressant à cette question, en mettant en rapport l'évolution des structures économiques avec la socialisation émotionnelle. Il a tenté de montrer comment aux États-Unis celle-ci s'est modifiée au cours du siècle pour s'adapter à l'évolution des prérequis fonctionnels de la société américaine. Au début du siècle, lorsque la production était le moteur économique premier et jouait un rôle fondamental dans la société, lorsque le type de personnalité valorisé était celui d'un individu indéterminé, capable de se fixer des buts lui-même et d'en être responsable, les enfants étaient rendus sensibles aux sentiments déclenchés en soi, entre autres à la culpabilité. Plus tard, lorsque le processus de consommation et les besoins des consommateurs ont pris de l'importance et qu'on s'est davantage préoccupé des désirs des individus, y compris des enfants, l'accent fut mis sur l'évaluation d'autrui et les enfants étaient davantage sensibilisés aux sentiments de honte.

Pour la sociologie de l'éducation il importe, à l'instar des travaux précédents, d'une part de comprendre comment dans les processus de socialisation quotidiens les parents et autres éducateurs transmettent aux jeunes générations, consciemment ou inconsciemment, les codes émotionnels de leur groupe d'appartenance, et d'autre part, d'analyser la relation de ces processus de transmission avec les structures socioculturelles. Mais les travaux sociologiques actuels offrant des pistes supplémentaires concernant ce processus ne sont pas légion. Celui qui s'intéresse à ces questions est amené ou bien à regarder les travaux sociologiques qui les traitent par la tangente, ou bien à repérer les études de chercheurs dans d'autres disciplines qui sont ouvertes au questionnement sociologique.

Trois dimensions de l'action des socialisateurs vont servir de fil conducteur à la présentation de ces quelques travaux : les valeurs qui guident les éducateurs (les principes, les normes, les objectifs éducatifs qui sous-tendent l'action socialisatrice) ; les moyens qu'ils utilisent (les techniques, les pratiques éducatives des parents, enseignants, etc.) ; enfin la division du travail éducatif (le partage des tâches entre éducateurs).

a) Les valeurs

Les parents et autres éducateurs orientent la socialisation émotionnelle des enfants suivant l'idée qu'ils se font des savoirs et savoir-faire qui sont nécessaires pour devenir un adulte compétent dans ce domaine (Lutz & White, 1986).

Gordon a introduit le terme de culture émotionnelle pour désigner le système de croyances, de normes, de notions, qui ont un rapport avec les émotions (Gordon, 1990). Cette culture émotionnelle oriente les objectifs des éducateurs. Il existe bien sûr dans chaque société des croyances sur les émotions en général et sur le développement des capacités émotionnelles de l'enfant (Lutz, 1983). Les éducateurs s'inspirent des principes de leur culture pour expliquer le développement émotionnel de l'enfant et pour diriger la socialisation de ses sentiments (Lévy, 1984 ; Lutz & White, 1986). Des normes indiquent jusqu'où il est permis d'exprimer ses émotions dans diverses situations et relations (Gordon, 1981 ; Hochschild, 1983). Le vocabulaire des éducateurs montre également, notamment à travers l'apparition de nouvelles expressions, la plus ou moins grande appréciation des différentes émotions.

Plusieurs facteurs influencent les éducateurs dans leur conception du bagage émotionnel qu'il est souhaitable que les enfants développent. Les changements économiques par exemple qui ont propulsé après la deuxième guerre aux États-Unis le secteur tertiaire et qui ont accordé une place importante aux gestionnaires, ont en même temps mis en valeur un type de personnalité particulier : son profil est celui d'une personne qui est amicale, agréable à autrui, qui tout en ayant un tempérament combatif et compétitif, est capable de se contrôler (Stearns & Stearns, 1986). Une littérature abondante a fleuri à cette époque, comprenant des conseils aux parents concernant la prévention ou le contrôle de la colère chez leurs enfants.

Dans le même ordre d'idées d'autres chercheurs ont montré que l'appartenance sociale exerce une influence sur la place accordée à la reconnaissance et à l'expression des émotions. Les parents des classes moyennes tendent davantage que ceux des milieux populaires, à encourager l'expressivité, la sensibilité et un tempérament contrôlé chez leurs enfants. Dans une recherche réalisée à Genève il est apparu que c'est parmi les familles de statut social élevé que l'on voit se développer le plus souvent de nouveaux styles d'interaction dans la famille et un style éducatif qui valorise la sensibilité (Kellerhals, Montandon et al., 1991).

D'autres sources d'influence sur les valeurs prônées dans la socialisation par les éducateurs ont pris de plus en plus d'ascendant dans les sociétés modernes : les experts et les mass media. Une recherche intéressante a examiné les croyances concernant l'expression des émotions dans les interactions parents-enfants telles qu'elles apparaissent dans des manuels de pédagogie du 20^e siècle (Schields & Coster, 1989). D'importants changements dans l'économie des émotions sont encouragés par les différents experts, *médecins, psychiatres, psychologues, conseillers et thérapeutes de familles*, etc. (Cancian & Gordon, 1988). Il existe même aujourd'hui des experts de la douleur et du deuil. Ces savoirs sont vulgarisés à travers les journaux, les magazines, la télévision. On peut faire l'hypothèse que l'influence des media peut contrebalancer l'action du milieu socioculturel, notamment des parents, dans la mesure où les media diffusent à tous les enfants une même culture émotionnelle, qui peut conduire vers un partage plus large des normes émotionnelles.

b) Les moyens

L'action socialisatrice implique des aspects intentionnels et non-intentionnels, conscients et inconscients. Ainsi, dans le domaine des émotions, les éducateurs recourent au contrôle, à la motivation, à la moralisation, à la relation privilégiée qu'ils ont avec les enfants, aux sanctions, et essaient de transmettre aux enfants les normes en cours. Lorsque les parents et autres éducateurs essaient de contrôler l'exposition des enfants à des situations, ou à des personnes, ou à des événements (dangers, étrangers, mort, etc.) pour les protéger de certaines émotions, leurs tentatives sont le plus souvent conscientes et voulues. Mais l'exposition aux émotions dans les différents contextes de socialisation n'est pas toujours calculée. Les parents éduquent aussi indirectement, à travers les conséquences inattendues de leurs interactions quotidiennes (Lewis & Saarni, 1985). Ainsi les enfants peuvent être exposés à la tristesse ou à la colère à travers les situations de divorce ou de séparation des parents, de violence dans la famille, etc. (Cummings, Zahn, 1981, 1984).

On peut se demander si la part non-intentionnelle de l'éducation émotionnelle des enfants s'est modifiée dans la société moderne. A l'époque où les enfants passaient davantage de temps auprès des adultes, notamment dans les familles paysannes qui constituaient la plus grande partie de la population, ils étaient exposés à tout le répertoire des manifestations émotionnelles des adultes. Se trouvant souvent dans les mêmes locaux que les adultes, les enfants étaient aux premiers rangs pour assister aux interactions chargées d'émotions des familiers (Shorter 1975, Demos 1986) et n'ignoraient rien des scènes de violence ou d'affection qui se déroulaient devant leurs yeux. Petit à petit, les éducateurs ont déployé des efforts pour soustraire les enfants aux situations susceptibles de provoquer des émotions fortes, et pour les éloigner des tentations considérées du domaine des adultes. Au 19^e siècle, les tentatives de protéger les enfants se sont généralisées, que ce soit en Europe ou aux États-Unis. De plus, les éducateurs ont de plus en plus commencé à agir intentionnellement sur les émotions, à contrôler les émotions fortes des enfants. Les ménages se rétrécissant, les enfants ont été de plus en plus préservés des dangers ambiants et ont eu de moins en moins l'occasion d'observer les émotions d'autres adultes (Aries, 1960 ; Finkelstein, 1985). Pour certains pédagogues l'idéal était que les enfants soient élevés par leurs mères, puis par des maîtresses, les femmes étant censées être moins violentes, plus sensibles, plus protectrices.

Ces stratégies éducatives ont-elles contribué à modifier la part non-intentionnelle de la socialisation émotionnelle des enfants, à réduire la palette de leurs émotions ? Le processus de civilisation, qui comme le suggère Elias, mène vers un contrôle accru des émotions, se poursuit-il encore aujourd'hui ? La réponse n'est pas évidente. De nouvelles situations et occasions existent aujourd'hui qui montrent à l'enfant le répertoire émotionnel des adultes. Le cinéma, les bandes dessinées, et surtout la télévision et la vidéo offrent tout un éventail émotionnel et peuvent être considérés comme de nouveaux agents de la socialisation émotionnelle.

Mais, revenons aux pratiques éducatives davantage planifiées des éducateurs. Les parents **contrôlent** la socialisation émotionnelle des enfants en favorisant ou en interdisant l'accès à des situations jugées indésirables. Plusieurs anthropologues ont observé ces pratiques. Les mères japonaises, par exemple, évitent à tout prix d'exprimer de la colère devant leur progéni-

ture, espérant ainsi que les enfants vont intérioriser l'idée que cette émotion doit être supprimée ou cachée (Lebra, 1983). Chez les Chewong de Malaisie, les parents s'efforcent de susciter des sentiments de crainte et de timidité le plus souvent possible chez l'enfant, afin de mieux pouvoir expliciter les règles qu'ils doivent respecter pour exprimer leurs sentiments de manière adéquate (Howell, 1981).

La **moralisation**, en d'autres termes l'appel à des valeurs suprêmes, est un autre moyen pour influencer le développement émotionnel des enfants. Depuis toujours, à travers leur discours, à travers des lectures de livres, ou encore en encourageant des lectures adéquates, les éducateurs tentent de susciter des sentiments nobles (par exemple, le respect, la piété, des élans patriotiques, etc.), chez les enfants. Dieu, la patrie, la famille, ont toujours été utilisés, même si c'est moins le cas aujourd'hui, comme des vecteurs pour guider les émotions et les sentiments des enfants, que ce soit dans les familles, dans les écoles, ou ailleurs.

Les éducateurs recourent également à la **motivation**. Les parents expliquent, utilisent des arguments de type rationnel pour éduquer dans le domaine des émotions. Ils peuvent expliquer aux enfants, par exemple, les avantages et les inconvénients de certaines émotions ou sentiments, dans la vie de tous les jours, dans les interactions avec autrui, dans le travail. Ils peuvent essayer de faire comprendre à l'enfant le coût de son éventuelle timidité ou, au contraire, les avantages d'activités partagées avec des camarades (Kellerhals, Montandon et al., 1991). Dans un livre sur l'époque coloniale aux États-Unis, on voit comment les parents essayaient de susciter chez leurs enfants des sentiments de piété et la crainte de Dieu, en leur décrivant les avantages d'une mort paisible qui attend les enfants croyants, versus les souffrances d'une mort épouvantable réservée à ceux qui n'ont pas de religion (Newson & Newson, 1983).

Les socialisateurs peuvent aussi utiliser leur propre **relation** à l'enfant, notamment le potentiel affectif de cette relation, pour orienter son éducation émotionnelle. A première vue on aurait pu penser que la relation serait le moyen privilégié pour guider l'enfant dans le champ des émotions. En effet, la manière dont les parents modèlent et modulent leur relation à l'enfant (en l'entourant, en le chouchoutant, en le repoussant, etc.) peut non seulement l'encourager ou le décourager mais également lui servir d'exemple. La manipulation de la relation à l'enfant peut aussi signifier à ce dernier les manifestations émotionnelles que les parents apprécient, admirent, ou au contraire, celles qu'ils détestent ou réprouvent.

On pourrait se demander ici quelle est la place des **sanctions** dans cet ensemble de moyens. Il faudrait creuser davantage cette tentative de conceptualiser les moyens éducatifs afin de déterminer si les sanctions ont un statut particulier ou si on peut penser que tous ces moyens peuvent se muer en sanctions selon les circonstances, selon les intentions de leurs initiateurs ou encore selon le sens que leur donnent ceux qui en sont les destinataires.

On voit donc que pour éduquer l'enfant dans le domaine des émotions, les parents et autres éducateurs peuvent choisir entre plusieurs vecteurs : contrôler son environnement, faire appel à des valeurs morales, fournir des arguments, jouer avec la relation qu'ils ont établie avec lui. On peut faire l'hypothèse que suivant les circonstances, mais aussi selon leur origine socioculturelle ou selon leur type de fonctionnement familial, ce choix sans

doute varie. Pour le sociologue la question du choix des moyens, comme d'ailleurs celle du répertoire émotionnel particulier qui est transmis à l'enfant, ou encore de l'importance qui est accordée à ce répertoire parmi les autres savoirs qui sont transmis, est sans doute en rapport avec les structures sociales. Plusieurs indices le confirment lorsqu'on consulte des travaux ethnographiques ou historiques. Dans la sociologie contemporaine, cependant, les travaux systématiques manquent, des études sur la violence faisant peut-être exception. De manière générale, ce sont davantage les sociologues rattachés à l'interactionnisme symbolique qui se sont les premiers intéressés aux émotions et il est vrai que ce courant n'a pas comme priorité la mise en relation des phénomènes sociaux avec les structures sociales.

c) La division du travail

La plupart des exemples qui précèdent font référence à l'action éducative des parents. Pourtant, on sait bien que les enfants sont socialisés également au contact des enseignants, des camarades, des voisins, des media, etc. Il va sans dire que tous ne partagent pas le même point de vue sur les émotions. La culture émotionnelle n'est pas le monopole des parents. Dans les sociétés relativement homogènes étudiées par les anthropologues, comme dans les sociétés traditionnelles, les conceptions sur les émotions et leur expression sont assez bien partagées. Dans les sociétés modernes cette homogénéité est réduite. Souvent les parents et les enseignants désirent protéger les enfants de certaines émotions, trop éloignées de leurs principes, sans qu'il y ait forcément accord entre eux sur celles qu'il faut contrôler.

Chaque instance de socialisation exerce une influence sur la transmission de la culture émotionnelle, en continuité ou en discontinuité avec la précédente. L'origine sociale et culturelle des parents joue un rôle important. En sociologie de l'éducation ces continuités et discontinuités ont été principalement étudiées sur un plan cognitif (Bernstein, 1971 ; Forquin, 1982). Il serait important de les approfondir sur le plan émotionnel également. Les enseignants à l'école modèlent et parfois tentent de modifier les expressions émotionnelles que les enfants ont apprises chez eux. Dans le temps, l'Église jouait un rôle fondamental dans ce domaine, de même que les groupes de pairs. Aujourd'hui ces derniers sont toujours très importants, mais ce n'est plus tellement le cas pour la première. Il y a là un vaste champ qui attend les sociologues intéressés (Gordon, 1989).

2. L'action des socialisés

Celui qui adopte un point de vue psychosociologique sur la socialisation de l'enfant est intéressé tant par l'action des agents de socialisation que par le rôle joué par l'enfant lui-même. La part active que prend l'enfant dans sa socialisation est de plus en plus étudiée par les psychologues (Schaffer, 1984 ; Cramer, 1989 ; Malewska-Peyre et Tap, 1991). Jusqu'à présent toutefois c'est davantage les aspects cognitifs de cette socialisation de soi qui ont été explorés, que les aspects affectifs et émotionnels. D'autre part, lorsque les psychologues étudient la socialisation émotionnelle, ils s'intéressent avant tout aux stades de ce développement (Lewis & Michalson, 1983 ; Harris, 1989), et se placent d'un point de vue ontogénétique. Rares sont les travaux qui incluent des facteurs sociaux, comme c'est le cas dans une recherche récente qui compare le répertoire des émotions dans différents pays (Scherer, Walbott & Summerfield, 1986).

Quant à la sociologie, l'enfant y est pratiquement absent. Pour les sociologues plaidant pour une sociologie de l'enfance (Qvortrup, 1991), l'enfant est encore une « terre inconnue » (Van Haecht, 1990), ou un « fantôme omniprésent » (Sirota, 1989). Leurs remarques s'appliquent également à l'étude de la part que prend l'enfant dans sa propre socialisation émotionnelle. Les recherches y sont rares à quelques exceptions près (Pollard, 1987 ; Woods, 1990 ; Cullingford, 1991). Pourtant, il n'est pas sans intérêt pour le sociologue d'examiner comment les enfants eux-mêmes construisent dans des contextes sociaux particuliers (la famille, l'école, les loisirs, la rue, etc.), leur culture émotionnelle, comment ils se représentent, comment ils vivent et comment ils gèrent leurs sentiments. Tout d'abord les enfants observent les normes d'expression de chaque émotion, ils acquièrent une représentation des différentes émotions, de leur signification, de leurs caractéristiques (Shaver et al. 1987). Lors des interactions avec autrui ils enregistrent les traits typiques des émotions reconnus par leur culture. C'est l'exposition à des situations où se produisent des émotions qui permettent à l'enfant d'observer, d'apprendre à reconnaître et à interpréter les émotions (Gordon 1981 ; Lewis & Saarni, 1985). Sans doute, dans le cas des émotions que les adultes ont tendance à cacher, par exemple la culpabilité, les enfants mettent plus de temps pour développer le vocabulaire adéquat, voire même une représentation (Hoffman, 1979).

Cette exposition aux émotions et les représentations que les enfants construisent, sont liées à l'époque dans laquelle ils vivent, à leur environnement socio-culturel, ainsi qu'à leur position sociale. A travers des documents historiques (journaux personnels, correspondance), on peut voir comment les enfants réagissaient émotionnellement aux événements tragiques (mort des parents, séparations, etc.), aux sermons (des parents, des prêtres). De nos jours, dans les sociétés occidentales favorisées, certains travaux tendent à montrer que les enfants prennent plus vite connaissance des émotions positives que des émotions négatives et conceptualisent plus vite la joie que la colère ou la peur (Field & Walden 1982). Dans les milieux sociaux peu favorisés les enfants conceptualisent les émotions négatives plus rapidement (Camras, 1985).

Les enfants non seulement construisent une représentation des émotions, et en font l'expérience, mais apprennent également à les gérer et à les utiliser pour leur intérêt. Sachant reconnaître et interpréter les émotions d'autrui, ils utilisent leur savoir pour obtenir des avantages. Lorsqu'ils ont saisi les significations des émotions, ils peuvent agir, élaborer des stratégies pour amplifier, par exemple, simuler, réduire ou supprimer une expression émotionnelle, pour provoquer ou empêcher leur apparition chez autrui. Les enfants développent une compétence émotionnelle qu'ils adaptent aux contextes sociaux dans lesquels ils se trouvent.

Les structures dans lesquelles grandissent les enfants exercent une influence sur le développement de leurs compétences émotionnelles. Des facteurs comme la distinction entre rôles féminins et masculins, la plus ou moins forte présence d'individus du même ou de l'autre sexe dans leur environnement immédiat, peuvent jouer un rôle important. De même l'exposition à des répertoires émotionnels différents selon le type de fonctionnement familial, selon le niveau d'éducation des parents, ou selon leur origine sociale et culturelle. Pollak & Thoits (1989) ont analysé comment des enfants dans une école spéciale apprennent à identifier leurs émotions, à interpréter leurs

sentiments, et à modifier l'expression de ces affects selon des règles qui leur sont transmises par leurs éducateurs. Leavitt & Power (1989) ont observé comment des enfants dans une garderie apprennent à réprimer leurs sentiments, les jardinières d'enfant ignorant le plus souvent les émotions des enfants, mettant plutôt l'accent sur leurs performances. Les similitudes et les différences entre les divers acteurs qui socialisent l'enfant (ses parents, enseignants, camarades, etc.), font que celui-ci se trouve face à un répertoire d'émotions plus ou moins important, plus ou moins homogène et cohérent. Son apprentissage des émotions et de leur gestion est donc influencé par une série de facteurs qui intéressent le sociologue de l'éducation.

III. - QUELQUES PISTES DE RECHERCHE

Ce survol de quelques travaux dans le domaine des émotions montre l'intérêt qu'ils peuvent avoir pour celles et ceux qui travaillent dans le champ de la sociologie de l'éducation. Chacun pourrait sans doute trouver des questions de recherche qui méritent d'être approfondies. Je retiendrai, pour ma part, trois orientations.

a) *Une sociographie de l'éducation émotionnelle*

Sans doute, serait-il tout d'abord important de conduire des travaux de type sociographique, pour explorer et mieux comprendre le double processus de la socialisation émotionnelle. Cela impliquerait, d'une part, l'étude du comment s'y prennent les éducateurs (parents, enseignants, etc.) pour socialiser l'enfant dans le domaine des émotions, des buts qu'ils poursuivent, des moyens qu'ils emploient, des contenus émotionnels qu'ils transmettent, de la manière dont ils coordonnent leur action entre eux. On peut faire l'hypothèse d'ores et déjà que la mise en œuvre de cette socialisation émotionnelle varie selon les groupes sociaux, selon les cultures, selon les périodes historiques, tout comme elle varie selon le type de fonctionnement des instances éducatives. On ne retrouve pas la même socialisation émotionnelle dans les familles « Bastion », fusionnelles et méfiantes de leur environnement et dans les familles « Association », soucieuses de l'autonomie de leurs membres et ouvertes vers l'extérieur (Kellerhals, Montandon et al., 1991). On ne retrouve pas la même attitude face aux émotions dans un établissement scolaire à la logique « civique » ou « industrielle », où l'éducation se fait « par un rapport analytique et dépersonnalisé », et dans un établissement à la logique « domestique », où l'éducation se fait « par une imprégnation globale, qui passe autant par l'affectivité et les rapports personnels que par l'intelligence » (Derouet, 1989).

D'autre part, cela impliquerait l'étude de ce processus côté enfant. Comment développe-t-il, comment construit-il une représentation des diverses manifestations émotionnelles à travers les interactions avec autrui, comment construit-il le répertoire de son vécu émotionnel, comment développe-t-il une compétence dans la gestion des émotions, en lui et chez les autres ? A nouveau, on peut faire l'hypothèse de variations selon les milieux socioculturels, tout comme selon l'organisation et le fonctionnement des contextes sociaux particuliers dans lesquels l'enfant est inséré (famille, école, etc.).

b) Effets de la socialisation émotionnelle : continuités et discontinuités

Une deuxième orientation, plus appliquée, pourrait également être développée. Les sociologues de l'éducation se sont beaucoup intéressés aux effets sur les performances scolaires des enfants de la discontinuité entre les différentes institutions éducatives qui ont la charge de les éduquer. Aussi, les chercheurs qui ont travaillé dans le domaine de l'échec scolaire ont tenté de multiples manières et selon des approches théoriques bien différentes, de montrer que les enfants qui vivent une continuité et une concordance entre les exigences de leur milieu familial et celles de leur milieu scolaire, dont le capital culturel acquis chez eux ressemble à celui qui prévaut à l'école, réussissent mieux leur scolarité. Inversement, la discrédence entre le milieu familial et le milieu scolaire contribuerait aux problèmes que connaissent un certain nombre d'enfants, notamment des milieux populaires. Or, dans les travaux sur le terrain, à part quelques rares exceptions, notamment chez les anthropologues de l'éducation (Heath, 1983), on a davantage mis l'accent sur les aspects cognitifs (Bernstein, 1971), que sur les aspects émotionnels. Il serait intéressant de combler cette lacune.

c) Sensibilité culturelle aux émotions et processus de socialisation

Il y aurait également un troisième champ qui serait passionnant à explorer par les sociologues de l'éducation. Il s'agit de s'attaquer à une problématique complexe qui se trouve à la croisée de la macro et microsociologie. En partant du postulat de l'interdépendance entre soi et société, il s'agirait d'examiner le lien entre la socialisation émotionnelle de l'enfant aujourd'hui (dans le cadre de la construction de son identité personnelle et sociale) et l'évolution des sensibilités dans les cultures occidentales (notamment par rapport aux émotions). De nombreux penseurs ont mis l'accent sur les transformations du monde occidental, sur l'individualisme qui caractérise les sociétés postmodernes (Dumont, 1983 ; Lipovetsky, 1983). De même, plusieurs chercheurs qui travaillent dans le domaine de la socialisation ont constaté que dans les rapports à autrui la prise en considération de la valeur personnelle de l'autre devient plus importante que celle de son statut social, de sa position dans la société. Si la position qu'occupent les individus dans les structures sociales oriente toujours les interactions et les échanges, elle est rivalisée, et dans certains contextes elle est supplantée, par les caractéristiques personnelles (pour la distinction entre orientations positionnelles et personnelles, cf. Bernstein).

D'ailleurs, dans le domaine de la socialisation des enfants, que ce soit dans le cadre de l'éducation familiale ou scolaire, le souci pour chaque enfant, l'attention accordée à l'épanouissement de sa personnalité, ont pris une grande importance. Les considérations statutaires des sociétés traditionnelles ont perdu beaucoup de terrain ces dernières décennies (Fize 1991, Kellerhals, Montandon et al., 1991). L'autonomie, la créativité, l'authenticité, sont des qualités davantage valorisées que la discipline, l'effort, voire la réussite matérielle. Comme l'écrit Vanandruel (1991) « on assiste à l'émergence d'une forme d'individualité centrée sur la réalisation émotionnelle de soi-même », sur la valeur de soi. L'idéal de l'homme ou de la femme moderne inclut davantage que par le passé la notion de valeur de soi.

Le processus de socialisation dans sa double réalité (cf. supra), se réalise en référence aux valeurs de la société postmoderne et on peut faire

l'hypothèse que tant les objectifs des socialisateurs, que les aspirations des socialisés sont marqués par une certaine valorisation, voire réhabilitation de l'« homme sensible » (Vanandruel, 1991). On peut penser qu'il y a un lien entre la place que prend la valeur de soi, affectée par et construite à travers les appréciations d'autrui, et la sensibilité affichée dans les sociétés contemporaines pour des qualités comme l'autonomie, la créativité, l'expression de soi. Dans la même veine, on peut se demander si les pratiques des agents de socialisation et les processus de socialisation de soi des enfants ne se retrouvent pas aujourd'hui dans une revalorisation de l'émotionnel.

Cléopâtre Montandon

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation,
Université de Genève
Service de la recherche sociologique
et Département de l'instruction publique
Genève

BIBLIOGRAPHIE

- ARIES P. (1960). — *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris.
- BERNSTEIN B. (1971). — *Class, codes and control: Theoretical studies toward a sociology of language*, London, Routledge & Kegan Paul, 1973.
- CAMRAS L.A. (1985). — « Socialization of affect communication », in M. Lewis & C. Saarni (eds), *The socialization of emotions*, New York, Plenum, pp. 141-160.
- CANCIAN F.M. et GORDON S.L. (1988). — « Changing emotion norms in marriage: love and anger in U.S. women's magazines since 1900 », *Gender and Society*, 2 : 308-341.
- COLLINS R. (1990). — « Stratification, emotional energy, and transient emotions », T. Kemper (ed.), *Research agendas in the sociology of emotions*, New York, The University of New York Press, pp. 27-57.
- COOLEY C.H. (1902/1964). — *Human nature and the social order*, New York, Scribner.
- CRAMER B., (1989). — *Profession bébé*, Paris, Calmann-Lévy.
- CULLINFORD C. (1991). — *The inner world of the school, Children's ideas about schools*, London, Cassell.
- CUMMINGS E.M., ZAHN-WAXLER C. et RADKE-YAROW M. (1981). — « Young children's responses to expressions of anger and affection by others in the family », *Child Development*, 52 : 1274-1282.
- DARWIN C.R. (1872). — *The expression of emotions in man and animals*, London, John Murray.
- DEMOS J., (1986). — « The rise and fall of adolescence », in Demos J. (ed.), *Past, present, and personal: the family and the life course in American history*, New York, Oxford University Press, pp. 92-113. -
- DENZIN N.K. (1984). — *On understanding emotion*, San Francisco, Jossey-Bass.
- DEROUET J.L. (1989). — « L'établissement scolaire comme entreprise composite. Programme pour une sociologie des établissements scolaires », in *Justice et justice dans le travail*, Cahiers du centre d'étude de l'emploi, n° 33, Paris, PUF.
- DUMONT L. (1983). — *Essai sur l'individualisme*, Paris, Le Seuil.
- DURKHEIM E. (1912). — *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, Paris, F. Alcan.

- EKKMAN P., FRIESEN W.V. et ELLSWORTH P.C. (1972). — **Emotion in the human face: guidelines for research and an integration of findings**, New York, Pergamon Press.
- ELIAS N. (1973). — **La civilisation des mœurs**, Paris, Calmann Lévy.
- FIELD T. et WALDEN T.A. (1982). — « Production and perception of facial expression in infancy and early childhood. In H.W. Reese (Ed.), **Advances in child development and behavior** (Vol. 16), New York, Academic Press.
- FINKELSTEIN B. (1985). — « Casting networks of good influence: the reconstruction of childhood in the United States, In Hawes J.M. et Hiner N.R. (eds), **American childhood: a research guide and historical handbook**, Westport CT, Greenwood.
- FIZE M. (1991), « La famille, l'adolescence et l'histoire », in H. Malewska-Peyre et P. Tap (eds), **La socialisation de l'enfance à l'adolescence**, Paris, PUF.
- FORQUIN J.C. (1982). — « L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires: inégalités et réussite scolaires et appartenance sociale », **Revue Française de Pédagogie**, n°s 59 et 60.
- GASANOV G.G. (1974). — « Emotions, visceral functions, and limbic system », in G.G. Gasanov (Ed), **Emotions and visceral functions**, Moscow, Elm Press.
- GEKAS V. (1981). — « Contexts of Socialisation », in M. Rosenberg and R.H. Turner (eds), **Social Psychology: Sociological Perspectives**, New York, Basic Books, pp. 165-199.
- GOFFMAN E. (1956). — « Embarrassment and social organization », **American Journal of Sociology**, 62 : 264-271.
- GORDON S.L. (1981). — « The sociology of sentiments and emotions », M. Rosenberg et R.H. Turner (eds), **Social Psychology. Sociological perspectives**, New York, Basic Books.
- GORDON STEVEN L. (1989). — « The socialization of children's emotions: emotional culture, competence and exposure », C. Saarni, P.L. Harris (eds), **Children's understanding of emotion**, Cambridge, Cambridge University Press, 319-349.
- GORDON STEVEN L. (1990). — « Social structural effects on emotions », Th. Kemper (ed.), **Research agendas in the sociology of emotions**, New York, State of New York University Press, pp. 145-179.
- HARRE R. (1989). — **The social construction of emotions**, Oxford, Basil Blackwell.
- HARRE R. (1986). — « An outline of the social constructionist viewpoint », R. Harré (ed.), **The Social Construction of Emotions**, Oxford, Basil Blackwell, pp. 2-14.
- HARRIS P.L. (1989). — **Children and emotion; the development of psychological understanding**, Oxford, Basil Blackwell.
- HARRIS P.L. and SAARNI C. (1989). — « Children's understanding of emotion: an introduction », C. Saarni and P.L. Harris, **Children's understanding of emotion**, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 3-24.
- HARTE POLLAK L. et THOITS, P.A. (1989). — « Processes in emotional socialization », **Social Psychology Quarterly**, 52, 1: 22-34.
- HEISE D.R. (1989). — « Effects of emotion displays on social identification », **Social Psychology Quarterly**, 52, 1: 10-21.
- HOCHSCHILD A.R. (1979). — « Emotion work, feeling rules, and social structure », **American Journal of Sociology**, 85 : 551-575.
- HOCHSCHILD A.R. (1983). — **The Managed Heart**, Berkeley, University of California Press.
- HOFFMAN M. (1979). — Development of moral thought, feeling and behavior, **American Psychologist**, 34 : 958-966.
- HOMANS G.V., (1961). — **Social behavior: its elementary forms**, New York, Harcourt Brace.
- HOWELL S. (1981). — « Rules not words », in P. Heelas et A. Lock (eds), **Indigenous psychologies**, London, Academic Press.
- IZARD C.E. (1971). — **The face of emotion**, New York, Appleton-Century-Crofts.
- IZARD C.E. (1977). — **Human emotions**, New York, Plenum.
- JAMES W. (1890). — **The principles of psychology**, New York, Holt.
- KAGAN J. (1984). — **The nature of the child**, New York, Basic Books.
- KELLERHALS J., MONTANDON C., avec GABEREL P.E., McCLUSKEY H., OSIEK F. et SARDI M. (1991). — **Les stratégies éducatives des familles**, Paris, Delachaux et Niestlé.
- KEMPER T.D. (1978). — **A social interactional theory of emotions**, New York, Wiley .
- KEMPER T.D. (1987). — « How many emotions are there? Wedding the social and the autonomic components », **American Journal of Sociology**, 93 : 2 pp. 263-289.
- KEMPER T.D. (1990a). — **Research agendas in the sociology of emotions**, New York, State University of New York Press.
- KEMPER T.D. (1990b). — « Social relations and emotions: a structural approach », Th. Kemper (ed), **Research agendas in the sociology of emotions**, New York, State of New York University Press, pp. 207-237.
- KEMPER T.D. (1990c). — « Themes and variations in the sociology of emotions », Th. Kemper (ed.), **Research agendas in the sociology of emotions**, New York, State University of New York Press, 3-23.
- KEMPER T.D. (1991). — « Predicting emotions from social relations », **Social Psychology Quarterly**, 54, 4 : 330-342.
- LAZARUS A.A. (1968). — « Learning theory and the treatment of depression », **Behavior Research and Therapy**, 6 : 83-89.
- LEAVITT R.L. et POWER M.B. (1989). — « Emotional Socialization in the Postmodern Era: Children in Day Care », **Social Psychology Quarterly**, 52, 1 : 35-43.

- LEBRA T.S. (1983). — Shame and guilt : a psychocultural view of the Japanese self, *Ethos*, 11 : 192-209.
- LEVY R.I. (1984). — « Emotion, knowing and culture », in R.A. Shweder et R.A. LeVine (eds), *Culture theory : essays on mind, self and emotion*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 214-237.
- LEWIS M. et SAARNI C. (1985). — *The socialization of emotions*, New York, Plenum Press.
- LIPOVETSKY G. (1983). — *L'ère du vide*, Paris, Folio, Gallimard.
- LUTZ C., (1983). — « Parental goals, ethnopsychology and the development of emotional meaning », *Ethos*, 11 : 246-262.
- LUTZ C. et WHITE G.M. (1986). — « The anthropology of emotions », *Annual Review of Anthropology*, 15 : 405-436.
- MALEWSKA-PEYRE H. et TAP P. (1991). — « Les enjeux de la socialisation » in H. Malewska-Peyre et P. Tap (eds), *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*, Paris, PUF, pp. 7-17.
- MEAD G.H. (1934). — *On Social Psychology*, Chicago, The University of Chicago Press .
- MICHALSON L. et LEWIS M. (1985). — « What do children know about emotions and when do they know it ? », M. Lewis and C. Saarni (eds), *The socialization of emotions*, New York, Plenum Press, pp. 117-139.
- MONTANDON C. (1982). — « La honte. Quelques notes sur un concept négligé », *Revue Européenne des sciences sociales*, XX, 62 : 23-61.
- MOWRER O.H. (1961). — *The crisis in psychiatry and religion*, Princeton, N.J., Van Nostrand.
- NEWSON J. et NEWSON E. (1976). — *Seven years in the home environment*, New York, Wiley.
- POLLAK L.H. et THOITS P.A. (1989). — « Processes in Emotional Socialization », *Social Psychology Quarterly*, 52, 1 : 22-34.
- POLLARD A., (1987). — « Studying children's perspectives. A collaborative approach », in G. Walford (ed.), *Doing sociology of education*, London, The Falmer Press, pp. 95-118.
- QVARTRUP J. (1991). — « Childhood as a social emotion », European Centre Childhood Programme, *Eurosocial Report*, n° 36.
- RIESMAN D. (1950). — *The Lonely Crowd*, New Haven, Conn., Yale University Press.
- SAARNI C. (1979). — « Children's understanding of display rules for expressive behavior », *Developmental Psychology*, 15, 4 : 424-429.
- SAARNI C. (1985). — « Indirect processes in affect socialization », M. Lewis et C. Saarni (eds), *The Socialization of emotions*, New York, Plenum Press.
- SAARNI C. et HARRIS P.L. (1989). — *Children's understanding of emotion*, Cambridge, Cambridge University Press.
- SCHACHTEL E.G. (1959). — *Metamorphosis*, New York, Basic Books.
- SCHACHTER S. and SINGER J.E. (1962). — « Cognitive, social and physiological determinants of emotional state », *Psychological Review*, 69 : 379-399.
- SCHAFFER H.R. (1984). — « Parental control techniques in the context of socialization theory », W. Doise et A. Palmonari, *Social Interaction in individual development*, Cambridge, University of Cambridge Press.
- SCHEFF T.J. (1988). — « Shame and conformity : the deference-emotion system », *American Sociological Review*, 53 : 395-406.
- SCHEFF T.J. (1990). — « Socialization of emotions : pride and shame as causal agents », in Th. Kemper (ed), *Research Agendas in the sociology of emotions*, New York, New York University Press.
- SCHEFF T.J. (1983). — « Toward integration in the social psychology of emotions », *Annual Review of Sociology*, 9 : 333-354.
- SCHERER K.R. (1986). — Introduction, K.R. Scherer, H.G. Wallbott et A.B. Summerfield (eds). — *Experiencing emotion. A cross-cultural study*, Cambridge, Cambridge University Press.
- SCHERER K.R. (1986). — « Studying emotion empirically : issues and a paradigm for research », in Scherer K.R., Wallbott H.G. et Summerfield A.B. (eds), *Experiencing emotion. A cross-cultural study*, Cambridge, Cambridge University Press.
- SCHERER K.R. WALLBOTT H.G. et SUMMERFIELD A.B. (eds) (1986). — *Experiencing emotion. A cross-cultural study*, Cambridge, Cambridge University Press.
- SHAVER P., SCHWARTZ J., KIRSON D. et O'CONNOR (1987). — « Emotion knowledge : further exploration of a prototype approach », *Journal of Personality and Social Psychology*, 52 : 1061-1086.
- SHORTER E. (1975). — *The making of the modern family*, New York, Basic Books.
- SHOTT S. (1979). — « Emotions and Social Life : A symbolic interactionist analysis », *American Journal of Sociology*, 84, 6 : 1317-1334.
- SIMMEL G. (1950). — *The sociology of G. Simmel*, Glencoe, Ill., The Free Press.
- SIROTA R., (1989), « Sociologie de l'éducation : l'élève ou l'enfant ? » *Colloque Status et Droits de l'enfant au regard des sciences humaines*, Aix-en-Provence.
- SMITH-LOVIN L. (1989). — « Sentiment, affect, and emotion », *Social Psychology Quarterly*, 52, 1 : v-xii.
- STEARNS C.Z. et STEARNS P. (1986). — *Anger : the struggle for emotional control in America's history*, Chicago, University of Chicago Press.
- TAP P. (1991). — « Socialisation et construction de l'identité personnelle », H. Malewska-Peyre et P. Tap (eds), *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*, Paris, PUF, pp. 129-161, Socialisation-généralités.
- THOITS P.A. (1985). — Self-labeling processes in mental illness : the role of emotional deviance, *American Journal of Sociology*, 91 : 221-249.
- TOMKINS S.S. (1962). — *Affect, imagery, Consciousness*, Vol. 1. *The positive affects*, New York, Springer.
- TOMKINS S.S. (1963). — *Affect, imagery, Consciousness*, Vol. 2. *The negative affects*, New York, Springer.

- VAN HAECHT A. (1990). — L'enfance : terre inconnue du sociologue, Bruxelles, *Bulletin AISLF*, 6 : 87-97.
- VANANDRUEL M. (1991). — « La socialisation de soi. Approche psychosociale : le sentiment de valeur personnelle », H. Malewska-Peyre et P. Tap (eds), *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*, Paris, PUF, pp. 129-161.
- VYGOTSKY L.S. (1962). — *Thought and language*, Cambridge, Mass., Cambridge University Press.
- WEBER M. (1967). — *Les sectes protestantes et l'esprit du capitalisme*, Paris, Plon.
- WOODS P., *The happiest days. How pupils cope with school*, London, The Falmer Press.
- ZAJONC R.B. (1980). — « Feeling and thinking. Preferences, needs, interferences », *American Psychologist*, 35 : 154-175.
- ZAJONC R.B. (1984). — « On the primacy of affect », *American Psychologist*, 39 : 117-123.

NOTES

- (1) Des psychologues ont essayé de trancher cette question, mais le résultat ne fut pas concluant. Schachter et Singer (1962) ont fait des expériences pour voir si les émotions consisteraient de cognitions particulières à partir de situations où se produisent des activations physiologiques indifférenciées à la base. Ils en ont conclu que le substrat physiologique n'était pas déterminant. Toutefois d'autres chercheurs (Scheff, 1983) ont montré ultérieurement que les travaux de Schachter et Singer n'excluent pas l'importance des liens entre processus physiologiques et psychosociologiques dans l'émergence d'émotions particulières.

NOTES CRITIQUES

BAUDELLOT (Christian) et ESTABLET (Roger). — *Allez les filles !* — Paris : Le Seuil, 1992. — 245 p.

Dans ce livre — remarquable à bien des égards — Baudelot et Establet soutiennent deux thèses fortes et qui ne manquent pas de surprendre : le XX^e siècle est « le grand siècle de l'instruction des femmes » ; l'école — dans le domaine de l'égalité entre les sexes — est « en avance ».

Baudelot et Establet commencent par établir le bilan détaillé des avantages réels que les filles retirent de leur scolarité en analysant leurs résultats aux différentes sections du baccalauréat (ch. 1) ; ils montrent que la poussée étudiante féminine (et ses limites) s'observe actuellement dans tous les pays du monde (ch. 2). Ils tentent ensuite de mettre au jour les objectifs, que garçons et filles s'assignent aujourd'hui à l'école (ch. 3), les capacités dont ils font preuve en mathématiques et en français (ch. 4 et 5), la manière dont les uns et les autres gèrent le *capital scolaire* qu'ils ont accumulé (ch. 6). On peut alors apprécier l'importance du genre — masculin ou féminin — sur la réussite scolaire dans l'école en France aux débuts des années 90 (ch. 7). L'analyse de l'évolution de l'enseignement professionnel permet de mieux comprendre la fonction des distinctions de sexe dans ce lieu situé à la frontière de l'école et de l'entreprise (ch. 8). Baudelot et Establet mesurent enfin, en termes d'emplois et de salaires, la valeur des diplômes obtenus par les hommes et par les femmes (ch. 9). Le livre se termine par des esquisses de quelques scénarios probables d'évolution des relations entre l'école, l'emploi et la famille.

Après avoir établi de façon serrée la suprématie précoce des filles en français, l'égalité des compétences en mathématiques (mais la divergence des orientations au lycée) pour les filles et pour les garçons, Baudelot et Establet résumant ainsi leurs acquis (p. 156) :

« Le sexe est, après l'origine sociale, la seconde dimension de l'architecture d'un système scolaire.

Le sexe joue le même rôle à tous les étages de l'édifice. Avantage, dans l'accumulation de l'énergie

scolaire, pour les filles ; avantage, dans la négociation du capital scolaire acquis, pour les garçons.

L'égalité d'accès des filles à un niveau donné s'effectue toujours dans le respect des inégalités sociales existantes... Les écarts entre filles et garçons décroissent à mesure que s'élève l'origine sociale au sein d'une société donnée. Ils décroissent aussi d'une société à l'autre, à mesure que s'élève la richesse dont elles disposent... ».

Baudelot et Establet sont catégoriques : la « percée » des filles est inachevée et se poursuivra (la certification scolaire des femmes ne cessera de progresser, leur volonté de faire reconnaître leurs qualifications aussi). D'où un problème majeur : « l'école a pris, en France, une telle avance sur la société civile que l'on peut formuler quelques inquiétudes concernant l'avenir : si elle se perpétuait dans son état actuel, la sous-utilisation de la main-d'œuvre féminine qualifiée représenterait un redoutable gâchis de compétences ; à l'inverse, la revendication d'une reconnaissance professionnelle peut conduire les femmes à faire exploser les cadres sociaux traditionnels, qui constituent l'économie immergée des sociétés industrielles » (pp. 240-241).

Reste aussi une question redoutable : comment penser cette « avance » de l'école ? La caractéristique principale, selon Baudelot et Establet, est que l'évolution de la scolarisation féminine renvoie à un mouvement social à la fois robuste et spontané : « la modification progressive des cursus (qui efface les distinctions entre les enseignements offerts à chaque sexe) et les dispositions juridiques (qui font disparaître les ségrégations au profit de la mixité) ne sont que les symptômes de ce mouvement social : ils accompagnent l'évolution plus qu'ils ne la préparent ; il en va de même des revendications féministes » (p. 13).

Cette interprétation, intéressante et argumentée, mériterait cependant l'ouverture d'un débat approfondi. D'autant que l'on ne saisit pas très bien, en fin de compte, pourquoi l'instance école est le lieu privilégié de ce « mouvement social robuste et spontané » face à la famille ou à l'entreprise. Comment penser

exactement ce que soutiennent Baudelot et Establet, sans qu'ils le développent davantage : « l'école, en matière de mixité, joue le rôle d'un foyer d'innovation sociale : très en avance sur la famille et l'entreprise, elle est en prise avec un mouvement social qu'elle a contribué à créer » (p. 234). Quid, enfin, plus généralement, de la théorie de l'« école reproductrice » dans laquelle se sont illustrés Baudelot et Establet ? Une mise à jour, en l'occurrence, du cadre théorique d'analyse serait passionnante et utile.

Quoi qu'il en soit, ce livre au titre mobilisateur, (écrit dans le style percutant qu'affectionnent Christian Baudelot et Roger Establet) vient à point et ne laisse pas indifférent. La richesse des informations, la variété et la pertinence des démonstrations, méritent qu'il soit lu d'urgence et avec la plus grande attention.

Claude Lelièvre
Université de Paris V

BERTRAND (Yves) et VALOIS (Paul). — **École et sociétés**. — Laval (Québec) : Éd. Agence d'Arc, 1992.

Bertrand et Valois, couple désormais célèbre dans les milieux pédagogiques, persistent et signent. Certains se souviendront sans doute que le premier nous avait déjà offert, seul, **Les modèles éducationnels** (1979) et **Théories contemporaines de l'éducation** (1990), et associé à son compère, **Les options en éducation** (1980). **École et sociétés** est bien dans la ligne de ce dernier ouvrage, puisqu'on y retrouve globalement la même structure autour des notions de système et de paradigme, et un souci constant des classifications qui amène les auteurs à reprendre la même démarche d'analyse et pratiquement les mêmes chapitres. Est-ce à dire que ce dernier ouvrage n'apporte rien de nouveau ? Pas du tout, d'une part parce que ce qui est présenté par nos auteurs est encore plus d'actualité que ce ne l'était voici plus de dix ans, d'autre part parce que les glissements qui s'opèrent du premier livre au second sont tout à fait significatifs et des choix personnels des auteurs et des questions globales qui sont posées à notre société.

Pourquoi alors avoir ajouté un « s » à sociétés et, fait singulier, l'avoir refusé à école ? Pour indiquer que l'école a aussi une fonction de production sociale et qu'à ce titre elle peut générer plusieurs types de sociétés, au moins théoriquement. Tel est l'objet de cet ouvrage : examiner le rôle social de l'école. On ne dira jamais assez l'urgence d'une réflexion sur la fon-

tion de l'école dans une société qui s'avère de plus en plus problématique. Autrement dit, voilà un livre qui fait du bien car il aborde le pourquoi de l'éducation à une période où les discours sur le comment sont dominants. Il est parfois utile d'être incité à relativiser la centration dominante actuelle sur les préoccupations didactiques. Si l'analyse du processus d'enseignement-apprentissage retrouvait un peu de souffle du côté du sens du projet d'éduquer, qui pourrait s'en plaindre ?

Ne prenons pas, pour autant, Bertrand et Valois pour des naïfs. En présentant par l'analyse systémique les relations entre l'école et les différents types de sociétés, ils savent bien que l'activité éducative se voit déterminée par le paradigme socioculturel de sorte qu'elle tend surtout à reproduire le paradigme socioculturel dominant et le type de société correspondant. Est-ce à dire que tout est joué ? « *Cependant, l'organisation éducative pourrait également proposer de nouveaux paradigmes socioculturels que nous appelons contreparadigmes, puisqu'ils s'opposent et cherchent à remplacer un paradigme dominant* » (p. 31). Admirons ici le conditionnel (*pourrait*) ! Il suffit à poser qu'une certaine autonomie de l'école lui permet d'assumer la fonction de reproduction, d'adaptation ou de transformation de la société. Les auteurs, comme nous le verrons, choisiront la transformation mais, même si l'on ne fait pas ce choix, il faut quand même admettre que, quoi qu'il en soit, on n'évite pas les contreparadigmes. On ne peut donc jamais totalement, à l'école comme dans la société, étouffer le pluralisme. Avouons que cela est plutôt rassurant.

Dès lors, comment peut-on comprendre les liens entre les intentions de la société et les pratiques pédagogiques nécessaires à leur actualisation ? Tout en recensant les diverses classifications des pédagogies, Bertrand et Valois dressent l'état des lieux : pour eux, aujourd'hui, quatre paradigmes socioculturels et cinq paradigmes éducationnels sont en présence, mais ils ne se combinent pas au hasard. Au contraire, les liaisons société-école sont très fortes en raison de la cohérence des liens entre ces deux types de paradigmes. Examinons rapidement chacune de ces logiques socio-scolaires.

Et commençons par ce qui domine outrageusement la réalité contemporaine, soit le paradigme socioculturel **industriel** : « *Le paradigme industriel, en un mot, se caractérise par l'application de la rationalité scientifique aux activités humaines et par la croyance dans le progrès matériel* » (p. 84). Il en résulte un mode rationnel objectif et quantifiable de connaissance, une conception de la personne réduite à l'individualisme, une prédominance des valeurs économiques dans l'échelle

des valeurs, un développement basé sur l'accumulation, l'industrialisation, l'impératif technologique et scientifique. Mais quelle est l'école de cette société industrielle ? Les auteurs lui attribuent deux paradigmes éducationnels. Le premier est **rationnel** ; son projet central n'est autre que la transmission d'un savoir prédéterminé par un maître détenteur du savoir ; cette approche pédagogique mécaniste qui fait du professeur avant tout un transmetteur correspond à la pédagogie traditionnelle. Le second est **technologique** et correspond, par exemple, à l'analyse systémique et à la pédagogie par objectifs ; il privilégie le comment sur le pourquoi, est en quête permanente d'efficacité et mise sur un professeur ingénieur. Ce qui revient à dire que bien des thuriféraires actuels du processus d'enseignement-apprentissage ne sont que de nouveaux processionnaires de la pédagogie traditionnelle. Le look change, le sens et la fonction restent...

Face à ces paradigmes dominants et dialectiquement reliés, l'un sur le plan de la société, les autres sur le plan de l'école, quels sont les contradicteurs ? Qu'est-ce qui se propose comme espoir, car en fait, pour Bertrand et Valois, ces paradigmes dominants nous entraînent dans une catastrophe et un mouvement que nous ne savons plus gérer ? Trois couples société-école peuvent être distingués. Le premier est **existential-humaniste**. Il prône une société centrée sur la personne dans son développement intégral, où la vérité est plus existentielle et expérientielle qu'objective. Pour favoriser cette croissance individuelle maximale en interaction avec autrui dans un environnement centré sur les personnes posées comme des fins, on s'appuie sur une conception humaniste de l'éducation mise en œuvre par des professeurs facilitateurs (Rogers, Ferguson, etc.). Ce premier couple, qui a eu ses heures de gloire, ne se présente plus aujourd'hui comme un espoir, il semble dépassé et en perte de crédibilité.

C'est aussi le cas du second couple. Le paradigme de la **dialectique sociale**, qui privilégie les valeurs de justice et d'égalité, se focalise sur les modifications sociales et culturelles nécessaires à l'évolution ou à la révolution de la société ; il comprend aussi bien les marxistes que les théoriciens de l'école de Francfort ou les psychanalystes institutionnalistes. Son relais éducatif, Bertrand et Valois le désignent comme **socio-interactionnel** (car il travaille principalement sur les interactions entre l'école et les autres sphères sociales) ; ce paradigme est très bigarré puisqu'on y trouve aussi bien des socialistes, des démocrates ou des anarchistes. L'autogestion pédagogique en est un bon exemple mais, précisément, le fait même de la nommer dégage un parfum un peu suranné.

N'y aurait-il donc plus d'espoir ? Serions-nous définitivement condamnés au paradigme industriel et à ses épigones éducatifs ? Non, selon nos auteurs : le couple des paradigmes **symbiosynergique** et inventif se présente comme le nouvel élément de l'alternative. Essayons donc de le cerner. Côté société, il postule l'union fondamentale, l'identité (la symbiose) entre les personnes, la société et la nature. Tout se passe en effet comme si la personne humaine n'avait pas encore réalisé qu'elle vit sur terre, qu'elle y vit avec d'autres personnes, que toute décision comporte des conséquences pour les autres et le monde, qu'elle est dans un processus d'homínisation et d'union avec Tout ce qui est (p. 181). Il est devenu nécessaire et urgent de redéfinir les valeurs qui sous-tendent la science et la technologie, l'orientation du développement de l'espèce humaine ; il est devenu nécessaire d'accepter un nouveau projet mondial (Harman, Teilhard de Chardin, etc.).

Côté éducatif, le paradigme **inventif**, encore très marginal, a comme fonction de montrer que la personne n'a d'importance que par l'existence des autres et de l'univers. Il est chargé de remplacer le paradigme industriel dominant qui n'offre pas de solution réelle au macroproblème mondial. Comment peut-il le faire ? En promouvant, chez les personnes et dans les sociétés, leur capacité d'invention sociale. Ce qui suppose que l'on privilégie l'union de l'observateur et de l'observé en tant que mode de connaissance, l'hétérogénéité et la complémentarité des différences, le mutualisme non hiérarchique comme mode de décision. Bref, le savoir devenir et le savoir se situer doivent prendre le pas sur le savoir avoir ou le savoir être. Alors l'éducation accomplira sa fonction qui est de faire émerger et développer le projet de « vivre ensemble » autrement.

Voici donc réunis les enjeux sociaux, les enjeux scolaires, les enjeux sociaux de l'école. Reconnaissons que l'affaire n'est pas mince. Bertrand et Valois ne se contentent pas de mettre à plat les différents aspects, ils s'engagent très fortement et annoncent leur choix. Le tout avec une volonté « didactique » remarquable, faite de clarté et de rigueur, sur la base de références des continents américain et européen, avec force modélisations, schémas et tableaux. Une telle mise en perspective nous permet aussi de réaliser que ce qui apparaît en France comme l'enjeu pédagogique dominant, à savoir le passage d'un processus traditionnel mécaniste d'enseignement à un processus techno-systémique d'apprentissage, n'est pas une rupture fondamentale puisque, quoi qu'il en soit, on reste dans le paradigme industriel. Il ne s'agirait donc là que d'une

évolution et d'une adaptation, sur le plan de l'école, d'un paradigme socioculturel. On retrouverait là l'antique lutte entre la pédagogie traditionnelle et l'Éducation nouvelle : ne seraient-elles que deux modalités scolaires d'une même réalité sociale industrielle ? Auquel cas, le changement ne serait pas fondamental... Est-ce bien le cas ?

Nous pouvons aussi nous interroger sur la nature des liens qui unissent les paradigmes socioculturels et éducatifs. Sont-ils consubstantiels ou circonstanciels ? La question est d'importance ; elle ne concerne pas vraiment le problème de l'autonomie de fonctionnement de la sphère éducative, ce que les auteurs reconnaissent très bien, mais plutôt le degré de nécessité entre tel type de société et tel type de pédagogie. Certes, quand je mets en œuvre une pédagogie, je favorise telle société ou telle autre. Mais jusqu'à quel point ? Une pédagogie est-elle réellement enfermée dans un modèle de société ou, au contraire, ne peut-on la concevoir comme « baladeuse ». Autrement dit, ce n'est pas parce qu'un paradigme éducatif trouve sa justification dans un paradigme socioculturel qu'il n'en est que la déduction. Prenons un exemple. Il est incontestable que Freinet, figure centrale du paradigme éducatif socio-interactionnel, a trouvé sa justification dans le paradigme socioculturel de la dialectique sociale. Mais, est-ce encore le cas ? La pédagogie Freinet ne peut-elle fonctionner dans le paradigme industriel ou dans le paradigme symbiosynergique ? On peut très bien l'estimer. Ce qui montrerait que les liens entre les paradigmes scolaires et les paradigmes éducatifs ne sont pas nécessaires et mécaniques, mais contingents et pluralistes. On en arriverait ainsi à considérer les paradigmes éducatifs comme « baladeurs ».

Terminons en soulignant que Bertrand et Valois ouvrent de nouveau le champ des possibles tant sur le plan de la société que sur le plan éducatif. Ils nous présentent en quelque sorte une nouvelle utopie pédagogique (au sens positif du terme), un peu comme si Illich (qui curieusement n'est pas noté), saisi cette fois par la complexité, avait oublié le retour aux villages et était devenu citoyen du monde.

Jean Houssaye
Sciences de l'éducation
Université Louis Pasteur - Strasbourg

BURGESS (Robert G.). — **The Ethics of educational research.** — Barcombe (UK), Philadelphia (USA) : The Falmer Press, 1989. — 236 p. — (Social Research and Educational studies series ; 8).

D'après l'introduction de cet ouvrage collectif le nombre de travaux centrés sur les problèmes d'éthique dans le domaine de la recherche en éducation ne sont pas très nombreux. Ce qui ne veut pas dire pour autant que de tels problèmes n'aient pas à préoccuper les chercheurs de cette discipline.

Les questions qui se posent autour de l'éthique de la recherche en éducation peuvent être ramenées aux suivantes : Une telle recherche est-elle souhaitable ? Qu'est-il judicieux de transmettre aux personnes qui sont l'objet d'une telle recherche ? Quelles données peut-on rassembler en le faisant savoir aux intéressés ? Comment l'information doit-elle être diffusée ? Comment peut-on protéger des sujets ayant participé à une recherche en éducation ?

Les 11 contributions de cet ouvrage renvoient à des recherches réalisées dans des domaines particuliers de l'Éducation par rapport auxquels les auteurs se posent des questions d'éthique.

Les articles sont regroupés en deux ensembles ; l'un qui aborde les problèmes d'éthique en liaison avec les méthodes de recherche en général, l'autre qui aborde plus particulièrement les problèmes d'éthique dans le domaine de la recherche empirique.

La première étude discute les problèmes éthiques associés à la pratique des enquêtes sur de vastes ensembles de population. Les auteurs discutent des problèmes du consentement des sujets et de leur information concernant l'objectif de la recherche, l'emploi des données, la protection des sujets sur le plan légal et professionnel.

Si les établissements scolaires sont tenus de fournir les résultats à des épreuves d'examen, il n'y a pas de législation (en Grande-Bretagne) concernant l'interprétation ou l'utilisation des résultats. Il y aurait aussi à se poser la question des compétences de ceux qui sont amenés à utiliser les statistiques mises à leur disposition.

Dans l'étude d'un établissement, des questions vont se poser au sujet des relations entre personnel de l'établissement et chercheur. Des questions sont posées concernant les effets négatifs possibles, le caractère confidentiel, l'anonymat.

D'autres discussions peuvent apparaître au niveau de la relation entre chercheur et sujets : relations de

pouvoir, responsabilité du chercheur à l'égard des sujets.

Dans les études conduisant à des évaluations il va de soi que le rapport avec les sujets engagés dans les formations est particulièrement important. Il en est de même de la relation à la politique et à la pratique de la formation.

De telles relations peuvent conduire à des négociations voire à des compromis durant le cours de la recherche.

En fait des questions d'éthique se posent à chaque étape de la recherche, de l'établissement du programme de recherche, à la formulation du problème, à la conduite de la recherche, jusqu'à la publication des résultats.

On comprendra aussi aisément que l'obtention de fonds est étroitement liée à l'attitude adoptée par le chercheur, aux opinions qu'il compte développer. Les articles retiennent l'exemple des études sur « race » et éducation.

Les thèmes qui ressortent des différentes contributions sont les suivants :

a) *financement de la recherche* : on pourra se demander jusqu'à quel point les financeurs influencent les activités de recherche. Cet aspect amène à poser des questions concernant les relations de pouvoir et à savoir jusqu'à quel point cela aide ou contrarie la recherche.

b) *relations entre chercheur et sujet* : on a souvent ramené cette question à un choix entre recherche explicite ou implicite comme elle se présente dans le domaine de l'observation participante. Mais les travaux présentés montrent que le chercheur a en fait à résoudre des problèmes d'accès, de pouvoir, de nuisance, de secret et de confidentialité.

c) *consentement des sujets à participer à la recherche*. Il est important que ceux qui participent à une recherche n'en subissent en aucun cas des inconvénients.

Les articles montrent que le consentement n'est pas un problème qui se pose seulement à la recherche ethnographique. On le retrouve dans les travaux d'enquête, les recherches statistiques, la recherche action.

d) *diffusion des résultats* : c'est un autre point clé où sont prises en compte des considérations éthiques : jusqu'à quel point les données peuvent être renvoyées aux intéressés, les rapports peuvent-ils être utilisés par des politiciens ou des praticiens de l'éducation ?

Comment résoudre les dilemmes ?

a) *Collaboration* : on a pu proposer d'utiliser le plus possible la recherche en collaboration ; mais cela n'est pas sans problème. Il faut en voir les implications sur le plan du partage du pouvoir et des responsabilités, sur le plan de l'accès aux informations.

b) *Mise au point de directives, codes, lois pour protéger les « sujets » d'une recherche*. Certaines associations professionnelles ont établi de tels codes. Il est pourtant rare que ces associations aillent jusqu'à exclure des membres qui ne se conforment pas à leur code. (On trouve de telles règles en particulier dans la British Educ. Res. Assoc.).

Dans certains rapports finaux, les chercheurs ont explicité leurs principes éthiques. Mais les directives retenues ne peuvent être appliquées, indépendamment des situations, dans toutes les circonstances.

On peut constater que les chercheurs engagés dans des recherches, comme les sujets de ces recherches, sont, dans le Royaume-Uni, soumis au « Data Protection Act » qui joue un rôle dans le choix des données susceptibles d'être recueillies, stockées et utilisées.

Un point qui revient à plusieurs reprises dans cet ouvrage porte sur la notation de consensus basé sur l'information (« informed consent »). Il s'agirait de bien informer les sujets, auprès desquels une enquête va être faite, de leur droit de refuser de répondre mais aussi de la nature des informations recueillies et de l'usage qui sera fait de leurs réponses. On découvre naturellement très vite qu'une telle exigence est difficile à respecter. Selon certains auteurs (en particulier p. 202) on ne peut pas toujours dire aux sujets ce que l'on recherche. Cela pourrait modifier leurs réponses. Il se peut aussi que le chercheur ne puisse dire à l'avance ce qu'il recherche. Des modifications peuvent avoir lieu au cours de la recherche.

A travers cet exemple, pris parmi d'autres, l'ouvrage analysé montre combien la question de l'éthique dans la recherche en éducation ne peut rester cantonnée dans des principes généraux. C'est dans chaque recherche particulière que devra être reprise la réflexion sur l'adaptation de ces principes.

Ce que l'on peut retenir de cette lecture c'est sans doute le fait qu'une réflexion éthique explicite devrait de plus en plus trouver sa place parmi les travaux préparatoires à la mise en place d'une recherche autant pour protéger les « sujets » de l'étude que pour éviter un usage abusif de ses résultats. Cette explicitation amènera à l'analyse des implications des travaux engagés, à la recherche des conséquences méthodologi-

ques qui ne peut qu'être salutaire. En cela cet ouvrage attire l'attention sur des aspects souvent négligés. Il constitue un apport intéressant pour tout chercheur.

Jean Berbaum

L'Éducation comparée : questions et tendances contemporaines / Sous la dir. de W.D. Halls. — Paris : UNESCO ; BIE, 1990. — 341 p.

Alors que l'on s'accorde à reconnaître en Marc-Antoine Jullien de Paris (1775-1848), le fondateur de l'éducation comparée, cette discipline dont l'intuition est née en France et que le Bureau International de l'Éducation (BIE), sous l'influence de Petro Rossello entre les deux guerres, a développée, continue à être largement ignorée dans ce pays. Sans doute cette ignorance est-elle à rapprocher du développement tardif et lent des sciences de l'éducation en France. Dans les licences et maîtrises en sciences de l'éducation qui furent créées à partir de 1967, l'éducation comparée, là où un enseignement existe, ne figure qu'à titre optionnel, quelquefois même sous une autre dénomination, ce qui infléchit plus ou moins fortement son orientation. Alors qu'actuellement on compte 300 postes d'enseignants en sciences de l'éducation depuis la création des IUFM, les postes en éducation comparée ne sont guère apparents. Étant donné le nombre d'étudiants étrangers qui fréquentent les sciences de l'éducation, étant donné nos traditions de coopération culturelle, le resserrement des liens entre les différents pays européens, et la demande d'aide à la rénovation des pays d'Europe de l'Est, on ne peut que s'étonner d'un tel état de sous-développement.

C'est pourquoi l'étude publiée par l'UNESCO rappelle fort opportunément les possibilités de cette discipline.

L'ouvrage dresse un bilan global de l'éducation comparée dans le monde durant les vingt dernières années et trace des perspectives d'avenir sur la base des rapports envoyés par 37 pays regroupés en huit aires culturelles appelées « régions du monde ». Il se compose de trois parties : les tendances et les problèmes de l'éducation comparée dégagés par W.D. Halls ; l'éducation comparée dans les grandes régions du monde ; l'influence nationale et internationale des infrastructures de l'éducation comparée.

Il est difficile, explique W.D. Halls, de donner une définition de l'éducation comparée dont la conception a varié avec les époques. Si les « pères fondateurs »

dans la première moitié du vingtième siècle ne s'intéressaient qu'aux grands ensembles dans une optique historico-philosophique et cherchaient à découvrir les grands principes qui régissent les différents systèmes nationaux d'éducation, les comparatistes actuels ont des objectifs de recherches plus limités et plus précis. Certes l'intérêt pour la connaissance en soi est toujours présent mais le goût pour les applications pratiques dans le but d'améliorer l'existant s'est considérablement développé. Ce qui caractérise l'éducation comparée, c'est essentiellement une méthode, la comparaison, et un champ d'étude. L'éducation comparée peut prendre plusieurs formes qu'il n'est pas toujours facile de distinguer : les études comparées proprement dites ; l'éducation à l'étranger, c'est-à-dire l'étude d'un ou plusieurs pays étrangers ; l'éducation internationale, qui se penche sur l'enseignement dans les ensembles multinationaux ou multiculturels, par exemple les écoles internationales ou l'enseignement des minorités linguistiques ou encore qui s'intéresse au travail des organisations internationales ; enfin l'éducation pour le développement, en général orienté sur des pays du Tiers-monde.

L'éducation comparée est très sensible à la conjoncture politique. Les événements politiques et les interrogations qu'ils font surgir peuvent stimuler son développement et orienter ses recherches (ex. : toutes les études qui furent entreprises concernant les pays d'Afrique et arabes après leur accès à l'indépendance). Comme dans la plupart des pays son statut est encore mal assuré, une désaffection pour l'éducation peut entraîner des restrictions de crédit dans ce secteur considéré alors comme un luxe. C'est ce qui s'est produit dans les années 75 quand la crise économique a coïncidé avec la constatation de l'impuissance de l'éducation à réduire les inégalités sociales malgré les moyens mis en œuvre. Les rapports des 37 pays semblent indiquer un retour vers une attitude plus raisonnable.

Il existe plusieurs façons d'aborder les problèmes d'éducation comparée : l'approche historico-philosophique, la plus ancienne ; l'approche dite « du caractère national » ; l'approche par la résolution des problèmes développés par Brian Holmes ; l'approche culturaliste s'inspirant des thèses de P. Bourdieu ; l'approche quantitative ; l'approche économique... approches que commente l'ouvrage. On constate que depuis les années 70, sous l'influence de H.J. Noah et M.A. Eckstein, les sciences sociales se sont imposées à l'éducation comparée et que les nouvelles méthodes : ethnométhodologie, ethnographie pour l'étude des phénomènes de classe... y ont pris leur place. Ce qui fait

dire à W.D. Halls avec regret que l'éducation comparée n'a pas de méthode propre. Les chercheurs utilisent celle qui leur paraît la plus adéquate pour résoudre leur problème. Ils appartiennent d'abord à leur discipline de base avant de se considérer comme comparatiste, ce qui est une source de faiblesse pour la discipline. Parmi les théories élaborées ces dernières années, la théorie dite « des convergences » est la plus spécifique : elle affirme que les impératifs culturels et technologiques imposent un même moule aux systèmes d'éducation. Le fonctionnalisme culturel a d'autre part rallié de nombreux comparatistes. Les théories en éducation comparée trouvent leur légitimité dans le postulat que la comparaison entre plusieurs systèmes peut être considérée comme un substitut à l'expérimentation.

Les thèmes de recherche sont aussi variés que les problèmes macro et micro-dimensionnels qui relèvent de l'éducation. Dans leur détermination les aspects géographiques, culturels, idéologiques sont prédominants. Il ne me semble pas nécessaire d'insister plus sur cet aspect assez encombrant de l'ouvrage parce que certaines constatations vont de soi (ex. : intérêt du Royaume-Uni pour le Commonwealth) et d'autres comme l'intérêt des Japonais pour les problèmes d'éthique mériteraient d'être expliqués.

L'éducation comparée se développe en général dans les universités, mais elle existe aussi dans des organismes de recherche qui selon les pays dépendent plus ou moins de l'État (ex. : les anciennes républiques socialistes européennes). La création des grands organismes internationaux, par leur stabilité, la qualité de leur programme, leur réseau de communication et d'information lui a apporté un soutien de poids dans le cadre de leurs objectifs et a permis la mondialisation. C'est aux USA, pays qui accueillit tant de réfugiés politiques et fut particulièrement actif en 1945 dans l'implantation d'un système éducatif démocratique dans les pays anciennement totalitaires, que fut créée en 1956 la première société d'éducation comparée. En 1961 naquit à son tour la Comparative Education Society in Europe (CESE), dans les conditions que relate l'un des acteurs de l'époque, Brian Holmes. En 1961, les centres d'éducation comparée étaient déjà nombreux au Royaume-Uni et en RFA. Peu à peu des associations nationales d'Europe occidentale ont vu le jour à l'intérieur de la CESE. L'Association Francophone d'Éducation Comparée (AFEC), ouverte à tous les francophones dont elle prend en compte la gamme d'intérêts fut fondée en 1973. (1). Actuellement il existe une trentaine d'associations dans le monde.

On verra par ce compte rendu que l'ouvrage dirigé par W.D. Halls, apporte une somme d'informations sur l'éducation comparée dans le monde rarement rassemblées et que nous n'avons fait qu'effleurer. Un tel ouvrage ne pouvait que glisser sur les problèmes épistémologiques et c'est dommage car les problèmes qui touchent à la dimension comparative mériteraient d'être approfondis.

Plusieurs obstacles au développement de la discipline sont pointés : d'une part la barrière des langues (que l'on estime responsable du faible nombre de recherches intra-européennes) et la mauvaise connaissance des cultures étrangères qui rend difficile la comparaison ; d'autre part, l'ethnocentrisme qui conduit à projeter sur le système éducatif étranger ses propres représentations culturelles. Nous ajouterons : un mauvais usage de l'éducation comparée qui en fait un alibi pour justifier une politique donnée ou qui l'inféode à certaines idéologies (ex. : dans les pays de l'Est précédemment socialistes). Il faut donc œuvrer pour que l'autonomie de cette discipline soit reconnue et qu'elle dispose de moyens assurés. Les résultats de ses travaux, de plus en plus souvent pris en compte par les politiques, généralement de façon indirecte, quelquefois de façon directe comme ceux de la fameuse recherche « International Educational Achievement » (IEA) mentionnée par l'ouvrage, autorisent cette revendication.

La mondialisation des problèmes va nécessiter la recherche de réponses où la participation de l'éducation comparée sera indispensable. En Europe, dans ce domaine de l'Éducation qui constitue souvent le dernier bastion des souverainetés, des recherches comparées sur l'histoire des éducations et l'élucidation du contenu des concepts qui apparemment sont équivalents, vont être indispensables pour élaborer des politiques de l'éducation harmonieuses, naturelles et bien acceptées des populations.

Michèle Tournier
INRP

NOTES

- (1) Le Président-fondateur est Michel Debeauvais (Paris VIII) et l'actuelle présidente Margaret Sutherland. L'association organise chaque année un colloque dont les actes font l'objet de sa publication « Éducation comparée ». Siège social : CIEP, 1, avenue Léon-Journault, 92310 Sèvres.

Éduquer pour demain : Acteurs et partenaires. Secrétariat au Plan ; Introduction de René Rémond ; avant-propos de Lionel Stoléru. — Paris : La Découverte ; La Documentation française, 1991. — 362 p.

Après avoir remis son rapport officiel, la commission « Éducation-Formation-Recherche » du X^e Plan décida avec l'accord des ministres de l'Éducation et du Plan de poursuivre sa réflexion sur « quelques thèmes d'importance capitale pour l'avenir » en dehors de l'enceinte officielle du plan. « Éduquer pour demain » est l'aboutissement de cette initiative.

Au centre des préoccupations des auteurs, l'objectif de « 80 % » de jeunes à former dans le secondaire. Au-delà des conséquences matérielles et financières la réalisation d'un tel objectif exerce des pressions fortes qui imposent à court terme une mutation profonde du mode de fonctionnement, des traditions de l'enseignement secondaire, voire de l'enseignement supérieur. Transformer un enseignement d'« élite » en un enseignement de « masse » ne se réduit pas aux seuls moyens supplémentaires que l'État doit mettre en œuvre, mais génère des besoins d'adaptation, de transformation des méthodes pédagogiques, des comportements des acteurs — enseignants, chefs d'établissement — de la gestion des établissements et de leurs relations avec les partenaires extérieurs. Ces défis restent dans une large mesure encore à relever là où l'enseignement de masse s'est imposé récemment, le collège.

Structurées autour de quatre axes chacun développé dans un rapport, les analyses ont trait à 1) la diversification des filières, 2) l'autonomie des établissements et leurs relations avec leurs partenaires, 3) l'évaluation et 4) le financement.

Il s'agit là d'un effort de bilan et de mise en perspective des orientations et des actions déjà entreprises par le système éducatif. Chaque rapport fait le bilan des innovations déjà mises en œuvre et propose des mesures concrètes, notamment dans le domaine de la formation des acteurs, mais aussi des adaptations institutionnelles nécessaires pour que l'innovation réussisse et se diffuse. Le rapport se place, délibérément, au niveau « micro », celui de l'établissement et/ou de la classe. On est loin ici des réformes nationales, des modifications des structures de l'ensemble du système, des directives « d'en haut » auxquelles « la base » devrait se conformer.

Le rapport consacré à la « diversification de la formation », sans doute le plus « pédagogique » de tous, oppose l'échec scolaire qui a résulté, dans l'enseignement secondaire, de l'allongement de la durée des études conjointement avec l'uniformisation des cursus

à la nécessaire souplesse et personnalisation de la formation initiale qui permettrait de garantir des parcours de réussite pour le plus grand nombre d'élèves. La diversification des méthodes pédagogiques, des cursus scolaires, des modes d'évaluation, des disciplines, sont des moyens pour une prise en charge efficace d'un public de plus en plus hétérogène, socialement, culturellement, intellectuellement.

Le rapport consacré à l'évaluation insiste à plusieurs reprises sur les objectifs : rendre compte, piloter, améliorer. Notion récemment introduite dans le milieu éducatif mais qui a connu une grande diffusion au cours des années 80, l'évaluation est, d'après les auteurs, un élément primordial du pilotage de la politique de l'enseignement de masse, choix pour lequel la France se trouve faire presque cavalier seul au sein des pays voisins. Cependant, et ce n'est pas là un des moindres mérites de ce rapport, l'évaluation comporte des risques, notamment celui de la fétichisation des indicateurs dont l'utilisation erronée aboutirait à substituer un « artefact à une réalité diverse et complexe ».

L'autonomie de l'établissement, ses relations avec les partenaires socio-économiques font l'objet d'un chapitre particulièrement intéressant en ce qu'il met en exergue les contradictions pouvant exister entre la volonté de l'établissement (le rapport se limite aux établissements secondaires) à élaborer sa propre politique dans le cadre des orientations nationales et les limites institutionnelles à la réalisation de cet objectif. Le projet d'établissement comme moyen de micro-planification et support de l'image de marque de l'établissement à l'extérieur fait l'objet d'une analyse particulière. L'autonomie de l'établissement ne pourra se réaliser indépendamment de la réunion d'un certain nombre de conditions et, notamment, la transformation d'éléments juridiques, financiers, pédagogiques qui limitent cette autonomie, la mise en place d'outils de gestion, la formation à la gestion des chefs d'établissements.

Bien que conditionnant pour une large part la réalisation des réformes et innovations, les modes de financement du système éducatif sont fréquemment passés sous silence dans les réflexions sur l'éducation. Ils sont, ici, largement développés. Les auteurs montrent en particulier comment, de 1984 à 1988, l'écart ne cesse de croître entre l'augmentation des effectifs scolarisés et l'effort financier de l'État mesuré en termes de PNB, mais aussi les graves problèmes liés à l'insuffisance des moyens des universités et qui risquent de s'accroître avec la réalisation progressive de l'objectif de « 80 % ». Dans cette perspective, selon les auteurs, l'augmentation prévisible de près de 50 % du finance-

ment de l'éducation de 1988 à 2005 obligera à un partage des charges entre l'État et les autres partenaires. Dans ce cadre nouveau où chacun d'entre eux demandera une part de responsabilité dans la conception et la gestion de la formation, l'institution de règles claires définissant le domaine respectif de chacun apparaît comme un préalable fondamental au fonctionnement et à la bonne réalisation du partenariat.

On regrettera cependant l'absence, dans cet ouvrage, d'un développement particulier sur l'université, à l'exception de celui consacré au financement (mais, sans doute, est-ce parce que le Président de la commission fut directeur des enseignements supérieurs). Or, toutes les questions analysées, l'évaluation, l'autonomie des établissements ou encore la diversification de la formation initiale figurent actuellement parmi les préoccupations majeures du système universitaire. De plus, parmi les solutions recherchées par et dans l'enseignement supérieur, telle la diversification des cursus, certaines ne peuvent être envisagées qu'en articulation avec les transformations de l'enseignement secondaire. Dans d'autres domaines, comme l'évaluation ou l'autonomie des établissements et les relations avec les partenaires, il aurait également été éclairant d'analyser et de comparer les expériences engagées depuis un certain temps déjà dans bon nombre d'universités.

Malgré cela, l'effort mené pour approfondir ces débats actuels, l'intention avouée des auteurs de mettre en relation les divers aspects du fonctionnement du système et de fournir des outils pour l'action, font de ce livre un document particulièrement original et documenté, un ouvrage de référence pour ceux qui s'intéressent à l'éducation aujourd'hui.

Jeanne Lamoure
CNE

Comité National d'Évaluation des établissements publics
à caractère scientifique, culturel et professionnel

GALLAND (Olivier). — **Sociologie de la jeunesse : l'entrée dans la vie.** — Paris : Armand Colin, 1991. — 231 p. — (Coll. U Sociologie).

La Sociologie de la jeunesse ne constitue pas un domaine institutionnalisé en France actuellement et, si de nombreuses publications traitent des questions de la jeunesse, celles-ci sont dispersées au travers des champs constitués des sociologies de la famille, de l'éducation, du travail, de la déviance, etc.

L'ouvrage d'Olivier Galland paraît donc à point nommé, dans une collection de grande diffusion à vocation pédagogique. Son ambition dépasse cependant la mise à disposition des connaissances accumulées sur les jeunes : il s'agit d'analyser comment la jeunesse est et a été pensée, comment se forment et se transforment ses représentations, quels modes d'approche sont retenus comme pertinents pour l'appréhender. Autrement dit, l'auteur s'attache à montrer la formation historique et la production sociale d'une catégorie aux contours fluctuants, à décrire les paradigmes dominants utilisés, autant qu'à mettre en scène la jeunesse française dans sa multiplicité.

L'ouvrage s'organise en trois parties : la première, intitulée « penser la jeunesse » fait voir, à l'aide d'une utile bibliographie mal connue des sociologues, différentes manières d'être jeune et de se représenter la jeunesse de l'Ancien Régime au XX^e siècle. Elle conclut sur un bilan des évolutions : aux visées éducatives et moralisatrices s'est substituée au début de ce siècle une visée de connaissance ; de catégorie, la jeunesse s'est muée en processus, en passage, sous l'influence de la psychologie et de la psychanalyse. L'analyse des conditions sociales différentielles dans lesquelles s'effectue ce passage marque l'émergence de la sociologie de la jeunesse.

La seconde partie, « passer la jeunesse » rappelle d'abord l'efficacité des concepts de rites d'initiation dans les sociétés traditionnelles et de rites de passage dans les sociétés paysannes prévalentes dans la première moitié du XX^e siècle dans le monde occidental. Mais la première communion, les fiançailles, le mariage, la conscription, s'ils n'ont pas disparu, perdent actuellement leur force symbolique et leur pouvoir de scansion. Dans les sociétés traditionnelles, l'existence et le devenir social sont donnés d'emblée et la force du rite de passage tient dans ce qu'il marque clairement la place assignée. Dans nos sociétés contemporaines, le devenir social est moins clairement inscrit dans la catégorisation initiale et, selon l'auteur, la déritualisation du passage à l'âge adulte, c'est « peut-être surtout cette extension de la phase d'exploration des possibles, sur le plan professionnel, comme sur le plan matrimonial, au-delà des seuils — départ de l'école et de la famille — qui en marquaient autrefois la fin presque définitive » (p. 83). Le double objet de la sociologie de la jeunesse est ainsi désigné : comment, d'une part des individus adoptent-ils les rôles sociaux prescrits par leur âge dans une structure hiérarchisée de positions sociales, comment d'autre part construisent-ils des représentations et des ambi-

tions plus ou moins adaptées à ces positions ? La formulation même de ces questions et les modalités de réponses qui peuvent lui être données renvoient à des schèmes théoriques qu'Olivier Galland expose successivement : sociologie des âges de la vie, plus développée aux États-Unis qu'en France et sociologie des générations et rapports de génération. Ces concepts de référence étant cruciaux, on aurait pu souhaiter que, dans un ouvrage de ce type, l'auteur en fasse un exposé à la fois plus systématique et plus critique à fin pédagogique. D'autant que ses propres options, combiner une approche de stratification par âge et une approche de stratification sociale, utiliser les concepts d'allocation (mécanisme par lequel des individus toujours renouvelés et une structure de positions elle-même changeante se correspondent) et de socialisation (mécanisme par lequel se construit une représentation de sa position et des ambitions plus ou moins actualisables dans une position) en découlent et orientent la présentation du passage de l'enfance à l'âge adulte dans la France contemporaine qu'il effectue ensuite. L'allongement de la jeunesse, au travers d'une scolarisation prolongée et d'un report de l'âge d'entrée au travail, de l'apparition d'une phase de transition professionnelle ainsi que d'un recul du mariage et de l'émergence de nouvelles formes de vie en couple, constitue la thèse de l'auteur sans qu'il récuse des différenciations internes ; il analyse, au contraire, finement comment les modèles d'entrée dans la vie adulte se diversifient selon l'appartenance sociale et le sexe, de même qu'il prend en compte les transformations de la structure sociale qui contribuent à modifier les formes d'entrée dans la vie.

Le même souci des différenciations guide les exposés de la dernière partie de l'ouvrage « vivre la jeunesse » : engagements, valeurs et croyances, loisirs et sociabilité des jeunes français y sont décrits à l'aide d'une analyse bibliographique essentielle des travaux disponibles. La volatilité des opinions juvéniles y est soulignée, associée à des positions sociales encore relativement indéterminées et à la prolongation du temps de la jeunesse et des expériences sociales qui repousse celui des engagements.

L'ouvrage est dense, se situe sur plusieurs niveaux ambitieux, mais a le mérite de dégager une problématique sociologique de la jeunesse ; il tient ainsi le pari contenu dans son titre de même que par la mise à disposition des travaux essentiels sur le thème, il répond aux attentes du public de la collection dans laquelle il est publié.

Régine Boyer
INRP

HOUSSAYE (Jean). — **Aujourd'hui, les Centres de Vacances.** — Paris : Editions Matrice, 1991. — 194 p. — (Coll. Points d'appui).

On sait combien J. Houssaye est depuis longtemps attentif à l'évolution des Centres de Vacances (CV) pour enfants et adolescents. Déjà en 1977, dans un de ses premiers ouvrages sur ce thème, il cherchait à définir les innovations nécessaires pour garantir un avenir aux colonies de vacances.

Aujourd'hui l'auteur nous propose une nouvelle contribution à la connaissance d'une institution souvent ignorée ou laissée pour compte alors qu'elle constitue toujours, malgré les transformations constatées ces vingt dernières années, un phénomène social et éducatif d'importance.

Qu'on ne s'y trompe pas cependant, malgré son implication personnelle en tant qu'acteur dans le domaine qu'il explore, J. Houssaye ne nous livre pas un discours militant qui se réduirait à la défense et à l'illustration des Centres de Vacances. La méthode adoptée est caractéristique de la recherche en Sciences de l'Éducation : l'auteur s'attache davantage à décrire et à analyser l'existant sous ses multiples facettes qu'à énoncer au nom d'un a priori théorique ou idéologique ce qui devrait être. Il ne faut donc pas chercher dans « **Aujourd'hui, les Centres de Vacances** » le mode d'emploi pour sauver une institution plus que centenaire. On trouvera cependant dans l'ouvrage de bonnes raisons d'écarter une condamnation trop rapide ainsi que de nombreux points d'appui qui pourront permettre aux acteurs et aux décideurs de mesurer l'intérêt des vacances collectives pour enfants et adolescents et de concevoir les formules qui restent à inventer pour l'avenir.

Les constats établis au long des cinq chapitres s'appuient sur des données d'enquêtes menées soit au niveau national (enquêtes sur l'image des Centres de Vacances dans la population française), soit au niveau départemental (sont en particulier exploitées les données recueillies dans le département du Finistère).

Une première observation permet de poser le problème dans sa complexité : en fait, le doute sur la pertinence et l'intérêt des Centres de Vacances n'est pas la conséquence directe d'une insatisfaction des parents utilisateurs (58 % des usagers sont très satisfaits, 33 % assez satisfaits) ; par contre, les parents non utilisateurs sont rarement favorables à la formule des vacances collectives pour leurs enfants (9 % seule-

ment sont partisans des CV). Situation paradoxale pour l'observateur : les effectifs accueillis diminuent d'année en année alors que, lorsqu'ils sont utilisés, les CV apportent satisfaction aux enfants et aux familles (90,9 % des jeunes ayant fréquenté les centres du Comité d'Entreprise de la SNCF durant l'été 90 souhaitaient repartir durant l'été 91). Les CV ne sont pas une mauvaise formule de vacances mais pour autant, ils ne sont pas un « produit » convoité ; gagneraient-ils à être mieux connus ou faut-il penser qu'ils ne correspondent pas aux représentations sociales dominantes du loisir pour enfants et adolescents ? Questions que les limites de l'ouvrage ne permettent pas de traiter de façon exhaustive : une série d'enquêtes sur les conceptions du loisir en général et du loisir éducatif en particulier (si cette distinction existe dans les représentations sociales actuelles) apporterait les éléments indispensables à la poursuite de la réflexion.

L'opinion positive de ceux qui les fréquentent suffirait à justifier la recherche d'un renouvellement et d'un développement des vacances collectives offertes aux jeunes. Mais il y a plus : le potentiel économique des CV avec ou sans hébergement représente un atout non négligeable sur le plan local. L'exemple du Finistère est démonstratif : pour le seul été 1983, la part des CV dans l'économie de ce département s'est élevée à près de 12 milliards de centimes, ce qui représentait le septième du tourisme départemental... Sans céder à la priorité commerciale, les organisateurs de séjours sont, à n'en pas douter, de véritables acteurs économiques. Sont-ils toujours encouragés dans leur entreprise ? Pas suffisamment car au cours des vingt dernières années les associations organisatrices de séjours ont sensiblement réduit leur activité ; cette régression a surtout concerné les organismes catholiques, les organismes laïques se sont, au mieux, maintenus ; par contre, les Comités d'Entreprise ont pris une part grandissante dans la réalisation de vacances collectives. Cependant, de façon globale le nombre de journées-enfant, même dans le cas des CV organisés par les Comités d'Entreprise a diminué sensiblement (40 % de diminution en 8 ans pour les CV de la SNCF).

Les différentes données chiffrées fournies par J. Houssaye sont bien caractéristiques d'un changement de politique associé à un changement économique et social : déjà perceptibles, les conséquences sur le plan éducatif ne sauraient tarder.

A quelles relations nouvelles entre finalités éducatives et finalités commerciales doit-on s'attendre ? Les premières vont-elles être dévoyées au profit des secondes ? Il serait sur ce point intéressant de suivre

l'évolution amorcée. La dérive vers le loisir de consommation n'est pourtant pas inéluctable. La dégradation des conditions socio-économiques des familles et le constat des difficultés d'insertion rencontrées par les jeunes pourraient conduire à de nouvelles formes d'organisation des séjours de la part du secteur associatif, des municipalités ou plus généralement des institutions dont la motivation serait principalement éducative.

Le renouvellement des conceptions éducatives dépend aussi des personnels et de la formation pédagogique qu'ils reçoivent. Les organismes de formation sont amenés à jouer un rôle important ; en auront-ils (s'en donneront-ils) les moyens ?

A travers deux principaux exemples, celui des CEMEA (Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active) et celui de l'UFCV (Union française des centres de vacances), J. Houssaye montre comment les pratiques de formation d'animateurs et de directeurs de CV ont successivement adopté différentes orientations pédagogiques. Au cours des années 50-60 les grilles des stages de formation prévoient parmi les thèmes principaux : la psychopédagogie des enfants et des adolescents, l'organisation de la vie quotidienne, l'apprentissage de chants, la pratique de jeux de plein air, de jeux dramatiques et de travaux manuels. Les activités prenaient progressivement dans les années suivantes une place essentielle ; par sa participation à ces activités le stagiaire devait prendre conscience des problèmes organisationnels et relationnels propres à la vie en CV. Les années 70 ont été celles de « l'ère des turbulences » ; l'implication des stagiaires allait s'accroître, il s'agissait dans le cadre d'un travail de groupe de parvenir à une connaissance de soi et des autres ; les contenus techniques finissaient parfois par occuper une place secondaire au profit des discussions et des échanges largement suscités dans le but de substituer l'autogestion à la simple participation. Quelques années plus tard, la pédagogie par objectifs ne manquait pas d'influencer les pratiques de formation ; elle constituait pour beaucoup le cadre de l'analyse et du contrôle des pratiques éducatives.

La période actuelle se caractérise par un retour à une formation plus technique, il s'agit d'armer le futur animateur afin qu'il ne se trouve pas démuné lorsqu'il devra proposer des activités aux enfants ou aux adolescents...

La présentation que l'auteur donne de l'évolution des références pédagogiques montre comment plusieurs courants (idéologiques, théoriques, éducatifs) ont engendré une évolution de la formation dispensée dans

les stages. Parce qu'elle concerne chaque année des milliers de stagiaires, la formation du personnel éducatif des CV mérite une attention toute particulière. Certes, l'espérance de vie d'un animateur est limitée à quelques années, mais il est certain que la formation reçue en stage a des implications qui dépassent la période d'activité en centre de vacances. Pour les jeunes adultes, cette formation représente une étape privilégiée qui, en opposition ou en complément à l'expérience scolaire, constitue une forme originale de socialisation et de personnalisation. Une étude sur l'insertion sociale des anciens stagiaires et animateurs de CV apporterait certainement sur ce point de riches informations. J. Houssaye aurait pu davantage insister sur cet aspect de la formation ; il aurait pu aussi, car à n'en pas douter il possède des éléments d'analyse, formuler des hypothèses sur les conditions qui permettraient à la formation de ne pas se soumettre aux fluctuations des modes pédagogiques. Mais tel n'était pas le but du livre.

Quoiqu'il en soit, on ne peut que regretter avec lui la forte augmentation, en valeur relative, des tarifs des stages (+ 178 % en 20 ans...).

Dans les deux derniers chapitres, l'auteur nous invite à considérer avec réalisme l'état des lieux tant sur le plan des effectifs que sur celui des modes de financement du loisir en centre de vacances.

Ce sont les centres de vacances pour enfants de 6 à 12 ans qui connaissent aujourd'hui la plus forte baisse d'effectifs alors que les centres pour jeunes enfants (moins de 6 ans) et surtout les centres pour adolescents ont tendance à progresser.

La fréquentation est liée à des critères qualitatifs : les centres de loisirs sans hébergement (centres aérés, centres de loisirs de quartiers...) semblent mieux convenir aux familles pour les enfants de 6 à 12 ans ; les séjours thématiques, sportifs ou linguistiques attirent les adolescents...

Parmi les facteurs déterminants, il faut signaler l'augmentation considérable du prix de journée : en francs constants, on est passé de 36,48 F en 1968 à 65,40 F en 1984... La répartition des aides est telle que la part qui revient aux centres de vacances collectives avec hébergement régresse depuis plusieurs années. La colonie est-elle en passe de devenir un luxe ? « Tout se passe comme si les œuvres organisatrices souffraient d'une névrose d'abandon, qui participe à l'inflation des coûts... les Caisses d'Allocations Familiales privilégient les formules familiales et les centres sans hébergement, le Secrétariat d'État privilégie les organismes nationaux... » Et pourtant, les cen-

tres de vacances collectives pour enfants et adolescents ont une spécificité éducative qu'il n'est plus nécessaire de démontrer.

Nous l'avons dit, le mérite du livre de J. Houssaye n'est pas d'apporter la solution à un problème qui dépasse largement les seuls aspects pédagogiques. Son intérêt principal réside dans la rigueur de l'analyse en termes de constats et de références à partir desquels il devient possible de formuler des hypothèses sur l'avenir des Centres de Vacances. Ces dernières sont nombreuses et interdépendantes comme en témoigne la conclusion presque entièrement rédigée sous forme d'interrogations.

Si la formule classique de la colonie doit être remise en cause, la vie collective en Centre de Vacances reste bien un lieu privilégié et spécifique de formation du sujet dans ses dimensions personnelles et sociales. Peut-être faudrait-il encore insister sur l'importance de cette occasion offerte aux jeunes hors du loisir individualiste et de stricte consommation. C'est certainement dans cette perspective qu'il faut situer le projet de J. Houssaye : parvenir à justifier la colonie par « le plus » qu'elle apporte et non par « le moins » qu'elle comble ; s'engager dans des tentatives pédagogiques prospectives et innovantes car il n'est pas d'éducation sans création de valeurs nouvelles.

« **Aujourd'hui, les Centres de Vacances** » est à coup sûr le livre de référence que l'on attendait car décideurs, praticiens ou théoriciens des loisirs pour enfants et adolescents avaient plus que jamais besoin de faire le point pour imaginer le futur.

Marc Bru

LÊ THANH KHÔI. — **L'éducation : cultures et sociétés**. — Paris : Publications de la Sorbonne, 1991. — 352 p. — (Coll. « Homme et Société » ; 16).

L'auteur, spécialiste de l'éducation comparée et des relations entre éducation et développement à l'Université Paris V-Sorbonne, bien connu par des ouvrages comme **L'industrie de l'enseignement** (1967), **L'enseignement en Afrique tropicale** (1971), **L'éducation comparée** (1981), etc., ainsi que par ses ouvrages sur l'histoire du Viêt-Nam, qui sont devenus autant de classiques, fait état ici de ses insatisfactions devant les théories existantes « qui ne présentent qu'un aspect des choses... et le plus souvent dans un seul type de société ». Le présent ouvrage n'est que la première étape d'un vaste projet dont l'ambition est d'arriver à

une théorie générale de l'éducation en intégrant deux dimensions essentielles : « L'histoire qui révèle des changements inaperçus lorsqu'on se place dans le court ou même le moyen terme, et la comparaison qui distingue les sociétés et leur logique propre, ce qui fait que des phénomènes apparemment analogues prennent des significations différentes selon le contexte et qu'une relation valable ici ne l'est pas ailleurs. La combinaison des deux approches évite d'oublier soit le général, soit le particulier. Au contraire, la démarche commune tendra à retrouver le général dans le particulier ». Les ouvrages ultérieurs seront destinés à l'étude des principaux types de sociétés historiques.

Dans une première partie l'auteur tente de définir sa problématique : quel est le rôle de l'éducation dans la production et la reproduction des sociétés ? Ce rôle, de toute évidence, a varié selon les pays et les époques. Seule l'histoire comparée des cultures peut donc permettre l'appréhension des changements et de la relativité. Face à ceux qui présentent les civilisations comme des systèmes uniques et clos, et donc incomparables dans leur logique interne, l'auteur postule « une unité fondamentale de l'esprit humain, une rationalité universelle de sa démarche vis-à-vis des défis que lui pose son environnement », rendant la comparaison possible. Dans la seconde partie est esquissé à grands traits le modèle général d'analyse qui servira de fil conducteur aux études ultérieures. Il se veut à la fois interdisciplinaire et interculturel, et passe en revue les différents facteurs qui influencent l'éducation et sont influencés par elle : les peuples et les langues, le milieu naturel, le mode de production, les idées et les valeurs, le rôle des personnalités, les structures et les mouvements socio-politiques (famille, classe sociale, religion, État), les relations internationales.

Cet ouvrage, manifestement issu de l'enseignement, me semble surtout avoir une grande valeur didactique. Non seulement l'étudiant, mais aussi le chercheur trouveront là une suite de courts exposés extrêmement utiles sur des notions sans cesse utilisées, mais souvent peu explicitées et prêtant donc à confusion : la notion de théorie et ses différents types, la différence établie communément (non sans quelques problèmes d'ailleurs) entre éducation formelle, non-formelle et informelle, l'opposition entre *compréhension* et *explication*, le concept de mode de production, l'opposition entre idéologie et science, les différents types de pédagogies et de politiques, le tout toujours rapporté à l'éducation. Sont abordées aussi quelques grandes questions de fond que l'on retrouve sans cesse : y a-t-il des idées universelles ? Y a-t-il correspondance entre mode de production et éducation ? Quels sont les rapports entre

langue et pensée, technologie et enseignement, éducation et croissance économique, société et représentations, culture et personnalité, classe sociale et éducation, école, travail et reproduction sociale, éducation et pouvoir, etc. ? Ces questions sont traitées de manière relativement autonome, forcément rapide et souvent inattendue, en tirant plus d'une fois profit de travaux d'étudiants et de thèses non publiées. Les bibliographies données à la fin de chaque chapitre sont des plus utiles. Manifestement, l'auteur ne recherche pas un exposé systématique, mais à la manière d'un cours à la fois très structuré dans ses grandes lignes, très libre et très vivant, il soulève des questions, indique les outils conceptuels dont on peut se servir pour en traiter, les soumet à discussion, introduit les distinctions et les typologies nécessaires, puis illustre le tout par des exemples du monde entier en des raccourcis parfois abrupts et déconcertants. Si plus d'une fois le lecteur aimerait en savoir davantage, le but de l'éminent pédagogue franco-vietnamien est atteint : stimuler l'envie de connaître, la réflexion et l'investigation, plus que fournir du tout préparé. « N'est-ce pas le lot de toute recherche, bornée dans le temps, de valoir davantage par les interrogations qu'elle soulève que par les résultats auxquels elle aboutit, qui eux sont destinés à vieillir ? » (p. 17). Ce qu'il appelle un « modèle général d'analyse » se présente comme un schéma pragmatique des grandes questions qu'il convient de se poser et des points qu'il convient d'aborder quand on étudie la place de l'éducation dans un système culturel précis. Ce livre est donc essentiellement un outil de travail. La théorie générale de l'éducation est annoncée comme point final de l'entreprise : mais il est bien dit qu'il ne s'agira que d'une « esquisse », le tout muni de points d'interrogation qui, sans doute, ne sont pas simplement là pour la forme.

Pierre Erny
Université de Strasbourg

MARIET (François). — **La Télévision américaine. Médias, marketing, publicité.** — Préface de Danièle Berta. — Éd. Economica, 1990. — 558 p. — 2^e édition 1992.

L'objectif de cet ouvrage est double. Il étudie le système **complet** de la télévision américaine et pas seulement ses contenus publicitaires les plus débilés. Il met l'accent sur la dynamique de la « machinerie marketing » et les réactions qu'elle provoque parce que là est la source de la puissance et d'une certaine « hégé-

monie culturelle » d'ampleur mondiale. Cette étude poursuit non seulement une fin scientifique mais aussi un but professionnel pour mieux informer tous ceux et celles qui sont engagés dans le développement de la télévision sous toutes ses formes, partout.

L'auteur, enseignant à l'Université Paris-Dauphine, pense qu'à partir de l'étude approfondie de l'exemple américain il est possible de construire des hypothèses de développement de la télévision du marché unique européen. Ce n'est pas parce que la télévision américaine constitue un modèle à imiter, mais c'est parce que l'expérience américaine est la plus large, la plus diverse par les programmes de divertissement ou d'éducation, par les formules de montages économiques privés et même publics. Elle a déployé en un peu plus d'un quart de siècle une imagination gestionnaire sans précédent au monde. Quand on la connaît dans toute sa complexité et tous ses conflits « tout se passe comme si l'on y avait exploré toutes les combinaisons possibles » dans une dynamique toujours ouverte à la fois vers le conformisme et l'innovation. Nous sommes loin d'une idéalisation indifférenciée du grand public et d'une théorie abstraite de la télévision idéale, et pourtant, dans cette étude savante et concrète, à la fois économique, sociale et culturelle, les questions d'une humanisation de la télévision sont toujours présentées en liaison avec les questions économiques et sociales les plus réelles.

Ainsi, nous sommes en présence des questions d'« une télévision d'abondance à l'œuvre » (selon le mot d'Hervé Bourges), celle qui guette peut-être notre avenir, si nous laissons faire les forces commerciales prépondérantes d'aujourd'hui, même dans le secteur public.

La télévision américaine d'aujourd'hui, c'est d'abord quatre puissants réseaux commerciaux nationaux : ABC, NBC, CBS et FOX, auxquels il faut ajouter une vingtaine d'autres réseaux en général plus petits, avec 624 stations de faible puissance (Low power TV, LPTV). En pleine expansion, la télévision par câble dessert près des deux tiers de foyers déjà abonnés et les video-cassettes sont passées dans les 3/4 des foyers munis de magnétoscopes... Elles sont l'objet d'un marché comparable par son ampleur à celui du cinéma !

Cette télévision à dominante commerciale a toutes les ambiguïtés culturelles que nous connaissons. F. Mariet les analyse avec force exemples de programmes et d'audiences. Nous insisterons sur un autre aspect beaucoup moins connu en France : la création et le développement d'une télévision publique à l'échelle

nationale, régionale et locale, sous la pression d'un mouvement social de militants épris d'une culture télévisuelle plus élaborée et mieux partagée malgré les barrières de la richesse et de l'instruction.

Cette télévision publique a été une lente conquête sociale par une fraction de citoyens actifs, souvent bénévoles, qui dépasse les 10 000 personnes. Cette télévision revendique des ambitions culturelles en chacune de ses émissions pour les enfants ou les adultes comme par exemple « Sésame street » bien connue en France. Il en existe beaucoup d'autres de cette qualité. Cette télévision ne dispute pas aux chaînes commerciales les retransmissions des matches de football ou les loteries. Elle n'a aucun financement publicitaire hormis celui des parrainages d'émissions culturelles respectueux des règles de cette télévision culturelle ; ce financement ne dépasse pas 20 % du total des recettes.

Cette télévision publique compte 348 stations, auxquelles s'ajoutent de nombreuses petites stations à rayonnement limité qui lui confèrent une couverture géographique très large, lui permettant de franchir « les barrières de la richesse et de la géographie ». Pour le président de PBS (Public broadcasting system) ce qui fait sa force « c'est son implantation locale, ses liens avec la vie des communautés locales, les revendications des minorités ethniques ou régionales, les grands débats politiques au niveau quotidien ».

Ce qui fait sa qualité c'est, dans ce pays où les modèles commerciaux sont si forts, la volonté sociale et culturelle de ses animateurs et de ses organisateurs : 123 stations sont gérées par les États mais 102 le sont par des associations locales indépendantes du pouvoir politique ou commercial, même quand elles sollicitent des aides de ce côté-là, 86 sont intégrées aux institutions d'enseignement supérieur, enfin, 13 dépendent des autorités scolaires primaires et secondaires locales. Nous avons évoqué le problème des ressources dont 20 % viennent du parrainage publicitaire conditionnel. Le reste trouve son origine dans la contribution (non obligatoire) des usagers, dans la subvention des États de la Fédération des stations publiques (CPB), dans l'aide des fondations, la contribution des universités et des collèges, enfin dans les crédits des collectivités locales...

Certes, en volume, l'audience ne représente qu'environ 3 % de l'audience globale de la télévision (réseaux et canaux en tous genres) mais c'est la majorité des américains qui utilise chaque semaine, au moins une fois, une émission de la télévision publique dont ils ne trouvent pas l'équivalent ailleurs. Cette majorité, c'est

80 % des cadres et intellectuels, mais c'est aussi 78,5 % des ouvriers (1989).

L'objectif de la télévision publique n'est pas de « faire de l'audience » mais d'offrir à tout moment des émissions d'une qualité rare dans les télévisions commerciales : 65 % du temps de la télévision publique est consacré aux tâches éducatives complémentaires ou correctives des enseignements scolaires et universitaires. A New-York, une station permet de capter tous les programmes secondaires vingt quatre heures sur vingt quatre..., et de les passer, grâce aux magnétoscopes, aux heures choisies. Il en va ainsi de beaucoup de programmes universitaires. Ce sont les émissions de PBS qui ont le plus de nominations annuelles, pour leur qualité, aux prix de la National Academy of television, arts and sciences.

Bien sûr, ces conquêtes culturelles sont toujours menacées dans une ambiance télévisuelle indifférente ou hostile. Elles ont besoin de la vigilance du mouvement socio-culturel permanent.

Ce résumé est très loin d'épuiser la richesse d'informations et d'idées qui fait de ce livre de Mariet un livre de base que tout éducateur intéressé à l'avenir de la télévision européenne devrait bien connaître avant de lancer des idées, peut-être excitantes, mais sans probabilité de réalisation. Son contenu devrait être connu de tous les collégiens et lycéens français.

Un seul regret : Mariet n'a pas assez développé les rapports difficiles de la télévision publique avec les puissantes télévisions commerciales et les majorités des puissants systèmes scolaires et universitaires. Là n'était pas son objectif central surtout orienté vers la dynamique de la Pub. Ne peut-on pas espérer bientôt un nouveau livre sur ce sujet ? Il serait, en ce moment d'indifférence ou de doute sur la télévision éducative, particulièrement bienvenu.

Joffre Dumazedier

MOON (Bob). — **The « New Maths » Curriculum controversy. An international story.** — The Falmer Press-Studies in Curriculum History, 5, 1986.

Attention ! Il faut lire très attentivement le titre de ce livre. Ceux qui penseraient y trouver l'histoire de la réforme dite « maths modernes » dans le monde seront très étonnés.

Il s'agit bien d'une étude « internationale » mais elle ne traite que de la situation de quelques pays d'Eu-

rope de l'Ouest (Pays-Bas, France, Angleterre et Pays de Galles, Allemagne de l'Ouest et Danemark). Rien sur les deux superpuissances scientifiques de l'époque (USA et URSS), rien sur la Belgique dont l'influence internationale a été si importante avec la personnalité de G. Papy, rien sur les pays d'Europe de l'Est où la recherche sur l'enseignement des mathématiques était si active et en position de leader à l'échelle mondiale (les noms de Z. Krygowska et de T. Varga n'apparaissent pas une seule fois !), rien non plus sur l'Italie et les initiatives de E. Castelnovo !

Plus surprenant encore : on ne peut pas comprendre, à la lecture de ce livre, en quoi a consisté le curriculum des mathématiques modernes. Il s'agit, annonce bien le titre, seulement de la « controverse » à son sujet. Peut-être, alors, faudrait-il penser que l'ouvrage s'adresse aux spécialistes bien informés sur les programmes enseignés et qui voudraient faire le point sur les critiques qu'ils ont suscitées ? Or il n'en est rien, cet ouvrage n'est pas écrit par un spécialiste de l'enseignement des mathématiques et ne s'adresse pas du tout à des spécialistes. On peut le lire sans savoir en quoi consistaient les programmes. Un historien y fait une étude d'un phénomène sociologique, même, en certains points, un rapport de type administratif (bureaucratique ?) sur le nombre et le lieu de congrès, le nombre d'intervenants (sans le contenu des interventions), les publications (évolution des nombres de manuels, ventes,...), les articles de presse (étude surtout quantitative, des citations mais pas d'analyse précise des critiques...), tout cela est loin, bien sûr, d'être sans intérêt pour les spécialistes.

On y trouve aussi le récit de la création, du développement et du déclin des institutions liées à ce curriculum mais il y a de nombreuses erreurs dues en général à une information très incomplète. La situation française, par exemple, est très mal connue, le rôle de Nicole Picard est fort justement souligné, mais anormalement isolé et exagéré (le projecteur étant surtout braqué ici sur la période pré-réforme) et les relations entre la Commission Lichnérowicz, les IREM et l'APMEP sont incomprises (l'Association des Professeurs de Mathématiques est d'ailleurs dénommée « APEM » tout au long de l'ouvrage). L'auteur cite (pp. 108-109) les débats politiques mais néglige les débats plus scientifiques tels que celui qu'avait organisé la Société Mathématique de France entre G. Glaeser et D. Lehman en 1972 (seulement évoqué en citant une ligne du Monde : « la réforme des mathématiques attaquée sur sa gauche »). Le lecteur ne saura pas ce qui s'y est dit ; il ne saura rien non plus de l'existence et de la popularité du best-seller de S. Ba-

ruk « **Échec et Maths** ». La conférence de R. Thom au Congrès d'Exeter est évoquée mais pas sa célèbre critique basée sur la métaphore de la marche : « *pour apprendre à marcher, il serait plus nuisible qu'utile de connaître l'anatomie de la jambe* » qui avait provoqué beaucoup de débats (plus ou moins pertinents d'ailleurs et souvent d'assez mauvaise foi) sur l'introduction d'un enseignement de la logique mais il n'en est rien dit ici.

Même sur le plan purement administratif, il y a de grandes insuffisances : par exemple, le récit de l'évolution institutionnelle aux Pays-Bas fait croire à une chute d'influence de la recherche sur l'enseignement des mathématiques et à son dépérissement avec la fin de IOWO créé par H. Freudenthal ; c'est ignorer que cet institut s'est transformé avec une influence croissante au point qu'il est devenu en septembre 1991, après le décès du fondateur de IOWO, « l'Institut Freudenthal ». Plus important, là encore, est le problème de fond non traité. H. Freudenthal n'a jamais approuvé le programme « Maths modernes », il a souvent regretté publiquement de n'avoir pas participé au Colloque de Royaumont où il aurait pu freiner l'influence de Dieudonné. Dans son dernier livre « **Revisiting mathematics education** », il reprend ses principales critiques à cette réforme et écrit avec ironie page 23 : « *The common sense counting number, and the common sense measuring number, as visualised on the numberline ruler, were derived from one common root by this profound analysis : the structureless set. Lack of structure may be an advantage in Foundations of Mathematics, which is high level mathematics, but much too high to start with. Indeed, the proper beginning is or should be common sense. At present most people will agree that New Math's contempt for common sense has been a historical mistake. But has everybody really learned this lesson ?* »

Voici en quelques lignes la situation plus explicite que dans les 233 pages de B. Moon. On aurait pu aussi parler de la géométrie non-euclidienne enseignée en France en 4^e et de la « droite de quatrième » dont la définition constituait un record de complexité linguistique et avait même eu les honneurs du Canard enchaîné. On aurait pu aussi citer des exemples des ensembles présentés dans les manuels (collections de timbres, troupes de militaires, etc.). — ensembles bien évidemment fortement structurés — et ce n'était pas leur pire parasite ; et aussi des ensembles non structurés comme « *l'ensemble formé des trois éléments : Napoléon, la tour Eiffel et le nombre 5* » ou encore de « *l'ensemble des x tels que x est une voyelle* » ! Plus généralement, on aurait pu citer des exercices pro-

posés, donner copie d'extraits de manuels, les comparer avec les exercices et manuels antérieurs, avec les problèmes mathématiques rencontrés authentiquement dans la vie quotidienne... Toutes argumentations qui ont, en fait, alimenté la « controverse ».

B. Moon reconnaît, page 96 : « *It is impossible to give a national account without reference to the international context* », il aurait dû s'en convaincre et ne pas ignorer la surenchère URSS-USA (Cf. par exemple C. Keitel, 1982) et surtout les influences américaine et belge. Enfin, il apparaît clairement, à la lecture de ce livre, qu'il n'est pas *sensé* de traiter de l'enseignement des mathématiques sans parler du tout de mathématiques. Une controverse ne peut prendre *sens* si l'on n'aborde pas le sujet, le fond du débat qui était d'ailleurs en grande partie celui du formalisme mathématique, mais je n'ai pas la place d'en faire l'analyse ici — (Cf. l'étude que j'avais faite pour l'Association Francophone d'Éducation Comparée (Adda, 1981), et des articles rassemblés récemment dans R. Bkouche, B. Charlot et N. Rouche, 1991 ; mais je n'oublie pas que la publication des archives, des interviews des principaux acteurs, etc., reste à faire...). Or ce problème relève justement du domaine de la *Didactique des Mathématiques* dont l'émergence est aussi évoquée dans ce livre mais de manière incomplète et souvent erronée : l'étude de l'enseignement des mathématiques n'est pas un travail *de* mathématiques mais ne peut pas être un travail *sans* mathématiques, c'est un travail *sur* les mathématiques dont cette « discipline objet » ne peut être gommée. C'est là, à mon avis, le principal intérêt de ce livre et la raison pour laquelle il me paraissait important d'en rendre compte ici et non pas de le laisser sans aucune évocation dans la Revue Française de Pédagogie : il constitue le meilleur contre-exemple que je connaisse pour faire comprendre la spécificité du domaine de la didactique des mathématiques qui reste encore ignoré de nombreux pédagogues pour qui tout ce qui concerne l'enseignement des mathématiques et qui n'est pas purement mathématique n'est rien d'autre que de la pédagogie générale !

Josette Adda

Références bibliographiques

- ADDA J. (1981). — Étude de cas : la réforme des « mathématiques modernes ». Communication au Colloque sur les réformes éducatives, **Revue de l'Association Francophone d'Éducation Comparée**.

BKOUICHE R., CHARLOT B. et ROUCHE N. (1991). — **Faire des mathématiques : le plaisir du sens.** Paris, Armand-Cotin.

FREUDENTHAL H. (1991). — **Revisiting mathematics education.** Kluwer Academic pub.

KEITEL C. (1982). — Mathematics education and educational research in the USA and USSR : Two comparisons compared. **J. Curriculum studies**, vol. 14, n° 2.

TESTU (François) et collaborateurs. — **De la psychologie à la pédagogie.** — Paris : Nathan, 1991.

Voici un livre à plusieurs voix, où six auteurs cherchent d'une commune conviction, quels rapports peuvent se nouer entre la psychologie, science nouvelle et la pédagogie, qui l'a précédée certes et qui en reste encore si éloignée.

Pourtant, plusieurs niveaux de contact enrichiraient la pratique et la réflexion pédagogiques :

— le niveau de l'information, pour faire connaître aux enseignants les données spécifiques de la recherche psychologique concernant les apprentissages et le fonctionnement de l'écolier. Existe-t-il une réelle demande pour ce type de savoir ? Dans les IUFM au moins ? ;

— le niveau des constats, plus directement applicables ; par exemple, tout ce que l'organisation de temps scolaire doit aux recherches objectives sur les phénomènes de rythmicité affectant la vigilance et la performance des écoliers (Testu entre autres chercheurs) ;

— le niveau méthodologique et ses apports de modèles de démarches et d'analyse.

Après cette introduction qui vaut une charte peut-être pour lier savoirs et pratiques, F. Testu rappelle l'histoire de la psychologie des apprentissages, austère en ses débuts et réductrice (apprentissage et conditionnement) ; il en décrit l'actuelle diversité. L'objectif scientifique est toujours revendiqué, comme la démarche expérimentale, mais le laboratoire cède au besoin la place au terrain (l'école, la classe...) au fur et à mesure que l'objet d'étude se complexifie. Les théories explicatives ensuite éclairent les données organisées, sinon, d'autres constructions s'imposeront. Actuellement, ce sont les modèles du traitement de l'information associant apprentissage, mémoire et intelligence qui s'imposent. Et l'optique cognitiviste qui les inspire laisse place de plus en plus aux conditions de l'efficacité des apprentissages, lui-même étudié dans son fonctionnement le plus favorable.

Ainsi, les faits concrets de la vie quotidienne des écoliers ne peuvent plus rester ignorés, depuis les travaux de F. Testu lui-même en « chronopsychologie », qui soulignent la mobilité de vigilance des jeunes élèves en début de matinée et après le déjeuner, ni les points forts pour une meilleure performance : vers 11-12 heures le matin, après 15 heures, l'après-midi.

Une telle démonstration concernant les applications possibles des recherches donne le point d'arrivée des efforts d'ajustement et de critique d'une psychologie vivante. Le chapitre 3 en continuera, avec Roger Fontaine l'illustration systématique en réponse à la question directe et centrale : « Que peut apporter la psychologie cognitive au pédagogue ? ». L'organisation de l'ouvrage, curieusement, interrompt le mouvement théorique lancé par le premier chapitre et fait retour à un domaine d'observation particulier : celui de « La communication, approche développementale et éducative ».

Agnès Florin est spécialiste de la communication verbale étudiée « en situation ». Elle ne se contente pas de rendre compte de ses recherches mais elle les situe dans le cadre des progrès très récemment reconnus à la psychologie de la petite enfance. L'étude des premières modalités de communication (Bruner cité parmi tant d'autres mais Schaffer et Stern, oubliés ?) dessine désormais la genèse des réactions au partenaire humain du bébé dès la naissance. Les compétences perceptives des nourrissons sont stimulées par la voix maternelle et ses productions dont les tonalités maternelles incitent à la reproduction dès le 2^e mois. Cette sensibilité sélective aux réactions de l'entourage est aussi signal d'échanges interactifs intenses entre mère et enfant, favorable à la fois au développement linguistique de l'enfant et à la construction des liens d'attachement.

A. Florin élargit ainsi la problématique de la communication aux aspects psycho-sociaux de son développement. Leur tonalité, chez le bébé, serait encore, à mon sens, à préciser en termes « socio-émotionnels » selon une perspective wallonienne dont la référence, ici, fait défaut.

Depuis 1980, les travaux se multiplient, et, pour l'écolier l'observation et l'enregistrement, permettent l'analyse du discours scolaire (celui de l'enseignant et du cycle en « Question/réponse/feed-back), mais aussi celle des variations de compétence langagière des enfants suivant leur appartenance sociale (essai de repérage de codes spécifiques selon les classes sociales par Bernstein). Les conversations scolaires, selon

A. Florin témoignent certes de retards ou d'insuffisances individuelles, plus encore des différences d'adaptation de certains enfants face aux conditions « très contraignantes des conversations scolaires ». En classe, il faut parler au sein du groupe pour y trouver sa place. L'enjeu est d'importance et suggère plusieurs aménagements favorables au développement des capacités de communication des plus démunis, les « faibles parleurs ».

Davantage de petits groupes, séparant à certains moments les « grands parleurs » et plus d'interactions individualisées avec l'adulte, augmentent effectivement la participation des autres, dès la moyenne section d'école maternelle et surtout en grande section.

Ce fil directeur des aspects interactifs devrait nous conduire à la réflexion élargie au chapitre 5 : « L'Éducation, une pratique psychosociale exemplaire ? ». Mais si nous suivons le plan du livre, par un nouveau décrochage, les chapitres 3 et 4 nous ramènent à la psychologie cognitive. Avec **Roger Fontaine**, d'abord : que peut apporter la psychologie cognitive ? Il nous éclaire fort bien en rappelant utilement son origine double : celle de la théorie de l'intelligence selon Piaget ; celle de la théorie informatique de la cognition.

Il rappelle que le développement cognitif est aussi sous l'influence de facteurs biologiques (maturation nerveuse) et socio-affectifs (besoin social de sécurité présent dans l'attachement à la figure maternelle ; socialisation de l'enfant).

Certains mécanismes psychologiques témoignent de ces concordances entre différents plans de fonctionnement. Il en est ainsi de l'imitation, à la fois support de communication et de l'activité symbolique du jeune enfant ; de même du rôle joué par ce qu'on appelle « conflit socio-cognitif » quand deux partenaires s'ajustent l'un à l'autre pour la résolution de problèmes. Tous ces faits d'expérimentation facilitent la compréhension du fonctionnement intellectuel de l'écolier. Des activités d'apprentissage exigeantes, comme celles de la lecture et de la numération, dépendent à l'évidence du niveau cognitif correspondant : pré-requis des invariants à repérer avant toutes opérations de comparaison, reconnaissance, classement, etc.

L'auteur souligne, en terminant, que les performances scolaires doivent beaucoup aussi à la motivation de l'élève pour qu'il utilise ses ressources intellectuelles. L'apport de **Michel Isingrini** vient à point, au chapitre suivant, pour appuyer ces recommandations et prendre en compte les écarts entre les élèves.

L'approche de la « Psychologie différentielle » comparative aide à la « différenciation pédagogique » pour une véritable pédagogie de la réussite. L'histoire en commence à Binet sur le terrain scolaire avec le mérite instrumental d'avoir créé les premières échelles d'âge, et la limite de s'en tenir à l'évaluation des performances intellectuelles. Actuellement leurs processus aussi sont l'objet de recherches en précisant les contextes de leur fonctionnement.

Dans cette perspective, quelques modèles théoriques paraissent fort éclairants. Celui du « double codage » qui différencie les sujets par leurs stratégies de représentations du réel : les unes plus imageantes, privilégient les supports visuel et spatial ; les autres sont plus verbales et plus abstraites. Il faut savoir que la présence des deux modalités rend l'apprentissage plus facile.

La théorie de Witkin (présentation et bibliographie par Huteau, 1987) désigne des « styles cognitifs » dits de « dépendance/indépendance à l'égard du champ ». Les sujets, aux prises avec des figures emboîtées à décrypter, par exemple, manifestent plus ou moins d'aisance à se distancier des données perceptives (dans le test, le « champ » est à déstructurer/restructurer). Les mêmes attitudes de dépendance ou d'autonomie peuvent se retrouver avec des données symboliques, ou dans des situations sociales.

Lautrey et Bideaud utilisent une dichotomie proche, distinguant entre enfants « empiriques » et « opératifs », selon leur manière de résoudre les problèmes d'inclusion de classes dans des épreuves de type Piaget. En comparant le profit tiré par l'entraînement d'enfants ainsi repérés par leur préférence stratégique (apprentissage similaire ou contraire) leurs résultats sont passionnants : c'est l'apport de méthodes complémentaires, autres que celles du type propre de l'enfant qui le fait le mieux progresser.

Daniel Alaphilippe (« L'éducation, une pratique psychosociale exemplaire » comme il titre son chapitre) souhaite le maintien d'une articulation entre l'individuel et le collectif. Les rapports dans le groupe ont d'abord mobilisé la psychologie sociale, avec leurs aspects rituels, émotionnels, formatifs aussi. Par ailleurs les enjeux collectifs pèsent sur le système scolaire dont l'objectif est d'intégration culturelle autant que d'apprentissage. La réussite sociale est en perspective, mais inégalement réalisable. Le plan individuel des problèmes refait surface dès qu'on évoque l'évaluation par la comparaison aux autres, l'attente de réussite et d'estime de soi, ou l'effet contraire de dévalorisation, voire de « dépression scolaire ».

Sous l'angle d'une approche socio-cognitive, comme Fontaine le rappelait pour les enfants, D. Alaphilippe marque l'importance des représentations et attentes des adultes dans les conduites interactives : le maître, les parents font implicitement savoir aux enfants qu'ils vont réussir ou échouer. Aux maîtres d'en prendre conscience pour déjouer ces effets, surtout néfastes aux moins favorisés.

Le panorama général des idées susceptibles de réactualiser la pédagogie ainsi dessinée par les auteurs précédents, chacun dans sa couleur, André Inizan l'illustre sur un mode méthodologique, en ce qui concerne particulièrement l'apprentissage de la lecture : « vers une didactique psychopédagogique personnalisée ».

Dans ce dernier chapitre, il développe ses propres propositions et leur aboutissement : un matériel très étudié, édité et même informatisé. Faute d'illustration, on se reportera à ses publications. Mais il donne des clés pour justifier sa stratégie d'apprentissage.

Il n'y a pas de manuel mais des cahiers séparables et progressifs (12 livrets constitutifs de l'« équipement 2 as »). « Les écrits de base », ciblés et courts servent de support aux premiers repérages des « invariants phonème-graphème ».

L'organisation de la classe repose sur les groupes homogènes de 4 enfants, qui fait abandonner au maître les « leçons frontales » au profit d'une attention et d'une aide à la progression individuelle de l'apprentissage. Ce maître « libéré » des contraintes de fiches à créer et d'acquis à contrôler empiriquement, se repose sur l'expert-psychologue qui a expérimenté à son usage : il met en scène l'apprentissage. Cela le rend plus disponible et maître du terrain : mais cela lui réclame aussi, je pense, une constante proximité entre pratique et recherche : une telle nouveauté dans la fonction est-elle suffisamment motivante ?

En fin de lecture, on peut assurer que le pari est tenu, du côté des chercheurs, par leur effort de « communication » des savoirs sur le fonctionnement des écoliers. Ce faisant ils ont aussi dessiné le profil moderne de leur partenaire en pédagogie : il faudrait en retour, sur ces terrains d'échanges et de réflexions, une sorte d'« accusé de réception » et des questionnements, cette fois « de la pédagogie à la psychologie » ?

Claude Saint-Marc

WOODS (Peter). — *L'Ethnographie de l'école*. — Paris : Armand Colin, 1990. — 175 p. — (Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation).

Avec *L'ethnographie de l'école*, Rémi Hess et Antoine Savoye, présentent dans leur collection, un montage de sept articles que le sociologue anglais Peter Woods a publiés entre 1978 et 1989. Ces articles se réfèrent tous à la méthode ethnographique dont le principe majeur pourrait être résumé par le refus de tout préalable théorique a priori pour l'étude du terrain, en l'occurrence ici l'école et ses acteurs.

Mais pour commencer de manière paradoxale notre entrée dans la démarche de Peter Woods, peut-être faut-il aller directement à la question qu'il pose dans le dernier chapitre de ce recueil : « *A quoi sert la sociologie de l'éducation, et surtout à qui ?* » La plupart des sociologues, selon lui, continuent à s'adresser à d'autres sociologues : « *Nous avons à peine commencé à réfléchir à la manière dont nous pourrions transmettre aux enseignants la « perspective sociologique » à l'intérieur d'un discours pédagogique* ». Parce qu'à la fois professeur, chercheur, formateur, à l'Open University, peut-être aussi parce qu'il fut enseignant du primaire, puis du secondaire, Peter Woods milite pour une démarche sociologique qui développerait, certes, une « *théorie formelle* », mais qui intégrerait également une démarche « *éducationnelle* » permettant de rendre les travaux sociologiques plus accessibles et exploitables. Pour lui, l'ethnographie se présente comme la percée la plus efficace des méthodologies en sciences sociales car elle arrime des réalités à d'autres réalités, agit donc à la fois comme relais fructueux pour l'information et la formation pédagogique et comme un « *pontage* » méthodologique et théorique qui permet de réordonner et d'expliquer des faits, des comportements, des stratégies, des valeurs.

Découvreurs de l'arrière-pays des pratiques et des réalités plus dures qui se cachent derrière les apparences, les ethnographes de l'école traquent ce que l'on croit être le « *familier* » des stratégies institutionnelles et des pratiques des enseignants et des élèves. Pour Peter Woods, la démarche ethnographique vise à améliorer le professionnalisme des enseignants parce qu'elle s'intéresse, en priorité, aux problèmes qu'ils reconnaissent comme « *leurs* ». Elle accorde donc une place majeure à « *leurs points de vue* », leurs perspectives, s'en sert comme point de départ, et par une focalisation progressive des données de l'enquête, une recomposition du « *sens* », elle recherche la signification non nécessairement révélée au premier regard. Ainsi, ce que dans un temps initial, on pouvait inter-

prêter comme « conformisme » dans une classe d'élèves cherokee, apparaît en grille de lecture finale comme « déviance » : « *la docilité apparente des élèves, leur acceptation des règles scolaires et leur échec aux épreuves de performances, n'est en fait que l'expression d'un conflit, un écran destiné à les protéger* », à tous les stades de l'observation, de l'intrusion scolaire et institutionnelle (un style de ruse typique des indiens cherokee : faire semblant de jouer le jeu mais manifester sa liberté à l'égard de la contrainte dans une résistance passive non perceptible). « *L'enseignante avait interprété leur attitude à la lumière de sa propre culture avec des conclusions diamétralement opposées* » (Dumont et Wax, 1971).

Parmi les chantiers explorés et présentés dans cet ouvrage qui s'ancre sur les travaux de l'auteur et de multiples références à d'autres études anglaises et nord-américaines, on notera les apports importants proposés, en ouverture, sur « **l'interaction sociale dans la classe** » ou le « **travail scolaire** », vus du côté des élèves, chapitres auxquels il faut associer « **l'analyse sociologique des incidents perturbateurs** ». Ces articles nous entraînent dans un parcours (où l'anecdote côtoie la référence bibliographique très riche) dans les « cultures d'élèves », les valeurs à l'œuvre, les perspectives, les astuces et les tactiques qui se mêlent et s'expliquent, les règles qui organisent les rapports entre pairs et adultes, et notamment celles qui définissent les deux principes au nom desquels sont organisées les réponses aux approches autoritaires des enseignants, à savoir « *la réciprocité* » (« s'ils deviennent méchants, et bien, nous pourrions l'être à notre tour »), « *l'équilibration* » qui comprend toutes les manœuvres d'évitement, de mutisme, et d'école buissonnière.

Le chapitre que Peter Woods consacre à l'analyse des « **incidents perturbateurs** » suit un argument relativement simple, organisateur des questions que suggère l'objet étudié, mais que l'on pourrait présenter également comme l'archétype de l'interrogation ethnographique : *Qui définit un acte comme étant perturbateur ? Quels sont les élèves perturbateurs ? Qu'est-ce qui est perturbé ?* Deux types d'enseignants, deux types d'institutions se dégagent du propos : les enseignants « **provocateurs de déviance** » pour qui enseigner est conflictuel et qui ont une appréciation darwiniste de l'élève ; les enseignants « **isolateurs de déviance** » pour qui tous les élèves désirent travailler et qui pensent que ce sont les situations qu'il faut changer. Optimistes, ces derniers croient que les élèves coopéreront. Ainsi des écoles seront perçues comme « incorporatives » et auront un éthos scolaire de tolérance domi-

nant, d'autres comme « coercitives » et développeront de forts contrôles institutionnels. Les variables de l'établissement, des professeurs en tant que groupe, les valeurs et les normes qu'ils valoriseront individuellement et collectivement, seront les plus significatives pour expliquer les variations de comportement des élèves. Le peu d'entraînement des enseignants à la gestion des turbulences, les réponses intuitives et pragmatiques qu'ils proposent : impuissants qu'ils sont d'associer l'émergence des incidents à l'effet-établissement ou l'effet-enseignant), sont pour Peter Woods l'occasion d'articuler ses investigations à la finalité qu'il donne à l'investigation ethnographique.

La plus grande valeur de l'ethnographie pour les enseignants, et plus particulièrement de l'ethnographie interactionniste, réside, pour Peter Woods, dans son insistance sur le « moi » et dans la possibilité qu'elle donne ainsi de se dégager de formes ritualisées de l'acte d'enseignement : « moi » négociant des passages à travers des difficultés, repérage des intérêts de soi et des autres qui permet de donner du sens aux actions. Pour conceptualiser l'identification des différents « moi », force est de recourir aux notions de rôles, de conflits de rôles, de distances de rôles (Berger et Kellner, 1973), aux investigations meadiennes sur la marginalité et la conception du moi (Mead, 1934), à la socialisation adulte (Levinson, 1978), aux changements de statut (Glaser et Strauss, 1971), etc.

Ainsi appareillés de ces concepts, les deux chapitres qui traitent de la « **méthode des histoires de vie** » et de « **l'autobiographie dans le développement professionnel** » permettent une entrée plus précise dans la méthode ethnographique et dans ses visées pour la formation des enseignants. On y trouvera exposés les techniques de recueil de données, les formes d'approches progressives pour capter la confiance et les confidences des interviewés, des développements sur l'équilibre à trouver entre « implication » et « distanciation », des plans d'investigation sur les « étapes de la vie », les « incidents critiques », les « moments-clefs », etc. Mais, notes de terrain, journal de bord, enregistrements, qui sont l'ordinaire de l'ethnologue, peuvent aussi, faute de catégories générales permettant de réorganiser une information foisonnante, perdre le chercheur et elles ne prennent sens que si elles permettent de comprendre ce qu'est la socialisation de l'enseignant et si celui-ci a pu réagir à l'un ou l'autre stade des interprétations construites. Critiques, objections, explications alternatives doivent être prises en compte. En bout de course le produit de la recherche est double, l'un à destination de la communauté scientifique, l'autre à destination de l'enseignant qui a été

acteur, auteur, matière et ouvrier, de cette investigation assistée par le chercheur dans sa propre histoire de vie.

Le chercheur, et c'est là une des difficultés de la méthode, se présente pour l'enseignant à la fois comme un collecteur d'informations et comme un expert qui a une appréhension théorique de sa carrière, et se propose de lui ouvrir les voies de l'autoévaluation. L'histoire de vie permet de resituer les événements du quotidien et de les harnacher au passé. En cela, elle est instructive mais peut aussi devenir cathartique et thérapeutique. A ce stade on hésite sur la capacité de maîtrise et de contrôle que peut avoir le chercheur qui s'engage dans une méthode de ce type. Si le propos de Peter Woods est de contribuer à une théorie des carrières des enseignants, s'il part du principe optimiste que, pour l'enseignant, « *la recherche est une trêve dans la quotidienneté dévorante* », il n'indique pas suffisamment à notre sens quel type de formation, autre que purement technique, le chercheur doit avoir pour prétendre introduire avec « tact », selon sa

propre expression, l'autobiographie assistée dans les établissements.

Pour conclure, la vertu de ces histoires singulières est en définitive, pour l'auteur, de permettre aux enseignants qui s'y appliquent de pouvoir exposer à d'autres et avec d'autres les problèmes particuliers et les sujets d'inquiétudes communs : innovations dans les programmes, perceptions des élèves, gestion de l'école, etc.

Dans ce voyage avec Peter Woods sur une des routes de la sociologie anglaise, le lecteur français pourra parfois être surpris par l'ambition du propos, souvent séduit par la richesse parfois impressionniste des données, des interprétations, des références, intéressé en définitive par l'exposé qui court chaque article sur les débats actuels, parfois violents, à propos de cette conception du métier du sociologue.

Evelyne Burguière
INRP

1. The first part of the document discusses the importance of maintaining accurate records of all transactions. It emphasizes that proper record-keeping is essential for the integrity of the financial system and for the ability to detect and prevent fraud. The text notes that without reliable records, it would be difficult to track the flow of funds and identify any irregularities.

2. The second part of the document outlines the various methods used to collect and analyze data. It describes how different types of information are gathered from various sources and how this data is then processed to identify trends and patterns. The text highlights the need for consistent and standardized data collection procedures to ensure the reliability of the results.

3. The third part of the document focuses on the analysis of the collected data. It discusses the various statistical techniques and models used to interpret the data and draw meaningful conclusions. The text notes that the analysis should take into account all relevant factors and that the results should be presented in a clear and concise manner.

4. The fourth part of the document discusses the implications of the findings and the steps that should be taken to address any issues identified. It emphasizes that the results of the analysis should be used to inform decision-making and to develop strategies to improve the system. The text notes that ongoing monitoring and evaluation are necessary to ensure that the system remains effective and efficient.

5. The fifth part of the document discusses the challenges faced in the implementation of the proposed system. It notes that there are several key areas that need to be addressed, including the need for adequate resources, the need for training and support, and the need for clear communication and coordination between all stakeholders. The text emphasizes that these challenges must be overcome in order for the system to be successfully implemented.

6. The sixth part of the document discusses the benefits of the proposed system. It notes that the system will provide a number of advantages, including improved accuracy, increased efficiency, and enhanced transparency. The text highlights that the system will also provide valuable insights into the operations of the organization, which can be used to identify areas for improvement and to optimize performance.

7. The seventh part of the document discusses the next steps in the implementation process. It outlines the key tasks that need to be completed and the timeline for these tasks. The text notes that the implementation process should be carried out in a systematic and controlled manner, with regular communication and reporting to all stakeholders.

8. The eighth part of the document discusses the conclusion of the study. It summarizes the key findings and the recommendations made. The text emphasizes that the proposed system is a viable and effective solution to the problems identified and that it should be implemented as soon as possible.

ARTICLES

A. *Henriot-van Zanten and K. Anderson-Levitt* – Ethnographic studies of immigrants children' schooling : presentation. p. 5

American prospects

G.-D. *Spindler* – Foreword. p. 7

J.-U. *Ogbu* – Cultural boundaries and minority youth. p. 9

This paper deals with the education of minority children -especially black children- in the american society. As traditional explanations for the school failure of these children (social and cultural background...) take no account of the high educational expectations of these families for their children, the author examines the essential element of the problem : the fact that black children internalize a common sense conception which is incompatible with the learning system devised for the white youth majority. The case study of Stockton children supports this analysis.

M. *Suarez-Orozco and C. Suarez-Orozco* – Cultural psychology of hispanic immigrants in the USA : implications for educational research. p. 27

This paper studies the deep psychological root of spanish immigrants attitude towards their country of adoption.

The disparity of immigration conditions among the hispanic community is shown. The author stresses the differing behaviours of first generation immigrants and of their children : the first generation was ready to accept psychological and affective frustrations to get a new start, because they felt responsible for their families still at home ; their children are ajusted to the WASP aspirations but resent strongly the discrimination still existing against them, which explains partly their school failure.

French prospects

Ana *Vasquez* – Ethnographic studies of foreigners children in french schools. p. 45

Through the analysis of a set of research dealing with foreigners children at school this paper reports the development of an ethnographic approach focusing on the problems of « traditional » research. The author was induced to reappraise methodological difficulties reshape classifications and work hypotheses. This text is concerned with the study of some problems that foreign pupils are facing at school (especially coping with time table) and classroom interaction analysis. The author assesses what can be expected from the ethnographic approach.

J.-P. *Payet* – Civility and ethnic identity : challenge, resistance and decline of a local area school action. p. 59

Overcoming a long lasting ideological censure the relation school-foreigners is analysed through the problems of civility, disruptive behaviours in school and failing policies of desegregation. The contradictions presently facing the school are examined : until recently the egalitarian tradition led to overshadow social and cultural differences and local environment context but now they are required to take the specificities of local context into account. This analysis is resulting from a two-year ethnographic survey conducted in suburban secondary schools on educational daily processes and interactions between staff, students and parents.

The european countries are becoming multicultural societies. The question is what to do for the transmission and the practice of common values, specially by « law in education ». Conflicts of cultures are also conflicts of norms and laws. The socialization of the 10-16 by civil rights is a very positive experience. The « education civique » in France shows how the concepts of Human rights are well accepted by the « second generation » of migrants as an opportunity to discuss of discrimination equality and justice. It is also a way of reforming pedagogy and school.

Revue française de sociologie

publiée avec le concours de
L'INSTITUT DE RECHERCHE SUR LES SOCIÉTÉS CONTEMPORAINES
CENTRE NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

59-61, rue Pouchet, 75849 Paris Cedex 17 - Tél. : 40.25.11.87 ou 88

OCTOBRE-DÉCEMBRE 1992, XXXIII-4

ISBN 2-222-96574-8

ORGANISATIONS, FIRMES ET RÉSEAUX

Formes identitaires et socialisation professionnelle	Claude DUBAR
Les quatre dimensions de l'action organisée	Erhard FRIEDBERG
Une analyse de réseaux : les avocats d'affaires	Emmanuel LAZEGA
Coopération et contrainte A propos des modèles d'Aoki	Françoise PIOTET

Inédit

L'enseignement de la morale à l'école primaire	Emile DURKHEIM
Durkheim et la science morale	Jacqueline GAUTHERIN
Le fait social économique chez Durkheim	Philippe STEINER

LES LIVRES TABLES 1992

Abonnements : L'ordre et le paiement sont à adresser directement à :
Centrale des Revues, CDR
11, rue Gossin, 92543 Montrouge Cedex - Tél. : (1) 46.56.52.66
CCP La Source 33-368-61 CDR-Gauthier
Les abonnements sont annuels et partent du premier numéro de l'année en cours.

Tarif 1993 : L'abonnement (4 numéros) France 310 F
Etranger 380 F

Vente au numéro : Soit par correspondance auprès des :
Presses du CNRS, 20-22, rue Saint-Amand, 75015 Paris
Tél. : (1) 45.33.16.00 - Téléx : 200 356 F
Soit auprès des librairies scientifiques
Ce numéro 95 F

SAVOIR

Éducation Formation

SOMMAIRE DU N° 3 - 1992

Forum

Universités européennes entre nationalisme et internationalisme, par Michel CUSIN
Le jour le plus long, par Stéphane BERTELOOT

Études

Évaluer les trajectoires scolaires à l'aune de la « méritocratie », par Marie DURU-BELLAT
L'adaptation des étudiants à l'enseignement supérieur : l'exemple de l'Université scientifique de Grenoble, par Jacqueline TRINCAZ et Joëlle MILLET
Un enjeu commun aux échelons ministériel et académique : La confrontation à l'interministérialité et aux nouveaux acteurs du système éducatif, par Jacques FIALAIRE
L'inspection primaire des origines à nos jours, les dates clefs de son histoire, par Joël RAVIER

A l'étranger

Éducation et formation dans l'Europe de l'an 2010, par René MABIT

Litiges et solutions

Nouveaux textes, nouvelles dispositions

Repères de lecture

Abonnement annuel partant du 1^{er} janvier de l'année 1993

France et D.O.M. 475 F Étranger 560 F

Montant de l'abonnement à l'ordre de DALLOZ-SIREY
à adresser à

DALLOZ-SIREY, 35, rue Tournefort, 75240 PARIS Cedex 05
Tél. (1) 40.51.54.54. - Télécopie : F 206446. - Télécopie : (1) 45.87.37.48.

LA RECHERCHE EN ÉDUCATION SUR MINITEL

36.16 INRP

L'Institut National de Recherche Pédagogique donne accès à ses ressources par minitel sur le 36.16 Code INRP. Ce nouveau service d'information s'adresse à tous les publics de l'éducation : enseignants, formateurs, chercheurs, étudiants, parents...

Le **36.16 INRP** offre des modules d'information sur l'INRP, diffuse des banques de données documentaires (Emile, Ertel, Daftel, Proftel, Emmanuelle...), teste vos connaissances sur la recherche en éducation, vous permet de dialoguer et de poser des questions à des spécialistes qui vous répondent.

Le **36.16 INRP** accueille également sur ses écrans la Première Biennale de l'Éducation et de la Formation qui a eu lieu à Paris, à l'UNESCO, du 27 au 30 avril 1992. On peut d'ores et déjà y consulter le programme complet des interventions (300 environ) et l'on pourra, après la clôture des travaux, consulter la totalité des communications en texte intégral.

Contact promotion serveur :

☎ (1) 46 34 90 54 Monique CAUJOLLE — ☎ (1) 46 34 90 52 Edith SEBBAH

“DIDACTIQUES DES DISCIPLINES”

François AUDIGIER et Pierre FILLON (dir.)

Enseigner l'histoire des sciences et des techniques **Une approche pluridisciplinaire**

INRP - 1991 - 352 p. code : BD 032

Enseigner l'histoire des sciences et des techniques est une préoccupation déjà ancienne, mais dont la réalisation dépasse rarement quelques professeurs isolés dans leur classe ou leur établissement.

Pour la première fois, des enseignants de plusieurs collèges et lycées réfléchissent aux objectifs et aux moyens pour mettre en œuvre un tel enseignement, expérimentent avec leurs élèves des séquences de travail donnant la priorité à une approche pluridisciplinaire de cette histoire. Ils exposent, dans cet ouvrage, leur démarche, les outils qu'ils ont mis au point et quelques unes des expériences réalisées avec les élèves.

La démarche historique permet de rendre plus intelligible les savoirs scientifiques, de montrer les relations complexes entre les sciences, les techniques, les sociétés et de participer, ainsi, à la formation civique.

Dans un domaine aussi vaste que l'histoire des sciences et des techniques, deux objets d'étude ont été privilégiés :

- les concepts d'intensité et de tension, et l'histoire de l'électricité au XIX^e siècle ;
- les théories de l'évolution.

L'ouvrage intéressera tous ceux qui s'interrogent sur l'articulation de différents savoirs et souhaitent introduire de nouvelles démarches dans leur enseignement.

<p>France (TVA 5,5%) : 150 F - Corse, DOM : 148,51 F Guyane, TOM : 142,18 F - Etranger : 156,40 F</p>
--

Commandes à adresser à :

INRP Publications, 29 rue d'Ulm ; 75230 PARIS CEDEX 05

Joindre un règlement à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP.

DEMANDE D'ABONNEMENT

Je souscris abonnement(s) à la **Revue Française de Pédagogie**.

Je vous prie de faire parvenir la revue à l'adresse suivante :

M., M^{me} ou M^{lle}

Etablissement (s'il y a lieu)

N° Rue

Localité Commune distributive

Code postal

La facture devra être envoyée à l'adresse ci-dessous, si elle est différente de la précédente :

M., M^{me} (ou établissement)

N° Rue

Localité Commune distributive

Code postal

Cachet de l'établissement :

Date

Signature

TARIFS

Du 1^{er} août 1992 au 31 juillet 1993

Abonnement (4 numéros) :

France (TVA 2,1 %)	205	F ttc
Corse	205	F
DOM	202,80	F
Guyane, TOM	200,69	F
Etranger 1	265	F
Etranger 2	235	F
Le numéro (TVA 5,5 %)	56	F ttc

Institut National de Recherche Pédagogique

29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05 - Tél. : 46.34.90.79

Abonnements : (1) 46.34.90.81

Rédaction : (1) 46.34.90.78

- **Toute commande d'ouvrages ou souscription d'abonnement doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP.**
Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'Etat, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (texte de référence : Ministère de l'Economie, des Finances et du Budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction N° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics).
- Une facture pro-forma (document vous indiquant le montant précis en fonction des taxes notamment) peut être établie sur demande ; cette possibilité s'applique également aux demandes pour la Corse, les DOM-TOM et l'étranger. Les ouvrages ne seront expédiés qu'à la réception du règlement.
- Etablir des titres de paiement séparés pour les commandes d'ouvrages d'une part, et les souscriptions d'abonnements d'autre part.

Nous vous remercions de bien vouloir envoyer votre bulletin d'abonnement à l'adresse suivante :

INRP - Service des Publications - 29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05

s o m m a i r e

ARTICLES Anthropologie de l'éducation

A. Henriot-Van Zanten et K. Anderson-Levitt –
*Études ethnographiques de la scolarisation des enfants
d'immigrés : présentation*

Perspectives américaines

G.-D. Spindler – *Avant-propos*

J.-U. Ogbu – *Les Frontières culturelles et les enfants de
minorités*

M. Suarez-Orozco et C. Suarez-Orozco –
*La Psychologie culturelle des immigrants hispaniques aux
États-Unis : implications pour la recherche en éduca-
tion*

Perspectives françaises

A. Vasquez – *Études ethnographiques des enfants
d'étrangers à l'école française*

J.-P. Payet – *Civilités et ethnicité dans les collèges de
banlieue : enjeux, résistances et dérives d'une action
scolaire territorialisée*

J. Costa-Lascoux – *L'enfant, citoyen à l'école*

NOTE DE SYNTHÈSE

A. Henriot-Van Zanten et K. Anderson-Levitt –
*L'anthropologie de l'éducation aux États-Unis :
méthodes, théories et applications d'une discipline en
évolution*

C. Montandon – *La socialisation des émotions : un
champ nouveau pour la sociologie de l'éducation*

NOTES CRITIQUES