

La culture à l'école, le modèle anthropologique du MANESCO

Comment comprendre l'école, les pratiques et les représentations de ses acteurs? Cet article propose un modèle d'analyse doté de 6 principes. Il est nommé le MANESCO, «Modèle d'analyse Anthropologique des Etablissements SColaires». C'est une schématisation d'une démarche de recherche anthropologique. Il s'agit d'une entreprise tentant de spécifier comment utiliser des principes largement reconnus en anthropologie générale à l'objet d'étude spécifique des établissements scolaires.

Le MANESCO a été élaboré sur la base de mes enseignements de l'anthropologie à l'université dans les champs de l'introduction théorique et historique à l'anthropologie, l'ethnicité, les migrations, les diasporas, le transnationalisme, et l'anthropologie politique... Les 6 principes proposés ici, de manière schématique, constituent donc des aspects fondamentaux et élémentaires de l'anthropologie (ou plutôt d'une perspective anthropologique)¹.

C'est un modèle volontairement simplifié car il a une fonction pédagogique. Dans des séminaires d'anthropologie de l'école à la HEP, (université de formation des enseignants), des étudiants se sont servi du MANESCO afin de présenter des exposés². Même si la plupart n'avaient pas étudié l'anthropologie ou les sciences sociales auparavant, ils ont posé des questions générales, d'autres liées à leur pratique professionnelle, de manière très pertinente, et ont aussi pris conscience de discriminations peu visibles dans leur quotidien d'enseignant. Nous verrons que le MANESCO constitue aussi un outil afin de situer diverses recherches sur l'école les unes par rapport aux autres, les classer et expliciter des liens entre elles.

Outre sa fonction pédagogique, le MANESCO a pour objectif de participer à la définition et à la conception d'un champ de « l'anthropologie de l'école », à la suite de Filiod (2007)³.

¹ En effet, des anthropologues de divers courants et nationalités ne choisiraient pas exactement les mêmes principes et ne donneraient pas exactement le même poids ni la même signification à chacun d'eux. L'anthropologie et notamment l'anthropologie de l'éducation est un champ divisés en courants (Anderson-Levitt 2006, 2011), et connaît des débats ouverts... C'est pourquoi le titre stipule bien «un point de vue anthropologique». Néanmoins, j'ai justement choisi des principes, parmi les plus largement acceptés.

² Les exposés portent sur les thèmes suivants : filières scolaires hiérarchisées, le genre, le racisme, les relations interculturelles, diverses discriminations sociales et culturelles...

³ Il existe un enjeu théorique important à parler d'anthropologie de l'école, comme le fait Filiod (2007) de manière alternative à une anthropologie de l'éducation. En effet,

Le MANESCO se compose de 6 principes fondamentaux. Nous allons voir comment ils s'appliquent à l'école. Ce sont : l'étude des *points de vue* des acteurs, *l'expérience de l'altérité*, l'étude des catégorisations culturelles *situées dans une interaction*, les *trois niveaux d'analyse* complémentaires et articulés, et pour finir les perspectives *comparative* et *politique*.

1. Les points de vue des acteurs sociaux

Selon le premier principe, l'anthropologue se doit de recueillir comment les acteurs sociaux se représentent le monde matériel et immatériel, les personnes et les choses. Il est essentiel de relever les termes mêmes utilisés par les acteurs sociaux. Par exemple, dans sa recherche sur une classe en Suisse romande Napolitano Burkhard (2010) cite un enseignant : « il y a systématiquement cette approche beaucoup plus structurée chez les filles ». Les filles sont « plus organisées », que les garçons. Elles rendent des travaux « plus propres », avec « moins de ratures ». « Alors que les garçons, c'est beaucoup plus vite brouillon dans la présentation ».

Comme Malinowski (1923) l'a expliqué, pour saisir le point de vue des gens, il est nécessaire de recueillir de multiples occurrences des termes utilisés dans la langue locale et en rechercher les significations. Dans un premier temps l'anthropologue dégage la distinction fille /garçon qui est associée à des qualités opposées : organisation et propreté versus manque d'organisation et de propreté.

Afin d'être pondéré dans l'analyse, il faut aussi mettre en évidence les expressions et catégorisations par lesquelles les enseignants et les élèves n'opèrent pas cette distinction : typiquement les discours très récurrents sur « la classe », par exemple « c'est une bonne classe », « c'est une

comme de nombreux auteurs le notent, l'anthropologie de l'éducation est extrêmement vaste et tend à recouvrir une large partie de l'anthropologie (Kathrin Lewitt 2011). De plus, l'apprentissage figure dans la plupart des définitions reconnues de la culture, notamment celle canonique de Tylor (1871). Selon Tylor, la culture est « ce tout complexe qui comprend la connaissance, les croyances, l'art, la morale, le droit, les coutumes et les autres dispositions ou habitudes *acquises* par l'homme en tant que membre de la société ». Le premier intérêt de l'expression « anthropologie de l'école » tient au fait qu'elle délimite un champ plus restreint. Ainsi, elle permet de s'interroger sur le phénomène scolaire qui s'est généralisé sur toute la planète et sur l'unité et la diversité de ce fait.

Par ailleurs, lorsque nous nous intéressons par exemple aux rapports hiérarchiques d'un établissement scolaire, ce ne sont pas précisément de processus éducatifs dont il est question. Voici de manière très résumée pourquoi, à la suite de Filiod (2007), il est légitime et heuristique de parler d'*anthropologie de l'école*.

mauvaise classe » mais aussi, toutes les activités où les enseignants s'adressent à toute la classe sans distinction, par exemple : « suivez cette consigne ».

Pour collecter ces catégories qui font sens pour les acteurs sociaux, les méthodes de prédilection des anthropologues sont l'observation plus ou moins participante et les entretiens peu directifs. La démarche de recherche se veut inductive. Par exemple, il est utile de poser des questions qui sont ouvertes, d'éviter les questions inductrices...

Par exemple, la problématique d'une recherche sur les catégorisations des élèves par les enseignants (Gay 2011) incluait la dimension du genre et des relations interculturelles. Dans les entretiens avec des enseignants, j'ai posé des questions générales sur le déroulement des cours, les incitant à raconter des événements qui avait du sens pour eux. Et ce n'est qu'en toute fin d'entretien que je posais spécifiquement une question sur la distinction entre femme et homme, sur les différences culturelles si elles n'avaient pas été développées jusque-là.

Ici, il s'agit bien de dégager les points de vue des acteurs sociaux sur les femmes et les hommes. Il y a un souci de ne pas induire des réponses et de partir des conceptions des acteurs sociaux. Ceci permet de montrer que ces discours naturalisent (Bourdieu 1998) des différences construites socialement et qu'ils se fondent sur des critères de classification et de hiérarchisation culturels.

Privilégier l'induction a pour implication que les personnes nous emmènent là où nous ne nous attendions pas d'aller et ainsi nous remettons en question et renouvelons nos propres catégories analytiques.

Notons au passage, que cette perspective compréhensive est d'emblée pertinente aussi pour le travail d'enseignant. Tenter de comprendre les points de vue des élèves est un atout pédagogique, par exemple pour mobiliser des savoirs des élèves dans différentes situations d'enseignement, pour poser des questions qui fassent sens pour les élèves, ou simplement pour mettre en valeur des élèves...

2. L'expérience de l'altérité

Suivant le deuxième principe, les anthropologues construisent leurs savoirs en se basant sur l'expérience de l'altérité. Ils participent à certaines scènes, observent des pratiques qui les déroutent, les étonnent, les émerveillent parfois les déçoivent ou les choquent.

« C'est l'expérience de l'altérité qui constitue une donnée essentielle de la démarche ethnologique. L'ethnologie consiste en une expérience humaine.

C'est l'expérience de l'altérité sur le terrain, où l'anthropologue est confronté à un environnement déroutant. Les paramètres relationnels sont bouleversés.

Cette distance de l'ethnologue à son objet d'étude est une des conditions de l'acquisition du regard critique nécessaire à la compréhension de l'Autre, mais aussi de soi – regard qui consiste l'un des apports majeurs de la discipline » (Géraud, Leservoisière et Pottier 2000 :18).

Par exemple, des étudiantes de la HEP ont visité des écoles au Burkina Faso, dans le cadre du voyage interculturel. Pendant une semaine, elles ont partagé le quotidien des enseignants et des élèves d'une école. L'une d'elle a été ébahie par les conditions matérielles de l'école, par l'enseignement très transmissif. Mais surtout, elles ont été choquées par les rapports de subordination entre hommes et femmes. Cette expérience de l'altérité a pour objectif qu'elles s'interrogent sur la culture de l'autre et en retour sur leur propre culture, en particulier sur la domination masculine dans l'école suisse.

Il y a quelques années, j'ai vécu dans le petit village d'Ambatomitsangana à plus de cent kilomètres d'Antananarivo, la capitale de Madagascar. J'y ai observé l'école et enseigné le français pendant presque un mois. J'avais notamment été étonné par le dispositif mis en place. Les élèves se mettaient en rang devant l'école. Le drapeau malgache flottait à son mât. Environ 70 élèves apprenaient le français avec un enseignant qui ne leur parlait presque qu'en malgache. Les élèves répétaient tous en cœur ce que le maître disait.

Cet étonnement, le fait d'être dérouté favorise la compréhension de la culture de l'autre et de soi-même. Ici, cela révèle que dans la culture malgache, et de surcroît dans le cadre très formel de l'école, il n'est pas habituel que les élèves prennent la parole par eux-mêmes, en tant qu'individus qui se singularisent et se mettent en avant, en affirmant « moi, je pense ceci ». Tout se passe comme si d'une part l'enseignement colonial continuait d'influencer les pratiques d'aujourd'hui et, d'autre part la notion de *tsiny* (que l'on peut traduire approximativement par « blâme », « reproche », « culpabilité ») était présente dans les esprits.

En retour cela révèle aussi un implicite ethnocentrique que j'avais intériorisé : il est « logique » et « évident » que les élèves prennent la parole individuellement. Il est « normal » qu'un élève se singularise en prenant la parole. Ainsi, j'ai remis en question cette évidence. Cela m'aide aujourd'hui à observer des situations scolaires en Suisse, car bien des enfants ont été

socialisés dans des milieux différents du mien : leur manière de prendre la parole (ou pas) ne correspond à « ma normalité » (que j'ai relativisée depuis).

Découvrir un monde qui nous étonne nous permet donc de nous poser des questions auxquelles nous n'avions pas pensé jusque-là. L'étonnement constitue un levier qui révèle en contraste l'écart culturel, ce qui rend les deux cultures analysables. Le détour par l'autre permet donc de mieux se connaître, soi-même et sa culture.

Une équipe de chercheurs relate une expérience de l'altérité (Eckman, Sebedeli, Bouhadouza et Wicht 2009) : « Nous avons été surpris par l'ampleur du sexisme et du mépris des garçons envers les filles qui nous a été rapporté à travers les incidents » :

« Des garçons traitent des filles de 'sales putes' dans les couloirs »,

« Remarques méprisantes à l'égard des filles, qui sont méprisées »

« Si elles ne veulent pas qu'on les touche, elles ne doivent pas nous provoquer (garçons à propos de filles) ».

« On peut la [toucher], c'est qu'une Portugaise ». (explication d'un garçon)

« Un groupe de jeunes déclare 'une fille, si elle sort comme ça, c'est une pute' ».

Les chercheurs confrontés à ces discours inattendus sont ramenés à leur propres valeurs de l'égalité, de la non-discrimination et du respect. Cet exemple est intéressant. Il montre que s'il est indispensable de suivre le principe méthodologique du relativisme culturel pour mener une recherche et même pour mieux comprendre les élèves en tant qu'enseignant, il est exclu de suivre le principe moral du relativisme culturel. En effet, ces propos sont excluants et discriminants.

L'anthropologie montre comment utiliser cet étonnement et cet écart culturel tel qu'il émerge dans l'expérience comme un outil pour comprendre la culture de l'autre et sa propre culture. Dans ce sens, il est très pertinent d'enseigner ce principe de l'anthropologie aux futurs enseignants. C'est un levier qui facilite l'explicitation des aspects implicites et ethnocentriques de leur culture mobilisée à l'école.

La réflexivité est un principe de recherche reconnu depuis environ 1980 en sciences sociales (Garfinkel 1994, Coulon 1990, Bourdieu 1987, Rabinow 1988, Ghasarian 2002). Il s'agit de décrire les conditions de production des données, « objectiver le sujet objectivant » (Bourdieu 1987). Le chercheur décrit certaines situations vécues et sa participation aux interactions avec

les personnes étudiées. Comment ces dernières le perçoivent-ils ? Quels rôles joue-t-il et quels rôles souhaitent-ils qu'il joue ?

Nous suggérons ici, à la suite de Ghasarian (2002) de dépasser une « réflexivité narcissique ». En effet lorsque le chercheur évoque de manière générale et très détaillée toute la construction de la recherche, il risque de négliger l'étude de son objet d'étude. Mieux vaut, semble-t-il, s'en tenir à la description d'une série de situations qui sont pertinentes en fonction de la problématique générale.

Par exemple, dans une recherche sur les catégorisations : comment les différents acteurs sociaux se catégorisent et comment la présence du chercheur (et les manières de le catégoriser) dans la situation étudiée intervient dans le jeu de catégorisations des acteurs sociaux.

Des migrants du Bangladesh en Suisse affirment leur identité nationale. Ma présence en tant que Suisse joue un rôle dans l'interaction. A d'autres moments, notamment, lorsqu'ils sont en groupe et que ma présence semble passer plus inaperçue, c'est le clivage ville / campagne qui apparaît. L'analyse réflexive permet de mettre en évidence la diversité des références identitaires et leurs usages situés. Donc, la prise en compte du chercheur dans la situation étudiée favorise l'analyse en fonction de la problématique (Gay 1998)⁴.

La réflexivité opère aussi au niveau conceptuel. Les chercheurs ont des origines, un parcours de vie, une socialisation dans un milieu social spécifique qui ont un impact sur le choix des concepts. A ce titre, mon

⁴ Voici deux autres exemples. Dans la formation à la HEP, les étudiants suivent des cours d'un côté et de l'autre sont en stage dans une école et donnent des cours. Les formateurs HEP font des visites afin d'observer et évaluer (de manière formative) un cours donné par les étudiants. J'intègre ces observations dans mes recherches sur le rôle des différences culturelles et sociales. Dans cette situation, il est nécessaire d'étudier la manière d'enseigner des étudiants aussi en fonction de la présence du formateur et des significatifs que lui confère l'étudiant. Il s'agit alors notamment de prendre en compte les sentiments exprimés par les stagiaires (aisance, crainte, contrôle...). Ceci a aussi une influence sur les relations entre enseignant et élèves de diverses origines culturelles et sociales. Précisément ce que le formateur étudie.

Ainsi, dans l'entretien qui suit l'observation en classe, une stagiaire explique que durant le cours, elle a posé des questions de manière préférentielle aux élèves qu'elle désigne comme « bons », en vue de donner une bonne impression au formateur.

Autre exemple, dans une recherche sur la scolarisation des enfants de migrants (Lanfranchi, Gruber et Gay 2003a, 2003b), j'ai interviewé vingt familles albanaises dont certaines étaient requérantes d'asile. Le fait que je sois un homme suisse a joué un rôle particulier. Certaines familles se sont dans un premier temps conformées à un modèle attendu : montrer qu'elles sont « bien intégrées » et sans problèmes. Impliquées dans leur processus de demande d'asile, l'idée que je n'étais qu'un contrôle supplémentaire a dû leur traverser l'esprit...

expérience scolaire personnelle en tant que dernier de classe m'a probablement incité à étudier les catégorisations des enseignants à l'égard des élèves (Gay 2011).

Bourdieu explique qu'il a d'abord subi la domination sociale en tant que provincial, de famille peu favorisée dans une grande école à Paris avant de construire son programme de recherches sur la reproduction des classes sociales par l'école et les modalités de domination sociale et culturelle généralement peu perçue dans notre société.

Parfois, des étudiants HEP qui entament une mini recherche dans le cadre de leur mémoire évoquent plusieurs questions de recherche possibles. Certaines de ces questions se fondent sur des jugements de valeur. Par exemple, comment améliorer la communication entre directeur et enseignants ? Comment diminuer le nombre d'exclusion des cours (lorsque l'enseignant « met à la porte » un élève) ?

Alors, une perspective réflexive de recherche met en évidence que les questions reflètent une préoccupation personnelle en tant qu'enseignant. Cependant ce ne sont pas encore des questions de recherche car elles comportent un jugement de valeur : il y a un problème de communication, celle-ci est mauvaise et donc à améliorer ; mettre les élèves à la porte pose problème, ce n'est pas souhaitable. A la fois le thème et le point de vue normatif sur ce thème sont liés au statut d'enseignant endossé par les étudiants-chercheurs.

L'expérience de l'altérité est intimement liée à la démarche réflexive. L'anthropologue met en place un dispositif réflexif lorsqu'il explicite son expérience de l'altérité : de l'émotion première ressentie (étonnement face à l'inattendu...), à la meilleure compréhension de la culture de l'autre et de sa culture, en passant par la remise en question de ses attentes et de ses catégories analytiques.

3. Etudier la culture dans l'interaction

Le concept anthropologique de culture est l'objet de multiples acceptions et de débats⁵. Il m'a semblé utile de ne choisir qu'une seule définition prenant en compte ces débats récents.

⁵ Un ouvrage anthropologique de la moitié du 20^{ème} siècle a passé en revue 164 définitions de la culture (Kroeber et Kluckhohn 1952). Depuis, le concept a encore reçu de nombreuses nouvelles définitions et il a été adopté dans de nombreuses disciplines (histoire, sociologie,...) et dans les médias.

Notons au passage un débat. Des anthropologues « postmodernes », Abu-Lughod (1991) et Rosaldo (1989) ont revendiqué l'abandon de ce concept considéré comme manquant

En s'inspirant de Moerman (1988, 1994), Douglass et Lyman (1972) et Barth (1969) la culture est définie ici comme *l'ensemble des catégorisations et interprétations que les acteurs sociaux ont apprises et qu'ils mobilisent dans les interactions sociales*.

La culture est imbriquée dans l'interaction. C'est toujours dans une situation sociale qu'une catégorie culturelle devient pertinente et est utilisée par un acteur social. Comme Moerman le met en exergue (1994 : 140) : « Ce n'est qu'au service de et dans l'accomplissement des tâches circonstanciées qu'un élément de la culture peut faire irruption dans le monde social et ainsi devenir une expérience vécue. L'existence de la culture prend place seulement dans le Temps de l'interaction ».

Par exemple, après que l'enseignant a demandé de choisir un sujet d'exposé, un élève d'origine somalienne dit qu'il souhaite traiter de la calligraphie arabe parce qu'il est musulman. Plusieurs de ses camarades de classe ont appris son appartenance religieuse à ce moment-là. L'auto attribution de la catégorie religieuse a eu lieu dans ce contexte particulier et elle n'était pas apparue pendant des mois (Napolitano Burkhard 2010).

Ainsi des catégories sont revendiquées ou attribuées en fonction de stratégies identitaires ou sociales, qui émergent dans un contexte spécifique. Dans ce cas, le contexte de classe est décrit par cet élève d'origine somalienne et plusieurs de ses camarades comme tolérant.

A l'inverse, lorsque j'ai observé un rite religieux chiite à Paris, des jeunes qui y participaient ont explicité qu'ils avaient l'habitude de rester discret à propos de leur appartenance religieuse dans un environnement social qui fait de l'Islam une source majeur d'altérité (Gay 2009). C'est dans le rapport à la société ambiante et à l'école en particulier qu'ils ont mis en place la

de clarté et de précision et comme réifiant et réductionniste, au profit de ceux d'habités de Bourdieu et de discours de Foucault.

Clifford (1996) a reconnu le bien fondé de certaines critiques, mais refuse de se défaire d'une notion si centrale. Hannerz (1997) fait le point sur ces critiques. Afin d'éviter une approche essentialisante, il propose d'abandonner l'usage du substantif au pluriel, mais de l'utiliser au singulier « la culture » ou de se servir de l'adjectif « culturel ». Déjà Moerman (1965, 1968) et Barth (1969) avaient exposé les problèmes théoriques insurmontables lorsque l'on essaie de délimiter des cultures sur la base de critères culturels objectifs. (Par exemple, la langue, la religion, le système politique, le système de parenté...). Aucun anthropologue n'a découvert de cultures juxtaposées les unes aux autres, dotées de frontières établies et dénombrables, ce qui a encore été explicité par Amselle (1985), Poutignat et Streiff-Fenart (1995), Martiniello (1995) et Gay (2009). C'est pourquoi aujourd'hui, l'abandon de la forme du substantif pluriel « les cultures » soutenu par Hannerz est largement accepté en anthropologie.

stratégie consistant à éviter de revendiquer les ethnonymes identitaires *chiite* et *musulman*.

Voici un autre exemple. Dans un cours d'éducation physique, à l'occasion d'un match de base ball un garçon fait partie de l'équipe qui perd. Il insulte la fille de l'équipe adverse qui a battu son équipe en attrapant la balle (Guérandel et Beyria 2010). Le stéréotype sexiste devient pertinent (Berger et Luckman 1992) et est utilisé dans ce contexte interactionnel particulier.

Si l'on oublie que culture et interaction sont indissociables, alors la porte est ouverte à la *culturalisation* du comportement de l'autre qui enferme l'autre dans sa différence.

C'est ce qui apparaît dans certains discours sociaux sur l'autre, par exemple, lorsque les comportements d'élèves albanais sont expliqués (par l'enseignant, par d'autres élèves...) par sa « culture d'origine », « culture albanaise », sans faire aucune référence aux contextes familial, social mais surtout scolaire. Alors, le locuteur ignore la complexité de la situation de l'élève et il érige une limite entre nous et eux.

C'est pour cette raison qu'il est nécessaire de travailler avec les futurs enseignants sur leurs catégorisations et interprétations des élèves en termes culturels et sociaux.

4. Articuler le local au global

Le quatrième principe fondamental de l'étude de la culture applicable à l'école est celui de l'articulation des trois niveaux d'analyse.

Poursuivons l'étude du genre en nous intéressant aux représentations et pratiques socialement construites sur les différences et ressemblances entre femmes et hommes.

Tous les exemples que nous avons vus jusqu'ici sont situés au niveau micro des interactions. En voici un autre que j'ai observé lors d'une visite dans un gymnase : une étudiante donnait un cours de mathématiques. Au fur et à mesure du cours, j'ai été étonné de la faible prise de parole des filles. De manière systématique, j'ai noté qui parlait à l'enseignante et à qui l'enseignante s'adressait. Les deux seuls garçons de la classe ont monopolisé environ 40% du temps de parole de l'enseignante. Or la classe comptait une vingtaine d'élèves⁶. Les garçons ont souvent pris l'initiative

⁶ Lors d'une vingtaine d'autres visites dans des gymnases, une différenciation si marquée entre filles et garçons ne m'est pas apparue. Mais elle est souvent présente.

des interactions, mais l'enseignante les a aussi interrogé de manière nettement préférentielle. La très forte participation des garçons constitue donc une co-construction. Alors la classe constitue à la fois le lieu d'une discrimination à l'égard des filles et de socialisation à des normes genrées. En effet, la forte participation des garçons est reconnue et encouragée, et les maths y apparaissent comme une affaire de garçons.

Hatchuel (1997) met également en évidence qu'une enseignante n'a pas conscience qu'elle favorise nettement la participation de certains garçons au détriment des autres élèves.

Afin de bien analyser les interactions, il faut les situer dans un contexte plus large, mais local : le niveau médian. C'est l'établissement scolaire qui se situe à ce niveau. Alors, nous repérons quelles décisions sont prises dans l'établissement par le directeur, les enseignants et les autres professionnels, dans leurs réunions formelles. Une décision fondamentale prise à ce niveau est celle de l'orientation des élèves. Domenech et Mumenthaler (2006) montrent que des filles migrantes sont davantage incitées à suivre une voie inférieure et professionnalisante que des garçons de même niveau. Poiret (2006) met en évidence cette même tendance à l'égard des jeunes filles d'origine africaine en France. Tout se passe comme si, dans ces situations étudiées, une certaine discrimination au niveau médian prolonge celle apparaissant au niveau micro.

Selon Napolitano Burkhard (2010), certains enseignants s'attendent à ce que les responsables hiérarchiques soient des hommes. D'après un enseignant : « ce qui a fait parler pendant un temps, c'est la nomination d'une sous-directrice au lieu d'un sous-directeur ». Tout se passe comme si des enseignants expriment leurs conceptions genrées et hiérarchisées autant des élèves que des responsables de l'école⁷.

Par ailleurs, d'après des enseignants de plusieurs établissements de tous les niveaux, la question de la discrimination sexuelle à l'égard des élèves n'émerge pas dans les réunions formelles des établissements. Est-ce que l'absence de ce thème a des incidences sur les pratiques enseignantes ?

⁷ De telles prises de position ne facilitent pas l'accès des femmes aux postes de directrice. Notons que les femmes accèdent peu au poste de directrice d'établissement : 2 sur 11 au gymnase et 16 sur 90 dans le primaire et le secondaire 1. Une ébauche d'analyse articulant les trois niveaux permet de mettre en évidence que cette faible représentation des femmes parmi les responsables hiérarchiques résulte notamment d'une socialisation différenciée entre femmes et hommes et de la politique du canton de Vaud. Par ailleurs, la proportion de femmes directrices a nettement augmenté ces dernières années. Le résultat actuel est déjà le fruit d'une lutte pour l'égalité et d'une féminisation.

Il est nécessaire d'articuler l'analyse à un contexte plus global. Au niveau macro d'analyse se situent la société globale, les politiques nationales et cantonales en matière d'éducation et d'égalité, les lois nationales et cantonales, les plans d'étude, les chartes internationales... Mais aussi le statut socio-économique. Le rôle des médias (films de fiction, publicité, ouvrages...) est fondamental dans la socialisation genrée (Dafflon Nouvelle 2006).

Afin d'évoquer une analyse à ce niveau, je me contente ici de mentionner deux aspects. Les discours stéréotypés sur les qualités opposées des filles et des garçons (la propreté des travaux / saleté, organisation / désorganisation) vus au début de cet article doivent être resitués dans la culture de la société globale.

Cela amène l'anthropologue à se questionner. Dans quelle mesure des stéréotypes sexuels de la société globale se retrouvent à l'école, y sont-ils reformulés, reconfigurés ? Et comment permettent-ils d'attribuer des qualités opposées aux femmes et aux hommes ? S'agit-il des qualités traditionnelles relevées dans le monde occidental (Martin 1999), à savoir faible / fort, intuitif / intelligent, émotionnel / rationnel, doux / dur, passif / actif ? Des études (Mosconi 1989, 2001, Domenech et Mumenthaler 2006, Napolitano Burkhard 2010, Gay 2011) mettent en évidence que certains éléments de ce modèle traditionnel sont présents à l'école. L'exemple donné ci-dessus suggère que ces stéréotypes sont au moins redéfinis dans le cadre scolaire et acquièrent du sens dans le cadre de tâches scolaires relativement spécifiques⁸.

Deux textes officiels sur l'égalité des sexes sont apparus à la suite des luttes pour l'égalité des femmes au cours du 20^{ème} siècle. L'article 8 de la Constitution Fédérale de 1981 stipule que « nul ne doit subir de discrimination du fait notamment de son origine, de sa race, de son sexe,... ». Et aussi, « l'homme et la femme sont égaux en droit. La loi pourvoit à l'égalité de droit et de fait en particulier dans les domaines de la famille, de la *formation* et du travail ».

La CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux) dans ses recommandations de 1993 en vue de l'égalité de l'homme et de la femme stipule notamment qu'« il convient de veiller à une représentation équilibrée des deux sexes à tous les niveaux de la profession enseignante et

⁸ Nous comprenons ici pourquoi l'expression *culture à l'école* a été préférée à *culture de l'école*. En effet, *culture à l'école* suggère bien de se questionner sur la continuité culturelle entre l'école et la société globale, tandis que *culture de l'école* souligne la construction de spécificités culturelles de l'école.

à tous les échelons administratifs ». Mais aussi : « les enseignantes et enseignants respectent l'équivalence des deux sexes au niveau du langage et de toutes les autres formes de communication ».

Il est pertinent et fructueux de mettre en regard ces trois niveaux qui sont complémentaires (Barth 1994). Et j'ai choisi à dessein des recommandations qui entrent en contradiction avec certaines observations faites aux niveaux micro et médian.

Articuler les trois niveaux est pertinent pour repérer les continuités, les oppositions et les influences. Par exemple, cela permet d'investiguer : comment les différences entre filles et garçons et les hiérarchies sexuées se recomposent ?

C'est aussi pertinent dans une perspective d'anthropologie engagée afin d'approcher de l'égalité. En effet, favoriser les prises de conscience des enseignants, encourager les équipes de direction d'agir dans ce sens et soutenir des politiques égalitaires ne peuvent que se renforcer.

5. Perspective comparative

La perspective comparative est fondamentale et fondatrice en anthropologie. En effet, le projet même de l'anthropologie consiste à articuler la diversité culturelle et l'unité de l'humanité.

De plus, la comparaison est déjà présente dans toute expérience de l'altérité, inhérente au travail de terrain ethnographique. Néanmoins, elle fournit aussi un outil heuristique plus général.

Par exemple, le monde scolaire des ZEP françaises (Guérandel et Beyria 2010) constitue un point de comparaison pour appréhender le genre à l'école. Le sexisme y paraît plus développé qu'en Suisse... Plus tôt dans cet article, nous avons vu que les étudiantes de la HEP ont été choquées par les discours des enseignants du Burkina Faso présentant les femmes comme inférieures. Cette première ébauche de comparaison suggère que les statuts des femmes diffèrent d'une société à l'autre. D'où l'idée qu'il existe une multitude de manières de définir le masculin et le féminin (Martin 1999) et que les différences entre femmes et hommes sont le fruit d'une construction sociale.

De plus, les travaux sur l'intersectionnalité (Crenshaw 2005) mettent en évidence que, dans diverses sociétés, les rapports sociaux de sexe sont imbriqués de différentes manières avec les autres clivages sociaux : la classe, la « race » (telle que définie par les acteurs sociaux), mais aussi l'âge,

ou l'appartenance nationale... D'où la diversité des formes de domination et discrimination sexuelle.

Il est aussi pertinent de comparer deux classes au sein d'un même établissement, ou deux établissements entre eux, ou des établissements dans des cantons ou des pays différents, et de se questionner sur les rôles des politiques respectives mises en place aux niveaux national, cantonal et de l'établissement.

Chacune de ces comparaisons se fonde sur un concept par exemple, l'organisation sociale, le symbolique, le rite, le don, l'identité, l'ethnicité... mais aussi le politique et le pouvoir.

6. Une perspective politique

La dimension politique apparaît elle aussi fondamentale. Prenons l'exemple du pouvoir de nommer. Au niveau micro des interactions sociales, nous découvrons que l'utilisation de jugements de valeur participe à une violence symbolique (Bourdieu 1998)⁹ et que des catégories connotées utilisées par les professionnels de l'école et par les parents ont une influence sur les élèves, leur scolarité et leur future place dans la société. Au niveau médian, les projets d'établissement jouent un rôle. Au niveau macro, la politique cantonale d'éducation institue par exemple des filières hiérarchisées.

Encore une fois, il s'agit d'articuler ces niveaux. L'utilisation de catégories au niveau des interactions sociales est liée aux décisions prises par l'établissement au niveau médian et aux politiques.

Outre les notions de violence symbolique et de domination de Bourdieu (1987, 1998), celle de discours de Michel Foucault s'avère particulièrement pertinentes pour rendre compte du pouvoir dans les relations sociales quotidiennes.

Conclusion

Quel que soit l'aspect de la culture étudié les six principes du MANESCO sont heuristiques et incontournables. Encore une fois, il s'agit de principes généraux de l'anthropologie pertinents pour étudier les écoles à travers la planète, sous les angles à la fois de leur diversité et de leur unité et ressemblances. Qu'il s'agisse des représentations et des pratiques

⁹ Par exemple lorsque des élèves de VSO, la voie inférieure sont convaincus d' « être nuls ».

concernant les savoirs à enseigner, la forme scolaire, les pédagogies, l'autorité, l'autonomie, la réussite, la sélection, l'idéologie néo-libérale, l'utilitarisme, la citoyenneté, le racisme et la xénophobie...

Avec le premier principe, nous nous demandons quels sont les points de vue et les expériences des acteurs sur chacun de ces thèmes. En suivant le second, nous voyons que c'est à travers une expérience de l'altérité que nous découvrons les catégorisations de l'autre et de soi-même. Puis, nous prenons en compte que chacune de ces notions culturelles émerge dans des situations sociales précises dans le cadre de stratégies identitaires et sociales. Le quatrième principe nous amène à articuler le local au global : des interactions sociales aux décisions locales et aux influences plus globales et structurelles. Enfin, les perspectives comparative et politique s'avèrent incontournables.

Le MANESCO constitue aussi une grille d'analyse des recherches menées sur l'école. Il permet de les situer, les comparer et d'établir des liens entre elles. Je choisirai deux ouvrages classiques et fondamentaux : « l'ethnographie de l'école » de Peter Woods (1990) et « Ecole et diversité culturelle. Regards croisés sur l'expérience scolaire de jeunes issus de l'immigration » de Marie Verhoeven (2002).

Par exemple, les études interactionnistes symboliques de Peter Woods (1990) portent notamment sur les stratégies des élèves dans le cadre de l'institution scolaire. L'auteur développe particulièrement les points de vue des acteurs sociaux (principe 1), il montre comment les acteurs sociaux agissent et donnent du sens au monde scolaire (principe 3), il articule l'analyse des interactions à l'appartenance aux classes sociales des élèves, ainsi il se focalise sur les niveaux micro et macro (principe 4) et il met en évidence les rapports de pouvoir dans la relation entre enseignant et élèves (principe 6).

Le MANESCO met en évidence que ces aspects sont particulièrement développés, mais aussi qu'il n'a pas mis au centre de sa recherche la perspective comparative et ni l'étude de l'établissement scolaire au niveau médian.

Marie Verhoeven (2002) a étudié la construction de l'altérité chez les enseignants et chez les élèves dans plusieurs établissements d'Angleterre et de Belgique. Un seul aspect retient notre attention ici, son articulation entre le local et le global (principe 4). Elle présente les points de vue des acteurs sociaux de manière très résumée et schématique (principe 1), c'est le niveau micro d'analyse. Elle l'articule à une analyse au niveau médian, en prenant notamment en compte le positionnement de chaque établissement

dans un « quasi-marché scolaire » et à un niveau macro, en faisant référence aux politiques nationales à l'égard des jeunes issus de l'immigration.

A partir de cette ébauche de comparaison, nous pouvons noter ce que chaque recherche apporte en comparaison de l'autre. Woods développe son analyse des interactions au niveau micro, tandis que Verhoeven prend en compte de manière systématique les 3 niveaux d'analyse.

En guise de conclusion, je propose une idée : la grande pertinence de mener une étude *au niveau médian de l'établissement scolaire*. En effet, bien des recherches s'intéressent aux interactions, apprentissages, à la communication en négligeant ce niveau. Or c'est un niveau particulièrement pertinent : les directeurs disposent d'une autonomie non négligeable, des décisions cruciales sont prises dans les réunions formelles entre enseignants, équipe de direction et autres professionnels. En particulier l'orientation des élèves.

Dans une recherche anthropologique actuellement en cours, il me paraît pertinent de privilégier le niveau médian d'analyse, tout en l'articulant aux niveaux micro et macro d'analyse et en focalisant tout au long de la recherche de la même manière sur l'ensemble des 6 principes du MANESCO. Il s'agit alors de les considérer tous ensemble comme guide de recherche.

Ces six principes constituent des repères, des gardes – fous nécessaires sur le plan de l'analyse en effet, il est facile d'utiliser la notion de culture comme un outil de l'exclusion. Ils constituent aussi une clé pour saisir la complexité des phénomènes scolaires et agir sur l'école.

Denis Gay
Anthropologue
Professeur-Formateur
UER AGIRS
Av Cour 33
HEP Vaud
1004 Lausanne

www.denis-gay.ch

denis.gay@hepl.ch

Peut être cité sous la forme suivante :

Gay, D. (2012). La culture à l'école, le modèle anthropologique du MANESCO. 15 *Prismes*, 16, 1-20. A télécharger sur le site : www.hepl.ch

Bibliographie:

Abu-Lughod, Lila (1991). Writing against culture. (pp. 137-162) In: Fox, Richard (éd.) *Recapturing Anthropology. Working in the Present*. Santa Fe: School of American Research.

Amselle, Jean-Loup et M'Bokolo, Elikia (1985). *Au coeur de l'ethnie: ethnie, tribalisme et Etat en Afrique*. Paris: La Découverte. (Réédité en 1999)

Anderson-Levitt, Kathrin M. (éd) (2011). *Anthropologies of education: a global guide to ethnographic studies of learning and schooling*. New York, Oxford: Berghahn Books.

Anderson-Levitt, Kathrin M. (2006) Les divers courants en anthropologie de l'éducation. *Education et sociétés*, 17, 7-27.

Barth, Fredrik (1969). Introduction. In F. Barth (éd), *Ethnic groups and boundaries : The social organization of Culture Difference*, (pp.9-38). Bergen/ Oslo : Universitetsforlaget ; London : George Allen et Unwin.

Berger, Peter & Luckmann Thomas (1992). *La construction sociale de la réalité*. Paris: Meridiens Klincksieck.

Bolzman, Claudio ; Fibbi, Rosita et Vial, Marie (2001). Citoyenneté sociale et politique des jeunes issus de la migration en milieu urbain suisse. In Claudio Bolzman et Rosita Fibbi Symposium « *Les jeunes issus de l'immigration : méthode d'insertion, identités et citoyenneté à l'épreuve de la complexité* ». Actes du VIIIème Congrès de l'Association pour la Recherche Interculturelle (ARIC), Université de Genève 24-28 septembre 2001.

Bourdieu, Pierre et Passeron, Jean-Claude (1990). *Les héritiers- les étudiants et la culture*. Paris : Editions de Minuit. (1^{ère} édition 1964)

Bourdieu, Pierre et Passeron, Jean-Claude (1968). *Le métier de sociologue*. Paris : Mouton, Bordas.

Bourdieu, Pierre (1998). *La domination masculine*. Paris: Seuil.

Bourdieu, Pierre (1984). *Questions de sociologie*. Paris: Editions de Minuit.

Bourdieu, Pierre (1987). *Choses dites*. Paris: Editions de Minuit.

Clifford, James (1996). Malaise dans la culture: l'ethnographie, la littérature et l'art au XXème siècle. Paris: Ecole nationale supérieure des Beaux-Arts.

Coulon, Alain (1990). *L'ethnométhodologie*. Paris: PUF.

Crenshaw, Kimberlé (2005). Cartographie des marges: intersectionnalité, politiques de l'identité et violences contre les femmes de couleur, *Cahiers du genre*, no 39, pp. 51-82. (publication originale : « Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color », *Stanford Law Review*, 1991, vol. 43, n°6, p. 1241–1299)

Cuche, Denys (2001). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris: La Découverte.

Domenech, N. & Mumenthaler (2006). *Les représentations sociales d'enseignants de la fin de la scolarité obligatoire: quels enjeux pour la trajectoire des élèves filles et migrants?* Genève: mémoire de licence Université de Genève, Faculté de psychologie et des Sciences de l'éducation.

Duru-Bellat, Marie (1990). *L'école des filles*. Paris: L'Harmattan.

Eckmann, Monique (et al.) (2009) *L'incident raciste au quotidien: représentations, dilemmes et interventions des travailleurs sociaux et des enseignants*. Genève: IES.

Gay, D. (2012). La culture à l'école, le modèle anthropologique du MANESCO. 16 *Prismes*, 16, 1-20.

A télécharger sur le site : www.hepl.ch

- Filiod, Jean Paul (éd) (2007). Anthropologie de l'école. (Numéro spécial) *Ethnologie française*. No 37.
- Foucault, Michel (1966). *Les mots et les choses*. Paris : Gallimard.
- Garfinkel, Harold (1994). *Studies in ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press. (original 1967)
- Gay, Denis (2012a). La culture à l'école, un point de vue anthropologique. (pp. 27-28) In: *Prismes*. no16.
- Gay, Denis (2012b). Jeux et enjeux de l'interculturel à l'école. In: *Prismes*. no16.
- Gay, Denis (2012c). Définir un champ: l'anthropologie de l'école. (Présentation d'un poster au colloque de la CDHEP).
- Gay, Denis (2012d). Migration, religion, ethnicité et genre: comment enseigner l'anthropologie de l'école dans la formation des enseignants? (présentation d'un poster au colloque de la SSRE).
- Gay, Denis (2012e). On a un sacré pouvoir, au-delà de ce qu'on imagine, nous-mêmes les profs": anthropologie des catégorisations sur les élèves" (contribution au colloque de la SSRE. Juillet 2012).
- Gay, Denis (2011a). D'une observation spontanée à une observation experte. (pp.24) In: *L'Éducateur*. Février.
- Gay, Denis (2011b). Écrire un journal de bord: conscientiser ses pratiques. (pp. 41) In: *Prismes*. no14.
- Gay, Denis (2011c). "On a un sacré pouvoir, au-delà de ce qu'on imagine nous-mêmes, les profs": du jugement professionnel au sens commun des enseignants. Mémoire professionnel HEPL. (version revue et corrigée)
- Gay, Denis (2010a). "Il n'est pas fait pour l'école", "c'est une bonne classe": florilège de catégorisations sur des élèves, approche anthropologique. (pp.21) In: *L'Éducateur*. no12 Décembre.
- Gay, Denis (2010b). Prise de conscience des catégorisations et décentration : des outils de l'anthropologie de l'école au service des la formation des enseignants. (pp.16-19) In: *L'Éducateur*. No13 Décembre.
- Gay, Denis (2010c). Efficacité symbolique du discours: un pouvoir d'enfermement aussi discret que dévastateur. (pp. 41-43) In: *Prismes*. no13.
- Gay, Denis (2009a). *Les Bohra de Madagascar: religion, commerce et échanges transnationaux dans la construction de l'ethnicité*. Berlin, Vienne, Zürich: Lit Verlag.
- Gay, Denis (2009b). "On a un sacré pouvoir, au-delà de ce qu'on imagine nous-mêmes, les profs": du jugement professionnel au sens commun des enseignants. Mémoire professionnel HEPL.
- Gay, Denis et Hensinger, Caroline (1999). Stratégies éducatives des familles albanaises et portugaises de Neuchâtel dans le rapport aux espaces préscolaires. (pp. 14-17) In: *Interdialogos*. No1, 99.
- Gay, Denis (1999). "La religion des Albanais, c'est la nation": la reconstruction de l'identité albanaise en situation migratoire. (pp. 10-13) In: *Interdialogos*. No1, 99.
- Gay, Denis (1998). " "En Suisse, nous sommes tous frères", la recomposition identitaire des Bangladeshis en exil". (pp. 104-109) In: *Tsantsa, Journal de la société Suisse des ethnologues*. No3.
- Geertz, Clifford (1986). *Savoir local, savoir global*. Paris : PUF.
- Geertz, Clifford (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Géraud, Marie-Odile; Leservoiesier, Olivier; Pottier, Richard, (2000). *Les notions clés de l'ethnologie, analyses et textes*. Paris: Armand Colin.

Ghasarian, Christian (éd.) (2002). *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive*. Paris: Armand Collin. (il critique la "réflexivité narcissique", à la page 25).

Guérandel, Carine & Beyria, Fabien (2010). La mixité dans les cours d'EPS d'un collège de ZEP: entre distance et rapprochement des sexes. In *Revue française de Pédagogie*, no170, janvier-février-mars.

Hannerz, Ulf (1996). *Transnational connections. Culture, Peoples, Places*. London, New York: Routledge.

Hatchuel, Françoise (1997). "Dis maîtresse, comment tu me vois?" Assignation et étiquetage en situation d'enseignement collectif". (pp.151-193) *Variations sur une leçon de mathématiques*. Claudine Blanchard-Laville (éd.) Paris : L'Harmattan.

Kroeber, Alfred, L. ; Kluckhohn, Clyde K. (1952). *Culture: a Critical Review of Concepts and Definitions*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.

Leservoisier, Olivier (éd) (2005). *Terrains ethnographiques et hiérarchies sociales, retour réflexif sur la situation d'enquête*. Paris: Karthala.

Lenclud, Gérard (1992). Le grand partage ou la tentation ethnologique, in: Gérard Althabe, Daniel Fabre et Gérard Lenclud, (éds). *Vers une ethnologie du présent*. Paris: Editions de la Maison des sciences de l'homme.

Lewellen, Ted (2003) *Political anthropology : an introduction*. Massachusetts : Bergin & Garvey.

Malinowski, Bronislaw (1963). *Les Argonautes du Pacifique occidental*. Paris : Gallimard. (Introduction sur l'observation participante). (Original 1922)

Martiniello, Marco (1995). *L'ethnicité dans les sciences sociales*. Paris: PUF.

Moerman, Michael (1965). Ethnic identification in a complex civilisation: Who are the Lue? (pp. 1215-30). *American Anthropologist* 67.

Moerman, Michael (1990). *Talking culture: ethnography and Conversation Analysis*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Moerman, Michael (1994). Le fil d'Ariane et le filet d'Indra. Réflexions sur ethnographie, ethnicité, identité, culture et interaction. (pp. 129-146) In: Claudine Labat et Geneviève Vermès (eds) *Qu'est-ce que la recherche interculturelle? Du contact à l'interaction*. Paris: Editions Fontenay St-Cloud, Editions L'Harmattan.

Mottet, Geneviève et Bolzman, Claudio (2009). *L'école et l'élève d'origine étrangère: genèse d'une catégorie d'action publique*. Genève: Editions IES.

Mosconi, Nicole (2001). *Femmes et savoirs: la société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris: l'Harmattan.

Mosconi, Nicole (1989). *La mixité dans l'enseignement secondaire: un faux semblant?* Paris: PUF.

Napolitano Burkhard, Cinzia (2010). *Les processus de catégorisation au sein d'une classe*. Mémoire de maîtrise. Université de Neuchâtel.

Nativel, Didier (2012). *Histoire(s) de(s) France(s) et d'ailleurs. Carnets d'un professeur d'histoire-géographie en ZEP. (en cours de publication)*

Ogay, Tania (2006). Ecoles des villes et écoles de campagne, une entrée pour parler des différences culturelles des enseignants. *Approches interculturelles dans la formation des enseignants, impact, stratégies, pratiques et expériences*. A.-J Akkari, N., Changkakoti, Ch. Perregaux. Fribourg: CDEH.

Payet, Jean-Paul (1995). *Collèges de banlieue: ethnographie d'un monde scolaire*. Paris: Méridiens Klincksieck.

Poutignat, Philippe; Streiff-Fenart, Jocelyne (1995). *Théories de l'ethnicité*. Paris: PUF.

Rabinow, Paul (1988). *Un ethnologue au Maroc*. Paris: Hachette.

Rosaldo, Renato, I. (1989). *Culture and Truth. The remaking of Social Analysis*. Boston: Beacon Press.

Trouillon, David et Sarazzin, Philippe (2003). Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion: processus, poids et modulateurs. (pp.89-119) *Revue française de pédagogie*, no145.

Vasquez-Bronfman, Ana & Martinez, Isabel (1996). *La socialisation à l'école: approche ethnographique*. Paris: PUF.

Verhoeven, Marie (2002). *Ecole et diversité culturelle. Regards croisés sur l'expérience scolaire de jeunes issus de l'immigration*. Louvain-La-Neuve: Bruylant-Academia.

Woods, Peter (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris: A. Colin.