

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 appropriés 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 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 dénégation 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'intelligentzia 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 Tejas**, 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.