

1.1. *L'anthropologie au cœur du didactique*

1.2. *Les sociétés éducatives : haut lieu de structuration de la transmission*

1.3. *Situations, diffusion des savoirs et culture*

## 1. Situations et diffusion des savoirs : dénaturiser la culture

Mes recherches ont été menées au croisement de deux champs théoriques : celui de la théorie des situations (Brousseau, 1998) et plus subsidiairement de la transposition didactique (Chevallard, 1991) ; et celui du courant post-culturaliste nord-américain (Mc Dermott, 1976 ; Ogbu, 1981), de l'anthropologie wittgensteinienne et bourdieusienne, et de l'anthropologie critique (Bensa, 2006, 2010 ; Bazin, 2008 ; Amselle, 1990, 2010). Ces deux ensembles de travaux (didactiques et anthropologiques) sont généralement séparés dans les sciences sociales. C'est à leur intersection que se dessine la notion placée au cœur de mes travaux sur la diffusion des savoirs : celle de situation.

### 1.1 L'anthropologie au cœur du didactique

Si les fondements historiques des recherches en didactiques sont à peu près stabilisés autour des apports *princeps* de Brousseau et de Chevallard dans les années 70-80, leur unité épistémologique est loin d'être établie. Parmi les points de dissension, figure celui de l'inscription de la didactique comme sous-domaine des sciences sociales. Nombreux sont les didacticiens, en effet, qui revendiquent aujourd'hui l'exclusivité de leur filiation disciplinaire (dans les mathématiques, le langage, *etc.*) comme gage de leur scientificité. C'est à l'encontre de ce positionnement que s'est réalisée mon approche de la diffusion des savoirs. Dès le départ, mes travaux se sont inscrits dans une perspective où les cadres de la didactique sont des instruments utiles à la spécification de questionnements prioritairement anthropologiques. Ils auront emboîté le pas à certaines positions établies au moment de l'émergence de la didactique comme courant d'étude, telles celles de Chevallard :

« Sans géniteurs et sans racines, dépourvue de filiation identifiable, tout à la fois genre, espèce unique et spécimen connu, 'la didactique' se présentait ainsi comme une utopie dynamique, mais en état d'apesantement dans l'univers des savoirs : une atopie. [...] Mais voici : la didactique des mathématiques ne sort pas du néant ; elle est l'effet d'un retard d'histoire ; le rejeton tardif, et d'abord isolé, de l'entreprise anthropologique. » (Chevallard, 1991, pp. 204-205).

La position est claire : les didactiques appartiennent au « continent » de l'anthropologie (*Ibid.*, p. 205). Et pour aller plus loin dans cette déclaration, Chevallard positionnera cet ensemble de travaux que sont encore les recherches en didactique au début des années 90 en regard des enjeux sociétaux auxquels il s'agit de faire face :

« Revenons au point de départ : l'anthropologie. Présentons-en les personnages essentiels du point de vue qui nous occupe (nous les prendrons ici comme des termes primitifs). Voici donc les institutions, les sujets, les objets, le rapport (personnel) d'un sujet à un objet, le rapport (institutionnel) d'une institution à un objet. L'objet, O, existe pour le sujet, X, si X a un rapport à l'objet O : je noterai cet objet, le rapport de X à O, R(X,O). Semblablement, l'objet O existe pour l'institution I – il est un objet institutionnel pour I – s'il existe un rapport institutionnel de I à O, RI(O). [...] Cela étant, on dira que X connaît O si X a un rapport à O (ce qui revient à dire que O existe pour X). On dira que X connaît O pour le sujet Z d'une institution I si Z porte un jugement de conformité de R(X,O) à RI(O). » (*Ibid.*, pp. 206-207).

Par cette formulation de la connaissance comme rapport d'un sujet X à un objet O, on peut reconnaître à Chevallard d'avoir cadré avec netteté l'objet de la didactique à partir d'un personnage souvent écarté de l'étude des processus d'apprentissage: celui de l'institution. C'est d'abord cette dimension institutionnelle de la diffusion des savoirs – où I joue le rôle référent dans le jugement de conformité porté sur R(X,O) – qui m'aura conduit à mobiliser certains cadres de la didactique dans une perspective anthropologique<sup>1</sup>.

### 1.1.1 Prémisses à propos des liens entre anthropologie et didactique

La dimension anthropologique de l'approche chevallardienne tient à la centration de l'auteur, dans ses premiers travaux, sur la question de ce qu'il nomme la « manipulation » du savoir. Pour Chevallard, la société s'organise en effet autour de trois problématiques : celle de l'utilisation du savoir ; celle de son enseignement ; et enfin, celle de sa production. L'usage qu'il fait de la notion de savoir renvoie ici à des objets culturels, produits et diffusés en tant que tels :

« Sur tous ces points, les savoirs se distinguent des "systèmes institutionnels de connaissances", que l'on pourrait appeler encore – l'expression est, je crois, de Pierre Bourdieu – des savoirs pratiques, lesquels sont mis en œuvre, s'apprennent, s'enrichissent, sans pour autant être utilisés, enseignés, produits. » (*Ibid.*, p. 211).

La précision introduite par Chevallard est importante. L'« anthropologie didactique du savoir », pour reprendre son expression, prend comme point d'entrée la question des *objets culturels*, pouvant être *manipulés*, non directement celle des *pratiques* afférentes à leur diffusion. Bien sûr, le rapport dialectique que l'une et l'autre de ces questions entretiennent – et que permet de spécifier la distinction savoir/connaissance aujourd'hui établie en didactique (Brousseau, 1978, 1986 ; Conne, 1992 ; Rouchier, 1996) – n'est pas exclu du modèle en théorie. C'est d'ailleurs à l'introduction de ce rapport entre formes culturelles (savoirs) et pratiques

---

<sup>1</sup> Cette impulsion anthropologique ouverte par la notion d'institution aura nourri entre temps des études en didactique faisant une place à l'anthropologie. On peut citer les travaux de Sensevy (1998), par exemple, sur les *Institutions didactiques*, qui font référence aux concepts bourdieusiens de champ et d'habitus. Notons cependant, sur ce point, leur ancrage fort dans la théorie des situations (Brousseau, 1998).

humaines, que proposera d'abord de contribuer l'ajout d'un quatrième type de manipulation du savoir, essentiel au fonctionnement de la société : la manipulation dite « transpositive »<sup>1</sup>.

Le problème de la transposition – concept emprunté à Verret (1975) – se présente en des termes simples. Si l'objet de l'attention du chercheur concernant l'étude des phénomènes d'enseignement peut se définir autour du « jeu qui se mène [...] entre un enseignant, des élèves, et un savoir mathématique » (Chevallard, 1991, p. 14), un tel schéma présuppose comme réglée la question de la nature même du savoir qu'il s'agit d'enseigner. A y regarder de près, pourtant, ce savoir revêt un caractère problématique quant à sa filiation effective avec le savoir qualifié de « savant », c'est-à-dire produit par les communautés disciplinaires (mathématiciens, physiciens, etc.). L'existence d'écarts entre les savoirs produits par ces communautés et ceux enseignés aux élèves suppose l'existence d'un processus supportant ces transformations : la transposition didactique. La mise en évidence de ce processus appelle, dans le même moment, qu'en soit pensé le fonctionnement, au double sens : celui de ses modalités de réalisation (comment le savoir est-il apprêté/transformé entre le moment de sa création par les savants et celui de son utilisation par les élèves de les classes ?) ; et, plus fondamentalement, celui des nécessités de son existence (pourquoi le savoir doit-il être apprêté/transformé entre le moment de sa création par les savants et celui de son utilisation par les élèves ?). « Au sens restreint, résume ainsi Chevallard, la transposition didactique désigne le passage du savoir savant au savoir enseigné » (*Ibid.*, p. 20).

Le cadre conceptuel de la transposition didactique est particulièrement utile pour modéliser (à une échelle large) la fonction des situations dans les phénomènes de diffusion des savoirs. Les objets culturels transitant vers la sphère scolaire subissent d'inévitables transformations, produites dans des contextes et par des communautés spécifiques. Parallèlement aux travaux menés depuis le début des années 80 en sociologie du curriculum (Forquin, 2008), la transposition permet ainsi de contribuer à la conceptualisation du travail des institutions œuvrant à la fabrication/adaptation des savoirs sous le coup de processus successifs de contextualisation/décontextualisation :

« [C]ertaines contraintes, qui interviennent dans l'apprêt didactique du savoir ; sont en fait en œuvre dès la constitution du savoir savant, ou du moins dans la formulation discursive de ce savoir. [...] On oublie trop, par exemple, que ce que nous appelons aujourd'hui la mécanique classique fut d'abord le savoir personnel, quasiment ésotérique, d'Isaac Newton ; et que c'est des pressions de son entourage que naquirent finalement les *Principia*. Et l'on sait que Cantor paya fort cher ce savoir si étrangement lié à sa personne – jusque dans la folie – dont, moins d'un siècle plus tard, et furieusement transposé, on devait régaler les marmots. » (*Ibid.*, p. 21-22).

---

<sup>1</sup> Pour rétablir l'exacte chronologie, "l'adjonction" de la problématique transpositive aux trois premiers types de manipulation (utilisation, enseignement, production) est ici un effet de présentation. Les phénomènes de transposition didactique sont en effet étudiés dès le début des années 80 par Chevallard. C'est près de 10 ans plus tard qu'ils sont repositionnés dans un modèle plus large.

Avec les apports de Chevallard donc, émergeait un modèle d'analyse de ce que l'on reconnaîtra bientôt comme une écologie didactique des savoirs<sup>1</sup>, fondant l'indissociabilité pratique entre des formes culturelles stabilisées (les savoirs), et le travail incessant des groupes (c'est-à-dire des sphères de pratiques) œuvrant à leur re-production/transformation. A travers la notion de noosphère, empruntée à nouveau à Verret (1975)<sup>2</sup>, le didacticien formalise le travail capital opéré en amont de la situation de classe par une variété d'acteurs (ministres, experts, chercheurs, associations de parents d'élèves...) pour la sélection et la mise en forme des savoirs composant les *curricula* scolaires. Un tel processus de transposition dite « externe » s'organise autour de contraintes jusqu'alors peu considérées dans l'étude du système d'enseignement : celles, notamment, liées aux différentes usures du savoir (biologiques et morales). C'est ainsi une véritable chaîne de processus transpositifs qui modélise la vie des savoirs, depuis leur production savante jusqu'à leur réception scolaire par les élèves. Je montrerai dans la seconde partie l'intérêt de solliciter un tel cadre d'analyse dans d'autres champs que ceux des savoirs académiques (et scolaires), en l'utilisant en particulier dans le champ artistique où la formalisation grandissante des dispositifs de formation s'accompagne d'un travail transpositif intense (au niveau externe en particulier).

Pour clore ce premier volet sur l'usage que j'ai réalisé de l'approche anthropologique du didactique, je rappellerai que la théorie de la transposition offre un cadre heuristique pour positionner le rôle joué par diverses communautés dans la diffusion/transformation des objets de savoirs au sein du système didactique. La mise en évidence des processus de contextualisation/décontextualisation et de personnalisation/dépersonnalisation associés à ces transpositions dessine, ce faisant, des espaces de pratiques spécifiques au sein desquels le jeu d'isolation conceptuelle entre savoir (comme objet culturel) et connaissance (comme type de rapport à cet objet) trouve ses limites. Paradoxalement, c'est à l'intérieur de ces espaces que le caractère éminemment anthropologique du didactique apparaît avec le plus de puissance. Si Chevallard a officiellement annexé le domaine des didactiques à celui de l'anthropologie, c'est avec les développements de la théorie des situations que l'anthropologie rejoint de mon point de vue le didactique, s'y fond, et même le constitue. D'une anthropologie des objets didactiques, en somme, à celle des pratiques, tel est le mouvement que conduit à opérer le passage de la théorie de la transposition à celle des situations.

---

<sup>1</sup> Cf. par exemple Landy (1988) pour les premières thèses menées dans cette perspective, puis Chevallard (1994 ; 1998), Assude (1996) ou Artaud (1998), pour ses formulations plus visibles, préfigurant l'émergence de ce que Chevallard nommera la Théorie Anthropologique du Didactique (TAD). Une synthèse de ces travaux est proposée par Mercier (2002).

<sup>2</sup> Le sociologue s'inspirant lui-même de Teilhard de Chardin.

### 1.1.2 Projet anthropologique de la théorie des situations

« Il est plus facile de traiter les faits sociaux comme des choses ou comme des personnes que comme des relations. »

P. Bourdieu, *Leçon sur la leçon*, 1982, p. 36.

Brousseau ne se présente pas comme anthropologue. Peut-être même refuserait-il l'étiquette. J'affirmerai pourtant, après d'autres analyses sur la dimension anthropologique de la théorie des situations (Sarrazy, 2005, 2006, 2008a), qu'il agit comme tel dans sa manière d'investir les situations de diffusion des savoirs. En disant ceci, je ne dis pas qu'il se comporte comme les anthropologues l'avaient fait avant lui – nous verrons plus loin comment s'est caractérisé le champ officiel de l'anthropologie de l'éducation au cours du 20<sup>ème</sup> siècle, délaissant, dans les recherches empiriques sur la transmission de la culture, la question des savoirs formels et de leur apprentissage. En prenant pour objet la question des conditions de la genèse de nouveaux rapports des élèves aux objets de savoirs reconnus par l'institution, Brousseau a produit une œuvre anthropologique, sur au moins trois dimensions fondamentales : 1/ son rapport au terrain de la recherche, et plus fondamentalement à l'empirie et à la contingence ; 2/ sa circonscription de l'objet de la didactique, non focalisé sur les personnes, mais sur les positions qu'elles occupent au sein des espaces de pratiques scolaires et sur les relations qui les unissent à leur milieu ; 3/ sur le type de théorie produite pour rendre compte des phénomènes d'éducation. Je m'intéresserai ici aux deux premiers aspects. Le troisième sera abordé dans le 1.2.1 (p. 20).

#### a. *Le statut de l'observation*

Un regard sur la genèse de la théorie des situations (j'utiliserai maintenant l'abréviation TSD), positionne la démarche. Rappelons le sujet de la thèse de doctorat proposé par le Professeur Lichnérowicz au jeune instituteur d'une trentaine d'années qu'est Brousseau en 1964 : « Conditions limites d'une expérience en pédagogie des mathématiques ». Alors que cela fait déjà 10 ans que l'instituteur rédige ses notes sur l'enseignement des mathématiques, son premier travail universitaire le positionne d'emblée sur l'étude des conditions de possibilité de la recherche sur cet enseignement. La création en 1972 du COREM (Centre d'Observation et de Recherches sur l'Enseignement des Mathématiques), sera une émanation de ce projet initial. Une communication préparée en 2008 pour le 11<sup>ème</sup> Congrès International sur l'Enseignement des Mathématiques (ICME 11), parue en 2009 dans la revue *Quaderni di Ricerca in Didattica (Matematica)* <sup>[Texte 3]</sup> me donnait l'occasion de revenir avec Brousseau sur cette expérience que fut le COREM, dix ans après sa fermeture. Une question particulière était au centre de notre échange : l'observation.

Les conditions de ce travail collaboratif furent complexes. A l'envie témoignée par Brousseau de transmettre à une jeune chercheuse les clefs de compréhension d'un dispositif complexe, venait répondre ma curiosité anthropologique, consistant à produire une lecture du COREM tout à fait particulière du point de vue des conditions de l'observation. La situation du COREM et celle d'un terrain de recherche en ethnographie pouvait pourtant, je le conçois, être très distinctes. Alors que le travail de l'ethnographe consiste en l'immersion « sans filets » sur des terrains inconnus, la mission du didacticien était de parvenir à construire un dispositif artificiel permettant d'étudier des phénomènes situés au plus près de chez lui, dans des écoles. Eloignement et assujettissement à l'inconnu d'un côté ; proximité et anticipation quasiment exhaustive des conditions de l'observation de l'autre. Incursion ethnographique vs construction expérimentale. Les deux situations de recherche ne pouvaient, en théorie, participer du même mouvement. Le travail d'analyse factuelle du fonctionnement du COREM contribua pourtant à renforcer mon intuition première à propos de la dimension commune, et essentielle entre la posture de Brousseau et celle de l'ethnographe.

Le dispositif du COREM avait été bâti sur la nécessité de pouvoir observer des pratiques de classes. Le fait qu'un dispositif si complexe voit le jour pour supporter une activité aussi « élémentaire » *a priori* (on pourrait croire en effet qu'il suffirait de pousser la porte de n'importe quelle école pour « observer » ce qui s'y passe) témoigne du fait que, pour Brousseau, l'observation n'était pas une simple formalité perceptive<sup>1</sup>. Dans le dispositif du COREM, la préparation de l'observation intégrait totalement cet aspect. L'observation avait pour fonction de permettre au chercheur de répondre à une liste de questions qu'il se posait sur les caractéristiques de la situation. Il tentait d'y répondre à partir du repérage des effets (attendus et inattendus) de cette situation, pendant la mise en œuvre de la leçon, puis, comme l'explique Margolinas (1992), en revenant sur l'analyse *a priori* de la situation. C'est donc en fonction de ces questions qu'il mettait en place son dispositif d'observation, y compris d'un point de vue technique. Les observations nécessitaient généralement le concours de plusieurs observateurs avec lesquels on commentait la fiche didactique de la leçon à venir de manière suffisamment détaillée pour qu'ils comprennent les enjeux de l'observation et les consignes précises pour le recueil des données. Les séances étaient en outre intégralement filmées par des personnes informées de l'enjeu de l'observation. Bref, au COREM, l'observation était avant

---

<sup>1</sup> Non seulement la présence du chercheur modifie *per se* la configuration des situations qu'il observe (même après un temps de familiarisation permettant aux acteurs de quitter leurs « habits du dimanche »), mais ce que l'on observe dans les pratiques de classe – et ce point est peut-être plus important – relève bien moins d'« une situation totale » au sens d'Austin (1970) dans lesquelles se déroulent ces pratiques, que de certains aspects significatifs de cette situation au regard de questions et de cadres théoriques spécifiques. Par exemple, une étude prenant pour objet le rôle des ostensifs dans l'enseignement (Salin, 2001) ne se traduirait pas par le même type d'observation qu'une étude sur les interactions didactiques (Sarrazy, 2001) ou encore sur les modes de régulation des hétérogénéités didactiques (Chopin, 2007). Pourtant c'est la même séance d'enseignement qui pourrait être « observée » dans les trois cas.

tout conditionnée par le type de contingence que l'on tentait de produire dans le but de répondre à une question scientifique.

Si la démarche expérimentale contraste avec le mode d'élaboration de savoir nouveau propre au travail ethnographique, le même type de précaution relative aux dangers de l'observation (toujours prompte à considérer les faits perçus comme des données) est à l'œuvre dans les deux méthodes. Et c'est un travail de mise à l'épreuve spécifique du regard du chercheur qui est alors entrepris, par l'altération progressive de ses premiers percepts pour l'ethnographe, par la confrontation rigoureuse des données empiriques aux modèles et dispositifs ayant permis leur production pour le didacticien. Le rapport scrupuleux que Brousseau aura d'ailleurs entretenu avec la contingence est parfois rarement atteint dans le champ même de l'anthropologie où il est pourtant fondamentalement revendiqué.

#### *b. Focalisation sur les relations*

Pour aborder le second aspect révélant la dimension anthropologique de la TSD, c'est vers le type d'objet assigné à la didactique, que je me tournerai. C'est à la sphère de la classe, c'est-à-dire à la transposition didactique interne, que Brousseau consacra l'essentiel de ses efforts de théorisation. Contrairement à ce qu'on aurait pu attendre, en revanche, ce n'est à aucune des trois entités composant cette sphère (le professeur, l'élève, ou le savoir) qu'il s'intéressa de manière directe. Ce qui fut au centre de son projet fut avant tout le type de relations que ces éléments pouvaient entretenir au sein d'une situation d'enseignement, le type de relations, plus précisément, *définies* par cette situation :

« Une situation est l'ensemble des circonstances dans lesquelles une personne se trouve, et des relations qui l'unissent à son milieu. Prendre comme objet d'études les circonstances qui président à la diffusion et à l'acquisition des connaissances conduit donc à s'intéresser aux situations. » (Brousseau, 1997<sup>1</sup>).

La marque anthropologique de la TSD s'explique ainsi par la primauté qu'elle accorde à la question de la relation comme élément déterminant dans la caractérisation des personnages du jeu didactique (professeur, élèves et savoir). Science des positions, plus que des états, on remarque que c'est l'intérêt de Brousseau pour les approches systémiques qui le conduisit à se distinguer de l'approche anthropologique de Chevallard. Voilà ce qu'il rapportait en préambule de son article de 1988 sur le contrat et le milieu didactique :

« Je viens de lire avec le plus grand intérêt un article d'Yves Chevallard ("le concept de rapport au savoir" 1989 en préparation) où il poursuit son travail de théorisation et de formalisation du didactique [...]. Je suis dérangé par le désir d'utiliser son approche anthropologique si excitante et prometteuse, pour confronter avec les produits de l'approche systémique que nous commençons à connaître. » (Brousseau, 1988, p. 311).

---

<sup>1</sup> La citation est extraite d'une conférence donnée par Brousseau à l'Université de Montréal, au moment de recevoir le grade de docteur *honoris causa*. Le document non publié a largement diffusé dans la communauté de recherche en éducation.

Il n'est pas difficile de montrer que cette systémique, dont Brousseau soulignait en 1988 la proximité avec les développements de Chevallard, est en elle-même une théorie anthropologique. Non pas au sens structuraliste, comme pourrait l'être la théorisation chevallardienne (en s'intéressant aux objets didactiques), mais fonctionnaliste et interactionniste (prenant pour objet les pratiques des membres du jeu didactique). Dès le milieu des années 90, l'analyse de la théorie des situations produite par Sarrazy (1995, 1996) soulignait déjà cette caractéristique :

« La démarcation [de la TSD] à l'égard des modèles déterministes et l'affirmation de cette position interactionniste apparaissent explicitement dans la définition suivante du champ de recherche de l'IREM de Bordeaux : "Il nous semble intéressant de mettre à jour les différences d'interprétation entre le maître et l'élève. Il ne s'agit pas de simples malentendus passagers mais de véritables différences de "lecture" de la situation." <sup>1</sup> Cette volonté interactionniste est réaffirmée en 1980 par la dénonciation de la stérilité des explications reposant sur la mise en cause des élèves, des professeurs ou de l'institution : "[C]'est une entreprise aussi vaine que celle qui consisterait à analyser l'eau qui est sortie du seau percé pour voir en quoi elle diffère de l'eau qui est restée dans le seau"<sup>2</sup>. » (Sarrazy, 1996, p. 93).

Les commentaires de Sarrazy sont fondamentaux pour la question qui m'intéresse. En s'imposant d'emblée comme une théorie des relations (par le type de dispositifs d'analyse qu'elle produisait et qui la produisaient en retour), la TSD marquait également une rupture avec les modèles déterministes opérants dans les sciences sociales à propos des questions éducatives (où les caractéristiques personnelles de l'élève ou du maître pourraient expliquer, mécaniquement, le fonctionnement de l'apprentissage). En interdisant de rabattre sur les individus (leur caractère, leur cognition, *etc.*), les causes du fonctionnement ou du dysfonctionnement des situations éducatives, Brousseau rendait possible l'étude de la genèse des usages légitimes et illégitimes des objets de savoir au sein d'espaces sociaux donnés (ceux de la classe en premier lieu). D'un point de vue théorique, il s'opposait ainsi à un psychologisme conduisant à placer dans la tête des sujets les causes de leur comportement, sans sombrer dans un sociologisme aveugle aux dimensions cognitives des situations. D'un point de vue déontologique il incarnait aussi, sur le terrain de l'éducation, la position clairement revendiquée par les premiers représentants de l'anthropologie sociale et culturelle : à l'inverse des tenants de l'évolutionnisme du 19<sup>ème</sup> siècle, ces derniers avançaient en effet que les actions des indigènes devaient être comprises dans l'ici et maintenant de l'observation des situations, c'est-à-dire en lien avec le contexte de leur mise en œuvre, puissant organisateur des pratiques et des positions. Le travail de terrain, rappelle ainsi Malinoswki, « a transformé pour nous le monde "sauvage", sensationnel et inénarrable des primitifs en un nombre de communautés bien ordonnées, gouvernées par des lois et des principes de pensée cohérents. » (Malinowski, 1989 [1922], p. 10). Si le travail d'observation de Brousseau n'avait pas, lui aussi, tenu le pari de la

<sup>1</sup> Cf. IREM Bordeaux (1978, p. 173).

<sup>2</sup> Cf. Brousseau (1980, p. 129).



cohérence des pratiques, et, plus largement celle des sociétés éducatives, certains des concepts fondamentaux de la TSD n'auraient pas vu le jour. La partie suivante permettra d'illustrer ce dernier point à propos de l'institutionnalisation et du contrat didactique.

## **1.2 Les sociétés éducatives : haut lieu de structuration de la transmission**

« Si je ne sais pas ce qu'ils font, je ne sais pas non plus de quoi au juste je me trouve ignorant, c'est-à-dire de quelle nature est ce qu'il me faut apprendre pour cesser de l'être. »

J. Bazin, *Des clous dans la Joconde*, 2008, p. 410.

Penser l'enseignement et l'apprentissage à partir de la nature des relations qu'entretiennent les éléments du jeu didactique au sein de la situation où ils sont pris – et non à partir des éléments eux-mêmes – conduit à ouvrir l'étude des phénomènes d'enseignement à celle des sociétés qui réalisent et plus largement abritent leur mise en œuvre. Plus que d'envisager de planter une sorte de décor au jeu didactique, il s'agit de se donner les moyens d'examiner les conditions non directement didactiques qui participent à définir les types de positions qu'occupent les acteurs dans le processus de transmission, mais aussi, conséquemment, les types de relation qui les unissent. S'ouvre alors une réflexion relative à la granularité convoquée pour l'analyse. Quels jeux d'échelles, pour reprendre l'expression de Revel (1996), mobiliser pour saisir l'épaisseur des relations qui, bien que positionnant enseignant, élève et savoir dans un rapport de transmission, ne trouvent pas l'ensemble de leur condition d'existence dans la situation directement observable ?

### **1.2.1 La TSD et les logiques infimes de la relation didactique**

La TSD aura fourni des instruments d'étude déterminants de ce que j'appellerai ici les logiques infimes des sociétés éducatives.

#### *a. De la praxis enseignante au concept d'institutionnalisation*

Sans surprise, c'est avec le concept d'institutionnalisation que s'affirme d'abord la dimension sociale – ou comme nous l'avons dit plus haut relationnelle – de l'enseignement. Le fait que le concept fut tardivement adjoint à la TSD révèle comment, dans cette théorisation, l'anthropologie est bien moins décrétée comme entrée analytique qu'acceptée comme nécessité pratique, du fait de l'existence de logiques proprement pratiques aux activités didactiques. Les conditions de la genèse du concept d'institutionnalisation posent avec netteté le type d'épistémologie engagée dans le travail de Brousseau. Nadine Brousseau, son épouse et collaboratrice, mais surtout, ici, institutrice de l'Ecole Jules Michelet où était implanté le COREM jusqu'en 1999, décrit le contexte d'apparition du concept :

« La première année d'expérimentation des décimaux, ont avait fait les quatre premières leçons avec les feuilles de papier. Guy voulait faire la suite, mais je m'étais aperçue que beaucoup d'enfants avaient été "lâchés". J'ai refusé de continuer avant de "faire le point des acquisitions avec mes élèves" comme je l'aurais fait après une leçon classique un peu ratée.

La cinquième séance n'a donc pas été observée. Alors j'ai repris les notions "étudiées", et j'ai donné des exercices. Guy s'était incliné devant mon insistance, c'était la règle ! Mais il était soupçonneux : "*tu veux faire en cachette du conditionnement ?*". Il m'a interrogée, il a observé mieux ce qui se passait avec les enfants, il a finalement trouvé que ma décision était justifiée : Il [*sic*] fallait "institutionnaliser" les connaissances, ce qui n'était pas prévu à l'époque, et c'est ce que j'ai fait. » (N. Brousseau, 2005, p. 25).

De son côté, voilà comment Guy Brousseau rend compte de la manière dont émerge l'institutionnalisation dans son système théorique :

« Nous avons cru un instant avoir envisagé toutes les classes possibles de situations. Mais au cours de nos expériences à Jules Michelet, nous avons vu que les maîtres, au bout d'un moment, avaient besoin de ménager un espace ; ils ne voulaient pas passer d'une leçon à la leçon suivante et souhaitaient s'arrêter, pour "revoir ce qu'ils avaient fait", avant de continuer : "quelques élèves sont perdus, ça ne va plus, il faut faire quelque chose." Il a fallu un certain temps pour nous apercevoir qu'ils étaient vraiment obligés de faire quelque chose pour des raisons qu'il fallait expliquer. » (G. Brousseau, 1998, p. 310).

Il fallut un certain temps, évidemment, pour ajuster le système théorique naissant de la TSD à ce besoin manifesté par les enseignants de Michelet de marquer une pause dans l'avancée de la leçon. Pour ceux qui connaissent le fonctionnement du COREM, il fallut aussi la ténacité d'une enseignante refusant d'aller plus loin dans les séances préparées collectivement avec les didacticiens et demandant – conformément, en effet, à ce que prévoyait la réglementation du COREM – de rester seule maîtresse à bord pour la réalisation de la classe. Et il n'est sans doute pas anodin que cette enseignante courageuse fut Nadine Brousseau. Au final, ce que l'auteur de la TSD rapporte comme une remarque tardive fut d'abord la résistance d'un réel qui échappait à sa théorisation. Comme il le dit alors, tout se passait comme si les enseignants étaient « vraiment obligés de faire quelque chose » et les raisons devaient en être expliquées. Comment ne pas voir dans cette posture le pari premier d'une cohérence de la pratique et conséquemment le positionnement de la TSD comme instrument d'étude du fonctionnement de cette microsociété ?

Ainsi, si Chevallard avait modélisé le rôle de référent joué par l'institution dans les phénomènes de transposition didactique (I garantissant le type de rapport légitime à O dans la société), les études de Brousseau et son équipe auront permis de saisir les modalités pratiques de sa nécessité : l'institutionnalisation comme instrument d'élaboration de repères (les savoirs) désignant les connaissances (moyens de décision, façons d'agir, de voir, *etc.*) générées sous l'effet des situations. Le but de cette assignation d'un nouveau statut à ces connaissances est double : non seulement il en permet la mobilisation collective dans des situations nouvelles ; mais il permet aussi – dimension plus rarement mise en évidence à propos de ce concept –

l'oubli consubstantiel des circonstances ayant présidé à leur apparition (Brousseau & Centeno, 1991 ; Matheron, 2009) : « pour que les élèves me suivent », pourrait-on résumer, « il est impératif que je m'arrête – et que je les autorise à pouvoir oublier une partie importante du chemin que je leur ai fait jusqu'ici emprunter ». Tel est l'un des indices importants du fait que les sociétés éducatives possèdent des lois de fonctionnement spécifiques, maîtrisées à l'état pratique bien avant, souvent, que la théorie ne s'en empare, et lui résistant parfois avec opiniâtreté.

### *b. Gaël et le contrat didactique*

Le second indicateur du caractère social des phénomènes didactiques se donne à découvrir à travers le concept de contrat (Brousseau, 1988 ; Sarrazy, 1995 ; Sarrazy & Novotna, 2013). Il n'est pas surprenant que le cas de Gaël (Brousseau & Warfield, 1999) ait été si déterminant pour l'émergence du concept. L'étude bien connue repose en effet sur l'observation clinique d'un jeune élève de 8-9 ans qui redouble son CE1, toujours en situation d'échec électif en mathématiques, et dont les difficultés – tel sera le résultat novateur de cette observation – devront être imputées non pas aux déficits cognitifs de Gaël, mais plutôt au "trop bon" fonctionnement de la relation didactique entre lui et son maître. Cette relation repose sur une forme de dépendance légitime entre les deux protagonistes du jeu didactique. J'emprunte ici à Sarrazy un résumé de la situation d'observation et d'intervention entre Gaël et Guy Brousseau :

« Dès la première séance, les chercheurs constatent [l'] incapacité [de Gaël] à s'engager dans un processus où la connaissance serait le produit d'une construction issue de l'interaction avec le milieu didactique. Pour Gaël, la connaissance n'a pas d'autre sens que celle d'une "activité ritualisée où l'on répète des modèles". Ce comportement se manifeste, entre autres, par l'évocation de l'autorité pédagogique de la maîtresse : "Ce qu'on m'a appris", "ce que la maîtresse dit qu'il faut faire"... , répond-il aux demandes d'explication de ces actions. Dès lors, le but des séances suivantes consiste à provoquer chez Gaël une rupture dans sa conception d'une situation didactique. Progressivement, il entre dans le jeu et parvient à modifier son rapport à la situation en acceptant de s'engager dans le problème qui lui est dévolu. (Il s'agit d'évaluer le nombre d'objet restant dans un sac, connaissant le nombre total d'objets, et le nombre d'objets retirés du sac). Cet engagement se manifeste par des anticipations, des paris avec l'intervenant et des vérifications de ses prévisions par la méthode de la fausse position. Il tente de maîtriser l'incertitude des situations proposées sans se "réfugier" derrière des algorithmes ou des procédures qu'il conviendrait d'appliquer, comme il le faisait auparavant, mais en adaptant ses connaissances aux contraintes de la situation a-didactique. » (Sarrazy, 1995, pp. 86-87).

La question des stratégies d'évitement de la situation d'apprentissage mises en place par Gaël dans le cadre de sa relation avec son intervenant en mathématiques ne pouvait devenir une véritable problématique de recherche qu'en s'interdisant, comme le fit Brousseau, de rabattre les causes du comportement de l'enfant sur sa nature propre :

« Il était possible de proposer des explications psychologiques à ce comportement, mais elles ne donnaient pas de moyen de corriger les évitements, et elles centraient l'intérêt des chercheurs sur une caractéristique de l'enfant ou sur ses compétences,

au lieu de rester au niveau des comportements et des conditions qui le provoquaient ou qui pouvaient le modifier. » (Brousseau & Warfield, 1999, p. 36).

La batterie de tests auxquels Brousseau soumis Gaël lui permit de finir d'écarter l'hypothèse d'un dysfonctionnement cognitif de la part de son jeune élève. A la manière de ce qu'aurait pu faire un bon anthropologue, la perspective empruntée par Brousseau fut alors celle d'une signification positive (au sens où elle excluait l'idée de carence, de manque, *etc.*) à propos du comportement de Gaël : « il devait y avoir quelque chose qui fonctionnait trop bien et qui devait créer ce problème », pourrait-on avancer. Son ingéniosité fut alors de parvenir à considérer que l'observateur (qui était aussi l'intervenant auprès du jeune enfant) n'était en rien extérieur au processus. Si Gaël n'apprenait pas, c'est en partie parce qu'il écoutait trop ce professeur. Parce qu'il ne prenait jamais la responsabilité d'une production personnelle, face à un adulte dont l'institution garantissait qu'il "détenait" ce savoir. Dès lors, toute aide légitimement apportée à l'élève pour lui permettre de produire une réponse au problème qui lui était soumis venait renforcer cette dépendance à son professeur. Les fondements du paradoxe de la dévolution venaient d'être posés.

Pour résumer ainsi l'apport de ces deux premiers concepts de la TSD, je dirai qu'ils permettent d'actualiser, à deux endroits de la situation didactique (celui de l'enseignant, pour l'institutionnalisation, et de l'élève, pour le contrat) la même posture scientifique : celle consistant à porter une attention accrue au caractère de cohérence des pratiques observées dans le jeu de la transmission<sup>1</sup>. Ces concepts ouvraient également des horizons nouveaux pour la recherche, ou plus exactement de nouvelles stratifications de la situation d'enseignement à investiguer. Concernant le contrat, par exemple, jusqu'à quel niveau d'analyse fallait-il pousser l'étude des conditions de l'instauration d'une relation didactique entre un professeur, un élève et le savoir, pour espérer rendre compte de la qualité de cette relation, et de ses effets structurels sur les conditions de l'apprentissage ? C'est au niveau de ce type de questionnement qu'un ancrage disciplinaire en sciences de l'éducation prend toute sa signification. Tant sur les plans des outils (quels cadres théoriques mobiliser ?), que sur celui des terrains (quels espaces investiguer ?), il permet de trouver dans les ouvertures majeures que furent par exemple celles relatives aux liens entre contrat et coutume (Balachef, 1988 ; Sarrazy et Clanché, 2002), un accomplissement de l'étude de la diffusion des savoirs. Plus largement, j'aurai dès le début de mes recherches mené conjointement la découverte et l'approfondissement de la TSD et l'étude

---

<sup>1</sup> On pourrait, bien sûr, citer d'autres exemples où ce pari anthropologique est tenu par la TSD, comme celui relatif à la théorisation des obstacles épistémologiques dans l'apprentissage (Brousseau, 1983). Là où de nombreuses modélisations reposent sur une conception de l'erreur comme manque de connaissances (lacunes, déficit, *etc.*), la TSD, avec d'autres courants majeurs – celui de Piaget (1970) par exemple ou encore de Vergnaud (1994 [1981], 1989) – feront de cette dernière le signe du fonctionnement d'un rapport non ajusté à la situation.

d'un champ encore relativement méconnu dans le paysage de la recherche en éducation francophone : celui de l'anthropologie de l'éducation<sup>1</sup>.

### 1.2.2 L'anthropologie de l'éducation : focale sur les sociétés

L'anthropologie de l'éducation, développée pour une large part aux Etats-Unis à partir des années 50, a été nourrie par le courant culturaliste dans lequel j'ai somme toute peu puisé (au niveau conceptuel). Deux arguments président néanmoins à la présentation des grandes lignes de ce domaine d'étude : le premier concerne le mouvement inaugural (pré-culturaliste) sur lequel il repose ; le second est lié aux approches contemporaines nord-américaines qu'il a permis de faire advenir à travers deux auteurs en particulier, Ogbu et McDermott.

#### a. *Prémices d'une anthropologie de l'éducation : lutter contre les "falses theories"*

Il existe une forte proximité entre la posture broussaldienne et celle des premiers anthropologues s'étant intéressés à l'éducation : Franz Boas et Bronislaw Malinowski. L'éducation ne fut pas directement un objet de recherche pour ces deux fondateurs de l'anthropologie culturelle et sociale. Elle fut en revanche une question sur laquelle ils se positionnèrent, ouvrant ainsi, pour Boas en particulier, la voie à un rapprochement entre éducation et anthropologie.

Rappelons que c'est dans un contexte indissociablement politique et scientifique que l'anthropologie moderne naît comme discipline au début du 20<sup>ème</sup> siècle. Les premières sociétés ethnologiques avaient émergé au cours du siècle précédent, sous l'effet du mouvement de colonisation intense qui animait alors l'Occident après trois siècles d'expéditions. Le paradigme dominant le travail anthropologique est à l'époque clairement évolutionniste. Sorte de modalisation du cadre darwinien à propos des sociétés humaines, ses principaux représentants sont Tylor, Morgan, Spencer ou encore Frazer – ce dernier étant le plus connu du fait de la vive critique que lui adresse Wittgenstein dans son essai sur *Le Rameau d'or* (Wittgenstein, 1982). Le but de l'anthropologie consiste alors, dans une large mesure, à situer les différentes sociétés sur l'échelle supposée de l'évolution humaine. Un exemple du type de production de l'époque, issu de l'ouvrage de Morgan, *Ancient Society* (1944 [1877]) est rapporté en Annexe 1 (p. 204).

---

<sup>1</sup> En 1992, Henriot-Van Zanten et Anderson-Lewitt ouvraient déjà leur note de synthèse consacrée à l'anthropologie de l'éducation sur l'affirmation de la grande méconnaissance, en France, de ce courant majeur de la recherche en éducation (Henriot-Van Zanten & Anderson-Lewitt, 1992). En juin 2012, soit 20 ans exactement après cette publication, j'étais invitée à participer à une journée d'étude organisée par Cristina Figueiredo et Marie Salaün, du Département des Sciences de l'éducation de Paris Descartes : « Transmettre et pratiquer l'anthropologie en Sciences de l'éducation aujourd'hui ». Cette rencontre avait été motivée par ce même constat d'une rareté patente du regard anthropologique dans les recherches (et les formations) en sciences de l'éducation. Ce temps dédié à l'analyse avait indéniablement renforcé ma conviction à développer l'anthropologie dans mes recherches et mes enseignements, et ma gratitude envers le professeur Clanché qui, aujourd'hui encore, continue son entreprise de formation à mon encontre en traduisant les plus belles pages de l'anthropologie nord-américaine.

Dès le début du 20<sup>ème</sup> siècle, ce paradigme hiérarchisant les sociétés commence à être utilisé à propos des questions éducatives. Deux phénomènes gagnent en effet en visibilité : sur les terres coloniales, l'échec de la scolarisation des enfants indigènes est patent ; sur le sol américain, les fortes vagues d'immigration de la fin du 19<sup>ème</sup> siècle ont conduit à intégrer dans la société des enfants de différentes « ethnies », pour reprendre les termes d'Hewett (1905), modifiant profondément la mission dévolue aux enseignants dans les écoles :

« L'enseignement auprès de quarante enfants d'une race unique est comparativement un problème simple. Mais un professeur d'école d'une ville américaine peut avoir sous son instruction près de la moitié de son effectif relevant d'ethnies spécifiques et dont les caractéristiques ethno-psychiques sont aussi distinctives que sont leurs différences physiques. » (Hewett, 1905, traduction personnelle, p. 4).

Pour Ogbu (1996), ce type d'écrit anthropologique (paru dans la célèbre revue *American Anthropologist*) signe la diffusion du modèle évolutionniste vers le domaine des difficultés scolaires. Il sera renforcé par la montée en puissance des tests psychométriques censés évaluer les capacités intellectuelles des enfants immigrants, des minorités et des classes populaires (sur le sol américain), et celles des enfants des peuples indigènes (nés sur les terres coloniales) :

« [C]es anthropologues concernés par les problèmes scolaires [...] ont accepté les théories évolutionnistes de Lewis Henry Morgan (par exemple, Nina C. Vandewalker) et d'Herbert Spencer (par exemple, Edgar L. Hewett) et pensaient que les enfants venaient de cultures inférieures. Par conséquent, ces enfants avaient des difficultés à apprendre des choses qu'on leur enseignait sur la base de la culture anglo-américaine, plus élevée. Une autre théorie posait que les difficultés d'apprentissage des enfants étaient dues à leur infériorité biologique. Pour preuve de leur infériorité, on avançait leur différence de stature, de poids et de taille, et leurs scores aux tests de QI, par rapport à la moyenne des Anglo-white Americans. » (Ogbu, 1996, p. 276).

Ce rappel permet de comprendre comment Boas et Malinowski, qui furent de fervents opposants de l'évolutionnisme, fustigèrent son application à la question scolaire, en dénonçant ce qu'ils nommeront des « fausses théories » à propos de l'éducation. Pour Boas (1986 [1928]), par exemple, la théorie du relativisme culturel impose de dépasser l'explication de la conduite des élèves par l'hypothèse de la hiérarchisation biologique ou culturelle des enfants. Pour Malinowski, deux conférences internationales (en Afrique du Sud en 1934 et aux Etats-Unis en 1940), lui permirent d'affirmer que les sociétés occidentales bafouaient l'intégrité culturelle des peuples indigènes par le moyen de l'éducation. Il dénonça en particulier l'utilisation abusive des résultats aux tests de QI entre enfants Africains et Européens. Loin de soutenir que de tels tests pouvaient constituer une preuve des différences d'intelligence entre ces enfants, il incrimina avec force le type d'enseignement médiocre qu'on leur dispensait dans les écoles coloniales. Ce sont ces positionnements à la fois politiques et scientifiques, qui donneront naissance à l'idée d'une anthropologie dédiée aux questions éducatives. Ce sont ces mêmes positionnements, à la

fois politiques et scientifiques, qu'il me semble important d'actualiser dans le contexte de plus en plus inquisitorial et normatif des espaces éducatifs, où la dénonciation des dysfonctionnements de l'école dédouane bien souvent de la responsabilité d'en comprendre le fonctionnement, et où les dispositifs "d'aide" (Roiné, 2012), pourraient bien parfois équivaloir à cette éducation médiocre dont on pensait à l'époque coloniale honorer les peuples non civilisés.

*b. Singularité du courant « culture et personnalité » : étude de l'éducation informelle*

L'intérêt pour l'éducation se poursuit chez les héritiers de cette première génération de l'anthropologie moderne. Aux Etats-Unis, ce sont en effet les disciples de Boas, parmi lesquels Margaret Mead, qui menèrent les premiers travaux dédiés à l'éducation. Réunis autour du courant dit « culture et personnalité », ces disciples du relativisme culturel ne s'intéressèrent néanmoins pas à la question directement scolaire<sup>1</sup>. Dans la tradition boassienne, il s'agissait de poser le caractère non biologique de la mentalité indigène, et conséquemment l'importance de l'éducation comme processus permettant son développement. L'ouvrage de Mead, *Mœurs et sexualité en Océanie* (1963), se conclura ainsi par un chapitre intitulé « Pour une éducation libérale »<sup>2</sup>. Les disciples de Boas tinrent leur engagement envers le relativisme culturel sur au moins deux aspects : non seulement ils permirent de décrire le travail des institutions primaires (la famille notamment) permettant à l'enfant d'acquérir ce que Kardiner (1939) ou Linton (1945) nommeront une « personnalité de base » ; mais ils participèrent aussi à une forme de célébration des sociétés exotiques que la tradition colonialiste occidentale avait longtemps infériorisées. Il n'est pas le lieu de discuter ici de leur fidélité totale à l'ensemble des principes boassiens (une forme puissante d'ethnocentrisme combattue par Boas et Malinowski est en effet encore décelable dans certains de leurs écrits – cf. par exemple l'extrait ci-dessous en note 2 de bas de page). Ces travaux culturalistes furent néanmoins parmi les premiers à faire des sociétés éducatives de véritables objets d'étude en anthropologie.

L'école n'est pas encore concernée par de telles approches. C'est l'éducation informelle, surtout – et d'une manière qui sera selon moi trop rarement poursuivie dans les travaux de l'anthropologie de l'éducation officielle<sup>3</sup> – qui se trouve au centre des recherches. Il

<sup>1</sup> Même si leurs travaux les conduisirent parfois à commenter le fonctionnement de l'école américaine – ce fut en particulier le cas de Mead.

<sup>2</sup> L'extrait suivant illustre le contenu : « Nous avons comparé, point par point, notre civilisation à celle, moins complexe, des Samoans, dans le dessein d'éclairer d'un jour nouveau nos propres méthodes d'éducation. Quittons maintenant les Samoa et n'en retenons que cette leçon essentielle pour nous : l'adolescence n'est pas nécessairement une période tendue et tourmentée ; l'influence du milieu culturel et social est déterminante. Est-il possible, partant d'une telle donnée, de parvenir à d'utiles conclusions en ce qui concerne l'éducation de nos adolescents ? ». (*Id.*, p. 550).

<sup>3</sup> Le questionnement n'est rapporté qu'en note de bas de page mais est important concernant la faible place laissée aux études de l'informel et du non formel (Brougère, 2007) dans le champ de l'anthropologie de l'éducation. Il est fort probable ce soit la structuration académique de la discipline qui, réalisée comme on le verra plus loin sur l'argument de l'utilité sociale des anthropologues (pour traiter la question scolaire), ait contribué à ce phénomène. Le même type de processus a par exemple été décrit par Monjo (1998), en France, concernant l'épistémologie des sciences de l'éducation, profondément chevillée à la question scolaire. Parmi les quelques études françaises réalisées néanmoins sur l'éducation informelle du jeune enfant, on citera celle d'Erny (1972) ou encore de Rabain (1994 [1979]).

reste que la contribution de ces auteurs à l'émergence de ce champ est loin d'être nulle. Leurs résultats participeront à promouvoir le regard de l'anthropologie sur les questions éducatives. Ils préfigureront ainsi l'audience dont jouira bientôt l'anthropologie dans les sphères de l'éducation.

*c. La constitution de l'anthropologie de l'éducation comme discipline : contre les approches « déprivationnelles » de l'échec scolaire*

C'est donc au cours des années 60 que l'anthropologie de l'éducation émerge aux Etats-Unis en tant que discipline. Le contexte social de la période est déterminant dans cette mise en place. Si de premiers signes étaient déjà perceptibles au moment où Hewett rédige son article (*cf. supra* p. 25), c'est véritablement la fin de la première moitié du 20<sup>ème</sup> siècle aux Etats-Unis qui marque la prise de conscience de l'échec massif des enfants issus des minorités culturelles au sein des écoles américaines<sup>1</sup>. Bien que les travaux de courant « culture et personnalité » n'aient pas, comme dit plus haut, directement traité des institutions formelles d'enseignement, leur audience permit aux anthropologues américains d'être interpellés, dès les années 50, sur les types de rapport existant entre école et culture des élèves (au sens ethnicisé), et sur les conditions de l'éducation faites à ces élèves-là dans les écoles américaines. On doit à quelques figures en particulier (Gearing, Henry, Herzog, ou encore Spindler), directement issues de ce courant, d'avoir réalisé institutionnellement le rapprochement entre l'anthropologie et les institutions éducatives.

L'entreprise devenait urgente du point de vue institutionnel tant le terrain de l'éducation était occupé par les psychologues. L'usage abusif des tests psychométriques, qui avait déjà été critiqué par Boas et Malinowski, avait banalisé les interprétations de type déficitaire à propos de l'échec scolaire des enfants issus des minorités (Ogbu, 1985, 1996) : « Il doit y avoir quelque chose, dans leur vie, qui ne va pas », résumaient ainsi McDermott et Varenne dans leur célèbre article « Culture as disability » (1995). C'est contre ce type d'interprétation, désignée dans la littérature sous la forme anglicisée comme « déprivationnelle »<sup>2</sup>, que les anthropologues de l'éducation choisirent de se positionner. On doit ainsi en particulier à la conférence organisée par Spindler en 1954 à l'Université de Stanford, intitulée « Anthropology & Education » – soutenue par l'*American Anthropological Association*, la *School of Education* et le département d'anthropologie de Stanford, financée enfin par la *Canergie Corporation of New-York* – d'avoir permis la réunion et les échanges entre professionnels de l'anthropologie et de l'éducation. L'ouvrage issu de ces rencontres est considéré comme l'un des fondements de l'émergence de l'anthropologie de l'éducation (*cf. Spindler, 1955*). Dans la décennie suivante, de nombreux travaux furent menés et des projets spécifiquement mis en œuvre pour porter un regard

<sup>1</sup> On rappellera que le rapport Coleman, qui mesure pour la première fois les inégalités du système scolaire américain, sera commandité à cette période charnière et publié en 1966.

<sup>2</sup> Le terme « déprivation », en anglais, renvoie à l'idée de privation au sens du manque, de pauvreté et de misère.



anthropologique sur la crise scolaire rencontrée par les États-Unis, dont celui de Diamond en 1963 (« Culture of the School Study Project »). Les travaux initiés par ce projet nourriront le célèbre *Anthropological Perspective on Education* (Wax, Diamond & Gearing, 1971). Pendant cette même période enfin, des enseignements d'anthropologie se développent au sein des universités ainsi que dans la formation des professeurs et l'*American Anthropological Association* se dote d'un comité dédié aux questions éducatives. En 1977, la création de la revue *Anthropology and Education Quarterly* marque la fin du processus d'avènement de la discipline.

#### d. *Le paradigme des discontinuités culturelles*

Pour clore cette présentation du courant de l'anthropologie de l'éducation américaine, je reviendrai sur l'une de ses émanations les plus importantes du point de vue des cadres d'analyse des sociétés éducatives : celle relative à l'imposition du paradigme des discontinuités culturelles jusqu'aux premières critiques sérieuses d'Ogbu au début des années 80 (Ogbu, 1982).

Le paradigme des discontinuités culturelles repose sur une idée simple : les enfants en échec scolaire ne "manqueraient" de rien ni ne souffriraient d'aucun déficit comme le postule l'approche déprivationnelle, mais seraient plus simplement assujettis à des codes propres à leur culture et non partagés par le monde scolaire. Leur échec naîtrait de cette discontinuité entre culture familiale (ici pensée sur le mode communautaire et ethnique) et culture scolaire. Les travaux les plus souvent cités pour illustrer ce courant sont ceux de l'anthropologue Philips (1972), dont je rapporterai les principaux éléments.

Les recherches de l'ethnographe portent sur ce qu'elle nomme les « règles communicatives » (« communicatives étiquettes ») dans une classe conduite par un professeur indien et dans une autre classe conduite par un professeur anglais dans une réserve indienne de l'Oregon. Philips a comparé les observations dans ces classes avec les convenances communicatives à l'intérieur de la communauté indienne. Elle met à jour des différences essentielles qu'elle décrit à travers le concept de « structure de participation ». Une structure de participation correspond à un ensemble de normes, de droits mutuels, et d'obligations qui fondent les relations sociales, déterminent les perceptions des participants sur ce qui va arriver au cours d'un échange, et influencent les issues de la communication, comme dans le cas de l'apprentissage. Philips a ainsi pu établir que les structures de participation de la classe du professeur anglais étaient caractérisées par : 1. une autorité du professeur signifiée par une hiérarchisation stricte des positions et une organisation stricte des modalités de contrôle du travail des élèves par le professeur ; 2. l'imposition d'obligations à ce que les élèves s'expriment publiquement du fait de l'interpellation individuelle du professeur, et l'attribution de louanges ou réprimandes publiques sur leur comportement. À l'inverse, les structures de participation avec le professeur indien étaient caractérisées par une souplesse des relations et du contrôle dans la classe et par le fait de ne pas encourager, féliciter ou blâmer les prises de parole

individuelles et publiques. Selon Philips, les élèves indiens étaient plus performants dans le second cas, c'est-à-dire quand les structures de participation de la classe étaient proches de celles en vigueur dans leur propre communauté.

Les études relevant du paradigme des discontinuités apportent ainsi de nouveaux éclairages sur les raisons de l'échec des minorités dans le contexte de l'école américaine. En mettant l'accent sur la situation de discontinuité, plutôt que sur les caractéristiques des élèves, elles inaugurent des mesures fortes au plan praxéologique (l'anthropologie devient par exemple un instrument proposé aux enseignants pour mieux connaître les cultures de leurs élèves). D'un point de vue théorique, deux critiques importantes peuvent néanmoins leur être adressées. La première vient d'Ogbu (1992), qui montrera l'incapacité du cadre des discontinuités à rendre compte des différences de réussite entre plusieurs types de minorités culturelles, aussi "distantes" l'une que l'autre de la culture scolaire (anglo-saxonne ou américaine) :

« D'une façon générale, rapporte Ogbu, les partisans de l'explication par le conflit culturel restent confrontés au problème de la variabilité dans les performances scolaires des minorités. Une autre difficulté liée à cette explication est qu'elle considère en bloc toute les différences culturelles, suggérant ainsi qu'elles créent les mêmes problèmes, alors qu'il existe différentes sortes de différences culturelles qui ont des implications différentes pour la scolarité ». (Ogbu, 1992, p. 12).

La seconde critique, plus sévère, concerne les formes de naturalisation de la culture que le paradigme des discontinuités (et bien avant lui celui du culturalisme) ont pu produire. La formulation en terme de continuité/discontinuité repose en effet, en même temps qu'elle la nourrit, sur une conception relativement ensembliste et par là ontologique de la culture. Ce faisant, elle rejoint paradoxalement le point de vue déprivationnel dont elle entendait pourtant se démarquer. Voilà comment McDermott et Varenne (1995) présentent le problème :

« Contre le flux de la pensée déprivationniste du début des années 60, le point de vue de la différence a pris forme pour rendre hommage à la vie de ceux qui avaient été exclus du système et qui ont ensuite été mis à l'index à cause de leur échec. Où le déprivationniste a vu une pauvreté de langage, les sociolinguistes (par exemple William Labov, Roger Shay) n'ont vu qu'un dialecte différent aussi complexe grammaticalement que n'importe quel autre langage et auquel ne manque que le respect des locuteurs anglais majoritaires. Où le déprivationniste a vu des retard cognitifs dans le comportement des enfants citadins<sup>1</sup>, les psychologues ethnographes (par exemple Michael Cole) ont montré combien la pensée était incroyablement complexe à partir du moment où on l'étudie en rapport avec ses situations sociales suivies. [...] Il existe une frontière ténue qui sépare les propos selon lesquels les enfants de minorité sont dépourvus de culture, et ceux selon lequel ses enfants de minorité sont dépourvus d'enseignement culturel. » (McDermott & Varenne, 1995, trad. Clanché & Perret, p. 14).

---

<sup>1</sup> [C'est nous qui rajoutons] Les enfants de classe aisée à l'époque vivent en banlieue.

Si l'on verra un peu plus loin comment McDermott propose, dans une pratique renouvelée de l'anthropologie de l'éducation, de contourner le risque de naturalisation de la culture, on reviendra d'abord sur la critique d'Ogbu et sur la perspective de dépassement qu'il propose.

### 1.2.3 Perméabilité des niveaux de structuration des relations didactiques

#### a. Les apports de John U. Ogbu

L'un des apports majeurs de l'anthropologie de l'éducation a donc reposé sur la mise en relation des éléments issus de l'observation du jeu scolaire avec ceux provenant de l'étude des pratiques des communautés, dans le but de conférer aux comportements des élèves leur pleine cohérence. Il reste que cette approche a reposé sur une conception particulière des rapports entre ces mondes scolaires et familiaux : celui, pour le dire rapidement, d'une juxtaposition géographique. Seul ce type d'organisation en effet, positionnant l'école et les pratiques quotidiennes dans un rapport de "voisinage", peut sous-tendre l'idée de passage et subséquemment de frontière entre l'un et l'autre. Ces deux idées sont centrales dans le paradigme des discontinuités. On remarque en outre que ce type de découpage s'ajuste assez bien à la méthode ethnographique. Si, comme le notait Ogbu, « les articles parus dans *Anthropology and Education Quarterly*, le média principal des anthropologues de l'éducation, ainsi que dans d'autres revues, montrent une prédominance d'études micro-ethnographiques » (1981, p. 3), c'est peut-être en partie que cette conception tacite des mondes et des cultures (l'un et l'autre étant quasiment synonymes d'un point de vue culturaliste) y fonctionne avec force. C'est ce point aveugle du courant de l'anthropologie de l'éducation qu'aura permis de révéler Ogbu au début des années 80.

Pour ce dernier en effet, penser la mise en relation des différents espaces de vie des élèves, et de leur interaction possible, ne conduit pas nécessairement à les concevoir comme juxtaposés, mais bien davantage à saisir leurs rapports d'imbrication. Au moment où les approches dites écologiques aux Etats-Unis se développent (dans le domaine des sciences sociales et à propos de l'éducation<sup>1</sup>), Ogbu propose une actualisation non statistique<sup>2</sup> du

<sup>1</sup> L'approche écologique propose, comme son nom l'indique, de penser les relations d'influence entre l'individu et son environnement physique et social. On pourra se référer sur ce point à l'analyse de Bressoux, Coustère et Leroy-Audouin (1997) : « le milieu peut être conceptualisé comme une configuration hiérarchisée composée de différents niveaux imbriqués les uns dans les autres. En science politique, le vote d'un individu peut dépendre de ses caractéristiques propres (niveau 1) mais aussi de facteurs qui, pour beaucoup, s'organisent à l'échelle du quartier (niveau 2), de la commune (niveau 3), ou de la région (niveau 4). L'éducation représente un des phénomènes où la hiérarchie est particulièrement visible : dans le système éducatif, en effet, chaque élève (niveau 1) apprend dans une classe (niveau 2), elle-même appartenant à une école (niveau 3), elle-même insérée dans une circonscription scolaire (niveau 4), et ainsi de suite. L'analyse écologique doit rendre compte de la structure hiérarchisée du milieu dont chacun des niveaux est susceptible d'influer sur l'individu ». (*Id.*, p. 68).

<sup>2</sup> L'approche multilevel s'est en effet fortement développée en lien avec des tentatives de modélisation mathématique des relations entre l'individu et son environnement (Firebaugh, 1978 ; Mason, Wong & Entwistle, 1983). Cette dimension mathématique se retrouve dans les actualisations francophones de l'approche : Bressoux, Coustère & Leroy-Audouin (1997 ; Galand, Philippot & Frenay M. (2006) ; etc.

principe multilevel dans le domaine de l'anthropologie de l'éducation. Il entend, pour reprendre son expression, « élargir la portée » (*Ibid.*), des études menées pour sur les phénomènes éducatifs (en particulier sur les inégalités de réussite entre différentes minorités) en invitant les ethnographes à se saisir des dimensions macroscopiques, et disons-le, clairement sociologiques des sociétés éducatives considérées. Ce faisant il participe à repositionner les espaces scolaires et communautaires dans des rapports d'imbrication complexes, incluant des facteurs socio-économiques, migratoires, *etc.* Pour autant, Ogbu ne renonce pas à maintenir le principe d'une actualisation rigoureuse des principes de l'ethnographie à propos de l'éducation. Son article de 1981 dénonce la prolifération des pratiques « superficielles » de l'ethnographie en milieu scolaire. Sans perdre de vue la dimension compréhensive et l'intérêt central pour l'analyse fine du contexte propre à l'investigation ethnographique (dans la lignée de Boas et Malinowski), c'est à la prise en compte de cette sorte de mille-feuille qu'est le monde qu'invite son approche.

*b. L'approche anthropo-didactique : le cas de la sensibilité au contrat et le concept d'Arrière-plan*

A sa manière donc, l'anthropologie de l'éducation me reconduisit à une approche du fonctionnement des sociétés éducatives stratifiées, c'est-à-dire saisies dans leur épaisseur structurelle, plus que dans leur spécificité culturelle (on verra plus loin que la requalification du concept de culture propre à l'approche anthropo-didactique annule l'opposition entre ces deux éléments).

Mes propres travaux auront ainsi particulièrement été influencés par la mise en application de ce principe dans les recherches menées par Sarrazy à propos des phénomènes de sensibilité au contrat didactique (Sarrazy, 1996). Sarrazy marque l'origine de ses recherches à la fin des années 70, à partir de l'épisode que l'on reconnaît aujourd'hui sous l'expression « l'âge du capitaine » [l'extrait est conséquent, mais est nécessaire au positionnement de mes travaux] :

« [E]n 1979, une équipe de l'IREM de Grenoble — dont l'un des membres devait être probablement flaubertien — propose à des élèves de cours élémentaire l'énoncé suivant : "Sur un bateau il y a 26 moutons et 10 chèvres. Quel est l'âge du capitaine ? " . Soixante-seize élèves sur quatre-vingt-dix-sept, contrairement à la sœur de Flaubert qui n'avait pas jugé utile de répondre à son frère, fournissent l'âge du capitaine en combinant les données numériques de l'énoncé. Avaient-ils raison ? Des raisons, probablement. Nous tenterons d'y répondre.

Quoi qu'il en soit, les Grenoblois, pourtant informés des travaux de G. Brousseau sur le *contrat didactique*, ne se sont pas interrogés dans ce sens-là. En effet, ils cherchaient à s'assurer de la conjecture, dont ils étaient tous persuadés, selon laquelle : "les enfants pren[ai]ent en compte l'adéquation des données à la question posée (que le problème soit fabriqué à partir de situations familières ou imaginaires.) " Face à ces résultats, ils décident de renouveler l'expérience en poursuivant leurs investigations avec des élèves un peu plus âgés – 10-11ans, tranche d'âge qui correspond au cours moyen. Ils obtiennent sensiblement les mêmes résultats puisqu'un peu plus du tiers des élèves calculent l'âge du capitaine. Cherchant à expliquer ce phénomène pour le moins curieux, ils proposent alors aux élèves de rédiger eux-mêmes des énoncés de problèmes. Ces productions les conduisent à l'idée selon laquelle les élèves ne respectent pas la "logique interne" d'un énoncé ; l'usage répété des énoncés de problèmes proposés par les manuels

scolaires en serait à l'origine. Curieusement, contrairement à ce qu'on aurait pu attendre, ils n'en condamnent pas pour autant l'usage dans la pratique de l'enseignement, mais proposent cependant un critère pour le moins "subjectif" :

"Nous tenons à préciser qu'il n'est pas du tout dans notre intention de vouloir présenter le problème comme une activité inutile ou dépassée. Les problèmes à énoncé de type classique nous paraissent avoir leur place dans l'enseignement élémentaire, à condition d'éliminer ceux que l'habillage a rendu ridicules."

Cet "effet âge du capitaine" – comme le désignera un peu plus tard J. Adda – ne serait donc pour les chercheurs de l'IREM qu'un effet malencontreux de l'habillage du problème proposé aux élèves : "Il nous paraît très important [...] de faire très attention à ce que 'l'histoire' que l'on raconte en même temps ait un sens pour les enfants". » (Sarrazy, 1996, pp. 23-24).

Sarrazy entreprit, dans la lignée des premières analyses didactiques du phénomène, de mettre en évidence tout le sérieux des réponses *a priori* absurdes des élèves. C'est bien le fonctionnement de la situation d'enseignement, plus que tout autre hypothèse erratique, qui devait, d'abord, expliquer le dysfonctionnement apparent dans leurs réactions. S'il n'est pas possible, dans le cadre de cette note, de résumer l'ensemble de la démarche de l'auteur, on rappellera les deux directions principales pour reconstruire cette cohérence des phénomènes observés, dont le caractère anthropologique complète les explications déjà données en termes de contrat par Brousseau ou Chevallard au début des années 80. Ce que Sarrazy permit d'objectiver, en effet, furent les imbrications très fines de ces comportements scolaires avec des dimensions non directement didactiques.

La première voie d'analyse repose sur l'élargissement de la focale didactique aux contextes familiaux des élèves (Sarrazy, 2002a). La prise en compte de leurs positionnements socioculturels par exemple, mais aussi plus finement celle des styles d'éducation parentaux, ou des types de valeurs structurant cette éducation, fut déterminante pour expliquer la manière dont les élèves étaient plus ou moins disposés à se conformer à des types de rapports d'autorité à l'œuvre dans le champ scolaire (celui exigeant par exemple de fournir une réponse à la question posée par un professeur, quelle que soit la nature de la question (*cf.* Marchive, 2005b)). La seconde perspective consiste à examiner le rôle structurant des pratiques pédagogiques elles-mêmes sur l'émergence de ce type de rapport (Sarrazy, 2002b), en mesurant l'effet des valeurs pédagogiques des enseignants et celui de leurs pratiques effectives, en termes de variabilité didactique notamment.

Du point de vue de l'opérationnalisation conceptuelle de cette approche clairement multi-level des sociétés éducatives, Sarrazy participa ainsi à l'introduction d'un concept rarement utilisé dans les recherches en éducation, emprunté au philosophe du langage Searle, celui d'Arrière-plan (Searle, 1982, 1998) :

« Le terme, rapporte lui-même Searle, désigne l'ensemble des capacités mentales (ou schèmes, pratiques, compétences, habitudes, assomptions, présuppositions, etc.) qui, sans être elles-mêmes des représentations, sont les conditions de possibilité de l'exercice de nos représentations... L'hypothèse de l'Arrière-plan

pose que nos représentations, linguistiques ou non, ne peuvent déterminer complètement leurs conditions de satisfaction et ne peuvent s'appliquer de façon appropriée à un monde que sur fond d'une information et de savoir-faire – à la fois biologiques et culturels - qui sont par nature trop fondamentaux pour être classés comme des représentations. » (Searle, 1985b, p. 324).

Pour résumer la portée du concept searlien, l'Arrière-plan correspond à « l'ensemble des capacités non-intentionnelles ou pré-intentionnelles qui permettent aux états intentionnels de fonctionner » (Searle, 1998, p.169). C'est parce que de telles capacités sont produites par les conditions contextuelles liées à la trajectoire des sujets, qu'une description dense (Geertz, 1998) des situations à propos desquelles porte l'observation devient nécessaire. Réunissant ici la finesse de l'analyse broussaldienne et le positionnement ambitieux et néanmoins très qualitatif d'Ogbu, Sarrazy aura impulsé une série de travaux où l'Arrière-plan pourra être conceptualisé comme l'endroit de la synthèse des strates pertinentes de la situation.

### 1.3 Situations, diffusion des savoirs et culture

#### 1.3.1 La situation, une contre-offensive au psychologisme

« Comme Garfinkel l'a suggéré, si nous nous mettons dans leur tête [celle des individus] nous finirons par trouver leur cerveau, et nous ne nous approcherons pas davantage de la compréhension de leur comportement que si nous nous étions limités au monde qui se trouve juste autour de leurs peaux. »

R. McDermott, *Kids make sense*, 1976, p. 10.

Le point commun aux travaux fédérés autour de la notion de situation est la critique ferme de l'explication psychologique à propos des conduites des membres des sociétés éducatives. Le positionnement de Brousseau est clair sur ce point : c'est à une « psychologie à l'envers » (Brousseau, in Salin, Clanché & Sarrazy, 2005, p. 23) que le chercheur doit contribuer pour comprendre les modes de la diffusion des savoirs : « On essaiera, déclare-t-il encore, [...] d'écarter ce qui trouve une explication psychologique, ce qui est déjà expliqué par d'autres systèmes et n'engage pas un apport effectif entre la situation et la connaissance » (*Ibid*). Le parti de l'anthropo-didactique doit aussi être compris dans cette perspective, renforcée par un ancrage antimentaliste issu des apports de l'anthropologie post-culturaliste américaine et de la philosophie de l'usage de Searle (1985a, 1988) – comme encore de ceux de Wittgenstein (dont j'évoquerai plus loin la contribution)<sup>1</sup>. Si l'approche peut apparaître résolument plus critique (en tant que les prises de position à l'égard de la psychologie y sont explicitement formulées), c'est avant tout que ce regard sur les situations d'enseignement propose d'élargir

<sup>1</sup> Pour un exemple de l'usage de Wittgenstein dans l'approche anthropodidactique, cf. Sarrazy (2005, 2008).

l'étude des conditions de possibilité de la diffusion des savoirs aux conditions non directement didactiques structurant ces situations. Parmi ces dernières, se trouve la percolation puissante de la psychologie dans les espaces de pensée du pédagogique. Voilà ainsi ce qu'avancait Sarrazy, près de 15 ans après les premiers travaux de Brousseau sur le contrat :

« [L]a relation didactique n'est ni unaire, comme le pensaient les scolastiques, ni binaire ainsi que le soutiennent les béhavioristes, certains cognitivistes ou les partisans de la pédagogie par objectifs, et pas seulement trinitaire "maître-élève-savoir" ; il convient en effet d'y adjoindre une quatrième composante : la situation. [Celle-ci] ne vient pas seulement se surajouter à cette "trinité didactique", elle n'est pas un simple décor de la scène didactique mais intervient activement dans l'établissement des rapports unaires, binaires et ternaires des partenaires de la relation didactique et contribue ainsi à l'élaboration du sens des objets et des sujets de cette relation. Eluder cette composante dans l'approche des phénomènes d'enseignement, conduit inexorablement à réduire naïvement les compétences des élèves aux seules performances observables — comme si, par exemple, la production discursive était indépendante des contextes d'interlocution — et, plus généralement, à concevoir l'action didactique comme l'exécution, quasi-mécanique, d'un scénario préconstruit.

Que ce soit dans le champ didactique, dans celui des sciences de l'éducation ou encore dans celui de la psychologie sociale génétique, l'intérêt grandissant pour l'étude des interactions didactiques en situation témoigne de l'importance accordée à cette "quaternité" [...]. Or, paradoxalement, au moment même où elle tendrait à s'imposer légitimement comme une figure dominante de la relation didactique, elle nous paraît abdiquer au profit de la binarité dont le cognitivisme, dans sa forme la plus dure, constitue le fondement. » (Sarrazy, 1996, pp. 16-17).

Plus que de mettre en évidence la prédominance conjoncturelle de l'explication psychologique sur les autres types d'approche des phénomènes éducatifs, la citation ci-dessus montre surtout sa grande propension à passer outre les réfutations de poids à son encontre. Alors que la quaternité [maître-élève-savoir-situation] semble avoir conquis l'espace des recherches au point que la notion d'interaction devienne, comme le souligne déjà Sarrazy en 1996, l'un des mots-clefs les plus usités dans les travaux, la binarité cerveau-savoir représentée par le cognitivisme continue étonnamment de s'imposer en filigrane et souvent en dépit des déclarations d'intention. C'est donc la capacité du psychologisme (comme idéologie) à résister au temps mais aussi à se recomposer dans de nouvelles sphères qui conduira à faire de l'approche anthropo-didactique un instrument critique de la manière dont les savoirs sont produits à propos des sociétés éducatives. Mes propres travaux seront ainsi menés en lien avec ceux de Roiné (2009), qui montreront en particulier comment l'explication psychologisante conquiert non seulement le terrain des pratiques enseignantes (en devenant un puissant organisateur des discours et des représentations de la difficulté scolaire notamment – Roiné, 2011), mais aussi, plus dangereusement les noosphères scientifiques en éducation (jusqu'à se loger au cœur des approches sociologiques en éducation fortement centrée sur le sujet – cf. Roiné 2007).

Ma contribution à cette critique pourrait paraître moins directe à la lecture des titres de mes publications. Elle constitue pourtant un fil conducteur à l'ensemble de mes travaux (qu'ils

concernent le champ scolaire, celui de l'art, ou plus récemment mon approche du champ thérapeutique). Au moment de rédiger cette note, j'affirmerai en effet que la situation d'expansion sans bornes de l'explication psychologique à propos des phénomènes d'éducation (et plus largement sociétaux et humains) tient à la grande difficulté que nous avons à penser le contexte de manière opératoire à propos des situations de transmission, c'est-à-dire autrement que comme décor. Pour tenter de formuler le problème simplement, je dirai que, ce que Brousseau a réussi à réaliser à propos des situations didactiques au sens strict (pensées à partir de l'idée de relation, écartant systématiquement toute explication ontologique ou psychologique), est difficilement reproductible dès lors que l'on tente de procéder, dans la lignée d'Ogbu, à un élargissement de focale (vers des niveaux de structurations plus macroscopiques des sociétés éducatives), ou à un déplacement de focale (vers des espaces pédagogiques non scolaires ou informels par exemple). Pour aller au bout de cette pensée, c'est parce que le psychologisme profite de l'impossibilité à penser les contextes qu'il se développe avec puissance dans les espaces non institutionnalisés de la diffusion des savoirs, où l'absence de structuration tangible des formes de la transmission (en termes d'organisation d'espaces et de temps spécifiques, d'agencements visibles des savoirs à transmettre, *etc.*) incline au rabattement des phénomènes d'apprentissage sur les cognitions, affects, ou désirs d'apprendre des sujets.

Cette hypothèse – à laquelle je donnerai consistance tout au long de cette note – permettrait à tout le moins d'expliquer le constat fait par Brougère et Bézille dans leur note de synthèse sur l'éducation informelle, parue en 2007 dans *La Revue Française de Pédagogie*. Analysant les différentes sources de travaux faisant explicitement appel à la notion de transmission informelle, les auteurs marquaient leur étonnement face au très faible nombre d'études positionnées dans le champ de l'éducation familiale, en dépit de quelques incursions du côté de la psychologie culturelle<sup>1</sup> :

« On peut noter la quasi-absence de développements en ce qui concerne l'éducation familiale ou domestique [...] et l'éducation du jeune enfant dont nombre de programmes au niveau international valorisent le jeu et une approche peu formalisée de l'éducation.

On peut se demander pourquoi ce qui semble par excellence de l'ordre de l'apprentissage informel, à savoir les premiers apprentissages avant l'école, est peu abordé sous cet angle. » (Brougère & Bézille, 2007, p. 120).

Les auteurs soulignent eux-mêmes, dans la phase suivante, le rôle certainement joué par « [l]a puissance de la psychologie du développement » (*Ibid.*) dans ce domaine de recherche. S'ils n'avancent pas davantage dans la discussion de ce point capital, j'y verrai l'occasion de le mettre en lien avec une dimension importante du champ de l'anthropologie de l'éducation. Comme on aura eu l'occasion de le rappeler en effet, les travaux de Mead et des autres culturalistes sont parmi les rares approches (et dans un rapport relativement indirect) ayant porté

---

<sup>1</sup>Cf. par exemple, Freire (1971), Akkari & Dasen (2004) et Coombs & Ahmed (1974).



sur les espaces non formels de la transmission. Alors que les techniques de l'ethnographie classique étaient censées conduire à l'étude des contextes plutôt que des mentalités, c'est pourtant ce dernier terme (et certains de ses avatars, tels que « personnalité », par exemple), qui s'imposera au final au centre du culturalisme, l'affectant d'un psychologisme sérieux dont l'anthropologie de l'éducation peinera à se défaire. Si cette résistance de l'explication mentaliste peut s'expliquer par sa capacité à satisfaire la tendance naturelle à l'ontologisation du social, la difficulté à opérationnaliser la prise en compte des contextes ne peut être écartée. Le fait que les situations informelles apparaissent particulièrement sujettes au phénomène (on aura l'occasion de le constater dans le domaine de l'éducation thérapeutique du patient par exemple, cf. chapitre 8) soutient une telle interprétation. Les éléments significatifs du contexte étant, par définition, dans un rapport d'étrangeté absolu<sup>1</sup>, c'est dans l'après-coup de l'ethnographie que les strates pertinentes des situations peuvent apparaître et que le contexte, de fait, peut-être reconstruit. Les institutions plus formelles offrent le luxe (peut-être illusoire) d'en présenter un déjà bien façonné au regard du chercheur. On pourrait bien y déceler une explication possible au développement essentiellement scolaire de l'anthropologie de l'éducation.

### 1.3.2 De la dimension aporétique des culturalismes

« La notion de culture ne saurait détenir la moindre légitimité à expliquer quoi que ce soit ».

A. Bensa, 2008, p. 8.

J'ai introduit plus avant la manière dont McDermott s'est inscrit dans le champ de l'anthropologie de l'éducation nord-américaine en rupture d'avec le courant des discontinuités culturelles (à travers la critique de la naturalisation de la culture qui lui était associée – cf. *supra* p. 29). Je reviendrai ici sur son positionnement.

Si Ogbu et McDermott ont un point commun, c'est celui d'avoir défendu une anthropologie de l'éducation basée sur l'application des principes fondamentaux de l'ethnographie dans le champ scolaire. Mais à l'inverse de l'élargissement de focale proposé par Ogbu à travers son approche multilevel, McDermott resta du côté de l'infiniment petit pour saisir le fonctionnement des sociétés éducatives. Dès ses premiers travaux, il posa l'essentiel de son projet ethnographique dans une idée que l'on pourrait volontiers qualifier de malinowskienne : permettre de saisir la cohérence dans le fonctionnement *a priori* désordonné des sociétés scolaires. La thèse de doctorat de l'ethnographe – assez souvent évoquée mais peu diffusée hors de l'approche anthropo-didactique, excepté dans les travaux de Coulon (1993) – porte un titre évocateur : *Kids make sense* (1976). C'est en effet au sens (entendu ici comme

---

<sup>1</sup> C'est la reconnaissance de ce rapport qui nécessite, pour l'ethnographe de ne « négliger aucun détail » (Mauss, 1967, p. 23) dans l'observation : « On pourrait ne voir dans ces leçons qu'un amas de détails inutiles. En fait, chacun des détails mentionnés suppose un monde d'études » (*Id.*, p. 19).

ordre social) que les élèves construisent à l'intérieur du jeu scolaire que McDermott consacre son étude. En particulier, il s'intéresse à ces catégories d'élèves (les « faibles ») dont les comportements apparents sembleraient exclure *a priori* toute organisation stable et cohérente. Voici la retranscription du premier chapitre de sa thèse<sup>1</sup> :

« L'essentiel de cette dissertation consistera dans la description détaillée de comportements interactifs minutes par minutes de deux groupes d'enfants assis autour d'une table avec un enseignant dans une salle de classe du premier degré. [...] Pour être plus précis, il s'agit de deux groupes à l'intérieur d'un atelier de lecture. Un premier groupe est considéré comme le groupe de haut niveau [...] ; il est composé d'enfants qui ont appris avec succès à lire et leur enseignant les considère comme ayant appris correctement. L'autre groupe est le groupe inférieur [...] ; il est composé d'enfants ayant des difficultés à apprendre à lire et qui sont constamment en difficulté avec le maître. En gros, dans leurs activités scolaires quotidiennes les enfants du groupe fort sont tranquilles et joyeux (*orderly and bright*) et les enfants du groupe faible sont dissipés et pas entraînés (*not orderly and no so bright*).

Le but de cette description est de montrer 1) que dans le comportement des deux groupes on trouve de manière équivalente ordre et régularité, 2) que cet ordre représente un accomplissement actif de la part de tous ceux qui sont impliqués, et 3) que cet accomplissement peut être compris en termes d'efforts de chacun pour donner du sens en commun avec ceux qui sont autour. » (McDermott, 1976 [trad. Clanché], p. 1).

Mais l'approche de McDermott est aussi largement nourrie par l'ethnométhodologie de Garfinkel, comme par la sociologie interactionniste goffmanienne. C'est donc une sociologie qualitative qu'il vient croiser avec l'anthropologie. Cet emprunt permettra à l'ethnographe d'opérer un renversement conceptuel essentiel qui désenclavera la culture de l'état naturalisé dans lequel l'avait plongé le culturalisme. Laissons à McDermott le soin de le présenter – l'extrait provient ici de l'article « Culture as Disability » co-écrit avec Hervé Varenne, déjà cité :

« La cohérence de toute culture n'est pas donnée par les membres de cette culture parce qu'ils seraient semblables, ni même parce qu'ils sauraient les mêmes choses. [...] La culture n'est donc pas tant un produit de partage que le résultat produit par ces gens à force de se frotter durement les uns contre les autres, avec des outils déjà disponibles et bien structurés. Il est nécessaire de penser à la culture en termes de processus qui propose que l'on se façonne un monde. » (McDermott & Varenne, 199 [trad. Clanché et Perret], p. 3).

« La culture n'est pas un fait d'observation », aurait pu aussi dire Bazin (2008). Et si la culture n'est pas la donnée première en laquelle les anthropologues culturalistes avaient eu le bonheur de voir une alternative au biologique, elle n'en reste pas moins une réalité sociale, et, en tant que telle, le fruit d'une construction collective dont il s'agit de comprendre les modalités. Il est important, d'ores-et-déjà, de préciser que cette construction ne repose pas, chez McDermott, sur la mise en œuvre d'une conception rationalisée de la pratique, où les acteurs auraient pour projet d'élaborer de concert des comportements ordonnés. Ce qui est bien à

---

<sup>1</sup> Je remercie chaleureusement le Pr Pierre Clanché pour la traduction de ce texte fondamental (encore non publiée).

l'œuvre, au contraire, reste une anthropologie de la pratique, au sens bourdieusien (1980). En l'état, la position de McDermott le conduit, non pas à nier l'intérêt de l'explication des discontinuités culturelles, mais à minorer sa pertinence eu égard à un ensemble de phénomènes trop peu étudiés dans le fonctionnement des sociétés scolaires. C'est ce qu'il explicite, ci-dessous, dans un nouvel article publié avec Gospodinoff :

« Cet article prend en considération l'idée généralement admise selon laquelle les enfants des minorités échouent à l'école parce qu'il y a une discontinuité entre leurs façons de faire ou les codes leur permettant de partager des significations les uns avec les autres et les codes que les enseignants ont l'habitude d'utiliser, ces derniers enseignants venant généralement de groupes sociaux plus favorisés. Dans la plupart des propos, on insiste sur le fait que les membres des groupes minoritaires et majoritaires ont des langages, des dialectes, des systèmes de posture ou encore des rythmes d'interaction différents, que ces différences participent à générer des problèmes de communication entre les uns et les autres, et que ces problèmes de communication conduisent à l'aliénation et à l'échec à l'intérieur des classes. Cet article est différent sur le fait que, sans nier l'existence de différences de codes de communication, nous mettrons en avant leur caractère secondaire par rapport aux relations sociales [politics] entre les membres des différents groupes aussi bien dans la classe que dans la communauté plus large. Nous avancerons que le problème permanent de communication entre les enseignants et leurs élèves ne relève pas d'un accident, c'est-à-dire, en fait, qu'il représente un accomplissement interactif de la part de tous ceux qui sont impliqués dans les conditions données et qui les engagent ensemble soit à enseigner, soit à apprendre à lire et à écrire. » (McDermott & Gospodinoff, 1981, [traduction personnelle] p. 212).

L'anthropologie post-culturaliste de McDermott reconduit directement à la théorie des situations didactiques. Dans mes travaux, elle contribuera à utiliser cette dernière comme un instrument d'étude de la fabrique des cultures. Dans la réponse que Brousseau adressait à Vergnaud (sur la prise en compte du sujet dans son travail) à l'occasion du colloque organisé sur la TSD en 2004 à Bordeaux, la position du didacticien apparaissait une nouvelle fois sous cette perspective profondément culturelle, et non culturaliste :

« Prenons l'exemple du précepteur. Ce n'est pas parce que l'élève est tout seul que le précepteur va chercher à traiter sa psychologie : il est obligé de traiter les connaissances de la société. Autrement dit, les connaissances qui nous intéressent sur les connaissances de l'élève, ce sont les connaissances qu'il doit avoir, c'est-à-dire les connaissances que pourrait avoir tel représentant de la société à laquelle l'élève appartient. » (Brousseau, *in* Salin, Clanché & Sarrazy, 2005, p. 23).

## 1.4 Conclusion au chapitre 1

Ce premier chapitre de ma note, qui a sollicité un ensemble de références issues de champs scientifiques distincts et particulièrement exigeants d'un point de vue théorique et épistémologique, était nécessaire pour montrer comment, dans mes travaux, la situation est le lieu de croisement des cadres anthropologiques et didactiques. C'est bien la situation que je considère en effet comme l'objet théorique permettant l'étude des pratiques humaines, et plus particulièrement des pratiques éducatives.

Néanmoins, le terme plus générique que je retiendrai maintenant pour analyser les phénomènes de diffusion des savoirs est celui de « contexte ». Son usage vient en quelques sortes "épaissir" l'idée de situation en convoquant l'ensemble des niveaux de structuration de cette dernière (au-delà du feuilletage strictement didactique déjà travaillé dans la TSD – Brousseau, 1988 ; Margolinas, 2002), dans la lignée ici largement présentée de l'approche multilevel d'Ogbu (1981). Mais l'idée de contexte confère également une autre dimension à la situation : celle de son impermanence, ou de sa reconfiguration continue. Le chapitre suivant permettra de montrer comment la question de la dynamique du contexte est devenue en effet l'élément déterminant de la spécification de mon approche anthropologique de la diffusion des savoirs.

1.	SITUATIONS ET DIFFUSION DES SAVOIRS : DENATURALISER LA CULTURE.....	12
1.1	<i>L'anthropologie au cœur du didactique</i> .....	12
1.1.1	Prémises à propos des liens entre anthropologie et didactique.....	13
1.1.2	Projet anthropologique de la théorie des situations.....	16
a.	Le statut de l'observation.....	16
b.	Focalisation sur les relations.....	18
1.2	<i>Les sociétés éducatives : haut lieu de structuration de la transmission</i> .....	20
1.2.1	La TSD et les logiques infimes de la relation didactique.....	20
a.	De la praxis enseignante au concept d'institutionnalisation.....	20
b.	Gaël et le contrat didactique.....	22
1.2.2	L'anthropologie de l'éducation : focale sur les sociétés.....	24
a.	Prémices d'une anthropologie de l'éducation : lutter contre les "falses theories".....	24
b.	Singularité du courant « culture et personnalité » : étude de l'éducation informelle.....	26
c.	La constitution de l'anthropologie de l'éducation comme discipline : contre les approches « déprivationnelles » de l'échec scolaire.....	27
d.	Le paradigme des discontinuités culturelles.....	28
1.2.3	Perméabilité des niveaux de structuration des relations didactiques.....	30
a.	Les apports de John U. Ogbu.....	30
b.	L'approche anthro-didactique : le cas de la sensibilité au contrat et le concept d'Arrière-plan.....	31
1.3	<i>Situations, diffusion des savoirs et culture</i> .....	33
1.3.1	La situation, une contre-offensive au psychologisme.....	33
1.3.2	De la dimension aporétique des culturalismes.....	36
1.4	<i>Conclusion au chapitre 1</i> .....	38