

La revue *Anthropology and Education Quarterly*. Analyse des dix dernières années

MARIANNE JACQUIN

Université de Genève, Suisse

40, bd du Pont d'Arve

1211 Genève 4 – Suisse

marianne.jacquin@pse.unige.ch

La revue *Anthropology and Education Quarterly*, créé en 1977 au sein de l'American Anthropological Association –qui a succédé au *Council on Anthropology and Education Journal* créé en 1974, lui-même successeur du *Council on Anthropology and Education Newsletter* lancé en 1970– marque le début d'un processus qui permet à l'anthropologie de l'éducation de se faire une place à côté de sciences de l'éducation telles que la psychologie ou la sociologie, en fonctionnant comme forum d'expression pour de nouvelles méthodes et théories sur la scolarisation dans les sociétés développées (van Zanten & Anderson-Levitt 1992). L'objectif principal de cette synthèse portant sur les dix dernières années est une analyse du point de vue des thèmes traités, des auteurs qui y écrivent et des méthodes utilisées. Cent cinquante articles en tout ont été examinés sous ces trois angles.

Le chapitre sur les thèmes traités tente de structurer le champ des sujets rencontrés au fil des lectures et d'en faire une analyse quantitative en pourcentages, reflétant la représentation des différents sujets ou sous-thèmes dans la revue. Sans faire un compte rendu détaillé du contenu de l'ensemble des articles, des exemples représentatifs d'une problématique donnée seront cités. Une autre limitation concerne la sélection des articles qui ont une relation avec le domaine scolaire. L'un des débats centraux, à savoir l'explication de l'échec et de la réussite des enfants des minorités, sera discuté à la lumière de la théorie des minorités volontaires et involontaires d'Ogbu (1987, 1989) et des critiques qui l'ont fait évoluer (Gibson 1987, 1988).

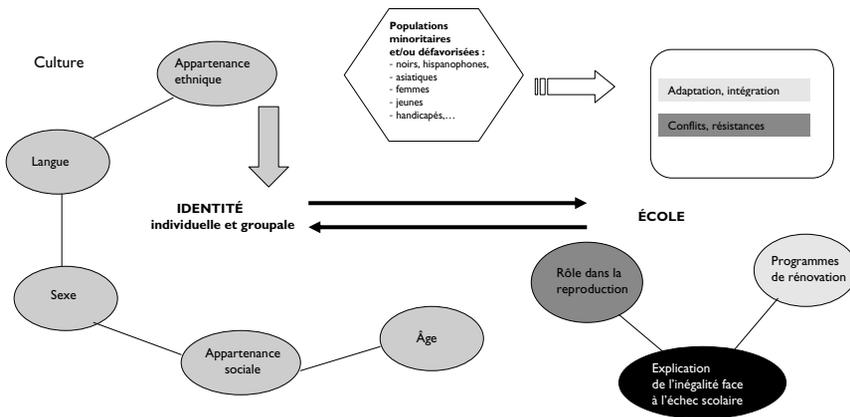
Quatre critères ont été choisis pour analyser la répartition des auteurs dans la revue : le sexe, l'appartenance institutionnelle, le pays et le fait qu'un article soit signé par un seul auteur ou ait été écrit à plusieurs. Nous nous intéresserons aussi, dans la mesure du possible, au rapport entretenu par le chercheur avec la population et/ou le thème qu'il étudie : est-ce que des auteurs appartenant à une communauté minoritaire écrivent davantage sur des minorités (la leur ou d'autres)

ou est-ce que ce sont plutôt des auteurs faisant partie de la majorité qui écrivent sur des sujets touchant les minorités ?

Une troisième partie donne un aperçu des méthodes utilisées : le nombre de recherches empiriques par rapport aux articles théoriques, la présence d'approches quantitatives et/ou qualitatives et les instruments de collecte des données, lorsque l'auteur en fait la mention explicite.

Les thèmes

Figure 1 : Aperçu schématique des thèmes généraux et populations étudiés dans la revue AEQ 1996-2005



Culture, identité, langue

Le concept d'identité est central dans la majorité des analyses rencontrées et dans l'ensemble des articles. L'idée de base est que la langue et la culture contribuent fortement à la construction de l'identité individuelle ou de groupe et que celle-ci s'exprime par des formes culturelles et langagières diverses.

Comme presque tous les articles entrent dans le champ de ces notions centrales, il est essentiel d'en donner les définitions fournies par différents auteurs dans la revue.

Tylor (1924), cité par Wisniewski (2000-31/1) donne une définition large du concept de culture : "Le terme 'culture' ou civilisation pris dans son sens ethnographique large s'apparente à un ensemble complexe incluant des connaissances, des croyances, l'art, la morale, le droit, les coutumes et tout autre savoir-faire acquis par l'homme en tant que membre d'une société" (16-17).

Gonzalez (1999-30/4) explique que l'apparition du terme culture à la fin du XIX^e siècle donnait la possibilité d'envisager un discours à l'encontre de celui qui parlait d'hérédité et par conséquent de différences raciales immuables. Au fil des années, un abus réducteur du terme a eu pour conséquence que les anthropologues ont commencé à prendre position contre ce concept (431).

Le modèle du déficit culturel a été remplacé par celui de différence culturelle mais ce dernier contient une faiblesse : l'accent est mis sur des processus micro-interactionnels au détriment des questions de pouvoir et d'hégémonie. Mais comment laisser tomber un outil qui aide à conceptualiser la différence (Gonzalez 1999, 432) ?

Avec l'apparition du concept d'identité on rencontre un nouveau problème, celui de la confusion entre culture et identité : Gonzalez (1999-30/4) montre que le terme identité a pris une telle l'importance dans le discours sur l'éducation qu'on peut se demander si notre identité se réduit à notre culture et ce qu'il en est de l'appartenance ethnique (433).

Turner (cité dans Gonzalez 1999-+) à son tour met en garde contre le risque de réduire l'idée de culture à la propriété d'un groupe ethnique ou d'une race. D'après lui, l'accent porte trop sur les différences et trop d'importance est accordée à l'homogénéité interne d'un groupe. Si on définit la culture comme un ensemble de signes d'identité d'un groupe, on tend à la fétichiser, ce qui empêche une analyse critique dans le cadre d'un travail anthropologique.

D'autres auteurs considèrent, de manière plus nuancée, que la culture est multiple et s'inscrit dans un processus de développement constant.

L'idée que langue et culture sont liées a aussi connu une évolution : le concept de langue est défini dans un sens plus large : "c'est à travers les pratiques linguistiques et discursives que les identités se construisent, se forment et que des processus sociaux s'engagent. La langue donne forme aux changements de perspective concernant les ethnies et les identités multiples qui émergent à partir de l'interculturalité construite à partir de multiples sources de connaissances" (Gonzalez 1999-30-4, 433).

Eisenhart (cité dans Gonzalez 1999-30/4) réfléchit, quant à elle, à l'évolution des réalités du terrain : le concept de culture, les conditions sociales dans les écoles américaines, les méthodes ethnographiques subissent autant de changements qui influencent le travail des anthropologues de l'éducation (462). Les postmodernistes soutiennent qu'on ne peut plus définir des groupes sociaux par une culture clairement délimitée et déterminée, cohérente en elle-même ni l'utiliser comme base pour améliorer les programmes d'études et les pratiques pédagogiques. Il faut se confronter à un sens plus complexe du local, qui n'est plus défini par une entité culturelle cohérente (une communauté, un voisinage, un groupe ethnique, une école ou une classe), mais s'apparente plutôt à des projets intellectuels et idéologiques, destinés à trouver des réponses à des questions du quotidien.

Les concepts de culture, identité et langue au sens large, illustrés par les définitions ci-dessus, sont souvent analysés en tant que moyens d'intégration et/ou de résistance de groupes minoritaires dans un pays d'accueil, parfois à travers l'école. Voici quelques exemples de problématiques liées à l'identité et traitées dans la revue : la construction de l'identité de deux jeunes à travers la culture populaire (Dimitriadis 2001-32/2), les expériences scolaires d'élèves musulmans, tiraillés entre leur identité religieuse et la pression de la culture dominante (Zine 2001-32/4), le rôle que jouent les attentes parentales (Diamond, Randolph & Spillane 2004-35/2) sur le processus de formation identitaire, ou encore l'analyse du rôle de la langue basque dans l'identité ethnique (Echeverria 2003-34/4).

Les analyses fondées sur le concept langue abordent des niveaux et des problématiques très diverses qu'on peut regrouper ainsi :

- 1) le problème de l'extinction des langues indigènes et les tentatives de les faire revivre en les utilisant comme véhicule d'apprentissage ;
- 2) le débat sur la question des écoles bilingues ou monolingues (surtout autour de l'anglais, perçu par les acteurs tantôt comme langue dominante tantôt comme moyen de s'intégrer et de gagner du pouvoir) ; la description de programmes bilingues/multilingues mettant en garde contre les effets pervers lorsque des approches multiculturelles ne sont accompagnées ni par l'engagement d'enseignants indigènes ni de changements dans la structure de pouvoir à l'intérieur des établissements ;
- 3) l'analyse de discours d'acteurs divers (politiques, enseignants, élèves) et de son influence sur les représentations, l'échec scolaire, la construction du sens en classe, la violence, ou la reproduction sociale.

Les populations étudiées

Les acteurs au centre des études menées sont en général décrits en termes de relations entre groupes majoritaires et minoritaires, les auteurs cherchant à analyser les relations de pouvoir et les mécanismes influençant ces relations.

Gibson (1997-28/3) donne la définition suivante du terme minorité tel qu'il a été utilisé dans la revue : "Le terme minorité [...] se réfère à un groupe ethnique qui occupe une place inférieure dans une société multiethnique, sujet à des préjugés et à une discrimination et qui tient à maintenir une identité de groupe spécifique" (318). Il peut s'agir de minorités sociales (populations pauvres ou ouvriers), raciales (noirs, asiatiques), ethniques (hispaniques, latinos, eskimos, Inuits) ou religieuses (musulmans, juifs) et de leurs rapports avec la culture dominante, la plupart du temps américaine. Les femmes/filles en tant que minorité dans un milieu masculin ou comparées aux hommes/garçons en matière de performances ainsi que des enfants présentant un handicap à l'intégration dans la société (surdité, hyperactivité) forment un autre groupe d'acteurs, plus restreint, présent dans les études.

On rencontre une très grande diversité quant au choix de l'unité d'analyse : de l'étude de cas focalisée sur un individu, une famille, une classe, un établissement scolaire on passe à l'intérêt pour des groupes partageant le même statut (les parents, les enseignants, les hommes politiques, les New-Yorkais après le 11 septembre 2001) ou à l'étude de communautés (la communauté cambodgienne de Long Beach en Californie), la jeunesse latino ou "mixte" ou brésilienne (culture hip-hop).

Une très grande place est accordée aux élèves et enseignants de tous les degrés (de l'école élémentaire à l'université) étudiés à travers une grande diversité de thèmes (cf. plus bas).

Le fait d'appartenir à une minorité qui subit des discriminations de la part de groupes majoritaires crée, à l'échelle individuelle ou entre groupes, des conflits d'ordre culturel : c'est de la manière dont l'individu ou les groupes gèrent ces conflits que dépend le degré d'intégration dans la société majoritaire et, a posteriori, le succès qu'ils peuvent y obtenir.

L'école

Trois grands thèmes : l'école comme lieu de reproduction sociale, de réussite ou d'échec scolaire, l'innovation

Lorsque les anthropologues abordent le thème de l'école, ils le situent dans une perspective de transmission culturelle (Berry & al. 1992). L'école est définie par Singleton (1999-30/4) comme "modèle d'enculturation" (457), à savoir un des lieux parmi d'autres –la famille, les apprentissages informels par les pairs– où s'opèrent la transmission et l'intériorisation de valeurs, comportements, savoir et savoir-faire faisant partie de la culture d'appartenance de l'individu.

L'école intéresse les chercheurs aussi en tant que lieu où peuvent se reproduire voire même se renforcer les inégalités sociales à travers des conflits ouverts ou latents, sous-jacents aux relations entre les différents acteurs de l'institution : familles, élèves, enseignants. Les chercheurs s'intéressent plus particulièrement aux stratégies de communication et aux formes de résistance mises en place et s'efforcent de rendre visible l'influence des discours et comportements –à travers des interactions en classe par exemple– sur les représentations et, a fortiori, sur la réussite ou l'échec scolaires.

Des études dans des établissements scolaires ont permis à Ogbu et à ses successeurs de créer et de faire évoluer une théorie expliquant l'inégalité dans la réussite des différentes minorités. Les travaux d'Ogbu (1978, 1987, 1989 cité dans van Zanten & Anderson-Levitt 1992) partent d'une critique du concept des discontinuités culturelles : des études de Hymes (1972), Gumperz (1981) et Philipps (1972, 1983) sur les interactions en classe montraient que c'est la confrontation de systèmes culturels conduisant à des incompréhensions mutuelles qui seraient à

l'origine des blocages dans les apprentissages. Ogbu soulève cependant la nécessité d'intégrer une dimension écologique plus large qui conditionne les interactions en classe et propose un modèle qui explique la variation dans les performances scolaires des différentes minorités, mais aussi à l'intérieur de chaque groupe. Les enfants d'immigrants (minorités volontaires) réussiraient mieux à l'école parce que la représentation de ce que peut offrir le pays d'accueil est positive et que les parents adoptent une attitude pragmatique en signalant à leurs enfants que la réussite sociale passe par les apprentissages que celle-ci peut leur offrir. Apprendre une nouvelle langue n'est pas vécu comme menaçant pour l'identité. Les minorités involontaires, au contraire, pensent que l'éducation n'est pas suffisante pour dépasser les effets de la discrimination et du racisme et les membres qui réussissent en adoptant la culture du pays d'accueil sont considérés comme traîtres par leurs semblables. Ils se méfient de l'école, présupposant une inégalité de traitement et considèrent qu'apprendre la langue et la culture de la majorité revient à remplacer et à perdre leur identité. Celle-ci se construit par conséquent par opposition à la culture dominante (Ogbu 1998, 29/2, 170-179).

Ce modèle a été testé et complété par une recherche de Gibson (1987, 1988, cité dans van Zanten & Anderson-Levitt 1992) qui a montré que, malgré l'exposition d'enfants issus d'une minorité volontaire à des pratiques discriminatoires, ils réussissent mieux que leurs camarades issus d'une minorité involontaire. Les attitudes des familles, qui se traduisent par une forte croyance en la valeur instrumentale de l'école, et leur volonté de ne pas être assimilées à la culture du pays seraient à l'origine de cette réussite.

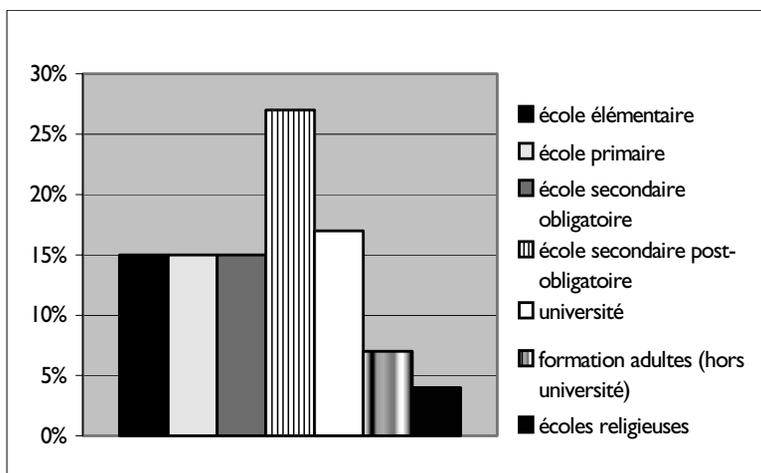
C'est ainsi que certains éléments de la théorie d'orientation plus psychologique développée par De Vos (1980) sont intégrés dans le modèle afin d'expliquer les mécanismes d'adaptation des groupes ethniques. Les théories de Vygotsky, par ailleurs ont fait évoluer la recherche vers une visée plus interactive des processus d'apprentissage (van Zanten & Anderson-Levitt 1992).

Se fondant sur ces études montrant le rôle de l'école dans la reproduction sociale d'une part et fournissant des explications de l'inégalité face à l'échec scolaire d'autre part, des auteurs plus orientés vers la pratique, proposent des améliorations à travers une refonte des curricula, un enseignement bi-, voire multiculturel, en passant par la formation des enseignants, tout en mettant en garde contre les méfaits d'une rénovation qui ne prendrait pas en compte l'ensemble du système dans lequel on souhaite l'intégrer.

Les études menées dans des écoles

95 articles sur 150 (63%), les deux tiers du corpus examiné, choisissent l'école comme thème de recherche dont 75 (79%) sont menées dans des établissements scolaires. Six chercheurs choisissent deux degrés différents. Le graphique 2 montre la répartition des études en fonction du degré de scolarité et du type d'école.

Figure 2 : AEQ années 1996-2005



On constate que l'école secondaire postobligatoire se trouve en tête des terrains choisis (27%) mais que le regroupement des écoles élémentaires, primaires et secondaires inférieures montre l'importance accordée à l'école obligatoire (45%). En comparant les années 1996-2000 avec les cinq dernières années, un accroissement de l'intérêt pour l'école élémentaire apparaît (10 articles contre deux seulement entre 1996 et 2000) et pour l'école secondaire obligatoire (8 contre 2), une diminution des recherches menées à l'Université (4 contre 10) alors qu'émergent des lieux particuliers d'éducation formelle pour adultes (cours de langue, école de cosmétique, programme d'athlétisme d'élite, école de commerce en Inde).

Les thèmes de la réussite et de l'échec scolaire

Parmi les 95(63%) études consacrées à l'institution scolaire, 39 (41%) abordent le thème sous l'angle de la réussite ou de l'échec scolaire. Même si le terme n'est pas toujours mentionné explicitement (sauf dans les articles du numéro consacré à ce thème et plusieurs autres articles parlant de la réussite et tentant de l'expliquer (Fordham 1999-30/3 et Hubbard 1999-30/3), la problématique est abordée sous différents angles et garde toujours, en filigrane, même dans des études micro-analytiques, les facteurs extérieurs qui influencent les événements en classe.

Quelques sujets, à titre d'illustration :

- l'école comme lieu d'expression de "conflits" intra-personnels pouvant mener à l'échec : les expériences scolaires de jeunes musulmans victimes d'une tension entre identité religieuse et pression de la culture dominante (Zine 2001-32/4) ou interpersonnels à travers la rhétorique d'exclusion menant à de la violence raciale (Salamé 2004-35/4) ;

- “continuité et discontinuité entre culture familiale et culture scolaire” (Volk 1997-28/2) ;
- le thème de la “construction de l’identité” à travers des formes de résistances ou d’adaptation au système scolaire, facteur déterminant de la réussite ou de l’échec : la manière dont les étudiants développent une culture de résistance contre un discours prédominant sur la tolérance et l’acceptation de l’autre (Faiman-Silva 2002-33/2), comment les élèves utilisent divers genres de textes pour participer dans des pratiques scolaires officielles tout en les pervertissant (Gomez, Stone & Hobbel 2004-35/4) ;
- les effets de certaines “pratiques” sur l’échec ou la réussite : l’effet du discours scolaire sur quatre garçons africains (Longwell-Grice & Letts 2001-32/2) ou d’implicites tels que le lien entre l’origine des étudiants et les attentes de réussite de la part des enseignants ;
- l’effet de certains “programmes” menés : développer des pratiques plus adaptées culturellement à la population enseignée dans le but d’améliorer les pratiques dans une communauté (Nagai 2001-32/1).

Les autres thèmes sur l'école

56 recherches, dont 36 menées dans des établissements traitent de l'école d'une manière plus générale et se situent à une échelle plus macro-structurelle : il s'agit d'approches comparatives entre systèmes scolaires (Hill 1996-27/1), du rôle de l'école dans différents contextes géographiques : Brook (1996-27/2) pour l'Afrique du Sud, Stambach (1996-27/4) pour la Tanzanie et Okano (1997-28/4) pour le Japon. Les auteurs abordent des sujets aussi divers que la collaboration entre universités et communautés (Nocon, Nilsson & Cole 2004-35/3), les effets de l'engagement parental sur le fonctionnement de l'école (Lewis & Forman 2002-33/1) ou la manière dont parents et enseignants communiquent et s'intègrent dans une communauté (Matusov 1999-30/2), l'analyse de facteurs extérieurs à l'école sur la construction du sens en classe (Popen 2002-32/4) ou le rôle de l'école comme lieu de réutilisation de langues en voie d'extinction (Suina 2004-35/3).

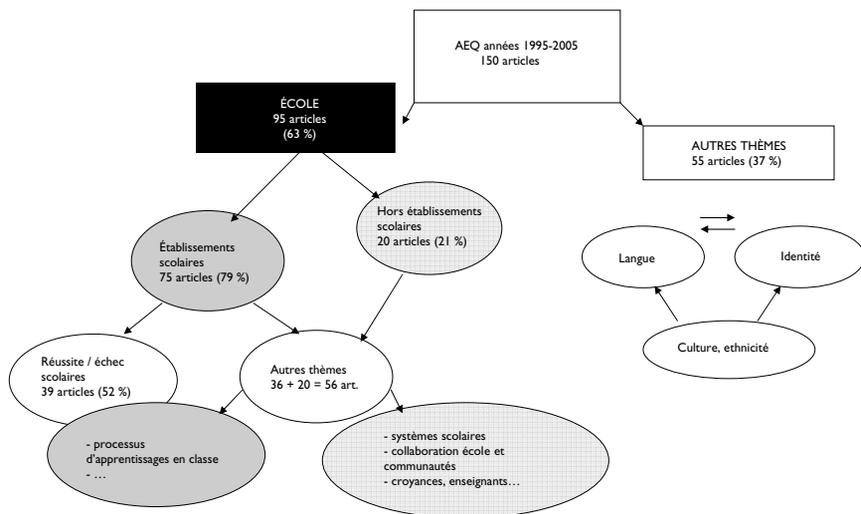
D'autres chercheurs se consacrent à des thèmes généraux sur le système scolaire lui-même, comme la politique de l'organisation du temps scolaire (Faulstich 1998-29/4) ou la lutte du pouvoir à l'intérieur d'une réforme (Datnow 1997-28/2).

D'autres encore se situent à un échelon micro-analytique, choisissant la classe comme lieu d'investigation, afin de comprendre la façon dont la majorité (Israël) accueille, à travers un cours de langue en hébreu, des immigrants israéliens russes (Golden 2001-31/1) ou la manière dont se font certains apprentissages en classe, par exemple l'anglais langue étrangère sur ordinateur (Warschauer 1998-29/1), l'anglais pour des malentendants (Ramsey & Padden 1998-29/1), des notions médicales (Merten 1996-27/1) ou encore celui de l'alphabet cherokee (Bender 2002-32/1).

Des études plus descriptives comparent des variations interculturelles entre des situations d'activités orales en classe auxquelles participent des élèves parlant des variétés d'espagnol différentes (Poveda 2001-31/3), traitent des attitudes face à certains apprentissages (Francis 1998-29/1), des croyances de certains enseignants et des conflits entre systèmes de croyances (Anat Kainan 1997-28/2, Lederhouse 1997 28/2, LynnMac Alpine 1996-27/3). Dans cette catégorie peuvent être classées des descriptions de rituels (Magolda 2000-31/1, Takami 1996-27/1) et d'autres thèmes tels la presse estudiantine (Villanueva 1996-27/2), la façon de motiver des étudiants en anthropologie (Rodriguez 1996-27/3). Cette dernière étude reflète la volonté de la revue de publier des articles sur l'enseignement de la discipline anthropologie. Des études de cas, comme celle de Medina (2000-31/1) qui retrace les parcours de trois femmes latino-américaines ou celle de Benham (1997 28/2) qui fait découvrir le parcours de trois directrices d'école appartenant à une minorité, complètent cet ensemble.

Le 11 septembre 2001 a généré un numéro spécial contenant des récits d'expériences parfois très personnelles, mais aussi des analyses sur les réactions et les effets des attaques terroristes sur le monde éducatif. Citons à titre d'exemple l'analyse de Beresin (2001-31/3) sur les jeux spontanés des enfants après les attentats ou celle de Flynn & Boisseau portant le titre évocateur d'Enseigner le lendemain ("Teaching the day after" 2001-31/3) sur la manière dont les enseignants ont abordé le thème avec leurs élèves ou leurs étudiants.

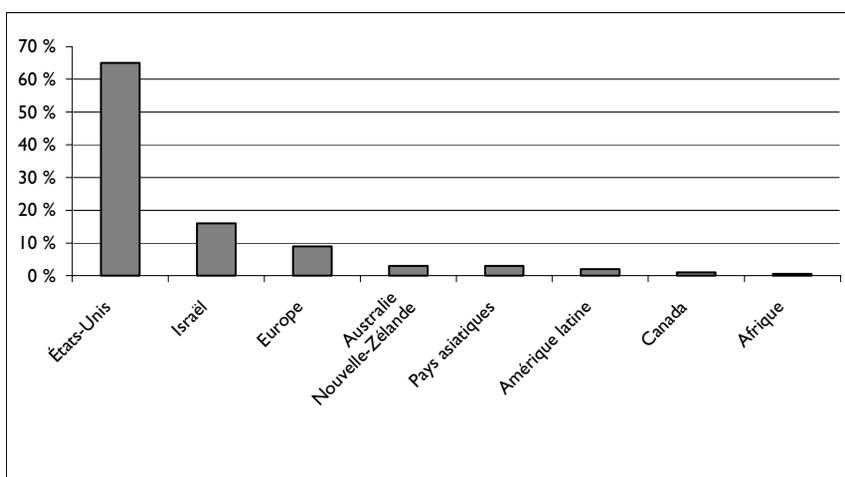
Figure 3 : Schéma résumé des principaux thèmes en pourcentages



Les auteurs

Quatre critères ont été retenus pour présenter l'ensemble des 213 chercheurs s'exprimant dans la revue : leur sexe, leur affiliation (pays et organisme de recherche), leur statut professionnel et le caractère individuel ou collectif de l'article (deux à quatre auteurs). On constate que 57% des auteurs sont des femmes, enseignantes dans des universités américaines, les autres continents étant largement sous-représentés. Une minorité (18 auteurs) est constituée de candidats au doctorat. 75% des articles ont été rédigés par une seule personne, moins d'un tiers donc en équipe.

Figure 4 : Pays d'affiliation universitaire des auteurs



Le phénomène le plus frappant est certainement la diversité : il est très rare qu'un auteur publie plusieurs articles durant ces dix années. Il est également rare que des membres occupant les fonctions de présidence, vice-présidence ou faisant partie du comité de lecture soient publiés.

Au-delà de ces constats d'ordre quantitatif, on peut se poser la question de la proximité (culturelle, sociale, linguistique) des chercheurs à leur(s) sujet(s) d'étude. Il est très hasardeux, faute d'informations suffisantes sur les chercheurs (investigation qui dépasserait le cadre de cet article) de mettre en relation l'origine d'un auteur, à partir de la consonance de son nom, et la population qu'il étudie. L'autoportrait de l'auteur dans son article et ses réflexions sur d'éventuels biais que pourraient constituer son appartenance ethnique ou culturelle me semblent des indicateurs plus fiables. Le critère de la classe sociale peut l'être aussi, étant donné qu'on peut faire l'hypothèse que la majorité des universitaires proviennent d'un milieu socioculturel moyen ou élevé.

Malgré leurs insuffisances, les critères décrits plus hauts sont utilisés ici pour les cinq premières années de parution de la revue. J'ai pu faire le constat relatif suivant : dans plus d'un tiers des études il n'est pas possible d'établir un lien, ni de proximité, ni d'éloignement du sujet ou de la population étudiée, faute d'informations. Pour un autre tiers on peut assez clairement affirmer que des auteurs, faisant partie de la majorité, étudient et écrivent sur une minorité : il s'agit d'études de minorités culturelles, telles que des aborigènes mohawk (Lynn-McAlpine, Eriks-Brophy & Crago 1996-27/3), des enfants africains des Caraïbes aux Pays-Bas (Kromhout 1996-27/4), d'enfants portoricains (Volk 1997-28/1), d'un garçon mexicain en échec scolaire (Bean 1997-28/1), d'enseignantes rurales aymaras (Arratia 1997-28/2), des minorités aux Pays-Bas (Eldering 1997-28/3), d'immigrés en France (van Zanten 1997-28/3), des minorités en Grande-Bretagne (Gilborn 1997-28/3), des Arabes en Israël (Eisikovits 1997-28/3), d'étudiants hispanophones et nahuatl qui apprennent l'anglais (Francis 1998-29/1), de la langue hawaïenne (Gegeo 1999-30/1), des langues minoritaires en Californie (Hinton 1999-30/1), de la population noire (Hubbard 2000-31/3, Hemmings 1996-27/1).

L'article de Ramsey & Padden (1998-29/1) sur les enfants sourds et celui de Riemer (1997-28/1) sur les "les pauvres qui travaillent" (*working-poor*, ils travaillent mais sont classés d'après leur revenu dans la catégorie de ceux qui vivent en dessous du seuil de pauvreté) sont deux autres exemples d'écriture sur des groupes minoritaires (handicapés et pauvres) par des auteurs majoritaires (sans handicap et appartenant à une classe sociale aisée). Ce groupe d'articles reflète la plus grande distance observée entre la population étudiée et l'origine sociale de l'auteur.

Si le critère de l'origine ethnique (consonance du nom) est retenu, on peut faire l'hypothèse que dans un troisième groupe il existe une grande proximité entre les auteurs et leurs sujets, étant donné que ceux-ci appartiennent soit au groupe même qu'ils étudient, soit à un autre groupe minoritaire.

Les chercheurs suivants étudient leur propre culture : Kuwayama (1996-27/1) écrit sur un rite japonais, Villanueva (1996-27/2) sur la presse des étudiants contenant des insultes raciales contre des latinos et des noirs, Rodriguez (1996-27/3) sur des populations afro-américaines, Goto (1997-28/1) sur les chinois américains, Kainan (1997-28/2) sur la situation en Israël, Howell (1997-28/2) sur des enseignantes mexicaines, Jim Cummins (1997-28/3) sur les noirs au Canada, Olmedo (1997-28/4) sur une famille portoricaine, Okano (1997-28/4) sur la troisième génération de Coréens au Japon, No'eau Warner & Wong (1999-30/1) sur la langue hawaïenne, Casella sur des brochures de publicité pour des voyages au Pérou, Fordham (1999-30/3) sur des langues afro-américaines, Gonzalez (1999-30/4) sur les portoricains, Medina & Luna (2000-31/1) sur trois enseignantes latinos. On peut compter dans cette rubrique des études comme celles de Wisniewski (2000-31/1) ou Magolda (2000-31/1) qui écrivent sur leur propre milieu, à savoir l'Université américaine.

Quelques-uns font des recherches sur d'autres cultures minoritaires : Suarez-Orozco (1996-27/2) sur les étrangers aux États-Unis, Benham (1997-28/2) sur trois directrices d'école. Deux auteurs sont proches de leur sujet de par leur engagement dans des causes : Brenner (1998-29/2) étudie des enfants hawaïens tout en étant engagé dans un programme pédagogique pour cette même population et Dementi-Leonard & Gilmore (1999-30/1), coordinateurs du programme et instructeurs sur les langues de l'Alaska, étudient les langues de cette région.

Un autre critère de proximité est l'appartenance sexuelle : ce sont des femmes qui écrivent sur les femmes. Finders (1996-27/1) s'intéresse à la construction de l'identité féminine chez des adolescentes à travers des magazines, Schultz (1996-27/4) étudie les récits d'adolescentes sur leur avenir, Datnow (1997-28/2) se consacre à la lutte des pouvoirs entre les sexes et Stambach (1996-27/4) plaide pour une anthropologie de la cause féminine.

Les méthodes

Avant de m'intéresser aux méthodes de collecte des données utilisées dans les recherches et de commenter le graphique des résultats d'analyse, il est utile de situer comme pour les thèmes, la problématique des méthodes dans la revue : qu'y dit-on à propos de la méthodologie ?

D'une manière générale, les auteurs défendent une recherche ancrée dans la réalité quotidienne des populations étudiées et qui permet d'améliorer leurs conditions de vie.

La question centrale est celle de savoir à qui doit servir la connaissance (Rogers & Swadener 1999-30/4, 438). Brantlinger (1999-30/4) opte pour une recherche qui puisse transformer la société ; c'est pourquoi le recueil des données et l'analyse doivent être liés à des valeurs, à une théorie plus globale et à un engagement actif (413). Elle dénonce une certaine posture des chercheurs qui mène la recherche pour la recherche, sans transformer la réalité : "L'absence d'action peut réduire la recherche au statut d'exercice abstrait et érudit au service de carrières universitaires, mais inutilisable en dehors du domaine académique" (422). La recherche à une échelle locale est, d'après elle, la plus apte à faire avancer les choses : "le bénéfice de la recherche locale consiste dans le fait que la vie quotidienne revêt une forme in situ qui informe continuellement la recherche. Les résultats se répercutent sur les sites. Les projets locaux s'enchaînent" (413-414).

Rogers & Swadener (1999-30/4) accordent aussi de l'importance au terrain qui est le lieu où une légitimation authentique des données trouvées peut être expérimentée. Une recherche qui n'amène pas de changements n'a pas de sens : "À qui s'adressent nos écrits, avec et pour qui écrivons-nous et dans quel but ?"

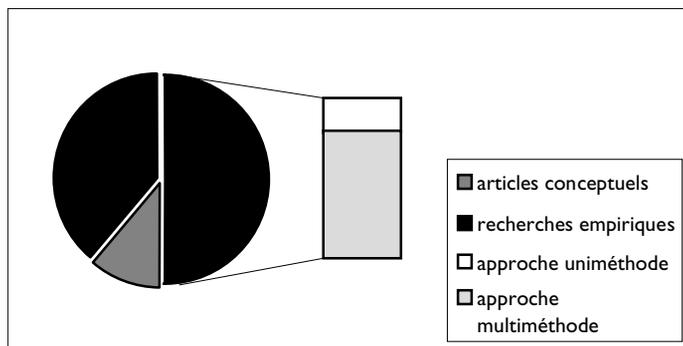
(437). Le va-et-vient entre théorie et analyse des pratiques est primordial pour éviter que les participants d'une expérience ne se reconnaissent pas dans les rapports dépersonnalisés et distants qui apparaissent dans les publications académiques.

Les méthodes de récolte des données

Cette manière de considérer la recherche se reflète dans une présence massive d'études empiriques (77%) et dans l'utilisation de méthodes quasi exclusivement qualitatives (96%); une seule étude purement quantitative, celle de Kromhout (1996-27/4) sur les enfants noirs des Caraïbes aux Pays-Bas a été trouvée. Elle utilise deux instruments, le sociogramme et un instrument permettant à des enfants d'attribuer des rôles à leurs pairs sur la base de trente phrases décrivant des comportements. L'auteur emploie l'analyse factorielle pour obtenir les résultats.

Trois études, dont à titre d'exemple celle de Brenner (1998-29/2) sur l'enseignement des mathématiques à des enfants hawaïens, sont mixtes (méthodes quantitatives et qualitatives). Ce chercheur combine l'observation non participante et les interviews avec deux méthodes quantitatives (tests et chi-carré).

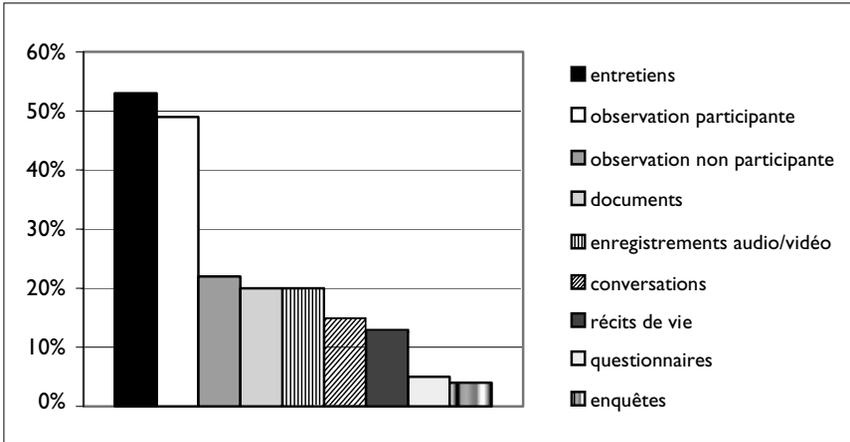
Figure 5 : Types de recherches et approches méthodologiques



La majorité des études qualitatives combinent plusieurs sources de données dans leurs analyses, comme le montre le premier graphique. 22% n'utilisent qu'une seule méthode. L'évolution des cinq dernières années montre, par ailleurs, une diminution significative des articles purement conceptuels et davantage de recherches empiriques menées sur le terrain (9 contre 25) ainsi qu'une légère augmentation des études fondées sur plusieurs sources de données (80% contre 75% en 1996-2000) et surtout la présence d'études combinant plus de trois approches : dans le corpus d'articles entre 2000 et 2005 une dizaine d'entre elles utilisent quatre méthodes, une en utilise cinq, une autre sept et une

dernière emploie huit approches différentes. Le cas le plus fréquent est la combinaison de trois méthodes.

Figure 6 : Méthodes qualitatives de collecte de données AEQ 1996-2005



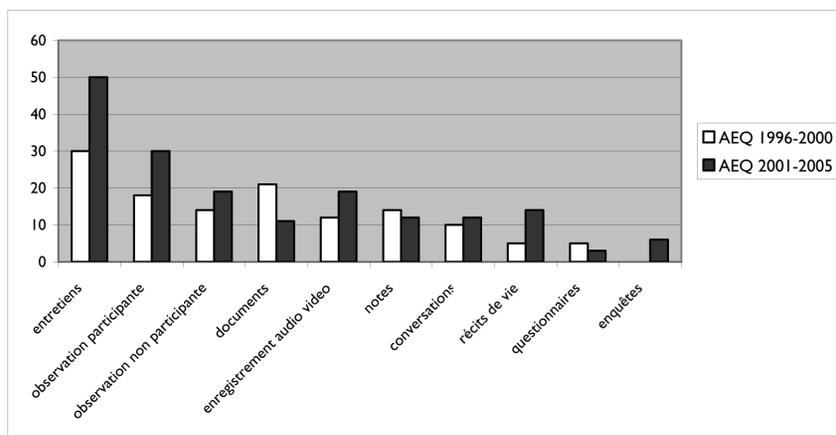
* les pourcentages se réfèrent au nombre d'articles qui utilisent une méthode donnée et non à l'ensemble des méthodes

Quelles sont ces méthodes ? On peut en distinguer dix, que j'énumérerai par ordre décroissant d'apparition dans les études (cf. figures) : les entretiens, l'observation participante ou non participante, des documents et enregistrements audio ou vidéo, des conversations, récits de vie, questionnaires et enquêtes. La figure 6, plus détaillée, montre que la grande majorité des recherches (53%) utilise l'entretien et l'observation participante ou non participante (54%) comme instrument privilégié. L'entretien permet d'avoir accès aux positions des acteurs impliqués dans la recherche et l'observation participante comprise comme une recherche-action s'inscrit parfaitement dans la philosophie de recherche esquissée plus haut. Les conversations informelles viennent souvent compléter les informations récoltées par d'autres moyens, notamment les entretiens ; ces conversations sont menées, soit avec les personnes déjà interrogées, afin de les faire parler plus librement, soit avec des personnes non directement concernées par la recherche, à la périphérie de celle-ci. Par exemple, dans une école : le personnel d'entretien, des membres de la direction, lorsque l'étude porte sur des élèves ou des enseignants.

Deux sortes de support pour fixer les données figurent dans les comptes rendus de recherches : des notes et des enregistrements audio et vidéo. On constate un équilibre entre les deux moyens, notes d'une part (29%) et enregistrements d'autre part (26%), avec une augmentation des enregistrements vidéo pour les années 2000-2005, accompagnée d'une baisse des prises de notes de terrain.

Il est intéressant d'observer de quelle manière ces méthodes se combinent entre elles dans une même recherche. Lorsque deux méthodes sont employées, la combinaison la plus fréquente est l'observation participante et les entretiens, des documents ou des conversations viennent compléter la récolte des données lors de l'utilisation de trois méthodes.

Figure 7 : Évolution dans l'emploi des méthodes de récolte des données dans la revue AEQ



Le troisième graphique permet de suivre l'évolution : l'augmentation de la méthode de l'observation participante (30 fois contre 18 seulement entre 1996 et 2000), l'augmentation des entretiens et des récits de vie, des documents qui permettent de donner la voix aux acteurs concernés de manière plus approfondie et une légère diminution de documents d'archives (peut-être liée à la diminution des articles théoriques).

Conclusion

Dans ce travail, j'ai essayé de fournir un panorama, certes incomplet, mais assez détaillé des thèmes traités et des méthodes utilisées par les auteurs écrivant dans *Anthropology and Education Quarterly* durant les dix dernières années.

Le constat de la grande diversité de thèmes traités s'impose, même si ceux-ci gravitent toujours autour de notions telles que culture, identité et langues minoritaires. Ce qui intéresse plus particulièrement les sciences de l'éducation est le nombre important d'articles consacrés à l'école (63%) et le fait que presque la moitié de ces recherches concernent l'échec scolaire, soit en essayant d'en trouver les causes, soit en préconisant des mesures préventives sous forme de programmes divers.

Les anthropologues de la revue font surtout des recherches qualitatives (96%) et privilégient la collecte des données par l'observation (participante ou non participante), ainsi que les entretiens et les documents. La plupart des auteurs choisissent plusieurs méthodes pour obtenir les informations nécessaires à leur recherche.

Autre constat : il n'y a eu, pendant ces dix ans, que peu d'articles parus sous le nom d'un même auteur et en général les personnes qui font partie du comité de lecture et celles qui écrivent pour la revue ne sont pas les mêmes. On remarque aussi un équilibre entre auteurs faisant partie de la culture dominante et étudiant leur propre milieu ou des cultures minoritaires et des auteurs issus de cultures minoritaires et étudiant leur propre milieu ou celui d'autres minorités.

On pourrait étendre cette analyse en incluant l'ensemble des numéros parus depuis la naissance de la revue afin de développer une approche historique sur le traitement des thèmes, des théories et des méthodes. Un grain d'analyse plus fin permettrait d'approfondir certains aspects tels que le style des comptes rendus de recherche (récit ethnographique détaillé ou structure plus "scientifique"), les cadres théoriques et les méthodes d'analyse des données.

Finalement, la mise en perspective de la revue avec d'autres publications de chercheurs en anthropologie venant d'autres parties du monde, nous donnerait l'occasion de comparer, à une échelle plus large, les centres d'intérêts de chaque pays. Et d'appréhender de quelle façon des contextes différents influencent le choix des thèmes, les questionnements et les méthodes.

Références bibliographiques

Anthropology And Education Quarterly 1996-2005

- BERRY J.W., POORTINGA Y.H., SEGALL M.H. & DASEN P.R. 1992 *Cross cultural psychology: Research and applications*, Cambridge, Uni Press
- GIBSON M.A. 1987 Punjabi immigrants in an American high school, in Spindler G. & Spindler L. (éd.) *Interpretative Ethnography of Education: At Home and Abroad*, Hillsdale, NJ, Lawrence Earlbaum
- GIBSON M.A. 1988 *Accommodation without assimilation: Sikh immigrants in an American high school*, Ithaca, NY, Cornell University Press
- HENRIOT-VAN ZANTEN A. & ANDERSON-LEVITT K. 1992 "L'anthropologie de l'éducation aux États-Unis : méthodes, théories et applications d'une discipline en évolution", *Revue française de Pédagogie-101*, 79-104
- OGBU J.U. 1987 "Variability in minority school performance: a problem in search of an explanation", *Anthropology and Education Quarterly-18-4*, 312-334
- OGBU J.U. 1989 Cultural boundaries and minority youth orientation toward work preparation, in Stern D. & Eichhorn D. (eds). *Adolescence and Work: Influences of social structure, Labor Markets and Cultures*. Hillsdale, NJ, Lawrence Earlbaum