



**HAL**  
open science

## Anthropologie de l'école

Jean Paul Filiod

► **To cite this version:**

Jean Paul Filiod. Anthropologie de l'école. Ethnologie française, 2007, XXXVII (2007-4), pp.581-595.  
halshs-00674734

**HAL Id: halshs-00674734**

**<https://shs.hal.science/halshs-00674734v1>**

Submitted on 10 Jun 2024

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## ANTHROPOLOGIE DE L'ÉCOLE. PERSPECTIVES

Jean Paul Filiod

Presses Universitaires de France | « [Ethnologie française](#) »

2007/4 Vol. 37 | pages 581 à 595

ISSN 0046-2616

ISBN 2130560876

Article disponible en ligne à l'adresse :

<http://www.cairn.info/revue-ethnologie-francaise-2007-4-page-581.htm>

Pour citer cet article :

Jean Paul Filiod, « Anthropologie de l'école. Perspectives », *Ethnologie française* 2007/4 (Vol. 37), p. 581-595.  
DOI 10.3917/ethn.074.0581

Distribution électronique Cairn.info pour Presses Universitaires de France.

© Presses Universitaires de France. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

## I INTRODUCTION

# Anthropologie de l'école Perspectives

Jean Paul Filiod

IUFM de Lyon, MoDys (CNRS – ISH, Lyon)

Jean-Paul.Filiod@univ-lyon2.fr

Terrain glissant... Parler d'École de nos jours, c'est prêter le flanc à des réactions immédiates. Partisans des savoirs ou de la pédagogie, de l'école sanctuaire ou de l'école ouverte, de l'autorité supérieure incontestable ou de l'autorité légitime conquise par le dialogue... les débats se cristallisent sur des oppositions franches. Dans les vitrines les plus exposées (tribunes politiques, médias), il faut choisir son camp, tant l'école fait objet de passions et d'enjeux. La même injonction peut surgir à l'échelle plus discrète du privé et du quotidien : du repas de famille au café entre amis, en passant par la discussion au salon de coiffure. Impossible, semble-t-il, après tout ce qu'on voit et ce qu'on apprend par la presse ou l'entourage, de ne pas avoir de position sur *la violence à l'école, les méthodes de lecture, le voile islamique, la carte scolaire*. Sans qu'on sache bien si la position qu'on demande de prendre est politique, scientifique ou morale. Les énoncés sur l'école se diffusent de telle manière et si vite que ce qui est le plus attendu est une appréciation arrêtée, sans doute déterminée – ce dont on tient rarement compte – par les souvenirs scolaires et les valeurs éducatives profondes de chacun(e). Pourtant, comme d'autres institutions aujourd'hui (pensons à la famille), l'école se caractérise par la pluralité des normes et la complexité des situations. Le phénomène est inhérent au



1. L'école en perspectives  
(© P. Laurent, 2004).

caractère démocratique de nos sociétés d'États-nations vivant à l'ère de l'information : d'un côté, la promotion de l'Individu et de sa Liberté se projette dans un espace public pluriel ; d'un autre, le cadre national du système éducatif, avec la République et la Laïcité comme entités majuscules, est censé définir une citoyenneté au-delà et au-dessus des appartenances dites communautaires. La tension entre ces deux réalités est récurrente, du fait du système sociopolitique lui-même, ce qui explique en partie les discours récurrents et les propos définitifs sur *la crise de l'école*.

C'est au-delà de ces discours, le plus souvent stériles, que nous nous situerons. Constatant la pluralité des normes et la complexité des situations dans un cadre étatique-national suggère d'interroger les logiques qui animent le rapport entre unité et diversité, ce qui constitue depuis bien longtemps la colonne vertébrale de l'anthropologie. Aborder l'école ainsi peut être propice à la prise de recul, au pas de côté, au regard renouvelé.

### ■ Anthropologie de l'école : du paradoxe à la perspective

La raison d'être de ce numéro provient notamment du fait qu'il n'existe pas de domaine bien identifié d'une *anthropologie de l'école*<sup>1</sup> comme il existe une *sociologie de l'éducation* [Jaccard, 1962 ; Hassendorfer, 1990], une *sociologie de l'école* [Duru-Bellat, van Zanten, 1992], une *anthropologie de l'éducation* [Revue française de pédagogie, 1992 ; Wulf, 1999], une *ethnologie de l'éducation* [Henriot-van Zanten, 1987 ; Erny, 1991], une *ethnographie de l'école* [Woods, 1990a]. Et lorsqu'on se tourne vers les sujets au cœur de l'action éducative, on observe que *l'enfance* est objet d'*ethnologie* et d'*anthropologie* [Lallemant, 1997], de *sociologie* [Montandon, 1998 ; Sirota et al., 2006], tandis que la *jeunesse* a aussi sa *sociologie* [Galland, 1991]. La revue *Ethnologie française* a publié des articles sur l'école – et l'enfance et les apprentissages –, référencés dans nombre de contributions, dont celle-ci. Mais jamais elle n'avait consacré de numéro à ce sujet ; c'est chose faite.

*Anthropologie de l'école*, l'expression serait paradoxale, comme si l'anthropologie était trop générale et l'école trop particulière pour que les deux aillent bien ensemble ? Fort possible. Pour les anthropologues, l'École ne couvre qu'une forme particulière de l'éducation, qui est LE phénomène anthropologique. L'expression *Anthropologie de l'éducation* semble donc mieux convenir : le général y côtoie le général, les enfants se socialisent à travers des formes éducatives où qu'on soit sur la planète.

Nous aurions donc pu en rester à cette homologation générale et traiter une fois de plus d'*anthropologie de l'éducation*, comme l'a fait la revue *Éducation et sociétés* en 2006 et quatorze ans plus tôt la *Revue française de pédagogie* [1992]. Avec une différence notable toutefois : la livraison de 1992 visait l'étude des *minorités culturelles*, tandis que celle de 2006 se prononce de manière bien audacieuse « *pour un tour du monde* »<sup>2</sup>. L'usage du terme *anthropologie* offre autant d'atouts qu'il ouvre de chausse-trappes : cette discipline résonne globalement (LA science humaine par excellence), elle se nourrit de philosophie et d'humanisme, elle s'intéresse à la planète entière, à toutes les sociétés humaines. Ses sens sont multiples : l'anthropologie réfère à une *discipline* académique, à une *démarche* de l'esprit, à une *méthode* rigoureuse – puisque « science » il y a –, à une *approche* sensible – puisqu'elle est « humaine »... Il s'agit, dans ce dossier, de l'interroger à travers des contributions diversifiées, avec l'intention de construire une perspective dans laquelle l'école serait donc un objet pertinent de l'*anthropologie*, et digne d'elle. Je propose cinq motifs.

#### • Premier motif. L'école à l'échelle mondiale : le détour et la comparaison

L'école, cadre institutionnel concret, historiquement construit, ancré dans une société ou une culture particulières, prend des formes plurielles à l'échelle planétaire. Une anthropologie de l'école ne peut donc faire l'économie de la réalité des phénomènes d'internationalisation et de mondialisation. Du projet d'*éducation comparée* de

1. Même si, dans une publication récente, K. Anderson-Levitit dégage, parmi trois types d'anthropologie de l'éducation, « une anthropologie de l'école qui a un lien étroit avec la sociologie de l'éducation » [2006 : 20].

2. Voir le compte rendu de cet ouvrage page 743.



2. Perspectives et paradoxes (photo de l'auteur, 2005).

3. L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) rend compte ainsi de l'enquête PISA 2003 sur son site internet : « C'est une fois de plus la Finlande qui est arrivée en tête à l'issue de la dernière enquête réalisée dans le cadre du programme PISA de l'OCDE sur les acquis des jeunes de 15 ans, les très bons résultats qu'elle a obtenus en mathématiques et en sciences égalant ceux des systèmes scolaires asiatiques les mieux classés, à savoir celui de la Corée, de Hong Kong-Chine et du Japon. En revanche, pour certains pays peu performants, les résultats ne se sont que légèrement améliorés ou ont même régressé, ce qui a creusé l'écart entre les pays les plus performants et ceux qui le sont le moins » (1<sup>er</sup> paragraphe du texte). ([http://www.oecd.org/document/18/0,2340,fr\\_2649\\_201185\\_34010578\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/18/0,2340,fr_2649_201185_34010578_1_1_1_1,00.html)) Page consultée le 19-2-07.

4. Les travaux de Katerina Markou (Université de Crète, communication personnelle, Athènes, 25-7-06) montrent qu'en Thrace (Grèce), les écoles « minoritaires », appelées aussi « musulmanes », font prévaloir le critère religieux sur d'autres comme la langue. Une moitié de l'enseignement est dispensé en grec, l'autre moitié en turc. Or, si certains élèves sont turcs, d'autres comme les Pomak sont slavophones, ou Tsiganes de langue maternelle rom... Sur la construction complexe de l'« identité » pomak, voir également [Tsibiridou, 2005].

5. Cet antagonisme est fréquemment mis en scène dans les médias par la coprésence agitée du philosophe et du pédagogue, ou par celle du sociologue et de l'agréé de lettres, chacun bien campé sur ses positions. Fort heureusement, la réalité de ces disciplines (et la réalité tout court) ne se réduit pas à ces arènes.

M.-A. Jullien de Paris en 1817 aux exemplaires du *Rapport mondial sur l'éducation* de l'UNESCO depuis 1991, la dimension internationale de l'éducation et la promotion d'une forme scolaire conçue depuis l'Europe sont une réalité. Le Bureau international de l'éducation, fondé en 1926 et intégré à l'UNESCO en 1965, réunit régulièrement des experts sur la comparaison de l'évolution des systèmes éducatifs. Au niveau européen, les enquêtes PISA évaluent les performances des élèves des pays de l'Union ; et l'on apprend que la Finlande a les élèves les plus performants en mathématiques<sup>3</sup>.

Une approche globale n'est donc pas à négliger, l'évolution des systèmes éducatifs et leur évaluation pouvant conduire à une homogénéisation mondiale ou à une hiérarchisation systématique sur la base d'une comparaison de performances chiffrées (notamment dans les disciplines les plus en phase avec la « marche du monde »). À partir de ces évaluations s'imposerait en majuscules le modèle de l'École, sous couvert du discours humaniste de « *L'éducation pour tous* » tel que le proclame l'UNESCO. Mais en même temps, la possibilité est offerte de comparer une pluralité de modèles d'école et de modalités éducatives. De « *nouvelles recherches sur l'éducation* », portées par quelques anthropologues, ont ainsi permis « *l'ouverture du champ d'étude situé hors de l'École ou à la marge de l'institution scolaire* » et « *le développement des recherches sur la production, la circulation et la transmission des savoirs ou le lien entre savoirs et pouvoirs* » [Lange, 2003 : 9].

Dès lors, difficile de ne pas prendre en compte, dans notre appréciation de la réalité scolaire, les contextes nationaux et leurs effets, ainsi que le lien entre l'école et les autres institutions et instances de socialisation. Les temps contemporains, pris dans une dynamique du global et du local, produisent un « *interculturel* » pensable à travers une « *sociétologie* », en tenant compte de l'importance de « *l'informationnel-mondial* » [Demorgon, 2005]. Les systèmes éducatifs, les établissements où ils s'éprouvent, les acteurs qui les vivent et les font vivre gagneraient à être appréhendés du point de vue de cette dynamique.

Ces raisons expliquent qu'une partie des articles de ce numéro porte sur des terrains hors du territoire français. La connaissance de réalités spécifiques à telle école permet d'éviter le tropisme sur le seul exemple français, et ainsi de penser les enjeux de la comparaison internationale et interculturelle. Les contributions de M.-F. Lange et S. Lewandowski à propos de l'Ouest africain, en partant du constat historique de l'importation d'un modèle scolaire colonial, montrent comment coexistent plusieurs modèles, en matière d'espace, de savoirs et de pratiques d'enseignement. Celle de B. Türkmén, en terrain turc, en étudiant comment les lycéens construisent des identités marquées ou hybrides à partir de ces deux objets emblématiques que sont le foulard islamique et la broche d'Atatürk – fondateur d'une République *laïque* –, fait résonner singulièrement la manière dont la société française s'empare de cette question à la fois sociale, culturelle et politique. Dans ce sens, une recherche comparative dans quatre pays européens (Allemagne, Angleterre, France, Pays-Bas) a mis en valeur les manières différentes de traiter de la place du foulard islamique dans les enceintes scolaires [Collet, 2004] : chaque pays se trouve confronté à la délicate coexistence entre « *valeurs civiques* », « *liberté de conscience* » et « *égalité des sexes* » (sans pour autant, d'ailleurs, que cela prenne forcément la forme de tensions, de conflits ou de menaces). Le religieux, intimement lié au culturel, au social et au politique, entraîne alors une réflexion plus large sur les conditions de réalisation d'une *civil enculturation* [Schiffauer et al., 2004] et, au passage, sur le traitement de la question culturelle et scolaire dans un espace politique européen qui continue de se chercher<sup>4</sup>...

• Deuxième motif. *La culture, les cultures : des savoirs et des pratiques*

Dans le domaine de l'école, les liens entre *culture, éducation, enseignement et apprentissage* sont à la fois évidents et complexes ; si bien qu'on abordera de front la notion et ses usages.

Tout d'abord, le contexte scolaire présente deux faces antagoniques de la *culture* : elle est connaissance et instruction (sens didactique), ou pratique sociale et mode de vie (sens socio-ethnologique)<sup>5</sup>. À cette tension s'en ajoutent deux autres, héritées de



3. « Brasserie des écoles » à Lyon (photo de l'auteur, 2007).

l'histoire de l'ethnologie et de l'anthropologie. La première concerne les conceptions universaliste et particulariste de la culture, dont une projection existe dans l'espace politique et idéologique (républicanisme *versus* communautarisme). La seconde oppose une conception stable, voire fixiste, à une conception dynamiste.

De nombreux écueils surgissent donc dès que le mot culture est prononcé, car sa polysémie exigerait de chacun de préciser sa pensée lorsqu'il l'utilise. Une mise en garde est récurrente : celle de l'essentialisme culturel, de la réification de l'autre en tant qu'enraciné dans une identité culturelle figée. Cette mise en garde est formulée par des chercheurs en ethnologie, en sociologie et en sciences de l'éducation [Choron-Baix, 1991 : 42 ; Payet, 1992 : 60 ; Abdallah-Preteceille, Porcher, 1996 : 59], mais aussi par des chercheurs en didactique de disciplines enseignées à l'école [Clanché, Sarrazy, 2002 : 10 ; Berger, 2005 : 39-40].

Pour comprendre ce piège de l'essentialisme, il faut insister sur l'importance qu'a prise l'anthropologie culturelle nord-américaine comme référence primordiale à la constitution d'une anthropologie de l'éducation [Riesman, 1991 ; Henriot-van Zanten, Anderson-Levitt, 1992]. En montrant que l'éducation était une enculturation, une manière d'inculquer aux enfants ce qui leur est nécessaire pour vivre en adulte dans leur société, l'anthropologie culturelle a produit une focalisation sur les enfants de migrants. Les recherches en anthropologie de l'éducation ont ainsi porté, d'abord aux États-Unis, sur les *minorités culturelles*. En insistant sur les différences entre milieu *d'origine* et société *d'accueil*, elles ont surtout donné à voir des malentendus et des discontinuités. Voyons quelques exemples.

Alors qu'ils attendent une participation orale de la classe, les enseignants supportent mal que certains élèves se fassent remarquer par leur silence. Dans les écoles nord-américaines, on découvrirait des enfants amérindiens plutôt effacés. Devant ce syndrome de « l'enfant indien silencieux » [Bachmann *et al.*, 1981 : 198], les enseignants cherchaient à encourager la communication verbale en posant des questions, en faisant preuve d'affection ou en donnant des ordres. Aucun résultat. La réputation des enfants amérindiens était faite : timides, indifférents aux activités scolaires, non compétitifs, en retrait. L'interprétation coulait de source : « déficit linguistique, dont le milieu familial serait la cause » [op. cit.]. Selon les observations de S.U. Philips [1972], l'explication de ce silence tiendrait à une différence de code de communication entre le milieu *scolaire* et le milieu *communautaire*. Dans celui-ci, les activités, ouvertes à tous, étaient rarement organisées et dominées par un seul individu. Du coup, les élèves amérindiens ne comprenaient pas la place particulière de l'enseignant.

En France, J. Barou [1991] a montré comment des Soninké ayant migré en région parisienne depuis l'Ouest africain continuaient de se référer au système de parenté d'origine, de sorte que leurs enfants reportaient sur les instituteurs ou les animateurs de centre aéré, lors d'activités ludiques, le « rapport à plaisanteries » qu'ils entretenaient avec les grands-parents ou oncles restés au pays d'origine. Cette attitude qui implique, de manière codée et prescrite, injures et bousculades, est interprétée, dans le contexte scolaire ou éducatif, comme de l'indiscipline, de l'arrogance, de l'irrespect.

Enfin, en Nouvelle-Calédonie, des chercheurs en didactique des mathématiques insistent sur l'importance de « l'arrière-plan anthropologique » pour la compréhension de situations d'enseignement et d'apprentissage : en milieu kanak, « l'idée de problème au sens où nous l'entendons – problème dont l'adulte connaît la solution mais qui est présenté de manière à ce que l'enfant ne puisse pas répondre immédiatement – est étrangère aux interactions coutumières » [Clanché, Sarrazy, 2002 : 15].

Si les anthropologues ont ainsi focalisé l'attention sur les élèves et leur milieu, des recherches se sont orientées, après la Seconde Guerre mondiale aux États-Unis, sur « les institutions éducatives modernes », comprises comme « des phénomènes culturels à part entière et, de ce fait, susceptibles d'être abordées au moyen des méthodes classiques de l'ethnologie » [Riesman, 1991 : 223]. Ceci permet de mettre en exergue les « valeurs centrales d'une société », mais aussi d'aborder l'école « comme lieu de conflits et d'antagonismes culturels » [op. cit.]. Une ethnologie dans l'école devenait donc pertinente, mais le succès de la conception particulariste a sans doute eu pour effet d'envisager la question sous l'angle



4. Écriture sur gravier (photo de l'auteur, 2005).

d'une incompatibilité chronique entre *la culture scolaire* et *les cultures* construites en dehors de l'école : celles-ci seraient irréductibles, autant que celle-là, rigidifiée par son caractère d'Institution, serait forcément conservatrice et dominante. Si une telle approche a permis d'enrichir la compréhension en termes de *résistance*, notamment pour ce qui concerne, à partir des années 1980-1990 en France, les « jeunes descendants d'immigrés », l'application de la notion de culture aux « jeunes », dans la lignée des approches anglo-saxonnes sur les *subcultures*, pose problème : l'écueil d'un culturalisme étroit, porté par les ethnologues eux-mêmes ou par les usages sociaux et professionnels de leurs travaux, est toujours susceptible de surgir [Lepoutre, 2001 : 94-96].

Le problème de cette conception particulariste est qu'elle s'est communément appliquée à tout groupe social, quelle que soit l'échelle géographique ou la catégorie sociologique : on parle, entre autres, de culture judéo-chrétienne, asiatique, française, turque, maghrébine, urbaine, populaire, bretonne, de culture jeune, enseignante, masculine ou féminine, de culture hip-hop, techno, immigrée ou étrangère... Les échelles collectives de la culture, bornées par la Culture humaine universelle et la culture singulière de l'Individu, sont nombreuses, trop nombreuses pour qu'une approche particulariste satisfasse vraiment l'analyse. En réalité, les quatre conceptions dont j'ai parlé – universaliste, particulariste, fixiste, dynamiste – sont toutes mises en jeu dans des situations sociales contextualisées, si bien qu'aucune ne peut être opératoire isolément. Mieux vaut entrer d'emblée dans une « *conception relationnelle et situationnelle* » [Cuhe, 1996 : 87], en considérant l'institution scolaire comme lieu d'une négociation de rôles, inscrite dans un contexte qui offre aux sujets des manières plurielles et complexes de se construire, dans une interaction entre différents cadres [Faure, 2004 : 514]. Le contexte scolaire se prête à une telle posture scientifique, qui permet justement d'embrasser la culture dans son double sens de connaissance et de pratique sociale. Savoirs et pratiques ne font pas que coexister : ils sont intimement liés.

L'occasion est ainsi offerte de redéfinir l'*interculturel* en partant des contextes. Historiquement situés, ils accueillent des objets culturels de diverses natures [Warnier, 2003], construits dans l'espace scolaire comme en dehors. Il s'agit donc, à partir d'une réalité concrète où coexistent des sujets porteurs, moins de *cultures* que d'*objets culturels*, d'étudier comment ceux-ci entrent en contact, se résistent et s'opposent, mais aussi produisent des objets culturels qui, du point de vue des sujets, peuvent être de l'ordre de l'*inédit*. Une telle perspective nous amène sur le terrain d'une anthropologie à la fois sociale et cognitive, centrée sur les processus d'échange et d'apprentissage [Riesman,



5. Carnaval en milieu scolaire (photo de l'auteur, 2005).

6. Les interactions entre l'oral et l'écrit sont au cœur de la question de l'apprentissage, qu'il s'agisse du « conte de tradition orale » [Monjaret, Provost, 2003 : 139-141] ou du « calcul mental » [Blanc, 1997].

7. De manière prudente, Ana Vasquez a évoqué une « recherche à orientation ethnographique » [1992 : 46]. Certains ont usé d'un préfixe disciplinaire pour marquer la distinction entre les approches : *anthropo-ethnographie*, *psycho-ethnographie*, *socio-ethnographie* [Henriot-van Zanen, Anderson-Levitt, 1992 : 83]. On sait par ailleurs l'importance qu'ont prises les approches interactionnistes et communicationnelles (Glaser et Strauss, Hymes, Gumperz, Spindler, Woods...) en sociologie et en sciences de l'éducation.

8. Les auteurs sont du côté des sciences humaines et sociales, il n'y a pas ici de contributions de didacticiens. On notera que l'anthropologie, l'ethnologie et l'ethnographie sont parfois revendiquées dans la didactique des disciplines, par exemple en didactique des langues [Cambra Giné, 2003 ; Berger, 2005] ou des mathématiques [Chevallard, 1992 ; Clanché, Sarrazy, 2002].

1991 : 223-224 ; Terrain, 2003], dans lesquels du langage travaille en permanence [Goody, 1979]<sup>6</sup>.

• Troisième motif. *Ethnographie ou travail de terrain ?*

Mettre l'école dans une perspective anthropologique, c'est accorder une place de choix à l'ethnographie. En vigueur en sociologie de l'éducation depuis deux ou trois décennies [Derouet, Henriot, 1987], l'ethnographie fait toujours l'objet d'un débat vigoureux auquel se mêlent volontiers des anthropologues spécialistes d'autres domaines que l'école ou l'éducation. Ainsi J. Copans achève-t-il son *Introduction à l'ethnologie et l'anthropologie* par une référence plutôt ouverte sur l'école (et l'entreprise), tout en formulant une forte critique au début de l'ouvrage : « *L'ethnologie, et notamment ses méthodes, est néanmoins l'objet d'imitations ou d'emprunts de plus en plus nombreux, en histoire, en géographie, en sciences de l'éducation, en sociologie* » [1996 : 11]. Rappelant le lien organique entre une science, son objet, sa méthodologie, l'auteur signifie que l'ethnographie est à conserver dans le giron de l'ethnologie et de l'anthropologie : pratiquant des « lectures plutôt utilitaristes », les disciplines citées « font l'impasse sur les renouvellements et les interrogations nouvelles qui s'imposent aux préoccupations originelles de la discipline » [op. cit.]. Il n'en fallait pas moins pour susciter une réaction vive de la part de chercheurs en sciences de l'éducation [Boumard, 2000 : 160-161] estimant que chacun est libre d'emprunter des concepts, des méthodes<sup>7</sup>. Il n'empêche : une confusion semble continuer de régner autour de l'ethnographie, son emploi n'étant parfois justifié que par un bref contact avec le terrain. Ethnographie passagère, associée à un univers méthodologique plus large, ethnographie comme *travail de terrain* privilégiant l'observation directe, ethnographie comme *rapport au terrain* privilégiant l'implication, l'observation participante et la réflexivité... les manières de faire et de concevoir l'ethnographie ne manquent pas ; la divergence est grande, entre ceux qui se réclament d'« une instrumentation parfaitement positiviste » [Sirota, 1988 : 172] et ceux qui « refuse[nt] le paradigme positiviste » [Boumard et Bouvet dans ce numéro].

Du point de vue de ce troisième motif, notre dossier se veut ouvert. Les auteurs sont chercheurs en ethnologie (Barbier-Le Déroff, Bour, Delalande, Descelliers, Martin, Soucaille), en sociologie (Lange, Lemètre, Lewandowski, Türkmen), en sciences de l'éducation (Boumard, Bouvet, Malet, Marchive), en sciences politiques (Pénissat, Rabier)<sup>8</sup>. Selon les principes fondateurs de la méthode en anthropologie, il s'agit de



6. L'ordre scolaire : messages du seuil à l'entrée d'un lycée professionnel à Lyon (photo de l'auteur, 2007).

révéler des significations au cœur du quotidien, de l'ordinaire, de se préoccuper de l'anodin. En quelque sorte, étudier l'école revient à « rendre étrange ce qui est familier » [Spindler, 1982, cité par Vasquez, 1992], de la même manière que, pour étudier la ville, U. Hannerz suggérerait, inspiré par Goffman, de faire en sorte que « le familier devienne exotique » [Hannerz, 1983 : 300]. De la sorte peut se développer un regard éclairant différemment les réalités scolaires. L'école étant un objet de recherche partagée, l'ethnographie, par son caractère critique et démocratique, permet non seulement une production de données originales, mais aussi une réflexion sur l'interaction de ces données avec le terrain lui-même. Une anthropologie de l'école peut donc aussi être une anthropologie dans l'école.

• Quatrième motif. *Anthropologie et ethnologie dans l'école*

En Italie, dès les années 1970, des anthropologues ont orienté leurs recherches sur « des problèmes ayant une importance sociale » : la santé et l'éducation. S'est engagé un « travail organique avec des groupes d'enseignants et des structures scolaires qui sont engagées dans l'expérimentation éducative et didactique » [Falteri, Bartoli, 1994 : 539]. Objectif formation, on s'interroge sur « les micro-contextes de la vie scolaire quotidienne » et « les savoirs à transmettre » [op. cit. : 541].

En France, la formation des enseignants a intégré de temps à autre des contenus en sciences sociales. J. Cœurdevey [1983] évoque la période 1928-1939 pendant laquelle, sous l'influence de l'école durkheimienne, la formation des instituteurs a intégré de la sociologie, qui disparaîtra avec le régime de Vichy... avant de renaître au détour de la circulaire du 6 juin 1969 sous la forme d'une « anthropologie sociale » (à tendance philosophique). Nouveau changement en 1979, nouvelle disparition [op. cit. : 198].

Avec la création des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) en 1990-1991, s'affirme l'exigence d'une nouvelle professionnalité construite sur des compétences autant disciplinaires que pédagogiques, sociales et institutionnelles [Malet dans ce numéro], qui mettent en jeu, par exemple, l'identité sexuée et les appartenances culturelles [Acioyly-Régnier, Filiod, 2002]. Dans cette nouvelle phase de l'histoire de la formation des enseignants, réapparaissent les sciences humaines et sociales aux côtés de la philosophie déjà présente : psychologie, sociologie et sciences de l'éducation se font une petite place dans la masse des enseignements disciplinaires et didactiques. Mais, explicitement, pas d'anthropologie.

Selon C. Choron-Baix [1991 : 49], la place de l'anthropologie dans la formation des enseignants se justifiait pourtant, au début de ces années 1990, par la « fréquentation grandissante de populations issues de l'immigration ». Du coup, se profile l'écueil déjà évoqué d'un risque d'enfermer les élèves originaires de ces cultures dans une identité figée. L'idée d'un catalogue de cultures en formation des enseignants tient en effet de l'absurde (la remarque s'impose car la demande existe). En revanche, que les anthropologues alimentent la réflexion et offrent des pistes aux enseignants sur la question (inter)culturelle est loin d'être incongru, car ceux-ci sont aujourd'hui soumis à une double injonction possiblement contradictoire : d'un côté, transmettre une culture scolaire légitime, d'un autre, prendre en compte les cultures des élèves. Incités à conjuguer une conception universaliste, du fait de leur fonction au sein d'une nation qui s'affiche humaniste et égalitariste, et une conception particulariste, du fait du respect de la différence et de ce qu'on nomme communément l'hétérogénéité des publics, ils peuvent en effet attendre de l'anthropologie qu'elle contribue à résoudre ce qui est souvent vécu comme un dilemme indépassable. Une réponse tient dans la mise en jeu de la critique de la notion de culture, telle que nous venons de la développer<sup>9</sup>.

L'anthropologie dans la formation doit-elle se limiter à la problématique culturelle ? Ce serait un peu réducteur. D'autres pistes existent : « ethno-linguistique », « contact avec les familles », « anthropologie religieuse », « ethnologie du monde moderne » [Choron-Baix, 1991 : 52]. On peut y ajouter toute notion commune en anthropologie susceptible de faire contact avec l'expérience des sujets en formation : ritualité, institution, parenté, âges de la vie, relations intergénérationnelles... Et, dès lors qu'il s'agit d'offrir aux

9. L'auteur de ces lignes, formateur dans un IUFM depuis 1997, y dispense, et ce depuis le début, des contenus sur l'approche critique de la notion de culture et sur les rapports entre culture, diversité culturelle et interculturalité. Cette démarche articule en général un exposé de connaissances et un travail en atelier où les contenus dispensés sont confrontés aux récits d'expérience des enseignants en formation (initiale ou continue).

enseignants « un capital de connaissances, de concepts, de savoir-faire qui les rendent plus forts face aux problèmes que soulève l'enseignement aujourd'hui » [op. cit. : 54], pourquoi ne pas envisager un « minimum de formation à l'enquête de terrain » [op. cit.], puisque les points de contact sont nombreux entre l'école comme lieu de pratiques et comme objet de recherche ethnographique<sup>10</sup> ? Observations directes en situation de stage, ateliers où se discutent et s'analysent pratiques et situations professionnelles, ou encore approches biographiques [Woods, 1990b ; Spirale, 2003<sup>11</sup>], l'anthropologie n'est-elle pas là dans son rôle traditionnel de contribution à un regard différent sur les réalités ?

Enfin, l'anthropologie dans l'école, c'est aussi la promotion d'expériences d'observation par les élèves eux-mêmes, que le chercheur peut d'ailleurs intégrer à ses dispositifs d'enquête [Delalande dans ce numéro]. Les « ateliers ethnographiques » dans les établissements de l'académie de Créteil en sont un exemple significatif [Monjaret, Provost, 2003]. Et la création, au début des années 2000, d'associations destinées aux élèves du primaire et du secondaire témoigne du succès de l'ethnologie : *Ethnokids*, *Ethnoart*, le préfixe est à la mode, et on ne s'étonnera pas de voir « la diversité » – qu'elle soit dite « culturelle » ou référée aux « environnements naturels, sociaux, culturels » – inscrite au premier rang des objectifs de ces associations, avec, pour la seconde, « diffuser le savoir scientifique de l'ethnologie », « partager des temps de convivialité et de beauté autour des disciplines artistiques (musiques et danses du monde) » et « enrichir, stimuler le lien social en Ile-de-France »<sup>12</sup>. Les enquêtes menées par des élèves sur leur vie quotidienne, leur environnement, aboutissent aussi à la diffusion des résultats auprès d'autres élèves situés ailleurs sur le globe.

Une dernière association, dont on lira avec intérêt la contribution dans ce numéro [Descelliers, Martin, Soucaille], porte un nom qui fait l'impasse sur le préfixe *ethno-* : *Passerelles*. De même, son site internet ne parle jamais de diversité culturelle, même si les objets d'enquête sont parfois proches de ceux des autres associations (par exemple la ville). Ce qui est privilégié, c'est la démarche scientifique plutôt que des objets spécifiques : « promouvoir la culture scientifique et la démarche anthropologique auprès d'un public non universitaire et, plus spécialement, auprès des élèves de l'enseignement primaire et secondaire. "Passerelles" vise à accompagner, à travers la mise en œuvre d'ateliers de pratique ethnologique, la construction d'un regard critique et distancié permettant d'appréhender autrement notre société et notre environnement quotidien »<sup>13</sup>.

Au-delà de leur intérêt évident d'éducation au regard et à la découverte, ces pratiques, qui s'expliquent autant par une demande humaniste que par une crise de l'emploi des ethnologues [Monjaret, 2005], doivent être interrogées. Quel est le sens des extraits d'enquêtes très partiels ou des « fiches méthodologiques » sur les sites internet ? Quel usage en est fait [op. cit.] ? Est-ce là, comme pour la formation d'enseignants, une flammèche qui s'allume de temps à autre ? Ou un véritable phénomène social que l'anthropologie professionnelle devrait sérieusement prendre en charge ?...

• Cinquième motif. *Rites et rituels : encore et toujours*

S'il est un domaine où l'anthropologie a toute sa raison d'être, c'est bien celui de la ritualité. Comme l'a écrit D. Blanc il y a vingt ans dès la première ligne d'une note de recherche, « Désigner l'école comme un espace fortement ritualisé n'est ni nouveau, ni original » [1986 : 407]. Dans son ouvrage sur les « rites profanes », C. Rivière [1995] consacre un chapitre aux « micro-rituels de la vie enfantine », reprenant la typologie de D. Vander Gucht [1982] : à l'école, on trouve des « rites d'accès et d'accueil », des « rites d'ordre », des « rites d'activité ». Les rites de passage ont bien entendu leur place dans ces objets de recherche, qu'il s'agisse du bizutage [Rivière, 1995 : 97-119 ; Segalen, 1998 : 46-51], de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture [Perret-Clermont, 1986] ou de l'entrée en journal intime des jeunes filles au moment de leur arrivée en classe de sixième [Albert, 1993 : 81]<sup>14</sup>. En outre, l'école, si elle produit des rituels, en capte d'autres, venant de l'extérieur ; pensons à la fête des Mères ou aux anniversaires en France [Sirota, 1998], à Noël dans différents pays, à la participation des enfants aux rituels patriotiques ou religieux [Blanc, 1986 : 409 ; Seraidari, 2001]. L'idée d'une

10. Sans forcément attendre que les enseignants deviennent ethnographes, même si cela arrive parfois (par exemple, P. Woods, G. Lapassade, D. Lepoutre. Voir également [Marchive, 2005]).

11. L'« approche anthropologique de l'éducation et de la formation » promue par le numéro de cette « revue de recherches en éducation » est celle d'une « diversité de pratiques de recherche » qui ont « en commun d'accorder une valeur signifiante [...] à l'expérience, à l'observation, au vécu et aux récits du sujet humain » [2003 : 5].

12. Voir les sites [www.ethnokids.net](http://www.ethnokids.net) et [www.ethnoart.org](http://www.ethnoart.org).

13. <http://www.mae.u-paris10.fr/ethnologie/mennetlmoc.php?ID=60> (Page consultée le 21-2-07.)

14. Les changements du métier d'enseignant, le passage des écoles normales aux IUFM, n'empêchent pas de nous intéresser au temps de formation initiale comme jalonné de rites de passage, l'approche ethnologique n'étant pas réservée à l'étude ethnohistorique d'une tradition [Blanc, 1987].



7. Rite en fresque et graffitis sur un mur extérieur d'une école primaire à Lyon (photo de l'auteur, 2007).

15. Un travail réalisé en 1999-2000 avec des professeurs des écoles stagiaires à l'UFEM de Lyon a permis de travailler sur des situations vécues en stage. Les objets soumis à une question en termes de ritualité furent les suivants :

- à l'école pré-élémentaire : l'accueil du matin, la première rentrée, le moment de la sieste ;
- le passage de la pré-élémentaire à l'élémentaire (de la maternelle au CP) ;
- à l'élémentaire : les anniversaires fêtés, le passage à une structure spécialisée, le passage de l'intérieur à l'extérieur de la classe, l'arrivée dans la cour de récréation, l'exclusion de cours, la visite du collège pour une classe de cycle 3 (CM2).

16. Ce numéro de la *Revue du Mauss* comporte vingt-trois articles dont la moitié environ est écrite par des sociologues. Les autres auteurs sont philosophes, professeurs de lettres, de mathématiques, de sciences économiques et sociales, formateurs d'enseignants en éducation physique et sportive, écrivain, employé précaire de l'Éducation nationale. Les discours sont le plus souvent de l'ordre de l'essai ou du témoignage plutôt que de l'étude empirique. Une seule contribution d'anthropologie : un essai philosophique imaginant Confucius dans un cortège du mouvement contre le CPE (contrat première embauche) au printemps 2006.

17. Le même genre de propos péremptoire sur le « déclin » et la « disparition » des rites se trouve dans l'article *Rites de passage du Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* qui s'achève ainsi : « Le rite n'a de sens que s'il signifie de manière solennelle et définitive un passage irréversible dans une autre classe d'âge » [Galland, 1994 : 877].

école qui « crée ses rites à l'intérieur d'une dialectique de la captation / production » [Blanc, *op. cit.*] est encore d'actualité, et sans doute pour longtemps<sup>15</sup>.

Malgré cela, on en vient encore, en 2006, à clamer haut et fort le fait d'« une école sans rites ni symboles » [Viard, 2006]. Publié dans un livraison de la *Revue du Mauss* intitulée *Penser la crise de l'école*, cet article d'un professeur de littérature française (qui convoque quelques anthropologues célèbres au passage) répond à cette crise par un discours général et alarmé, décrétant que « [...] le mal et par conséquent le remède sont avant tout de nature morale » [*op. cit.* : 306]. Et après nous avoir rappelé combien « toutes les cultures du monde » et « les institutions scolaires anciennes » étaient truffées d'initiations, de symboles, de devises, de serments, d'attributions de prix, de blâmes, de récompenses, de discours solennels, d'uniformes et de politesse envers les professeurs, eh bien le constat est sans appel : « les derniers vestiges comme l'estrade ou la distribution des prix ont disparu en 1968 » [*op. cit.*]<sup>16</sup>. Comprendre ainsi l'école comme un tout homogène, avec un avant et un après délimité par une date ou un mouvement social, nous est-il bien utile ? De la même manière qu'il n'est pas sérieux de mobiliser la notion de *crise* à tout propos (que ce soit pour la famille ou pour l'école), évoquer la « disparition » d'une chose aussi fondamentalement anthropologique que le rite [Rivière, 1995 : 7-10]<sup>17</sup> relève de la légèreté intellectuelle. De la même manière qu'il n'y a pas d'ordre social sans rite, il n'y a pas d'ordre scolaire sans rite, sans rituel. Reste à savoir lesquels, comment ils se manifestent, évoluent, varient [Segalen, 1998], même si ces changements apparaissent partiels, minimes, discrets. La ritualité, dont il faut reconnaître la « valeur pédagogique » [Hermès, 2005 : 77-108], relève du processus, dans une construction entre acteurs, certes à partir de pratiques héritées, mais qui ne se reproduisent pas à l'identique. Plus largement, l'ordre scolaire continue, et c'est bien de là qu'il faut partir pour bien appréhender les permanences et les changements de et dans l'école. Une attention est à porter aux variations des ordres sociaux et culturels, de même qu'aux mises à l'épreuve auxquelles ils sont soumis [voir, dans notre dossier, sur le collège, Péniassat et Rabier sur la discipline, et Bour sur les « jeux dangereux »].

La pertinence de l'approche ritualiste se justifie d'autant plus que, comme le fait remarquer A. Marchive dans sa contribution, le terme de *rituels* est entré dans les programmes officiels de l'Éducation nationale de 2002. La manière dont il est défini se nourrit-elle des apports théoriques en anthropologie ? Les anthropologues, et avec eux l'école et le système éducatif, n'ont-ils pas à gagner à continuer l'examen de la ritualité en milieu scolaire [Lemêtre dans ce numéro], en s'intéressant autant aux

événements solennels qu'aux interactions quotidiennes, aux espaces et aux corps [Barbier-Le Déroff dans ce numéro], aux significations portées par tel geste, tel propos ou discours, tel comportement, tel objet médiateur ? Tournée en même temps vers l'exceptionnel et vers l'ordinaire, l'anthropologie de l'école peut ainsi devenir un riche domaine de production sur la question, ce qui serait bienvenu en ces temps de déclamations péremptoires.

Les contributions de ce dossier alimentent toutes à leur manière chacun des motifs dégagés ici<sup>18</sup>. La question du rite qui vient d'être présentée introduit le numéro et donne le ton au thème qui résume les enjeux d'une anthropologie de l'école : *L'ordre scolaire : permanence, variations, mises à l'épreuve*.

Les articles de la deuxième partie auraient pu être intégrés à la première, mais l'éclairage particulier qu'ils offrent sur la *question spatiale* méritait de les distinguer. L'espace est en effet un grand oublié de l'analyse des mondes scolaires, à quelques rares exceptions [Derouet-Besson, 1998]. Les pratiques et représentations de l'espace, leur définition en termes d'ouverture et de fermeture, de séparation et de lien, d'autorisation et d'interdiction, d'espace matériel et d'espace symbolique sont porteuses de normes à la fois instituées et mouvantes ; dans cette dynamique, on peut chercher à voir comment se construisent, dans la société ou dans les établissements scolaires eux-mêmes, de nouvelles formes de relation à l'espace.

Enfin, la troisième partie recoupe l'un des cinq motifs présentés ci-avant : celui de l'anthropologie dans l'école. L'intitulé, *L'éducation et la formation en mouvement : débats et expériences*, veut signifier la vitalité des pratiques de recherche et de formation dans les universités, les associations, les institutions éducatives.

Au final, l'ensemble de ces contributions témoigne de la vigueur d'un champ de recherches qu'on espère fertile. Voire utile. ■

18. Aucune ne traite de l'université, ni même d'autres modèles d'écoles (formation d'adultes, écoles d'ingénieurs, d'infirmières, etc.). Notre propos s'est tourné vers l'enseignement scolaire, mais on espère que les problématiques développées dans cette introduction et par les auteurs dans leurs contributions sont suffisamment pertinentes pour y être transposées.

## I Références bibliographiques

- ABDALLAH-PRETCELLE Martine, Louis PORCHER, 1996, *Éducation et communication interculturelle*, Paris, PUF.
- ACIOLY-RÉGNIER Nadja, Jean Paul FILIOD, 2002, « De l'identité personnelle et professionnelle aux "compétences professionnelles en éducation" », in T. Pinto (coord.), *A Profissão Docente e os Desafios da Coeducação. Perspectivas teóricas para práticas inovadoras*, Lisbonne, Comissão para a igualdade e para os direitos das mulheres (CIDM), Presidência do Conselho de Ministros : 89-110.
- ALBERT Jean-Pierre, 1993, « Écritures domestiques », in D. Fabre (dir.), *Écritures ordinaires*, Paris, POL : 37-94.
- BACHMANN Christian, Jacqueline LINDENFELD, Jacky SIMONIN, 1981, *Langage et communications sociales*, Paris, Hatier.
- BAROU Jacques, 1991, « Familles africaines de France : de la parenté mutilée à la parenté reconstituée », in M. Segalen (dir.), *Jeux de familles*, Paris, Éd. du CNRS : 151-171.
- BERGER Catherine, 2005, « L'ethnologie, une discipline de référence en didactique des langues », in J. Aden (dir.), *De Babel à la mondialisation. Apports des sciences humaines à la didactique des langues*, Scéren-CRDP, Académie de Bourgogne : 35-46.
- BLANC Dominique, 1986, « L'école, les rituels et la lettre », *Ethnologie française*, 4 : 407-412.
- 1987, « Numéros d'hommes. Rituels d'entrée à l'école normale d'instituteurs », *Terrain*, 8 : *Rituels contemporains*, Paris, Mission du patrimoine ethnologique, Ministère de la Culture et de la Communication : 52-62.
- 1997, « Le calcul mental entre oralité et écriture », in D. Fabre

(dir.), *Par écrit. Ethnologie des écritures quotidiennes*, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, Paris : 165-186.

BOUMARD Patrick, 2000, « Conclusion », in P. Boumard (dir.), *L'école, les jeunes, la déviance*, Paris, PUF : 159-165.

CAMBRA GINÉ Margarida, 2003, *Une approche ethnographique dans la classe de langue*, Paris, Didier.

CHEVALLARD Yves, 1992, « Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique », *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 12, 1, Grenoble, La Pensée sauvage : 73-111.

CHORON-BAIX Catherine, 1991, « L'anthropologie dans la formation des enseignants », *Journal des anthropologues*, 42, Paris, Association française des anthropologues : 49-54.

CLANCHÉ Pierre, Bernard SARRAZY, 2002, « Approche anthropo-pédagogique de l'enseignement d'une structure additive dans un cours préparatoire kanak », *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 22, 1 : 7-30.

CŒURDEVEY Jean, 1983, « Un avatar discret et délimité de l'anthropologie : l'anthropologie sociale dans les Écoles Normales françaises de 1969 à 1979 », *L'Ethnographie*, 90-91, 2 : *Anthropologie : points d'histoire* : 195-198.

COLLET Beate, 2004, « Muslim Headscarves in Four Nation-states and Schools », in W. Schiffauer, G. Baumann, R. Kastro-ryano, S. Vertovec, *Civil Enculturation. Nation-State, School and Ethnic Difference in The Netherlands, Britain, Germany and France*, New York-Oxford, Bergahn Books : 119-144.

COPANS Jean, 1996, *Introduction à l'ethnologie et l'anthropologie*, Paris, Nathan.



- CUCHE Denys, 1996, *La notion de la culture dans les sciences sociales*, Paris, La Découverte.
- DEMORGON Jacques, 2005, *Critique de l'interculturel. L'horizon de la sociologie*, Paris, Anthropos-Economica.
- DEROUET Jean-Louis, Régine SIROTA, Agnès van ZANTEN, 1987, « Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation : l'école et la communauté, l'établissement, la classe », *Revue française de pédagogie*, 78, Paris, INRP : 73-108.
- DEROUET-BESSON Marie-Claude, 1998, *Les murs de l'école. Éléments de réflexion sur l'espace scolaire*, Paris, Métailié.
- DURU-BELLAT Marie, Agnès van ZANTEN, 1992, *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin.
- Éducation et sociétés*, 2006, 17 : *Anthropologie de l'éducation : pour un tour du monde*, Paris, Bruxelles, De Boeck-INRP.
- ERNY Pierre, 1991, *Ethnologie de l'éducation*, Paris, PUF.
- FALTERI Paola, Paola BARTOLI, 1994, « Usage social de l'anthropologie. Pour un éloge de la formation », *Ethnologie française*, 3 : Italia. *Regards d'anthropologues italiens*, Paris, PUF : 531-547.
- FAURE Pascale, 2004, « Population gitane et cadre scolaire », *Ethnologie française*, 3 : 509-516.
- GALLAND Olivier, 1991, *Sociologie de la jeunesse*, Paris, Armand Colin, 2007 (4<sup>e</sup> éd.)
- 1994, « Rites de passage », in Ph. Champy, Ch. Étévé (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan : 876-877.
- GOODY Jack, 1979 (1977), *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Paris, Minuit.
- HANNERZ Ulf, 1983 (1980), *Explorer la ville*, Paris, Minuit.
- HASSENDORFER Jean (dir.), 1990, *Sociologie de l'éducation. Dix ans de recherche. Recueil de notes de synthèse publiées dans la Revue française de pédagogie*, Paris, INRP, L'Harmattan.
- HENRIOT-van ZANTEN Agnès, 1987, « Ethnologie de l'éducation », *L'Année sociologique*, 37, 3 : 387-394.
- HENRIOT-van ZANTEN Agnès, ANDERSON-LEVITT Kathryn, 1992, « L'anthropologie de l'éducation aux États-Unis : méthodes, théories et applications d'une discipline en évolution », *Revue française de pédagogie*, 101 : *Anthropologie de l'éducation*, Paris, INRP : 79-104.
- Hermès. Cognition, communication, politique*, 43 : *Rituels* (coordonné par G. Boëtsch et Ch. Wulf), Paris, CNRS Éditions.
- JACCARD Pierre, 1962, *Sociologie de l'éducation*, Paris, Payot.
- JULLIEN DE PARIS Marc-Antoine, 1817, *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée*, Paris, L. Colas.
- LALLEMAND Suzanne, « Enfances d'ailleurs, approche anthropologique », in M. Guidetti, S. Lallemand, M.-F. Morel, *Enfances d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui*, Paris, Armand Colin : 9-59.
- LANG Marie-France, « Vers de nouvelles recherches en éducation », *Cahiers d'études africaines*, 169-170 : *Enseignements*, vol. XLIII (1-2), Paris, Éditions de l'EHESS : 7-17.
- LEPOUTRE David, 2001, « La photo volée. Les pièges de l'ethnographie en cité de banlieue », *Ethnologie française*, 1 : 89-101.
- MARCHIVE Alain, 2005, « Familiarité et connaissance du terrain en ethnographie de l'école. L'ancien instituteur est-il meilleur ethnographe ? », *Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 38, 1 : 75-92.
- MONJARET Anne, 2005, « L'ethnologie, discipline universitaire, à l'école : jusqu'où peut-on aller ? », in J. Aden (dir.), *De Babel à la mondialisation. Apports des sciences humaines à la didactique des langues*, Scéren-CRDP, Académie de Bourgogne : 63-70.
- MONJARET Anne, Gisèle PROVOST, 2003, *Apprentis ethnologues... quand les élèves enquêtent*, Scéren-CRDP, Académie de Créteil, coll. « Repères pour agir ».
- MONTANDON Cléopâtre, 1998, « La sociologie de l'enfance : l'essor des travaux en langue anglaise », *Éducation et sociétés*, 2 : *Sociologie de l'enfance 1*, Paris-Bruxelles, De Boeck : 91-118.
- PAYET Jean-Paul, 1992, « Civilités et ethnicité dans les collèges de banlieue », *Revue française de pédagogie*, 101 : *Anthropologie de l'éducation*, Paris, INRP, octobre-novembre-décembre : 59-69.
- PERRET-CLERMONT Anne-Nelly, 1986, « L'enseignement de la lecture et de l'écriture : initiation à un savoir, procédure de différenciation sociale ou rite de passage ? », in P. Centlivres, J. Hainard (dir.), *Les rites de passage aujourd'hui*, Lausanne, L'Âge d'homme : 107-114.
- PHILIPS Susan U., 1972, « Participant structures and communicative competence : Warm Springs children in community and classroom », in C. Cazden, V. John, D. Hymes (eds), *Functions of language in the classroom*, New York, Teachers College Press : 370-394.
- Revue française de pédagogie*, 1992, 101 : *Anthropologie de l'éducation*, Paris, INRP, octobre-novembre-décembre.
- RIESMAN Paul, 1991, « Éducation », in P. Bonte, M. Izard (dir.), *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, Paris, PUF : 222-224.
- RIVIÈRE Claude, 1995, *Les rites profanes*, Paris, PUF.
- SCHIFFAUER Werner, Gerd BAUMANN, Riva KASTORYANO, Steven VERTOVEC (eds), 2004, *Civil Enculturation. Nation-State, School and Ethnic Difference in The Netherlands, Britain, Germany and France*, New York-Oxford, Bergahn Books.
- SEGALEN Martine, 1998, *Rites et rituels contemporains*, Paris, Nathan.
- SERAIDARI Katerina, 2001, « Rituels scolaires en Grèce : de l'histoire nationale aux pratiques religieuses locales », *Terrain*, 37, mars, Mission du patrimoine ethnologique, Ministère de la Culture et de la Communication : 139-152.
- SIROTA Régine, 1988, *L'école primaire au quotidien*, Paris, PUF.
- 1998, « Les copains d'abord. Les anniversaires de l'enfance, donner et recevoir », *Ethnologie française*, 4 : *Les cadeaux : à quel prix ?*, Paris, Armand Colin : 457-471.
- SIROTA Régine, Cléopâtre MONTANDON, Gérard NEYRAND, André TURMEL (dir.), 2006, *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Presses universitaires de Rennes.
- Spirale. Revue de recherches en éducation*, 2003, 31 : *Anthropologie de l'éducation et de la formation*, Lille, Université Lille 3.
- Terrain*, 2003, 40 : *Enfant et apprentissage*, Paris, Mission du patrimoine ethnologique, Ministère de la Culture et de la Communication, mars.
- TSIBIRIDOU Fotini, 2005, « "Comment peut-on être pomak" en Grèce aujourd'hui ? », *Ethnologie française*, 2 : *Grèce – Ellada, Figures de l'altérité*, Paris, PUF : 291-303.

- UNESCO, 1991, *Rapport mondial sur l'éducation*. (Rapport publié tous les deux ans.)
- VANDER GUCHT Daniel, 1992, « La ritualité dans le cadre de la socialisation primaire. Éléments pour une socio-anthropologie de la prime enfance », *Cahiers internationaux de sociologie*, XCII, janvier-juin, Paris, PUF : 31-57.
- VASQUEZ Ana, 1992, « Études ethnographiques des enfants étrangers à l'école française », *Revue française de pédagogie*, 101 : *Anthropologie de l'éducation*, Paris, INRP, octobre-novembre-décembre : 45-59.
- VIARD Bruno, « Une école sans rites ni symboles », *Revue du*
- Mauss*, 28 : *Penser la crise de l'école*, Paris, La Découverte : 305-312.
- WARNIER Jean-Pierre, 1999, *La mondialisation de la culture*, Paris, La Découverte.
- WOODS Peter, 1990a (1984-1987), *L'ethnographie de l'école*, Paris, Armand Colin.
- 1990b (1986), « L'autobiographie dans le développement professionnel », in *L'ethnographie de l'école*, Paris, Armand Colin : 107-125.
- WULF Christoph, 1999, *Anthropologie de l'éducation*, Paris, L'Harmattan.