

Un regard ethnographique sur l'Ecole

Jesus Maria Sousa
Département des Sciences de l'Education
Université de Madère

(2001). *Revue Européenne d'Ethnographie de l'Education*, 1 (1), 81-87.

RÉSUMÉ

Le plan d'études scolaire, en insistant sur l'homogénéisation de la diversité, met à côté tout un mosaïque culturelle extrêmement riche que la scolarité obligatoire accueille. Je pense qu'il faut par contre que l'école assume une autre posture vis-à-vis de la réalité environnante: elle devra acquérir un "regard ethnographique". Cet article vise à rapporter une action de formation menée dans une école à Madère qui a englobé des élèves avec des problèmes sérieux d'intégration sociale. La recherche-action fut soutenue par le regard ethnographique des enseignants impliqués.

RESUMO

O currículo escolar, ao insistir na homogeneização da diversidade, põe de parte todo um mosaico cultural extremamente rico que a escolaridade obrigatória acolhe. Por isso considero que é preciso que a Escola assuma uma outra postura face à realidade que a envolve, sendo necessário então que ela ganhe o chamado "olhar etnográfico". Relato assim uma experiência de acção - investigação realizada numa Escola da Ilha da Madeira, que envolveu alunos com graves problemas de integração social e que foi sustentada pelo olhar etnográfico dos professores implicados.

ABSTRACT

When the academic curriculum insists upon the uniformity of what is diverse, it sets apart all the rich cultural mosaic that compulsory education welcomes nowadays. I believe school has to get another attitude towards the world surrounding it. It's necessary for that to earn what I call "an ethnographic look". Then I briefly report an action – research project run in a school on Madeira Island involving pupils with serious social problems and which was supported by the teachers' ethnographic look.

L'ECOLE PORTUGAISE ET LA DIVERSITE CULTURELLE

La scolarité de base et obligatoire de six à quinze ans au Portugal a été une conquête de la Révolution d'Avril. Les mesures d'action sociale scolaire prises pour réaliser cet objectif ont visé les franges sociales, économiques et géographiques ancestralement laissées à l'abandon. Bien que reconnue de tous comme méritoire, l'intention du système éducatif peut cependant avoir des effets seulement périphériques si elle n'est pas dûment accompagnée d'une conception critique du curriculum lui-même, en tant que substance de l'enseignement. La démocratisation de l'accès à l'éducation fondamentale ne signifie pas nécessairement démocratisation de la réussite scolaire. Celle-ci concerne plutôt la capacité que l'Ecole a d'accueillir en son sein, sans gérer l'exclusion ou la discrimination par l'échec, l'énorme diversité sociale et culturelle à laquelle la Loi de Base du Système Educatif a conduit.

D'un autre côté, l'organisation scolaire de nos jours a peu de choses en commun avec le *Curriculum* de Bobbitt, de 1918, le *How to make a Curriculum* du même auteur, de 1924, ou le *Basic Principles of Curriculum* de R. Tyler, de 1949. Il y a longtemps que le curriculum n'est pas un domaine simplement technique, athéorique ou apolitique, chargé d'organiser la connaissance scolaire, de la même manière que'il n'est pas un instrument pur et neutre, dépouillé d'intentions sociales qui voulait étudier les meilleures procédés, méthodes et techniques pour bien enseigner. Ce que je voudrais souligner c'est que d'autres questions se posent maintenant, en termes d'une théorie critique du curriculum, plus centrées sur les relations qui se créent entre le *curriculum*, d'une part, et l'idéologie, la structure sociale, la culture et le pouvoir, d'autre part. Le *curriculum* est une arène politique.

C'est à partir de ce point de vue socio-politique que je voudrais faire attention aux dangers d'un *curriculum* indifférent au capital culturel inégal, tant au niveau familial que social, que les élèves apportent tous les jours à l'Ecole. Le *curriculum* ne peut pas ignorer les diverses identités socio-culturelles qui sont parfois en conflit sur la scène scolaire. En fait, un *curriculum* fermé et unique, conçu pour l'élève moyen et abstrait va nier les diverses cosmovisions en faveur de la culture dominante. Avec tout un ensemble de petits rituels pédagogiques, le *curriculum* – au sens large (il ne faut pas oublier le *curriculum* caché) – devient un mécanisme de normalisation, d'homogénéisation de la diversité, à travers un processus d'acculturation académique qui ne représente pas les intérêts, les besoins, les objectifs, ou les formes de pensée, expressions et comportements des différents groupes qui composent la mosaïque culturelle de nos Ecoles.

Je ne veux dire que l'on ne doit pas viser «la formation générale commune à tous les portugais...» (un des objectifs généraux de l'enseignement de base de la Loi de Bases du Système Educatif). Au contraire, je crois que le *curriculum*, en tant que *core* de l'Ecole, a la responsabilité de promouvoir l'éducation de tous les élèves, donnant à chacun le même type d'outil mental pour se développer. Je considère, pour cette raison, que la scolarité obligatoire est le moyen par excellence de fournir à chaque citoyen des compétences pour participer à la vie sociale et culturelle dominante (je ne rejette pas cette dimension), mais doit tenir compte du respect et de la considération que nous devons cultures non-dominantes. Si l'on transmet, à travers l'école, la culture d'une société aux générations futures, il faut savoir bien de quoi l'on parle... Est-ce qu'elle existe d'une

façon unitaire et homogène ? Est-ce qu'elle constitue un ensemble immobile de valeurs et connaissances ?

Au niveau d'une théorie critique du *curriculum*, il n'y a pas *une* seule culture de société qui soit universellement acceptée et mise en pratique, donc, digne d'être transmise. « La théorie curriculaire ne peut plus [...] se préoccuper seulement de l'organisation de la connaissance scolaire, ni peut-elle envisager de façon naïve et non-problématique la connaissance reçue. Le *curriculum* qui existe, c'est-à-dire la connaissance organisée afin d'être transmise dans les établissements d'éducation doit être envisagée comme impliquée dans la production de relations asymétriques de pouvoir, à l'intérieur de l'école et de la société et historiquement et socialement contingent. » (A. Moreira et T. T. da Silva. 1995. 21).

C'est pourquoi l'Ecole ne peut pas taire les voix qui ne lui semblent pas en harmonie avec le discours culturellement dominant, puisqu'elle ne fonctionne pas dans le vide. Cela ne vaut pas la peine de vouloir l'unifier de façon abstraite et formelle, si elle est dans un monde tout à fait divers. C'est pourquoi je pense que ceux qui enseignent devront avoir conscience que ceux qui apprennent sont de la même façon, des êtres sociaux porteurs d'un monde très spécial de croyances, significations, valeurs, attitudes et comportements acquis au dehors et qu'il faut prendre en considération.

L'ETHNOGRAPHIE DE L'EDUCATION

Une fois le principe d'accueil et de valorisation de la diversité culturelle assumé par l'Ecole, le problème qui se pose est de savoir le comment accéder à ces territoires marginaux et marginalisés d'appartenance et de référence culturelles des élèves de façon à les refléter dans le *curriculum*. Comment découvrir les espaces nouveaux de développement curriculaire ? À mon avis une autre attitude de recherche en éducation est nécessaire, une autre mentalité de la part des enseignants et des conseils de direction des Ecoles, une attitude qui privilégie l'étude des réalités particulières, concrètes, circonscrites à un temps et un espace déterminés, à un *hic et nunc*. Je crois que l'ethnographie de l'éducation pourra avoir un rôle décisif dans le rapprochement et dans la communication entre l'Ecole, ou mieux encore, les diverses Ecoles et «les culturalités» des diverses communautés.

Dans le domaine de l'anthropologie et de la sociologie qualitative, l'ethnographie apparaît comme une façon différente de recherche en éducation, en opposition claire aux paradigmes positivistes provenant de la psychologie expérimentale et de la sociologie quantitative. Quant à question de savoir si l'ethnographie est une théorie ou une méthode, ou si elle est plutôt une «perspective», au sens où elle n'épuise pas les problèmes ni de l'une ni de l'autre, il faut dire aussi que le débat continue autour des questions épistémologiques et méthodologiques, aussi bien que sur les références théoriques dont elle s'inspire – Aura-t-elle des racines anglo-saxonnes ? Des racines germaniques ? Ou francophones ? Fera-t-elle partie de la Phénoménologie sociologique ? Aura-t-elle à voir avec l'Analyse institutionnelle ? Ou s'insèrera-t-elle dans l'Interactionnisme symbolique ? Ou dans l'Ethnométhodologie ?

Je voudrais souligner dans cet article surtout le travail du terrain, ce qui est spécifique de l'ethnographie et qui conduit le chercheur/observateur à comprendre les réalités culturelles d'un certain groupe, mais comprises du dedans. C'est très difficile de saisir le monde vécu et senti dans une situation formelle de salle de classe. L'écoute des

divers mondes culturels peut seulement être réalisé à travers ce que l'on appelle « observation participante », dans la cour, pendant les récréations, les jours de congé, les jeux de football, au café, en ayant recours à un grand nombre de techniques qui sont à la disposition de chacun, si l'on est surtout ethnographiquement impliqué. Ce sont les entretiens, les enquêtes, la récolte de dessins, compositions et poèmes, la fréquentation des quartiers sociaux, les fêtes de l'Ecole, les compétitions sportives, l'écriture de journaux de bord, d'histoires de vie, d'études de cas, etc.

L'ethnographie, lorsqu'elle confère cette autre perspective microsociologique et fragmentaire à l'éducation, valorise les « petites choses », les « petits mondes », les conversations banales, le raisonnement profane des acteurs (cf. H. Garfinkel. 1967), au fond, la dimension quotidienne, la dimension sur le terrain, de la vie concrète des élèves. Ce sont ces « petites choses » qui deviennent l'objet privilégié de recherche, pour lequel une attention particulière est nécessaire, un regard qui ne soit pas de quelqu'un supérieurement étrange qui vient du dehors pour observer, mais un regard intéressé, impliqué, soit disant un regard ethnographique. Seulement avec cette nouvelle attitude on pourra dévoiler les sens profonds qui sous-tendent les interactions personnelles, pour que se construisent à partir de là de nouvelles connaissances curriculaires.

UN TRAVAIL DE TERRAIN

Nous sommes partis avec ces objectifs pour réaliser un Projet dans une Ecole du 2e et 3e cycles (population étudiante pré-adolescente et adolescente) à Madère: l'Ecole de Torre, à Câmara de Lobos, une petite ville essentiellement piscicole à quelques kilomètres de distance de Funchal. C'est pourquoi nous avons appelé le Projet de *Curricula Alternatifs*.

L'Ecole avait procédé à un recensement des situations problématiques pendant une année scolaire, à travers des enquêtes adressées aux directeurs de classe, au personnel non-enseignant, aux élèves eux-mêmes et aux responsables d'éducation respectifs, de même qu'à travers la consultation des dossiers de direction de classe des années précédentes, l'analyse des déclarations de plaintes adressées aux directeurs de classe contre les élèves, etc... On a diagnostiqué quelques problèmes, assurément présents également dans d'autres établissements d'enseignement, mais qui para leur dimension troublaient le climat socio-affectif de l'Ecole elle-même. Dans cette première phase, on se savait pas bien distinguer les problèmes de leurs causes. « Un taux élevé d'échecs scolaires, peu de motivation, un grand nombre d'élèves dans la plupart des classes, un manque d'espaces appropriés pour le développement d'autres activités, des difficultés de concentration pendant les leçons, d'innombrables problèmes de discipline, une agressivité physique et verbale et un manque d'assiduité » ont été « les principaux problèmes diagnostiqués ».

L'Ecole s'est concentrée alors sur les problèmes de discipline, faisant attention au nombre de plaintes et au type de comportement inadapté qui y était décrit: dommages matériels ou agression physique et/ou verbale, vis-à-vis d'enseignants, de fonctionnaires et de collègues dans la salle de classe, pendant les cours, à la cantine, au bar, dans la bibliothèque ou dans le pavillon sportif. Cette analyse confirmait le « climat » que l'on vivait. Il fallait faire quelque chose, sous peine de voir ce type de comportement mettre en danger toute l'Ecole. La « Proposition de mettre en action les curricula alternatifs pour l'année scolaire 1998/99 » est née de cette manière, pour le 2e cycle de l'enseignement de

base, de la responsabilité de l'Ecole et avec l'approbation du Département Régional d'Education.

Quatre classes ont été formées avec ces élèves « marginalisés ». Aucune n'avait plus de 16 élèves, élèves différents, hors « norme », avec lesquels on voulait travailler de façon également différente. Avec le dessein curriculaire légèrement modifié par l'introduction de deux disciplines nouvelles, « Formation Personnelle et Sociale », à deux heures par semaine, et « Informatique », à trois heures, on a essayé d'adapter l'horaire de façon à ne pas surcharger le temps scolaire d'élèves qui étaient au départ totalement démotivés vis-à-vis de l'étude. Cette proposition présupposait un travail interdisciplinaire avec d'autres organismes : on a demandé l'appui des psychologues de la Direction Régionale d'Innovation et Gestion Scolaire (DRIGE), d'assistants sociaux de la Direction Régionale de Sécurité Sociale (DRSS) et d'éducateurs de l'Education Spéciale... On comptait sur l'appui de la Municipalité, du Centre Social et Sportif, et... *last but not least*, d'un spécialiste en *curricula* de l'Université de Madère.

Mon intervention en tant que Formateur s'est faite dans ce contexte. En fait, l'Ecole a pris l'initiative de faire quelque chose pour la qualité de l'enseignement, non parce qu'elle a été imposée du dehors ou d'en haut, mais parce que l'Ecole était consciente des problèmes que la communauté scolaire vivait. Le Projet est né, donc, à partir d'un besoin, d'une situation émergente à l'Ecole, d'un problème qui touchait toute la communauté scolaire. L'Ecole a suggéré l'action, avec l'implication des conseils de direction pédagogique et administrative, et elle a présenté une proposition solidement fondée. Elle était une Ecole impliquée.

En fait, les 15 enseignants concernés ont participé au Projet parce qu'ils l'ont voulu. Personne ne pouvait être là par obligation ou par imposition de l'horaire. Le travail d'implication dans le terrain d'action devrait venir du dedans de chacun. L'enseignant participant serait déjà impliqué, au départ.

Le Projet quand même l'emmènerait à

- Acquérir une attitude de coopération interdisciplinaire ;
- Renforcer son équilibre psychologique afin d'envisager des situations problématiques, parfois dramatiques ;
- Promouvoir le développement de l'élève en tant que Personne ;
- Faire la gestion du *curriculum* de façon flexible et mettre en pratique des pédagogies différenciées et innovatrices ;
- Acquérir une nouvelle attitude de recherche basée sur un regard sur la réalité, un regard ethnographique.

(Objectifs dans le Contrat Pédagogique négocié entre le Formateur et les Enseignants en Formation)

Un tel regard ethnographique, conquis à partir de beaucoup de dialogue avec les responsables d'éducation (les mères principalement), forgé dans l'analyse des incidents critiques qui se sont déroulés à l'Ecole, a mené ces enseignants à s'intéresser plus à ce que l'on appelle la « culture populaire » de ces élèves. Notre travail ne portait pas, en fait, sur les minorités culturellement plus étudiées du point de vue ethnographique, telles que les minorités ethniques, raciales ou religieuses, du type des enfants du Cap-vert, hindous ou gitans, du Continent portugais, ou du type des enfants provenant des quartiers latino-américains ou noirs aux Etats Unis. Nous avons travaillé avec des adolescents de familles très nombreuses, avec des besoins habitationnels et problèmes sociaux graves, pour qui la culture scolaire ne signifiait rien.

Comment faire la relation alors entre cette culture populaire et la pédagogie dans la salle de classe ? Selon H. Giroux et R. Simon, « la culture populaire est organisée autour du plaisir et de la diversion, tandis que la pédagogie est définie principalement en termes instrumentaux. La culture populaire se situe sur le terrain du quotidien, et la pédagogie, en règle générale, légitime et transmet le langage, les codes et les valeurs de la culture dominante. La culture populaire est appropriée par les élèves et elle aide à valider leurs voix et expériences, tandis que la pédagogie valide les voix du monde adulte, de la même manière que le monde des enseignants et administrateurs des écoles. » (p. 96). Dans leur tentative de s'expliquer davantage, ces auteurs disent qu' « elle (culture populaire) est vue comme ce qui est banale et insignifiant de la vie quotidienne et elle est une forme de goût populaire considéré indigne de légitimation académique ou d'un prestige social élevé. » (p. 97).

Ce regard ethnographique a aidé les enseignants du Projet à cesser d'envisager la culture populaire de leurs élèves comme un terrain marginal et dangereux et l'Ecole est devenue une autre Ecole. En d'autres termes: si le 2e cycle vise « à préparer les élèves à assimiler et à interpréter de façon critique et créative l'information », etc., etc., pourquoi ne pas chercher à atteindre cet objectif à travers l'analyse d'un article de journal sportif, du jour, par exemple ? Il n'est pas très difficile de penser à un ou deux qui sont plus lus, pas des photocopies mais des exemplaires réels à distribuer à chaque élève... Ne réussirait-on pas à que ces élèves apprennent, de la même façon, à penser, à raisonner, à argumenter, à contre-argumenter et à s'exprimer correctement ?

Ce regard ethnographique a découvert que la majorité de la population du milieu d'origine de ces élèves remplissait une grande partie du Stade Municipal de Barreiros pour assister aux matches de football dont le club Marítimo jouait. La possibilité que ces élèves avaient d'être présents gratuitement aux grands matches de la 1ère Division, les a rapproché beaucoup plus des enseignants qui les accompagnaient dans ces sorties. Ces enseignants en « blue-jeans » et chaussures de toile, au contraire de la manière de vêtir à l'Ecole, se sentaient plus proches des goûts, besoins et intérêts qui faisaient partie de l'univers symbolique de leurs élèves. Parce que, comme nous le dit P. Woods, « pour les comprendre, il faut traverser leurs frontières et les observer du dedans ». (1990. 67).

On est allé plus loin: la sensibilisation du club, en tant que force vivante de la région, vers la co-responsabilisation pédagogique pour la formation des personnes, a ouvert la possibilité à ces élèves de participer également à un entraînement avec leurs

idoles, les professionnels du football et de leur entraîneur, et de recevoir directement des messages positifs par rapport aux règles à respecter, « soit en situation de partenaires, soit d'adversaires » exploitées d'habitude dans les leçons d'Education Physique.

Beaucoup d'autres expériences méthodologiques pourraient être décrites. Mais, au fond, ce que je veux souligner c'est le regard ethnographique qui nous a permis d'arriver à la connaissance du quotidien de ces élèves, basé sur le sensoriel, sur l'affectif, l'immédiat et le concret. A mesure où les enseignants captaient cette « culture populaire » spécifique – véhiculée aussi bien à travers la musique, les revues, la télé – ils ont réussi à accéder à une partie importante de la vie de leurs élèves pour leur donner, à partir de là, d'autres savoirs, d'autres attitudes et compétences.

L'Ecole est devenue un espace de dialogue et de communication entre le discours dominant et le discours populaire. Cela explique que le dernier jour de l'année scolaire, au delà des expositions des travaux faits par les élèves, la traditionnelle collation de sandwiches et gâteaux, soutenue par la culture scolaire, a donné lieu à une vraie fête populaire de Madère, avec du bœuf rôti en broches de laurier et du « bolo de caco » (du pain traditionnel cuit sur des tôles), et avec des décorations typiques et des danses réalisées par les élèves du Projet.

Bibliographie

APPLE, M. W. (1995). A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In A. F. MOREIRA, et T. T. SILVA (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. (pp. 39-57). São Paulo: Cortez.

BOUMARD, P. (1989). *Les savants de l'intérieur. L'analyse de la société scolaire par ses acteurs*. Paris: Armand Colin.

ESTRELA, A., et ESTRELA, M. T. (1978). *A técnica dos incidentes críticos*. Lisbonne: Editorial Estampa.

GARFINKEL, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. New Jersey: Prentice-Hall.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1995). Currículo e diversidade cultural. In T. T. SILVA, et A. F. MOREIRA (Orgs.). *Territórios contestados. O currículo e os novos mapas políticos e culturais*. (82-113). Petrópolis: Vozes.

GIROUX, H. A. et SIMON, R. (1995). Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In A. F. MOREIRA, et T. T. SILVA (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. (93-124). São Paulo: Cortez.

HOVDENAK, S. S. (1997). Making schools accountable valuing local knowledge and experience. In B. COHEN, et U. HAGEN (Orgs.). *Children's Services: Shaping up for the Millenium. Supporting Children and Families in the UK and Scandinavia*. Edinburgh: Stationery Office.

LAPASSADE, G. (1991). *L'ethnosociologie*. Paris: Méridiens Klincksieck.

LOPES, M. A. (1999). *Libertar o desejo. Resgatar a inovação*. (Thèse de doctorat). Porto: FPCE. Universidade do Porto.

MARTINS, J. B. (1996). Observação participante: uma abordagem metodológica para a psicologia escolar. *Semina: Ci.Soc./Hum.*, 17 (3). pp. 266-273.

MOREIRA, A. F., et SILVA, T. T. (1995). Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In A. F. MOREIRA, et T. T. SILVA (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. (pp. 07-37). São Paulo: Cortez.

ROCKWELL, E. (1986). Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In J. EZPELETA, et E. ROCKWELL (Eds.). *Pesquisa participante*. (31-54). São Paulo: Cortez.

SCHUTZ, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien: phénoménologie des sciences sociales*. Paris: Méridiens Klincksieck.

SOUSA, J. M. (1998). O papel do Professor face à tensão entre globalização e diversidade. Comunicação apresentada no V Congresso de Escola Cultural da AEPEC.

WOODS, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris: Armand Colin.