

PHOTOGRAPHIE DE COUVERTURE :
© Maurizio Ali, *Antecume pata*, 2011.

Cet ouvrage est publié avec les soutiens de l'Université de la
Polynésie française, du laboratoire EASTCO de l'UPF et du
laboratoire CRREF de l'UA.



© Presses Universitaires des Antilles, 2023
Campus Fouillole, BP. 250
97157, Pointe-à-Pitre
ISBN 9791095177449

Cultures, savoirs et identités

Questions vives en
anthropologie de l'éducation

de

MAURIZIO ALÌ



À Gabriella, artiste et révolutionnaire.
À Luna et Teo, explorateurs et poètes.

Préface

Cet essai s'attaque à une question fondamentale et socialement vive en éducation, celle de la conciliation (ou non !) entre une diversité de contextes, de cultures, de savoirs et d'identités au sein du cadre scolaire et éducatif. L'auteur entend dégager certaines problématiques et divers enjeux qu'une telle réflexion, autour des processus d'acculturation, d'assimilation et de transmission, pourrait engendrer et soulever.

Si l'on s'interroge sur la connaissance du patrimoine matériel et immatériel des communautés humaines qui composent la Nation et sur sa prise en compte de manière pédagogique, symbolique et politique par le système éducatif, cela nous renvoie à une opposition classique, ancienne et toujours prégnante. En effet, on retrouve, d'un côté, une pluralité d'ethnies et de peuples, de langues et de cultures, de territoires et d'identités, et d'un autre côté, l'unicité d'un État-nation construit sur la base d'une langue unique, d'une seule identité et d'une culture commune supposées créer le ciment du peuple. Si le multiculturalisme, l'altérité ou encore l'interculturalité sont des concepts de plus en plus développés et partagés, explorés et défendus, notamment dans le champ de l'éducation et de la formation, ils font encore peur à nos sociétés, à nos dirigeants et leur concrétisation s'avère souvent difficile. Tout comme l'égalité entre les femmes et les hommes, la réduction des inégalités scolaires ou encore l'inclusion scolaire des personnes en situation de handicap, la gestion de l'hétérogénéité des populations *dans* et *par* le système éducatif reste une idée humaniste louable, naturellement acceptable, voire acceptée, mais sa mise en œuvre réelle dans les salles de classe est bien souvent problématique pour diverses raisons et considérée parfois comme susceptible d'entacher la pureté et l'unité de la Nation.

L'auteur considère un « fait éducatif » comme une interaction dynamique qui se confronte obligatoirement à un certain nombre de forces en présence autour d'intérêts spécifiques dans un contexte précis. Ces forces peuvent être *endogènes*, comme l'identité des protagonistes par exemple, ou encore *exogènes*, si l'on prend l'histoire d'une société à titre d'illustration. En Outre-mer français, le poids de l'histoire coloniale pèse sur les consciences, et les systèmes éducatifs sont marqués du sceau de l'occident. Ainsi, dans ces territoires, de nombreuses forces sont en jeu et cristallisent certaines tensions au cours interactions didactiques. En effet, le terme *post-colonial* ne veut pas simplement dire comment faire « après le colonialisme », mais plutôt comment faire « avec le colonialisme ». Au final, plusieurs questionnements émergent dans ces contextes. Comment une école peut-elle se construire

avec le poids de cette histoire et envisager une approche décoloniale en éducation ? Peut-elle accorder une place plus ou moins identique aux différents savoirs, quelles que soient leurs origines (autochtones et occidentaux), dans une perspective humaniste ? Peut-elle se défaire d'une idéologie éducative centrée uniquement sur l'occident comme un acte symbolique de reconnaissance du traumatisme et de l'existence des peuples dans une approche écosystémique ?

La lecture de cet ouvrage suggère de dépasser une certaine *culture de la transmission* pour concevoir une *transmission des cultures*. Les variabilités culturelles, identitaires et linguistiques des familles, d'une part, l'héritage et le patrimoine des peuples autochtones, d'autre part, devraient pouvoir trouver, eux aussi, une place dans la culture scolaire et nationale qui doit, elle aussi, prendre une certaine distance avec la culture coloniale sans perdre son attachement à une culture nationale. Perspectives compliquées, mais pas impossibles : plusieurs approches et appellations émergent dans la littérature en sciences humaines et sociales pour traduire cette volonté de décolonisation *du et par* le curriculum scolaire. Certains travaux évoquent l'idée d'une éducation et d'un curriculum culturellement situés, d'une *autochtonisation* des savoirs, ou encore d'une contextualisation didactique et curriculaire. Chacune de ces appellations invite à prendre un certain recul avec le prototype occidental, les programmes et les savoirs strictement euroéo-centrés, ou du moins, à pouvoir y insérer aussi d'autres formes de savoirs, mais aussi des transmissions de nature différente. L'objectif est de briser une domination et une certaine architecture sociale du savoir, de concilier une identité nationale et locale, d'atténuer la rupture et de faciliter la transition entre le cadre familial et le milieu scolaire, de promouvoir l'épanouissement des apprenants tout en accordant une attention à leur environnement, à leur déjà-là et à leur réussite.

Ainsi, cet essai invite à dépasser cette vision binaire, dichotomique et manichéenne qui consiste à mettre, d'un côté, une éducation hors-sol prônant une cécité contextuelle absolue, faisant abstraction de tout paramètre lié aux contextes des apprenants, sous couvert d'une égalité des chances et d'une formation identique pour la réussite de toutes et tous aux examens nationaux, et d'un autre côté, une éducation dotée d'un fort ancrage contextuel, faisant des réalités de la vie quotidienne des tremplins et des opportunités dans les processus d'enseignement-apprentissage, sous couvert d'une reconnaissance identitaire et culturelle des populations en présence. Ce dualisme devrait être envisagé davantage comme un *continuum* invitant tout à chacun à positionner, lors des interactions didactiques, le curseur entre le « tout différent » et le « tout pareil », la tradition et la modernité, l'identité et la nationalité, le local et le global, la variété et la norme, sans forcément prendre une position ferme, extrême et définitive.

À travers ses pages, cet essai propose une « promenade conceptuelle », détaille de nombreux concepts clés et utiles pour décrire et comprendre ces phénomènes multiples de tensions entre une culture hégémonique et

des cultures subalternes rencontrés dans notre *village global* en général, et dans le système éducatif des Outre-mer français en particulier. Un éclairage historique et théorique en sociologie et en anthropologie permet d'appréhender ces concepts. De nombreux auteurs, références bibliographiques et illustrations sont évoqués et offrent l'opportunité d'appréhender les problèmes civilisationnels de nos sociétés passées et contemporaines. La question de la gestion des contacts, quels qu'ils soient (linguistique, identitaire, culturel, social, par exemple), invite à réfléchir aux phénomènes de domination, d'assimilation et de minorisation, ainsi qu'aux manifestations de revendications et aux besoins de reconnaissance et d'existence. Peut-on envisager la possibilité d'une communauté homogène sans nécessairement effacer tout particularisme culturel ? Entre revendications identitaires et positionnements idéologiques, l'auteur suggère d'introduire l'idée d'une *recherche socialement pertinente* basée sur l'étude des dynamiques des écosystèmes (idéologies et rapports de force) afin d'améliorer les connaissances de chaque contexte, d'informer les décideurs et de proposer des solutions pérennes respectant les intérêts de toutes et de tous. De cette approche naissent trois questionnements autour, d'une part, de la famille, d'autre part, des politiques éducatives et de la réussite scolaire (école unique, école commune), et enfin, de l'identité et de la culture nationale.

Finalement, il s'agit d'une contribution importante et nécessaire souhaitant faire de l'anthropologie un outil pertinent, tant pour les chercheurs, les enseignants que les étudiants, afin d'appréhender les questions socialement vives en éducation et formation.

Frédéric Anciaux

Professeur des Universités

Directeur-adjoint de l'Unité de Recherche Contextes, recherches et ressources en éducation et formation (CRREF, Université des Antilles),

Directeur-adjoint de l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation de l'académie de la Guadeloupe

Introduction

L'éducation, chez les hominins, n'est ni une fatalité ni une spécificité. En effet, la recherche en paléontologie et en éthologie nous confirme que l'attitude éducative s'est manifestée plutôt tardivement au sein de notre famille humaine (et plus tardivement que dans d'autres espèces animales). Toutefois, les bons *Homo sapiens* que nous sommes, avons appris – et cela, en effet, mieux que d'autres espèces – à nous servir de cette attitude pour enseigner à nos progénitures l'art de s'adapter et de maîtriser les différents environnements naturels et écosystèmes socio-culturels que leur a offert ce vaste monde.

L'éducation n'est donc pas cette institution sociale universelle qu'on aurait l'habitude de réduire à un simple processus de transmission de certains savoirs dont la structure interne serait identique à elle-même depuis notre préhistoire. Cependant, notre manière de penser l'éducation (notamment celle des *autres* : ceux qui ne sont pas *nous*) repose souvent sur des catégories analytiques – la *culture* ou le *patrimoine*, par exemple – qui se veulent universelles et qui semblent parfois auto-évidentes. Il s'agit d'une fâcheuse habitude. En effet, comme l'écrivait justement Ambrose Bierce, ce qui semble auto-évident est bien souvent « évident pour une seule personne à l'exclusion de toute autre » (Bierce, 1911 : 27). Ces catégories dogmatiques ne semblent pas résister à l'épreuve du village global et des enjeux identitaires, sans compter que, dans un contexte qui valorise l'approche transdisciplinaire, leur univocité a souvent obligé les chercheurs à réaliser des acrobaties conceptuelles pour trouver un terrain d'entente entre toutes les disciplines qui confluent vers ce sujet : l'éducation en tant que fait social.

Cette approche transdisciplinaire permettrait toutefois d'éviter certains sectarismes méthodologiques qui, encore aujourd'hui, séparent les sciences sociales et créent des relations univoques entre une méthodologie et une discipline (de sorte que le chercheur travaillant à partir d'observations sur le terrain est contraint de se cantonner à une posture anthropologique). Qui plus est, les disciplines sociales continuent à mobiliser des cadres conceptuels qui leur sont propres et qui ne sont pas toujours cohérents avec ceux des autres disciplines. Des notions comme *l'éducation*, le *savoir* ou *l'identité* acquièrent un sens très différent selon qu'on les décrit à partir du point de vue de l'anthropologue, du sociologue, du politologue, de l'historien, ou du chercheur en sciences de l'éducation.

Cet essai a donc cette ambition : à partir d'un point de vue anthropologique, permettre un dialogue entre les notions et les idées qui sont

régulièrement exploitées quand on discute de l'éducation des autres, dans le but de les analyser, de démontrer qu'il est parfois possible de trouver des définitions transdisciplinaires et, finalement, d'expliquer les raisons qui me poussent à en préférer certaines et à en éviter d'autres¹. Ce parcours conceptuel s'articule autour de sept chapitres : le premier vise à décrire l'approche générale à partir de laquelle j'analyse les concepts élémentaires qu'on discutera dans les chapitres suivants et à reconstruire une histoire du regard qu'a porté la science socio-anthropologique à l'éducation ; le deuxième se focalise sur la question de l'éducation et sa dimension à la fois interactive, idéologique et symbolique ; le troisième chapitre examine le rôle de la transmission de la culture à partir des apports offerts par certains domaines scientifiques parfois délaissés par les anthropologues, tels que la paléanthropologie et la psychologie cognitive ; le chapitre quatre propose une tentative de déconstruire les notions classiques de culture et de patrimoine, pour en déceler la charge symbolique et politique ; le cinquième chapitre est centré sur les discours qui construisent la notion d'identité et ses *faux amis*, à savoir l'autochtonie, l'ethnie et la nation ; en écho au chapitre précédent, le sixième chapitre aborde la question de l'acculturation et de l'assimilation (en passant en revue les différentes approches proposées par la théorie anthropologique et sociologique) pour décrire des catégories dynamiques qui pourront nous aider à mieux comprendre les phénomènes liés au multiculturalisme et à l'interculturalité. Le septième et dernier chapitre, finalement, passe en revue les différentes approches méthodologiques qu'il conviendrait, selon moi, d'exploiter pour rendre compte de notre actualité éducative, si multidimensionnelle, tout en plaidant pour une meilleure prise en compte de la recherche en anthropologie de l'éducation dans les processus décisionnaires et dans la construction des politiques éducatives.

Il s'agit, au bout du compte, de remettre de l'ordre au sein d'espaces conceptuels où règnent le désordre et des divergences d'ordre épistémologique : identifier le *fait éducatif*, démontrer qu'il concerne – bien au-delà de l'école et de la famille – le domaine plus vaste de la culture et qu'en tant que phénomène il se heurte à des forces endogènes (l'identité) et exogènes (l'histoire et la société) qui le modèlent selon le contexte.

J'espère que ces pages pourront contribuer non seulement à préciser ces notions si essentielles quand on discute d'éducation, mais aussi à répondre à certaines questions vives² qui alimentent les débats autour du multicultu-

1. Je souhaite remercier ici toutes les personnes qui, d'une manière ou d'une autre, ont contribué aux réflexions que font l'objet de cet ouvrage, notamment mes collègues à l'Université des Antilles (Pierre-Olivier Weiss, Manuel Garçon, Cyrille Guieu, Zéphrine Royer, Sarah Tellier, Antoine Delcroix, Jean-Charles Martinon, Mickaëlle Ramassamy) et à l'Université de la Polynésie française (Rodica Ailincăi, Bruno Saura, Jacques Vernaudon, Mataireia Cadousteau). Aussi, je suis très reconnaissant à Cheikh Ngirane et Sarah de Oliveira, qui ont lu et relu le manuscrit en m'aidant à améliorer des nombreux passages, et à Sopheap Theng, qui a assuré le suivi éditorial de la publication auprès des Presses universitaires des Antilles.

2. C'est-à-dire, des questions qui mobilisent et qui divisent. Plus précisément, il s'agit « des

ralisme et de l'inclusion des diversités en milieu éducatif. Explorer l'altérité, heureusement, nous montre que d'autres modèles éducatifs sont possibles et qu'il est désormais grand temps d'abandonner les paradigmes universalistes qui définissent l'éducation *mainstream* (celle du courant dominant), comme peuvent l'être la transmission verticale des savoirs, l'indifférence aux différences ou la sanctuarisation des lieux d'enseignement. Faut-il rappeler que, depuis ses origines, telle est la mission de l'anthropologie de l'éducation ?

controverses socio-scientifiques qui se définissent par le fait qu'elles sont vives dans leur champ de référence et dans la société, c'est-à-dire qu'elles suscitent des débats ». (Bérard *et al.*, 2016). Dans le domaine des sciences de l'éducation on parle de questions socialement vives quand elles génèrent des controverses sur le plan scientifique (car ne font pas consensus entre les chercheurs des différentes disciplines), social (parce qu'elles font l'objet de débats sociétaux) et didactique (à cause de leur complexité, du fait qu'elles n'ouvrent pas sur des savoirs scientifiques stabilisés et qu'elles peuvent mettre les éducateurs en difficulté). Une analyse critique de cette notion a été proposée par Alain Legardez et Laurence Simonneaux (2006) et, plus récemment, par Céline Chauvigné et Michel Fabre (2021).

1. Pourquoi étudier l'éducation des *autres* ?

À partir du XIX^e siècle, la pratique éducative, qui avait traditionnellement été confiée à la sagesse populaire, aux usages locaux ou aux méthodes propres à chaque éducateur, est devenue un domaine d'étude à part entière. Jusqu'à cette époque, toute tentative de structurer l'enseignement (par le biais, selon les temps et les époques, de méthodes, curricula ou *ratio studiorum*) était basée – comme on le verra dans les pages suivantes – sur des observations informelles qui ne laissaient guère d'espace à une analyse rigoureuse de données mesurables ou vérifiables et qui devaient donc se limiter à de simples spéculations sur les normes à suivre pour éduquer les enfants et, plus important encore, sur des conseils concernant la manière d'exercer l'autorité parentale.

Cependant, les idées et les orientations sur l'éducation des enfants en âge scolaire, qui se sont diffusées entre le XIX^e et le XX^e siècle et qui ont modelé les systèmes d'instruction globaux à partir du prototype occidental, sont depuis la fin des empires coloniaux remises en cause un peu partout par une nouvelle approche décoloniale¹. Cette perspective a permis de dévoiler les limites inhérentes au modèle occidental – supposé paradigmatique – en mettant en évidence la variété des dimensions culturelles qui, jusqu'à un passé très récent, n'étaient pas prises en considération par le monde de la recherche et par les administrations scolaires.

Certaines thématiques comme l'éducation aux normes ou aux règles de vie interpellent et deviennent source de débat entre parents, éducateurs et enseignants, ce qui ne devrait pas nous surprendre si nous tenons compte de la difficulté à trouver des critères communs dans un monde devenu multidimensionnel et dans lequel cohabitent et se juxtaposent des systèmes institutionnels et des formes d'organisation sociale aux niveaux local, national et supranational. La présence, dans les mêmes environnements éducatifs, d'enfants avec des origines culturelles différentes constitue un autre défi aux dogmatismes – souvent implicites – qui orientent l'action éducative dans la famille et à l'école, et que chaque culture tend à supposer comme absolus et universels.

1. Cette approche vise à expliquer certains phénomènes sociaux actuels à partir de l'analyse critique de l'histoire sociale, politique et économique des territoires qui ont fait partie, dans le passé, des empires coloniaux européens.

2. Qu'est-ce que l'éducation ?

L'étymologie latine du mot éducation – qui dérive d'*educatio*, terme composé du préfixe *ex* (hors de) et du substantif du verbe *ducere* (conduire) – nous suggère qu'il s'agit d'un processus qui amènerait l'apprenant hors de son état premier. Le terme est employé en français depuis le Moyen Âge, surtout dans les écrits des précepteurs des enfants de l'aristocratie, qui se préoccupaient de « l'éducation des princes » (Mialaret, 1976). Cette vision élitiste de l'éducation s'est transformée à partir du xvii^{em} siècle, quand elle a commencé à être utilisée pour définir, de manière plus générale, le « soin qu'on prend d'élever, de nourrir les enfants », mais aussi « de cultiver leur esprit, soit pour la science, soit pour les bonnes mœurs » (Furetière, 1690 : 897). Entre la fin du xix^{em} siècle et le début du xx^{em}, Émile Durkheim s'est ainsi intéressé à l'éducation, dans le cadre de ses recherches sur la genèse de la pensée logique, en la définissant comme :

« l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu social auquel il est particulièrement destiné » (Durkheim, 1911 : 532).

Avec Durkheim, la sociologie commence à s'interroger sur le fait éducatif et sur l'influence qu'exerce l'univers social sur le développement des individus. Cependant, sa vision de l'éducation restait restreinte aux activités réalisées par les adultes pour les enfants, lesquels, à leur tour, étaient considérés comme des sujets sociaux qui manquaient de maturité et donc d'agentivité. Dans un célèbre passage de son *Éducation et sociologie*, il affirmait que :

« L'enfant, en entrant dans la vie, n'y apporte que sa nature d'individu. La société se trouve donc, à chaque génération nouvelle, en présence d'une table presque rase sur laquelle il lui faut construire à nouveaux frais. Il faut que, par les voies les plus rapides, à l'être égoïste et asocial qui vient de naître, elle en surajoute un autre, capable de mener une vie morale et sociale. Voilà quelle est l'œuvre de l'éducation » (Durkheim, 1922 : 52).

3. Éducation et culture : essai sur la quadrature du cercle

L'analyse anthropologique de Claude Lévi-Strauss, dans son effort pour comprendre le substrat des structures sociales¹ qui sous-tendent les données culturelles et leur donnent du sens, a permis d'ouvrir une nouvelle voie. Elle a stimulé la réflexion de nombreux chercheurs autour de l'importance de la parenté et de la famille, non seulement en tant que référents empiriques des « structures élémentaires » de la société – comme le tabou de l'inceste, le principe exogamique ou l'atome de parenté (Lévi-Strauss, 1949) – mais aussi en tant qu'expressions concrètes et tangibles d'une certaine vision du monde, soit d'une culture. Bien que, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, ce domaine analytique ait été exploré par certains anthropologues, c'est plutôt dans le cadre de la science pédagogique que les études les plus nombreuses ont été réalisées avec pour objectif spécifique de comprendre les enjeux de ce processus de transmission des données culturelles que nous avons l'habitude d'appeler *éducation*.

Si, d'une part, l'anthropologie s'est occupée de l'éducation en tant que processus de reproduction des cultures, les sciences de l'éducation ont, de d'autre part, considéré le processus éducatif comme un mécanisme mettant en jeu des pratiques didactiques et des ressources pédagogiques qui ont pour objectif le développement cognitif et social de l'enfant et de l'adolescent. Comment permettre donc un dialogue constructif entre ces deux disciplines qui, autour d'un même objet d'étude, ont mobilisé des approches apparemment différentes ?

Pour comprendre l'origine du problème, nous devons considérer que l'existence du processus éducatif est consubstantielle à la nature sociale des *Sapiens*, laquelle remonte à l'origine de l'humanité. En effet, la paléoanthropologie nous informe que la transformation fondamentale qui a permis

1. L'interprétation du terme *structure* en anthropologie est à l'origine de nombreuses discussions conceptuelles et il me paraît nécessaire d'expliquer le sens qui lui est donné ici. En effet, le problème du statut ontologique des structures sociales a été soulevé par Lévi-Strauss dans un article de 1953 – qui deviendra par la suite le XV^e chapitre de son *Anthropologie structurale* – dans lequel il rediscute le signifié que ce terme avait dans les travaux d'Alfred L. Kroeber et d'Alfred R. Radcliffe-Brown. Selon lui, Kroeber et Radcliffe-Brown ont réduit le concept de structure à la simple addition des relations qui liaient les membres d'un groupe entre eux. Développant un point de vue totalement opposé, Lévi Strauss considérait la structure comme une catégorie de l'esprit humain ayant pour fonction de *ranger* l'expérience, la systématiser et en faire un objet de la pensée (Lévi-Strauss, 1964).

4. De la culture au patrimoine (et inversement)

La notion de culture que nous sommes en train de développer ici, laquelle désigne un ensemble de principes et de données qui sous-tendent l'architecture sociale du savoir et qui sont transmissibles grâce aux interactions sociales, nous renvoie directement à celle de patrimoine. Il s'agit là de deux termes qui sont souvent employés comme synonymes,¹ mais qui sont pourtant chargés de deux significations différentes, comme nous l'avons mentionné dans le premier chapitre et comme nous le verrons plus en détail dans les pages qui suivent.

Mais, qu'est-ce que la culture ? En effet, le questionnement autour de l'essence de la culture est un des facteurs qui a permis à la science anthropologique de faire ses premiers pas et d'accéder au rang de discipline scientifique autonome. Inutile d'ajouter que l'anthropologie – en tant que « science de la culture² » – a représenté, pour des générations de scientifiques, un domaine privilégié pour étudier l'altérité à partir de la comparaison (souvent non dénuée de jugements de valeur) des données culturelles : les stratégies de survivance et de production, les langues, les usages, les coutumes, les lois, les outils, pour ne citer que quelques exemples. Cependant, dans l'univers des sciences sociales, il n'existe pas de dénomination unanime et univoque de la culture, et chaque discipline et école de pensée a développé sa propre interprétation du concept. Déjà en 1952, les anthropologues américains Alfred Kroeber et Clyde Kluckhohn n'en recensaient pas moins de 164 : un résultat qui suffirait à attester la complexité de cette notion.

La définition canonique de la culture telle que nous la connaissons remonte à l'un des ouvrages pionniers de l'anthropologie : *Les cultures primitives* d'Edward Burnett Tylor, publié en anglais en 1871 et traduit en français cinq ans plus tard. Selon Tylor (qui considérait la variabilité culturelle des groupes humains comme le moyen le plus sûr d'attester de l'unité biologique de l'espèce humaine), la culture est « ce tout complexe comprenant à la fois les sciences, les croyances, les arts, la morale, les lois,

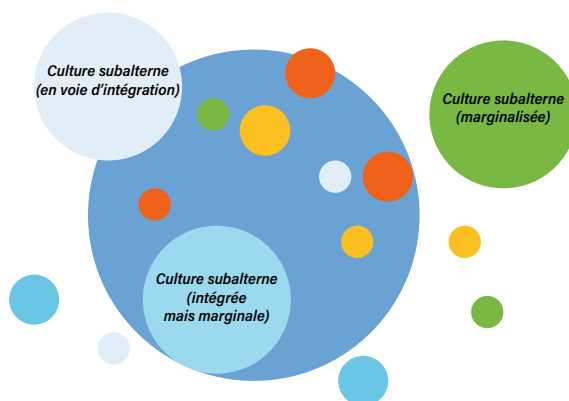
1. Comme l'a fait, par exemple, l'ancien ministre français de la Culture, Jack Lang (2014), promoteur des *Journées du Patrimoine*.

2. Il s'agit d'une expression que j'emprunte à l'anthropologue américain Leslie White qui considérait que l'étude de l'homme et de la civilisation humaine ne pouvait qu'être une science de la culture (White, 1949).

5. Culture et altérité

La raison anthropologique nous invite, comme le disait à juste titre Ugo Fabietti (1995), à relativiser les identités sans essentialiser les différences. Ce cadre conceptuel nous aide à comprendre comment l'idée même de *culture nationale*, hégémonique et produite par la rhétorique nationaliste, a pu servir les intérêts de certaines forces politiques dans le but d'uniformiser les identités individuelles et de créer des *citoyens de la Nation* (les « enfants de la Patrie » auxquels s'adresse le premier couplet de la *Marseillaise*), tout en stigmatisant les différences culturelles qui ne pouvaient pas être intégrées à la société nationale, comme les cultures subalternes¹ (Figure 11).

Figure 11. Cultures hégémoniques et culture subalternes



Le discours nationaliste, surtout dans le cadre des États-nations et des Empires coloniaux, avait pour objectif d'offrir une justification idéologique à l'idée qu'une culture hégémonique (considérée comme nationale) pouvait être supérieure à d'autres. Ces cultures *autres* n'étaient pas nécessairement celles des minorités, mais, tout simplement, celles qui ne répondaient pas

1. J'utilise les termes *hégémonique* et *subalterne* en m'appuyant sur l'interprétation proposée par le philosophe antifasciste italien Antonio Gramsci. Selon cette conceptualisation, l'hégémonie est un système de domination politique qui s'établit à partir d'une base culturelle (les pratiques et les croyances collectives) ; la subalternité est le statut qui est assigné aux groupes marginalisés, ignorés ou réprimés par la violence – physique ou symbolique – de l'apparat institutionnel à travers lequel s'expriment les groupes hégémoniques (Gramsci, 1949). Ces termes ont acquis une validité anthropologique grâce au travail analytique d'Alberto Cirese (1982), qui a contribué à la diffusion de la pensée de Gramsci dans les cercles scientifiques européens et nord-américains.

6. L'identité à l'épreuve de la culture

Le politiste Denis Lacorne, dans ses travaux sur l'identité nationale américaine, a réalisé une analyse généalogique de l'idée de multiculturalisme et il a démontré que cette notion n'est apparue qu'assez récemment dans le vocabulaire des sciences sociales pour se substituer à celle de *melting-pot* (littéralement *creuset*) qui, depuis les premières années du xx^e siècle, était employée pour décrire la société nord-américaine en tant que nation formée majoritairement d'immigrés (Lacorne, 1997. Figure 15)¹. La rapide diffusion de ce terme est probablement due à sa souplesse sémantique (puisqu'elle indique seulement la multiplicité des cultures, sans pour autant décrire les rapports de force qui les mettent en relation) et à sa double acception, descriptive et programmatique.

Figure 15. Melting-pot : un drame américain ?



Affiche originale de la première représentation de la pièce de théâtre « The melting-pot » d'Israel Zangwill. Vers 1908.

Source : University of Iowa Libraries.

Numérisation : Special Collections Department (Domaine public).

1. Le dramaturge Israel Zangwill a été le premier à l'employer pour décrire les politiques d'assimilation ethnique du gouvernement étasunien (Zangwill, 1909). Sa pièce *The Melting Pot*, présentée pour la première fois en 1908, est considérée comme un classique du théâtre nord-américain et a exercé une influence notable sur le débat concernant la question de l'identité américaine (Sollors, 1986).

7. Enquêter l'éducation, enquêter l'altérité

Dans une étude sur la construction des théories pédagogiques, Clermont Gauthier et ses collaborateurs (1997) ont comparé et analysé les expériences menées dans différents pays afin d'améliorer les dispositifs pédagogiques à caractère public, à savoir les écoles, les établissements d'enseignement supérieur et les centres de formation. Dans leur ouvrage, ils montrent que, dans la majorité des cas, ces expériences ne consistent pas en une implémentation des résultats obtenus grâce à la recherche scientifique en éducation, mais s'appuient plutôt sur la réputation des éducateurs, sur leur talent et sur leur positionnement idéologique, qui leur fait préférer certaines stratégies pédagogiques à d'autres¹. En d'autres termes, ces auteurs suggèrent que les institutions chargées de l'innovation pédagogique ont souvent eu tendance à répliquer des expériences qui fonctionnaient dans un contexte particulier, grâce au savoir-faire d'un éducateur particulier (ou d'un groupe d'éducateurs), ce qui ne garantit pas que les répliques donnent les mêmes résultats que l'expérience originelle. Certains dispositifs ont ainsi été diffusés à grand échelle car ils avaient déjà fait leurs preuves, bien que personne ne puisse expliquer pourquoi ils avaient fonctionné². En revanche, les propositions, les idées et les solutions proposées par la recherche scientifique ont rarement été reconnues et intégrées dans les pratiques et dans les décisions institutionnelles (Ali, 2021b). De ce fait, la recherche en éducation est reléguée au rôle de Cendrillon des sciences humaines et sociales, en tant que champ disciplinaire qui a eu peu d'impact sur les politiques de

1. Les auteurs identifient deux positions extrêmes – l'une affirmant la toute-puissance de la pédagogie, l'autre rejetant toute rationalisation de la pratique pédagogique –, lesquelles partagent cependant l'idée selon laquelle un éducateur efficace est celui qui, face aux situations complexes de formation : « prend des décisions contextualisées, en s'appuyant sur des justifications rationnelles » (Gauthier et al., 1997 : 211).

2. C'est par exemple le cas de la *méthode Freire* qui, dans les années 1960 et 1970, a permis l'alphabétisation de centaines de milliers d'adultes brésiliens des milieux les plus défavorisés (Freire, 1974). À partir de 1975, la méthode a été exportée en Guinée-Bissau, à São Tomé et Príncipe, au Mozambique, en Angola et au Nicaragua, dont les gouvernements ont mis en place des programmes d'éducation inspirés de la pédagogie de Paulo Freire. Cependant, comme l'avouait volontiers Freire lui-même, les résultats obtenus dans ces derniers cas ont été plus mitigés par rapport à ceux obtenus au Brésil, soit du fait de prendre appui sur une réalité sociale différente, soit du fait des attentes démesurées des politiciens de ces pays vis-à-vis de cette méthode (Freire et Guimarães, 2003).

Valoriser une anthropologie de l'éducation adaptée aux spécificités culturelles de notre postmodernité, favoriser le dialogue interculturel et développer de nouvelles pistes de recherche visant à mieux comprendre sa réalité sociale multidimensionnelle pourront nous aider à déconstruire certains stéréotypes et à construire une société un peu plus consciente du rôle que jouent les Autres dans notre développement humain²⁰. Du moins, pouvons-nous l'espérer.

20. Dans son roman *Desvanecidos difuntos* (publié en 1990), l'écrivain mexicain Paco Ignacio Taibo II a magistralement synthétisé les perspectives et les limites de cette mission. L'un de ses personnages, un ethnologue nommé Luis Hernández, les explique d'une manière icastique affirmant (avec un style certes informel) que : « les anthropologues sont les nouveaux sorciers des communautés [...]. Et en plus, ce sont eux qui connaissent les ragots, tous les putains de ragots [...]. Nous avons voyagé dans des minibus déglingués pour aller écouter des histoires, en faisant des têtes de *gringos* abrutis pendant qu'on nous les racontait. Et avant, nous ne les répétions pas, nous les cachions dans des petits cahiers, c'était un matériau pour la thèse de doctorat... Aujourd'hui que tout le monde s'en fout, d'avoir un doctorat, nous les racontons de village en village. Nous sommes les colporteurs de la néo-information » (Taibo, 2012 : 93).

Conclusion

Bien que l'anthropologie culturelle et sociale ait souvent délaissé l'analyse scientifique des interactions éducatives, perçues a priori comme des sujets d'étude sur lesquels d'autres disciplines – comme les sciences de l'éducation, la psychopédagogie ou la psychologie cognitive – exerçaient déjà une compétence exclusive, les recherches menées dans le domaine de l'anthropologie de l'éducation ont permis de dévoiler certaines dynamiques sociales en rapport avec la transmission des données culturelles qui ont remis en question de nombreux principes sur lesquels la culture occidentale a fondé sa vision de l'éducation. Cependant, comme j'espère l'avoir démontré tout au long de cet essai, le processus éducatif qui met en contact, dans sa configuration la plus élémentaire, au moins un éducateur et un apprenant, ne se résume pas au simple acte de cultiver le savoir ni à la simple relation verticale entre un maître et un disciple. De fait, premièrement, ce processus est par définition dynamique et il dépend de certains facteurs contingents et liés au contexte social et naturel qui encadre l'acte éducatif. Deuxièmement, quand les revendications identitaires rentrent en jeu, il est largement tributaire des limites imposées et des opportunités offertes par le contact culturel.

Dans le contexte global actuel, qui impose aux identités subalternes produites par les politiques de la modernité (le colonialisme, l'esclavage, l'industrialisation ou le changement climatique, par exemple) de choisir entre l'assimilation pure et simple, l'adaptation culturelle ou la disparition, il devient essentiel de comprendre les enjeux liés aux processus de transmission de la culture dans les communautés qui revendiquent une altérité et qui ne s'identifient pas au patrimoine culturel national (lequel ne serait, au bout du compte, que l'expression imposée d'en haut de l'identité du groupe dominant). Les débats qui ont animé la réflexion sur les exigences imposées par la réalité multiculturelle et sur les possibilités d'une interculturalité qui reste, jusqu'à l'heure actuelle, une pieuse utopie, nous montrent que l'idée d'une civilisation occidentale – basée sur un socle culturel commun que tous ses membres devraient partager – est, et restera, une idéologie discriminante, violente et sans avenir.

J'espère finalement que ce court essai, qui n'avait pas l'ambition de traiter systématiquement tous les domaines de recherche propres à l'étude anthropologique de l'éducation, mais qui se proposait, plus humblement, d'accompagner les spécialistes et les curieux dans une promenade conceptuelle à la découverte d'une discipline émergente, ait accompli son objectif.

Mon souhait serait que ce parcours zigzaguant (alimenté par des réflexions personnelles parfois savantes parfois militantes, le plus souvent engagées) puisse stimuler des nouvelles recherches et qu'il puisse servir d'outil de discussion, mais aussi de memento pour ne pas oublier que, quand on ne prend pas en compte le facteur humain et le contexte (les besoins individuels et les dynamiques culturelles) les politiques éducatives risquent d'échouer et qu'elles peuvent exercer une influence significative – parfois néfaste – sur le développement de certaines communautés qui composent notre village global.

Liste des références bibliographiques

- Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Aebischer, V., Oberlé, D. et Ellion, L. (2002). Sélection scolaire et stratégies identitaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 31(4) : 581-599.
- AG – Australian Government (1989). *Aboriginal and Torres Strait Islander Commission Act*, n° 150-1989, An Act to establish an Aboriginal and Torres Strait Islander Commission and an Aboriginal and Torres Strait Islander Commercial Development Corporation, and for related purposes. Promulgué le 27 novembre 1989.
- Ailincal, R. et Crouzier, M.F. (dir.) (2011). *Pratiques éducatives dans un contexte multiculturel. L'exemple plurilingue de la Guyane, Volume 1, Le primaire*. Cayenne, CRDP Guyane.
- Ailincal, R. et Mehinto, T. (dir.) (2011). *Pratiques éducatives dans un contexte multiculturel. L'exemple plurilingue de la Guyane, Volume 2, Le secondaire*. Cayenne, CRDP Guyane.
- Ailincal, R., Bernard, F.X., Alby, S., Ali, M. et Hidair, I. (2017). Étude de la variabilité interactionnelle parentale en contexte multiculturel et plurilingue. Dans G. Chakroun (dir.), *Cognition sociale, formes d'expression et interculturalité*. Paris, L'Harmattan : 285-302.
- Ailincal, R., Ali, M. et Alby, S. (2018). Epistemic Activities, Schooling and Parenting Styles: A Case Study in French Guiana Rural Contexts Parental interactional variability in multicultural and multilingual contexts: a case study among minority groups in French Guiana. *Contextes et Didactiques*, n° 12. <https://doi.org/10.4000/ced.1119>.
- Ailincal, R., Ali, M., Guy, E. et Wong, D. (2021). Les compétences éducatives parentales aux Marquises en Polynésie française mesurées avec l'ECEP. Dans R. Ailincal et S. Ferrière (dir.), *Langues et Cultures Océaniques, École et Famille : Regards croisés*. Nouméa, Presses de l'Université de la Nouvelle Calédonie : 186-204.
- Ailincal, R., Jund, S. et Ali, M. (2012). Comparaison des écosystèmes éducatifs chez deux groupes d'Amérindiens : les Wayäpi et les Wayana. *Revue française d'éducation comparée – Raisons, Comparaison, Education*, 8 : 55-90.
- Ailincal, R., Gabillon, Z., Vernaudeau, J., Saura, B. et Ali M. (2016). School and Family Involvement in Educational Practices in French Polynesia. Communication présentée à *The International Academic Forum*

- IAFOR International Conference on Education, Honolulu, Hawaii, 8-11 janvier.
- Ailincal, R., Ali, M., Cadousteau, M. et Guy, E. (2022). La continuité pédagogique dans les mers du Sud. Parentalité et enseignement à distance en Polynésie française pendant la pandémie de COVID-19. Dans P.O. Weiss et M. Ali (dir.), *L'éducation aux marges en temps de pandémie : précarité, inégalité et fractures numériques*. Pointe-à-Pitre, Presses universitaires des Antilles : 41-78.
- Alain (E.A. Chartier, alias) (1932) [1967]. *Propos sur l'éducation*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Alby, S. (2006). Gestion des situations plurilingues en milieu scolaire. Formation des enseignants en contexte guyanais. Communication présentée au colloque *Bilinguisme et interculturalité à Mayotte. Pour un aménagement du système éducatif*. Dumbéni, IRD Mayotte, 8-12 mars.
- Alby, S. (2008). Politiques linguistiques en matière d'enseignement des langues en Guyane française. Séminaire *Didactique des langues et des cultures étrangères*, Cayenne, Coopération Guyane-Brésil, 25 février.
- Ali, M. (2003). *Rifugiati e asilanti in Italia: strategie di rete e comunicazione*. Rapport de recherche, Università di Roma « La Sapienza », Facoltà di Sociologia.
- Ali, M. (2009). Los kuna de Urabá. Conflicto, desplazamiento y desarrollo. *Revista Javeriana*, 756(145) : 32-39.
- Ali, M. (2010). *En estado de sitio : los kuna en Urabá. Vida cotidiana de una comunidad indígena en una zona de conflicto*. Bogotá, Ediciones Uniandes.
- Ali, M. (2011). Territorios de frontera en estado de sitio. Para una aproximación ecológica al conflicto colombiano. *Kavilando*, 3(1/2) : 66-71.
- Ali, M. (2012). Megaproyectos y efectos perversos de la modernidad: el bizarro caso de Uraba. *Revista Perfiles Libertadores*, 8 : 72-80.
- Ali, M. (2015). How to Disappear Completely. Community Dynamics and Deindividuation in Neo-Shamanic Urban Practices. *Shaman - Journal of the International Society for Shamanistic Research*, 23(1/2) : 17-52.
- Ali, M. (2019). Quand l'ascenseur social tombe en panne : politiques scolaires et savoir autochtones en Guyane et Polynésie française. Communication présentée à la *Journée d'études Construction des savoirs scolaires : enjeux épistémologiques et politiques*. Fort-de-France, ESPE de Martinique – CRILLASH. Université des Antilles, 24 mai.
- Ali, M. (2020a). The Education System in the French Departments of America: French Guiana, Martinique and Guadeloupe. Dans J. Sieglind et M. Parreira do Amaral (dir.), *The Education Systems of the Americas*, Bale, Springer – Nature: 583-606.

- Alì, M. (2020b). Educación inclusiva para los pueblos autóctonos: límites y logros del modelo francés. Dans A. Ocampo Gómez (dir.), *Tarea crítica de la educación inclusiva: contingencias epistémicas, emergencias metodológicas y discusiones para el presente*, Santiago de Chile, Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva – CELEI : 13-39.
- Alì, M. (2021a). L'idéologie éducative Enata : processus postcolonial et ré-invention d'une identité culturelle autochtone aux îles Marquises, en Polynésie française. *Contextes et Didactiques*, n° 18. <https://doi.org/10.4000/ced.3167>.
- Alì, M. (2021b). Antropologia e neuroscienze: l'umano e il suo cervello. Dans F. Peluso Cassese (dir.), *Ricerche in neuroscienze educative: Scuola, Sport e Società*. Roma, Edizioni Universitarie Romane - Università Niccolò Cusano : 149-152.
- Alì, M. (2022a). Socio-anthropological approaches to educational issues: grounds, methods and epistemological reflections [Editorial]. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 6(4): 1-5.
- Alì, M. (2023). *Autochtonie et question éducative dans les Outre-mer. Une enquête comparative en Guyane et en Polynésie française*. Pointe-à-Pitre, Presses universitaires des Antilles.
- Alì, M. (dir.) (2022b). Socio-anthropological approaches to educational issues: grounds, methods and epistemological reflections. Numéro thématique du *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 6(4).
- Alì, M. et Amórtégui, M.D. (2011). Savage Mind and Postcolonial Representation in Colombian Journalism. *Revista Cuadernos de Información*, 29(2) : 107-114.
- Alì, M. et Ailincal, R. (2015). Child Development in Post-Colonial Contexts : Educational Change and Ethnic Transfiguration in a French Guiana Wayana-Apalai Indigenous Community. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174 : 3625-3632.
- Alì, M. et Ailincal, R. (2016a). Parenthood and the Wayana People. *Sociology Mind*, 6(3): 149-161.
- Alì, M. et Ailincal, R. (2016b). L'Ecole dans les Outre-mer et l'illusion de l'ascenseur social : réflexions sur la scolarisation obligatoire des peuples autochtones de la Guyane et de la Polynésie. Communication présentée au 13^e colloque international de l'Association Française d'Education Comparée (AFDECE) – Réformer l'École ? L'apport de l'éducation comparée. Hommage à Louis Porcher. Paris, Université Paris Descartes, Faculté des sciences humaines et sociales – Sorbonne, 27-28 octobre.
- Alì, M., Basabe Murillo, D.F. et Magak M.A. (2014). Resiliencia, inculturación y sincretismo religioso. Notas etnográficas acerca de la pastoral afrocolombiana. *DADA - Rivista di Antropologia post-globale*, IV(2) : 53-72.

- Ali, M., Garçon, M. et Fundora Cruz, R. (2023). Insegnare il calcolo mentale in contesti multiculturali: aspetti cognitivi, socioculturali e didattici. Dans F. Peluso Cassese (dir.), *Ricerche in neuroscienze educative 2023. Il futuro prossimo dell'educazione nell'universo digitale*. Rome, Edizioni Universitarie Romane et Università Niccolò Cusano: 10-11.
- Anciaux, F. (2016). *Interactions plurilingues en contextes didactiques aux Antilles et en Guyane françaises*. Paris, Riveneuve.
- Anciaux, F., Forissier, T. et Prudent, L.F. (dir.) (2013). *Contextualisations didactiques : approches théoriques*. Paris, L'Harmattan.
- Anderson, B. (1983) [2002]. *L'imaginaire national*. Paris, La Découverte.
- Anderson-Levitt, K.M. (2006). Les divers courants en anthropologie de l'éducation. *Education et sociétés*, 1(17) : 7-27.
- AN-MIPPVI – Assemblée Nationale – Mission d'information sur la pratique du port du voile intégral sur le territoire national (2009). *Compte rendu n° 14. Auditions de M. Bertrand Mathieu et M. Guy Carcassonne*, mercredi 25 novembre 2009, séance de 16 heures 30.
- Antonin, C. (2013). Après le choc pétrolier d'octobre 1973, l'économie mondiale à l'épreuve du pétrole cher. *Revue internationale et stratégique*, 91 : 139-149.
- Aristote [1960]. *Politique, Tome I, Introduction et Livres I-II*. Paris, Les belles lettres.
- Armstrong, J. (1982). *Nations before Nationalism*. Chapel Hill, University of North Carolina Press.
- Auffray, A. (1998). Philippe Meirieu, 49 ans. Ennemi des orthodoxies, il est devenu le pédagogue le plus écouté de nos gouvernants. L'ennemi des classes. *Libération*, 476(3 septembre) : 18.
- Babou, I. (2013). Autochtonie et migrations dans les sites du patrimoine naturel de l'Unesco. *SociologieS : Théories et recherches*. <http://sociologies.revues.org/4416>.
- Balandier, G. (1951). La situation coloniale. Approche théorique. *Cahiers internationaux de sociologie*, 11 : 44-79.
- Balandier, G. (1955) [1982]. *Sociologie actuelle de l'Afrique noire*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Balandier, G. (1971) [1986]. *Sens et puissance. Les dynamiques sociales*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Balbastre, G. (2015). C'est toujours la faute à l'école... *Le Monde diplomatique*, 62(735) : 14-15.
- Banks, J.A. (1995). Multicultural Education and Curriculum Transformation. *The Journal of Negro Education*, 64(4): 390-400.
- Barnard, A. (2006). Kalahari revisionism, Vienna and the "indigenous people" debate. *Social Anthropology*, 14(1): 1-16.
- Barth, F. (1969). *Ethnic groups and boundaries. The social organization of culture difference*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Barth, F. (1987). *Cosmologies in the making. A generative approach to cultural variation in inner New Guinea*. Cambridge, Cambridge University Press.

- Bastide, R. (1948). *Initiation aux recherches sur les interpénétrations de civilisations*. Paris, Centre d'études sociologiques – Centre de documentation universitaire.
- Bastide, R. (1958). *Le Candomblé de Bahia*. Paris-La Haye, Mouton.
- Bastide, R. (1960). *Les religions africaines au Brésil*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Bastide, R. (1967). *Les Amériques noires*. Paris, Payot.
- Baudon, J.J. (2017). Naissance de la pédiatrie au 19^e siècle. *La presse médicale*, 46(4) : 438-448.
- Baudrillard, J. (1972). *Pour une critique de l'économie politique du signe*. Paris, Gallimard.
- Bébel-Gisler, D. (1989). *Le défi culturel guadeloupéen : devenir ce que nous sommes*. Paris, Éditions caribéennes.
- Bekker, M. (2010). Ecotone. Dans B. Warf (dir.), *Encyclopaedia of geography*, Thousand Oaks, Sage : 866-870.
- Bellier, I. (2009). Usages et déclinaisons internationales de « l'autochtone » dans le contexte des Nations Unies. Dans N. Gagné, T. Martin et M. Salaün (dir.), *Autochtonies. Vues de France et du Québec*. Québec-Montréal, Presses de l'Université Laval-DIALOG : 75-92.
- Ben Jelloun, T. (2016). Les parents des terroristes ont leur part de responsabilité. *Le Monde*, 24 mars. www.lemonde.fr.
- Bencheikh, S. (1999). *L'Islam face à la Laïcité Française*. Paris, L'Harmattan.
- Benedict, R. (1938). Continuities and discontinuities in cultural conditioning. *Psychiatry*, 1: 161-167.
- Benhamou F. (2010). L'inscription au patrimoine mondial de l'humanité. La force d'un langage à l'appui d'une promesse de développement. *Revue Tiers Monde*, 2(202) : 113-130.
- Bérard, A., Simonneaux, J. et Simonneaux, L. (2016). Les Questions Socialement Vives vectrices d'un activisme agonistique ? *Diversité REcherches et terrains*, n° 8 <https://doi.org/10.25965/dire.732>.
- Bernabé, J., Bonniol, J.L., Confiant, R. et L'Étang, G. (dir.) (2000). *Au visiteur lumineux. Des îles créoles aux sociétés plurielles. Mélanges offerts à Jean Benoist*. Petit-Bourg, Ibis Rouge.
- Bernard, P.Y. (2011a). *Le décrochage scolaire*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Bernard, P.Y. (2011b). Le décrochage des élèves du second degré : diversité des parcours, pluralité des expériences scolaires. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 44(4) : 67-87.
- Berry, J.W. (1971). Ecological and cultural factors in spatial perceptual development. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 3 : 324-336.
- Berry, J.W. (1976). *Human ecology and cognitive style*, New York, Sage – Halsted – Wiley.
- Berry, J.W. (1995). The descendants of a model. *Culture & Psychology*, 1 : 373-380.
- Berry, J.W. et D.L. Sam (1997). Acculturation and adaptation. Dans J.W.

- Berry, M. H. Segall et C. Kağıtçıbaşı (dir.), *Handbook of cross-cultural psychology : social behavior applications*. Boston, Allyn & Bacon, Vol. III: 314-317.
- Bert, C. (2002). Les enfants sauvages : questions sur la nature humaine. Dans N. Journet (coord.), *La culture : de l'universel au particulier*, Auxerre, Sciences Humaines : 39-44.
- Bethlenfalvay, M. (1979). *Les visages de l'enfant dans la littérature française du XIX^e siècle : esquisse d'une typologie*. Genève, Droz.
- Bhabha, H.K. (2012). *The location of culture*. Londres, Routledge.
- Bhambra, G.K. (2014). Postcolonial and decolonial dialogues. *Postcolonial Studies*, 17(2): 115-121.
- BIA - Bureau of Indian Affairs of the United States of America (2011). *Certificate of degree of Indian or Alaska native blood instructions*, Clearance number 1076-0153, Washington DC, BIA-USA.
- Bierce, A. (1911) [1989]. *Le Dictionnaire du Diable*, Paris, Payot & Rivages.
- Binet, J. (1967). L'Histoire africaine et nos ancêtres les Gaulois. *Revue française d'histoire d'outre-mer*, 54(194-197) : 209-218.
- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*. Bruxelles, De Boeck.
- Bleek, W.H.I. (1862). *A Comparative Grammar of South African Languages*. Londres, Trübner & Co.
- Blumer, H. (1966). The Sociological Implication of the Thought of George Herbert Mead. *American Journal of Sociology*, 71 : 535-544.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism : Perspective and Method*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Boas, F. (1902). Rudolf Virchow's anthropological work. *Science*, 16 : 441-445.
- Boas, F. (1912). Instability of Human Types. Dans G. Spiller (dir.). *Papers on Interracial Problems Communicated to the First Universal Races Conference Held at the University of London, 26-29 juillet 1911*. Boston, Ginn & Co. : 99-103.
- Bortolotto, C. (dir.) (2011). *Le Patrimoine culturel immatériel. Enjeux d'une nouvelle catégorie*. Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Bourdeverre-Veyssière, S. (2019). *L'éducation positive dans la salle de classe*. Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- Bourdieu, P. (1966a). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et la culture. *Revue Française de Sociologie*, 3(7) : 325-347.
- Bourdieu, P. (1966b). La transmission de l'héritage culturel. Dans Darras (collectif), *Le partage des bénéfices : expansion et inégalités en France*. Paris, Les éditions de minuit : 387-405.
- Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris, Seuil.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.C. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris, Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.C. (1971). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Éditions de Minuit.

- Bourdieu, P., Chamboredon, J.C. et Passeron, J.C. (1968). *Le métier de sociologue*. Paris, Mouton-Bordas.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6): 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1995). The bioecological model from a life course perspective. Dans P. Moden, G.H. Elder et K. Luscher (dir.), *Examining lives in context*. Washington DC, American Psychological Association: 599-618.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, Sage.
- Bronfenbrenner, U. et Morris, P. (1998). The ecology of developmental process. Dans W. Damon et R.M. Lerner (dir.), *Handbook of child psychology Vol.1*, New York, John Wiley & Sons : 993-1028.
- Bronfenbrenner, U. et Ceci, S.J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspectives: a bioecological model. *Psychological Review*, 101 : 568-586.
- Bruneteaux, P. et Pulvar, O. (2022). *Les Métropolitains à la Martinique : une migration de confort*. Fort-de-France, K éditions.
- Buckingham, J., Wheldall, K. et Beaman-Wheldall, R. (2013). Why poor children are more likely to become poor readers: the school years. *Australian Journal of Education*, 57(3): 190-213.
- Buelvas, I. et Ali, M. (2023). Carnaval de Barranquilla : Hybridation Dynamics and Patrimonialisation Process. *Schweizer Jahrbuch für Musikwissenschaft – Annales Suisses de Musicologie - Institut für Musikwissenschaft der Universität Bern*, 39: 145-153.
- CACE – Commission des affaires culturelles et de l'éducation de l'Assemblée nationale (2014). *Rapport sur les relations entre l'école et les parents*. Présenté par Valerie Corre. Enregistré à la Présidence de l'Assemblée nationale le 9 juillet 2014, XIV législature.
- Cadousteau, M., Guy, É., Ailincal, R. et Ali, M. (2021). Confinati nell'Eden: l'esperienza dei genitori tahitiani durante la pandemia. *Rivista italiana di educazione familiare*, 18(1): 113-152.
- Camilleri, C. (1985). *Anthropologie culturelle et éducation*. Paris – Lausanne, UNESCO – BIE, Delachaux et Niestlé.
- Caron, J.C. (1999). *À l'école de la violence : châtements et sévices dans l'institution scolaire au XIX^e siècle*, Paris, Aubier-Montaigne.
- CdE – Conseil de l'Europe (1992). *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*. STCE, n° 148.
- Chalmers, A. (1976) [1987]. *Qu'est-ce que la science ?*. Paris, La Découverte.
- Chapellon, S. et Lévêque, V. (dir.) (2011). *Problématiques scolaires et dimension culturelle : la Guyane. psychologie et éducation, 2011-2013*. Quimper, AFPEN.

- Chaulet Achour, C. (2007). Edward W. Said, lecteur de Fanon, relais et prolongement. *Sud/Nord*, 22 : 21-32.
- Chauvancy, F. (2015). De la violence et de l'incapacité de l'État à faire face. Billet posté le 18 octobre 2015 sur le blog de *Lemonde.fr*. <http://chauvancy.blog.lemonde.fr/>.
- Chauvigné, C. et M. Fabre (2021). Questions socialement vives : quelles approches possibles en milieu scolaire ? *Carrefours de l'éducation*, 52 : 15-31.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble, La Pensée sauvage.
- Childe, V.G. (1936) [1963]. *L'Invention de la Civilisation*. Paris, Gonthier.
- Chrétien, J.P. (1985). Les Bantous, de la philologie allemande à l'authenticité africaine. *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 8(8) : 43-66.
- Chrétien, J.P. (1997). *Le défi de l'ethnisme : Rwanda et Burundi, 1990-1996*. Paris, Karthala.
- Chrétien, J.P. (2000). *L'Afrique des Grands Lacs*. Paris, Aubier.
- Cirese, A.M. (1982). *Cultura egemonica e culture subalterne. Rassegna degli studi sul mondo popolare tradizionale*. Palermo, Palumbo.
- Claes, M., Ziba-Tanguay, K. et Benoit, A. (2008). La parentalité. Le rôle de la culture. Dans C. Parent, S. Drapeau, M. Brousseau et E. Pouliot (dir.), *Visages multiples de la parentalité*. Québec, Presses de l'Université du Québec : 3-32.
- Clastres, P. (1974). De l'Ethnocide. *L'Homme*, 14(3-4) : 101-110.
- Cohen, A. (1974). Introduction: the Lesson of Ethnicity. Dans A. Cohen (dir.), *Urban Ethnicity*, Londres, Tavistock : IX-XXIII.
- Collomb, G. (1999). Ethnité, musée, nation en situation post-coloniale. *Ethnologie française*, XXIX(3) : 333-336.
- Commaille, J. (2013). Famille : entre émancipation et protection sociale. Dans V. Bedin et M. Fournier (dir.), *La parenté en question(s)*. Auxerre, Sciences Humaines : 85-93.
- Conklin, B.A. et Morgan, L.M. (1996). Babies, bodies, and the production of personhood in North America and a native Amazonian society. *Ethos*, 24(4): 657-694.
- Corry, S. (2014). *Pueblos indígenas. Para el mundo de mañana*. Madrid, Circulo Rojo.
- Crépon, M. (1996). *Les géographies de l'esprit. Enquête sur la caractérisation des peuples de Leibniz à Hegel*. Paris, Payot.
- CSEGG – Conseil Supérieur de l'éducation du Gouvernement du Québec (2006). *Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite*. Québec, Gouvernement du Québec.
- Curtiss, S., Fromkin, V.A. et Krashen, S.D. (1978). Language development in the mature (minor) right hemisphere. *Journal of Applied Linguistics*, 39-40(1): 23-27.
- D'Azeglio, M. (1867) [1971]. *I miei ricordi*. Torino, Einaudi.
- Da-Costa Lasne, A. (2012). *La singulière réussite scolaire des enfants*

- d'enseignants : des pratiques éducatives parentales spécifiques ?* Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Bourgogne.
- de Certeau, M. (1993). *La culture au pluriel*. Paris, Seuil.
- De Friedemann, N. S. et Arocha, J. (1986). *De sol a sol: génesis, transformación y presencia de los negros en Colombia*. Bogotá : Planeta.
- de Gobineau, A. (1853). *Essai sur l'inégalité des races humaines*. Paris, Firmin Didot.
- de Singly, F. (1993). *Sociologie de la famille contemporaine*. Paris, Nathan.
- Debarbieux, E. (2006). *Violence à l'école : un défi mondial ?*. Paris, Armand Colin.
- Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture. *Journal officiel de la République française*, n°0078, 2 avril 2015 : 6034.
- Décret n° 2017-1080 du 24 mai 2017 relatif aux attributions du ministre de l'Éducation nationale et de la jeunesse. *Journal officiel de la République française*, n°0123, 25 mai 2017 : MENX1714834D.
- Delbos G. et Jorion, P. (1984). *La transmission des savoirs*. Paris, Maison des Sciences Humaines.
- Delcroix, A. (2018). Le contexte et ses effets pédagogiques et didactiques : éléments théoriques et exemples. Dans R. Ailincal (dir.), *Actes des Journées de la Recherche en Education*. Punaauia, ESPE de Polynésie française : 3-4.
- Delcroix, A. (2019). Contextualisation didactique : un concept en tension ? *Contextes et didactiques*, n°14. <https://doi.org/10.4000/ced.1295>.
- Delcroix, A. et Ali, M. (2022). Contextes éducatifs, contextualité des savoirs, contextualisation didactique : regards pluriels et perspectives transdisciplinaires. *Contextes et didactiques*, 20 : 9-14.
- Delcroix, A., Cariou, J.Y., Ferrière, H. et Jeannot-Fourcaud, B. (dir.) (2015). *Apprentissages, éducation, socialisation et contextualisation didactique : approches plurielles*. Paris, L'Harmattan.
- Delcroix, A., T. Forissier et F. Anciaux (2013). Vers un cadre d'analyse opérationnel des phénomènes de contextualisation didactique. Dans Anciaux, F., Forissier, T. et Prudent, L.F. (dir.), *Contextualisations didactiques : approches théoriques*. Paris, L'Harmattan : 141-185.
- Descola, P. (2005). *Par-delà nature et culture*. Paris, Gallimard.
- Devereux, G. (1943). Antagonistic acculturation. *American Sociological Review*, 7: 133-147.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*. New York, Macmillan.
- Di Méo, G. (2008). Processus de patrimonialisation et construction des territoires. Dans Actes du colloque, *Patrimoine et industrie en Poitou-Charentes : connaître pour valoriser*. Septembre 2007, Poitiers-Châtelleraut. La Crèche, Geste : 87-109.
- Dickens, C. (1849) [1954]. *Souvenirs intimes de David Copperfield. Suivi de Les grandes espérances*. Paris, Gallimard, La Pléiade.

- Doane, M. (2007). The Political Economy of the Ecological Native. *American Anthropologist*, 109 (3): 452-462.
- Dortier, J.F. (2004). *L'homme, cet étrange animal... Aux origines du langage, de la culture et de la pensée*. Auxerre, Sciences Humaines.
- Dumoulin, C., Thériault, P. et Duval, J. (2014). Opinion parentale sur des pratiques efficaces de collaboration école-famille au primaire. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2(36) : 117-140.
- Durkheim, E. (1911). Éducation. Dans F. Buisson (dir.), *Nouveau dictionnaire de pédagogie*. Paris, Hachette : 530-533.
- Durkheim, E. (1922) [1973]. *Éducation et sociologie*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Durpaire, F. (2003). *Enseignement de l'histoire et diversité culturelle. Nos ancêtres ne sont pas les Gaulois*. Paris, Hachette.
- Duschinsky, R. (2012). « Tabula Rasa » and Human Nature. *Philosophy*, 87(342), 509-529.
- Eckermann, A.K. (1999). Aboriginal education in rural Australia: A case study in frustration and hope. *Australian journal of education*, 43(1), 5-23.
- Elliot, M. (2015). *Prévenir le (cyber)harcèlement en milieu scolaire*. Bruxelles, De Boeck.
- Engle, K. (2001). From Skepticism to Embrace: Human Rights and the American Anthropological Association from 1947-1999. *Human Rights Quarterly*, 23, 536-559.
- Eriksen, T.H. (2001) Between Universalism and Relativism : A Critique of the UNESCO Concepts of Culture. Dans J. Cowan, M.B. Dembour et R. Wilson (dir.), *Culture and Rights: Anthropological Perspectives*. Cambridge, Cambridge University Press : 127-148.
- Erny, P. (1961). *Ethnologie de l'éducation*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Fabietti, U. (1995) [2007]. *L'identità etnica. Storia e critica di un concetto equivoco*. Roma, Carocci.
- Fabietti, U. (2001). *Storia dell'antropologia*. Bologna, Zanichelli.
- Fanon, F. (1952) [2001]. *Peau noire, masques blancs*. Paris, Le Seuil.
- Fanon, F. (1961) [2002]. *Les damnés de la terre*. Paris, La Découverte.
- Fernandes, P., Leite, C., Mouraz, A. et Figueiredo, C. (2013). Curricular Contextualization: Tracking the Meanings of a Concept. *Asia-Pacific Education Researcher*, 22: 417-425.
- Feyerabend, P.K. (1979). *Contre la méthode. Esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance*. Paris, Seuil.
- Fordham, S. et Ogbu, J.U. (1986). Black students' school success: Coping with the burden of 'acting white'. *The urban review*, 18(3), 176-206.
- Forissier, T. (2019). *Contextualisation et effets de contexte dans l'apprentissage des Sciences*. Habilitation à diriger les recherches, Université des Antilles.
- Forquin, J.C. (1989). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles, De Boeck.

- Forquin, J.C. (2005). Multiculturalisme. Dans Champy, P. et Etévé, C. (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris, Retz : 661-665.
- Fortes, M. (1938). Social and psychological aspects of education in Taleland. *Africa*, 11(4) : 10-44.
- Fortin, L., É. Royer, P. Potvin, D. Marcotte et É. Yergeau (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3) : 219-231.
- Frazier, E.F. (1942). The Negro Family in Bahia, Brazil. *American Sociological Review*, 7(4): 465-478.
- Freeman, D. (1983). *Margaret Mead and Samoa. The Making and Unmaking of an Anthropological Myth*. Cambridge, Harvard University Press.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. Paris, Maspéro.
- Freire, P. et Guimarães, S. (2003). *A África ensinando a gente*. São Paulo, Paz e Terra.
- Freud, S. (1905) [1987]. *Trois essais sur la théorie sexuelle*. Paris, Gallimard.
- Freud, S. et Breuer, J. (1895) [2002]. *Études sur l'hystérie*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Friedberg, E. (2005). La culture « nationale » n'est pas tout le social : Réponse à Philippe d'Iribarne. *Revue française de sociologie*, 46 : 177-193.
- Friedman, J. (2009). L'indigénéité : remarques à propos d'une variable historique. Dans N. Gagné, T. Martin et M. Salaün (dir.), *Autochtonies. Vues de France et du Québec*. Québec et Montréal, Presses de l'Université Laval et DIALOG : 33-57.
- Furetière, A. (1690). *Dictionnaire universel contenant généralement tous les mots françois, tant vieux que modernes, et les termes de toutes les sciences et des arts*. La Haye et Rotterdam, Arnout & Reinier Leers.
- Gagné, N., Martin, T. et Salaün, M. (dir.) (2009). *Autochtonies. Vues de France et du Québec*. Québec et Montréal, Presses de l'Université Laval et DIALOG.
- Gagné, N. et Salaün, M. (2009). « Présentation ». Dans Gagné, N., Martin, T. et Salaün, M. (dir.), *Autochtonies. Vues de France et du Québec*. Québec et Montréal, Presses de l'Université Laval et DIALOG : XIII-XX.
- García Canclini, N. (1989). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México, Grijalbo.
- Garcion-Vautor, L. (2003). L'entrée dans l'étude à l'école maternelle : le rôle des rituels du matin. *Ethnologie Française*, 33(1) : 141-147.
- Garçon, M., Alì, M., Fundora Cruz, R. et Nicar, N.A. (2023). Mental Arithmetic and Mathematical Skills in Primary School. A Comparative Perspective Between Two Post-Colonial Education Systems: Martinique and Senegal. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, n°7, vol. 2. <https://doi.org/10.32043/gsd.v7i2.877>.

- Gardiner-Garden, J. (2003). Defining Aboriginality in Australia. *Current Issues Brief- Social Policy Group*, 2002-03 (10). Canberra, Parliament of Australia.
- Gaskins, S. (2000). Children's daily activities in a Mayan village. A culturally grounded description. *Cross-Cultural Research*, 34 : 375-389.
- Gaulupeau, Y. (1992). *La France à l'école*. Paris, Gallimard.
- Gauthier, C., Martineau, S., Malo, A., Desbiens, J.F. et Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie : recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Québec et Bruxelles, Presses de l'Université Laval et De Boeck.
- Gauthier, R.F. et M. le Gouvello (2009). *L'instauration d'un 'socle commun de connaissances et de compétences' en fin de scolarité obligatoire en France en 2005-2006 : politisation du champ curriculaire et renouvellement des savoirs mobilisés*. Rapport du Knowledge and Policy in education and health sectors, Orientation 1, Projet 0288848-2.
- Geertz, C. (1967). Under the Mosquito Net. *The New York Review of Book*, 9(4) : 12-13.
- Geertz, C. (1989). *Margaret Mead (1901—1978): A Biographical Memoir*. Washington DC, National Academy of Sciences.
- Géraud, M.O., Leservoisier, O. et Pottier, R. (2000). *Les notions clés de l'ethnologie. Analyses et textes*. Paris, Armand Colin.
- GFEN – Groupe français d'éducation nouvelle (1977). *Réussir à l'école. Pédagogie de soutien ou soutien de la pédagogie ?* Paris, Éditions Sociales.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société, éléments d'une théorie de la structuration*. Paris, Presses universitaires de France.
- Girard, A. et H. Bastide (1955). Orientation et sélection scolaires : une enquête sur les enfants à la sortie de l'école primaire. *Population*, 10(4) : 605-626.
- Goldstein, R. (1998). *Analyser le fait éducatif. L'ethno-éducation comparée : une démarche, un outil*. Lyon, Chronique sociale.
- Goodall, J. (1971) [1991]. *Les chimpanzés et moi*. Paris, Stock.
- Gough, G.B. (1880). *Sunlight and Shadow or Gleanings from my Life Work*. Chicago, A.D. Worthington and Company.
- Gramsci, A. (1949). *Il Risorgimento*. Torino, Einaudi.
- Grenand, F. (2000). Quelle scolarité pour quels élèves ? Dans S. Bahuchet (dir.), *Les peuples des forêts tropicales aujourd'hui*. Bruxelles, APFT-ULB : 34-40.
- Grenand, F. et Renault-Lescure, O. (1990). *Pour un nouvel enseignement en pays amérindien. Approche culturel et linguistique*. SH 107, Cayenne, ORSTOM.
- Grmek, M., Gjidara, M. et Simac, N. (1993). *Le nettoyage ethnique. Documents historiques sur une idéologie serbe*. Paris, Fayard.
- Groux, D. (1997). L'éducation comparée : approches actuelles et perspectives de développement. *Revue française de pédagogie*, 121(1) : 111-139.

- Groux, D. et L. Porcher (1997). *L'éducation compare*. Paris, Nathan.
- Guenther, M. (2006). Discussion: The concept of indigeneity. *Social Anthropology*, 14(1) : 17-19.
- Ha, M.P. (2003). From "Nos ancêtres, les Gaulois" to "Leur culture ancestrale" : Symbolic violence and the politics of colonial schooling in Indochina. *French Colonial History*, 3(1) : 101-117.
- Hall, S.G. (1904) [2006]. *Adolescence: Its Psychology and Its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime and Religion*. Hong-Kong, Hesperides.
- Halls, W.D. (dir.) (1991). *L'éducation comparée : questions et tendances contemporaines*. Paris, UNESCO-BIE.
- Hare, N. (1965). *The Black Anglo Saxons*. New York, Marzani and Munsell.
- Harkness, S. et Super, C.M. (1977). Why African Children are so Hard to Test. Dans L.L. Adler (dir.), *Issues in Cross-Cultural Research*. New York, New York Academy of Science: 326-331.
- Hendricks, J. et Breckinridge, C.P. (1973). The Ideal Type and Sociological Theory. *Acta Sociologica*, 16(1): 31-40.
- Henke, W. et Tattersall, I. (dir.) (2007). *Handbook of Palaeoanthropology*. Berlin- Heidelberg, Springer et Verlag.
- Herder, J.G. (1784) [1966]. *Outlines of a Philosophy of the History of Man*. New York, Bergman.
- Herskovits, M.J. (1948) [1952]. *Les bases de l'anthropologie culturelle*. Paris, Payot.
- Herskovits, M.J. (1962) [2004]. *The Human Factor in Changing Africa*. Londres, Routledge
- Hewlett, B.S. (1992). Husband-wife reciprocity and father-infant relationship among Aka Pygmies. Dans B.S. Hewlett (dir.), *Father-Child Relations: Cultural and Biosocial Contexts*, New York, Aldine de Gruyter: 153-176.
- Hewlett, B.S. et Cavalli-Sforza, L.L. (1986). Cultural transmission among Aka Pygmies. *American Anthropologist*, 88: 922-934.
- Hirshfeld, L.A. (2002). Why don't anthropologists like children? *American Anthropologist*, 104(2) : 611-627.
- Hobsbawm, E. et Ranger, T. (dir.) (2006). *L'invention de la tradition*. Paris, Amsterdam.
- Hurault, J.M., Grenand, F., Grenand, P. et Lévi-Strauss, C. (1998). *Indiens de Guyane. Wayana et Wayampi de la forêt*. Paris, Autrement et IRD.
- Innes, J. (2014). Ecotone. Dans J. Matthews (dir.), *Encyclopaedia of environmental change*. Thousand Oaks, Sage : 328.
- INSEE - Institut national de la statistique et des études économiques (2014). *Scolarisation et origines sociales depuis les années 1980 : progrès et limites*, Paris, INSEE.
- Itard, J.M. (1801) [2009]. *Victor de l'Aveyron*, Paris, Allia.
- Jardin, A. (2016). « Banlieues, le berceau du terrorisme ? », *Sciences Humaines*, 279 : 42-43.

- Jaulin, R. (1970). *La Paix blanche. Introduction à l'ethnocide*, Paris, Seuil.
- Jaulin, R. (dir.) (1972). *L'Ethnocide à travers les Amériques*, Paris, Fayard.
- Jaulin, R. (dir.) (1974). *La décivilisation : Politique et pratique de l'ethnocide*. Bruxelles, Complexe.
- Jeammet, P. (2016). Pourquoi les ados se font-ils mal ? *Sciences Humaines*, 279 : 38-39.
- Joulian, F. (2002). Comment étudier les origines de la culture ? Dans N. Journet (coord.), *La culture : de l'universel au particulier*. Auxerre, Sciences Humaines : 45-52.
- Juteau, D. (1999). *L'ethnicité et ses frontières*. Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- Kardiner, A. (1939) [1969]. *L'Individu dans sa société : essai d'anthropologie psychanalytique*. Paris, Gallimard.
- Karsenti, T. et L. Savoie-Zajc (2011). *La recherche en éducation. Étapes et approches*. Saint-Laurent, ERPI.
- Kelleher, J.D. (2019). *Deep learning*, MIT Press.
- Kilani, M. (1983). *Les cultes du cargo mélanésien*, Lausanne, Éditions d'en bas.
- Kilani, M. (1997). Stéréotype (culturel, racial, sexiste). Dans R. Galissot, M. Kilani et A. Rivera (coord.), *L'imbroglia ethnique, en quatorze mots-clés*. Lausanne, Payot : 249-266.
- Kilani, M. (2007). Comment rendre crédible le témoignage ? La controverse autour du cannibalisme. Communication présentée au *Séminaire international « Histoires de vie, témoignages, autobiographies de terrain : Formes d'énonciation et de textualisation »*. Università di Palermo, Dipartimento di Beni Culturali, Storico-archeologici, Socio-antropologici e Geografici, 12 et 13 octobre 2007.
- Kincheloe, J.L. et Steinberg, S.R. (1997). *Changing Multiculturalism*. Buckingham, Open University Press.
- Knowles, M.S. (1968). Andragogy, not pedagogy. *Adult Leadership*, 16(10): 350-352.
- Knowles, M.S. (1973). *The adult learner: A neglected species*. Houston, Gulf Publishing Company.
- Konner, M.J. (1977). Infancy among the Kalahari Desert San. Dans Liederman, P.H., Tulkin, S. et Rosenfeld, A. (dir.), *Culture and Infancy*. New York, Academic Press: 287-328.
- Kramer, K.L. (2005). *Maya Children: Helpers on the Farm*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Kroeber, A. et Kluckhohn, C. (1952). *Culture. A Critical Review of Concepts and Definitions*, Cambridge, Peabody Museum of American Archaeology and Ethnology et Harvard University Press.
- Kuhn, T.S. (1974). Logic of discovery or psychology of research? Dans I. Lakatos et A. Musgrave (dir.), *Criticism and the growth of knowledge*, Cambridge, Cambridge University Press : 1-23.
- Kummer, H. (1993). *Vies de singes. Mœurs et structures sociales des babouins Hamadryas*. Paris, Odile Jacob.

- Kuper, A. (2003). The return of the native. *Current Anthropology*, 44: 389-402.
- Kymlicka, W. (1998). *Finding Our Way: Rethinking Ethnocultural Relations in Canada*. Oxford, Oxford University Press.
- L'Étang, G. (2012). À la genèse des sociétés créoles : la variation écologique. *Archipélies*, 3-4 : 45-62.
- Lacorne, D. (1997). *La crise de l'identité américaine : du melting-pot au multiculturalisme*. Paris, Fayard.
- Lagrange, R. (2022). Une haine tentaculaire. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 243-244 : 18-25.
- Lakatos, I. (1974). Falsification and the methodology of scientific research programmes. Dans I. Lakatos et A. Musgrave (dir.), *Criticism and the growth of knowledge*. Cambridge, Cambridge University Press: 91-196.
- Lancy D.F. (2008). *The Anthropology of Childhood: Cherubs, Chattel, and Changelings*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lancy, D.F. (2012). Why Anthropology of Childhood? A brief history of an emerging discipline. *AnthropoChildren. Perspectives ethnographiques sur les enfants & l'enfance*, n° 1. <http://popups.ulg.ac.be/2034-8517/index.php?id=918>.
- Lancy, D.F. et Tindall, B.A. (dir.) (1976). *The Anthropological Study of Play: Problems and Prospects*. West Point, Leisure Press.
- Lang, J. (2014). *Ouvrons les yeux ! La nouvelle bataille du patrimoine*. Paris, Hervé Chopin.
- Lanternari, V. (1960). *Movimenti religiosi di libertà e di salvezza dei popoli oppressi*. Milano, Feltrinelli.
- Larivée, S.J. et D. Poncelet (2014). Présentation du dossier. Des pratiques de collaboration école-famille-communauté et d'implication parentale efficaces. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2(36) : 9-14.
- Larivée, S.J. et Larose, F. (2014). Les programmes d'implication parentale efficaces en milieux défavorisés : une recension des écrits. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2(36) : 35-60.
- Lavondès, H. (1972). Problèmes sociolinguistiques et alphabétisation en Polynésie française. *Cahiers de l'ORSTOM*, IX : 49-61.
- LDH – Ligue des Droits de l'Homme (2011). *Rapport de réclamation relative aux mesures discriminatoires en matière de droit à l'éducation en Guyane, plus particulièrement à l'encontre d'enfants étrangers et ceux issus de groupes minoritaires*. Adressé au Défenseur des droits et à la Mission Lutte contre les discriminations et promotion de l'égalité le 17 juin 2011.
- Lê Thanh, K. (1981). *L'éducation comparée*. Paris, Armand Colin.
- Leach, E. (1954). *Political systems of highland Burma : a study of Kachin social structure*. Cambridge, Harvard University Press.
- Leach, E. (1980). *L'Unité de l'Homme et autres essais*. Paris, Gallimard.

- Lebourg, N. (2011). « La diffusion des péjorations communautaires après 1945: Les nouvelles altérophobies ». *Revue d'éthique et de théologie morale*, 267 : 35-58.
- Leclercq, J.M. (2005). Education comparée. Dans P. Champy et C. Etévé (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris, Retz : 336-341.
- Ledoux, S. (2022). National History in France: From Debate to Cultural Battle. *Journal of Genocide Research*, 24(2), 288-297.
- Lefebvre, L. (1988). L'imitation à l'origine de la culture. *Anthropologie et Sociétés*, 12(3) : 93-107.
- Legardez, A. et Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité*. Issy-les-Moulineaux, ESF.
- Legrand, J.L. (2003). Place de l'anthropologie dans les sciences de l'éducation en France. *Revue Spirale*, 31 : 5 – 17.
- Legrand, L. (1990). Préface. Dans C. Nique (dir.), *Comment l'École devint une affaire d'État*. Paris, Nathan : 3-4.
- Léna, S. (2000). Education amérindienne et éducation nationale. Dans Association Guyanaise des Psychologues (collectif), *Actes des deuxièmes journées d'études sur la famille en Guyane*. Cayenne, AGP : 78-91.
- Léon, A. et Roche, P. (2003). *Histoire de l'enseignement en France*. Paris, Presses universitaires de France.
- Letrait, M. et F. Salane (2015). Le temps consacré aux enfants : les enseignants et enseignants se distinguent-ils des autres diplômés de l'enseignement supérieur ? *Économie et Statistique*, 478-479-480 : 243-271.
- LeVine, R.A. (1967). *Dreams and deeds: Achievement motivation in Nigeria*, Chicago, University of Chicago Press
- LeVine, R.A. (2001). Culture and personality studies, 1918-1960: Myth and history. *Journal of Personality*, 69(6), 803-818.
- LeVine, R.A. (2007). Ethnographic studies of childhood. A historical overview. *American Anthropologist*, 109(2) : 247-260.
- LeVine, R.A. et Norman, K. (2001). The infant's acquisition of culture: early attachment re-examined in anthropological perspectives. Dans H.F. Matthews et C. Moore (dir.), *The Psychology of Cultural Experience*. Cambridge, Cambridge University Press.
- LeVine, R.A. et New, R.S. (dir.) (2008). *Anthropology and Child Development. A Cross-Cultural Reader*. Oxford, Blackwell Publishing.
- Lévi-Strauss, C. (1949). *Les structures élémentaires de la parenté*. Paris, Presses universitaires de France.
- Lévi-Strauss, C. (1955). *Tristes Tropiques*. Paris, Plon.
- Lévi-Strauss, C. (1962) [2014]. *La pensée sauvage*. Paris, Plon.
- Lévi-Strauss, C. (1964). *Anthropologie structurale*. Paris, Plon.
- Lewita, B. (1988). *Ni vue ni connue : Approche ethnographique de la culture bourgeoise*. Paris, Maison des Sciences Humaines.

- Liliard, A. et Else-Quest, N. (2006). The early years. Evaluating Montessori education. *Science*, CCCXIII(5795) : 1893-1894.
- Linné, C. [Caroli Linnæi] (1758). *Systema naturæ per regna tria naturæ, secundum classes, ordines, genera, species, cum characteribus, differentiis, synonymis, locis. Editio decima reformata*. Holmiæ, Salvius.
- Loi n° 2010-1192 du 11 octobre 2010 interdisant la dissimulation du visage dans l'espace public. *Journal Officiel de la République Française*, 12 octobre 2010.
- Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République. *Journal Officiel de la République Française*, 9 juillet 2013.
- Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance. *Journal Officiel de la République Française*, n°0174, 28 juillet 2019.
- Lombardi-Satriani, L.M. (1994). Il rapporto identità-alterità. *Politica Internazionale – Rivista bimestrale dell'IPALMO*, 5 : 63-70.
- Lorcerie, F. (dir.) (2003). *L'école et le défi ethnique. Education et intégration*. Paris, ESF et INRP.
- Lorenz, K. (1967). *Évolution et Modification du comportement. Linné et l'acquis*. Paris, Payot.
- Lorenz, K. (1975). *L'envers du miroir. Une histoire naturelle de la connaissance*. Paris, Flammarion.
- Lugan, B. (1997). *Histoire du Rwanda. De la préhistoire à nos jours*. Paris, Bartillat.
- Lugaz, C. (2008). *Participation des communautés et accès à l'éducation des groupes défavorisés*. Paris, UNESCO et Institut international pour la planification de l'éducation.
- Macé, É. (2007). Des « minorités visibles » aux néostéréotypes. *Journal des anthropologues*, (HS), 69-87.
- Maiden, A.H. et Farwell, E. (1997). *The Tibetan art of parenting*. Boston, Wisdom.
- Malinowski, B. (1913). *The Family among the Australian Aborigines*. Londres, University of London Press et Hodder and Stoughton.
- Malinowski, B. (1922) [2014]. *Argonauts of the Western Pacific*. Londres et New York, Routledge.
- Malinowski, B. (1927) [1967]. *La sexualité et sa répression dans les sociétés primitives*. Paris, Payot.
- Malinowski, B. (1929). *The sexual life of savages in North-Western Melanesia: an ethnographic account of courtship, marriage and family life among the natives of the Trobriand Islands, British New Guinea*. New York, Eugenics.
- Malinowski, B. (1967). *A Diary in the Strict Sense of the Term*. New York, Harcourt, Brace & World.
- Malogne, G. (2001). L'éducation en Polynésie française : une socialisation à la dépendance ou à l'indépendance ? *Revue juridique polynésienne*, 7 : 803-816.

- Malson, L. (1964). *Les enfants sauvages*. Paris, 10/18.
- Mantovani, S. (2009). Prefazione all'edizione italiana. Dans LeVine, R. et New, R. (comp.), *Antropologia e infanzia. Sviluppo, cura, educazione: studi classici e contemporanei*. Milan : Raffaello Cortina : IX-XVII.
- Marks, G. (2014). Demographic and socioeconomic inequalities in student achievement over the school career. *Australian Journal of Education*, 58(3) : 223-247.
- Martinez-Verdier, M.L. (2004). Approches(s) anthropologique(s) en éducation et en formation, enjeux et défis. *Tréma*, 23 : 3-24.
- Martiniello, M. (1995). *L'ethnicité dans les sciences sociales contemporaines*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Marx, K. (1867) [1990]. *Capital*. Londres, Penguin Classics.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, Self, and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago et Londres, University of Chicago Press.
- Mead, M. (1928a). *Coming of Age in Samoa: A Psychological Study of Primitive Youth for Western Civilization*. New York, William Morrow.
- Mead, M. (1928b). Samoan children at work and play. *Natural History*, 28(6) : 103-104.
- Mead, M. (1930). *Growing Up in New Guinea: A Comparative Study of Primitive Education*. New York, William Morrow.
- Mead, M. (1947). Age patterning in personality development. *American Journal of Orthopsychiatry*, 17 : 232-236.
- Meirieu, P. (2000). Pour un nouveau « pacte éducatif ». Dans P. Meirieu (dir.), *L'École et les parents : la grande explication*. Paris, Plon : 11-82.
- Meirieu, P. et M. Guiraud (1997). *L'École ou la guerre civile*. Paris, Plon.
- MEN – Ministère de l'Education Nationale (2013). *Circulaire n° 2013-142 du 15-10-2013. Relations École – Parents : Renforcer la coopération entre les parents et l'école dans les territoires*. NOR : REDE1324999C - RED - DGESCO B3-3 et B3-1.
- Merle, I. (2002). Retour sur le régime de l'indigénat : Genèse et contradictions des principes répressifs dans l'Empire français. *French Politics, Culture & Society*, 20(2) : 77-97.
- Merlin, D. (1991). *Origins of the Modern Mind: Three Stages in the Evolution of Culture and Cognition*. Cambridge, Harvard University Press.
- Mialaret, G. (1976) [2006]. *Les sciences de l'éducation*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Mialaret, G. (1985). Les sciences de l'éducation en France. *Revue internationale des sciences sociales*, 37(2-104) : 151-162.
- Mialaret, G. (1987) [2004]. *La psychopédagogie*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Mialaret, G. (1999) [2006]. *Psychologie de l'éducation*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Middleton, J. (1970). *From Child to Adult: Studies in the Anthropology of Education*. Garden City, The Natural History Press.
- Mignolo, W. (2013). *Géopolitique de la sensibilité et du savoir*. (Dé)

- colonialité, pensée frontalière et désobéissance épistémologique. *Mouvements*, 73(1) : 181-190.
- Minor, J. (2007). Ecotone. Dans P. Robbins (dir.), *Encyclopedia of environment and society*. Thousand Oaks, Sage : 535-536.
- Mintz, S.W. et Price, R. (1976). *An anthropological approach to the Afro-American past: a Caribbean perspective*, Philadelphia, Institute for the Study of Human Issues.
- Moal, S. (2009). Des écoles bilingues breton-français ? Oui. Breto-centriques : non ! *L'Autre*, 3(10) : 350-351.
- Moalla, E. (2016). Quelle mesure pour la culture nationale ? Hofstede vs Schwartz vs Globe. *Management international / International Management / Gestión Internacional*, 20, 26-37.
- Mondon, J. (2003). Le créole et l'École. *Multitudes*, 4(14) : 191-195.
- Monseur, C. et Baye, A. (2016). *Quels apports des données PISA pour l'analyse des inégalités scolaires ? Rapport pour le Conseil national d'évaluation du système scolaire*. Paris, CNESCO.
- Montandon, G. (1935). *L'ethnie française*. Paris, Payot.
- Moreau, G. (2013). L'enseignement professionnel, cul-de-sac ou ligne de front ? *Manière de voir – Le Monde diplomatique*, 131 : 80-82.
- Morris C.W. (1946). *Signs, Language and Behavior*. New York, Prentice-Hall.
- Muglioni J. (1993). *L'école ou le loisir de penser*. Paris, Centre National de Documentation Pédagogique.
- Nabli, B. (2016). *La république identitaire*. Paris, Le Cerf.
- New, R.S. (1994). Child's play - una cosa naturale: An Italian perspective. Dans J.L. Roopnarine, J.E. Johnson et F.H. Hooper (dir.), *Children's play in diverse cultures*. New York, State University of New York Press : 123-147.
- Newbury, C. (1987). *The Cohesion of Oppression. Clientship and ethnicity in Rwanda, 1860-1960*. New York, Columbia University Press.
- Nguirane, C. (2020). Ruptures et continuités dans l'évolution du mouvement Black Studies aux États-Unis. *Archipelies*. <https://www.archipelies.org/781>.
- Nordmann, C. (dir.) (2004). *Le Foulard islamique en question*. Paris, Éditions Amsterdam.
- OCDE - Organisation de Coopération et de Développement Économique (2014). *Résultats du PISA 2012 : Savoirs et savoir-faire des élèves : Performance des élèves en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences. Volume I*. Paris, PISA et OCDE.
- OCDE - Organisation de Coopération et de Développement Économique (2019). *Résultats du PISA 2018 : Savoirs et savoir-faire des élèves. Volume I*. Paris, PISA et OCDE.
- OCDE - Organisation de Coopération et de Développement Économique (2015). *Résultats du PISA 2012. Note par pays : France*. Paris, PISA et OCDE.
- OCDE - Organisation de Coopération et de Développement Économique.

- (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science. Volume I*. Paris, OCDE.
- Ochs, E. (1988). *Culture and Language Development: Language Acquisition and Language Socialization in a Samoan Village*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Ogbu, J.U. (1978). *Minority Education and Caste: The American System Cross-Cultural Perspective*. New York, Academic Press.
- Ogbu, J.U. (1985). Research currents: "Cultural-ecological influences on minority school learning". *Language Arts*, 62: 860-869.
- Ogbu, J.U. (1987). Variability in minority school performance: A problem in search of an explanation. Explaining the school performance of minority children. *Anthropology and Education Quarterly*, 18(3): 312-334.
- Ogbu, J.U. (1990). Cultural model, identity, and literacy. Dans Stigler, J.W. Shweder, R.A. et Herdt, G. (dir.), *Cultural Psychology: Essays on Comparative Human Development*. New York, Cambridge University Press : 520-541.
- Ogbu, J.U. (1992). Les frontières culturelles et les enfants de minorités. *Revue Française de Pédagogie*, 101 : 9-26.
- OIT - Organisation internationale du travail (1957). *Convention 107 relative à la protection et l'intégration des populations autochtones et autres populations tribales et semi-tribales dans les pays indépendants*. Adoptée dans le cadre de la 40^e de la Commission Internationale du Travail le 26 juin 1957 à Genève.
- OIT - Organisation internationale du travail (1989). *Convention 169 relative aux peuples indigènes et tribaux*. Adoptée dans le cadre de la 76^e de la Commission Internationale du Travail le 27 juin 1989 à Genève.
- Ouellet, F. (1991). *L'éducation interculturelle : essai sur le contenu de la formation des maîtres*. Paris, L'Harmattan.
- Ozouf, M. (2009). *Composition française : retour sur une enfance bretonne*. Paris, Gallimard.
- Peillon, V. (2013). Les résultats de l'enquête PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves). Intervention du ministre de l'Éducation lors du Conseil des ministres du 4 décembre 2013.
- Pelican, M. (2009). Complexities of indigeneity and autochthony: An African example. *American Ethnologist*, 36(1), 52-65.
- Pellegrin, M. (2022). *Voiles. Une histoire, du Moyen Âge au xx^e siècle*, Paris, CNRS éditions.
- Piaget, J. (1940) [2010]. Le développement mental de l'enfant. Dans J. Piaget (comp.) *Six études de psychologie*. Paris, Folio: 11-101.
- PIR – Parti des Indigènes de la République (2005). *L'appel des indigènes. Nous sommes les indigènes de la République !* <http://indigenes-republique.fr/le-p-i-r/appele-des-indigenes-de-la-republique/>.

- Platon [1931-34]. *La République*. Paris, Les belles lettres.
- Platon [1997]. *Protagoras*. Paris, Les belles lettres.
- Pocock D. (1997). Some Reflections on World Heritage. *Area*, 29(3) : 260-268.
- Poirine, B. (1991). L'échec scolaire des polynésiens. *Bulletin de la Société des études océaniques*, 253(XXI – 4) : 307-310.
- Poirine, B. (1996). Réponse à Bertrand Troadec. *Journal de la Société des Océanistes*, 103(2) : 307-310.
- Poncelet, D., Dierendonck, C. Kerger, S. et Mancuso, G. (2014). Rôle parental, sentiment de compétence et engagement des parents dans le cursus scolaire de leur enfant. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2(36) : 61-96.
- Popper, K. (1968) [1984]. *La Logique de la découverte scientifique*. Paris, Payot.
- Popper, K. (1972) [1978]. *La connaissance objective*. Bruxelles, Complexe.
- Prévôt, O. (2014). La loi pour la refondation de l'école en France, Vers de nouveaux rapports entre famille, école et temps libre ? *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2(36) : 15-33.
- Prioux, V. (2010). Enfance volée : Le personnage de l'enfant dans les romans naturalistes français et espagnols. *Thélème. Revista Complutense de Estudios Franceses*, 25 : 221-234.
- Prunier, G. (1998). *The Rwanda Crisis: History of a Genocide*. Londres, Hurst and Co.
- Pulman, B. (2002). *Anthropologie et psychanalyse : Malinowski contre Freud*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Quijano, A. (2007). « Race » et colonialité du pouvoir. *Mouvements*, 51(3) : 111-118.
- Razy, E. (2007). *Naître et devenir. Anthropologie de la petite enfance en pays soninké (Mali)*, Nanterre, Publications de la Société d'Ethnologie.
- Redfield, R., Linton, R. et Herskovits, M.J. (1936). Memorandum for the Study of Acculturation. *American Anthropologist*, 38: 140-152.
- Reed-Danahay, D. (2005). *Locating Bourdieu*. Bloomington, Indiana University Press.
- Regents of the University of California v. Bakke*. (1978). Supreme Court of the United States, 438 U.S. 265.
- Resweber, J.P. (1986) [2015]. *Les pédagogies nouvelles*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Reynolds, P. (1991). *Dance civet cat: Child labour in the Zambezi valley*. Athens, Ohio University Press.
- Ribeiro, D. (1971). *Fronteras indígenas de la civilización*. México, Siglo XXI.
- Ricœur P. (1953). État, Nation, École. Étude prononcée au Congrès National de la Fédération Protestante de l'Enseignement en septembre 1952 à Lille. *Foi-Éducation*, 23, 54-57.
- Rocher, G. (1992). *Introduction à la sociologie générale*. Montréal, Éditions Hurtubise HMH.

- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. New York, Oxford University Press.
- Rogoff, B., Sellers, M.J., Pirrotta, S., Fox, N. et White, S.H. (1975). Age of assignment of roles and responsibilities to children. A cross-cultural survey. *Human Development*, 18 : 353-369.
- Rouche, M. (1981) [2003]. *Histoire de l'enseignement et de l'éducation. Tome I. Des origines à la Renaissance*. Paris, Perrin.
- Rousseau, J.J. (1762) [1969]. Émile. Dans J.J. Rousseau, *Œuvres complètes. Tome IV*. Paris, Bibliothèque de la Pléiade.
- Roy, O. (1991). Ethnies et politique en Asie centrale. *Revue du Monde Musulman et de la Méditerranée*, 59-60 : 17-36.
- Roy, O. (1994). Violences ethniques et conflits idéologiques en Asie Centrale. Dans B. Dupret (dir.), *Le phénomène de la violence politique*. Le Caire, CEDEJ : 113-120.
- Said, E. (1978). *Orientalism*. New York, Pantheon.
- Salazar, O. et Vallejo, L. (2000). *Surba inna*, rito de iniciación femenina en la cultura cuna-tule. Dans Instituto Colombiano de Cultura Hispánica (collectif), *Geografía humana de Colombia. Variación biológica y cultural en Colombia, Tomo 1*. Bogota, Instituto Colombiano de Cultura Hispánica: 73-79.
- Sarraillet, J. (2009). La langue basque dans l'enseignement. *Tréma*, 31 : 47-55.
- Saura, B. (1998) [2011]. *Des Tahitiens, des Français. Leurs représentations réciproques aujourd'hui*. Pirae, Au vent des îles.
- Saura, B. (2008). *Tahiti Mā'ohi. Culture, identité, religion et multiculturalisme en Polynésie française*. Papeete, Au vent des îles.
- Saura, B. (2012). *Representations of Ethnicity in French Polynesia: From conflictual to cumulative identities?* Communication présentée au séminaire de recherche du *Center for Pacific Studies*, University of Hawaii in Manoa, Honolulu, 4 octobre 2012.
- Sauvage Luntadi, L. et F. Tupin (2012). La compétence de contextualisation au cœur de la situation d'enseignement-apprentissage. *Phronesis*, 1(1), 102-117.
- Schieffelin, B.B. (1990). *The Give and Take of Everyday Life: Language Socialization of Kaluli Children*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Schreber, M. (1858). *Kallipädie oder Erziehung zur Schönheit durch naturgetreue und gleichmässige Förderung normaler Körperbildung, lebenstüchtiger Gesundheit und geistiger Veredelung und insbesondere durch möglichste Benutzung specieller Erziehungsmittel*. Leipzig, Fleischer.
- Schuft, L. (2014). Devenir « demi » en Polynésie française : les enjeux de l'ethnicité, du statut socioéconomique et du genre. *Anthropologie et Sociétés*, 38(2) : 67-88.
- Schwartzman, H.B. (1979). *Transformations: Anthropology of Children's Play*, New York, Plenum.

- Seclet-Riou, F. (1948). Le congrès international de Bruxelles. *P.E.N. - Pour l'ère nouvelle*, 1 : 26-28.
- Serje, M. (2010). *Desarrollo y conflicto*, Bogota, Ediciones Uniandes.
- Seveno-Gheno, A.L. (2001). *L'Écriture de l'enfance à la fin du XIX^e siècle dans les littératures d'expression française et anglaise (1876-1901)*. Thèse de Doctorat de Lettres option littérature générale et comparée, Université de Nantes.
- Simon, J. (1879). *L'éducation et l'instruction des enfants chez les anciens Juifs*. Paris, Sandoz et Fischbacher.
- Sirota, R. (2001). *Autour du comparatisme en éducation*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Skuse, D. (1984). Extreme deprivation in early childhood. *Journal of psychology and psychiatry*, 25(4) : 543-572.
- Snow, C., De Blauw, A. et Van Roosmalen, G. (1979). Talking and playing with babies : the role of ideologies of child-rearing. Dans M. Bullowa (dir.) *Before Speech : the Beginning of Interpersonal Communication*. Cambridge, Cambridge University Press : 269-288.
- Sollors, W. (1986). *Beyond Ethnicity; Consent and Descent in American Culture*. New York, Oxford University Press.
- Spiro, M.E. et A.G. Spiro (1958) [1975]. *Children of the Kibbutz*. Cambridge, Harvard University Press.
- Spivak, G.C. (1985). *In other worlds. Essays in cultural politics*. New York et Londres, Methuen.
- Stojanović, N. (2013). *Dialogue sur les quotas. Penser la représentation dans une démocratie multiculturelle*. Paris, Presses de Sciences Po.
- Super, C.M. et S. Harkness (1986). The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development*, 9: 545-570.
- Super, C.M. et Harkness, S. (1997). The cultural structuring of child development. Dans Berry, J.W., Dasen, P.R. et Saraswathi, T.S. (dir.), *Handbook of cross-cultural psychology: Vol. 2. Basic processes and human development*. Boston, Allyn & Bacon: 1-40.
- Taguieff, P.A. (2004). Anti-israélisme et judéophobie : l'exception française. *Outre-Terre*, 9(4) : 385-404.
- Taguieff, P.A. (2020). *L'imposture décoloniale : science imaginaire et pseudo-antiracisme*. Paris, Éditions de l'Observatoire.
- Taguieff, P.A. (2023). Dénoncer la laïcité est un indice de sécession politico-culturelle. Grand Entretien avec Alix L'Hospital, *L'Express*, 14 juillet. <https://www.lexpress.fr/>.
- Taibo, P.I. II (2012). *Défunts disparus*, Paris, Payot & Rivages.
- Tan, C. (2019). PISA and education reform in Shanghai. *Critical Studies in Education*, 60(3): 391-406.
- Taussig, M. (1980) [2010]. *The Devil and Commodity Fetishism in South America*. Chapel Hill, University of North Carolina Press.
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalisme, différence et démocratie*. Paris, Aubier.

- Tcherkézoff, S. (1997). Margaret Mead et la sexualité à Samoa. *Enquête*, 5 : 141-160.
- Tcherkézoff, S. (2001). *Le Mythe occidental de la sexualité polynésienne, 1928-1999. Margaret Mead, Derek Freeman et Samoa*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Telban, B. (1997). Being and "Non-Being" in Ambonwari (Papua New Guinea) Ritual. *Oceania*, 67(4): 308-325.
- Terrail, J.P. (2005a). Conclusion : dynamique de la démocratisation. Dans J.P. Terrail (dir.), *L'école en France. Crise, pratiques, perspectives*. Paris, La Dispute : 231-239.
- Terrail, J.P. (2005b). École unique, école commune. Dans J.P. Terrail (dir.), *L'école en France. Crise, pratiques, perspectives*. Paris, La Dispute : 161-176.
- Terrail, J.P. (dir.) (1997). *La scolarisation de la France*. Paris, La Dispute.
- Terrail, J.P. (dir.) (2005c). *L'école en France. Crise, pratiques, perspectives*. Paris, La Dispute.
- Tevanian, P. (2005). *Le voile médiatique. Un faux débat : l'affaire du foulard islamique*. Paris, Raisons d'agir.
- Tevanian, P. (2012). *Dévoilements. Du hijab à la burqa : les dessous d'une obsession française*. Paris, Libertalia.
- Thévenin, A. et B. Compagnon (2005). *L'école en France. Au carrefour des valeurs républicaines*. Toulouse, Milan.
- Thierry, B. (2004). Quand les primates ont divergé : aux prémices de l'évolution culturelle. Dans F. Audouze et N. Schlanger (dir.), *Autour de l'homme : contexte et actualité d'André Leroi-Gourhan*. Antibes, Editions APDCA : 179-193.
- Todorov, T. (2008). *La peur des barbares. Au-delà du choc des civilisations*. Paris, Robert Laffont.
- Troadec, B. (1992). Demi-Tahitien : Tahitien et Demi à la fois ? Une approche psychologique de l'identité polynésienne d'aujourd'hui. *Journal de la Société des Océanistes*, 95(2) : 227-236.
- Tronick, E.Z., G.A. Morelli et S. Winn (1987). Multiple caretaking of Efe (Pygmy) infants. *American Anthropologist*, 89 : 96-106.
- Tyler, S. (dir.) (1969). *Cognitive Anthropology*. Dumfries, Holt, Rinehart and Winston.
- Tylor, E.B. (1871) [1876]. *La civilisation primitive*. Paris, Reinwald.
- Ulloa, A. (2003). *The Ecological Native: Indigenous Peoples' Movements and Eco-governmentality in Colombia*. Thèse de doctorat en anthropologie, University of California, Irvine.
- UN – Nation Unies (1994). *Final Report of the United Nations Commission of Experts Established to Security Council Resolution 935 on Rwanda*. Genève, 25 novembre.
- UN - Nations Unies (2007). *Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones*. Résolution 61/95, Adoptée dans le cadre de la 107^e séance plénière de l'Assemblée Générale le 3 septembre 2007.

- UNESCO - Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (1972). *Convention concernant la protection du patrimoine mondial, culturel et naturel*, Adoptée dans le cadre de sa 17^e session, Paris, 17 octobre - 21 novembre 1972, UNESCO.
- UNESCO - Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (1982). *Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles*, Adoptée dans le cadre de la Conférence mondiale sur les politiques culturelles, Mexico City, 26 juillet - 6 août 1982, Paris, UNESCO.
- UNESCO - Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (2003). *Convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel*, Adoptée dans le cadre de sa 32^e session, Paris, 29 septembre - 17 octobre 2003, Paris, UNESCO.
- UNESCO - Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (2005). *Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles*. Adoptée par la Conférence générale de l'UNESCO le 20 octobre 2005, lors de sa 33^e session (Paris, 3-21 octobre).
- UNOG - Office des Nations Unies à Genève (2003). *Proposed new ways and means to strengthen the United Nations capability for collective action*. INF/2003/23, Genève, Nations unies.
- Vallaud-Belkacem, N. (2015). *Message de Najat Vallaud-Belkacem à la communauté éducative suite aux attentats du 13 novembre*, Message d'information de Madame la ministre de l'Éducation nationale du 11 novembre 2015, Paris, ministère de l'Éducation nationale.
- Valsiner, J. (1987). *Culture and the development of the children's action, a cultural-historical theory of developmental psychology*. New York, John Wiley & Sons Inc.
- Van Daele, H. (1993). *L'éducation comparée*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Van Haecht, A. (1990). *L'école à l'épreuve de la sociologie. Questions à la sociologie de l'éducation*. Bruxelles, De Boeck et Wesmael.
- Verbunt, G. (1994). *Les obstacles culturels aux apprentissages. Guide des intervenants*. Montrouge, CNDP Migrants.
- Verpoorten, M. (2005). Le coût en vies humaines du génocide rwandais : le cas de la province de Gikongoro. *Population*, 60, 401-439.
- Verret, M. (1976). *Le temps des études*. Paris, Honoré Champion.
- Vian, B. (1960) [Enregistrée en 1958]. *Faut rigoler* [Musique de Henri Salvador]. Dans le single *Faut rigoler* [Disc en vinyle]. Paris, Disques Barclay.
- Vygotski, L.S. (1933) [1997]. *Pensée et langage*. Paris, La Dispute.
- Wagner, R. (1981). *The invention of culture*, Chicago. University of Chicago Press.
- Wang, B.L.C. (1983). Positive discrimination in education: a comparative investigation of its bases, forms, and outcomes. *Comparative Education Review*, 27(2), 191-203.

- Weber, M. (1904) [1963]. Objectivity in Social Science and Social Policy. Dans Natanson, M. (dir.), *Philosophy of the Social Sciences*. New York, Random House: 355-418.
- Weiss, P.-O. et Ali, M. (2022). *L'éducation aux marges en temps de pandémie : précarité, inégalité et fractures numériques*. Pointe-à-Pitre, Presses de l'Université des Antilles.
- Weiss, P.-O., Ramassamy, C., Ferrière, S., Ali, M. et Ailincal, R. (2020b). La formation initiale des enseignants en contexte de confinement : une enquête comparative dans la France d'outre-mer. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire - International Journal of Technologies in Higher Education*, 17(3), 178-194.
- Weiss, P.-O., Ali, M. et Vilieva, K. (2022). Visions périphériques : éduquer et former en temps de crise. Dans Weiss, P.-O. et Ali, M. (dir.), *L'éducation aux marges en temps de pandémie : précarité, inégalité et fractures numériques*. Pointe-à-Pitre, Presses Universitaires des Antilles.
- Weiss, P.-O., Ali, M. et Candau, O.-S. (2023). Le télétravail sous les tropiques : les enseignant·e·s de Guadeloupe et la continuité pédagogique. *SociologieS*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.20795>.
- Weiss, P.-O., Ali, M., Guilmois, C. et Ramassamy, C. (2023). Les enseignants de Martinique en période de confinement : la continuité pédagogique en question. *Carrefours de l'éducation*, 55(1) : 53-74.
- Weiss, P.-O., Ali, M., Ramassamy, C. et Ali, G. (2020a). La formazione degli insegnanti durante la pandemia. Un caso di studio nella Francia d'oltremare. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 4(3): 93-111.
- Weiss, P.-O., Ali, M., Ramassamy, C. et Ali, G. (2021). Quelle continuité pédagogique en Martinique en période de confinement ? *Esprit critique - Revue internationale de sociologie et sciences sociales*, 31(1) : 71-100.
- White, L.A. (1949) [2005]. *The Science of Culture. A Study of Man and Civilization*. Clinton Corners, Percheron Press et Eliot Werner Publications.
- Whiting, J.W.M. et B.B. Whiting (1973). Altruistic and egoistic behaviour in six cultures », Dans L. Nader et T.W. Maretzki (dir.), *Cultural Illness and Health: Essays in Human Adaptation*. Washington DC, American Anthropological Association : 56-89.
- Wieviorka, M. (2021). *Racisme, antisémitisme, antiracisme, Apologie pour la recherche*. Paris, La boîte à Pandora.
- Wisconsin v. Yoder. (1972). State of Wisconsin v. Jonas Yoder, Wallace Miller, and Adin Yutzy, United States Supreme Court, 406 U.S. 205.
- Wolf, E. (1982) [2010]. *Europe and the People Without History*. Oakland, University of California Press.
- Wulf, C. (1999). *Anthropologie de l'éducation*. Paris, L'Harmattan.
- Xu, D. et J. Dronkers (2016). Migrant Children in Shanghai: A Research

- Note on the PISA-Shanghai Controversy. *Chinese Sociological Review*, 48(3): 271-295.
- Zangwill, I. (1909). *The Melting Pot*. New York, Macmillan.
- Zhou, Z.H. (2021). *Machine Learning*. Bale, Springer Nature.

TABLE DES MATIÈRES

Préface	9
Introduction	13
1. Pourquoi étudier l'éducation des <i>autres</i> ?	17
1.1. Le regard anthropologique sur l'éducation et l'altérité	18
1.2. L'anthropologie de l'éducation : une science en construction ..	19
1.3. Au-delà de la parenté et de la famille :	20
les premières observations des pratiques éducatives	20
1.4. La fragmentation de la discipline	27
2. Qu'est-ce que l'éducation ?	31
2.1. Le fait éducatif : une interaction dynamique	36
2.2. Idéologies, symboles et systèmes : l'univers social de l'éducation	38
3. Éducation et culture : essai sur la quadrature du cercle	43
3.1. De la parenté à la culture : à l'origine du développement humain	46
3.2. Culture et transmission de la culture : une architecture sociale du savoir	48
4. De la culture au patrimoine (et inversement)	53
4.1. La culture entre transmission et patrimonialisation	55
4.2. Éducation et société : la question de l'identité	60
5. Culture et altérité	67
5.1. Identité, ethnicité et racisme :	69
une biopolitique de l'altérité	69
5.2. L'imbroglio ethnique et l'invention de la tradition	75
6. L'identité à l'épreuve de la culture	83
6.1. Multiculturalisme et interculturalité : synonymes ou contraires ?	84
6.2. Des catégories dynamiques pour penser la culture	89

7. Enquêter l'éducation, enquêter l'altérité	95
7.1. Une question de méthode ?	98
7.2. Plaidoyer pour une anthropologie de l'éducation à la française	100
Conclusion	107
Liste des références bibliographiques	109

Ouvrage imprimé par
Corlet Imprimeur
à Condé-en-Normandie

DÉPÔT LÉGAL
1^e édition : octobre 2023
N° impr : 23090825
Imprimé en France