

L'ETHNOLOGIE A STRASBOURG

ISSN 1148 3865

14.

AVRIL 1991

SERIE "DOCUMENTS PEDAGOGIQUES"

SOMMAIRE

P. ERNY

ETHNOPELAGOGIE

- *Institut d'Ethnologie, Faculté des Sciences Sociales, Pratiques Sociales et Développement*
- *Centre de Recherches Interdisciplinaires en Anthropologie (CRIA)*
- *Groupe d'Etudes et de Recherches Africaines de Strasbourg (GERAS)*
- *Groupe de travail « Astronomie et Sciences Humaines »*
- *Groupe de travail sur l'Orient Chrétien*
- *Association des Etudiants et amis de l'Institut d'Ethnologie*

Université des Sciences Humaines - 22, rue Descartes
67084 - STRASBOURG CEDEX ☎ 88.41.73.00

Pierre ERNY

Professeur à l'Université des Sciences Humaines
Strasbourg

L'ETHNO PÉDAGOGIE

En sciences de l'éducation, les expressions composites comme psychopédagogie ou sociopédagogie se sont imposées de longue date quand il a fallu désigner des champs de recherche se situant aux frontières entre des sciences fondamentales, en l'occurrence la psychologie et la sociologie, et une science appliquée, la pédagogie. Mais un certain flottement apparaît dès qu'il s'agit de préciser les contenus. De la psychopédagogie, par exemple, on a donné des définitions fort différentes. Concurrément, on parlait aussi de psychologie ou de sociologie de l'éducation.

Le terme d'ethnopédagogie s'inscrit dans la même ligne. Il est plus récent et moins courant, même si la réalité qu'il désigne est ancienne et massive. Il peut être employé au moins dans trois sens différents:

1. D'une manière tout à fait générale, il peut désigner l'ensemble des investigations qui se situent à cheval sur l'ethnologie et la pédagogie.
2. Dans un sens plus limité, il peut s'appliquer à l'étude,
 - soit de la manière dont les enfants sont élevés de fait en différents contextes ethniques,
 - soit de la manière dont ces ethné conçoivent et pensent idéalement cette éducation en fonction de leur vision de l'homme et de leur système de valeurs.En ce deuxième cas, c'est le point de vue ethnologique qui prime nettement: on étudie l'éducation comme on étudierait un autre aspect de la culture, et l'ethnologie se range alors parmi les sciences de l'éducation.
3. Enfin, en un sens étroit et technique, il désigne la pédagogie dans la mesure où celle-ci, dans ses applications, s'appuie sur des données que lui fournit l'ethnologie. Dans ce troisième cas, nous nous situons nettement du côté de la pédagogie, avec ceci de particulier qu'elle cherche des éclairages pour l'action dans le domaine de l'ethnologie.

Comme nous le préciserons plus loin, il nous semblerait préférable de réserver le terme d'ethnopédagogie à ce troisième registre, en distinguant celle-ci nettement de l'ethnologie de l'éducation.

Une difficulté de vocabulaire vient compliquer les choses. En effet, les termes qui ont habituellement cours pour désigner les sciences de la culture (ethnographie, ethnologie, anthropologie culturelle, anthropologie sociale, anthropologie tout court, culturologie, folklore, Völkerkunde, Volkskunde, etc) sont mal délimités dans leur usage, pris parfois les uns pour les autres dans une relative indistinction, pris en d'autres cas dans des sens techniques précis. Il nous faudra en cours de route procéder à quelques ajustements.

Dans une première partie, nous tracerons un rapide historique de la rencontre des sciences de la culture et des sciences de l'éducation. Dans une seconde partie, nous procéderons à une approche plus systématique des concepts, des bases théoriques, des objectifs et des domaines d'intervention de l'ethnopédagogie.

I. A P P R O C H E H I S T O R I Q U E

LA RENCONTRE DES SCIENCES DE LA CULTURE ET DES SCIENCES DE ----- L'EDUCATION -----

1. L'ETHNOLOGIE DE L'EDUCATION -----

On situe habituellement la naissance de l'ethnologie à la fin du XVIIIe siècle. Dans leurs descriptions des populations et de leurs cultures, les ethnologues ont souvent, dès cette époque, accordé une réelle attention et porté un réel intérêt à la manière dont les enfants étaient élevés en tel ou tel contexte. Ne citons que quelques ouvrages anciens qui sont parfois eux-mêmes déjà des compilations: A.F. Chamberlain, The child and childhood in folk-thought, 1896; R. Steinmetz, "Das Verhältnis zwischen Eltern und Kindern bei den Naturvölkern", 1898; Ch. Letourneau, L'évolution de l'éducation dans les différentes races humaines, 1898; H. Schurtz, Altersklassen und Männerbünde, 1902; D. Kidd, Savage childhood; a study of Kafir children, 1906; H. Ploss et B. Renz, Das Kind in Brauch und Sitte der Völker, 1911; E. Francke, Die geistige Entwicklung der Negerkinder, ein Beitrag zur Frage nach den Hemmungen der Kulturentwicklung, 1915; etc.

En ethnologie, se sont succédés de nombreux courants et écoles de pensée. On pourrait montrer que chacun d'eux a eu sa manière d'aborder la description et l'analyse des pratiques éducatives, et a apporté un matériel toujours valable.

L'anthropologie à fondement biologique s'est intéressée aux facteurs mésologiques, climatiques, nutritionnels, et aux techniques du corps.

L'ethnologie évolutionniste s'est attachée à décrire les grands stades par lesquels a passé l'humanité depuis les premiers hommes jusqu'aux sociétés modernes, sur un fond d'idéologie du progrès. Dans la mesure où l'ontogenèse récapitule la phylogenèse, l'enfant d'aujourd'hui reproduit dans sa croissance physique et psychologique les étapes par lesquelles l'homme archaïque a passé. L'enfant nous renseignerait sur le primitif, et le primitif sur l'enfant. En matière d'éducation, on peut retracer des états successifs bien caractérisés, liés fonctionnellement aux autres éléments socio-culturels.

Dans ses Vorlesungen über die Erziehung auf frühen Stufen der Menschheitsentwicklung (1956), R. Alt, un pédagogue marxiste, s'élève contre les allégations de certains ethnographes selon lesquelles, aux niveaux les plus bas de l'évolution humaine, on ne trouverait pas trace d'éducation. Celle-ci lui apparaît comme une fonction indispensable à toute vie sociale dont elle permet la continuité. Grâce à elle, chaque génération entre dans un processus en cours au niveau que la génération précédente a atteint, s'évitant ainsi de tout reprendre depuis les débuts. A mesure que l'environnement se complique, se peuple d'objets plus sophistiqués et s'humanise, à mesure aussi qu'émerge une pensée plus abstraite, le temps de développement, et donc aussi d'apprentissage et de formation s'allonge en conséquence. Peu à peu, la part consciente, réfléchie et formalisée des processus en jeu gagne en importance et en signification. De véritables institutions pédagogiques apparaissent. Un nouveau seuil est atteint quand la société elle-même se différencie en classes et se stratifie. L'éducation se spécialise alors selon les différentes catégories socio-professionnelles et statutaires. Certaines connaissances sont réservées à un petit nombre. L'évolutionnisme a essayé de montrer que le développement humain suit en ce domaine comme en d'autres une certaine logique vitale.

L'ethnologie diffusionniste et historiciste qui lui a succédé a montré comment des éléments pédagogiques et surtout des complexes d'éléments se répartissent dans l'espace et comment ils ont circulé dans le temps par contacts, emprunts,

Le fonctionnalisme, illustré par B. Malinowski au début des années vingt, a insisté sur la nécessité qu'il y avait à étudier comment une société "fonctionne" à un moment précis de son histoire, en la considérant comme un système, une totalité organique, au sein de laquelle tout a un rôle à jouer, tout est lié à tout, tout est fonction de tout. L'accent se déplaçait ainsi des éléments considérés en eux-mêmes aux relations entre éléments. Ce qui touche à l'éducation a certes tendance à s'organiser en sous-système, mais est en même temps en relation étroite avec tout autre aspect de la culture.

L'ethnologie qui s'est développée sous le signe de la sociologie, en France sous l'influence de E. Durkheim, aux Etats-Unis sous celle de F. Le Play ou de G. Tarde, a porté son attention sur les sous-groupes et milieux divers qui composent une même société, sur les institutions porteuses d'éducation (la famille, l'école, le groupe de jeu et de voisinage, la rue, la corporation, la classe ou la fraternité d'âge, la caserne, etc), sur les mécanismes de reproduction sociale et de "violence symbolique", sur les relations entre enseignement et idéologie, etc. A titre d'exemples, citons: F.M. Thrasher, The gang (1927), S.N. Eisenstadt, From generation to generation; age groups and social structure (1956), Elvin Verrier, Maisons des jeunes chez les Muria (1959). Dans Education et sociologie (1922), E. Durkheim a esquissé un cadre conceptuel dans lequel peuvent se mouvoir aussi bien une sociologie qu'une ethnologie de l'éducation.

L'ethnologie symboliste-humaniste telle qu'elle a été pratiquée en France par Marcel Griaule et son école, replonge l'enfant et toute son éducation dans le bain mythique qui seul peut leur donner sens. Citons dans cette ligne: D. Zahan, Sociétés d'initiation bambara (1960).

L'éducation et les institutions sur lesquelles elle s'appuie formant système, elles sont susceptibles d'être soumises à une analyse de type structural qui cherche à dégager le jeu inconscient d'oppositions sous-jacent à leur organisation. Elles peuvent aussi être décrites selon des méthodes qui s'inspirent de l'éthologie humaine. Des corrélations transculturelles peuvent être établies comme dans J.W.M. Whiting, Child training and personality; a cross-cultural study (1953), W. Stephens, The Oedipus complex: cross-cultural evidence (1962), Y.A. Cohen, The transition from childhood to adolescence: cross-cultural studies in initiation ceremonies, legal systems and incest taboos (1964).

L'étude du changement culturel, des phénomènes d'acculturation et d'interpénétration des cultures peut se déployer de

manière quasiment privilégiée quand il s'agit d'éducation. Citons J. Stoetzel, Without the chrysanthemum and the sword: a study of the attitudes of youth in post-war Japan (1955), ou F. Flis-Zonabend, Lycéens de Dakar (1968), F.K. Rothe, Stammeserziehung und Schulerziehung; eine Feldstudie zum Kulturwandel in der Republik Sudan (1969).

Mais parmi tous les courants de pensée, ceux qui se sont le plus attachés à l'étude de l'éducation ont pour nom: culturalisme américain, "culture and personality", anthropologie psychologique, ethnopsychologie, ethnopsychanalyse. On cherche à comprendre la psychologie propre à une population en regardant comment la personnalité y a été formée, spécialement au cours de l'enfance et de l'adolescence. L'éducation apparaît comme élément médiateur entre individu et société. L'impulsion vint de Franz Boas au début des années trente. Jusqu'aux années soixante, ce courant connut une particulière fécondité avec Ruth Benedict, Patterns of culture (1934), Margaret Mead, Coming of age in Samoa (1928), Sex and temperament in three primitive societies (1935), Growing up in New Guinea (1930), Growth and culture: a photographic study of Balinese childhood (1951) (avec F. MacGregor), G. Gorer, The people of Great Russia (1949), J.W.M. Whiting, Becoming a Kwoma. Teaching and learning in a New-Guinea tribe (1941), O. Lewis, The children of Sanchez (1961), C. Dubois, The people of Alor (1944), D. Leighton et C. Kluckhohn, Children of the people (1947), etc. La psychanalyse a été diversement mise à profit par des auteurs comme Geza Roheim, The study of character development and the ontogenic theory of culture (1934), Abram Kardiner, The individual and his society. The psychodynamics of primitive social organization (1939) et The psychological frontiers of society (1945), E.H. Erikson, Childhood and society (1950), M.C. et E. Ortigues, Oedipe africain (1966), J. Rabain, L'enfant du lignage (1979), P. et G. Parin et F. Morgenthaler, Fürchte deinen Nächsten wie dich selbst; Psychoanalyse une Gesellschaft am Modell der Agni in Westafrika (1971).

Ce rapide tour d'horizon, que l'on trouvera davantage développé dans P. Erny, Ethnologie de l'éducation (1981), montre que c'est à bon droit que l'ethnologie et l'anthropologie peuvent être comptées parmi les sciences de l'éducation. Elles ont rassemblé un matériel considérable, amorcé la comparaison et développé une réflexion originale. Ce qui, bien entendu, les préoccupe le plus, c'est la relation qui existe entre éducation et culture. Un panorama de la question a été dressé par F.K. Rothe dans Kultur und Erziehung; Umriss einer Ethnopedagogik (1984). Mais la notion de culture se déploie sur deux registres nettement différents qu'il nous faut à présent analyser.

2. LES DEUX REGISTRES DU MOT CULTURE

"Culture", "Kultur", "cultura", "cultura", etc, c'est là, à n'en pas douter, et avec des nuances importantes selon les langues, un des mots-clés du monde occidental. De la racine indo-européenne kwel, "tourner en rond", "se trouver habituellement dans", dérive le verbe latin colere, dont le sens premier est "habiter", et le sens second "cultiver la terre", d'où: "prendre soin de", "mettre en valeur", développer", "former", "transformer", "affiner", "honorer". Cultus signifie à la fois "exploitation de la terre", "manière de vivre", "manière de se vêtir", "habitudes de vie", "exercice", "façonnement", "civilisation", "éducation", "formation", "affinement", "vénération", "adoration". Les vocables de cette famille désignent donc un ensemble d'actes concrets qui s'inscrivent sur une échelle des valeurs très étendue aux yeux de ceux qui les accomplissent. De par son origine même, le mot culture est lourd de deux usages.

Il peut d'abord désigner une réalité objective, à savoir l'univers symbolique dans lequel nous baignons et grandissons dans la mesure où nous devenons membres d'une société, ce qui se traduit en des manières spécifiques, et forcément apprises, de vivre, de sentir et de penser. En ce sens "horizontal", il n'existe pas de peuple sans culture et pas d'individu humain qui ne soit "enculturé". Car il est de la nature même de l'homme d'être porteur de culture, et c'est de cette réalité qu'est appelée à traiter l'anthropologie dite "culturelle".

Le même mot peut ensuite désigner une valeur: car tout le monde n'est pas enculturé selon les mêmes mécanismes ni avec la même intensité. Plus une société est complexe, diversifiée et stratifiée, plus les sous-groupes se multiplient avec leurs ressources, leurs savoirs, leurs jugements, leurs goûts, leurs qualités et leurs manières d'être propres, plus des hiérarchisations s'instaurent, des élites naissent, des privilèges se cristallisent, avec tous les processus de sélection et de promotion que cela suppose, en particulier au sein des institutions scolaires à mesure que celles-ci se mettent en place. Un axe vertical de la culture apparaît ainsi sous forme d'échelle des valeurs, ce qui est en haut servant de modèle et de critère d'appréciation à ce qui est en bas, et drainant attentes, aspirations et désirs. La culture devient alors attribut du sous-groupe prestigieux des gens "cultivés", et donc, en fait, valorisation d'une sub-culture.

L'anthropologue britannique E.B. Tylor a défini la culture comme "un tout complexe qui inclut les connaissances, les

croyances, l'art, la morale, les lois, les coutumes et toutes les autres dispositions et habitudes acquises par l'homme en tant que membre d'une société" (Primitive culture, 1871). Comme nous l'avons vu à propos de l'ethnologie de l'éducation, aussi bien en Europe et en Amérique du Nord que dans les continents "lointains", les voyageurs et chercheurs de l'époque de Tylor ont repéré, décrit et caractérisé de telles cultures, en prêtant souvent une réelle attention à la manière dont elles se transmettaient et se perpétuaient d'une génération à l'autre par le canal de l'éducation.

3. LES POLITIQUES D'EDUCATION ET LA CULTURE

On constate cependant qu'assez généralement les responsables en matière de politique éducative ont eu beaucoup de réticences à tenir compte des cultures au sens anthropologique du mot, pour concentrer toute leur attention sur l'autre face du concept, celle qui est fortement teintée d'idéologie et qui implique élitisme, hiérarchie sociale, recherche du prestige et de la réussite, mécanismes de tri, etc. Carmel Camilleri, dans Anthropologie culturelle et éducation (1985), a analysé les raisons d'un tel refus.

Dans la mesure où l'on a fixé pour objectif à l'éducation, principalement scolaire, d'amener les jeunes à atteindre les valeurs et les normes supposées les plus élevées dans les pays occidentaux, celles décrites par les ethnologues dans les sociétés "primitives" ou "archaïques" ne présentaient plus aucun intérêt et ne méritaient donc qu'indifférence et rejet, à moins qu'on ne s'en serve pour maintenir une fraction de la population dans une infériorité qu'on prétendra "native".

"Les plus "libéraux" concluaient à la nécessité pour les éducateurs d'éradiquer ces valeurs et ces normes différentes, jugées retardataires chez les enfants et les élèves issus de ces sociétés: pour leur propre bien, il fallait les engager dans la voie de l'assimilation aux Occidentaux, par le moyen des mêmes apprentissages. Les autres préconisaient - et firent souvent appliquer - des politiques permettant d'écarter, à des degrés divers, ces jeunes de l'éducation dispensée dans les sociétés dominantes: soit parce que ceux-ci étaient jugés inaptes à la recevoir, soit pour prévenir le danger qu'ils représenteraient en l'assimilant. Bien entendu, ces conceptions furent considérablement renforcées et stabilisées dans le temps par les grandes entreprises européennes de colonisation, dans des buts politiques évidents" (p. 14).

Quand on étudie la manière dont les différentes politiques coloniales et indigénistes ont procédé, on retrouve très nettement tous ces sous-entendus.

Cette idéologie élitiste, qui n'a rien perdu de son actualité, repose en certains cas sur un racisme explicite. Elle comporte toujours une vaste part d'ethnocentrisme. Elle trouve sa justification philosophique dans les vues évolutionnistes qui, à partir du siècle dernier, ont imprégné la pensée occidentale plus profondément et surtout plus durablement que d'habitude on veut bien le dire. Quand les mots "civilisation" ou "culture" sont employés au singulier, on laisse le plus souvent entendre que c'est de l'état des connaissances et des moeurs en Occident que l'on parle, supposées représenter le sommet d'une évolution millénaire face à laquelle le reste n'est que survivance dépassée ne méritant pas de tels qualificatifs.

"Paradoxalement, ajoute C. Camilleri, ce courant idéologique était renforcé par d'autres, dont les intentions au moins s'avéraient très différentes, et même opposées. Le rationalisme d'origine cartésienne tel qu'il marque le mouvement scientifique ultérieur, puis l'humanisme avec les connotations qu'il reçut du Siècle des Lumières et de la révolution démocratique française, amenaient à ce jugement connu: ce qui compte en tout individu, qu'il soit de n'importe quelle société ou de n'importe quel sous-groupe social, c'est l'Homme universel qu'il porte en lui. C'est cette seule réalité que l'éducation doit lui faire atteindre en mettant entre parenthèses, en faisant disparaître même, toutes les différences. Celles-ci ne sont-elles pas dues à des circonstances purement contingentes, dénuées de toute valeur au regard de la Raison où tous les hommes peuvent se rejoindre ?"

Et C. Camilleri conclut en ces termes:

"Ainsi l'expulsion de la différence culturelle anthropologique hors du champ éducatif résultait-elle, si l'on peut dire, de deux traitements idéologiques opposés. Dans un cas elle était survalorisée au point d'en faire le critère premier de distinction entre les hommes, tellement fondamental qu'il permettait de les distribuer sur des échelons différents de l'échelle humaine: il était alors logique de rejeter les caractéristiques rendues responsables de la stagnation de certains dans les rangs inférieurs pour ne retenir que les autres. Dans l'autre cas, elle était "déréalisée": seule importait l'échelle de la pure connaissance, dont il fallait gravir les degrés grâce à une "saine émulation", afin de réaliser l'essence humaine rationnelle. Il en résultait

tait le type d'éducation que l'on connaît: intellectualiste, compétitive et s'appliquant à des atomes individuels isolés de leur environnement aussi bien socio-économique que culturel...Ajoutons que les nationalismes à conception centralisatrice amenaient, parallèlement, à passer le rouleau compresseur sur les diversités ethno-culturelles existantes en tous pays, afin de construire "l'homme national" à travers le moule éducatif commun préétabli" (p. 15).

4. AMORCE D'UNE ETHNOPELAGOGIE EN AFRIQUE NOIRE

Pourtant, quand on parcourt attentivement l'histoire de l'enseignement et de la pensée pédagogique en Afrique Noire, pour ne prendre que cet exemple, on s'aperçoit que régulièrement des courants de pensée sont apparus qui, poussés au terme de leur logique, auraient pu aboutir à une véritable recherche ethnopédagogique et à une prise en compte des cultures locales.

Dans son ouvrage de 1915, Die geistige Entwicklung der Negerkinder; ein Beitrag zur Frage nach den Hemmungen der Kulturentwicklung, E. Franke s'élevait contre l'idée que le retard pris par les civilisations africaines était dû à des facteurs raciaux ou à des aptitudes psychiques moindres. Il fallait à son sens éviter de faire de l'éducation dispensée en Afrique une copie de celle d'Europe, mais partir des besoins réels en matière de formation en décelant les exigences, les tendances et les freins internes au milieu.

Conçue dans la ligne générale d'une doctrine de l'indirect rule, la politique scolaire britannique s'est toujours caractérisée par un grand pragmatisme, une absence de système, une souplesse et une volonté manifeste de diversification et d'adaptation aux lieux et aux circonstances. En 1925, un comité consultatif appelé à se prononcer sur l'éducation indigène, écrivait dans un rapport au Secrétariat d'Etat aux Colonies: "Il faudrait adapter l'enseignement à la mentalité, aux aptitudes, aux occupations et aux traditions des différentes populations, en conservant autant que possible tous les éléments sains et riches de leur vie traditionnelle, en les adaptant, si c'est nécessaire, aux circonstances nouvelles et aux nouvelles idées, en guise de ferment" (in D.G. Scanlon, Traditions of African education). L'influence d'hommes de terrain, missionnaires et government anthropologists, fut décisive dans la prise de conscience par les responsables politiques de ce que la tradition africaine véhiculait une foule d'éléments parfaitement intégrables dans un système d'éducation moderne, et de ce qu'il était psychologiquement malsain d'élever des enfants sans tenir compte de leur milieu avec lequel ils devront bien, par la suite, à

nouveau composer.

Des expériences significatives ont été tentées, telle celle décrite par W.B. Mumford dans un article intitulé "Malangali School". Quand en 1927 fut ouvert le Collège universitaire d'Achimota, dans l'actuel Ghana, on tint remarquablement compte de ces tendances. L'art, la littérature et les techniques proprement africaines furent intégrés au cycle des études. Dietrich Westermann en rendit compte en ces termes: "Le but de l'enseignement est de former un type d'étudiant qui conçoive la vie en Européen, mais qui reste Africain parce qu'il comprend pleinement ce que lui offrent la civilisation nationale et la vie de son ethnie. Bien que l'enseignement soit donné en langue anglaise dans les cours supérieurs, on se préoccupe de la conservation des langues indigènes et on travaille à y créer une littérature. Tous les élèves apprennent à pratiquer un métier et ils vont aider les cultivateurs dans les villages environnants, ce qui représente un service social aussi bien que l'exercice d'une influence dans le domaine de l'économie domestique et rurale. On s'attache à Achimota à conserver et à développer les industries artistiques indigènes" (Les peuples et les civilisations de l'Afrique, p. 511). Cette expérience pédagogique limitée dans le temps n'eut pourtant pas de suite.

A la question de savoir si une étude proprement ethnologique de l'éducation coutumière présentait un intérêt dans le cadre d'une recherche sur la pédagogie moderne en Afrique Noire, celui qui devait devenir le président Jomo Kenyatta répondait dès 1937 nettement par l'affirmative dans Facing Mount Kenya: "L'analyse du système éducatif tel qu'il existait avant l'introduction des lois européennes nécessite une étude approfondie et présente un intérêt pratique indéniable pour les éducateurs chargés d'apporter un enseignement occidental aux Africains...L'étude de systèmes éducatifs de pays tels que l'Allemagne ou le Japon a aidé à la compréhension du caractère de ces peuples; elle a révélé quelle était l'échelle des valeurs proposée aux jeunes générations, quelles étaient les idées directrices enseignées, quelles vertus et quelles ambitions l'on favorisait. Pourquoi donc ne pas se demander quels sont les schémas d'éducation en Afrique? Quels en sont les effets au cours de la croissance? Qui en contrôle le développement et comment?"

Au moment où, autour de 1960, la plupart des pays d'Afrique ont accédé à l'indépendance, la réflexion pédagogique s'est intensifiée, des projets sont nés et de multiples propositions ont été formulées. Chez certains auteurs la référence à l'éducation ancienne a été explicite. Ainsi chez Abdou Moumouni, un pédagogue d'inspiration marxiste, dans L'Éducation en Afrique Noire (1964): "En dehors de toute nostalgie du passé, de tout regret romantique et de toute lamenta-

tion sentimentale, l'éducation africaine traditionnelle est une source féconde d'enseignement et un sujet de réflexion qui s'impose à quiconque veut envisager avec tant soit peu de sérieux les problèmes de l'éducation et de l'enseignement dans l'Afrique Noire contemporaine. En effet, contrairement à l'enseignement colonial, qui s'est simplement juxtaposé à l'éducation africaine traditionnelle, en l'ignorant et la méprisant dans la pratique, toute conception nouvelle et qui se voudrait valable de l'enseignement et de l'éducation répondant aux conditions actuelles et aux perspectives d'avenir des pays de l'Afrique Noire devra, pour revêtir un caractère national et populaire réel, d'une part emprunter à l'éducation traditionnelle certains de ses aspects pour les intégrer à une orientation moderne et avancée de l'éducation, et d'autre part cohabiter avec elle pendant un certain temps en s'efforçant de l'influencer...L'éducation africaine constitue une source très riche d'enseignements - positifs et négatifs -, un sujet de réflexion créatrice. Ceci particulièrement dans les conditions de notre époque, quand se pose partout en Afrique Noire, et avec quelle acuité, le problème de la mise sur pied d'un système d'éducation répondant pleinement aux aspirations et aux intérêts des peuples de notre patrie" (p. 12 et 83).

Dans un essai de présentation d'ensemble de l'éducation coutumière, P. Erny écrivait en 1972:

"Pour comprendre ce qui se passe dans l'esprit et le coeur du jeune Africain d'aujourd'hui il faut de toute évidence tenir compte de l'ensemble des influences qu'il a subies et ne pas se refuser arbitrairement à prendre en considération celles qui relèvent de l'univers coutumier. La culture traditionnelle s'exprime en une éducation qui façonne très précocement l'existence de ceux qu'elle imprègne, de sorte que les apports modernes, tels que l'école, représentent, non pas des semences jetées dans un champ en friche, mais des branches greffées sur un arbre encore plein de vigueur. L'éducation coutumière fait partie des données de base, de ce qui est. C'est grâce à elle que le passé continue à être relié au présent et au futur. Elle constitue le point de départ, et avant de songer à la transformer, il faut d'abord la reconnaître.

"On sent bien qu'en dernière analyse l'apport de méthodes et de techniques nouvelles, l'introduction à l'école d'un véritable esprit expérimental, le renouvellement de la vision de l'enfant à l'aide de la psychologie moderne, pour renouveateurs qu'ils soient, ne suffisent pas. C'est d'une véritable philosophie de l'éducation que l'Afrique Noire a besoin: c'est elle qui dans la situation présente lui manque peut-être le plus pour surmonter l'anarchie, l'absence de fil conducteur et de vue d'ensemble que l'on peut constater en ce domaine. Or, c'est là que l'on discerne le contraste le

plus frappant avec l'éducation traditionnelle qui se fonde sur une vision de l'homme cohérente, une authentique anthropologie...

"Pour étudier l'éducation coutumière, deux points de vue différents peuvent être adoptés. Ou bien on la replace à l'intérieur de l'ancienne culture négro-africaine, dans sa dynamique propre et dans son monde de valeurs, s'interdisant de la juger autrement qu'en référence aux fins qu'elle poursuit et à l'idéal humain qui l'anime. Ou bien on se place de plain-pied dans la situation de changement culturel et l'on est amené inévitablement à évaluer les apports éducatifs du milieu coutumier en fonction des nécessités pédagogiques présentes, issues de l'adoption d'un nouveau genre de vie et de l'entrée dans la civilisation industrielle. Le premier point de vue est celui de l'ethnologue: c'est le seul qui puisse rendre justice à l'ancienne pédagogie en cherchant à la comprendre de l'intérieur. Le second est celui du pédagogue: c'est dans les circonstances actuelles le seul qui soit utile et efficace, car en tenant compte des processus d'acculturation qui sont à l'oeuvre partout il permet d'échapper à une problématique artificielle.

"Nous voyons dans le constat de cette évolution accélérée, que n'arrêteront ni les regrets, ni les nostalgies, le point de départ inévitable de toute réflexion pédagogique. Ne pas en tenir compte, même dans une étude de l'éducation coutumière, serait se livrer à un archéologisme et un ethnologisme stériles. Il ne s'agit en aucun cas de chercher à préserver ou à sauvegarder ce qui est devenu caduc, de faire revivre une forme de culture mourante, mais de voir dans quelle mesure le fait de tenir compte du terminus a quo des procès en cours permet de mieux les comprendre, d'en atténuer le caractère désintégrant en ménageant les passages et les transitions, et surtout de favoriser les synthèses naissantes" (L'enfant et son milieu en Afrique Noire. Essais sur l'éducation traditionnelle , pp. 11-13).

M.T. Knapen, dans L'enfant mukongo; orientations de base du système éducatif et développement de la personnalité (1962) pouvait ajouter: "C'est l'urgence même des problèmes d'acculturation qui nous contraint d'entreprendre des recherches approfondies concernant le milieu traditionnel si on veut aborder la situation nouvelle de manière objective, c'est-à-dire en prenant en considération la totalité des données et dès lors aussi des antécédents" (p. 53).

Ces textes, que l'on pourrait multiplier, constituent autant d'appels à une prise en compte de la culture et des cultures au sens horizontal et anthropologique du mot, et par le fait même autant d'amorces d'une ethnopédagogie. Et pourtant, dans la réalité, rien de significatif ne s'est passé. Les

recherches ethnologiques sur les soins donnés aux nouveaux-nés, l'enfance, l'adolescence, l'éducation, le développement de la personne, etc, se sont multipliées, mais les pédagogues n'en ont que très parcimonieusement tenu compte.

Les néo-bourgeoisies et les milieux dirigeants africains, soucieux de leur reproduction sociale, ont suffisamment intériorisé l'idéologie coloniale pour raisonner en termes de culture occidentale et de culture de promotion quand le sort de leurs propres enfants est en jeu, et réclamer à leur intention des institutions scolaires de grande classe calquées sur celles qui jouissent du plus grand prestige au plan international. Les revendications d'africanité, si lyriques ou si virulentes qu'elles puissent être au plan verbal, n'ont guère eu d'impact à ce niveau; leur fonction est ailleurs.

C'est par contre quand ces mêmes milieux raisonnent à l'intention des couches paysannes et populaires, et donc des "enfants des autres", que l'on voit apparaître des notions d'adaptation aux conditions locales, de ruralisation, etc, et l'appel à une recherche spécialisée.

Si donc pour les élites sociales en place, la jeunesse issue de leurs rangs est ainsi engagée dans la voie de l'assimilation culturelle aux Occidentaux, celle des milieux modestes peut par contre être soumise à des traitements restrictifs dans l'élaboration desquels la prise en compte des cultures au sens anthropologique peut jouer un certain rôle. Mais avec quelle ambiguïté ! Les raisonnements coloniaux précédemment analysés sont alors repris au profit d'une sorte d'endo-colonialisme.

A mesure que l'on s'éloignait du temps des indépendances, où l'école était considérée comme la voie royale vers le développement, les appréciations à son égard se firent plus pessimistes. Les premiers ministres de l'éducation étaient d'anciens instituteurs ou professeurs, considérant l'instruction comme un bien en soi. Ils furent rapidement confrontés au point de vue des économistes, qui avaient, eux, tendance à considérer les institutions scolaires comme peu rentables et trop coûteuses. La scolarisation connut en divers pays un temps de stagnation. On en vint à penser qu'une formation dans le milieu et sur le tas, au contact immédiat du monde agricole et professionnel, pourrait se révéler plus dynamique. C'était inévitablement se rapprocher d'un certain nombre de modes traditionnels d'éducation.

Constatation singulière ! On a rarement été réaliste dans les attentes vis-à-vis de l'école, ni quand on lui a demandé

de déculturer puis de réacculturer les jeunes Africains, ni quand on espérait qu'elle ne changerait rien en eux et n'éveillerait pas de nouvelles aspirations. L'école n'est jamais, ni toute-puissante, ni anodine. Quant à l'ethnologie, on comprend que sa collusion avec la pédagogie puisse susciter bien des réticences. On craindra qu'elle ne serve aux classes dominantes à justifier une politique éducative socialement discriminatoire. L'exemple extrême de l'Afrique du Sud montre que ce danger n'est pas pur fantasme.

5. IMPULSIONS AMERICAINES

Si l'école culturaliste américaine a produit les études les plus nombreuses et les plus approfondies sur l'éducation, c'est aussi aux Etats-unis que la culture au sens anthropologique du mot a commencé par être systématiquement prise en compte par les pédagogues.

Plusieurs raisons peuvent être invoquées. Le pays a été peuplé de nombreuses communautés d'immigrés relevant de cultures différentes. L'idéologie du melting pot, de ce creuset où devait s'opérer leur fusion en vue d'une même culture nationale, a été, écrit C. Camilleri, "largement contredite par la ségrégation persistante des Indiens, des Noirs et le statut marginal d'autres groupes particulièrement désavantagés. Il a fallu les résistances de ces communautés (dont certaines acquièrent une force politique et furent servies par d'actives intelligentsias), les échecs scolaires et autres nombreux dysfonctionnements provoqués par des institutions racistes ou insensibles à des différences que l'on voulait gommer, il a fallu les apports de la psychanalyse sur l'importance des expériences familiales et enfantines, la forte réaction antiraciste consécutive aux agissements du nazisme, pour que les préoccupations éducatives s'ouvrent aux résultats et à la réflexion des ethnologues" (p. 16).

Le crédit dont a bénéficié l'école culturaliste a facilité bien des choses. Elle a fourni à la réflexion des modèles théoriques, certes discutables, mais qui se sont avérés féconds. L'idée de relativisme culturel qui lui était si chère a sorti la pensée ethnologique des impasses de l'évolutionnisme: ce qui était culturellement différent pouvait être reconnu comme tel sans être soumis à une évaluation hiérarchisante. En adoptant une conception plus psychologique de la culture ("part apprise du comportement humain") et en mettant l'accent sur les processus d'acquisition, d'appropriation, d'identification, d'intériorisation de modèles, d'apprentissage, sur les configurations signifiantes portées par les individus plutôt que sur un païdeuma transcendant qui s'empare des membres d'une société comme l'ai-

gle le fait de sa proie, on s'est placé dans une optique susceptible, non seulement d'être parlante pour des éducateurs, mais aussi de les enthousiasmer. Des auteurs comme Margaret Mead ont produit des descriptions si accessibles et si stimulantes que le grand public lui-même s'en est emparé et en a tiré des leçons pédagogiques. L'ethnologie a joué un rôle de premier plan dans les mutations de la puériculture américaine.

Il faut signaler enfin que les autres sciences humaines, la sociologie, la psychologie, l'histoire, le droit, la médecine, etc, ont pris un grand intérêt à la méthodologie utilisée traditionnellement par les ethnologues, à leur manière de toujours placer l'homme concret au centre de perspective; de s'adonner à l'investigation intensive d'un champ restreint; d'accorder la priorité à la recherche qualitative, voire clinique; de prendre en compte les subjectivités, ce qui est individuel, latent, sous-entendu, inconscient, invisible, informel, quotidien, transmis oralement, par gestes, par mimiques; de privilégier le terrain par rapport à toute théorie préétablie; de tendre vers l'observation participante, l'élimination de tout jugement a priori, de toute idée préconçue; de prendre en considération ce que peut apporter à la connaissance la sympathie, l'empathie, l'intuition, le flair, la sensibilité, l'affectivité, l'engagement personnel, en somme tout ce qui peut favoriser une écoute hyperattentive; de donner en tout la priorité à la manière dont la population que l'on étudie voit elle-même les choses, les explique, les replace dans une conception globale de l'homme et du monde; de mettre en oeuvre une méthodologie qui transcende les frontières disciplinaires habituelles.

L'impulsion majeure est venue de George Spindler, et les choses se sont cristallisées grâce aux équipes de recherche qu'il a su former autour de lui. Parti lui-même d'une étude des Indiens des Etats-Unis, mais conscient des problèmes éducatifs se posant de manière aiguë en son pays, il publia un article fondateur en 1946 dans le Journal of Education : "Anthropology may be the answer". En 1945, il réunit à Stanford le premier symposium consacré aux relations entre anthropologie et éducation. Sous son impulsion se constitua en 1968 au sein de la puissante American Anthropological Association un Council in Anthropology and Education où allaient se retrouver ethnologues, linguistes et éducateurs. En 1975 se tint à San Francisco un colloque autour du thème "Vers une définition du multiculturalisme en éducation". Les ouvrages majeurs de G. Spindler furent pour la plupart rédigés en collaboration: Education and Anthropology (1955), Education and culture: anthropological approaches (1963), Education and cultural process: toward an anthropology of education (1974), Doing the ethnography of schooling. Educational anthropology in action (1982). Une revue vit le jour: Anthropology and Education Quarterly .

Dans cette ligne est née une abondante littérature spécialisée: Th. Brameld, Cultural foundations of education: an interdisciplinary exploration (1957), F.C. Gruber, Anthropology and education (1961), G.F. Kneller, Educational anthropology: an introduction (1965), C.K. Nicholson, Anthropology and education (1968), J. Forbes, The education of the culturally different: a multicultural approach (1969), J.H. Burnett, Anthropology and education: an annotated bibliographic guide (1974), G. Durichen, Kulturanthropologische Befunde in pädagogischer Sicht (1973), C.J. Calhoun et F.A.S. Ianni, The anthropological study of education (1976), etc.

Bien entendu, G. Spindler et son "école" prennent leurs racines dans le fonctionnalisme et surtout le culturalisme américains. La notion de culture est centrale en toute analyse, et l'éducation est identifiée aux processus de transmission de la culture et d'enculturation. La reproduction d'une génération à l'autre n'est cependant jamais parfaite, car l'individu, conçu comme un interprète actif de la culture, peut susciter des changements. Mais c'est surtout le contact avec d'autres cultures qui, en introduisant des "discontinuités culturelles", peut déclencher un processus d'"acculturation", introduire de nouveaux modèles ou être source de conflits et de ruptures dans la communication et dans les rapports entre les membres de la communauté.

La transposition de ces schémas hérités de l'ethnologie classique à l'étude des sociétés développées implique évidemment la prise en compte des établissements scolaires, institutions qui ont pour fonction de transmettre les éléments les plus explicites et les plus conscients de la culture dominante. D'où un glissement aisément repérable à travers l'évolution de la bibliographie d'une analyse globale des processus éducatifs à l'étude de l'école et de la scolarisation.

Le principe de cette anthropologie de l'école est clairement affirmé: il s'agit de "rendre étrange ce qui est familier", car la familiarité empêche l'observateur de noter tous les détails qui vont de soi alors qu'ils constituent l'objet même de l'enquête ethnologique. L'enjeu est un déplacement de l'intérêt du "pourquoi?" vers le "comment?". La recherche ne peut pas se contenter de constater les effets pervers de certaines innovations démocratisantes; elle doit expliquer comment elles ont échoué: comment les enfants que leur origine sociale ou ethnique sépare de la classe moyenne deviennent-ils allergiques à l'apprentissage de la lecture? Comment les écoles où l'on a mis fin à la ségrégation entre Noirs et Blancs deviennent-elles des lieux de violence et d'abandon scolaire? De telles questions obligent à s'inter-

roger sur les processus les plus quotidiens et à expliciter ce qui est latent dans les situations les plus courantes.

En Europe, des recherches du même type étaient effectuées sous le couvert de la sociologie de l'éducation et de la microsociologie, s'appuyant donc sur un cadre de référence conceptuel et théorique très différent.

Au cours des dernières décades, plusieurs événements décisifs ont favorisé une certaine prise en compte des cultures au sens anthropologique:

1. La décolonisation a fait des peuples anciennement dépendants des partenaires à part entière; pour donner à l'assistance et à la coopération une efficacité réelle, il fallait tenir compte d'une manière nouvelle des variables culturelles.
2. Les pays du Tiers-monde eux-mêmes sont confrontés à des problèmes internes cruciaux en matière de stratification sociale, d'enseignement, de politique linguistique et culturelle, d'oppositions ethniques, etc.
3. La scolarisation des enfants d'immigrés en Europe et leur insertion sociale nécessite d'une manière ou d'une autre la prise en compte des cultures d'origine.
4. On est devenu sensible à l'existence de subcultures selon les classes sociales, mais aussi le sexe, l'âge, l'habitat, les régions, les professions, le degré d'intégration ou de marginalité; la scolarisation des enfants issus de milieux défavorisés a donné lieu à une réflexion pédagogique et politique particulièrement intense.
5. Enfin, l'évolution même de la société industrielle, avec ses tendances à l'uniformité, au nivellement, à la distance dans les relations, à l'abstraction dans la manière dont on perçoit l'homme et la vie, pousse a contrario à l'émergence de communautés à taille humaine, à l'attachement à des groupes, à des lieux, à des particularismes qui permettent des rapports affectivement plus chargés et plus chaleureux, et la naissance de sentiments d'identité et d'authenticité. De ces besoins de fond il a bien fallu tenir compte au plan social, pédagogique et politique.

6. DOMAINES D'APPLICATION

Cette rapide énumération fait apparaître quels sont tout naturellement les domaines d'application d'une ethnography of schooling, selon l'expression de G. Spindler, et plus

largement d'une anthropologie de l'éducation et d'une ethnopédagogie:

- Les problèmes d'éducation dans les pays du Tiers-Monde.
- Les problèmes d'éducation des minorités ethniques.
- Les problèmes d'éducation des enfants d'immigrés.
- La prise en compte pédagogique des diversités régionales et linguistiques.
- La prise en compte pédagogique des subcultures de classes sociales, de milieux particuliers, de castes, etc, surtout quand ils se trouvent en état d'infériorité.
- Les problèmes pédagogiques que pose l'intégration à des groupes fortement typés (professionnels, religieux, etc).
- Les problèmes pédagogiques que posent les phénomènes d'urbanisation rapide, de migration intérieure, de déculturation.
- Les problèmes pédagogiques en milieu multiculturel.
- Les problèmes pédagogiques que posent les études à l'étranger et l'assimilation d'une autre culture.
- L'élaboration d'une pédagogie fondée sur l'étude du milieu
- La prise en compte des conditions de vie de l'enfant, des valeurs propres à son milieu et du type de relations auquel il a été habitué.
- La prise en compte des acquis pré et parascolaires.
- La prise en compte des formes de pensée et de sensibilité propres à des groupes particuliers.
- La prise en compte des acteurs traditionnels de formation.
- La prise en compte du patrimoine culturel local (littérature orale, folklore musical, arts et artisanat, historiographie traditionnelle, jeux et fêtes, techniques du corps, etc).
- La prise en compte des situations de bi et multilinguisme.
- La formation aux relations interculturelles et à la scolarisation de milieux particuliers.
- L'élaboration d'instruments de mesure des connaissances et des aptitudes, et d'instruments d'investigation psychologique, qui tiennent compte des spécificités culturelles ou sont validés transculturellement.
- La pédagogie de l'animation en vue du développement.
- La pédagogie de l'ouverture aux autres races, peuples et cultures. La lutte contre les stéréotypes et les préjugés.
- La pédagogie de la fierté d'être ce que l'on est. Etc.

Ce tour d'horizon suffit pour montrer que nous sommes dans le domaine du mixte, du difficilement délimitable, du mouvant, aux jointures du réel et de l'idéal, là où les exigences de la vie font s'articuler l'une sur l'autre des perspectives qui vont en sens contraire, où l'on recherche la difficile intégration des jugements de valeur et des jugements de réalité, où l'on tente d'éclairer ce qui devrait être par une prise en compte circonstanciée de ce qui est. Une science appliquée se trouve nécessairement prise dans les filets du politique et ne peut faire l'économie d'une réflexion éthique. C'est un domaine où on se salit les mains

II. A P P R O C H E S Y S T E M A T I Q U E

CONCEPTS ET FONDEMENTS THEORIQUES DE L'ETHNOPELAGOGIE

1. DE L'ETHNOLOGIE

En grec ancien, ethnos (pluriel ethné) a un sens très général. Il ne s'applique pas seulement aux "ethnies", tribus, peuples, nations, races, mais aussi aux classes et catégories sociales, aux castes, corporations et groupes professionnels, aux unités militaires, aux catégories et groupes d'âge, de sexe et de parenté, aux associations, assemblées, communautés et collectivités, voire aux sociétés animales. On peut parler de l'ethnos des Perses, des femmes, des vieux, des forgerons, des morts, des abeilles, des fourmis.

Un ethnos, selon l'usage ancien du mot, est donc un groupe d'êtres ayant en commun un ensemble de conditions de vie, de comportements, de pratiques, de moeurs, de langages, d'habitudes, de normes et de coutumes, d'objectifs, de traits de caractère, de sensibilités, de tournures d'esprit et de manières de penser, dont l'association constitue un système propre, ce qui n'exclut ni les différences, ni les clivages internes. Ethnos s'applique à tout groupement humain dans la mesure où il constitue une unité dotée d'un esprit de corps, où il impose à l'individu qui en fait partie un ensemble codifié de règles et de valeurs, où il a donc sur lui un effet de socialisation, et tend de ce fait à préserver son identité et sa continuité à travers le temps.

On peut définir l'ethnologie comme l'étude scientifique de ces ethné, quels qu'en soient la localisation, la nature, la dimension, le type de culture et le lien qui en fait l'unité. Historiquement, l'ethnologie s'est intéressée de manière préférentielle aux peuples lointains, à ceux qui se différenciaient le plus radicalement des civilisations d'Occident, à ceux qu'on qualifiait de "naturels" ou de "primitifs". Après divers tâtonnements et réajustements dus à la colonisation, elle s'est spécialisée dans les sociétés à petites dimensions, aux structures simples, de préférence à tradition orale, que l'on peut appréhender comme des totalités. Mais rien n'impose de semblables restrictions. Aujourd'hui, l'ethnologue trouve matière à investigation partout, y compris dans les mégapoles modernes, dans le monde des entreprises, des associations, des administrations, des églises, etc.

Une telle étude est nécessairement pluri, inter, voire

transdisciplinaire, d'abord monographique, descriptive et analytique (et on parlera alors plutôt d'ethnographie), ensuite comparative, explicative et synthétique. Traditionnellement, l'ethnologue de terrain a toujours fait figure d'homme à tout faire, à la fois géographe, linguiste, historien, technologue, sociologue, mythographe, collecteur de littérature orale et de dits juridiques, botaniste, pharmacologue, astronome, éthologue, psychologue, etc. Etre ethnologue, c'était presque toujours cumuler les qualifications scientifiques et professionnelles. On y venait d'ailleurs par les voies les plus diverses et les plus inattendues. Dès le départ, l'ethnologie a intégré des points de vue variés, exploité la complémentarité des disciplines, et fait ainsi figure de véritable carrefour des sciences de l'homme, de lieu où se croisent leurs objets, leurs projets, leurs terrains et leurs méthodes.

Concrètement, certes, ce travail interdisciplinaire connaît des degrés très variables d'intégration. Au plus bas de l'échelle, il est simple lieu de rencontre. Puis on passe à la coordination, de là à la convergence vers un point focal, pour aboutir à ce sommet qu'est l'ethnologie comme lieu de cristallisation et de synthèse d'apports différents.

On pourrait ainsi définir celle-ci matériellement et extérieurement comme une discipline destinée à rapprocher et à intégrer des données qui appartiennent à des champs épistémologiques divers, mais se rapportent tous à des entités particulières présentant le caractère d' ethné .

Formellement, il y a cependant un aspect des choses qui donne à l'ethnologie sa coloration particulière, qui touche davantage à son intériorité, à son "âme". Car, par delà la description aussi complète, aussi fouillée et aussi objective que possible des choses, ce qui l'intéresse au premier chef, c'est d'arriver à percevoir, puis à comprendre, enfin à restituer sans trop la trahir la manière dont les hommes et les groupes qu'elle aborde voient, pensent, jugent et expliquent eux-mêmes le monde dans lequel ils se meuvent. Elle part de l'idée qu'on ne peut vivre sans avoir collectivement une certaine conception de l'homme, de la nature, de la vie sociale, des forces invisibles; que toute société, inévitablement, secrète une cosmologie, une anthropologie, une théologie; et que la tâche première et ultime de quiconque prétend étudier un groupe est d'arriver à voir clair en ce type de représentations, qu'elles soient à base mythique ou scientifique.

Dans cette optique, l'ethnologie pourrait être définie comme la discipline qui étudie systématiquement , à tous les ni-

veaux et par tous les moyens adéquats, de quelle façon les porteurs d'une culture donnée perçoivent celle-ci et s'expriment à son sujet, comment un ethnos pense l'univers dans lequel il se meut et comment il se situe par rapport à lui, consciemment ou non. Etudier ainsi une société différente de la sienne par la logique qui l'anime, au point parfois de ne trouver en soi-même aucun schème solide auquel se rapporter, exige du chercheur qu'il fasse abstraction autant que possible de ce qu'il est et de ce qu'il sait, pour prêter une attention sans faille à ce que "disent" les autres, verbalement sans doute, mais aussi au travers de leurs gestes, de leurs mimiques, de leurs actes, de leur littérature, de leurs rites, de leurs rêves, de leur art, de toutes leurs productions.

Les sociétés les plus élémentaires ont leurs techniciens, leurs artisans spécialisés, leurs conteurs, leurs prêtres, leurs voyants, leurs initiateurs, leurs guérisseurs, leurs sages, leurs dépositaires de la mémoire collective, leurs pédagogues. Quand on voit par exemple comment certains peuples organisent des cérémonies d'initiation très parlantes et très complexes, on se dit qu'il doit bien exister quelque part des gens qui en ont une vue d'ensemble, qui en perçoivent la signification, et qui, en dernière analyse, tirent les ficelles.

En recherchant ainsi en priorité les modèles et les théories explicatifs produits par la société elle-même à laquelle on s'attache, on évite de plaquer sur elle des schèmes de pensée qui lui sont extérieurs et peut-être étrangers. Comme le dit C. Lévi-Strauss: "Chaque culture a ses théoriciens, dont l'oeuvre mérite autant d'attention que celle que l'ethnologue accorde à ses collègues...Même si les modèles en sont tendancieux ou inexacts, la tendance ou le genre d'erreur qu'ils recèlent font partie intégrante des faits à étudier; et peut-être comptent-ils parmi les plus significatifs...Durkheim et Mauss ont bien compris que les représentations conscientes des indigènes méritent toujours plus d'attention que les théories issues - comme représentations conscientes également - de la société de l'observateur. Même inadéquates, les premières offrent une meilleure voie d'accès aux catégories inconscientes de la pensée indigène, dans la mesure où elles leur sont structurellement liées" (Anthropologie structurale , p. 309).

Car, sous-jacents aux élaborations conscientes de l'esprit, il y a les moules inconscients dans lesquels celles-ci se coulent et où elles prennent forme. Leur inventaire et la mise à jour de leurs combinaisons et configurations donnent une clé d'accès au système dans son ensemble en même temps qu'ils montrent comment celui-ci se rattache à ce qui en l'homme est permanent et universel.

2. PEDAGOGIE ET SCIENCES DE L'EDUCATION

Des discussions sans fin ont porté sur la nature de ce que traditionnellement on appelle "pédagogie". Il faut en retenir qu'elle est à plusieurs dimensions et ne peut se réduire à un seul aspect des choses. A.S. Makarenko n'en parlait-il pas comme de la science "la plus dialectique, la plus mouvante, la plus compliquée et la plus diverse qui soit" ? E. Durkheim a utilisé à son sujet l'expression paradoxale de "théorie pratique" et a dit qu'elle n'était rien d'autre que "la réflexion appliquée aussi méthodiquement que possible aux choses de l'éducation" (L'évolution pédagogique en France , p. 10). Dans son Traité de pédagogie générale , René Hubert écrivait en conclusion à une longue discussion: "La pédagogie a pour objet d'élaborer une doctrine de l'éducation, à la fois théorique et pratique, comme la doctrine de la moralité dont elle est le prolongement, et qui n'est exclusivement ni science, ni technique, ni philosophie, ni art, mais tout cela ensemble, et ordonné selon des articulations logiques" (p. 14). La pédagogie est donc tenue à la fois pour l'art de l'éducation, avec tout ce que cela implique de savoir-faire et de savoir-être, et pour la science de l'éducation, ce qui suppose une réflexion systématique et objective sur une réalité spécifique et un contrôle scientifique des méthodes et des résultats.

Considérée ainsi dans sa complexité, la pédagogie a fondamentalement besoin des autres sciences de l'homme, car ce sont elles qui lui fournissent pour la plus grande part la matière sur laquelle il lui appartient de travailler. Discipline normative et tournée vers l'avenir, soucieuse de concevoir l'éducation telle qu'elle devrait être pour le bien autant de l'individu que de la société, elle ne peut se passer des recherches qui lui permettent de se faire une image circonstanciée de l'éducation telle qu'en réalité elle a été dans le passé, telle qu'elle est aujourd'hui et telle qu'elle sera dans le futur proche selon des projections opérées à partir du présent, avec ses grandeurs, sans doute, mais aussi ses inadéquations, ses insuffisances, voire ses misères. Car c'est par une prise en compte critique de ce qui est que l'on peut espérer approcher un jour de ce qui devrait être.

Toutes les disciplines qui, de près ou de loin, s'occupent de l'homme, peuvent ainsi être considérées au moins virtuellement comme des sciences de l'éducation , selon l'expression qui a cours actuellement, car toutes sont susceptibles d'éclairer utilement la situation dans laquelle la société place les générations montantes et le traitement auquel elle les soumet. De fait, la biologie, l'histoire, la géographie, la démographie, la sociologie, la psychologie, le droit, la

médecine, l'économie, la philosophie, etc, ont toujours, dans les domaines et l'optique qui leur sont propres, enrichi la théorie et la pratique de la formation. Dans cette collaboration, l'ethnologie est appelée à jouer et joue effectivement un rôle non négligeable.

Du fait qu'à l'image du droit, de la morale, de la médecine ou de la théologie, sciences normatives, la pédagogie est tournée vers l'application dans la vie sociale, familiale, scolaire ou professionnelle, qu'elle est appelée à émettre des jugements de valeur, à élaborer des recommandations, des règles, parfois des prescriptions, elle va bien au-delà de ce qui est simplement de l'ordre de la description, de la compréhension ou de l'explication. Elle est science et a besoin de la science; mais elle va plus loin et est plus qu'une simple science. Elle a besoin de principes directeurs, de finalités clairement énoncées et de critères d'évaluation qui sont aussi de nature philosophique, politique ou religieuse. Elle est appelée à faire des choix. Elle exige un sens tout particulier de la responsabilité. Elle touche à la fois à l'art et à l'éthique.

3. ETHNOLOGIE DE L'EDUCATION ET ETHNOPEDAGOGIE

Il ressort de tout ce qui a été dit précédemment que l'on peut traiter de l'éducation, soit en ethnologue, soit en pédagogue. La perspective diffère, même si concrètement les interférences sont inévitables et nombreuses. Il se trouve que le vocabulaire usuel permet de faire apparaître clairement de quel côté on se situe ou du moins de quel côté on penche, et il nous semblerait opportun d'en profiter dans un souci de clarté et d'opérer la distinction suivante:

- Quand on parle de psychologie, de sociologie ou d' ethnologie de l'éducation , il devrait être clair qu'on se place dans une optique de sciences humaines fondamentales, et par le fait même dans une optique de sciences de l'éducation.

- Quand par contre on parle de psychopédagogie, de sociopédagogie ou d' ethnopédagogie , il devrait être tout aussi clair qu'on se situe du côté de la pédagogie, donc de la "théorie pratique", de la science appliquée, à la limite de la technique et de l'art.

On fait de l'ethnopédagogie quand dans une réflexion sur des problèmes concrets d'éducation et dans la recherche de solutions adéquates on a recours aux données de l'ethnologie.

4. ETHNOLOGIE ET ANTHROPOLOGIE

Le concept d'anthropologie est plus ancien que celui d'ethnologie. Il est né par opposition à celui de théologie le jour où l'on a voulu procéder à un inventaire de la réalité humaine et écrire une histoire "naturelle" de l'homme débarrassée de tout présupposé transcendant, de toute intrication avec le surnaturel. Aujourd'hui, sous l'influence américaine, on tend à confondre les deux notions et à les utiliser l'une pour l'autre. Les deux mots n'ont pourtant pas la même résonance, et il est toujours dommage de ne pas utiliser les ressources que la langue nous offre pour opérer des distinctions utiles qui s'imposent à l'esprit.

Si ethnos renvoie toujours à un groupe particulier, anthropos fait référence à l'homme considéré dans toute sa généralité. La notion d'anthropologie est commune à tous les représentants des sciences humaines, aux philosophes et aux théologiens. Elle leur est nécessaire chaque fois qu'à partir de leur discipline ils cherchent à poser des affirmations généralement et universellement humaines, chaque fois que par delà les idiosyncrasies et les particularités ils en arrivent à toucher à l'homme dans son essence, au plus haut niveau d'abstraction. Il me paraît insupportablement prétentieux d'accaparer un terme commun à tous au profit d'un groupe quelconque. Qui ne distingue pas confond, et qui confond se trompe.

Dans le domaine qui nous occupe ici, la distinction s'impose donc entre ethnologie de l'éducation et ethnopédagogie d'une part, termes pertinents quand sont en jeu des groupes particuliers, des peuples ou des aires culturelles, et anthropologie de l'éducation et éventuellement "anthropopédagogie" d'autre part quand on traite de l'homme, de l'enfant ou de l'éducation en général.

Le terme de culturologie a été proposé comme pendant à celui de sociologie, l'un désignant l'étude des phénomènes culturels, l'autre celle des faits sociaux. L'éducation constitue évidemment un phénomène majeur sur les deux plans ainsi distingués.

5. EPISTEMOLOGIE DES SCIENCES HUMAINES APPLIQUEES

L'ethnopédagogie se situe d'emblée du côté des sciences humaines appliquées. Les ethnologues ont débattu de longue date des questions redoutables que pose l'utilisation pratique de leur savoir, et il n'a pas toujours été facile pour eux

de trouver une juste voie entre deux écueils: s'enfermer dans leur tour d'ivoire ou se prostituer aux politiques et aux managers.

L'ethnologie appliquée est née dans un contexte de démocratie libérale et de pragmatisme social. La science, se plaisait-on à dire, n'a pas à s'occuper des fins, mais uniquement des moyens. Une fois découvertes les lois qui régissent l'évolution des sociétés, le savant peut prévoir que telle cause entraînera tel effet. Selon que ce dernier sera jugé bon ou mauvais, souhaitable ou dangereux, on pourra empêcher la cause d'apparaître, ou au contraire la provoquer et en contrôler le cours. La question cruciale est évidemment de savoir qui portera ce jugement de valeur et en fonction de quels critères. Selon la conception classique des choses, on distinguera donc

- d'un côté une science fondamentale, objective, impartiale, désintéressée, aux mains pures, dégagée de tout jugement de valeur, attachée à décrire les faits et à dégager les lois qui les régissent,

- de l'autre côté une science appliquée, affaire d'ingénieurs et de techniciens, qui penche du côté de l'"art" au sens ancien du mot, orientée par des valeurs, utilisant rationnellement cette connaissance en vue de certaines fins dictées du dehors, en général par des instances de type politique au sens large.

On a parlé aussi de recherche "opérationnelle", propre à faciliter l'élaboration d'une politique, ou de recherche "orientée", associant plusieurs disciplines, centrée sur un domaine précis, associant le chercheur à l'utilisateur et aboutissant à un projet ou à un programme.

A la conception libérale des choses s'oppose celle défendue par les marxistes: pour eux, il ne s'agit pas seulement, selon l'expression de Feuerbach, d'interpréter le monde, mais aussi de le transformer. La pensée est liée à l'action. Le vrai n'est pas ce qui est, mais ce que nous faisons. Ne suffit-il pas de penser une situation pour déjà en amorcer la transformation? Les connaissances théoriques se développent en même temps que les connaissances pratiques par et dans le même mouvement de la praxis. L'intervention humaine dans la réalité sociale est à la fois action et science, car seul changer le monde permet de le connaître. Dans la société qu'il étudie, l'homme est à la fois acteur et sujet de recherche, juge et partie, incapable donc de dissocier jugements de réalité et jugements de valeur. Le marxiste se situe dans une perspective finaliste où il s'agit de rendre compte d'un comportement en fonction de son sens et de son intention.

Des entreprises d'acculturation contrôlée et planifiée sont nées chaque fois que se sont établies des relations inter-ethniques inégales, dans des rapports de dominant à dominé. Colonisateurs, missionnaires, marchands ont élaboré des stratégies pour changer les structures sociales, les comportements et les mentalités des populations ainsi investies. Les Réductions des Jésuites au Paraguay représentent un exemple extrême où des ethnies entières ont été placées sous le contrôle d'une poignée de pédagogues comme dans une sorte d'immense collège.

L'anthropologie scientifique s'est développée dans le même contexte idéologique marqué par l'évolutionnisme que celui qui a inspiré le colonialisme du XIXe siècle. S'il est vrai que les peuples d'Occident se situent au sommet d'une échelle du progrès, et que les autres sont appelés à parcourir les mêmes étapes pour parvenir au même résultat, le rôle des hommes blancs qui participent déjà aux bienfaits d'une civilisation supérieure est d'aider ceux-ci à y accéder à leur tour en utilisant à cet effet les données des sciences humaines naissantes. Dès lors, écrit Roger Bastide dans son ouvrage sur l' Anthropologie appliquée , cette dernière "variera suivant que l'anthropologie dite scientifique insistera plus sur les causes physiques ou les causes morales. Dans le premier cas, on devra lutter contre le milieu extérieur pour l'assainir, et le médecin prend la première place. Dans le second cas, on devra d'abord changer les hommes, et la société (et sa culture) changera par contre-coup; le missionnaire, qui libère les individus de leurs passions charnelles, ou l'éducateur, qui enseigne les voies de la raison, prendront alors la première place... Ici, au contraire de la période préscientifique, c'est le modèle cartésien, cher à l'économie du capitalisme libéral, qui est retenu: on commence par chercher les causes réelles des phénomènes pour pouvoir agir sur eux, et il faut respecter les lois de la nature, autant sociale que physique, si on veut triompher" (p. 18).

Quand on compare les entreprises d'"acculturation planifiée" à fortes implications pédagogiques menées d'une part aux USA et d'autre part en URSS, on constate des différences considérables. Les unes se veulent apolitiques, sont menées sous le signe de l'anthropologie appliquée, espèrent transformer la société à partir de ses composantes, de bas en haut, et s'attachent donc d'abord aux micro-sociétés; elles se proposent de changer la culture (car pour des culturalistes la société lui est subordonnée); elles recherchent des leaders qui représentent la continuité, ont le souci du moindre coût humain, et s'ingénient de ce fait à développer les communautés selon leurs propres normes et leurs propres idéaux, à orienter le changement dans le sens qu'indiquent les valeurs traditionnelles, et donc à inscrire les modifications jugées

bénéfiques dans l'ancienne structure des relations humaines, par une dialectique des réinterprétations.

Les entreprises de type marxiste, par contre, placent le politique au centre de leurs perspectives, sont menées sous le signe d'une sociologie du développement, espèrent transformer la société d'en-haut, en s'attaquant à la structure économique-sociale globale; elles prennent pour cible la société, (car la culture n'est qu'une superstructure sociale), recherchent des leaders qui représentent la discontinuité, la volonté de rupture, prêts à engager la lutte des classes, quel que soit le coût humain d'une révolution.

Pour Roger Bastide, l'anthropologie appliquée est une science théorique, et non un art, mais une science théorique qui porte sur la pratique, et dont le politique pourra tirer un art. Son objet serait la connaissance théorique de l'altération des sociétés et des cultures du fait d'ethnologues-praticiens, d'anthropologues-planificateurs, et pourquoi pas d'ethnopédagogues, quel qu'en soit le programme ou l'orientation idéologique. Elle n'est pas dirigée vers l'action ou la planification, mais analyse celles-ci, en les suivant comme autant de démarches expérimentales dans toutes leurs étapes (observation, élaboration d'hypothèses, vérification). Elle n'est pas le lieu de la collaboration entre le chercheur et l'utilisateur, mais la science fondamentale de ce lieu et de la pratique qui s'y élabore. Elle est une science en train de se faire dans l'action des groupes et leurs efforts pour se modeler et se remodeler, une science située en pleine lutte entre des valeurs contradictoires: des volontés de domination, des espoirs de libération, des soucis de mieux-être, des recherches d'identité.

Quand on parle de l'ethnopédagogie comme d'une science appliquée, il faut donc tenir compte de cette problématique complexe. Notre but n'est pas ici de trancher, mais d'attirer l'attention sur le fait que différentes orientations sont possibles. Un autre problème de fond est évidemment celui des critères selon lesquels on jugera bonne ou mauvaise, désirable ou inopportune, une évolution donnée, et de savoir à qui il appartient d'en décider.

6. VALEURS, CRITERES ET INSTANCES DE DECISION

Dans une optique évolutionniste, les choses sont simples: ceux qui sont à la pointe de l'évolution humaine (et qui sont seuls à fournir des ethnologues), ont le droit et même le devoir de tout mettre en oeuvre pour favoriser les processus de civilisation et de développement qui permettront

aux autres de les rejoindre. Les entreprises de colonisation tout autant que les missions religieuses sont alors regardées comme des oeuvres humanitaires, recherchant le bien de ceux à qui elles s'adressent, soucieuses de les élever, de les faire progresser, de les sortir de l'erreur ou de la stagnation. Les problèmes éthiques ne se posent pas quant au fond, mais uniquement quant aux moyens employés et aux manières de procéder.

Si l'évolutionnisme culturel n'est plus que rarement pratiqué sous cette forme au plan scientifique, il a imprégné de manière quasi indélébile nos structures de pensée et notre vocabulaire. Ne le retrouve-t-on pas sous une autre étiquette dans la théorie actuelle du développement économique et social qui postule elle aussi que les valeurs occidentales étant supérieures aux autres doivent indiquer au monde entier la voie à suivre ? Le marxisme soviétique, lui aussi, n'a jamais cessé de se référer à l'évolutionnisme pour justifier l'expansionnisme russe .

L'antidote majeur à l'évolutionnisme a été la théorie du relativisme culturel secrétée par les culturalistes américains. L'idée majeure en est qu'il n'y a pas de civilisations supérieures ou inférieures, mais seulement des civilisations différentes. Chacune a son système propre, produit une personnalité adaptée et des mécanismes internes de régulation. Chacune doit être jugée exclusivement en fonction des valeurs qui sont les siennes. Pour l'ethnologue, il n'y a donc pas de comportements bons ou mauvais en soi, mais seulement des comportements bons ou mauvais aux yeux de telle ou telle société. Le corollaire d'une telle position est que chaque civilisation doit être laissée libre d'évoluer selon sa propre dynamique. Mais l'expérience montre, par exemple celle de la politique américaine vis-à-vis des Réserves indiennes, que cette position est difficilement tenable, et que dans la pratique les responsables ne peuvent s'empêcher de souhaiter une certaine assimilation au mode de vie national et de la promouvoir par des voies subtiles et détournées.

C'est sans doute avec le fonctionnalisme qu'on voit le mieux combien une pratique, avec la logique qui est la sienne, peut susciter une théorie. L'anthropologie appliquée telle que la voit Bronislaw Malinowski naît des nécessités mêmes de la colonisation britannique, et son souci majeur a été de sensibiliser les administrateurs coloniaux à l'intérêt pratique de cette discipline. Celle-ci n'a pas à s'intéresser à l'histoire des populations pour en tirer des explications par les causes, mais à la manière dont elles "fonctionnent" aujourd'hui et dont les institutions en place répondent aux besoins des hommes qui les ont créées. Quand avec ce courant

de pensée l'ethnologie détrône l'histoire et la géographie au profit d'une psycho-physiologie des besoins, elle offre du même coup aux colonisateurs un instrument de manipulation scientifique autant des sociétés que des individus. Il faut connaître une culture avant de prétendre la modifier: on la transformera d'autant plus efficacement, et à moindre coût. Car, pour ne pas être dangereusement désagrégeant, un changement social doit être, aux yeux de Malinowski, très lent et mené avec une extrême prudence. On ne détruit pas impunément les institutions traditionnelles. Cela n'est raisonnable qu'une fois qu'on a compris quelles fonctions elles remplissent et par quelles valeurs elles sont sous-tendues, de sorte qu'on puisse les remplacer par d'autres institutions plus adaptées à la colonisation, mais assumant aux mieux les anciennes fonctions. C'est à partir d'une connaissance intime des sociétés en place que le government anthropologist peut dicter à l'administrateur colonial la ligne d'action la plus efficace. Malinowski ne pouvait qu'approuver la politique britannique de l'indirect rule, qui confiait à des responsables issus des pays eux-mêmes, généralement aux autorités traditionnelles maintenues en place, les changements à instaurer en matière de religion, de droit, de morale, d'art ou d'éducation, ceux-ci pouvant ainsi s'opérer dans une certaine continuité par rapport à la culture ancienne. Il considérait du même coup comme hâtive et irréaliste la politique assimilationniste de la France menée au nom de conceptions héritées de la philosophie des Lumières et des idées de la Révolution.

Aux USA, à part la douloureuse question des Réserves indiennes, les anthropologues ont été abondamment sollicités pour voir clair dans des problèmes de pathologie sociale (criminalité, racisme, marginalisations, ségrégations, violences, mauvais impact de l'école, etc.). A la différence du government anthropologist britannique qui avait pour fonction de prévoir, de penser à l'avance la politique du présent et du futur, l'anthropologue américain venait après la manifestation d'un dysfonctionnement ou l'éclatement d'une crise, afin de poser un diagnostic et de proposer des remèdes. Avec la seconde guerre mondiale, les ethnologues américains ont été massivement orientés vers l'étude des sociétés complexes en collaboration avec les sociologues et les psychologues.

Ces grands courants classiques n'ont rien perdu de leur actualité. Les questions qu'ils soulèvent sont celles de toute intervention en matière d'ethnopédagogie. A quelle table des valeurs convient-il de se référer quand il s'agit de concevoir ou d'infléchir une pratique pédagogique dans une communauté humaine donnée ? A qui appartient-il de décider ? Quelles méthodes employer pour que les délibérations soient menées et les changements introduits de telle manière que les différents acteurs puissent s'y reconnaître et les prendre à

leur compte ? Comment analyser conflits et résistances et donner une orientation positive au dynamisme dont ils sont porteurs ? Au plan des stratégies, l'ethnopédagogie doit se rapprocher de la psychologie sociale.

7. DE L'EDUCATION VUE PAR L'ETHNOLOGUE

On a pu dire que l'éducation résiste à la définition malgré son appartenance au vocabulaire le plus courant. Selon qu'on l'envisage en philosophe, en sociologue, en psychologue, en économiste ou en théologien, on arrive à des définitions d'un type fort différent. A-t-elle pour but de développer en l'individu toute la perfection dont il est susceptible, comme le voulait Kant, ou au contraire de réaliser l'homme tel que la société veut qu'il soit, selon la formule de Durkheim ? De transmettre un héritage du passé ou de préparer l'avenir ? De discipliner ou de libérer ? De façonner ou de laisser être et s'épanouir ? De modeler des contenants du genre "tête bien faite" ou d'apporter des contenus ?

Il y a là une série de questions qui reviennent sans cesse, et les réponses que l'on y a apportées au plan théorique autant qu'au travers des institutions ont été dans une large mesure déterminées historiquement et culturellement. Elles se situent sur deux axes que l'on peut imaginer perpendiculaires et qui prennent selon le cas un poids et un relief variables: celui, vertical, de l'accomplissement des personnes par l'actualisation de leurs potentialités et la réalisation de leur être profond, et celui, horizontal, de l'adaptation aux besoins et aux normes de ces groupes sociaux qui, à chaque naissance, reçoivent d'une manière qui n'est pas forcément automatique les nouveaux venus en leur sein.

En s'inscrivant parmi les sciences sociales, l'ethnologie considère tout normalement l'éducation en tant qu'elle représente un phénomène social fondamental, nécessaire et universel. Cela dit, elle sait, d'une part qu'il existe d'autres niveaux d'analyse et donc d'autres points de vue aussi légitimes que le sien, d'autre part que chaque société qu'elle aborde a son propre cadre de référence, sa propre sensibilité culturelle, sa propre conception du monde et de l'homme, et donc sa propre vision des choses en matière d'éducation. De par sa vocation, l'ethnologie a ainsi un sens aigu de la diversité, et par le fait même de la relativité des positions.

Emile Durkheim a fortement contribué à la mise au clair de

ces notions. Face à des auteurs comme Kant ou James Mill à qui il attribue l'idée d'une éducation idéale, valant pour tous les hommes, car découlant d'une nature humaine universelle, il invoque le constat de l'infinie diversité dans la manière d'élever les enfants selon les époques et les peuples, mais aussi, à l'intérieur de chaque société, selon les habitats, les castes, les classes et les milieux professionnels: "Chaque type de peuple a son éducation qui lui est propre et qui peut servir à le définir au même titre que son organisation sociale, politique et religieuse. C'est un des éléments de sa physionomie. Voilà pourquoi l'éducation a si prodigieusement varié suivant les temps et les pays" (Education et sociologie, p. 98). P. Fauconnet commentait en ces termes: "L'éducation est chose sociale: c'est-à-dire qu'elle met en contact l'enfant avec une société déterminée, et non avec la société in genere" (ibid. p. 15).

Si l'éducation satisfait un besoin inhérent à la vie collective, la manière dont elle est conduite répond au modèle propre à chaque groupe humain particulier. La diversité ainsi mise en évidence n'a rien d'arbitraire, car à chaque fois on peut déceler une solidarité étroite entre d'une part les pratiques et les institutions éducatives, et d'autre part la structure sociale considérée dans son entier, dont elles sont à la fois le reflet et le principal soutien. Les transformations des unes vont nécessairement de pair avec celles des autres: "Chaque société se fait un certain idéal de l'homme, de ce qu'il doit être tant au point de vue intellectuel que physique et moral;...cet idéal est dans une certaine mesure le même pour tous les citoyens;...à partir d'un certain point il se différencie suivant les milieux particuliers que toute société comprend en son sein. C'est cet idéal, à la fois un et divers, qui est le pôle de l'éducation" (p. 50). "Il est vain de croire que nous pouvons élever nos enfants comme nous voulons...Chaque société, considérée à un moment donné de son développement, a un système d'éducation qui s'impose aux individus avec une force généralement irrésistible...Il y a des coutumes auxquelles nous sommes tenus de nous conformer; si nous y dérogeons trop gravement, elles se vengent sur nos enfants. Ceux-ci, une fois adultes, ne se trouvent pas en état de vivre au milieu de leurs contemporains, avec lesquels ils ne sont pas en harmonie...Il y a, à chaque moment du temps, un type régulateur d'éducation dont nous ne pouvons pas nous écarter sans nous heurter à de vives résistances...A quoi peut servir d'imaginer une éducation qui serait mortelle pour la société qui la mettrait en pratique ?" (p. 45).

Aux yeux de Durkheim, un groupe n'est viable que s'il existe entre ses membres une suffisante homogénéité. Or, c'est l'éducation qui perpétue et renforce celle-ci "en fixant d'avance dans l'âme de l'enfant les similitudes essentielles

que réclame la vie collective". Considérée comme "une socialisation méthodique de la jeune génération", elle devient "le moyen par lequel la société renouvelle perpétuellement les conditions de sa propre existence" (p. 101).

Quand on parle d'éducation, on peut entendre ce terme dans un sens large ou dans un sens restreint. Deux critères au moins permettent d'opérer une telle différenciation.

D'abord un critère de conscience. L'action exercée par les générations adultes ou par les représentants autorisés de la société peut être consciente, délibérée, voulue; mais dans la réalité des choses, elle s'exerce aussi de manière infiniment plus fréquente, plus subtile et peut-être plus prégnante en dehors de tout projet éducatif, sans même que les intéressés se rendent compte de l'influence qui émane d'eux ou qu'ils subissent. En ce sens on peut dire qu'à la limite l'éducation se confond avec la vie concrète et quotidienne du groupe. Dès le premier moment de sa vie, l'enfant est inséré dans le tissu social et revêtu de rôles qui le marquent et l'imprègnent. Il devient l'objet d'attentions, de soins et de projections qui orientent déjà sa personnalité, alors qu'aucun parmi les adultes impliqués, peut-être, ne songe explicitement à l'ascendant qu'il prend à son égard. C'est ce que Durkheim souligne avec insistance: "L'éducation, c'est l'action exercée sur les enfants par les parents et les maîtres. Cette action est de tous les instants et elle est générale. Il n'y a pas de période dans la vie sociale, il n'y a même, pour ainsi dire, pas de moment dans la journée où les jeunes générations ne soient pas en contact avec les aînés, et où, par suite, elles ne reçoivent de ces derniers l'influence éducative. Car cette influence ne se fait pas seulement sentir aux instants très courts où parents et maîtres communiquent consciemment, et par la voie d'un enseignement proprement dit, les résultats de leur expérience à ceux qui viennent après eux. Il y a une éducation inconsciente qui ne cesse jamais. Par notre exemple, par les paroles que nous prononçons, par les actes que nous accomplissons, nous façonnons d'une manière continue l'âme de nos enfants"(p. 69).

Un second critère peut être invoqué ici. Quand on considère un groupe humain, il convient de distinguer son état effectif et la représentation qu'il se fait de lui-même, ce qu'il est et ce qu'il croit ou voudrait être, la réalité et l'idéal. Or, comme le fait remarquer J. Dewey, l'éducation dite "formelle", que d'habitude on considère comme étant la véritable éducation, a précisément pour but de ne laisser pénétrer en l'enfant que les influences conformes à l'image idéale que chaque société se fait de sa nature et de sa mission. Beaucoup plus largement, l'éducation non formelle con-

siste en l'ensemble des pressions qu'exercent sur le jeune être toutes les instances et toutes les énergies sociales, qu'elles soient jugées bonnes ou mauvaises. C'est ainsi que l'école ou le camp d'initiation apparaissent comme les lieux privilégiés de l'éducation formelle entendue en ce sens, alors que certaines expériences de vie, certaines influences de la famille, du groupe des pairs, de la rue, du terrain vague, du cinéma, etc, sont peut-être plus importantes du point de vue de la socialisation, sans être pour autant reconnues comme "éducatives". Elles pourront même être explicitement stigmatisées comme mauvaises et contraires à l'esprit dans lequel la jeunesse devrait être élevée.

J. Dewey fait remarquer que l'écart entre réalité et idéal est d'autant plus prononcé que la société est plus sophistiquée et prend d'elle-même une conscience historique plus nette. Il y voit même une des origines du conflit des générations caractéristique de l'adolescence: en effet, l'image qu'on présente aux jeunes d'une société idéale, en contraste avec la société réelle, leur fournit un point d'appui pour résister à la pression immédiate du présent.

Les termes d'éducation et de socialisation ne sont donc pas vraiment synonymes. Le second déborde le premier parce qu'il intègre les influences inconscientes et informelles, alors qu'en parlant d'éducation les connotations formelles l'emportent. Il est donc toujours bon de préciser dans quelle optique, restreinte ou élargie, on se place. Les travaux ethnologiques ont eu tendance à adopter le second point de vue de préférence au premier, et une de leurs originalités a été précisément de montrer que dans une culture donnée tout a une portée éducative, y compris et surtout ce qui est inconscient.

8. L'EDUCATION EST D'ABORD CONSERVATION

A notre époque, la pédagogie est dominée par l'idée que dans une civilisation en état de changement rapide où il n'existe plus de savoir constitué une fois pour toutes, où les rôles sont sans cesse remis en question, où un certain pluralisme s'impose autant au niveau des idéologies que des modes de vie, où au cours de son existence un même individu est amené à traverser des états très différents d'une même société, il est indispensable d'éduquer la jeunesse, moins en fonction du passé que de l'avenir, moins en lui imposant un système de pensée ou de comportement tout fait qu'en exaltant sa plasticité, ses capacités d'adaptation et de créativité.

Quand alors l'ethnologue insiste sur la transmission d'un

patrimoine culturel, d'une tradition, d'un savoir, de normes, de croyances et de représentations, il peut apparaître comme unilatéralement conservateur. D'ailleurs, ne s'est-il pas toujours différencié du sociologue par une attitude plus méfiante vis-à-vis du changement, plus nostalgique à l'égard d'un passé qu'il voit s'écrouler sous ses yeux avant d'avoir eu le temps de l'appréhender comme il l'aurait souhaité ?

Ces tendances sont incontestables. Il y a cependant pour étayer sa position des raisons de fond qui ne perdront jamais leur actualité, parce qu'elles relèvent de l'essence même du processus éducatif, et que René Hubert a bien mises en lumière dans son Traité de pédagogie générale : "Toute éducation est premièrement une conservation. Avant de chercher à se transformer, toute société commence par communiquer aux jeunes les éléments fondamentaux et permanents de sa nature. Il lui apparaît même que l'imparfaite intégration des jeunes dans le groupe doit avoir pour effet de les maintenir à l'écart de ses fluctuations. Le respect accordé aux jeunes n'est en ce sens que la volonté de les garder hors du mouvement de la vie, où d'ailleurs leur inexpérience, c'est-à-dire leur insuffisante imprégnation sociale, pourrait faire d'eux des éléments dangereusement perturbateurs. Il n'y a qu'en période de révolution que les sociétés entreprennent la refonte de leurs institutions pédagogiques. Mais c'est qu'une nouvelle structure du groupe est déjà acquise et réalisée dans les esprits et qu'elle aussi aspire immédiatement à se consolider et à se conserver par le moyen de l'éducation. Ce caractère conservateur est d'autant plus prononcé que la fonction d'éducation s'est différenciée et a été confiée, dans la société, à une classe d'hommes dont le principal souci devient alors de préserver la culture qu'ils ont reçue" (p. 96).

Quand, au cours de son histoire, une société se transforme, la rapidité du changement vécu ou observé peut faire oublier qu'en réalité celui-ci n'est possible que dans la mesure où il se déploie sur un fond infiniment plus solide et plus essentiel de permanence et de stabilité. La technologie, par exemple, évoluera très vite, mue par la logique de la découverte, tandis que la langue restera quasi identique à elle-même, et avec elle l'édifice de la pensée et de la symbolique sociales. Les mentalités peuvent se renouveler rapidement en surface et se laisser dominer par des phénomènes de mode, tandis que plus en profondeur la personnalité de groupe ne se transforme jamais qu'avec lenteur, sauvegardant ainsi chez les individus un certain sentiment d'identité.

La pédagogie de nos écoles connaît chaque année des nouveautés qu'on prétend révolutionnaires, mais depuis le temps des

scribes égyptiens ou assyriens elle se réduit pour l'essentiel à un apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul. C'est tout ce qui de manière peu spectaculaire perdure ainsi dans nos civilisations et constitue cet arrière-plan, ce décor en profondeur sur lequel les différentes scènes se succèdent, qui représentera toujours la partie stable des processus éducatifs dont la fonction première est d'assurer la continuité, de permettre à une société de survivre et de se penser elle-même dans sa propre durée.

De l'enfant aborigène d'Australie à celui des quartiers riches des grandes villes américaines, Margaret Mead s'est amusée à relever une somme énorme d'apprentissages communs, de nature sociale, qui représentent un fonds incomparablement plus important que les éléments soumis à variation, mais aussi tellement évident qu'on n'y prête pas attention: vivre dans une maison, se servir d'instruments, user d'emplacements spéciaux pour dormir, manger ou s'asseoir, respecter la personne et la propriété d'autrui, marcher debout, parler, contrôler ses actes, prendre conscience de son sexe et de son âge, avoir confiance en ceux qui prennent soin de vous, etc.

Parce que l'éducation est d'essence d'abord conservatrice, elle se trouve pratiquement toujours en retard sur l'évolution et décalée vis-à-vis de l'état présent des sociétés. Le plus souvent, elle ne précède pas les mutations, mais les suit et s'y adapte avec plus ou moins de bonheur. Mais elle peut devenir aussi à l'occasion facteur actif de changement. L'idée volontariste d'une éducation anticipatrice qui se trouverait délibérément en porte-à-faux par rapport à la société présente, et ce pour mieux préparer une société différente à venir, clairement entrevue au moins par une minorité, fait régulièrement son apparition. Cependant, tout se passe alors comme si on violentait les faits, car, avec non moins de régularité, de telles tentatives sont "récupérées", digérées au bout d'un certain temps par le système en place, ce qui ne signifie pas qu'elles ne laissent pas d'importantes traces.

Si, par certains côtés, la culture apparaît comme une force impersonnelle existant par elle-même, en dehors de l'esprit et de l'action des hommes, ce n'est là qu'une face des choses. Car, à la différence de l'instinct animal, la culture est aussi incessante création; les formes qu'elle revêt sont multiples et variables, libres parce que contingentes, susceptibles donc de changer par leur propre dynamique ou d'être changées activement, dans certaines limites, si l'on sait mettre en oeuvre les moyens adéquats.

Quand A. Kardiner a montré comment les institutions éducatives d'un groupe induisent la personnalité de base, et comment celle-ci, à son tour, est à l'origine de créations de l'esprit à caractère projectif qui contribuent, par une sorte de feed-back, au remaniement des modes d'éducation, il a proposé un modèle sans doute simpliste, mais qui permet de comprendre comment d'une génération à l'autre se produit inéluctablement un changement, si minime soit-il.

Dans Der Mensch als Schopfer und Geschopf der Kultur (1961), M. Landmann écrit que tout se passe dans la vie des peuples comme dans un jeu de société bien connu: de la pièce où se trouvent les spectateurs on fait sortir les acteurs, sauf un; on propose à celui-ci une scène à mimer et il le fait devant un second acteur qu'on a fait rentrer pour cela; celui-ci reproduit ce qu'il a vu devant un troisième, etc. Malgré sa volonté et son désir d'imiter le plus fidèlement possible son modèle, chacun s'éloigne dans son jeu un peu plus de la scène initiale, dont il n'a pas compris tous les éléments et qu'il réinterprète donc à sa manière. Même si à aucun moment et chez aucun des protagonistes il n'y a eu la moindre volonté de changement, on ne peut plus guère reconnaître la première représentation dans la dernière. Il en va de même dans la vie sociale, quand de génération en génération on se transmet des thèmes culturels, même si chacun a le souci de les reproduire exactement et de ne rien ajouter de personnel, ce qui dans les sociétés modernes n'est de toute façon plus le cas.

C'est parce que l'éducation est en premier lieu transmission d'une culture, d'une hérédité sociale et d'une discipline collective, c'est parce qu'elle est d'abord imposition et contrainte, qu'elle peut devenir dans un second temps libératrice. Se libérer, c'est réagir contre, se défaire d'une emprise, d'un modèle, d'un vêtement qu'on n'a pas intégrés, c'est revendiquer de pouvoir être soi-même. Cela n'a de sens que si ont d'abord joué des influences déterminantes venues de l'extérieur. Le moi ne peut prendre conscience de lui-même que par opposition à un non-moi. On pourrait en dire autant de la créativité: l'homme n'est pas Dieu, il ne crée qu'à partir de matériaux préexistants qu'à un moment donné il domine et soumet à un nouvel agencement. L'exaltation de la liberté individuelle, l'affirmation du droit à un destin propre et à la réalisation de soi, sont des faits culturels qu'il faut bien reconnaître comme des conquêtes tardives et mal assurées. A qui compare les civilisations et essaie d'embrasser le devenir de l'homme dans son ensemble, ces tendances récentes font encore figure de fragiles efflorescences, ce qui ne fait qu'en augmenter le prix.

9. MODALITES DE L'ACTION EDUCATIVE

Ce qui précède nous conduit à envisager l'éducation d'un double point de vue. Considérée dans sa statique, elle apparaît comme l'équipement que l'individu reçoit pour pouvoir s'intégrer dans sa société: langage, connaissances, système de valeurs, sensibilité, cadre général de pensée et de référence. Considérée dans sa dynamique, elle apparaît comme le processus de transmission par lequel la culture elle-même s'actualise et se perpétue dans une nouvelle génération, mettant pour cela tout en oeuvre, son organisation, ses ressources, son génie, érigeant les enfants et les jeunes, au fur et à mesure de leur croissance, en porteurs, en représentants, puis en instruments, en médiateurs, et finalement en transformateurs de cette même culture.

Nous venons d'opposer éducation formelle et informelle. Dans The silent language (1959), E.T. Hall, s'inspirant lui-même de G.L. Trager, a proposé une distinction ternaire entre éducation formelle, informelle et technique.

Selon cette terminologie, on désigne par la première l'imposition, par la voie du précepte ou de l'admonestation, de modèles que l'éducateur lui-même n'a jamais mis en question. Lorsqu'il corrige un enfant en disant: "ne fais pas cela", il ne justifie pas le plus souvent son intervention ou serait bien embarrassé s'il lui fallait rendre compte dans son fond de sa position. Le ton de voix lui-même indique qu'en tel domaine il n'y a qu'une manière de faire qui soit la bonne. Agir autrement est impensable. Il n'y a pas de moyen terme entre ce qui est bien et ce qui est mal, ce qui est vrai et ce qui est faux. L'enfant aussi agit, essaie différentes voies, et dans le cas où il se "trompe", il est corrigé. Ce type d'apprentissage fait largement intervenir des éléments émotionnels, car violer des normes formelles, c'est toucher aux fondements mêmes de la vie sociale. Nous sommes dans le domaine propre à la coutume et à la tradition, qui ont une manière à elles d'assurer leur survie et leur pérennité.

Les systèmes formels s'identifient aux yeux de leurs porteurs avec la nature. Est bon et naturel ce qui se fait ici, et on découvre avec surprise qu'ailleurs on fait autrement. La pression de la coutume varie certes selon les sociétés. Mais ces systèmes sont toujours tenaces, résistants au changement; ils représentent ce qui dans une culture est le plus consistant, le plus fixe, le soubassement qui supporte le reste. Fonctionnellement ils présentent des analogies avec l'instinct animal. Il en résulte une rigidité qui n'est

pas dépourvue d'avantages, car l'individu a de sa vie et de sa société une image nette, cohérente et précise, jusque dans les déviations permises. Chacun sait ce que les autres attendent de lui et ce qu'il peut attendre des autres.

Dans le cas de l'éducation informelle, l'agent principal est le pattern, le "modèle" dont on use par imitation et par imprégnation inconsciente. L'enfant seul y est actif par son ouverture aux empreintes extérieures et son effort de conformité. Des activités, des gestes, des systèmes de conduite extrêmement complexes dans leur agencement et leurs détails passent d'une génération à l'autre sans que l'on se rende compte qu'ils sont appris, qu'ils sont régis par des lois, et sans que personne puisse indiquer les voies par lesquelles s'opère cette transmission. Il faut attendre que la règle soit violée pour s'apercevoir qu'elle existe. Se situant pour l'essentiel hors de la conscience, cette imitation de modèles permet un haut degré de standardisation et d'automatisme. Tant que les choses vont bien, selon des voies non explicitées, les comportements informels ne déclenchent pas d'émotion; mais la perplexité et l'anxiété naissent quand leur déroulement normal est contrarié.

L'éducation se fait technique quand il y a transmission délibérée, se fondant sur une explicitation des processus en cours. Le maître agit sur l'élève, et son habileté est fonction de ses connaissances et de son aptitude à l'analyse des situations. Nous sommes alors par excellence dans le domaine de l'instruction et de l'enseignement, où ce mode d'apprentissage atteint le plus haut degré de conscience. Le contenu est à tel point explicité qu'il peut éventuellement être enregistré et s'exercer en l'absence de l'éducateur par l'intermédiaire de l'écrit, d'une bande magnétique, etc. L'émotion est quasi absente et la résistance au changement faible.

Ces trois types de learning se trouvent rarement à l'état pur. Ils interfèrent et se mélangent, mais il est important de déterminer lequel prédomine à tel âge, en tel domaine ou en telles circonstances. Outrepasser des normes formelles, informelles et techniques conduit à des sanctions de type très différent, et c'est peu à peu, par essais et par erreurs, que l'enfant apprend à discerner dans quel registre il se situe.

L'intervention éducative se diversifie considérablement selon les grandes étapes de la croissance. Durant la petite enfance, les rapports sont davantage vécus que pensés, et on éduque surtout par ce qu'on est. A mesure que l'enfant grandit, les interventions du milieu se font plus explicites: on

interdit, on sanctionne, on incite, on stimule, on conseille, on explique, on propose ouvertement des modèles et un idéal de conduite. Cette pédagogie des valeurs n'aurait évidemment ni sens ni portée si elle ne reposait sur le roc beaucoup plus ferme des manières de faire, des attitudes et des jugements qui à l'intérieur d'une société vont de soi. En procédant à un apprentissage technique ou en exigeant un type de conduite morale, l'adulte prend conscience de son rôle éducatif en même temps qu'il juge à présent l'enfant capable de comprendre, de recevoir une instruction et de soumettre sa vie à une direction délibérée. Quand des institutions de type scolaire ou initiatique se mettent en place, la société élabore très réellement, encore que confusément parfois, un projet pédagogique avec son programme, son calendrier, son style, ses épreuves, ses spécialistes, etc.

10. PEDAGOGIE "POPULAIRE"

Quand il étudie un groupe à tradition orale, en quel sens l'ethnologue peut-il parler de pédagogie, et non plus seulement d'éducation? Il use de ce terme sur un double registre.

Au plan des structures mentales collectives que l'ethnologue a pour tâche de déchiffrer, les pratiques éducatives même les plus automatisées et les moins conscientes se conforment à une orientation générale; elles vont dans le même sens et se renforcent mutuellement pour aboutir à la formation d'une personnalité intégrée selon une certaine image. Du fait qu'il y a en toute culture une sorte de logique, de schéma organisateur, ne pourrait-on parler au moins analogiquement de pédagogie, même en admettant qu'elle demeure diffuse? Par-delà l'action que déploie tel individu sur tel autre, tel adulte sur tel jeune, il faut considérer l'influence globale qu'exerce une société, par toute son orientation, sur ceux qu'elle cherche à intégrer en son sein. Or cette influence joue habituellement de manière cohérente comme si elle était consciemment élaborée à cet effet.

En second lieu, on peut, comme le suggérait Durkheim lui-même, considérer la réflexion pédagogique et les théories auxquelles elle donne naissance comme autant de faits sociaux, comme des manifestations de la culture à un moment donné, parmi beaucoup d'autres, comme un phénomène de normativité caractéristique d'un lieu et d'une époque. Cette réflexion peut prendre un tour hautement élaboré, mais se manifester aussi par des expressions purement populaires. Même dans les sociétés sans écriture, l'attitude des parents vis-à-vis des enfants, des aînés vis-à-vis des cadets et des adultes en général vis-à-vis des jeunes est codifiée, mise en forme en des maximes et des sentences que l'on cite pour justifier

telle intervention et au travers desquelles on devine l'existence d'un véritable projet pédagogique. Certains auteurs, tel Bruno Gutmann chez les Chaga d'Afrique de l'Est, sont parvenus à recueillir une littérature didactique très étoffée, quoique purement orale, donnant lieu à un enseignement socialement codifié et dispensé en des occasions précises. On trouve partout des institutions à visée éducative parfaitement claire dont les intéressés savent rendre compte. Il ne semble donc pas déplacé de qualifier de pédagogique cette amorce d'une pensée réflexive, explicite, cohérente, s'appliquant aux choses de l'éducation, même si elle reste purement collective et anonyme.

11. NIVEAUX D'INTERVENTION

Dans les sociétés les plus élémentaires que l'ethnologie a pu décrire, où il n'y a encore ni Etat ni école, on peut dire que l'éducation coïncide de manière presque parfaite avec la vie sociale elle-même. Au fur et à mesure que l'organisation étatique va émerger, l'école aussi apparaîtra comme institution éducative spécialisée. Là où au départ il y avait la société avec ses activités à effet socialisant, il faut distinguer aujourd'hui quatre termes jouissant chacun d'une relative autonomie: la société, l'Etat, l'éducation, l'école, et entre eux se tisse un réseau de relations extraordinairement complexes.

Quand il s'agit de penser l'éducation des enfants, les décisions sont prises à plusieurs niveaux. On peut en distinguer au moins trois:

- le plan politique, où sont définies les grandes orientations du système et les moyens à lui consacrer,
- le plan des structures et de l'organisation,
- enfin le plan de la pédagogie, des contenus et des méthodes.

A quel niveau l'ethnopédagogue va-t-il intervenir ? Certes, il peut contribuer à penser les grandes orientations et les modes d'organisation à adopter. Mais son terrain de prédilection est habituellement plus modeste: c'est celui de la pédagogie dans son action quotidienne à la base, une fois une politique et des structures mises en place. Les éducateurs savent bien que le plus souvent ils doivent se couler dans un système qui ne correspond que médiocrement à leurs idées et à leurs aspirations, face auquel ils se trouvent démunis et dont ils tenteront d'atténuer les défauts par leur investissement personnel au plan pédagogique. Dans un domaine aussi vital, on ne peut attendre l'établissement de structures idéales pour faire du bon travail. Une certaine dissociation entre ces divers plans est donc possible.

Prenons l'exemple de l'Afrique Noire aujourd'hui. Un certain type d'école est en place dont tout le monde reconnaît les inadéquations, mais qui constitue au système tellement lourd qu'il est difficile à transformer. Des considérations inspirées des diverses sciences humaines peuvent influencer ceux qui ont pour tâche de penser et de gérer cette vaste organisation. Mais même si sur ce plan les choses restent figées, il est malgré tout possible, dans le cadre existant, d'apporter à la pédagogie en usage des améliorations substantielles. L'attitude du tout ou rien est dans ce domaine particulièrement stérile. Le système global admet toujours en son sein un certain jeu au sens quasi mécanique du terme, et le plan proprement pédagogique jouit d'une autonomie relative par rapport aux autres: c'est sans doute là que les apports de l'ethnologie peuvent se révéler les plus utiles.

C O N C L U S I O N

Ce rapide tour d'horizon de ce qu'a été et de ce que pourrait être une ethnopédagogie, elle-même fondée sur une ethnologie de l'éducation, des problèmes qu'elle pose, des domaines où elle s'applique, des concepts qu'elle utilise, montre à l'évidence que nous nous mouvons là dans une discipline difficile à situer et à délimiter, comme l'est la pédagogie elle-même dont elle fait partie, à la fois philosophie, science, art et technique, à la fois théorie et pratique. Le rôle de l'ethnologie comme des autres sciences y est de préparer l'action en pleine connaissance de cause.

L'homme de science pur et dur éprouve souvent une certaine répugnance à entrer dans ce qui lui semble un univers de compromission où il pourrait perdre son âme. Et ce danger n'a rien de purement imaginaire. Mais le refuge dans la connaissance et le refus de l'action rangerait le chercheur parmi ceux dont Emmanuel Mounier disait: "Ils ont les mains pures, mais ils n'ont pas de mains".

L'ethnopédagogue est en général hyperconscient des limites de son action, sachant qu'il lui faut travailler dans un cadre qui relève d'orientations et de décisions qui le plus souvent lui échappent. Mais il sait aussi être le dépositaire d'un savoir et d'un savoir-faire précieux dont peuvent bénéficier la jeunesse et ceux qui en ont la charge. Dans le champ restreint de sa compétence, il sait pouvoir être utile.