PIERROT Alain, CARVALHO Isabel & MEDAETS Chantal (dir.). *Domination et apprentissage. Anthropologie des formes de la transmission culturelle*

Paris : Hermann, 2017, 382 p.

Abdeljalil Akkari et Magdalena Fuentes

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rfp/6745>

DOI : 10.4000/rfp.6745

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 30 juin 2017

Pagination : 148-153

ISBN : 979-10-362-0108-0

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Abdeljalil Akkari et Magdalena Fuentes, « PIERROT Alain, CARVALHO Isabel & MEDAETS Chantal (dir.). *Domination et apprentissage. Anthropologie des formes de la transmission culturelle* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 199 | avril-mai-juin 2017, mis en ligne le 30 juin 2017, consulté le 08 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/6745> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.6745>

Ce document a été généré automatiquement le 8 janvier 2022.

© tous droits réservés

PIERROT Alain, CARVALHO Isabel & MEDAETS Chantal (dir.). *Domination et apprentissage. Anthropologie des formes de la transmission culturelle*

Paris : Hermann, 2017, 382 p.

Abdeljalil Akkari et Magdalena Fuentes

RÉFÉRENCE

PIERROT Alain, CARVALHO Isabel & MEDAETS Chantal (dir.). *Domination et apprentissage. Anthropologie des formes de la transmission culturelle*. Paris : Hermann, 2017, 382 p.

- 1 Les textes réunis dans cet ouvrage méritent l'attention des chercheurs en sciences sociales mais également des praticiens de l'éducation. Ils sont le fruit d'une collaboration internationale entre chercheurs français et brésiliens spécialistes en anthropologie et en sciences de l'éducation.
- 2 Le fil conducteur de l'ensemble des textes est une réflexion sur les processus d'apprentissage de l'écriture, de domination, de socialisation et de scolarisation dans des sociétés diverses. L'originalité de cet ouvrage est son approche comparatiste et pluridisciplinaire. Tous les chapitres de l'ouvrage méritent l'attention du lecteur. Faute d'espace, nous n'en commenterons que quelques-uns.
- 3 Dans les considérations préliminaires, les éditeurs s'attellent à clarifier l'intérêt d'aborder le concept de domination en éducation :

La principale raison anthropologique de parler de domination éducative tient au fait qu'elle est d'abord celle de la forme de vie commune, dominante par la force avec laquelle elle s'impose d'elle-même à tous ceux qui en ont un besoin vital, et sont ainsi « formés » par elle dans les types d'activités et les façons d'être qui la caractérisent (p. 8).

- 4 Les éditeurs rappellent à juste titre que les formes de domination éducative peuvent s'opposer entre elles (famille, groupe social, État, Église). L'école qui est une force dominante durant la scolarisation peut à son tour être dominée notamment par le pouvoir économique. C'est ce que nous observons par exemple lorsque les entreprises prétendent que les formations universitaires ne sont pas assez « professionnalisantes ». Dans le processus de domination-éducation, l'écriture exerce son pouvoir sur la vie sociale et les autres formes d'activités techniques notamment par les rapports interpersonnels. Par exemple, quand un enfant entre dans la culture de l'écrit, ses rapports avec les parents et les enseignants changent sans toutefois remettre en question sa dépendance relative des adultes. Dans le cas des sociétés orales marquées par les rites d'initiation, la violence éducative n'est pas absente même si elle ne passe pas par l'écrit.
- 5 Dans le chapitre I, Alain Pierrot fait un parallèle osé entre écriture et dressage :
Transmettre l'écriture par le dressage a été la règle dans les trois contextes religieux apparentés que sont le judaïsme, le christianisme et l'islam. Et ces méthodes violentes d'inculcation de l'écriture étaient elles-mêmes un héritage méditerranéen qui remonte aux Sumériens et aux Égyptiens il y a plus de cinq mille ans (p. 23).
- 6 Une question importante est de savoir si la liaison entre dressage et écriture est généralisable aux civilisations non monothéistes.
- 7 Même s'il établit une parenté entre « domestication animale » et « apprentissage de l'écriture », Alain Pierrot montre que l'écriture procure un pouvoir : « Le dressage à l'écriture ne se distingue pas des formes les plus brutales d'asservissement animal ou humain mais il prend simultanément la signification inverse d'être la condition d'accès au pouvoir et au privilège que constitue la maîtrise de l'écriture » (p. 28). Abordant le cas de l'Afrique de l'Ouest, Alain Pierrot montre la rencontre explosive entre oralité et écriture. L'islam, le christianisme, l'école coloniale et l'école des indépendances ont exercé des dominations successives ou simultanées et ont eu recours au dressage dans l'inculcation religieuse et politique de l'écriture. Leur hostilité à la tradition orale et en particulier à l'égard de l'initiation et des pratiques magiques était manifeste.
- 8 Le texte de Maria Helena Camara Bastos aborde le thème de l'accès à la culture de l'écrit des esclaves et des affranchis dans le Brésil colonial. Même si cet accès était limité par le statut même de l'esclave, il est loin d'être insignifiant notamment dans les régions urbaines. Les opportunités de scolarisation des esclaves et affranchis revêtaient des significations plus importantes pour les hommes que pour les femmes. L'abolition de l'esclavage en 1888 n'a pas mis fin aux inégalités qui se perpétuent jusqu'à aujourd'hui : « L'esclave est devenu libre, mais il est devenu un "noir", un "homme de couleur" marginalisé » (p. 51). Les inégalités d'accès à l'éducation constituent l'une des dimensions de la domination exercée sur la communauté afro-brésilienne.
- 9 Le chapitre III aborde l'apprentissage de l'écriture chinoise à l'école et en dehors. Gladys Chicharro met en évidence la complexité de l'apprentissage de l'écriture dans le contexte chinois. Cette complexité s'illustre dans la difficulté de définir de façon précise ce qu'est un illettré ou un lettré :
Étant donné les caractéristiques de l'écriture chinoise composée de milliers de caractères, il est en effet plus difficile que dans les systèmes alphabétiques de déterminer quand la maîtrise de l'écrit est réellement acquise. En Chine, la plupart des gens savent reconnaître au moins une centaine de caractères, ceux qui permettent d'écrire leur nom et prénoms, ceux qu'ils voient dans leur

environnement de tous les jours comme par exemple « restaurant », « supermarché », « poste », « toilette », « homme », « femme », « bonheur », etc., ceux qui apparaissent dans les nombreuses affiches de propagande gouvernementale ou bien publicitaire du moment (p. 57).

- 10 Gladys Chicharro montre ensuite la transformation du rapport à l'écriture induit par l'usage intensif de l'ordinateur qui permet de lire et d'écrire en chinois à des gens qui n'ont pas encore appris à le faire. L'ordinateur conduit en même temps des personnes considérées comme lettrées à ne plus savoir écrire et à connaître le syndrome de la page blanche. Les technologies informatiques provoquent la naissance de nouvelles formes de rapport à l'écrit tout en assurant également un contrôle continu des enfants : « tous les enseignants ont reçu un téléphone et un ordinateur portable grâce auxquels ils envoient tous les soirs aux parents les résultats et la liste des devoirs » (p. 72). L'avènement des nouvelles technologies de la communication et de l'information fait ainsi apparaître une nouvelle forme de domination au profit des individus maîtrisant les compétences nécessaires à leur utilisation au détriment des « analphabètes informatiques ».
- 11 Dans le chapitre VI, Monica De la Fare analyse l'alphabétisation des femmes dans le cadre des programmes d'éducation des jeunes et des adultes au Brésil. Elle rappelle à juste titre que les personnes fréquentant ces programmes ne questionnent pas la responsabilité de l'école dans leur exclusion scolaire. Ils attribuent leurs interruptions de scolarité à des failles personnelles et expriment des sentiments de honte et de culpabilité. Malgré la reconnaissance d'une dette sociale envers le public des programmes d'éducation des jeunes et des adultes, l'effort financier de l'État reste insuffisant en dépit de certains progrès récents. Les entretiens avec les enseignants et les apprenants montrent la persistance d'une vision stéréotypée de la femme « disciplinée », « dévouée et responsable » aussi bien dans les cours d'alphabétisation que dans l'espace domestique.
- 12 Fernanda Bittencourt Ribeiro aborde dans le chapitre VII la question de l'interdiction des châtiments corporels sur les enfants dans une perspective comparative France, Brésil et Uruguay : « Le contraste entre les discussions suscitées par le projet de loi dans les trois pays met également en évidence des particularités quant à l'association qui est faite entre "violence" et "culture". Vu du Brésil et de l'Uruguay, ce débat met l'accent sur le besoin d'une mutation culturelle et situe la "violence envers l'enfant" comme une question de cet ordre » (p. 123) alors qu'« en France, les arguments en faveur d'une loi contre les châtiments corporels ne remettent pas en question la "culture" dans son ensemble, mais défendent la nécessité de changer de manière d'éduquer et d'exercer la parentalité » (p. 124).
- 13 Dans le chapitre VIII, Cristina Figueiredo analyse l'éducation sans violence chez les Touaregs sur la base de nombreux séjours sur le terrain entre 1990 et 2005 :

Dans les notes de terrain, les observations et les entretiens sur l'éducation et les relations hommes/femmes, l'essentiel des discours condamnent les châtiments corporels et l'effet délétère de la violence vis-à-vis des enfants, des adultes et aussi des animaux (p. 132).
- 14 L'enfant touareg bénéficie d'une tolérance bienveillante de la part des adultes jusqu'à l'âge de 7-8 ans où l'on peut observer quelques remontrances sans toutefois de correction physique :

À l'évidence pour les Touaregs, et plus particulièrement pour les nomades, violenter intentionnellement les enfants est une aberration. Ni la dureté de la vie

quotidienne ni les apprentissages didactiques ne justifient d'user de la force. Une telle attitude conduirait à l'effet inverse de celui souhaité car pour les Touaregs la violence abêtit les enfants (p. 136).

- 15 Dans le chapitre IX, Chantal Medaets traite de la question des enfants confiés dans la région de Tapajos, dans l'Amazonie brésilienne. Dans le village dans lequel a été menée cette étude 20 % des enfants recensés étaient des enfants confiés. Cette « circulation infantine » (p. 145) s'inscrit dans un réseau de relations fortement hiérarchiques entre les personnes des différentes générations (p. 146). La grande majorité des familles de cette région vit de la culture vivrière : la main d'œuvre infantine constitue une ressource indispensable pour l'économie familiale. Medaets identifie six types de situations dans lesquelles les enfants sont séparés de leurs parents biologiques : (1) l'enfant « reste » chez les grands-parents car la mère se marie ou quitte le village ; (2) l'enfant est « confié » temporairement en raison d'une difficulté ponctuelle ; (3) l'enfant est « placé » de manière temporaire chez un ancien ayant besoin d'aide ; (4) l'enfant est retiré à sa mère par son père qui la juge incompétente pour s'en occuper ; (5) l'enfant est « placé » à proximité de l'école ou (6) dans une famille plus riche à titre d'aide. L'auteure utilise différents termes pour qualifier cette séparation des parents biologiques. Il semble que, lorsque le terme « placé » est utilisé, Medaets se réfère à ce placement comme temporaire, alors que l'utilisation du terme « confié » correspond en principe à une séparation définitive, mais ce n'est pas tout le temps le cas. L'utilisation parfois interchangeable de ces termes peut être déconcertante pour le lecteur. À ce propos, une clarification de l'auteure aurait été souhaitable. L'intérêt de cette contribution est qu'elle étudie cette pratique sous l'angle « des apprentissages que cette circulation infantine favorise chez les enfants confiés et chez ceux dont le frère, la sœur ou le cousin est placé » (p. 146). Comme le mentionne l'auteure, les enfants intègrent progressivement leur statut de subordonnés vis-à-vis des adultes. Cette pratique n'est ni tabou ni aménagée pour que l'enfant s'y accommode. L'extériorisation des sentiments dans le Tapajos n'est pas tolérée, Medaets conclut en explicitant que les enfants doivent « apprendre qu'il est de bon ton de rire de ce qui leur fait mal » (p. 158). Dans ce cas de figure, l'enfant subit de manière passive et docile la domination exercée par les adultes sur sa personne et son avenir.
- 16 Dans le chapitre X, Serena Bindi analyse à l'aide de concepts issus de l'anthropologie un rituel dit de guérison pratiqué par des populations résidant dans l'Himalaya indien. Ce rituel est réalisé par des divinités ou chamanes qui incarnent l'autorité spirituelle et qui connaissent les outils à mobiliser pour guérir l'individu possédé par un « fantôme » tourmenté. Ce rituel implique une grande violence physique à l'encontre du « possédé », toutefois cette violence ne lui est pas destinée, elle vise le fantôme en lui. D'après les données de Bindi, plus de deux tiers des personnes à qui ce rite est adressé sont des jeunes filles d'entre 12 et 19 ans. Dans cette contribution, l'auteure se focalise particulièrement sur les apprentissages engendrés par cette pratique. Bindi adopte l'approche relationnelle et pragmatique qui entrevoit ce rituel « comme la mise en actes d'un ensemble d'interactions concrètes, qui actualisent, et ainsi instaurent de nouvelles relations » (p. 174). L'auteure base ses analyses sur le rituel vécu par une adolescente nommée Rurci, traversant une phase de rébellion qui, d'après les croyances, la rend vulnérable à la possession de ce fantôme. En termes d'apprentissages, Serena Bindi explique qu'à la suite de ce rituel l'adolescente aura « pris conscience de la nature de son corps [...] de son statut [...] de son appartenance et [...] des normes et conduites [...] nécessaires à protéger son corps » (p. 176). Ce rituel est

donc perçu comme un outil qui crée et renforce des appartenances, qui produit des relations et des rôles et qui transmet des représentations et valeurs. La domination se cristallise dans ce cas au travers des normes sociales et culturelles qui sont véhiculées par ce rituel de nature violente. Les autorités religieuses et la communauté se mobilisent pour que la jeune Rurci comprenne quel est le comportement que les jeunes filles de la communauté doivent adopter. Cela permet donc aux jeunes filles qui présentent des comportements déviants de comprendre leur rôle et leur place au sein de la société et de corriger les comportements considérés comme indésirables.

- 17 Dans le chapitre XIII, Mitra Asfari se centre sur les enfants Gorbats, issus d'un groupe minoritaire itinérant vivant dans le Nord de l'Iran. L'auteure analyse la place des enfants au sein de la société Gorbat ainsi que la pratique de la mendicité et le rapport des enfants à celle-ci. Asfari s'inscrit dans la théorie pragmatique de l'interaction et considère « les agents sociaux dans des situations face à face comme des auteurs de la structure sociale » (p. 220). Le rapport des jeunes Gorbats à l'argent est particulier. En effet, les enfants le découvrent très tôt par le système relationnel et social construit par les Gorbats autour de cet objet. Pour les enfants, « travailler relève d'une règle éducative » (p. 223) selon laquelle il est de leur devoir de rapporter de l'argent à leurs parents. Ainsi l'identité de l'enfant est marquée par cette règle en lien avec l'obéissance qu'il doit à ses parents. Toutefois, la mendicité peut également représenter un divertissement, lorsque les enfants mendient entre enfants pour eux-mêmes, c'est-à-dire lorsqu'ils peuvent garder l'argent collecté. D'après Asfari, les dynamiques qui se créent pendant ces moments mettent en lumière « les efforts de transmission et d'interprétation de valeurs morales et religieuses difficilement compréhensibles pour les enfants » (p. 229). L'auteure l'illustre dans sa recherche à partir d'exemples en lien avec le partage de la nourriture ainsi que par le respect de monuments religieux présents dans la ville. C'est donc par l'intermédiaire de cette socialisation entre pairs que les enfants Gorbats sont enculturés dans leurs traditions en assimilant et en incorporant des règles et des codes de conduites bien précis. Les jeunes Gorbats doivent donc répondre à l'impératif de mendier, ce qui constitue une domination à leur égard de la part des adultes. Par le biais de cette domination, ils tirent des leçons importantes en termes de spiritualité, de respect des traditions et d'acquisition de valeurs inhérentes à leur groupe telles que la solidarité, le partage et la réciprocité.
- 18 Aude Michelet travaille sur l'acquisition des normes sociales des enfants du Gobi Moyen en se centrant sur le langage corporel ainsi que sur la valeur du partage et la création du lien de parenté au sein de cette population de Mongolie. L'auteure se centre sur les différentes expériences en termes de partage que vivent les jeunes enfants dans deux contextes : leur foyer et la maternelle. En effet, à la maison, la propriété est partagée, dans ce milieu « posséder un bien place une personne dans l'obligation de le prêter aux proches qui ont fait la requête » (p. 240). En revanche, la notion de propriété exclusive prévaut à la maternelle. Comme le soulève Michelet, « les enfants découvrent comment négocier les relations avec les gens de leur âge envers lesquels ils ont la possibilité de préserver des biens comme étant les leurs » (p. 243). C'est ce que Bronfenbrenner (1976) nomme la transition écologique entre les micro-systèmes famille et préscolaire. Dans ce cas, l'enfant est exposé à deux environnements différents au sein desquels il est à même de mobiliser des modes relationnels distincts qui s'adaptent aux contextes. La socialisation au sein du foyer ou bien au sein de la maternelle exerce une influence déterminante sur les comportements des jeunes enfants. Ceci peut être assimilé à une

forme de domination de ces deux environnements distincts qui génèrent à leurs tours des apprentissages différenciés.

- 19 Dans leur contribution, Valéria Barbosa et Régine Sirota étudient l'usage de la littérature de jeunesse pour l'éducation des relations ethno-raciales à l'école publique brésilienne. D'une part, elles analysent un corpus de 80 ouvrages dans lesquels l'enfant noir est le personnage principal. D'autre part, les auteures réalisent des entretiens collectifs auprès d'enseignants pour connaître la manière dont ils font usage de ces livres au sein de leurs classes. Elles concluent « que l'image de l'enfant noir qui se dessine dans ces livres résulte de deux perspectives [...] la différenciation physique (par exemple le type de coiffure ou cheveux) et la différenciation sociale (la couleur de peau est considérée comme facteur de condition sociale) » (p. 298). Barbosa et Sirota constatent que les livres qui traitent de la différenciation physique, notamment sur les cheveux, « portent essentiellement sur l'apparence des petites filles » (p. 300). Les enseignantes quant à elles considèrent que ce sont des outils permettant de « travailler l'estime de soi et l'identité des élèves » et les enfants « associent leurs expériences enfantines au vécu des héroïnes » (p. 301). En ce qui concerne la perspective liée à la différenciation sociale, les auteures l'illustrent à travers un ouvrage en particulier qui traite de la thématique de l'esclavage et des Quilombos. L'histoire raconte le vécu d'un petit garçon qui fuit vers les Quilombos et qui devient ensuite roi. À travers ce récit, l'enseignante se centre sur les Quilombos comme « socle de préservation des croyances, de la culture et de la mémoire de la population noire » (p. 304). Le focus principal est dirigé vers les rapports sociaux et de classe. Un élément très intéressant soulevé par les auteures dans l'analyse de ces ouvrages est que lorsqu'il est question de rapport de pouvoir il s'agit de garçons alors que les filles sont plutôt mobilisées lorsqu'il s'agit de questions esthétiques. La domination d'un groupe sur un autre ou encore celle d'un genre sur un autre sont donc des questions centrales soulevées dans ce chapitre. Depuis les années 2000, le gouvernement fédéral du Brésil a mis en place des politiques publiques visant à valoriser les différents groupes composant la société brésilienne ainsi que la prévention des discriminations ethno-raciales dans l'éducation. Parmi les multiples conséquences de ces lois, nous retrouvons la présence de livres au sein du curriculum qui mettent en avant la diversité ethnoculturelle ainsi que l'identité afro-brésilienne. Il serait intéressant de réaliser la même étude que Barbosa et Sirota en s'intéressant à la population indigène, qui reste encore fortement discriminée au Brésil. En ce qui concerne les questions liées à l'égalité de genre, les politiques publiques devraient se pencher sur cette problématique, à l'image des lois valorisant la diversité ethno-culturelle ; les lois qui font la promotion de l'égalité homme/femme pourraient favoriser la place dans les curricula de livres pour enfants qui mettent l'accent sur l'*empowerment* des petites filles.
- 20 Une constante dans les chapitres qui composent cet ouvrage est la notion d'apprentissage. Quelles qu'en soient les circonstances, l'être humain est programmé pour apprendre en s'adaptant à son contexte et à son environnement. Les mécanismes de domination forgeant les apprentissages sont très diversifiés en fonction des environnements culturels influençant de manière déterminante la construction de l'identité des individus et leur compréhension du monde.
- 21 Différents chapitres éclairent en partie les liens complexes entre forme scolaire, écriture et domination dans des contextes divers expérimentant une forme plus ou moins institutionnalisée de la scolarisation. Malgré l'expansion de la scolarisation

partout dans le monde, l'école est loin d'être un outil de libération et de conscientisation, pour reprendre l'expression de Paulo Freire, et exerce sur certains groupes une violence symbolique importante et demeure pour d'autres une aventure ambiguë sur le chemin de la « modernité ».

BIBLIOGRAPHIE

BRONFENBRENNER U. (1976). « The Experimental Ecology of Education ». *Educational researcher*, n° 5(9), 5-15.

LAFORGUE D. (2009). « Pour une sociologie des institutions publiques contemporaines : pluralité, hybridation et fragmentation du travail institutionnel ». *Socio-logos*, n° 4.

PERRENOUD P. (1994). « Le go-between : entre sa famille et l'école, l'enfant messenger et message ». In C. Montandon & P. Perrenoud, *Entre parents et enseignants un dialogue impossible ?* Berne : Peter Lang, p. 49-87.

AUTEURS

ABDELJALIL AKKARI

Université de Genève

MAGDALENA FUENTES

Université de Genève