

La salle de classe comme théâtre : une recherche de terrain chez les Sioux oglala¹

Murray L. Wax *Washington University*

En 1959 et 1960, Rosalie H. Wax, Robert K. Thomas, et moi-même avons enseigné dans un atelier d'été s'adressant à des étudiants de premier cycle universitaire appartenant à la population amérindienne. Ce que nous fûmes capables de réaliser semble après coup extraordinaire, car les étudiants parvinrent à se constituer (et nous avec eux) en une communauté tournée vers l'apprentissage. Cette communauté était remarquablement disciplinée, étant donné que la plupart des étudiants n'avaient qu'une petite vingtaine d'années. D'autres groupes d'étudiants du même âge disposant de la même autonomie auraient été d'insupportables chahuteurs. C'est seulement maintenant, en réfléchissant à cet atelier dans le contexte de ce que nous devons apprendre ensuite à propos des écoles des réserves indiennes, que je réalise la signification de ce que nous avons fait ensemble. Le simple fait que de cet atelier sortit la génération suivante de leaders politiques indiens témoigne de son importance².

À l'époque, toutefois, nous étions frappés en tant qu'enseignants de ces ateliers de l'instruction insuffisante et défectueuse, notamment en anglais, qu'avaient reçue ces étudiants vivants et intelligents, dont la culture était originale; ils semblaient avoir été victimes d'idéologies pernicieuses et dégradantes, dont témoignaient une certaine passivité et leur timidité face à nos questions. Ces expériences m'incitèrent à entreprendre une recherche sur les écoles s'adressant aux Indiens. Je voulais en particulier observer ce qui se passait à l'intérieur des écoles, tout en essayant de comprendre comment les écoles étaient liées à la communauté indienne dans laquelle elles se trouvaient.

Je présenterai ici mes recherches sur l'éducation dans les réserves indiennes, et plus particulièrement mes recherches de terrain des années soixante parmi les Sioux oglala de la réserve de Pine Ridge, dans le Dakota du Sud³. Je porte plus précisément mon attention sur ce premier travail de terrain parce qu'il permet aussi d'illustrer les difficultés que rencontre un chercheur

inexpérimenté, et que, par ailleurs, il fait apparaître les dynamiques sociales des systèmes scolaires.

J'exposerai d'abord quelques caractéristiques de la démarche de terrain telle qu'elle m'a été enseignée à l'Université de Chicago. J'indiquerai également les éléments utiles pour comprendre la situation des Sioux au moment de mon enquête. J'analyserai ensuite la scolarisation des Sioux oglala, en suivant pour une part le fil chronologique de mon enquête parce qu'il permet d'accéder, à travers les difficultés rencontrées, aux caractéristiques centrales des comportements des Sioux et de leurs familles à l'égard de l'école.

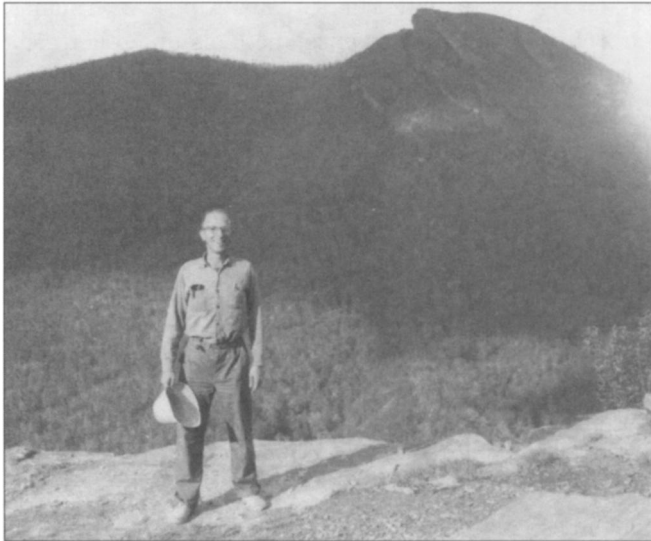


Photo 1: Murray L. Wax, 1963

Le travail de terrain dans l'esprit de la tradition de Chicago

Au cours des années cinquante, j'avais fait des études de troisième cycle à l'Université de Chicago, dans le département de sociologie, mais aussi dans celui d'anthropologie. Sous la direction à la fois d'Everett C. Hughes et de Robert Redfield, j'ai travaillé à une thèse sur les transformations des conceptions du temps, plus particulièrement des conceptions eschatologiques du temps que l'on trouve dans les mouvements radicaux et révolutionnaires⁴.

Dans un véritable travail sur le terrain, tel qu'on nous l'enseignait à Chicago, le chercheur tente de se mêler à la vie sociale de la communauté qu'il étudie et d'accéder aux perspectives personnelles des différents membres de celle-ci. Il cherche à comprendre leur langage, les formes de leurs discours, les concepts de base de ces discours, et ainsi leur vision du monde. Un historien suit la même démarche en s'immergeant complète-

ment dans les documents d'archives. Ceux qui font des recherches de terrain possèdent une méthodologie plus riche, mais plus contraignante. Ils vivent au sein de la communauté qu'ils étudient et participent aussi activement que possible à l'existence de ses membres. C'est pourquoi le travail de terrain est parfois décrit comme «observation participante» : ceci signifie que, d'un côté, le chercheur participe aux activités sociales, mais que, d'un autre côté, en dépit de cette participation, il observe, recueille des témoignages et prend des notes sur les événements en tant qu'observateur extérieur.

Pour le chercheur en tant qu'être humain, le moyen le plus efficace de comprendre et interpréter le monde de ses hôtes est double : écouter, noter et comprendre les histoires qu'ils racontent, ainsi que leur histoire personnelle, et, mieux encore, faire passer une partie de cette compréhension dans son propre corps, dans ses propres façons d'agir et de réagir.

Dans le travail de terrain, l'accent est mis sur la prise de notes, la tenue d'un journal de bord. Ce dernier fait apparaître que le chercheur affronte en permanence une tension intérieure : il s'efforce de forger un lien entre le petit monde qui l'accueille et le monde académique qui l'a formé. Il cherche à apprendre et à comprendre la vision du monde et le système conceptuel de ses hôtes en même temps qu'il tente de relier ce système aux systèmes conceptuels et théoriques des sciences sociales, ainsi qu'au vaste monde académique.

Ce processus est d'autant plus ardu que les concepts locaux les plus significatifs sont également ceux qui sont les plus sujets à des changements et à des controverses. Ceux qui possèdent une culture classique peuvent penser aux questions de Socrate sur la signification de concepts critiques tels que *dikaïosynê*, communément traduit par «justice». Les questions de Socrate témoignent du statut incertain de ces concepts cruciaux au milieu de profonds changements sociaux qui prenaient place alors dans la société grecque. Remarquons que pour que Socrate puisse définir *dikaïosynê*, il lui faut situer son propos dans une communauté organisée, une *polis*.

Les publications issues de recherches de terrain les plus suggestives sont sans doute des monographies, elles-mêmes à double fonction : d'un côté, elles familiarisent le lecteur avec les concepts de base du discours des populations étudiées et elles insèrent ces données dans un récit; de l'autre côté, elles proposent une interprétation des attitudes et des comportements en recourant à des catégories et à des idées relevant des sciences sociales.

Ainsi, pour expliquer les pratiques religieuses des Sioux, il faut d'abord présenter le concept de *wakan*, un

mot qui est parfois connu à cause de la formule *wakan-tanka*, souvent traduite par «Grand Esprit», et par là même qui est associé à l'idée spirituelle de Dieu. Mais il faut aussi indiquer que les Sioux parlent du cheval en tant que *shunga-wakan*, dont la traduction littérale est «chien spirituel». Ceci surprend jusqu'à ce que l'on fasse le lien avec, d'une part, des changements connus du mode de vie des Sioux lié à l'utilisation du cheval et, d'autre part, des concepts voisins comme celui que désigne le grec *areté* – talent et capacité accordés par un dieu – ou ceux que l'on trouve dans certaines ontologies polynésiennes (on peut comparer avec la notion de mana, telle que la présentent Codrington 1891, Firth 1940, Lévy-Bruhl 1928). On s'engage ainsi dans la dialectique, présente dans tout bon ouvrage issu de recherches de terrain, entre les concepts locaux, en permanente évolution, et des concepts plus généraux, orientés vers l'universalité.



Photo 2 : Atelier dédié à la question des Indiens d'Amérique en 1960 sur le campus de l'université du Colorado. Photo de trois professeurs et de deux étudiants. De gauche à droite : Murray L. Wax (directeur associé); Bernadine Eschief (étudiante Shoshone-Nannock); Rosalie H. Wax (directrice); Robert K. Thomas (professeur, Cherokee); un étudiant dont le nom a été perdu (Lumbee).

Les Sioux oglala et la scolarisation

À la suite des ateliers évoqués au début, j'ai rédigé un projet de recherche pour le ministère de l'Éducation américain. Je proposais d'étudier les problèmes rencontrés par les enfants indiens à l'école. Parmi les différentes tribus indiennes, j'avais choisi les Sioux oglala parce qu'ils satisfaisaient aux critères suivants :

- 1) leur nombre était relativement élevé;
- 2) ils vivaient dans des communautés raisonnablement concentrées et denses;

- 3) géographiquement, ils étaient restés à l'écart des principaux centres urbains des États-Unis;
- 4) pendant plusieurs dizaines d'années, il y avait eu des écoles dans les réserves dont la fréquentation était obligatoire pour les enfants oglala.

Vers 1960, lorsque j'ai commencé mes recherches, on comptait environ dix mille Sioux oglala. Ils appartenaient à de petites communautés dispersées le long des rivières et occupaient toute une réserve («Short Grass Prairie») de plusieurs milliers d'hectares.

Ce qui a été considéré comme «la grande nation sioux» est en réalité formée de sous-groupes ou tribus, qui parcouraient au dix-huitième siècle les prairies de l'Ouest, mais qui résident dorénavant dans des réserves séparées. Les Sioux oglala constituent la branche de cette «grande nation», qui s'est installée dans la réserve de Pine Ridge, dans le Dakota du Sud. La langue maternelle des Sioux est le dakota. Dans leur petite enfance, les Oglala parlent un dialecte du dakota que l'on nomme lakota. Au milieu du vingtième siècle, la langue usuelle de la plupart des Oglala était le lakota, mais la majorité comprenait et parlait un peu l'anglais. L'anglais qu'ils parlaient se trouvait d'ailleurs linguistiquement influencé par la langue lakota et devenait presque un dialecte particulier, parfois désigné comme «dialecte de Pine Ridge».

D'un point de vue culturel, sous bien des rapports, ils étaient restés des Sioux, des Indiens des Plaines, mais en même temps, ils avaient été en contact avec des Européens ainsi qu'avec des Euro-américains pendant plusieurs siècles. La chasse au bison et à d'autres gibiers des prairies de l'Ouest ne constituait plus leur mode primaire de subsistance, mais les restes d'une vie nomade subsistaient encore.

Je rappelle en passant qu'aux seizième et dix-septième siècles, les explorateurs français faisaient du commerce avec les Sioux. Certains, d'ailleurs, s'étaient établis, et même mariés, parmi eux, et avaient organisé des comptoirs commerciaux. Si certaines familles oglala portent des noms traditionnels lakota, d'autres noms indiquent une évidente origine française (comme Merri-val, Peltier, ou encore Roubideaux). Le mot sioux pour «commerçant» (*iyeska*) était d'ailleurs le même que pour «métisse».

Vers le milieu du dix-neuvième siècle, des missions catholiques s'étaient implantées parmi les Sioux en même temps que des pensionnats. Puis, vers la fin du siècle, le gouvernement fédéral avait instauré un système d'écoles. Ce système fut amélioré dans les années trente sous l'impulsion réformatrice de John Collier, délégué aux Affaires Indiennes pendant le New Deal du

Président Franklin D. Roosevelt. Les écoles à classe unique dispersées parmi la population furent regroupées en écoles constituées d'une série de classes ordonnées, confiées à un corps d'instituteurs fonctionnaires (la plupart étaient des institutrices blanches); ces écoles étaient logées dans des bâtiments modernes, que les élèves devaient rejoindre en empruntant des bus scolaires.

Pendant plusieurs décennies, les Oglala avaient été en contact avec une éducation scolaire et, au dix-neuvième siècle, dans la majorité des écoles, l'utilisation de leur langue maternelle leur était interdite. Malgré leur fréquentation durable des bâtiments scolaires et de la langue anglaise, au moment où commencèrent nos recherches de terrain, les petits Oglala réussissaient mal à l'école, si on en jugeait par leurs résultats à différents tests de connaissance. Par comparaison avec les autres écoliers du Dakota du Sud, selon ce qui avait été remarqué à la fin de l'école élémentaire, vers 14 ans, les enfants sioux représentaient les dix pour cent d'élèves ayant les résultats les plus faibles. Étant donné les conditions de vie au sein de la réserve ainsi que le dur labeur et la pauvreté des familles, ces mauvais résultats scolaires ne surprenaient personne. Cependant les performances des écoliers sioux suivaient une évolution déroutante : quand ils étaient testés pendant les premières années de leur scolarisation, leurs résultats étaient similaires à ceux de leurs homologues «blancs»; puis, d'année en année, leurs performances déclinaient, par comparaison avec celles de leurs «voisins». Paradoxalement, il semblait que plus ils fréquentaient l'école et moins ils apprenaient. Mais cette évolution restait incomprise.

Ce n'était pourtant pas (en 1963) la première fois que des recherches sur les écoles et les écoliers sioux étaient entreprises. J'ai compris plus tard comment ces recherches étaient organisées. Un chercheur du département d'éducation d'une université voisine élaborait un questionnaire à choix multiples. Ce questionnaire était reproduit et envoyé à l'administration responsable des écoles de Pine Ridge. Les enseignants étaient chargés de distribuer les formulaires puis de les renvoyer dûment remplis. Les réponses étaient ensuite soumises au chercheur, qui effectuait une analyse statistique et en publiait les résultats. Ceux-ci ne variaient pas : les petits Sioux représentaient les 10% d'élèves dont les résultats étaient les plus faibles. Il s'agissait en quelque sorte de recherches par procuration, dans lesquelles le chercheur s'intéresse peu à ce qui se passe.

Par opposition à cette méthode, notre projet se situait dans le droit fil de la tradition des recherches de terrain de l'Université de Chicago. J'avais recruté une

petite équipe de chercheurs qui comprenait des Sioux et d'autres Indiens des Plaines. Il y avait également ma femme Rosalie, à présent décédée, également titulaire d'un doctorat en anthropologie de l'Université de Chicago; Robert V. Dumont, Jr., un Indien assiniboïen qui avait reçu une éducation de niveau universitaire; Walter Goodhorse, un Sioux également pourvu d'une éducation universitaire; et enfin Roselyn HolyRock, une Sioux ayant achevé le premier cycle primaire. Roselyn était une mère de famille; elle était la fille d'Harry Jumping-Bull et de sa femme, Cecelia BlackElk, qui appartenait à une famille sioux célèbre, les BlackElk.

Les comportements des Sioux oglala

Je commencerai par relater deux incidents survenus au début de notre séjour parce qu'il donnent une idée du décalage...

Deux interactions survenues au début de notre séjour donneront une idée du décalage entre certaines conduites ordinaires des Oglala et les catégories de perception et de jugement qui sont celles du chercheur extérieur.

Peu après notre arrivée à Pine Ridge, les Sioux ont entamé une danse du soleil. Traditionnellement, les danseurs sont volontaires. Ils passent quatre jours sans boire ni manger et dansent autour d'un poteau sacré. Certains se font percer la peau de la poitrine ou du dos. Le dernier jour, le prêtre chargé du bon déroulement de la cérémonie enfonce une broche sous la peau du danseur. La broche est attachée par une corde à un poteau sacré; le danseur tente alors de se libérer et de se défaire de la broche en tirant sur la corde tout en continuant sa danse autour du poteau.

Les missionnaires avaient jugé cette cérémonie démoniaque et le gouvernement fédéral l'avait interdite. Cependant, au milieu du siècle, les Sioux ont retrouvé leurs droits et ont pu en reprendre la pratique⁵. C'est ainsi qu'il nous fut possible d'assister à l'une de ces cérémonies. Par une chaude journée du mois d'août, je me tenais donc sous les arbres, parmi les spectateurs indiens, à regarder la cérémonie. Je me comportais comme un chercheur en sociologie, attentif à ne pas perturber le bon déroulement des choses, quand un Indien de ma connaissance, Harry JumpingBull, s'approcha de moi et se mit à commenter ce qui se passait sous nos yeux. C'était un Indien traditionaliste d'une cinquantaine d'années. Il me dit avec mépris : «Cette cérémonie n'est pas effectuée dans les règles. Les danseurs ne conviennent pas. Autrefois, les danseurs mangeaient du bison et étaient bien plus forts. À présent, ils se nourrissent de radis et de salades et n'ont plus aucune force». À

ce moment, j'aurais sans doute pu apprendre de la bouche d'Harry des choses fascinantes sur le plan ethnographique, concernant par exemple les dissensions au sein de la communauté. Mais je n'y ai même pas songé. Au lieu de cela, j'ai été choqué par ce qui m'apparaissait comme un sacrilège de la part d'un homme qui semblait renier ses origines, et je n'ai pas su quoi dire.

Harry s'était permis de s'entretenir avec moi en ces termes parce que nous avions créé des liens avec certains des siens. J'avais en effet, peu de temps auparavant, engagé son neveu, Walter, comme assistant pour le projet de recherche. Plus tard, durant la danse du soleil, la mère de Walter, Beulah GoodHorse, s'est approchée de moi et a engagé la conversation. Elle semblait croire que je tenais à être accepté au sein de la communauté sioux, et elle se proposait de m'instruire. Mais le message qui ressortait de son discours devenait progressivement de plus en plus clair : mon droit de passage dans la communauté passait inévitablement par son lit. Quand j'ai compris ce qu'elle me proposait, j'ai été choqué : je dois avouer qu'en tant que chercheur de terrain fraîchement sorti des bibliothèques et des salles de cours de l'université de Chicago, j'étais bien naïf sur le sujet. Mes lectures ne m'ayant pas préparé à répondre à ce genre d'invitation, j'ai quitté Beulah. Mais celle-ci devait par la suite renouveler plusieurs fois son offre.

Même bien préparé intellectuellement au travail de terrain, un chercheur débutant risque ainsi toujours d'être pris au dépourvu car les limites des engagements dans la situation ne peuvent être maîtrisées.

Les entretiens avec les mères

L'incident avec Beulah GoodHorse et les conseils donnés par d'autres avaient montré que les femmes des villages ne devaient et ne pouvaient être interrogées que par des chercheurs de sexe féminin. La tâche d'interroger les mères des petits Sioux scolarisés incombait donc à Rosalie H. Wax, qui s'en acquitta avec l'aide de Roselyn HolyRock.

Rosalie et Roselyn rendirent visite aux mères chez elles, dans leur foyer, et les interviews ainsi réalisées se révélèrent très riches. Au début, les mères parlaient de la fréquentation des écoles, du fait que leur enfant allait à l'école régulièrement et n'avait jamais manqué un jour de classe. Ceci reflétait leur docilité par rapport aux encouragements à mettre leurs enfants à l'école. À mon plus grand regret, j'appris que l'administration recevait des fonds des agences gouvernementales en fonction du nombre des inscrits : plus il y avait d'enfants inscrits et plus les écoles recevaient d'argent. L'administration aca-

démique était ainsi directement intéressée à la fréquentation de l'école.

Il était évident que les mères – de même que les pères – n'avaient aucun intérêt ni aucune expérience des choses scolaires, de ce qu'on enseignait à leurs enfants. En ce qui les concernait, ils espéraient que leurs enfants pourraient acquérir des connaissances suffisantes pour accéder à des emplois locaux. Mais puisque ces offres correspondaient avant tout à des emplois de travailleurs manuels, les attentes scolaires s'en trouvaient limitées. Ainsi, quand on demandait aux mères ce que leurs enfants avaient appris à l'école, la première réponse était souvent en rapport avec les tâches ménagères : «Elle sait à présent balayer».

Quand Rosalie et Roselyn poussaient l'interrogation plus avant, sur la question des aspects négatifs de l'école, un certain nombre de mères répondaient que leurs enfants s'étaient plaints des moqueries que leur infligeaient leurs camarades de classe. Plusieurs mères racontèrent des cas où leurs enfants avaient souffert amèrement de ces moqueries. Des mères ajoutèrent que leurs enfants avaient appris des mots grossiers sur les bancs de l'école. Une petite poignée de mères était allée se plaindre auprès des autorités administratives, mais celles-ci n'étaient pas intervenues pour enrayer les moqueries et les insultes.

L'ethos des Sioux

Avant d'examiner les comportements des élèves eux-mêmes, je donnerai quelques indications sur la philosophie des Sioux en ce qui concerne leurs façons d'élever les enfants. En anglais, chez les anthropologues on utilise le terme *ethos*.

Je me trouvais un jour parmi un groupe d'Indiens des Plaines, enfants et adultes d'âges variés, lors d'une pique-nique dans les Rocheuses du Colorado. Nous étions à environ 1 500 mètres d'altitude, la montagne d'un côté et un précipice de l'autre. À distance de sécurité du précipice, il y avait un mur de pierre d'un mètre de haut et de 50 cm de large. J'étais assis parmi des Indiens à une table, regardant en direction de la montagne. À un moment, je me suis retourné et ce que j'ai vu m'a laissé pantois : les petits Indiens couraient sur le mur de pierre. Pas seulement les adolescents, les petits d'environ quatre ans s'en donnaient aussi à cœur joie. Dans mon jeune âge, si je m'étais risqué à ce genre d'exercice, j'aurais certainement reçu une fessée. Pourtant les parents indiens étaient parfaitement calmes. Bien entendu, ils ne quittaient pas des yeux les mouvements de leur progéniture, mais ils étaient loin de penser à intervenir, encore plus de chercher à imposer leur autorité.



Photo 3 : Réserve *Pine Ridge* des Sioux Oglala en 1964 devant la résidence de JumpingBull. À l'extrême gauche : Cecilia BlackElk, épouse de Harry. À l'extrême droite, Harry JumpingBull, époux de Cecilia. À la gauche de Harry, leur fille Roselyn et son fils, puis une autre fille et son enfant. À l'arrière (la tête seulement), Rosalie H. Wax. Harry était une personnalité influente dans la communauté. Quelque dix ans plus tard, ce fut sur cette propriété que les deux agents du FBI ont été tirés, et la maison fut alors criblée de balles.

Un autre témoignage illustrera cette même attitude. Dans la réserve Pine Ridge, il y avait une église à laquelle était annexé un pensionnat, Holy Rosary, tenue par des Jésuites. Rosalie Wax et moi-même avons demandé à nous entretenir avec le principal de l'école, le Père Bryde. Celui-ci nous a parlé des difficultés qu'il rencontrait avec les familles sioux. Pour lui, la réaction suivante était typique : quand les parents amenaient un enfant pour l'inscrire à l'école, il avait l'habitude de demander : «Souhaitez-vous que votre enfant soit vacciné contre la variole»? Invariablement, les parents se tournaient vers l'enfant, qui avait autour de six ans, et réitéraient la demande, généralement en lakota : «Souhaites-tu être vacciné»? L'enfant demandait alors de quoi il s'agissait et les parents répétaient les explications formulées par Bryde. Informé, l'enfant refusait le vaccin et les parents abondaient dans son sens. Le Père Bryde interprétait ce type d'incident comme la marque d'un manque évident de sens des responsabilités de la part des parents. Il finit par instituer une règle qui imposait la vaccination des enfants avant leur acceptation à Holy Rosary.

De même, quand Rosalie et Roselyn se renseignaient auprès des parents d'un adolescent, demandant si leur enfant avait l'intention de se rendre à l'Univer-

sité, la réponse était invariablement la suivante : «Il (ou elle) ne m'a pas encore donné son avis là-dessus». Ceci voulait dire qu'ils n'avaient pas l'intention d'influencer la décision de leur enfant concernant son avenir : cette décision devait venir de l'adolescent.

En résumé, la communauté sioux nourrissait avant tout un profond respect pour l'autonomie de chaque individu, même quand il s'agissait de la vie, de la maladie ou encore du choix d'une carrière. La langue lakota ne possède d'ailleurs pas de forme impérative. Si un Sioux ressent le besoin d'exprimer son autorité sur un de ses compatriotes, il recourt à présent à l'anglais.

Lorsqu'une personne ou un système ne faisant pas partie de la communauté allait à l'encontre de la liberté individuelle de l'un de ses membres, il lui fallait ensuite en assumer toutes les conséquences. Dans le domaine scolaire, par exemple, le choix de se rendre ou non à l'école ainsi que l'attitude à adopter à l'intérieur des bâtiments scolaires relevait de la responsabilité de l'enfant, de sa décision propre. Cependant, si le gouvernement insistait pour que l'enfant soit scolarisé, la responsabilité de prendre soin de l'enfant, de lui donner la meilleure éducation possible et de lui imposer une certaine discipline incombait alors au gouvernement. Inutile par ailleurs de préciser que ni les Pères Jésuites ni les autorités gouvernementales n'appréciaient ni ne comprenaient cet ethos.

Dans la salle de classe

Dans les écoles élémentaires fédérales de la réserve étudiée, le cursus allait de la première à la huitième classe, et les âges théoriques des élèves correspondants, de six à quatorze ans (mais les enfants indiens avaient en majorité un âge supérieur à l'âge théorique, surtout dans les dernières classes : en huitième, un tiers des élèves avaient de 16 à 18 ans).

Quand notre équipe de recherche commença à travailler à l'intérieur des écoles, en observant les attitudes dans la salle de classe, nous avons remarqué qu'il se produisait d'intéressantes transformations avec l'âge et le niveau de scolarisation.

Dans les classes pré-élémentaires et élémentaires inférieures (jusqu'à la 3e, de quatre à huit ans), les enfants étaient dociles et montraient un vif intérêt pour l'enseignement. Dans les années soixante, la plupart de ces enfants parlaient mal l'anglais, mais cela ne les empêchait guère de participer activement à la classe, même si l'enseignant se trouvait souvent confronté à une barrière linguistique.

Dans les classes élémentaires intermédiaires (de la 4e à la 6e, de neuf à onze ans), l'atmosphère se transformait de façon radicale. Les élèves devenaient bruyants et per-

turbateurs. Plutôt qu'une opposition à l'autorité de l'enseignant en elle-même, ils semblaient délibérément montrer une incompréhension des instructions qui leur étaient données, et ils le faisaient d'une manière difficile à comprendre. Si un élève était appelé à réciter sa leçon devant la classe, il (ou elle) pouvait murmurer sa réponse, qui, bien entendu, n'était pas exacte. Il en découlait une sorte de réaction en chaîne, et si d'autres élèves étaient ensuite interrogés, aucun ne donnait une bonne réponse. Ces réactions nous étonnaient beaucoup, puisqu'au sein des familles qui nous accueillaient, nous nous rendions compte que ces mêmes élèves savaient faire ce qui leur avait été demandé, alors qu'en classe ils feignaient l'ignorance.

Dans les classes élémentaires supérieures (7e et 8e, douze ans et plus), l'atmosphère était de nouveau complètement différente. Elle se caractérisait par un silence de marbre, une passivité et une indifférence apparente des élèves, comme si les enfants portaient un masque de cire silencieux. Après avoir visité ces classes, Roselyn remarqua avec le plus grand étonnement que ce qui s'y passait était encore plus troublant que ce qu'elle avait vu un jour dans une école pour Indiens sourds-muets. Non seulement les commentaires de Roselyn étaient pertinents et évocateurs, mais ils révélaient également l'isolement de l'école par rapport à la communauté sioux, qui ne savait absolument rien de ce que faisaient ses rejetons dans l'enceinte de l'école.

Ainsi, la seule tranche d'âge qui était intéressée par les études était celle des 4 à 8 ans environ. Autour de 10 ans, les élèves étaient très turbulents; ils avaient des comportements jugés stupides et faisaient tout pour saboter le travail en classe. Quant aux élèves de 12 ans et plus, ils étaient totalement silencieux, impassibles et désintéressés. Pendant plusieurs semaines, ces comportements, qui recoupaient les résultats aux tests évoqués plus haut, furent pour nous très difficiles à comprendre.

Une société de pairs

L'indication la plus suggestive nous a été donnée par une femme sioux qui travaillait dans la cafétéria d'une école et qui avait observé les élèves pendant des années. Elle avait remarqué que c'étaient les moqueries qui transformaient l'ambiance au sein des classes. Par exemple, dans les classes intermédiaires, quand la maîtresse d'école appelait un élève pour réciter une leçon et que cet élève était tenté de répondre, ses petits camarades commentaient à le menacer dans sa langue maternelle pour le dissuader de participer au bon déroulement de la classe. Ils pouvaient faire des commentaires désobligeants et obscènes sur sa famille ou encore le menacer de représailles physiques dans la cour de récréation. Comme ces

remarques étaient prononcées en lakota ou dans la langue des signes propre aux Indiens des Plaines, l'enseignante ne pouvait comprendre la situation. Menacés, la plupart des élèves feignaient l'idiotie ou la distraction pour éviter d'être interrogés.

On pourrait être tenté de se focaliser sur ces menaces et sur leurs effets négatifs sur l'apprentissage des enfants. Pourtant, si on oublie un instant les buts de l'école et les concepts de sociologie appliquée pour se concentrer sur les procédés utilisés par les petits Sioux, on aperçoit alors qu'on a sous les yeux un cas normal de tentative pour créer un groupe dans le groupe, un «clan» de semblables, une société de pairs. Par le biais des menaces, le clan consolide son pouvoir sur ses membres à travers une opposition silencieuse, parce que résolue, à l'autorité de la maîtresse et de l'administration de l'école.

Une fois que l'on a compris le fonctionnement de la société formée par les petits Sioux à l'école, l'analyse peut être prolongée dans deux directions différentes. La première correspond à la relation entre le rôle de ces moqueries dans la formation du groupe des pairs et la vie traditionnelle des Indiens des Plaines et d'autres tribus indiennes, comme les Inuit. Quiconque vit et agit au sein d'une communauté indienne se trouvera rapidement traité comme «le dindon de la farce». En effet, c'est par la moquerie qu'un «intrus» se rend compte qu'il fait dorénavant partie intégrante de la société, bien que ce type d'accueil puisse parfois mettre mal à l'aise ceux qui sont habitués à un mode de communication différent. Quand la moquerie est intégrée au processus de formation des petits groupes, elle nous aide à comprendre les dynamiques à l'œuvre dans la société des Indiens des Plaines, où les hommes chassent et se battent en petits groupes soudés, montrant un courage et une endurance à toute épreuve devant les obstacles.

J'ai cité ci-dessus des cas concernant la société des pairs qui s'évertuent à troubler le travail de classe. Or, il existe d'autres cas lors desquels cette société aide l'instructeur et lui est par conséquent bénéfique. Les membres de notre équipe ont visité bon nombre de salles de classe dans la réserve. Dumont a été assigné à une classe dans laquelle les élèves se rendaient parfaitement compte de la valeur de leur instructeur. Ils ont perçu que Dumont était un visiteur et il s'intéressait à leur éducation. Ils se sont imaginés qu'il était un observateur envoyé par l'administration des écoles. Ils ont ensuite décidé de venir en aide à leur instructeur. Ainsi, quand ce dernier posait une question, les petits élèves se poussaient du coude les uns les autres pour en forcer au moins un à répondre, et par-là même éviter à leur instructeur un embarras certain.

Par la suite, entre 1965 et 1967, notre équipe a travaillé parmi les indiens Cherokee de l'Oklahoma de l'Est. Une fois de plus nous faisons des recherches au sein des écoles : les élèves et leurs instructeurs. Dans la réserve Pine Ridge, le gouvernement fédéral administrait la plupart des écoles. Au coeur de la partie rurale de l'Oklahoma, les écoles publiques sont sous l'égide du comté, et les instructeurs sont par la suite choisis parmi la population locale. Dans la salle de classe, nous pouvions encore observer la présence de sociétés de pairs, mais dans ce cas-ci, par opposition à ce que nous avons découvert chez les Oglala, les sociétés de pairs des Cherokees s'organisaient pour manipuler l'instructeur. Un des élèves était souvent pris au hasard pour être le bouc-émissaire présumé aux questions de l'instructeur, questions auxquelles il ne répondait par ailleurs que quand cela s'avérait nécessaire. Rien n'empêchait alors cet élève de déranger le professeur et de perturber le bon déroulement de la classe pour le reste de la session (Dumont et Wax, 1969).

D'un autre côté, ces découvertes mettent en lumière un fait qui prévaut dans les écoles américaines, ainsi qu'en France (voir Pitts 1963) : la classe s'organise en une petite société. Ce n'est pas une agrégation d'individus, mais elle devient une collectivité soudée; ceci est particulièrement visible par rapport au maître ou aux représentants de l'autorité académique. Dans les écoles qui réussissent le mieux, les autorités et les petits élèves arrivent à un *modus vivendi*. Les enseignants les plus capables parviennent à encourager une certaine compétition productive entre les élèves et à atteindre leurs buts sans détruire les bases sur lesquelles reposent les petits «clans» – les sociétés de pairs.

Par ailleurs, le développement de ces petits «clans» au sein de l'institution scolaire représente un exemple d'un phénomène social général. Quand une institution acquiert une certaine autorité, ses membres se regroupent en effet souvent pour lui faire face. Un des exemples les plus connus est celui de l'armée traditionnelle : les enrôlés créent un code qu'ils imposent aux officiers, et par là même les soumettent.

À plusieurs occasions au cours de ses recherches, Sigmund Freud a montré que ce qu'il examinait en psychanalyse avait été étudié bien avant lui par des poètes, des dramaturges, ou encore des artistes. Quand je considère nos découvertes concernant l'influence et la domination au sein du «clan», je me sens proche de Freud. Surtout quand je regarde des films aussi poignants que *L'argent de poche* de François Truffaut (1976) ou *Au revoir les enfants* de Louis Malle (1987), ou encore quand je lis des autobiographies d'Indiens envoyés très

jeunes dans des pensionnats. Je réalise alors que nous avons redécouvert des évidences.

Le compte rendu d'un bon travail de terrain a un effet voisin de celui des beaux-arts. Tout en s'accordant avec la perception qu'a de son existence le groupe étudié, il transforme aussi par là même cette perception. Lorsqu'ils lisent ce type de compte rendu, les membres du groupe étudié se reconnaissent, et approfondissent leur compréhension de ce qu'ils sont. Pour prolonger la comparaison esquissée plus haut, l'effet est comparable à une expérience psychologique libératrice; toutefois, pour maintenir la comparaison, on doit remarquer qu'un compte rendu de recherche dont l'auteur est un chercheur de terrain négligent ou arrogant embrouillera ses hôtes et les lui aliènera. Les pires fautes consistent à ne pas reconnaître en ses hôtes des êtres humains et à dissimuler ce qu'on est soi-même. Bien qu'il soit indispensable de réserver son jugement et d'être capable de jouer le naïf, on ne peut abandonner ses propres conceptions morales.

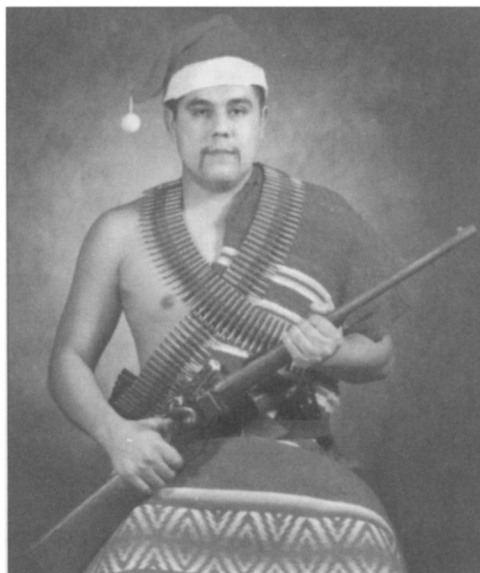


Photo 4 : Clyde Warrior (Ponca). Formé dans les ateliers Wax-Thomas, il est un member fondateur du Conseil national de la jeunesse indienne (*National Indian Youth Council*) et il a souvent contribué à la publication officielle de cet organisme *ABC* (*Americans Before Columbus*). Son nom est associé au cri de guerre «Pouvoir Rouge». Sa mort prématurée a été causée par l'alcoolisme.

Pour revenir à notre enquête, la publication et la communication de ses résultats aux Oglala eut deux conséquences. Tout d'abord, les Oglala nous accueillirent,

mon équipe et moi-même, comme des héros de guerre. Puis se développa un mouvement social qui eut des effets bénéfiques sur l'enseignement donné à leurs enfants. Mais ceci constituerait le thème d'un autre article.

Quelques remarques concernant les recherches sur les comportements à l'école

Dans le domaine scientifique, il est souvent utile d'aller au-delà des cas moyens et de considérer les cas extrêmes. Le talent des chercheurs réside notamment dans leur capacité à découvrir du nouveau et de l'insolite dans des situations qui apparaissaient ordinaires.

L'exemple ici décrit était extrême sous deux rapports : premièrement, en ce qui concerne l'autonomie des élèves et leur indépendance par rapport à l'autorité exercée par leurs parents; deuxièmement en ce qui concerne leur capacité à former une communauté, un groupe de pairs, indépendant des professeurs et opaque pour l'observateur. Le caractère extrême tient ici aux barrières linguistiques et culturelles entre les élèves et les enseignants. Cet exemple montre que la salle de classe correspond à une frontière écologique où deux types de populations se définissent l'une contre l'autre⁶.

En mettant l'accent sur une situation extrême, on peut dévoiler des aspects significatifs de la configuration des écoles qui, sans cela, resteraient dans l'ombre parce qu'ils sont partie intégrante de notre vie sociale.

Je dresserai brièvement une liste de ces aspects :

- 1) Au sein de l'école, les enfants sont transformés en élèves. Les enfants ne naissent pas élèves, mais ils le deviennent au contact des autres et des enseignants.
- 2) Pour le plupart des enfants, devenir élève veut dire devenir actif dans un groupe de pairs (ou dans plusieurs groupes) et dans différents contextes d'interaction.
- 3) Tandis que le groupe de pairs s'organise en fonction des buts et des intérêts de ses membres, il y a également un important phénomène qui force le groupe de pairs à se définir en opposition à la hiérarchie des enseignants.
- 4) La salle de classe n'est pas uniquement une arène dans laquelle l'éducateur donne un enseignement à un groupe d'élèves sans lien les uns avec les autres qui le reçoivent passivement. La salle de classe est plutôt un théâtre au sein duquel les élèves sont en même temps public et acteurs. Leurs actions et la manière dont ils les exécutent sont significatives. Les enfants sont de manière permanente en train d'apprendre et de découvrir, mais ce qu'ils appren-

ent et leurs évolutions ne sont que pour une part la conséquence du travail de l'enseignant. Un des problèmes centraux de la plupart des classes est l'organisation et le maintien d'un milieu social dans lequel les élèves peuvent acquérir ce qui figure dans le programme officiel.

- 5) La plupart des théories pédagogiques sont centrées sur la manière dont l'enseignant présente une matière aux élèves, considérés comme des individus. La psychologie de l'éducation est ainsi devenue une discipline à laquelle le ministère de l'éducation américain s'intéresse. La fonction sociale de cette discipline est avant tout idéologique. Elle dissimule les dynamiques sociales présentes dans l'école et dans la salle de classe. Malheureusement, elle ne donne guère au nouvel enseignant les moyens nécessaires pour assurer ses véritables tâches dans une salle de classe.

Dans cet article, j'ai poursuivi des objectifs qui concernent à la fois la méthode et la substance. D'un côté, j'ai voulu montrer les possibilités (et les risques) d'une expérience personnelle de travail de terrain. Les techniques de recherches sont comme des lentilles, dont les caractéristiques optiques accentuent certains phénomènes et en minimisent d'autres. En révélant clairement ce qui se passait dans les salles de classe, mes recherches de terrain m'ont permis de comprendre comment les idéologies de l'éducation mystifient (dissimulent) le fonctionnement des écoles.

Plutôt que de dissimulation, nous devrions d'ailleurs parler de «schizophrénie culturelle». Car chacun de nous a été un enfant et, par suite, comprend les existences sociales des enfants, de telle sorte que nous connaissons intimement l'importance et la signification des relations sociales à l'intérieur de l'école : les amitiés et les haines; les alliances, rivalités et inimitiés; les cliques, bandes et groupes de pairs. Néanmoins cependant l'attention du public et des administrations, aux Etats-Unis ou en France, est focalisée sur la réussite formelle dans sa dimension individuelle, telle que la mesure les performances obtenus à des «tests objectifs». La focalisation se porte en conséquence sur l'enseignement dans sa définition officielle, comme s'il s'agissait du processus actif, plutôt que sur les processus interactifs d'apprentissage effectif et de croissance; et il existe un refus systématique de percevoir que l'apprentissage se réalise dans des milieux sociaux. Quand les sociétés de pairs sont mises en lumière, on considère généralement qu'elles exercent des influences négatives, conduisent les élèves à l'usage de drogues, au sexe précoce, ou à la violence, alors qu'elles pourraient et

devraient être considérées comme des mécanismes puissants, merveilleux – et, effectivement dangereux – d'apprentissage et de développement. Nous sommes portés par commodité à négliger le fait que la structure par âge et niveau d'études de nos écoles intensifie les dynamiques des sociétés de pairs reposant sur les âges et les niveaux d'études.

Une scolarisation obligatoire de masse incluant la période de l'adolescence est un phénomène relativement récent. Pour la plupart des enfants indiens américains pendant le 19^e siècle, la scolarisation a été une agression; les enfants étaient littéralement enlevés et emprisonnés dans des pensionnats, punis s'ils parlaient leur langue maternelle ou s'ils se conformaient aux normes de comportement de leur communauté. Les enfants résistèrent calmement autant qu'ils le purent, mais ces expériences ont laissé de profondes cicatrices dans leurs communautés.

Pour beaucoup d'élèves dans la plupart des pays, la scolarisation obligatoire continue d'être une agression et un emprisonnement. Contraindre les enfants à rester assis tranquillement et exiger qu'ils acceptent d'être bourrés – comme des oies gavées pour leur foie – de connaissances auxquelles ils n'accordent aucune utilité, est une recette pour engendrer des difficultés, particulièrement chaque fois que les enseignants ne savent rien au sujet de leurs élèves, rien de leurs traditions, ou de ce qui pourrait réellement les aider à mener des existences plus satisfaisantes. En conséquence, la réponse des élèves est de fuir quand ils le peuvent, ou de s'organiser afin de prendre le contrôle de la vie scolaire, ou encore de s'engager dans des violences.

Les familles bourgeoises françaises ont socialisé leurs enfants pour qu'ils restent assis tranquillement, retiennent certaines connaissances, et les restituent à la demande. Les gratifications suprêmes de l'école ont été conférées aux élèves qui peuvent assimiler et synthétiser ces connaissances. Ce système a produit des personnes qui ont connu des réussites, particulièrement dans le domaine littéraire. En tant qu'ils sont eux-mêmes les produits de ce type d'éducation, les éducateurs peuvent trouver particulièrement difficile de comprendre que ce modèle n'est pas universel. Sans chercher ici à développer un large éventail de comparaisons, on peut remarquer que dans les traditions juives et musulmanes conservatrices, l'instruction formelle obligatoire est centrée sur quelques textes et ne prend place que pour de brèves périodes de l'existence de la plupart des enfants.

Dans le passé et dans la plupart des sociétés, la plus grande partie de l'instruction s'est effectuée par appren-

tissage et immersion. Je reviens donc à mon point de départ en relevant que le travail de terrain peut devenir un exemple de cette instruction par expérience.

Murray L. Wax, Département d'anthropologie, Washington University, Campus Box 1114, One Brookings Drive, St. Louis, MO 63130-4899, U.S.A. E-mail : mlwax@artsci.wustl.edu

Notes

- 1 Cet article est issu d'une conférence donnée à Paris en juin 2001, à l'invitation du Département de sciences de l'éducation de l'Université Paris V, du Groupe de recherches Ecole, Travail, Institutions (Université Paris VIII) et de J.-M. Chapoulie (Université Paris I). Je remercie de leur aide de J-P Briand, J. Cassell, S. Cassidy, J-M Chapoulie, E. Sureau, P. Verdet pour la mise en forme en français de cet article.
- 2 Les jeunes dirigeants s'organisèrent dans une association, le NIYC (National Indian Youth Council), qui publie une périodique, *American Before Columbus*. Ils furent les premiers à utiliser le terme *Red Power*. Ils se distinguent du groupe connu sous le sigle AIM (American Indian Movement). Contrairement à ce dernier, dont les membres étaient des citoyens déracinés, le NIYC étaient enracinés dans des communautés vivantes. En 1973, quand des membres de l'AIM s'établirent à Wounded Knee sur la réserve Sioux de Pine Ridge, la réaction des populations locales fut ambivalente.
- 3 Voir, pour un compte rendu d'ensemble, M. Wax, R. Wax, R.V. Dumont (1964). Le déroulement de ces recherches est décrit de manière vivante dans l'ouvrage de R. Wax (1971).
- 4 Voir Wax (1959). On trouvera dans le livre de Jean-Michel Chapoulie, *La Tradition Sociologique de Chicago : 1892-1961* (2001), une description du département de sociologie de cette université ainsi que de ses professeurs.
- 5 Feraca, 1990.
- 6 Sur la notion de frontière, voir Park (1934/1950) et Hughes et Hughes (1952).

Références

- Chapoulie, Jean-Michel
2001 *La Tradition Sociologique de Chicago : 1892-1961*, Paris : Editions du Seuil.
- Codrington, R.H.
1891 *The Melanesians*, Oxford : Clarendon.
- Dumont, Robert V., Jr. et Murray L. Wax
1969 Cherokee School Society and the Intercultural Classroom, *Human Organization*, 28 : 217-226.
- Feraca, Stephen E.
1990 *Why Don't They Give Them Guns? The Great American Indian Myth*, Lanham, MD : University Press of America.
- Firth, Raymond
1940 *The Work of the Gods in Tikopia*, London : Percy Lund, Humphries.
- Hughes, Everett C. et Helen M. Hughes
1952 *Where Peoples Meet : Racial & Ethnic Frontiers*, Glencoe, IL : Free Press.

- Lévy-Bruhl, Lucien
 1927 *L'Âme primitive*, Paris : Alcan.
- Pavlik, Steve, Jr. (dir.)
 1998 *A Good Cherokee, A Good Anthropologist : Papers in Honor of Robert K. Thomas*, Los Angeles : American Indian Studies Center, UCLA.
- Park, Robert Ezra
 1934 [1950] *Race Relations and Certain Frontiers, Race and Culture* (Selected Papers), Everett C. Hughes (ed.), Glencoe, IL : Free Press : 117-137.
- Pitts, Jesse R.
 1963 *Continuité et changement au sein de la France bourgeoise, À la Recherche de la France*, Stanley Hoffman et al., Paris : Editions du Seuil : 263-344.
- Wax, Murray L.
 1957 *Les Pawnees à la recherche du Paradis perdu, Archives de Sociologie des Religions*, No. 4 (Juillet-Décembre) : 118-122.
- 1959 *Time, Magic, and Asceticism*, PhD Dissertation, University of Chicago.
- 1971 *Indian Americans : Unity and Diversity*, Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Wax, Murray L., Rosalie H. Wax et Robert V. Dumont, Jr.
 1989 *Formal Education in an American Indian Community*, Prospect Heights, IL : Waveland. [Premièrement publié : Supplement to *Social Problems*, Vol. 11, No. 4, Spring 1964].
- Wax, Rosalie Hankey
 1971 *Doing Fieldwork : Warnings and Advice*, Chicago : University of Chicago Press.
-