

DU SUJET INDIVIDUÉ AU SUJET ANTHROPOLOGIQUE, LA PERSPECTIVE ÉCOCULTURELLE

PHILIPPE BEAUD

SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Résumé

En quoi le cadre théorique de la niche écoculturelle du développement proposé par Dasen en 2003 permet-il d'accéder au sujet anthropologique ? Nous allons tenter de répondre à cette question à partir d'un travail de thèse que nous effectuons sur la réussite scolaire et l'acculturation d'enfants amérindiens quechuas des Andes du Pérou. L'objectif de notre recherche est d'analyser l'impact des figures éducatives ou guidantes dans le vécu des Amérindiens étudiants ou diplômés de l'enseignement supérieur. Les données issues des récits d'enfance de ces adultes nous ouvrent une première perspective : celle du sujet individué. Pour accéder à la seconde perspective : le sujet anthropologique, il nous semble indispensable de prendre en compte le contexte écoculturel dans lequel le sujet se développe en tant que membre d'une histoire collective, en interaction avec les différentes sphères de l'intimité, du social et des cultures en présence.

Mots clés :

Anthropologie, images guidantes, figures éducatives, récits de vie, niche de développement, acculturation.

Les diplômés amérindiens quechuas du Pérou

Notre recherche s'intéresse aux déterminants familiaux de la réussite scolaire et de l'acculturation des enfants autochtones amérindiens quechuas ¹ qui vivent dans les Andes du Pérou. Ce travail de thèse repose sur plusieurs recherches précédentes sur l'éducation familiale dans les Andes, les stratégies de scolarisation des parents amérindiens et les vécus de maîtresses d'école d'origine urbaine et autochtone exerçant en milieu rural (Beaud, 2004). L'approche que nous avons choisie pour la collecte des données est celle de l'ethnobiographie. Nous avons demandé à vingt sujets de s'exprimer librement sur leur vécu éducatif et scolaire à partir d'un canevas thématique ouvert. Les sujets étaient d'origine quechua, titulaires d'un diplôme universitaire ou professionnel, étudiants ou adultes en reprise d'études en fin de cycle. Le panel comprenait dix-neuf sujets, huit hommes âgés de 21 à 57 ans, neuf femmes âgées de 18 à 33 ans et deux hommes de 73 ans. Nous avons opté pour cette démarche rétrospective de la construction du sujet, car nous souhaitons analyser l'impact des figures éducatives, au travers des images guidantes, sur la motivation à réussir l'école et sur les modes d'acculturation et les stratégies d'acculturation.

¹ Actuellement, parmi les Amérindiens du Pérou, quatre millions pratiquent le quechua comme langue première dans vingt départements sur les vingt-quatre que compte le pays.

Réussite scolaire, éducation implicite, images et figures guidantes

Plusieurs recherches en Occident montrent l'impact implicite de l'investissement parental sur la réussite scolaire des enfants défavorisés à l'école (Pourtois & Desmet, 1993, 1992, 2004 ; Ravoisin, 1998 ; Laurens 1992 ; Montandon & Kellerhals, 1991, 1999 ; Lahire, 1995). Les recherches sur la réussite scolaire en contexte de migration confirment aussi l'importance du soutien familial et l'impact (positif ou négatif) de la fratrie sur la trajectoire scolaire (Sabatier & Holveck, 2000 ; Sabatier, Arboscelli, Paul, Rocha, 2001 ; Quiminal, Timera, Fall, Diarra, 1997). Si, pour Léger et Tripiér (1987), l'attitude parentale se comprend à partir d'une logique de l'efficacité qui organise les attentes à l'égard de l'école, dans le cas des Amérindiens du Pérou, cette logique doit prendre en compte l'ambivalence acceptation – rejet vis-à-vis de la culture de l'élite blanche et métisse née du processus de colonisation et de discrimination ethnique (Gashé, 2004). Pour les populations quechuas qui vivent de la terre et de l'élevage dans des conditions difficiles, l'école est ainsi devenue pour certaines familles un synonyme de mobilité sociale et culturelle, une porte d'accès au travail en « col blanc » (Beaud, 2005).

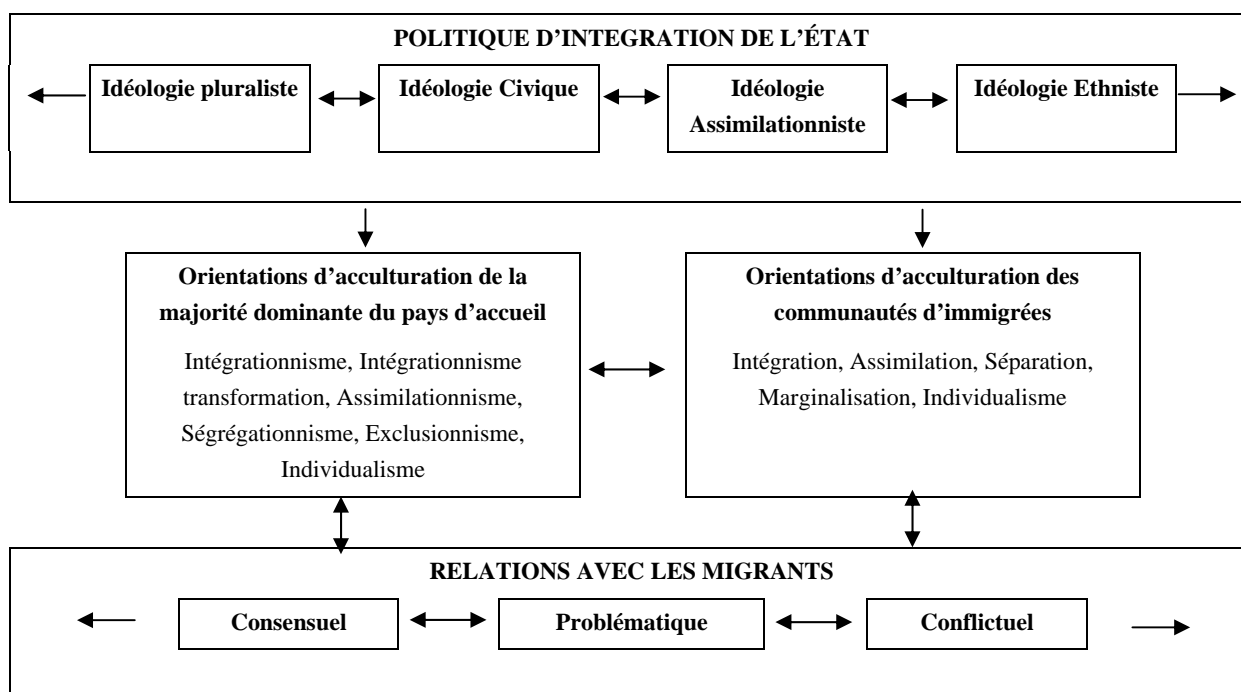
S'il existe une universalité des processus dans le développement des individus, les cultures génèrent une grande diversité de comportements (Dasen, Ogay, 2000). On retrouve ainsi au sein des foyers amérindiens des comportements spécifiques : apprentissage par observation du faire, par le voir et au travers du dire, par imprégnation et par un compagnonnage silencieux ; cette pédagogie « informelle » est socialement et culturellement construite, elle n'est donc pas la simple émancipation de comportements « naturels » (Chamoux, 1986). Ces pratiques éducatives sont aussi l'expression silencieuse de croyances hiérarchiquement constituées (Marcel, 1986) ; ce sont les ethnothéories que l'anthropologue se doit de mettre à jour.

Dans un quotidien souvent banal et répétitif, certaines attitudes ou comportements particuliers des éducateurs restent gravés dans le vécu de l'enfant. Ces expériences souvent brèves et intenses constituent pour le sujet des images guidantes (Goodman, 1988). Ces images évoquent des souvenirs dominants (Bergson, 1896) qui restent sémantisés dans la mémoire des sujets et qui imprègnent le sujet (Schütz, 1975). Ces images, associées à des figures guidantes, possèdent une forte teneur affective. Elles influenceront durablement l'individu et sa conception du monde, (Pourtois & Desmet, 2004). Ces images, situées dans la prime enfance, constituent pour le sujet un ancrage contre les tempêtes de la vie, une boussole pour ne pas perdre le cap, un support pour réussir envers et contre tout.

Acculturation en situation de discrimination ethnique

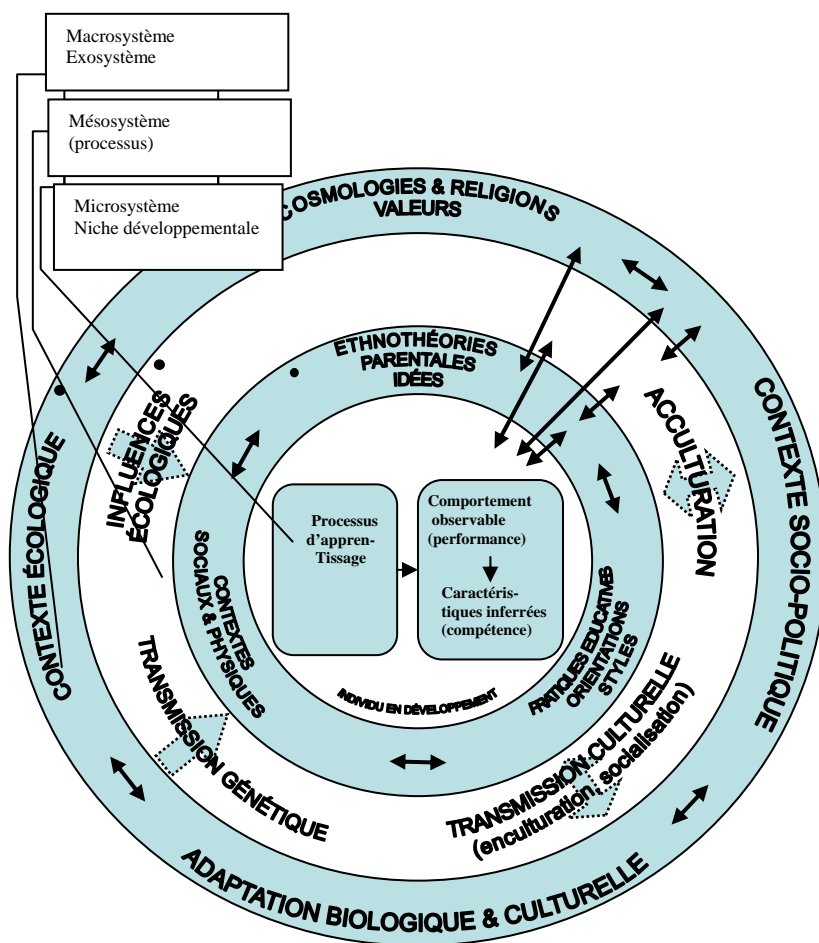
L'enfant quechua qui tente de réussir à l'école doit nécessairement assimiler les éléments de la culture alter. Ce passage implique une transformation du sujet dans une situation de discrimination qui, bien plus qu'un rejet franc, est une forme de mise à l'écart, une distanciation qui empêche une intégration participative. Pour Bourhis (1994, 1999), les préjugés sont intimement liés au racisme, instrument qui légitime pour certains groupes la domination sur d'autres groupes considérés comme différents ou inférieurs. Ce sont justement les préjugés mis en acte qui constituent les discriminations ou comportements discriminatoires, tous deux étant fondés sur la reconnaissance d'indices (accent, couleur de peau, habillement, etc.). Les stéréotypes concernent l'aspect cognitif des préjugés qui, eux, seraient plus de l'ordre des attitudes vis-à-vis des membres d'un groupe (Vinsonneau, 1999), les préjugés reposent sur une généralisation erronée (Allport, 1954), ils sont aussi l'expression d'une personnalité collective (Villain-Gandossi, 2001). L'ensemble discriminations/stéréotypes/préjugés influence donc nécessairement les stratégies d'acculturation des sujets, de la société d'accueil et des gouvernements.

Berry (2003, pp. 17-37) distingue quatre orientations d'acculturation des migrants : Assimilation, Intégration, Séparation/Ségrégation, Marginalisation. Berry, Trimble et Olmedo (1986) notent cependant que les migrants volontaires éprouveraient moins de difficultés et des attitudes plus positives à l'égard de l'autre culture que les réfugiés ou les autochtones pour lesquels le contact est imposé. À partir des travaux de Berry, Bourhis, Moïse, Perreault et Senécal (1997, 1998) proposent dans leur Modèle d'Acculturation Interactif (MAI) une orientation supplémentaire : Individualiste. Dans cette orientation les caractéristiques personnelles priment sur l'identité culturelle première ou seconde. Le MAI tente d'intégrer dans un même cadre théorique les orientations d'acculturation des groupes de migrants, les orientations de la communauté d'accueil et les politiques d'immigration et d'intégration des États (Ogay, Bourhis, Barrette, Montreuil, 2001).



Les orientations d'acculturation des populations citadines au Pérou vis-à-vis des populations amérindiennes sont clairement assimilationnistes (patriote et catholique), la politique de l'État péruvien est plus complexe à cerner, elle est à la fois civique, assimilationniste et ethniste, une politique qui se reflète inévitablement dans l'école, car on peut difficilement détacher la politique d'un ministère de l'Éducation du projet de société du groupe au pouvoir (Bourque, Terrisse, Kurtness, 2000). Le modèle de Berry et le MAI de Bourhis proposent un cadre relativement simplifié qui met en relation les différentes stratégies d'acculturation (individus, population d'accueil et État) ; c'est pourquoi nous avons aussi basé nos analyses sur la théorie des Stratégies Identitaires (SI) de Camilleri. Cette théorie a l'avantage d'introduire de nombreuses variantes dans les stratégies d'acculturation individuelle (Dasen, Ogay, 2000). Elle a aussi été élaborée à partir de données issues d'entretiens et de documents personnels, ce qui correspond plus à notre orientation méthodologique, alors que Berry et Bourhis travaillent plus à partir d'échelles d'attitudes. Sans développer ici la théorie des SI, nous retiendrons que le modèle de Camilleri, élaboré principalement à partir de sujets d'origine maghrébine, place l'individu en situation de dévalorisation et de déstructuration. Les stratégies sont orientées vers le rétablissement de la valeur du soi (par des identités dépendantes ou réactionnelles) ou vers le rétablissement d'une unité de sens ou cohérence (simple, complexe ou de modération des conflits) entre la fonction ontologique et la fonction pragmatique. Pour développer l'analyse des récits de vie dans le cadre de ces théories de l'acculturation et de l'empreinte éducative

par des images et des figures guidantes, nous avons choisi comme support la niche de développement écoculturelle de Dasen (2003).



La niche de développement écoculturelle de Dasen

Pour Bruner (1991), étudier l'individu dans son contexte culturel, c'est comprendre comment est constitué le monde auquel il doit s'adapter mais aussi appréhender les moyens qu'il utilise pour y parvenir. La niche de développement ou niche d'apprentissage de Dasen (2003) a été forgée initialement par Super et Harknes (1986). Pour Dasen, la niche de développement participe d'une perspective constructiviste. Elle engendre une nécessaire collaboration entre la psychologie et l'anthropologie culturelle pour interpréter les interactions entre facteurs externes et internes du développement, en somme, une approche dynamique du développement de l'être humain et des cultures en contact. Au niveau interne, nous parlerons d'un sujet individué, d'un Moi résultant d'une histoire de vie et, au niveau externe, d'un sujet en contexte, contexte sur lequel ce dernier a peu de prise.

Ce cadre théorique permet une analyse interactive des processus d'apprentissage et d'acculturation dans le microsystème familial tout en ne négligeant pas la prise en compte des

influences émanant du macrosystème. Au centre, dans la niche de développement ou microsystème, nous trouvons l'enfant quechua dans son environnement familial. C'est à ce niveau (de la zone proximale) que les parents et les autres éducateurs mettent en œuvre des pratiques éducatives spécifiques. Ces pratiques reposent sur des ethnothéories majoritairement implicites, mais socialement et culturellement significatives pour ces derniers. La prise en compte des interactions entre les paramètres internes et externes qui participent au processus de développement de l'enfant et qui nous permettent de mettre à jour les rouages de l'éducation implicite sur la construction du sujet anthropologique dans le cadre de la réussite scolaire et de l'acculturation.

La reconstruction de la trajectoire éducative

Pour Halbwachs (1994), les souvenirs sont des reconstructions à partir de notre identité présente ; cependant, même si les émotions peuvent influencer nos pensées, ces dernières sont modulées par des mécanismes généralement implicites et peu contrôlables. L'analyse des récits de vie reflète bien ces émotions difficilement contrôlables. Quand les sujets évoquent leurs souvenirs, leur histoire, on ressent, et ceci dans l'ensemble des témoignages, un profond mal-être, une souffrance psychologique, particulièrement chez les sujets issus de familles pauvres. Cette souffrance a différentes origines, principalement l'instabilité ou la reconstitution familiale (décès, séparation des parents, abandon ou rejet de l'enfant, division de la fratrie) mais aussi des discriminations de tous ordres, sociales, économiques ou culturelles. Ces discriminations à l'encontre des sujets ne se développent pas seulement dans le contact avec la culture scolaire ou citadine, mais proviennent aussi de certains membres appartenant à la communauté d'origine, voire de la propre famille du sujet. Ceci nous rend attentif au fait que réduire l'origine des discriminations au seul groupe culturel alter évacue la discrimination endogène qui est le résultat, entre autres, de la différence de classe sociale dans les communautés andines. Nous pensons ici plus spécifiquement au fonctionnement implicite des systèmes culturels et des mouvements politiques qui agitent la société traditionnelle faite de prestige formel (chef de la communauté), informel (familles influentes mais ne détenant pas un pouvoir politique ostentatoire) et technique (guérisseur, maître d'ouvrage, leader technique). La discrimination dans le groupe concerne surtout la fille par rapport au garçon qui est perçu comme l'avenir de la famille (et de sa future famille en tant que père). Dans leurs contacts avec la société citadine, l'aspect physique du sujet est ressenti comme un obstacle à l'intégration dans la société citadine. La lutte des sujets contre la discrimination et les stéréotypes de la société péruvienne à l'encontre des populations amérindiennes commence à l'école, se poursuit au collège et dans la vie professionnelle, véritable barrière pour la réussite scolaire et l'intégration (au sens d'un équilibre consensuel entre les cultures première et seconde). Elle peut aussi, dans certaines conditions, représenter une indéniable motivation pour réussir envers et contre tout.

Pratiques éducatives et styles éducatifs des familles

Au travers des discours, nous avons accès aux attitudes éducatives des parents et des membres de la famille, plus particulièrement à celles de la mère et du père. Suite à une précédente recherche sur l'éducation familiale dans les Andes, nous avons mis en avant que la mère était le référent principal de l'éducation des enfants. Cette situation s'explique d'une part par l'absence du père durant la journée, et d'autre part par le pouvoir implicite dont la mère dispose sur ses enfants et qui cherche à préserver ces derniers des travers du machisme andin comme la violence ou l'alcool. Nous tenons à préciser à ce propos que si les violences familiales sur les enfants sont plutôt rares, par contre, les violences entre parents sont fréquentes. Le soutien des parents aux tâches scolaires est surtout moral et dans l'ensemble, leurs exigences de résultats ne semblent pas très strictes. Les parents, eux-mêmes peu ou pas scolarisés, ne se sentent pas capables d'aider directement leurs enfants dans la réalisation des tâches scolaires. On retrouve ce type de soutien implicite chez les

sujets issus de familles ouvrières qui étudient à l'École Polytechnique en Belgique (Pourtois & Ravoisin, 2001). Dans le quotidien familial, certaines mères amérindiennes augmentent leur charge de travail afin de laisser plus de temps aux enfants pour étudier. Le type de relation entre les parents et école est généralement significatif de l'intérêt que portent les parents à l'école : en effet, chez ceux qui nourrissent des ambitions scolaires pour leurs enfants, la mère et plus rarement le père entretiennent avec l'école des contacts réguliers, mais souvent empreints d'un net sentiment d'infériorité vis-à-vis des enseignants. Il n'est pas rare de voir non plus des parents vendre tout leur capital (animaux) pour investir dans l'avenir d'un enfant prometteur. Ces sacrifices sont souvent extrêmes et mettent parfois en péril les chances scolaires des autres enfants de la fratrie, voire la survie de la famille. L'enfant qui fait l'objet de cet investissement est très conscient de l'enjeu et fera tout pour réussir. L'échec n'est pas envisageable. Il faut réussir, c'est un devoir de réciprocité et ceci, quel que soit le nombre d'années nécessaires à l'obtention du diplôme convoité.

Les trajectoires scolaires sont donc généralement longues et souvent interrompues, du moins temporairement pour des raisons économiques, mais aussi à cause des nombreuses grèves professorales et de la corruption qui règne dans le système scolaire. Pour les femmes, les trajectoires scolaires sont souvent stoppées par le mariage ou la naissance d'un enfant. La femme s'en remettra alors à son mari pour soutenir le foyer. La situation économique de ces dix dernières années a pourtant changé cette donne et nombre de femmes reprennent des études pour pallier au chômage de leur mari. Parfois, la lutte pour soutenir la scolarité des enfants oppose la mère au père ou le contraire ; signalons également l'opposition de certains grands-parents qui désirent maintenir leur domination sur les jeunes mariés démunis pour les maintenir sous leur dépendance et à leur service. Certaines unions sont encore de nos jours le résultat d'arrangements entre familles, et la femme ou plutôt la fille est unie de force à un homme. Ces pratiques concernent surtout les familles les plus pauvres et au statut social peu éminent dans la communauté quechua. Les frères et sœurs ne semblent pas s'entraider directement sur le plan des tâches scolaires, ou du moins les sujets ne l'expriment pas ainsi. Le soutien au sein de la fratrie est d'un autre ordre. En effet, l'aîné qui part à la ville servira d'exemple et surtout de relais aux autres membres de la fratrie. On constate ainsi des lignées familiales scolairement et socialement ascendantes et par ailleurs relativement homogènes dans certains domaines professionnelles : enseignement, médical, agricole, etc.

La famille, le sujet individué et les figures guidantes

Ce qui caractérise tous les sujets de notre panel, c'est leur goût pour les études ou du moins pour certaines matières, souvent les lettres, rarement les mathématiques. Le concept de réussite scolaire en contexte amérindien est pourtant très éloigné de la vision occidentale de l'excellence scolaire. En effet, comme nous l'avons déjà dit précédemment, on ne constate que peu de parcours rectilignes. Les redoublements sont fréquents et leurs causes variées. On trouve, par ordre de fréquence dans notre panel : les changements familiaux (décès, séparation des parents, placement des enfants dans la famille élargie), le désintérêt des parents pour l'orientation scolaire, la pauvreté des familles, mais aussi le désintérêt (temporaire) des sujets pour les études ou une maladie grave. L'estime de soi est plutôt positive chez les hommes et plutôt négative chez les femmes, malgré leur réussite. Mais ils ont en commun leur extrême combativité face à l'adversité. Si certains sujets expriment leur sentiment de se sacrifier ou d'être sacrifiés pour ou par leur famille. D'autres, surtout les hommes, considèrent leur réussite comme étant une réussite personnelle par rapport à leur milieu familial et ethnique. Chez les sujets, le discours des mères est généralement centré sur la nécessité de sortir de la misère et de la souffrance qu'engendre le mode de vie rustique et communautaire, des contraintes du travail de la terre et de l'élevage. Pour les familles pauvres de faible statut social, le mode de vie communautaire est souvent ressenti comme une oppression sociale où l'ascension sociale est improbable. La ville semble représenter aux yeux de ces familles un espace de possibles qui contraste avec la vie communautaire. Cette vision contraignante de la vie communautaire n'est pas

ressentie par les sujets de familles de statut élevé qui regrettent le mode de vie de leur enfance, mais qui en même temps n'envisagent à aucun moment de vivre de nouveau dans les mêmes conditions.

On repère aisément les images guidantes dans les récits. Ce sont des situations à forte teneur affective, elles impliquent surtout les mères, plus rarement les pères, et parfois d'autres figures éducatives comme des enseignants ou des voisins. On constate presque toujours une ou plusieurs figures guidantes hiérarchisées dans l'intensité de leur apport implicite mais systématiquement situées dans le milieu familial proche et dans la prime enfance du sujet. Il faut aussi préciser que nombre de sujets ont été confiés à d'autres parents (oncle, tante) et ont ainsi eu des relations irrégulières avec leurs parents naturels. Nous remarquons aussi que si les figures guidantes servent indéniablement de pilier à la motivation des sujets pour réussir l'école, l'action quotidienne d'éducation est difficilement perceptible au travers des récits de vie qui, forcément, sont sélectifs dans le choix des événements. Les figures éducatives n'expliquent pourtant pas à elles seules la réussite scolaire ou le style d'intégration des sujets. La personnalité du sujet mais aussi les contextes sont à prendre en compte. Whiting (1997) met ainsi en avant l'influence des contextes naturels et historiques sur l'imprégnation de l'enfant par des pratiques éducatives durables.

Entre macro et microsystème

L'enfant n'est donc pas le seul à réussir, il est un acteur certes, mais aussi un agi. L'influence éducative implicite des figures guidantes, les circonstances émanant du contexte de vie et plus largement de l'histoire sociale se conjuguant nécessairement dans le processus de développement. Ainsi, le cas de Rosa, 30 ans, professeure des écoles, abandonnée en bas âge par le père et élevée par la mère qui décédera très jeune, est révélateur. À la mort de sa mère, Rosa sera recueillie par la sœur du père et fréquentera l'école dans des conditions de pauvreté extrême (pieds nus, sous-alimentée). Dans les années 90, elle profitera de la carence d'enseignants en milieu rural et d'une loi particulière qui permettait à des Amérindiens de devenir professeurs avec pour seul bagage un cursus d'école primaire complet. Actuellement en poste, elle reste profondément marquée par son enfance, le machisme dont a été victime sa mère et l'oppression des grands-parents. Elle a pourtant réalisé le projet de sa mère, sa figure guidante, dont elle garde un souvenir grave et affectueux, teinté de fatalisme. Même en situation d'apparente réussite sociale, elle se sent toujours dévalorisée d'un point de vue ethnique et sexuel. Si une majorité des sujets issus de familles pauvres ont su profiter des circonstances, des opportunités favorables du moment historique, social et politique, nous ne voulons pas dire par là que ces circonstances ont été les seules déterminantes, mais que les sujets ont su développer une compétence certaine pour utiliser les moindres failles du système pour se placer.

Comme on le voit, il est difficile de considérer les seules qualités intrinsèques de l'individu comme facteur indéfectible de la réussite scolaire en contexte de grande pauvreté et de discrimination culturelle. C'était pourtant l'avis majoritaire des enseignants interrogés lors d'une précédente recherche (Beaud, 2001). Acquérir un diplôme n'est pas tout, le contexte offre des possibles, ouvre les portes ou les ferme (plus rapidement encore quand on est Amérindien). De plus, actuellement, le diplôme ne constitue plus comme dans les années 70 à 90 une garantie d'emploi pour les plus jeunes : nombre d'Amérindiens brillants et diplômés se retrouvent sans travail et exercent de petits emplois mal payés. La relation à l'identité première des sujets reste difficile en public, en ville devant les Blancs et les Métis, l'identité quechua est souvent niée. En privé par contre, elle reste forte et souvent revendiquée, mais ressentie comme une cause perdue. La majorité des sujets expriment là une souffrance de l'identité amérindienne face à la discrimination de la société citadine. Le terrorisme qui a sévi dans les années 90 a aussi profondément marqué la vie communautaire, et même si les parents ne perçoivent plus actuellement l'école comme la seule porte de sortie de la misère, elle reste malgré tout une chance d'accéder à un mode de vie moins rude en l'absence de fonds pour investir dans un commerce quelconque par exemple. Le projet de réussir à

l'école n'est pas nécessairement né du milieu familial, mais appartient parfois en propre à l'enfant. Dans ce cas, l'enfant élabore lui-même son projet de réussite en s'appuyant sur des figures éducatives qui ne sont pas les parents (voisins, enseignants). Du point de vue des stratégies identitaires, tous les sujets de notre panel sont caractérisés par une identité plutôt consensuelle. Ils adoptent en majorité l'assimilation culturelle comme stratégie d'intégration principale ou ostentatoire, un seul sujet qui vit encore en milieu rural se considère comme intégré aux deux mondes. Reprenant la classification de Bourhis, nous pouvons globalement qualifier les sujets comme plutôt individualistes, tout en remarquant que les figures guidantes ont une vision plutôt positive de la culture alter.

Le modèle écoculturel

Conformément à l'appel à la collaboration entre la psychologie et l'anthropologie culturelle de Dasen et Ogay, nous avons tenté d'analyser les interactions entre facteurs externes et internes du développement des sujets. Nous distinguons pour les facteurs externes les relations du sujet au monde dans la communication interculturelle (perception et émission), et pour les facteurs internes les motivations du sujet portées par les implicites et les explicites éducatifs et jalonnées par les figures guidantes sous forme d'images récurrentes. Pour nous, le modèle écoculturel s'inscrit clairement dans une approche dynamique des cultures en contact. Ce cadre théorique ouvre en effet la porte à une analyse systémique des conditions de construction des figures du sujet dans la relation réflexive qu'entretient le sujet avec les groupes sociaux et culturels, dans des contextes historiques, politiques et écologiques précis. Il permet d'étudier le développement de l'individu à l'intérieur d'un réseau d'interactions entre le sujet et le milieu (Drevillon, 1996). Nous dépassons ainsi largement l'objection de Lévi-Strauss qui disait à propos des récits de vie « qu'ils font plus revivre qu'ils n'apprennent », et « l'illusion biographique » contre laquelle Bourdieu nous avait mis en garde.

La niche écoculturelle est aussi un cadre général qui accepte d'autres apports théoriques. La prise en compte des interactions entre le macrosystème et le microsystème et leur impact sur le sujet en construction nous permet dans une certaine mesure de voir au-delà de ce que le sujet perçoit de sa propre éducation, et de replacer ce dernier au sein d'une histoire collective. L'approche écoculturelle est généralement utilisée de manière partielle car la complexité de l'analyse multifacteurs suggère de la part des chercheurs de maîtriser simultanément plusieurs domaines et branches scientifiques. Nous retiendrons tout de même la difficulté de déterminer avec précision la durée et la profondeur des alliances éducatives entre l'enfant et les figures guidantes, et cela surtout quand ces figures ne font pas partie de la vie familiale au quotidien. Les influences du contexte sur le développement des sujets sont diffuses dans les récits ; bien souvent, rien n'indique que tel ou tel événement ait eu un impact déterminant sur l'enfant à un moment donné, et il faut effectuer un travail parallèle pour retracer l'histoire sociale, politique et économique.

En conclusion

Si le modèle écoculturel est un outil particulièrement intéressant pour l'analyse du développement des personnes, l'utilisation extensive des différentes possibilités d'analyse offertes par ce cadre théorique nous fait dire qu'il est plutôt destiné à une analyse qualitative fine de quelques trajectoires de vie. L'analyse quantitative peut aussi mettre à profit ce cadre, pour autant qu'elle choisisse un axe de travail développant certains éléments du cadre. Nous dirons en conclusion temporaire, avant l'examen complet des données d'une recherche en cours, que le sujet anthropologique est un construit social et historique, que son développement ne se réalise pas en dehors d'un milieu humain spécifique, de contextes variés solitaires ou partagés, et d'une époque. Les images guidantes issues du quotidien mettent en scène des figures guidantes ; ces images

constituent un ensemble de schèmes (Schutz, 1954) ou un ensemble d'habitudes (Kauffman, 2000). Tels des piliers, ces images influencent implicitement nos réactions au monde. La perception anthropologique du soi au travers des récits de vie se construit fondamentalement dans le rapport aux autres, elle est constituante de l'identité de chacun. L'importance des mondes vécus de l'enfant va ainsi de pair avec l'assimilation des « codes » et « schémas de typification », un univers symbolique, culturel et subjectif issu du microsystème familial (Berger & Luckmann, 1986). Ces mondes vécus nous rappellent aussi que l'individu n'est ni autonome, ni isolé dans la société, et qu'il se construit grâce au croisement de procédures d'extériorisation et d'intériorisation (Pourtois & Desmet, 2003). La réussite scolaire et les modes d'acculturation sont tributaires de parcours éducatifs qui, à notre sens, ne peuvent être analysés et interprétés sans que l'on prenne en compte les influences implicites et les circonstances de vie pouvant expliquer le déclenchement d'une transformation (Dominicé, 1990), et ceci, dans le cadre des possibles offerts par l'histoire de la vie de chaque sujet.

Bibliographie

- AKKARI A., DASEN P. R., *Pédagogies et pédagogues du Sud*, Paris, L'Harmattan, 2005.
- BEAUD P., « Stratégies d'éducation et de scolarisation des familles quechuas », in *Revue Internationale d'Éducation Familiale*, Ancash, Pérou, 2005.
- BEAUD P., « Éducation familiale chez les Amérindiens des Andes du Nord du Pérou », Congrès international de l'AIFREF et de l'EUSARF, avril 2003, université de Leuven, Belgique, <http://www.umh.ac.be/~pourtois/actes/francais/beaud.htm>
- Berry J. W., « Conceptual approaches to acculturation », in *Acculturation, advances in Theory Measurement and Applied Research*, American Psychological Association, Washington, DC, 2003.
- BOURHIS R., LEYENS J.-P. (Eds.) (1994), *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes*, Liège, Mardaga, (pp. 261-291).
- BOURHIS R. Y., MOÏSE L. C., PERREAULT S., & SENÉCAL S., « Towards an interactive acculturation mode : A social psychological approach », in *International Journal of Psychology*, N°32, 1997, p. 369-386.
- CAMILLERI C., et al., *Stratégies identitaires*, Paris, PUF, 1990.
- CAMILLERI C., *Anthropologie culturelle et éducation*, UNESCO, Delachaux & Niestlé, 1985.
- CHAMOIX M.-N., « Apprendre autrement : Aspects des pédagogies dites informelles chez les Indiens du Mexique », in *Demain l'artisanat ?*, Rossel P. (Ed.), Paris, PUF, 1986, p. 211-335.
- CHAMOIX M.-N., « La roue de la fortune et le développement : stratégies de mobilité sociale dans un village mexicain (1970-1980) », in *Cahiers des Sciences Humaines*, Vol. 23, Num. 2, 1987, p. 197-213.
- DASEN P. R., « Theoretical frameworks in cross-cultural developmental psychology: an attempt at integration », in *Cross-cultural perspectives in human development: Theory, research and applications*, Saraswathi T. S. (Ed.), New Delhi, Sage, 2003, p.128-165.
- DASEN P. R., OGAY T. (2000), « Les stratégies identitaires : une théorie appelant un examen (inter)culturel comparatif », in *Pluralité des cultures et dynamiques identitaires : Hommage à Carmel Camilleri* J. Costa-Lascoux, Hily M.-A. & Vermès G. (Eds.), Paris, L'Harmattan, 2000, p. 55-80.
- DURNING P., *Éducation Familiale, acteurs, processus et enjeux*, Paris, PUF, 1995.
- HALBWACHS M., *Les cadres sociaux de la mémoire*, Paris, Alcan, 1925.
- KELLERHALS J., MONTANDON C., *Les stratégies éducatives des familles*, Paris, Delachaux & Niestlé, 1991.

LAHIRE B., *Tableaux de familles : heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard, Seuil, coll. « Hautes Études », 1994.

LAURENS J.-P., *1 sur 500 : la réussite scolaire en milieu populaire*, Toulouse-Le-Mirail, PUM, 1992.

MARIN J., *Où va le Pérou ? Bilan du fujimorisme et questions pour l'avenir*, Institut Universitaire du Développement (IUED), Genève et Centro de Estudios Regionales Andinos Bartholomé de Las Casas (CBC), Cuzco, 2002.

NIMAL P., LAHAYE W., POURTOIS J.-P., *Logiques familiales d'insertion sociale. Étude longitudinale des trajectoires de jeunes adultes*, Bruxelles, De Bœck Université, 2001.

POURTOIS J.-P., DESMET H., *L'éducation implicite*, Paris, L'Harmattan, 2004.

POURTOIS J.-P., DESMET H., *Réussir l'école en milieu pauvre*, Université de Mons-Hainaut, C.E.R.I.S, Belgique, 1993.

POZZI-ESCOT I., ZORILLA J., Foro Educativo, *Protagonistas de la educación rural y urbana en el Perú*, Lima, Peru, 1994.

VINSONNEAU G., *Inégalités sociales et procédés identitaires*, Paris, Armand Colin, 1999.

WULF C., *Anthropologie de l'éducation*, Paris, L'Harmattan, 1999.