
Anthropologie de la diffusion des savoirs

Genèse et évolution de l'approche anthropo-didactique des phénomènes d'éducation

Anthropology of knowledge dissemination. Genesis and evolution of the anthropo-didactical approach of education phenomena

Marie-Pierre Chopin



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/2559>

DOI : [10.4000/educationdidactique.2559](https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2559)

ISSN : 2111-4838

Éditeur

Presses universitaires de Rennes

Édition imprimée

Date de publication : 19 décembre 2016

Pagination : 45-57

ISBN : 978-2-7535-5372-9

ISSN : 1956-3485

Référence électronique

Marie-Pierre Chopin, « Anthropologie de la diffusion des savoirs », *Éducation et didactique* [En ligne], 10-3 | 2016, mis en ligne le 19 décembre 2018, consulté le 02 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/2559> ; DOI : [10.4000/educationdidactique.2559](https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2559)

ANTHROPOLOGIE DE LA DIFFUSION DES SAVOIRS GENÈSE ET ÉVOLUTION DE L'APPROCHE ANTHROPO-DIDACTIQUE DES PHÉNOMÈNES D'ÉDUCATION

Marie-Pierre Chopin

Faculté des sciences de l'éducation, Collège des Sciences de l'Homme
CeDS, université de Bordeaux

À travers la présentation d'une tradition de recherche, l'anthropo-didactique, développée au sein d'un laboratoire bordelais de sciences de l'éducation, nous proposons de contribuer à la question des liens entre didactique(s) et sciences de l'homme et de la société posée par le séminaire de l'ARCD. L'enjeu de ce texte est toutefois de montrer que, contrairement à ce que la désignation « anthropo-didactique » laisserait penser, c'est moins le souhait de mettre en dialogue deux espaces disciplinaires distincts qui inaugure les travaux menés dans cette perspective, que : d'une part, la reconnaissance au sein de ces espaces de cadres théoriques aux épistémologies très proches (entre la théorie des situations et l'anthropologie nord-américaine post-culturaliste par exemple) ; et, d'autre part, l'émergence de questions de recherche ne pouvant être traitées qu'au *croisement* de ces espaces. Ainsi, c'est bien en considérant d'emblée la didactique comme une anthropologie de la diffusion des savoirs – définition possiblement marginale à ce jour dans la communauté des didacticiens – que l'anthropo-didactique aura émergé voilà plus de vingt ans, faisant travailler de concert concepts anthropologiques et broussaldiens, et générant les siens propres. Pour les principaux, ces concepts seront présentés dans ce texte.

Mots-clés : anthropo-didactique, théorie des situations, anthropologie post-culturalistes et post-structuralistes, diffusion des savoirs.

Anthropology of knowledge dissemination : Genesis and evolution of the anthropo-didactical approach of education phenomena

Through the presentation of a research tradition, anthropo-didactics, developed within an Educational sciences team from Bordeaux, this text is a contribution to the question issued by the ARCD seminary regarding the connections between didactics and humanities. Unlike the impression that the formulation “anthropo-didactics” could give, this approach is not so much about setting a dialogue between two distinct disciplinary spaces, but, on one hand, to acknowledge very close epistemologies within those theoretical frames (e.g. the Theory of Didactical Situations and post-structuralist north-American anthropology), and on the other, the emergence of research questions which cannot be treated without crossing those spaces. Thus, anthropo-didactics did arise, more than twenty years ago, from considering didactics as an anthropology of knowledge dissemination (a definition that is not necessarily shared within the community), making work together anthropological and broussaldian concepts and generating its own. Those main concepts will be presented in this article.

Keywords: anthropo-didactics, theory of Didactical Situations, post-culturalist and post-structuralist anthropology, knowledge spreading.

INTRODUCTION

Ce texte propose de contribuer, avec ceux réunis dans ce numéro, au traitement de la question posée par les organisateurs du séminaire de l'Association de Recherche Comparative en Didactiques : celle du dialogue entre didactique(s) et sciences de l'homme et de la société. C'est par une entrée somme toute spécifique que nous procéderons. Elle sera consacrée à l'analyse de la genèse et de l'évolution de l'approche dite « anthropo-didactique » des phénomènes d'éducation (on parlera aussi d'AD dans la suite du texte), développée depuis une vingtaine d'année au sein d'une équipe de recherche bordelaise en sciences de l'éducation. Située à l'origine, comme son nom l'indique, au croisement de regards anthropologiques et didactiques, l'approche tend aujourd'hui à se présenter plus directement comme une « anthropologie de la diffusion des savoirs ». L'un des enjeux de cette contribution sera de montrer que cette évolution n'est pas sans lien avec la question au centre du séminaire.

ÉLÉMENTS LIMINAIRES À PROPOS DE L'AD

De façon un peu paradoxale, on posera comme entrée que l'approche anthropo-didactique des phénomènes d'éducation a engendré peu de publications *exclusivement* consacrées à la discussion des liens entre didactique(s) et SHS¹. Les analyses produites sur ce thème (plus précisément ici sur les liens didactique-anthropologie) sont pourtant loin d'être inexistantes dans les écrits des contributeurs à ce courant. Ce que nos recherches pour la préparation de ce séminaire auront permis de mettre en lumière, c'est que ces analyses, bel et bien régulières, ont été massivement produites dans des publications portant sur des questions spécifiques (les inégalités scolaires, les rituels pédagogiques, les hétérogénéités, etc.), dans le but d'en inaugurer ou d'en renouveler le traitement². Dire ainsi que la question des liens entre didactiques et sciences de l'homme s'est peu posée *per se* dans l'approche anthropo-didactique ne revient pas à minorer l'importance d'un tel sujet pour les tenants de ce courant, mais signe l'importance, pour pouvoir le traiter, de concevoir la mise en dialogue théorique opérée par l'AD comme le fruit d'une nécessité pour l'étude des phénomènes éducatifs. C'est en présentant l'anthropo-didactique

comme un véritable outil pour la recherche en éducation que nous proposerons ainsi de donner à voir comment didactique et anthropologie ont trouvé à s'y conjuguer, et comment leurs rapports sont aujourd'hui envisagés.

L'anthropo-didactique comme un outil (et la nécessité de bêcher)

Il convient pour commencer de se livrer à une rapide objectivation de la position objectivante à laquelle la production de ce texte nous assigne. Elle est essentielle pour la suite.

Deux arguments président en effet à notre sollicitation pour participer à ce séminaire si l'on se fie à la manière dont fut structuré le programme : d'une part, notre bonne connaissance de l'AD – nous y contribuons depuis une dizaine d'années ; d'autre part, l'ancrage inaugural de cette approche dans la didactique des mathématiques, puisqu'il s'agissait, en respect de l'origine plurielle des didactiques, que chaque « discipline » (au sens académique du curriculum) soit représentée. Soulignons à propos du second point que cela cadre déjà l'échange engagé sur la question des croisements entre didactique(s) et sciences de l'homme. Car si l'origine de la didactique est bien disciplinaire, au sens défini plus haut, les espaces institutionnels où elle s'est développée sont divers (IREM, facultés ou départements universitaires, IUFM puis ESPE, etc.) et ont exercé des effets spécifiques sur son évolution. Concernant l'anthropo-didactique, c'est au sein d'un département et de laboratoires de sciences de l'éducation que les positions théoriques et épistémologiques présentées dans ce texte ont été façonnées³. Notre propre formation dans cette discipline, après un DEUG de mathématiques, a influencé le type d'appréhension de ce cadrage naturellement construit dans une hybridité épistémologique entre certains cadres de l'anthropologie et celui de la théorie des situations de Brousseau (1998) – nous y reviendrons rapidement.

C'est donc en l'état la contribution d'une chercheuse de la seconde génération de l'anthropo-didactique qui se donnera à lire dans ce texte. Bernard Sarrazy est celui qui fit naître cette approche, au milieu des années quatre-vingt-dix, à partir de recherches sur l'enseignement des mathématiques à l'école élémentaire (Sarrazy, 1996 et *infra* 1.2). Nous sommes une chercheuse formée à et par ce cadre

théorique, y trouvant les conditions épistémologiques et théoriques propices au développement de nos travaux en éducation. Mais il convient de préciser alors la nature de l'héritage. Car l'AD – c'est l'une de ses spécificités – s'est clairement présentée dans notre formation comme un outil pour l'étude, obligeant, pour être appréhendé, d'être ajusté à la main, c'est-à-dire aux questions ou aux territoires que l'on entreprend de bêcher. Il est ainsi difficile d'hériter de cette approche sans en opérer, dans le même mouvement, une sorte de réinvention. Nous prendrons la liberté d'avancer que la diffusion de l'AD depuis plus de vingt ans procède de cette re-production.

Comprendre la spécificité de l'anthropo-didactique revient dès lors à discuter de la manière dont y sont posées les questions de recherche ou, plus exactement, dont peuvent s'y construire ces questions. Ces dernières, en effet, ne sont dans ce cadre que rarement posées en amont d'un frottement soutenu avec l'empirie. Ou, plus exactement, elles ne sont posées en amont que sous une perspective qui en permette la déconstruction, par l'élaboration d'une contingence contrariante acculant potentiellement au rejet des hypothèses formulées⁴. Si la question de la valence hypothético-déductive (*versus* inductive) de l'anthropo-didactique mériterait d'être discutée, on posera ici un point commun de l'approche avec les fondements épistémologiques de l'anthropologie. Par des méthodes différentes (l'AD n'hésite pas à recourir à l'expérimentation ou le test d'hypothèses, éloignés des principes de la *grounded theory*⁵), il s'agit d'adopter une posture tout à la fois critique et compréhensive à propos des phénomènes à l'étude, axée sur une maxime somme toute malinowskienne : faire le pari que ce que les gens font a un sens, *ici et maintenant*. L'idée suscite en théorie une adhésion sans réserve. Elle est, dans la pratique, moins évidente à tenir.

Premiers travaux : faire le pari du sens, à propos des élèves et de leurs professeurs

Bernard Sarrazy commence ses travaux au début des années quatre-vingt-dix, mais il marque l'origine de ses recherches à la fin des années soixante-dix, à partir de ce qu'Adda désigne comme « l'effet âge du Capitaine » à propos de la propension de jeunes élèves à produire des réponses absurdes à un problème tout aussi absurde⁶. Grâce à la lecture

de la théorie des situations, c'est le fonctionnement de la situation d'enseignement, plus que toute autre hypothèse erratique, qui devait, pour Sarrazy, expliquer le dysfonctionnement apparent dans la réaction des élèves. La première voie d'analyse empruntée reposa sur l'élargissement de la focale strictement didactique qui pouvait être portée sur les élèves, à leurs contextes familiaux (Sarrazy, 2002b). La prise en compte de leurs positionnements socioculturels par exemple, mais aussi, plus finement, celle des styles d'éducation parentaux ou des types de valeur structurant cette éducation, fut déterminante pour expliquer la manière dont les élèves étaient plus ou moins disposés à se conformer à des types de rapports d'autorité à l'œuvre dans le champ scolaire (celui exigeant par exemple de fournir une réponse à la question d'un professeur). Dans la lignée de ce premier dépassement, Sarrazy proposa d'examiner le rôle structurant des pratiques d'enseignement elles-mêmes sur l'émergence de ce rapport, en mesurant l'effet des valeurs pédagogiques des enseignants et celui de la variabilité didactique des situations qu'ils aménageaient pour leurs élèves (Sarrazy, 2002c). Du point de vue de l'opérationnalisation conceptuelle de ces efforts pour renouveler les explications du phénomène de sensibilité au contrat (c'est ainsi que Sarrazy le désigna), c'est un concept rarement utilisé dans les recherches en éducation et emprunté au philosophe du langage Searle qui fut introduit : celui d'« Arrière-plan »⁷. Il correspond, pour le philosophe, à « l'ensemble des capacités non-intentionnelles ou pré-intentionnelles qui permettent aux états intentionnels de fonctionner » (Searle, 1998, p. 169). C'est parce que de telles capacités sont produites par les conditions contextuelles liées à la trajectoire des sujets, qu'une analyse fine des situations à propos desquelles porte l'observation devenait nécessaire. Réunissant ainsi la finesse de l'analyse broussaldienne et les apports conceptuels de Searle, Sarrazy posait l'« Arrière-plan » comme l'endroit de la synthèse des strates pertinentes de la situation didactique.

Pour résumer ces premiers développements, on posera que trois éléments spécifient la manière dont l'approche anthropo-didactique a pu émerger :

- quelque chose devait être compris à propos des fonctionnements / dysfonctionnements des phénomènes éducatifs, qui résistait aux premiers coups d'œil (et aux analyses en vigueur au moment où l'on regardait) ;

- concept de situation chez Brousseau offrait une voie de dépassement à l'hypothèse erratique généralement avancée dans ces circonstances. Il fut le support, comme on le détaillera dans la deuxième partie, d'une lecture anthropologique de la théorie des situations ;
- il existe des concepts anthropologiques qui rejoignent cette épistémologie brousseauienne, sans nécessairement avoir servi à traiter des questions éducatives : celui d'« Arrière-plan » fut l'un des premiers ; il sera rejoint par d'autres que nous présenterons plus loin.

Ce sont ces trois dimensions du travail de recherche sur les phénomènes d'enseignement qui nous furent transmises comme pratique de recherche. Elles expliquent ce que nous posons plus haut : que le dialogue entre didactique et sciences de l'homme ne s'est jamais posé comme question *per se* dans l'AD. Tout au contraire, ce dialogue et même plutôt ce croisement fut d'emblée considéré comme une réponse à l'incomplétude de l'un ou l'autre regard (didactique ou anthropologique) porté isolément sur les phénomènes d'enseignement. En d'autres termes, ce croisement fut une connaissance (au plein sens didactique renvoyant au moyen de l'action) pour notre pratique de recherche.

NERVURES COMMUNES : DE QUELLES DIDACTIQUES ET ANTHROPOLOGIES PARLONS-NOUS ?

Il serait pour le moins naïf de considérer les différentes disciplines des sciences de l'homme et de la société comme des univers épistémologiquement homogènes. Aussi faudra-t-il préciser que les instruments anthropologiques sollicités dans l'AD sont ceux issus de courants spécifiques : l'anthropologie post-culturaliste américaine (réunissant des auteurs aussi divers que Geertz, McDermott ou Ogbu) et post-structuraliste, englobant sans les confondre Wittgenstein (pour l'anthropologie philosophique des usages), Bourdieu (pour l'anthropologie de la pratique) ou encore Bensa, Fabian ou Bazin (pour l'anthropologie critique). Cette deuxième partie sera consacrée aux correspondances épistémologiques de ces courants avec la théorie des situations didactiques (TSD), laquelle – on l'aura compris – est le courant didactique principal sollicité par l'AD.

Projet anthropologique de la théorie des situations⁸

Brousseau ne se présente pas comme un anthropologue. Peut-être même refuserait-il l'étiquette. Nous affirmerons pourtant, après d'autres analyses sur la dimension anthropologique de la théorie des situations (Sarrazy, 2005b, 2008), qu'il agit comme tel dans sa manière d'investir les questions de diffusion des savoirs, sur au moins deux dimensions : d'une part, son rapport au terrain de la recherche et, plus fondamentalement, à l'empirie et à la contingence ; d'autre part, sa circonscription de l'objet de la didactique, non focalisé sur les personnes, mais sur les positions qu'elles occupent au sein des espaces de pratiques scolaires et sur les relations qui les unissent à leur milieu.

Le statut de l'observation

Rappelons le sujet de la thèse de doctorat proposé par le Professeur Lichnérowicz au jeune instituteur d'une trentaine d'années qu'est Brousseau en 1964 : « Conditions limites d'une expérience en pédagogie des mathématiques ». Alors que l'instituteur rédige ses notes sur l'enseignement des mathématiques depuis dix ans déjà, son premier travail universitaire le positionne d'emblée sur l'étude des conditions de possibilité de la recherche sur cet enseignement. La création du COREM⁹ en 1972 est une émanation de ce projet initial. Nous prendrons le risque d'en produire ici une lecture particulière du point de vue des conditions de l'observation. Car si la situation du COREM et celle d'un terrain de recherche en ethnographie sont fort distinctes (le travail de l'ethnologue consiste en l'immersion « sans filets » sur des terrains inconnus quand le didacticien cherche à construire un dispositif pour l'étude de phénomènes proches), les deux situations gagnent à être comparées.

Le COREM a été bâti sur la nécessité de pouvoir observer des pratiques de classes. Le fait qu'un dispositif si complexe voie le jour pour supporter une activité aussi élémentaire *a priori* (on pourrait croire en effet qu'il suffirait de pousser la porte de n'importe quelle école pour « observer » ce qui s'y passe) témoigne du fait que, pour Brousseau, l'observation n'était pas une simple formalité perceptive. Au COREM, la préparation de l'observation inté-

grait totalement cet aspect. L'observation avait pour fonction de permettre au chercheur de répondre à une liste de questions qu'il se posait sur les caractéristiques de la situation. Il se servait pour cela du repérage des effets (attendus et inattendus) de cette situation, pendant la mise en œuvre de la leçon, puis en revenant sur l'analyse *a priori* de la situation. C'est donc en fonction de ces questions qu'il mettait en place son dispositif d'observation, y compris d'un point de vue technique. L'observation était ainsi conditionnée par le type de contingence que l'on tentait de produire, dans le but de répondre à une question scientifique. Si cette démarche expérimentale contraste avec le mode d'élaboration de savoir propre au travail ethnographique, le même type de précaution relative aux dangers de l'observation (toujours prompte à considérer les faits perçus comme des données) est à l'œuvre dans les deux méthodes. C'est un travail de mise à l'épreuve spécifique du regard du chercheur qui est entrepris, par l'altération progressive de ses premiers percepts pour l'ethnographe, par la confrontation rigoureuse des données aux modèles et dispositifs ayant permis leur production pour le didacticien. Le rapport scrupuleux que Brousseau aura d'ailleurs entretenu avec l'empirie est parfois rarement atteint dans le champ même de l'anthropologie où il est pourtant fondamentalement revendiqué.

Focalisation sur les relations

Pour aborder le second aspect révélant la dimension anthropologique de la théorie des situations, c'est vers le type d'objet assigné à la didactique que nous nous tournerons. Brousseau consacra l'essentiel de ses efforts de théorisation à la sphère de la classe, c'est-à-dire à la transposition didactique interne. Contrairement à ce qu'on aurait pu attendre, ce n'est en revanche à aucune des trois entités composant cette sphère (le professeur, les élèves et le savoir) qu'il s'intéressa directement. Au centre de son projet se trouvait, avant tout, le type de relations que ces éléments entretiennent au sein d'une situation d'enseignement, le type de relations, plus précisément, *définies* par cette situation :

« Une situation est l'ensemble des circonstances dans lesquelles une personne se trouve, et des relations qui l'unissent à son milieu. Prendre comme objet

d'étude les circonstances qui président à la diffusion et à l'acquisition des connaissances conduit donc à s'intéresser aux situations », Brousseau, 1997¹⁰.

La marque anthropologique de la théorie des situations s'explique ainsi par la primauté qu'elle accorde à la question de la relation comme élément déterminant dans la caractérisation des personnages du jeu didactique (professeur, élèves et savoir). Science des positions, plus que des états, la TSD s'impose d'emblée comme une théorie des relations (par le type de dispositifs d'analyse qu'elle produit et qui la produisent en retour), marquant ainsi une rupture avec les modèles déterministes opérants dans les sciences sociales à propos des questions éducatives (où les caractéristiques personnelles de l'élève ou du maître pourraient expliquer, mécaniquement, le fonctionnement de l'apprentissage). En interdisant de rabattre sur les individus (leur caractère, leur cognition, etc.) les causes du fonctionnement ou du dysfonctionnement des situations éducatives, Brousseau rendait possible l'étude de la genèse des usages légitimes et illégitimes des objets de savoir au sein d'espaces sociaux donnés (ceux de la classe en premier lieu). D'un point de vue théorique, il s'opposait ainsi à un psychologisme conduisant à placer dans la tête des sujets les causes de leur comportement, sans verser dans un sociologisme aveugle aux dimensions cognitives des situations. D'un point de vue déontologique, il incarnait aussi, sur le terrain de l'éducation, la position revendiquée par les premiers représentants de l'anthropologie sociale et culturelle qui, à l'inverse des tenants de l'évolutionnisme du XIX^e siècle, avançaient que les actions des indigènes devaient être comprises dans l'ici et maintenant de l'observation des situations, c'est-à-dire en lien avec le contexte de leur mise en œuvre, puissant organisateur des pratiques et des positions.

La situation au cœur des approches anti-mentalistes dans les sciences sociales

« Comme Garfinkel l'a suggéré, si nous nous mettons dans leur tête [celle des individus] nous finirons par trouver leur cerveau, et nous ne nous approcherons pas davantage de la compréhension de leur comportement que si nous nous étions limités au monde qui se trouve juste autour de leurs peaux. »
R. McDermott, *Kids make sense*, 1976, p. 10.

Les éléments ci-dessus rappellent combien, chez Brousseau, la situation émerge comme contre-offensive au psychologisme dans l'étude des phénomènes d'éducation : c'est à une « psychologie à l'envers » (Salin, Clanché & Sarrazy, 2005, p. 23) que le chercheur doit contribuer pour comprendre les modes de la diffusion des savoirs : « On essaiera, déclare-t-il encore, [...] d'écarter ce qui trouve une explication psychologique, ce qui est déjà expliqué par d'autres systèmes et n'engage pas un rapport effectif entre la situation et la connaissance » (*ibid.*). Le parti de l'anthropo-didactique doit aussi être compris dans cette perspective, que les emprunts aux anthropologies post-culturalistes et post-structuralistes auront permis de renforcer.

On évoquera seulement ici l'un des contributeurs ayant directement traité de questions éducatives en s'inscrivant dans le champ de l'anthropologie de l'éducation nord-américaine, en rupture néanmoins avec le courant dit « des discontinuités culturelles » : McDermott. Dès ses premiers travaux, l'Américain fonda son projet ethnographique sur la volonté de saisir la cohérence dans le fonctionnement *a priori* désordonné des sociétés scolaires. Sa thèse de doctorat porte un titre évocateur : *Kids make sense* (1976). C'est en effet au sens (entendu ici comme ordre social) que les élèves construisent à l'intérieur du jeu scolaire que McDermott consacre ses travaux. En particulier, il s'intéresse à ces catégories d'élèves (les « faibles ») dont les comportements apparents semblent exclure *a priori* toute organisation stable et cohérente. Voici la retranscription du premier chapitre de sa thèse¹¹ :

« L'essentiel de cette dissertation consistera dans la description détaillée de comportements interactifs, minute par minute, de deux groupes d'enfants assis autour d'une table avec un enseignant dans une salle de classe du premier degré [...]. Pour être plus précis, il s'agit de deux groupes à l'intérieur d'un atelier de lecture. Un premier groupe est considéré comme le groupe de haut niveau [...] ; il est composé d'enfants qui ont appris avec succès à lire et leur enseignant les considère comme ayant appris correctement. L'autre groupe est le groupe inférieur [...] ; il est composé d'enfants ayant des difficultés à apprendre à lire et qui sont constamment en difficulté avec le maître. En gros, dans leurs activités scolaires quotidiennes les enfants du groupe fort sont tranquilles et joyeux (*orderly and bright*) et les enfants du groupe faible sont

dissipés et pas entraînés (*not orderly and no so bright*). Le but de cette description est de montrer 1) que dans le comportement des deux groupes on trouve, de manière équivalente, ordre et régularité, 2) que cet ordre représente un accomplissement actif de la part de tous ceux qui sont impliqués, et 3) que cet accomplissement peut être compris en termes d'efforts de chacun pour donner du sens en commun avec ceux qui sont autour. », McDermott, 1976 [trad. Clanché], p. 1.

L'approche de McDermott est aussi largement nourrie par l'ethnométhodologie de Garfinkel et la sociologie interactionniste goffmanienne. C'est donc une sociologie qualitative qu'il vient croiser avec l'anthropologie. Cet emprunt permet à l'ethnographe d'opérer un renversement conceptuel essentiel qui désenclave la culture de l'état naturalisé dans lequel l'avait plongé le culturalisme. Laissons à McDermott le soin de le présenter¹² :

« La cohérence de toute culture n'est pas donnée par les membres de cette culture parce qu'ils seraient semblables, ni même parce qu'ils sauraient les mêmes choses. [...] La culture n'est donc pas tant un produit de partage que le résultat produit par ces gens à force de se frotter durement les uns contre les autres, avec des outils déjà disponibles et bien structurés. Il est nécessaire de penser à la culture en termes de processus qui propose que l'on se façonne un monde. », McDermott et Varenne, 1995 [trad. Clanché et Perret], p. 3.

« La culture n'est pas un fait d'observation », aurait pu aussi dire Bazin (2008) et, avec lui, l'ensemble des contributeurs à l'anthropologie critique, prolongeant d'une certaine manière l'anthropologie philosophique de Wittgenstein. Voilà en tous les cas comment, à travers ces premiers indices, l'anthropologie post-culturaliste de McDermott reconduit directement à la théorie des situations. Elle contribue à faire de ces situations – à l'instar de ce que Brousseau proposera dans sa théorie – un instrument d'étude de la fabrique des cultures.

CONCEPTS ET DIMENSION HEURISTIQUE DE L'ANTHROPO-DIDACTIQUE

Cette troisième et dernière partie proposera de répondre plus précisément aux attentes posées pour ce séminaire : rendre saillants les éléments permet-

tant le croisement des regards anthropologiques et didactiques dans l'approche anthropo-didactique.

Au cœur de la théorie des situations

Dans la lignée de ce que nous avons développé, on comprendra que c'est d'abord la mobilisation des concepts de la théorie des situations dans une perspective anthropologique qui caractérise l'AD. Deux d'entre eux s'imposent en particulier : celui d'*institutionnalisation* et celui de *contrat*.

L'institutionnalisation comme phénomène de culture

« C'est qu'on ne voit pas à quel point l'emploi de "Je sais" est spécialisé. »
L. Wittgenstein, *De la certitude*, 1976, p. 33.

Pour mettre en lumière la lecture de l'institutionnalisation produite depuis l'AD, nous présenterons quelques éléments relatifs à la genèse du concept. Ils sont évoqués ici par Nadine Brousseau, dans un entretien accordé à André Antibi. Les propos renvoient à l'époque où elle était institutrice à l'école Jules Michelet, lieu d'implantation du COREM jusqu'en 1999 :

« La première année d'expérimentation des décimaux, on avait fait les quatre premières leçons avec les feuilles de papier. Guy voulait faire la suite, mais je m'étais aperçue que beaucoup d'enfants avaient été "lâchés". J'ai refusé de continuer avant de "faire le point des acquisitions avec mes élèves", comme je l'aurais fait après une leçon classique un peu ratée. La cinquième séance n'a donc pas été observée. Alors j'ai repris les notions "étudiées", et j'ai donné des exercices. Guy s'était incliné devant mon insistance, c'était la règle ! Mais il était soupçonneux : "tu veux faire en cachette du conditionnement ?". Il m'a interrogée, il a observé mieux ce qui se passait avec les enfants, il a finalement trouvé que ma décision était justifiée : Il [sic] fallait "institutionnaliser" les connaissances, ce qui n'était pas prévu à l'époque, et c'est ce que j'ai fait. », Brousseau, 2005, p. 25.

Voici à présent comment Guy Brousseau relate le même événement :

« Nous avons cru un instant avoir envisagé toutes les classes possibles de situations. Mais au cours de nos expériences à Jules Michelet, nous avons vu que les maîtres, au bout d'un moment, avaient besoin de ménager un espace ; ils ne voulaient pas passer d'une leçon à la leçon suivante et souhaitaient s'arrêter, pour "revoir ce qu'ils avaient fait", avant de continuer : "quelques élèves sont perdus, ça ne va plus, il faut faire quelque chose". Il a fallu un certain temps pour nous apercevoir qu'ils étaient vraiment obligés de faire quelque chose pour des raisons qu'il fallait expliquer. », Brousseau, 1998, p. 310.

Il fallut un certain temps, évidemment, pour ajuster le système théorique naissant de la théorie des situations à ce besoin, manifesté par les enseignants de Michelet, de marquer une pause dans l'avancée de la leçon. Au final, ce que l'auteur de la théorie des situations rapporte comme une remarque tardive fut d'abord la résistance d'un réel qui échappait à sa théorisation. Comme il le dit alors, tout se passait comme si les enseignants étaient « vraiment obligés de faire quelque chose » et les raisons devaient en être expliquées. Ainsi, alors que Chevallard avait modélisé le rôle de référent joué par l'institution dans les phénomènes de transposition didactique (Chevallard, 1991 [1985]), les études de Brousseau et son équipe permirent de saisir les modalités pratiques de sa nécessité : l'institutionnalisation comme instrument d'élaboration de repères (les savoirs) désignant les connaissances (moyens de décision, façons d'agir, de voir, etc.) générées sous l'effet de situations. Le but de cette assignation d'un nouveau statut à ces connaissances est double : non seulement il en permet la mobilisation collective dans des situations nouvelles ; mais il permet aussi – dimension plus rarement mise en évidence – l'oubli consubstantiel des circonstances ayant présidé à leur apparition (Brousseau & Centeno, 1991 ; Matheron, 2009). Tel est l'un des indices importants du fait que les sociétés éducatives possèdent des lois de fonctionnement spécifiques, maîtrisées à l'état pratique bien avant, souvent, que la théorie ne s'en empare.

Le contrat didactique ou la dimension structurante de la relation

Le second concept fondant d'une manière tout aussi puissante le caractère anthropologique des

situations didactiques de Brousseau – et qui se retrouve au cœur de l'AD – est celui de *contrat*. Il n'est pas surprenant que le cas de Gaël (Brousseau & Warfield, 1999) ait été si déterminant pour l'émergence du concept. L'étude bien connue repose en effet sur l'observation clinique d'un jeune élève de 8-9 ans qui redouble son CE1, toujours en situation d'échec électif en mathématiques, et dont les difficultés – tel sera le résultat novateur de cette observation – devront être imputées non pas aux déficits cognitifs de Gaël, mais plutôt au trop bon fonctionnement de la relation didactique entre lui et son maître. Cette relation repose sur une forme de dépendance légitime entre les deux protagonistes du jeu didactique. La question des stratégies d'évitement de la situation d'apprentissage mises en place par Gaël dans le cadre de sa relation avec son intervenant en mathématiques ne pouvait devenir une véritable problématique de recherche qu'en s'interdisant, comme le fit Brousseau, de rabattre les causes du comportement de l'enfant sur sa nature propre :

« Il était possible de proposer des explications psychologiques à ce comportement, mais elles ne donnaient pas de moyen de corriger les évitements, et elles centraient l'intérêt des chercheurs sur une caractéristique de l'enfant ou sur ses compétences, au lieu de rester au niveau des comportements et des conditions qui le provoquaient ou qui pouvaient le modifier. », Brousseau et Warfield, 1999, p. 36.

La batterie de tests auxquels Brousseau soumis Gaël lui permit de finir d'écarter l'hypothèse d'un dysfonctionnement cognitif de la part de son jeune élève. À la manière de ce qu'aurait pu faire un anthropologue, la perspective empruntée par Brousseau fut alors celle d'une signification positive (au sens où elle excluait l'idée de carence, de manque, etc.) à propos du comportement de Gaël : « il devait y avoir quelque chose qui fonctionnait trop bien et qui devait créer ce problème », pourrait-on avancer. Son ingéniosité fut alors de parvenir à considérer que l'observateur (qui était aussi l'intervenant auprès du jeune enfant) n'était pas extérieur au processus. Si Gaël n'apprenait pas, c'est en partie parce qu'il écoutait trop ce professeur. Parce qu'il ne prenait jamais la responsabilité d'une production personnelle, face à un adulte dont l'institution garantissait qu'il « détenait » ce savoir. Dès lors, toute aide légitimement apportée à l'élève pour lui permettre de produire une

réponse au problème qui lui était soumis renforçait cette dépendance à son professeur. Les fondements du paradoxe de la dévolution venaient d'être posés.

Étudier les sociétés éducatives : pousser plus loin l'anthropologie

La partie précédente aura ainsi rappelé comment les concepts de la théorie des situations ont été fondateurs pour l'anthropo-didactique. Ils ont néanmoins été – c'est ce que nous montrerons maintenant – associés très tôt à d'autres outils d'analyse, issus de l'anthropologie.

L'épaisseur des situations : Arrière-plans, idéologies, champs

Si les apports de Searle sont apparus dès les premiers travaux de Sarrazy pour définir ce que nous appelions « des strates pertinentes de la situation d'enseignement », d'autres dimensions du contexte structurant les situations d'enseignement ont ensuite été investiguées dans l'AD, ouvrant la porte à d'autres contributions de l'anthropologie. Ces dernières sont caractérisées par la même épistémologie structuro-interactionniste que celle placée au cœur de la théorie des situations didactiques. On citera – sans autre développement ici faute de place – les travaux de Roiné (2009) sur les *idéologies* pédagogiques, avec la contribution essentielle de Foucault à propos de ce concept, ou encore ceux de Marchive (2011) sur les dispositifs pédagogiques dits « innovants » dans un collège RAR, dont l'étude fut menée à partir du concept bourdieusien de *champ*, rejoignant ses travaux antérieurs sur le statut des modèles en pédagogie, menés *via* la même entrée (Marchive, 2003).

On soulignera la permanence, dans ces approches, d'une mise en lien de différents niveaux de structuration du fonctionnement des situations éducatives. Si Brousseau et d'autres didacticiens dans son sillage avaient entamé la modélisation du feuilletage des situations didactiques, l'AD aura poussé plus loin cette perspective, empruntant explicitement à l'anthropologie d'Ogbu son caractère *multi-niveaux* (Ogbu, 1981). C'est ainsi, d'ailleurs, que peuvent se lire la plupart des recherches menées à partir de l'approche anthropo-didactique, qu'il s'agisse de celles portant sur les pratiques d'enseignement (Chopin,

2007 ; Roiné, 2009), sur le genre scolaire (Boissieu, 2009) ou encore sur des questions éducatives liées à des domaines non scolaires : la famille (Pinsolle, 2015), la santé (Pichon, 2015 ; Caire, 2015) ou l'art (Chopin, 2015b ; Saladain, 2016). De telles ouvertures au-delà des frontières de l'école se sont naturellement accompagnées d'une réflexion sur la nature des connaissances et des savoirs caractérisant ces types de transmission (Le Helloco, 2016).

La dynamique des situations didactiques : temps, mémoire, protention

Le dernier point d'élargissement du regard opéré par l'AD à propos des situations didactiques, concerne ce que nous appellerons la dynamique des situations. Cette dimension, en germe dès les premiers travaux de Sarrazy (2002a) trouvera les conditions de son déploiement dans le croisement réalisé avec plusieurs apports de l'anthropologie : l'anthropologie critique essentiellement (Thomas, 1998 ; Bensa, 2006 ; Fabian, 2006) et l'anthropologie de la pratique (Bourdieu, 1980). En plus de permettre le renforcement de travaux déjà produits (sur le temps et la mémoire par exemple, principalement depuis la didactique des mathématiques), certains concepts issus de ces courants permettent de défendre une approche fondamentalement temporalisée de la diffusion des savoirs : celui de *protention* en particulier, est aujourd'hui déterminant dans les travaux menés sur les situations éducatives (Chopin, 2015a). Élément théorique peu commenté de l'anthropologie bourdieusienne (mais référant originellement à Husserl), son usage s'avère aujourd'hui déterminant pour saisir le temps de la diffusion des savoirs dans sa pleine dimension constitutive (*ibid.*).

Émergence de concepts ad hoc et dimension d'ouverture du cadre

Pour clore cette troisième et dernière partie consacrée à la dimension conceptuelle de l'AD, une remarque rapide devra être portée. Elle concerne la capacité de ce cadre théorique à produire, au-delà d'intelligibilités nouvelles à propos des phénomènes d'apprentissage et d'enseignement, de nouveaux outils conceptuels susceptibles d'en rendre compte : celui, par exemple, de *sensibilité au contrat* déjà

évoqué dans ce texte (Sarrazy, 1996), de *visibilité didactique* (Chopin, 2008) ou encore d'*effet pharmakeia* (Roiné, 2009). Si l'explicitation de ces éléments ne saurait entrer dans l'espace resserré de cette présentation, il convient de noter que de tels concepts conservent un point commun avec ceux empruntés aux courants de la TSD ou de l'anthropologie présentés dans ce texte (institutionnalisation, contrat, Arrière-plan, champ, etc.) : leur dimension prioritairement heuristique. Il s'agit en effet, pour l'anthropo-didactique, que son développement et sa structuration autour de concepts formalisant les effets de clarification produits ne sclérosent pas le type de démarche à l'origine de l'approche (et explicitée dans la première partie de ce texte) : lever les zones d'intelligibilité des pratiques de diffusion des savoirs par leur capacité à construire des contingences nouvelles à propos des phénomènes d'éducation. Ce sont de telles contingences qui, dans l'AD, se trouvent dotées d'un pouvoir nécessaire de réfutation.

CONCLUSION : DE L'AD À L'ANTHROPOLOGIE DE LA DIFFUSION DES SAVOIRS

Revenons enfin à ce que nous annonçons au début de ce texte, et que nous proposons de comprendre, *in fine*, sous l'effet des développements présentés : l'utilisation parfois concomitante (mais historiquement successive) de deux expressions à propos du courant de recherche présenté : « l'approche anthropo-didactique des phénomènes d'éducation » et « l'approche anthropologique de la diffusion des savoirs ». Il s'agit d'une question relativement nouvelle pour nous, rendue particulièrement saillante par ce séminaire et par la posture de réflexivité à laquelle il invite. Car si l'expression « approche anthropologique de la diffusion des savoirs », ou sa formulation synthétique « anthropologie de la diffusion des savoirs », est aujourd'hui fréquente dans nos propos, elle renvoie clairement (historiquement, théoriquement et épistémologiquement) à l'approche anthropo-didactique présentée dans ce texte. Comment la question des liens entre didactique(s) et sciences de l'homme et de la société peut-elle être associée à cette évolution ?

Une première réponse consiste à penser que, vingt ans après l'inauguration de l'AD, le degré de croisement épistémologique et théorique entre anthropologie et didactique serait devenu si important pour

notre équipe – renforcée par une troisième génération de docteurs – que la théorie des situations ne pourrait plus être envisagée que comme une anthropologie particulière de la diffusion des savoirs. Cette lecture de la TSD ferait dès lors de la juxtaposition des termes « anthropologie » et « didactique » une formulation pléonastique, conduisant à une évolution naturelle de l'intitulé de l'approche. À moins que, ce sera là une seconde piste (compatible avec la précédente), ne soit également en cause dans ce phénomène une évolution concomitante des significations du terme même de didactique (c'est-à-dire des usages auxquels il renvoie dans les pratiques de recherche). Il n'est pas certain en effet – pour des raisons qu'une socioanalyse de la recherche en éducation pourrait sans doute faire apparaître – que les spécificités épistémologiques des fondements de ces didactiques (que nous pensons fortement ancrées dans les sciences sociales) colorent toujours l'ensemble des recherches produites dans le domaine, qu'il s'agisse, pour la didactique des mathématiques, de la dimension systémique et interactionniste de la TSD, de l'Arrière-plan structuraliste fondamental de la TAD, ou encore de la dimension pleinement piagétienne de la théorie des champs conceptuels de Vergnaud. On prendra ainsi le risque d'avancer, au final de ce texte, que ce pourrait être la transformation de cette dimension épistémologique, et disons-le l'affaiblissement de la présence des SHS comme toile de fond (plus que comme interlocuteur) de certains travaux actuels en didactique qui, recadrant le sens même de ce mot, aurait ainsi conduit à l'évolution terminologique de notre approche. Une telle hypothèse, à propos de laquelle il faudrait bien sûr échanger, permet d'ores et déjà de reconnaître le très grand intérêt de la mise en discussion proposée par ce séminaire, puisque c'est la conception même de la (ou des) didactique(s) qui s'y trouve pleinement questionnée.

NOTES

1. On pourra se référer par exemple au texte de Clanché (2000), rédigé quelques années après l'émergence de ce cadre, ou encore à celui de Sarrazy (2006) puis de Marchive (2011b) et plus récemment de Chopin (2014).
2. La question de la pertinence épistémologique et théorique de l'approche AD a donc toujours été traitée *ad hoc*, sur la base de sa capacité à produire du savoir à propos d'un problème donné. On trouvera parmi les contributions à ce questionnement : Sarrazy (2001, 2002a, 2008), Marchive (2005), Sarrazy et Clanché (2002), Chopin et Sarrazy (2014), Chopin (2008), Chopin et Roiné (2013), Roiné (2012), etc. Les publications d'autres chercheurs, plus récentes et liées à l'ouverture de l'AD vers de nouveaux espaces de recherche en éducation, seront évoquées plus loin.
3. Il convient ici de rappeler le contexte particulier de l'époque, à propos de la recherche en didactiques des mathématiques à Bordeaux. La fermeture du laboratoire de didactique de Brousseau à l'université Bordeaux 1, au milieu des années quatre-vingt-dix, survenait parallèlement à l'émergence de la thèse de sciences de l'éducation de Bernard Sarrazy, non formé par Brousseau mais néanmoins fin connaisseur de la théorie des situations didactiques (il invitera Brousseau au jury de sa thèse en 1996). La TSD d'emblée fut convoquée par Sarrazy en association étroite avec l'épistémologie génétique piagétienne et avec les anthropologies de l'usage (Wittgenstein), du langage (Searle) et de la pratique (Bourdieu). Naturellement, un nouveau laboratoire voyait le jour en sciences de l'éducation à la fin des années quatre-vingt-dix, le DAEST (*Laboratoire de Didactique et d'Anthropologie des Enseignements Scientifiques et Techniques* EA 2964), dirigé par le professeur Clanché et où Brousseau poursuivait ses activités. Le laboratoire deviendra DAESL en 2007 (*Didactique et d'Anthropologie des Enseignements Scientifiques et Langagiers*), équipe interne du LACES, puis ADS (Anthropologie et Diffusion des Savoirs). Les chercheurs issus de ce courant sont aujourd'hui réunis au sein du laboratoire Cultures et Diffusion des Savoirs (CeDS – EA 7440) de l'université de Bordeaux.
4. L'on pourrait envisager ici de rapporter le récit de certaines "déconvenues scientifiques" liées à cette prise de risque nécessaire, surgies au cours de quelques-unes des thèses soutenues ces dernières années en anthropodidactique, comme celle de Pinsolle (2015), par exemple, sur les pratiques d'éducation familiale. Moralement fort déstabilisantes (la résistance du réel aux cadres qui nous permettent de le penser n'étant un vœu scientifique qu'en

théorie), elles requièrent un travail collectif de remise en question et de réajustement dont le coût est à la mesure du bénéfice à venir.

5. Glaser et Strauss (1967).

6. On y demandait, rappelons-le, de définir l'âge du Capitaine d'un bateau sachant que 26 moutons et 10 chèvres se trouvaient à son bord.

7. « Le terme, rapporte lui-même Searle, désigne l'ensemble des capacités mentales (ou schèmes, pratiques, compétences, habitudes, assomptions, présuppositions, etc.) qui, sans être elles-mêmes des représentations, sont les conditions de possibilité de l'exercice de nos représentations... L'hypothèse de l'Arrière-plan pose que nos représentations, linguistiques ou non, ne peuvent déterminer complètement leurs conditions de satisfaction et ne peuvent s'appliquer de façon appropriée à un monde que sur fond d'une information et de savoir-faire – à la fois biologiques et culturels – qui sont par nature trop fondamentaux pour être classés comme des représentations. » (Searle, 1985, p. 324).

8. D'autres approches didactiques peuvent être examinées à l'aune du prisme anthropologique, notamment celles se revendiquant explicitement de ce dernier : la théorie de la transposition didactique (Chevallard, 1991) et, dans sa lignée, la théorie anthropologique du didactique (Chevallard, 1999). Ayant consacré plusieurs publications à leur analyse (Chopin, 2005, 2014), rejoignant celles de Sarrazy (2005a), nous nous centrerons ici sur la théorie des situations, au cœur de l'approche AD présentée.

9. Centre d'Observation et de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques.

10. La citation est extraite d'une conférence donnée par Brousseau à l'université de Montréal, au moment de recevoir le grade de docteur *honoris causa*. Le document, non publié, a largement été diffusé dans la communauté de recherche en éducation.

11. Je remercie chaleureusement le Pr Pierre Clanché pour la traduction de ce texte fondamental (encore non publiée).

12. L'extrait provient ici de l'article *Culture as Disability* co-écrit avec Hervé Varenne, déjà cité.

RÉFÉRENCES

- Bensa, A. (2006). *La fin de l'exotisme. Essais d'anthropologie critique*. Toulouse : Anacharsis Editions.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques* (textes rassemblés et préparés par N. Balacheff, M. Cooper, R. Sutherland, V. Warfield). Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Brousseau, G., & Warfield, V. (1999). The case of Gaël, *Journal of Mathematical Behavior*, 18(1), 1-46.
- Brousseau, G., & Centeno, J. (1991). Rôle de la mémoire didactique de l'enseignant. *Recherches en Didactique des mathématiques*, 11(2.3), 167-210.
- Brousseau, N. (2005). *Entretien avec Nadine Brousseau* (réalisé par A. Antibi, avec la participation de F. Viola). IREM de Toulouse, université Paul Sabatier.
- Caire, J.-M. (2015). *Étude anthropo-systémique des conditions de maintien à domicile : dans le cas d'une maladie d'Alzheimer ou maladie apparentée*. Thèse de l'université de Bordeaux.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné* (nouv. éd. revue et augmentée avec un exemple d'analyse de la transposition didactique d'Y. Chevallard et M.-A. Johsua). Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 19(2), 221-266.
- Chopin, M.-P., & Roiné, C. (2013). The anthropological and didactical determinations of the selection of pupils' task in elementary teaching in mathematics: an introduction to the concepts of didactic "blindness" and "visibility". *Proceedings of SEMT 13*, 19-26 août 2013.
- Chopin, M.-P., & Sarrazy, B. (2014). Contribution anthropo-didactique à l'étude des effets de l'individualisme sur la création des inégalités scolaires. *Éducation et didactique*, 8(2), 9-24.
- Chopin, M.-P. (2005). Le temps didactique en Théorie Anthropologique du Didactique. Quelques remarques méthodologiques à propos des « moments de l'étude ». *Ier colloque international sur la théorie anthropologique du didactique*. 26-30 octobre 2005, Baeza, Espagne.
- Chopin, M.-P. (2007). *Le temps didactique dans l'enseignement des mathématiques. Approche des modes de régulation des hétérogénéités didactiques*. Thèse pour le doctorat de l'université de Bordeaux 2.
- Chopin, M.-P. (2008). « La visibilité didactique : un milieu pour l'action du professeur. Présentation d'un concept pour l'étude des pratiques d'enseignement ». *Éducation et didactique*, 2(2), 63-80.
- Chopin, M.-P. (2014). *Approche anthropologique de la diffusion des savoirs. Enjeux théoriques et praxéologiques du couple temporalité-corporéité pour l'étude des phénomènes d'éducation : champ scolaire, champ artistique, champ thérapeutique*. Habilitation à diriger des recherches, université de Bordeaux.

- Chopin, M.-P. (2015a). Temporalisation et diffusion des savoirs. Pour une conception constitutive du temps dans les phénomènes d'enseignement. *Éducation et socialisation – Les Cahiers du Cerfee*, 37.
- Chopin, M.-P. (2015b). *Pédagogues de la danse. Transmission des savoirs et champ chorégraphique*. Paris : Éditions Fabert.
- Clanché, P. (2000). Anthropologie de l'éducation et didactique des mathématiques : pour une anthropo-didactique. 3e colloque international « Recherche(s) et formation ». 14-16 février 2000, Marseille.
- De Boissieu, C. (2009). *Le genre scolaire : un effet aveugle de l'acculturation à l'école maternelle ? : étude anthropo-didactique des conditions de son émergence*. Thèse de l'université de Bordeaux.
- Fabian, J. (2006). *Le temps & les autres. Comment l'anthropologie construit son objet* (traduit de l'anglais par E. Henry-Bossonney et B. Müller). Toulouse : Éditions Anacharsis.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago : Aldine de Gruyter.
- Le Helloco, G. (2016). Pour une approche anthropo-didactique des phénomènes d'éducation thérapeutique du patient : intérêts et implications méthodologiques de l'usage d'une notion en construction, les « espaces de dévolution ». Dans C. Cohen-Azria, M.-P. Chopin et D. Orange (dir.), *Questionner l'espace. Les méthodes de recherche en didactiques* (p. 203-214). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Marchive, A. (2003). La modélisation dans la formation des enseignants. De la leçon modèle au modèle de la leçon. *Recherche et formation*, 42, 143-159.
- Marchive, A. (2005). Effets de contrat et soumission à l'autorité. Un cadre explicatif des difficultés scolaires. Dans L. Talbot (dir.), *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage* (p. 181-192). Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Marchive, A. (2011a). – *Un collègue Ambition Réussite. Ethnographie d'une rentrée en classe de sixième*. Paris : L'Harmattan.
- Marchive, A. (2011b). L'étude des situations d'enseignement : entre didactique, pédagogie et anthropologie. Dans S. Sbarragli (dir.), *La mathematica e la sua didattica. Quarant'anni di impegno*. Bologne : Pitagora Editrice Bologna.
- Matheron, Y. (2009). *Mémoire et Étude des Mathématiques. Une approche didactique à caractère anthropologique*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- McDermott, R. (1976). *Kids Make Sense: an Ethnographic Account of the Interactional Management of Success and Failure in one First-grade Classroom*. Unpublished Ph. D. Stanford University, Anthropology Department.
- McDermott, R., & Varenne, H. (1995). Culture as disability, (traduction de P. Clanché et D. Peret). *Anthropology and Education quarterly*, 26(3), 324-348.
- Ogbu, J. U. (1981). School ethnography, a multilevel approach. *Anthropology & Educational quarterly*, 12(1), 3-29.
- Pichon, M. (2015). *Éléments pour une modélisation des déterminants anthropo-didactiques de l'éducation thérapeutique du patient dans la médecine de proximité : cas des maladies cardio-vasculaires*. Thèse de l'université de Bordeaux.
- Pinsolle, J. (2015). *L'éducation familiale transformée, approche anthropo-didactique de l'autorité à la préadolescence : Appréhension des pratiques dans la région bordelaise*. Thèse de l'université de Bordeaux.
- Roiné, C. (2009). *Cécité didactique et discours noosphériques dans les pratiques d'enseignement en S.E.G.P.A. : une contribution à la question des inégalités*. Thèse pour le doctorat de l'université Bordeaux 2.
- Roiné, C. (2012). Analyse anthropo-didactique de l'aide mathématique aux « élèves en difficulté » : l'effet Pharmakéia, *Carrefours de l'Éducation*, 33, 133-148.
- Saladain, L. (2016). *Transmission du mouvement dansé en contexte professionnel et transformations des dispositions corporelles : approches critiques de la notion de "corps disponible" dans le champ chorégraphique*. 2^e Congrès de l'Association française d'ethnologie et d'anthropologie, 1^{er} juillet, université Toulouse Jean-Jaurès.
- Salin, M.-H., Clanché, P., & Sarrazy, B. (dir.) (2005). *Sur la théorie des situations didactiques. Questions, réponses, ouvertures. Hommage à Guy Brousseau*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Sarrazy, B., & Clanché, P. (2002). Approche anthropo-didactique de l'enseignement d'une structure additive dans un cours préparatoire kanak. *Recherches en Didactiques des Mathématiques*, 22(1), 7-30.
- Sarrazy, B. (1996). *La sensibilité au contrat didactique. Rôle des Arrières-plans dans la résolution de problèmes d'arithmétique au cycle trois*. Thèse pour le doctorat de l'université de Bordeaux 2.
- Sarrazy, B. (2001). Les interactions maître-élèves dans l'enseignement des mathématiques : contribution à une approche anthropo-didactique des phénomènes d'enseignement. *Revue Française de Pédagogie*, 136, 117-132.
- Sarrazy, B. (2002a). Les hétérogénéités dans l'enseignement des mathématiques. *Educational Studies in Mathematics*, 49, 89-117.
- Sarrazy, B. (2002b). Pratiques d'éducation familiale et sensibilité au contrat didactique dans l'enseignement des mathématiques chez des élèves de 9-10 ans. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 6(1), 103-130.
- Sarrazy, B. (2002c). Effects of variability of teaching on responsiveness to the didactic contract in arithmetic problem-solving among pupil of 9-10 years. *European Journal of Psychology of Education*, 17(4), 321-341.
- Sarrazy, B. (2005a). Questions à la théorie anthropologique du didactique du point de vue de la théorie des situations et de l'anthropologie wittgensteinnienne. 1^{er} colloque international sur la théorie anthropo-

- logique du didactique. 26-30 octobre 2005, Bazaia, Espagne.
- Sarrazy, B. (2005b). La théorie des situations : une théorie anthropologique des mathématiques ? Dans M.-H. Salin, P. Clanché & B. Sarrazy, *Sur la théorie des situations didactiques : questions, réponses, ouvertures. Hommage à Guy Brousseau* (p. 375-390). Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Sarrazy, B. (2006). Approche anthropo-didactique des phénomènes d'enseignement des mathématiques : fondements épistémologiques et ancrages théoriques. *Actes du séminaire national de didactique des mathématiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Sarrazy, B. (2008). Ostension et dévolution dans l'enseignement des mathématiques. *Anthropologie wittgensteinienne et théorie des situations didactiques. Éducation et didactique*, 1(3), 31-46.
- Searle, J.R. (1998). *La construction de la réalité sociale* (traduit de l'anglais par C. Tiercelin). Éditions Gallimard.
- Searle, J.-R. (1985). *L'intentionnalité, Essai de philosophie des états mentaux* (traduction par C. Pichevin). Paris : Les Éditions de minuit.
- Thomas, N. (1998). *Hors du temps. Histoire et évolutionnisme dans le discours anthropologique* (traduit de l'anglais par M. Naepels). Éditions Belin.
- Wittgenstein, L. (1976). *De la certitude*. Éditions Gallimard.