

Collection Espaces interculturels

Abdeljalil AKKARI
Pierre R. DASEN

A. Akkari & P. R. Dasen

De l'ethnocentrisme de la pédagogie et ses remèdes

PEDAGOGIES ET PEDAGOGUES DU SUD

Les sciences de l'éducation et la pédagogie, dans l'ensemble des sciences humaines et sociales, ont été historiquement marquées par une perspective inégalitaire dans leur approche des peuples du Sud. Ainsi, du côté des pays du Nord, des sujets doués de la connaissance ; de l'autre, dans les pays du Sud, à la fois des sujets et des objets d'étude, à qui il s'agit d'imposer les paradigmes occidentaux. Cette posture intellectuelle s'est trouvée confortée, au sein des anciens empires coloniaux, par la conviction des Européens d'être porteurs d'une mission civilisatrice consistant à répandre la modernité sur les archaïsmes du Sud.

Dans de nombreux domaines des savoirs, cet impérialisme culturel est doublement usurpateur. D'une part, il s'approprie l'héritage culturel du Sud en pillant le savoir, par exemple médicinal, des peuples indigènes (Marin dans ce volume). D'autre part, l'Occident dénie aux peuples du Sud le droit de produire un savoir scientifique à caractère universel. L'Observatoire français des Sciences et des Techniques (OST) a récemment mis en évidence que l'Afrique subsaharienne, ou vit plus de 10 % de la population mondiale, ne réalise que 0,4 % de l'activité mondiale de la recherche et du développement (OST, 2002). De même, la volonté de séparer les musées selon qu'ils exposent l'art « premier » pour ne pas dire « primitif » ou l'art contemporain (considéré comme exclusivement occidental !) relève de cette logique pernicieuse. L'objectif des réflexions proposées dans cet ouvrage est d'opérer une brèche dans cette double usurpation.

Les sciences de l'éducation, sont élaborées en majeure partie dans les pays industrialisés du Nord, ce qui les marque d'une empreinte culturelle particulière. Dans cet ouvrage, nous examinerons l'apport conceptuel des pédagogies informelles et formelles du Sud. Ces pédagogies ont préexisté à l'exportation de la forme scolaire occidentale pendant la période coloniale. Elles continuent à apporter des solutions originales aux

2004

L'Harmattan
5-7, rue de l'École-
Polytechnique
75005 Paris
FRANCE

L'Harmattan Hongrie
Kossuth L. u. 14-16
1053 Budapest
HONGRIE

L'Harmattan Italia
Via Degli Artisti, 15
10124 Torino
ITALIE

problèmes de l'éducation dans de nombreuses régions du monde. Ainsi, le but principal de ce livre est d'opérer une décentration culturelle, d'une part en exposant l'ethnocentrisme des sciences de l'éducation (Akkari, 2000) et des autres sciences sociales comme la psychologie (Dasen, 1993a, 1993b), et d'autre part en montrant quels sont les avantages, pour ces disciplines, de tenir compte des apports d'autres contextes culturels.

Qu'entendons-nous par « Sud » ?

La notion de Sud dans ce livre est tout d'abord métaphorique. Elle désigne les pédagogies considérées comme périphériques par rapport au centre (ou au « mainstream ») de la pédagogie, qui est intimement lié à la forme scolaire. Ainsi, nous allons commencer par parler d'éducation informelle, ou éducation traditionnelle (Dasen, ce volume), qui comprend aussi des institutions formelles de transmission du savoir autres que l'école de type occidental. Mais « le Sud » est aussi l'euphémisme utilisé de nos jours pour désigner les pays les plus pauvres, puisqu'il est devenu politiquement incorrect de parler du Tiers Monde ou encore de pays en développement. Ainsi Herzog (ce volume) ne craint pas de parler des pays riches et pauvres. Kagitçibasi (1996) fait remarquer avec raison que les pays riches, industrialisés, ceux de l'Occident ou du Nord, sont en fait minoritaires au niveau de la population, et il lui importe donc de parler au nom du « monde majoritaire ». De plus, dans certains pays, qu'ils soient plutôt riches (comme l'Australie ou la Nouvelle-Zélande – Teasdale, ce volume) ou plutôt pauvres (l'Inde – Mishra, ce volume, ou le Mexique, le Pérou et l'Equateur – Gasché, Marin et Perez, ce volume), il y a des populations autochtones dont l'histoire coloniale a fait que, par leur situation socio-économique et culturelle actuelle, elles sont devenues des minorités (quel que soit leur nombre), et pourrait-on dire, « le Sud du Sud ».

Les pédagogues du Sud

Si nous voulons parler de pédagogie dans le « monde majoritaire », à quels pédagogues donner la parole ? Qui fait le pendant des Rousseau, Pestalozzi, Ferrière, Montessori ou encore d'un Piaget ou Vygotski ? En fait, des pédagogues célèbres du Sud, il n'y en a pas beaucoup. Pourquoi ? Est-ce lié à la transmission orale, qui n'est guère théorisée (Greenfield & Lave, 1979), ou dans les traditions écrites, au fait que ces pédagogues écrivent en chinois, en hindi ou en arabe, et qu'ils n'ont pas été traduits ou que les traductions sont méconnues ? Partiellement, peut-être. Mais

l'explication principale est sans doute ailleurs. Contrairement à la pédagogie du Nord habituellement portée par des pédagogues travaillant d'une manière individuelle, les pédagogues du Sud sont souvent portés par une communauté ou des institutions sociales larges :

La manière peut-être la plus proche de décrire l'unité du savoir indigène est que celui-ci est l'expression de relations intenses entre les individus, leurs écosystèmes et les autres êtres vivants et esprits qui partagent leur territoire. Ces relations à différents niveaux sont la base qui permet d'entretenir des liens sociaux, économiques et diplomatiques, par le partage, avec d'autres peuples (Battiste & Henderson, 2000, p. 42)¹

Ainsi, dans l'éducation informelle (Dasen, ce volume), c'est la communauté entière qui se fait pédagogie. Cela correspond sans doute à une orientation collectiviste plutôt qu'individualiste de la société (Kagitçibasi, 1997), même si cette dichotomie est sans doute surinterprétée comme explication culturelle (Berry, Poortinga, Segall & Dasen, 2002). Dans les formes traditionnelles d'écoles religieuses (Akkari, Mishra, Broyon, ce volume), l'éducation est bien confiée à des spécialistes, mais qui ne cherchent guère à théoriser la pédagogie dans le but de changer le système, comme c'est le cas de la plupart des pédagogues du Nord.

Certains pédagogues du Sud, dont en particulier Freire (Mesquida, ce volume) et Boal (Hemma Devries, ce volume) ont reçu des influences très importantes de la part des penseurs du Nord. Il en va de même de Mariategui (1970), un pédagogue péruvien, dont l'orientation critique venait du marxisme, donc en fait du Nord (Dasen & Marin, 1996). Quant à Krishnamurti, qui aurait mérité un chapitre dans cet ouvrage, car il a écrit plusieurs livres sur l'éducation (Krishnamurti, 1993, 1998, 1999), c'est suite à des études en Angleterre qu'il a élaboré son métissage original entre philosophie indienne et critique sociale révolutionnaire, et c'est du Nord qu'il écrit ses lettres aux écoles qui appliquent sa pensée (Krishnamurti, 1989). Ainsi, puisant dans la philosophie indienne, il envisage une éducation globale, qui intègre le cognitif et le spirituel : « La

¹ « Perhaps the closest one can get to describing unity in Indigenous Knowledge is that knowledge is the expression of the vibrant relationships between the people, their ecosystems, and the other living beings and spirits that share their lands. These multilayered relationships are the basis for maintaining social, economic and diplomatic relationships—through sharing—with other peoples » (Battiste & Henderson, 2000, p. 42).

plus haute fonction de l'éducation est précisément de créer des individus intégrés, capables de considérer la vie dans son ensemble » (Krishnamurti, 1953, p. 17). Mais, par ailleurs, il s'oppose à toute institution étatique et à tout dogme religieux, ce qu'il aurait difficilement pu faire s'il n'avait jamais quitté son pays :

Le contrôle de l'enseignement par l'Etat est une calamité. Il n'y a aucun espoir d'établir la paix et l'ordre dans le monde, tant que l'éducation est au service des Etats ou des Eglises. (p. 73) ... L'éducation dans le monde entier a fait faillite, elle a produit des destructions et des misères de plus en plus grandes. Les gouvernements sont en train de dresser les jeunes à devenir les soldats et les techniciens dont ils ont besoin. (p. 76) ... Tous les Etats souverains doivent nécessairement nous préparer à la guerre ; et aucun de nous ne peut dire que son propre gouvernement soit une exception. Pour que ses citoyens soient de bons guerriers, pour les préparer à faire efficacement leur devoir, l'Etat doit, c'est évident, les régenter et exercer son pouvoir sur eux. (p. 77) ... L'Etat souverain ne veut pas que ses citoyens soient libres, qu'ils pensent par eux-mêmes. Il les domine donc par tous les moyens possibles, propagande, interprétations historiques déformées, etc. Voilà pourquoi l'éducation consiste de plus en plus à enseigner 'quoi penser' et non 'comment penser'. Si notre pensée était indépendante du système politique en vigueur, nous serions dangereux ; des institutions libres pourraient former des pacifistes ou des hommes dont la pensée serait contraire au régime (p. 78). (Krishnamurti, 1953, pp. 73-78).

Le sens de cette citation de Krishnamurti pourrait aisément se retrouver sous la plume de Illich (1970, 1971) ou de Freire (1974) même si la pédagogie du premier est spirituelle, du second conviviale et du troisième politique. Tenir compte de l'intégralité de l'apprenant signifie favoriser la réflexion sur les questions fondamentales relatives au sens de la vie et à ce qui nous unit comme êtres humains par-delà nos différences personnelles et culturelles (Ferrer & Allard, 2002).

D'autres pédagogues du Sud, que nous présente Teasdale dans ce volume, sont originaires de Papouasie-Nouvelle-Guinée ou de petites communautés insulaires du Pacifique Sud, et combinent leurs savoirs locaux traditionnels et les influences exogènes liées au développement de la coopération internationale en éducation. Il s'agit là d'un syncrétisme pédagogique porteur qui considère que la forme scolaire n'est ni complètement aliénante, ni complètement libératrice. Les effets potentiels de la forme scolaire sont toujours liés à son enracinement culturel local.

Dans les sociétés du Nord massivement scolarisées depuis plus d'un siècle, l'acquisition des savoirs se réfère naturellement au modèle de la

forme scolaire : « Puisque la mission de l'école est d'instruire, du niveau le plus élémentaire au niveau le plus savant, la définition de ce qu'on entend par « savoir » a partie liée avec l'expérience aujourd'hui universellement partagée, de la scolarisation » (Chartier & Jacquet-Francillon, 1998, p. 6).

Si les anthropologues ont décrit depuis longtemps l'existence de savoirs transmis collectivement de génération en génération dans des sociétés sans école, ni même culture écrite, l'institution scolaire a toujours considéré les savoirs hors l'école avec suspicion :

Les savoirs des pratiques traditionnelles, transmis par « voir faire » et « ouïr dire », ne pouvaient être que des savoirs suspects ou condamnables, mêlant de façon indissociable rites et mythes, croyances et superstitions, recettes magiques et savoir-faire routinier. Contre ces savoirs archaïques imposés par l'arbitraire d'une tradition autoritaire, les savoirs de l'école républicaine se sont institués comme les savoirs de la modernité émancipatrice : savoirs des lumières contre croyance de l'obscurantisme, savoirs scientifiques contre pratiques empiriques, savoirs laïques contre dogmes religieux, savoirs urbains contre folklores ruraux, savoirs de la raison et du progrès contre traditions irrationnelles et passivistes (Chartier & Jacquet-Francillon, 1998, p. 6).

Contrairement à cette vision manichéenne, la synthèse tentée par ces pédagogues du Sud vise à ébranler la croyance qui assimile le savoir exclusivement à l'école. Par ailleurs, l'analyse des processus éducatifs dans des contextes où l'hégémonie de la forme scolaire n'est pas assurée, permet de mettre en évidence le fait que la forme scolaire a eu dès sa naissance un problème avec l'altérité et la différence culturelle.

La critique de l'école

Il est inévitable de devoir nous positionner ici de façon critique par rapport à l'école de type occidental telle qu'elle a été exportée pendant la période coloniale, et qui est devenue une institution hégémonique à l'échelle de la planète (Serpell & Hatano, 1997). Cette école a joué et continue à jouer un rôle extrêmement ambigu, et peut de ce fait être présentée soit comme une catastrophe sans pareille, soit comme la panacée qui va apporter la paix dans le monde. Le premier, peut-être, à en faire une analyse critique a été Nyerere (1967/1972), président de la Tanzanie et lui-même enseignant. Nyerere s'est rendu compte que l'école coloniale dans son pays nouvellement indépendant, établie pour fournir du personnel administratif local aux colons, continuait à créer une « élite » privilégiée,

dans le secteur dit « moderne », par rapport à l'exclusion de la majorité de la population rurale. La plupart des élèves la quittaient en ayant un sentiment d'échec, le système étant entièrement orienté vers les études supérieures, mais en même temps très sélectif. Mais les élèves, même après deux ou trois ans d'école primaire, se sentaient supérieurs aux non scolarisés, refusant de travailler la terre, préférant attendre un travail illusoire en ville. Ainsi l'école était la cause principale de l'exode rural, et du fossé qui se creusait entre les générations. Ces critiques ont été reprises et élaborées au cours des années par différents chercheurs (Carnoy, 1974 ; Carnoy & Samoff, 1990 ; Hallak, 1974 ; Malassis, 1975 ; Mukene, 1988), qui relèvent aussi que l'éducation scolaire ne produit pas automatiquement le développement économique comme espéré par la théorie du capital humain. Par contre, c'est l'école coloniale qui a permis l'émergence d'une opposition organisée au pouvoir colonial, menant finalement à l'indépendance sous la direction de chefs d'Etat formés à l'occidentale, comme un Jomo Kenyatta (1965/1967), qui a écrit lui-même sur l'éducation traditionnelle dans son peuple, les Kikuyu.

Du côté positif, on relève souvent – et c'est bien entendu la position majoritaire et celle défendue par les organisations comme l'UNICEF et l'UNESCO – que la scolarisation permet la promotion de l'hygiène et de la santé publique, la baisse de la fécondité (Cocirane, 1979), l'amélioration du statut de la femme (Kagitcibasi, 1996, 1998) et le respect de la démocratie et des droits humains.

Par ailleurs des recherches en psychologie interculturelle comparée ont montré que la scolarisation bien plus que l'alphabétisation a un effet sur le fonctionnement cognitif (Berry & Bennett, 1991 ; Scribner & Cole, 1981), non pas en produisant des processus cognitifs nouveaux, mais par la promotion d'un style cognitif théorique plutôt qu'empirique (Scribner, 1979), ou expérimental et analytique plutôt que expérimenté et global (Tapé, 1994), du fait que l'école entraîne les élèves à accepter de travailler sur des contenus éloignés de la vie quotidienne. Mais, Dasen et Mishra, (2004) dans une revue de question portant sur les effets cognitifs de la scolarisation en Inde, font remarquer l'importance de considérer des facteurs comme la qualité de l'école.

Cela pose aussi la question de l'adéquation culturelle de l'école telle qu'elle existe actuellement dans la majeure partie de la planète. Ce détour par l'altérité nous permettra d'examiner nos propres institutions scolaires et leur degré de sensibilité et de prise en compte de la diversité culturelle des apprenants. En fait, les pédagogies indigènes sont au cœur des alternatives pédagogiques à la crise mondiale de l'éducation (Teasdale

dans ce volume : Gasché, 1998 et ce volume). Considérée souvent comme la solution idéale pour l'intégration des minorités culturelles, la mobilité sociale ou le développement, la forme scolaire ne peut plus faire l'économie d'une autocritique qui dissequerait son ethnocentrisme.

Néanmoins, ce livre cherche à dépasser une simple critique de l'école. Il n'y a guère que Herzog (ce volume) pour suggérer qu'on ferait mieux, en tout cas pour certains adolescents dans certains contextes, de se débarrasser complètement de cette institution. La plupart des approches proposées consistent à adapter l'école pour qu'elle réponde mieux aux aspirations et aux besoins des populations locales.

Quelques concepts novateurs

Dans les réflexions récentes sur l'adaptation culturelle de l'école, de nouveaux concepts ont émergé, comme « appropriation », « empowerment », « ethnothéories » et « conscientisation », qui peuvent constituer une alternative pédagogique à l'hégémonie de la forme scolaire. Le concept d'« appropriation » est traduit de l'anglais « *ownership* », qui dérive de la notion de possession ou droit de propriété. Mais Teasdale dans ce volume, comme d'autres ailleurs, utilise ce terme dans un sens qui dépasse la simple possession matérielle. Une action éducative doit être conçue de telle manière que les personnes concernées puissent se l'approprier et s'employer activement à la réaliser. Ce concept est donc toujours lié à ceux de participation et d'identification. Il peut être illustré par la proposition de Teasdale de rendre le contrôle du curriculum aux communautés locales, ce que Serpell (1993) de son côté a désigné par « *local accountability* », soit le fait que l'école devrait rendre compte à la population locale plutôt qu'aux institutions centrales comme les ministères de l'éducation.

Il faut rappeler à ce propos l'existence, parallèlement au curriculum formel (les contenus, la définition des objectifs d'enseignement, les méthodes pédagogiques, les dispositions pour la formation des enseignants et instructions pédagogiques) d'un « curriculum caché » (*hidden curriculum*) où les élèves apprennent par exemple à identifier les questions qui sont légitimes et celles qui ne le sont pas. Ce curriculum caché comporte les règles implicites de la communication pédagogique et de la vie scolaire imposées par les groupes sociaux dominants (Apple, 1990). L'école véhicule des valeurs implicites à travers l'organisation en filières scolaires, la politique de recrutement et de formation des enseignants, la conception des apprentissages. Même s'il reste implicite, le curriculum

caché représente ce que l'on fait effectivement (Roegiers, 1997 ; Gatto, 1991).

Le concept d'ethnothéorie vise à rendre explicite la construction des processus éducatifs en particulier par les parents et les enseignants (Harkness & Super, 1992 ; Akkari, 2000). Ce concept dérive de l'anthropologie et désigne ce que les membres d'une culture donnée ressentent, pensent et connaissent à propos du monde qui les entoure. Ce concept peut constituer une alternative à l'objectivisme eurocentrique. Ce dernier, basé sur la logique et le rationalisme, reflète comment une minorité de la population mondiale comprend le monde et en donne une vision partielle et partielle (Battiste & Henderson, 2000).

Le pédagogue brésilien Paulo Freire a largement diffusé l'idée de la conscientisation dans les domaines de la formation et de l'éducation. Pour expliquer sa théorie de l'éducation, Freire (1974) présente la pédagogie des oppresseurs comme une « conception bancaire » de l'éducation dans laquelle l'éducateur détient le savoir et la vérité et c'est l'éduquant qui les reçoit. Cette conception classique utilisée massivement par la forme scolaire est oppressive dans la mesure où l'éduquant est considéré comme un réceptacle vide qu'il faut remplir sans jamais lui donner les moyens d'une compréhension critique du monde. La théorie de l'éducation de Freire repose sur un véritable échange entre éducateur et éduquants au point où les rôles des uns et des autres sont interchangeable. Les élèves sont considérés comme des individus doués de conscience. Il s'agit alors de leur donner les moyens de s'approprier les savoirs. La pédagogie de la conscientisation de Freire ne s'exerce pas dans l'abstrait, mais dans l'action. C'est une pédagogie de la problématisation qui vise le développement de la capacité des apprenants à poser des problèmes liés à leur milieu de vie et aux oppressions qu'ils subissent.

Le courant de la pédagogie critique qui s'inspire des travaux du pédagogue brésilien Paulo Freire est actuellement au centre des débats éducatifs en Amérique du Nord. Il est en particulier utilisé dans les approches multiculturelles de l'éducation (Akkari, 2001 ; Freire, 1997). De même, le développement d'un courant de recherche en éducation sur « l'apprentissage situé » (*situated learning*) a suscité un nouveau regard sur les apprentissages informels et les savoirs traditionnels dans les pays du Sud (Akkari, ce volume) comme dans ceux du Nord (Herzog, ce volume). Les processus d'apprentissage efficace ne sont pas une exclusivité scolaire. Ils peuvent en effet se dérouler dans des contextes réels combinant interaction sociale et collaboration (Lave & Wenger, 1990 ; Segall, Dasen, Berry & Poortinga, 1999).

La conscientisation de Freire est proche du concept de « *empowerment* » (Akkari & Perez, 2000). Le verbe anglais « *to empower* » signifie donner le pouvoir, les moyens ou encore l'habileté de décider. Dans le cadre d'un projet d'éducation, l'*empowerment* consiste à élargir les possibilités et les moyens dont disposent les personnes défavorisées pour agir sur leurs conditions de vie. Le développement de l'*empowerment* dans les processus éducatifs suppose en particulier que les personnes intéressées comprennent le contexte de leur vie et les inégalités dont elles souffrent en matière de répartition du savoir, du pouvoir et des ressources.

La conscientisation et l'*empowerment* conduisent forcément à ce que les communautés locales, et d'une façon générale les pays du Sud, prennent le contrôle des institutions éducatives qui les servent. Mais, la tâche n'est pas facile en raison des conceptions évolutionnistes qui ont prévalu pendant longtemps au niveau des réflexions sur le développement des pays du Sud. De nos jours, c'est le concept de mondialisation, version actuelle de la fameuse modernisation, qui assure la domination économique et culturelle d'une partie du monde sur une autre (Marin et Perez, ce volume). Les textes de cet ouvrage montrent que les chercheurs du Nord et du Sud doivent définir ensemble de nouveaux objets ou de nouveaux thèmes d'étude. La question des alternatives éducatives à la mondialisation néo-libérale peut en être un exemple concret, ou encore la façon de reconstruire un système éducatif après un conflit armé (Tawil & Harley, ce volume).

La domination militaire, politique et économique des pays et peuples du Sud a été largement traitée dans la littérature scientifique. Toutefois, aucune force n'a été aussi efficace que l'éducation dans l'oppression de l'héritage du Sud et la marginalisation du savoir pédagogique local. Par une influence subtile, l'imperialisme cognitif a largement détruit et déformé les pédagogies non-occidentales. Cet ouvrage a été conçu comme une tentative d'approcher l'essence du savoir pédagogique complexe des peuples du Sud :

Les savoirs autochtones partagent la structure suivante : (1) la connaissance et la croyance en des pouvoirs invisibles dans l'écosystème ; (2) la connaissance de l'interdépendance de tout ce qui fait un écosystème ; (3) le savoir que la réalité est structurée selon la plupart des concepts linguistiques utilisés par les populations indigènes ; (4) le savoir que les relations personnelles renforcent les liens entre les personnes, les communautés et les écosystèmes ; (5) la connaissance du fait que les traditions sacrées les personnes qui les connaissent sont responsables de l'enseignement d'une morale et d'une

éthique à ceux qui prendront la responsabilité de ce savoir spécialisé et de sa diffusion ; et (6) le savoir qu'une famille étendue continuera à transmettre ces connaissances et pratiques sociales d'une génération à l'autre. (Battiste & Henderson, 2000, p. 42)²

Présentation de l'ouvrage

Ce livre vise à développer l'aptitude des spécialistes de l'éducation à l'analyse critique des processus éducatifs. Il est articulé sur 2 axes :

1. Les pédagogies du Sud : les pédagogies informelles utilisées par les peuples autochtones (Australie, Inde et Amérique du Sud) et les institutions traditionnelles formelles (p. ex. écoles coraniques en Afrique et écoles traditionnelles hindoues en Asie).
2. Les pédagogues du Sud : principalement Paulo Freire pour l'Amérique du Sud.

Ainsi, Dasen présente, au moyen d'un cadre théorique qui fait la synthèse entre le modèle éco-culturel de Berry (Berry, 1995 ; Jahoda, 1995 ; Troadec, 2001) et la niche développementale de Super & Harkness (1997), les fondements de l'éducation informelle et des processus d'apprentissage qui y prennent place. Les chapitres suivants, soit ceux de Teasdale, Gasché, Mishra et Perez, explorent les liens entre l'éducation informelle dans le cas de populations autochtones (en Océanie, au Pérou, en Equateur et en Inde), et l'adaptation des systèmes scolaires à leurs besoins particuliers. Ils traitent en particulier de l'appropriation du système scolaire par ces populations elles-mêmes. On aurait, bien entendu, pu inclure d'autres exemples d'Amérique du Nord et en particulier du Canada (Larose, 1988 ; Murdoch, 1983 ; Sioui, 1989) ou encore d'autres régions du monde où subsistent des peuples indigènes.

2 « Indigenous ways of knowing share the following structure : (1) knowledge of and belief in unseen powers in the ecosystem ; (2) knowledge that all things in the ecosystem are dependent on each other ; (3) knowledge that reality is structured according to most of the linguistic concepts by which indigenous people describe it ; (4) knowledge that personal relationships reinforce the bond between persons, communities and ecosystems ; (5) knowledge that sacred traditions and persons who know these traditions are responsible for teaching 'morals' and 'ethics' to practitioners who are then given responsibility for these specialized knowledge and its dissemination ; and (6) knowledge that an extended kinship passes on teachings and social practices from generation to generation » (Battiste & Henderson, 2000, p. 42).

Les trois chapitres suivants (Akkari, Mishra & Vajpayee, Broyon), sont consacrés aux écoles traditionnelles liées à l'islam ou à l'hindouisme. Tout en ne négligeant pas les contextes historiques et politiques, ces chapitres insistent surtout sur les dimensions pédagogiques. Là encore, d'autres exemples auraient pu être choisis, p. ex. sur les écoles bouddhistes (Keuffer, 1991 ; Pollak, 1983 ; Reagan, 1996). Le chapitre de Herzog fait partie de ce groupe, puisqu'il traite d'une forme d'éducation traditionnelle qu'on trouve en France, le compagnonnage. Herzog suggère que ce type de formation pourrait constituer une alternative intéressante dans son propre pays, les Etats-Unis, pour les jeunes qui ne sont pas motivés par la forme scolaire, et peut-être aussi dans les pays pauvres.

Quant aux pédagogues du Sud, ils sont représentés en particulier par P. Freire (dont Mesquita retrace les influences européennes) et par un de ses disciples, A. Boal et son « théâtre de l'opprimé » (exposé par Hemma Devries). Freire nous est particulièrement proche, puisqu'il a été, pendant ses années d'exil, professeur invité à l'Université de Genève, en marge de ses activités militantes au sein de l'Institut d'action culturelle (IDAC) du Conseil œcuménique des églises. Dans cette section, nous aurions aimé inclure d'autres chapitres sur d'autres pédagogues du Sud, mais comme nous l'avons montré plus haut, ils ne sont pas si nombreux.

Finalement, le volume aborde des questions liées au contexte économique et politique actuel, notamment les liens réciproques entre conflits armés et systèmes éducatifs (Tawil & Hartey), où il est démontré que non seulement la scolarisation souffre en cas de conflit, et qu'il y a un travail de reconstruction à la fin de celui-ci, mais aussi qu'elle peut avoir contribué elle-même aux causes de la guerre. Marin termine ce livre avec un chapitre sur l'éducation dans le contexte de la mondialisation, en faisant le lien entre l'ethnocentrisme européen qui a imposé une religion, une langue et une école aux Américains du Pérou, dans le cadre de la construction d'un Etat-nation hégémonique, et finalement la remise en cause de ce dernier dans le processus actuel de mondialisation de l'économie, où la domination du marché a remplacé celle de l'Etat.

L'ensemble des chapitres qui composent ce livre a été préparé dans le cadre d'un cours de 3^{ème} cycle financé par la Conférence universitaire de Suisse occidentale (CUSO). Les textes avaient été rédigés à l'avance et mis à disposition de l'ensemble des participants à une rencontre d'une semaine, ce qui a permis d'en discuter en profondeur, avant de les réviser pour cette publication. Nous remercions les étudiants qui ont préparé des lectures critiques, le Professeur Jean-Luc Gurtner, qui a aidé à organiser le séminaire, et Yvan Leanza qui s'est occupé du prêt-à-clicher.

Références

- Akkari, A. (2000). Au-delà de l'ethnocentrisme en sciences de l'éducation. In P. R. Dasen & C. Perregaux (Eds.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* (Raisons éducatives n° 3, pp. 31-48). Bruxelles : DeBoeck Université.
- Akkari, A. (2001). Pedagogy of the oppressed and the challenge of multicultural education. *Interchange*, 32(3), 271-293.
- Akkari, A., & Perez, S. (2000). Education and empowerment. In D. Matheson (Ed.), *Educational issues in the learning age* (pp. 144-156). London : Cassell Professional Publishing.
- Apple, M. W. (1990). *Ideology and curriculum*. New York : Routledge, Chapman and Hall.
- Battiste, M., & Henderson, J. (2000). *Protecting indigenous knowledge and heritage : a global challenge*. Saskatoon, Canada : Purich Publishing.
- Berry, J. W. (1995). The descendants of a model. *Culture & Psychology*, 1(3), 373-380.
- Berry, J. W., & Bennett, J. A. (1991). *Cree syllabic literacy : Cultural context and psychological consequences*. Tilburg : Tilburg University Press.
- Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Segall, M. H., & Dasen, P. R. (2002). *Cross-cultural psychology. Research and applications* (2^e éd. rev. et aug.). Cambridge : Cambridge University Press.
- Carnoy, M. (1974). *Education as cultural imperialism*. New York : David McKay.
- Carnoy, M., & Samoff, J. (1990). *Education and social transition in the third world*. Princeton, NJ : Princeton University Press.
- Chartier, A.M., & Jacquet-Francillon, F. (1998). Editorial. Les savoirs de la pratique. Un enjeu pour la recherche et pour la formation. *Recherche et Formation*, 27, pp. 5-14.
- Cochrane, S. (1979). *Fertility and education : What do we really know ?* Baltimore, MD : Johns Hopkins University Press.
- Dasen, P. R. (1993a). How ethnocentric is developmental psychology ? *Current Contents*, 48, 8.
- Dasen, P. R. (1993b). L'ethnocentrisme de la psychologie. In M. Rey (Ed.), *Psychologie clinique et interrogations culturelles* (pp. 155-174). Paris : L'Harmattan.
- Dasen, P. R., & Marin, J. (1996). La modernité éducative à la conquête du monde ? In D. Hameline & J. Vonèche (Eds.), *Jean Piaget, agir et*

- construire. Aux origines de la connaissance chez l'enfant et le savant* (pp. 125-139). Genève : Université de Genève/Musée d'ethnographie.
- Dasen, P. R., & Mishra, R. C. (2004). The influence of schooling on cognitive development : a review of research in India. In B. N. Setiadi, A. Supratiknya, W. J. Lonner & Y. H. Poortinga (Eds.), *Ongoing themes in psychology and culture. Selected papers from the sixteenth international congress of the International Association for Cross-Cultural Psychology*. Yogyakarta : Kanisius.
- Ferrer, C., & Allard, R. (2002). La pédagogie de la conscientisation et de l'engagement : pour une éducation à la citoyenneté démocratique dans une perspective planétaire. *Education et francophonie* [en ligne], 30(2). Accès : <http://www.aceif.ca/revue/30-2/articles/04-ferrer-2.html>.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés. Suivi de Conscientisation et révolution*. Paris : Maspéro.
- Freire, P. (1997). A response. In P. Freire, J. W. Fraser, D. Macedo, T. McKinnon, & W. T. Stokes (Eds.), *Mentoring the mentor : A critical dialogue with Paulo Freire* (pp. 175-199). New York : Peter Lang.
- Gasché, J. (1998). Revalorisation culturelle et structure du Programme de formation d'instituteurs interculturels et bilingues de la confédération indienne amazonienne AIDSEEP et de l'Institut supérieur pédagogique « LORETO » au Pérou. *Diversité Langues* [En ligne], 3(juillet). Accès : http://www.teluq.quebec.ca/diverscite/SecArts/98/gaschesit/gaschsit_fxt.htm.
- Gatto, J. T. (1991). *Dumbing us down : The hidden curriculum of compulsory schooling*. New York : New Society Pub.
- Greenfield, P., & Lave, J. (1979). Aspects cognitifs de l'éducation non scolaire. *Recherche, Pédagogie et Culture*, 8(44), 16-35.
- Hallak, J. (1974). *A qui profite l'école ?* Paris : PUF.
- Hartkness, S., & Super, C.M. (1992). Parental ethnotheories in action. In I. S. Siegel, A. V. McGillicuddy-DeLisi, & J. Goodnow (Eds.) *Parental belief systems : The psychological consequences for children* (pp. 373-392). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Illich, I. (1970). *Libérer l'avenir*. Paris : Seuil.
- Illich, I. (1971). *Une société sans école*. Paris : Seuil.
- Jahoda, G. (1995). The ancestry of a model. *Culture & Psychology*, 1(1), 11-24.

- Kagitçibasi, C. (1996). *Family and human development across countries: A view from the other side*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Kagitçibasi, C. (1997). Individualism and collectivism. In J. W. Berry, Y. Poortinga, J. Pandey, P. R. Dasen, T. Saraswathi, M. H. Segall, C. Kagitçibasi (Ed. série), *J. W. Berry, M. H. Segall & C. Kagitçibasi (Ed. vol.), Handbook of cross-cultural psychology: Vol. 3. Social psychology* (2^e éd. rev. et aug., pp. 1-50). Boston : Allyn & Bacon.
- Kagitçibasi, C. (1998). Human development : Cross-cultural perspectives. In J. Adair, D. Bélanger & K. L. Dion (Eds.), *Advances in psychological science. Congress proceedings of the XXVI International Congress of Psychology, Montréal, 1996: Vol. 1. Social, personal, and cultural aspects* (pp. 475-494). London : Psychology Press.
- Kenyatta, J. (1967). *Au pied du mont Kenya*. Paris : Maspero (Original publié en 1965).
- Keuffer, J. (1991). *Buddhismus und Erziehung. Eine interkulturelle Studie zu Tibet aus erziehungswissenschaftlicher Sicht*. Münster : Waxmann.
- Krishnamurti. (1953). *De l'éducation*. Ojai, CA : Krishnamurti Writings.
- Krishnamurti. (1989). *Lettres aux écoles* (Vol. 1 et 2). Paris : Courcier du livre.
- Krishnamurti. (1998). *Réponses sur l'éducation*. Paris : Bartillat.
- Krishnamurti. (1999). *Face à la vie*. Paris : Adyar.
- Larose, F. (1988). Le jeu traditionnel algoum au sein du processus d'intégration socio-économique dans une société semi-nomade et son utilité pédagogique. *Enfance*, 41, 25-43.
- Lave, J., & Wenger, E. (1990). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Malassis, L. (1975). *Ruralité, éducation et développement*. Paris : Masson.
- Mariategui, J. C. (1970). *Temas de educación* (1^{ère} éd. 1930). Lima : Ed. Amauto.
- Mukene, P. (1988). *L'ouverture entre l'école et le milieu en Afrique noire*. Fribourg : Éditions Universitaires.
- Murdoch, J. (1983). Le mode de connaissance des Cris et l'élaboration d'un programme scolaire. *Recherches Américaines au Québec*, 13 (2), 115-123.
- Nyerere, J. M. (1972). *Indépendance et éducation*. Yaoundé : Clé. (Original publié en 1967).
- OST. (2002). *Science et technologie. Indicateurs 2002*. Paris : Economica.

- Pollak, S. (Ed.). (1983). *Ancient Buddhist education. Papers from the Bernard Van Leer Foundation project on human potential*. Cambridge, MA : Harvard Graduate School of Education.
- Reagan, T. (1996). *Non-Western educational traditions: Alternative approaches to educational thought and practice*. Mahwah, NJ : L. Erlbaum.
- Roegiers, X. (1997). *Analyser une action d'éducation ou de formation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Scribner, S. (1979). Modes of thinking and ways of speaking : culture and logic reconsidered. In R. O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing* (pp. 223-243). Norwood, NJ : Ablex.
- Scribner, S., & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Segall, M. H., Dasen, P. R., Berry, J. W., & Poortinga, Y. H. (1999). *Human behavior in global perspective: An introduction to cross-cultural psychology* (2^e éd. rev. et aug.). Boston : Allyn & Bacon.
- Serpell, R. (1993). *The significance of schooling. Life-journeys in an African society*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Serpell, R., & Hatano, G. (1997). Education, schooling, and literacy. In J. W. Berry, Y. Poortinga, J. Pandey, P. R. Dasen, T. S. Saraswathi, M. H. Segall, C. Kagitçibasi (Ed. série), *J. W. Berry, P. R. Dasen & T. S. Saraswathi (Ed. vol.), Handbook of cross-cultural psychology: Vol. 2. Basic processes and human development* (2^e éd., pp. 339-376). Boston : Allyn & Bacon.
- Sioui, G. E. (1989). *Pour une autohistoire Américainne, essai sur le fondement d'une morale sociale*. Québec : Presses de l'Université de Laval.
- Super, C. M., & Harkness, S. (1997). The cultural structuring of child development. In J. W. Berry, Y. Poortinga, J. Pandey, P. R. Dasen, T. S. Saraswathi, M. H. Segall, C. Kagitçibasi (Ed. série), *J. W. Berry, P. R. Dasen & T. S. Saraswathi (Ed. vol.), Handbook of cross-cultural psychology: Vol. 2. Basic processes and human development* (2^e éd., pp. 1-39). Boston : Allyn & Bacon.
- Tapé, G. (1994). *L'intelligence en Afrique. Une étude du raisonnement expérimental*. Paris : L'Harmattan.
- Troadec, B. (2001). Le modèle écoculturel : un cadre pour la psychologie culturelle comparative. *Journal International de Psychologie*, 36, 53-64.

Abdeljalil AKKARI
Pierre R. DASEN

PEDAGOGIES ET PEDAGOGUES DU SUD

Espaces interculturels

Collection dirigée par Marie-Antoinette Hily
et Geneviève Vermès

La collection « Espaces Interculturels » publie régulièrement, depuis sa création en 1989, des ouvrages consacrés à des questions de la théorie et de la pratique de l'interculturel. La collection veut se faire l'écho des nouvelles recherches ouvertes dans les différentes sciences sociales sur des terrains aussi variés que ceux de l'éducation, du développement de l'enfant, des relations interethniques et interculturelles et des contacts de langue.

Déjà parus

- J. COSTA-LASCOUX, M.A. HILY et G. VERMES (sous la dir. de), *Pluralité des cultures et dynamiques identitaires. Hommage à Carmel Camilleri*, 2000.
- M. Mc ANDREW et F. GAGNON (sous la dir. de), *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées (Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique)*, 2000.
- M. VATZ-LAAROUSSI, *Le familial au cœur de l'immigration. Les stratégies de citoyenneté des familles immigrantes au Québec et en France*, 2001.
- C. PERREGAUX, T. OGAY, Y. LEANZA et P. DASEN (sous la dir. de), *Intégrations et migrations. Regards pluridisciplinaires*, 2001.
- R. DE VILLANOVA, M. A HILY et G. VARRO (sous la dir. de), *Construire l'interculturel ? de la notion aux pratiques*, 2001.
- C. SABATIER, H. MALEWSKA et F. TANON (dir.), *Identités, acculturation et altérité*, 2002.
- C. SABATIER et O. DOUVILLE (sous la dir. de), *Cultures, Insertions et santé*, 2002
- C. SABATIER, J. PALACIO, H. NAMANE et S. COLLETTE (sous la dir. de), *Savoirs et enjeux de l'interculturel. Nouvelles approches, nouvelles perspectives*, 2001.
- C. SABATIER et P. DASEN (sous la dir. de), *Cultures, développement en éducation. Autres enfants, autres écoles*, 2001.
- Michelle GUILLON, Luc LEGOUX et Emmanuel MA MUNG (eds), *L'asile politique entre deux chaises. Droits de l'homme et gestion des flux migratoires*, 2003.

2004

L'Harmattan
5-7, rue de l'École-
Polytechnique
75005 Paris
FRANCE

L'Harmattan Hongrie
Kossuth L. u. 14-16
1053 Budapest
HONGRIE

L'Harmattan Italia
Via Degli Artisti, 15
10124 Torino
ITALIE

Table des matières

Table des matières	5
De l'ethnocentrisme de la pédagogie et ses remèdes <i>A. Akkari & P. R. Dasen</i>	7
Education informelle et processus d'apprentissage <i>P. R. Dasen</i>	23
Le rôle de l'éducation dans la survie des petites cultures autochtones <i>G. R. Teasdale</i>	53
Un curriculum enraciné localement : un point de vue du Sud <i>G. R. Teasdale</i>	85
La motivation politique de l'éducation interculturelle indigène et ses exigences pédagogiques. Jusqu'ou va l'interculturalité ? <i>J. Gasché</i>	107
Femmes et éducation préscolaire non formelle en Equateur <i>S. Perez</i>	139
L'éducation des enfants tribaux en Inde <i>R. C. Mishra</i>	161
Vers une anthropologie de l'école coranique <i>A. Akkari</i>	183
Les écoles sanskrites en Inde <i>R. C. Mishra & A. Vajpayee</i>	207

L'éducation sanscrite à Bénarès, en jeu d'une société qui oscille entre tradition et transition <i>M. A. Broyon</i>	231
Apprentissage situé et formation de compagnonnage : implications pour les systèmes éducatifs des pays pauvres <i>J. Herzog</i>	251
Philosophie et éducation : les influences européennes sur la pensée de Paulo Freire <i>P. Mesquida</i>	275
Augusto Boal et le théâtre de l'opprimé : vers une éducation sans frontière nord-sud <i>A. Hemma Devries</i>	295
Réformes des politiques éducatives dans les sociétés émergentes de conflits civils violents <i>S. Tawil & A. Harley</i>	309
Mondialisation, éducation et diversité culturelle <i>J. Marin</i>	349
Auteurs	371

A. Akkari & P. R. Dasen

De l'ethnocentrisme de la pédagogie et ses remèdes

Les sciences de l'éducation et la pédagogie, dans l'ensemble des sciences humaines et sociales, ont été historiquement marquées par une perspective inégalitaire dans leur approche des peuples du Sud. Ainsi, du côté des pays du Nord, des sujets doués de la connaissance ; de l'autre, dans les pays du Sud, à la fois des sujets et des objets d'étude, à qui il s'agit d'imposer les paradigmes occidentaux. Cette posture intellectuelle s'est trouvée confortée, au sein des anciens empires coloniaux, par la conviction des Européens d'être porteurs d'une mission civilisatrice consistant à répandre la modernité sur les archaïsmes du Sud.

Dans de nombreux domaines des savoirs, cet impérialisme culturel est doublement usurpateur. D'une part, il s'approprie l'héritage culturel du Sud en pillant le savoir, par exemple médicinal, des peuples indigènes (Marin dans ce volume). D'autre part, l'Occident dénie aux peuples du Sud le droit de produire un savoir scientifique à caractère universel. L'Observatoire français des Sciences et des Techniques (OST) a récemment mis en évidence que l'Afrique subsaharienne, où vit plus de 10 % de la population mondiale, ne réalise que 0,4 % de l'activité mondiale de la recherche et du développement (OST, 2002). De même, la volonté de séparer les musées selon qu'ils exposent l'art « premier » pour ne pas dire « primitif » ou l'art contemporain (considéré comme exclusivement occidental !) relève de cette logique pernicieuse. L'objectif des réflexions proposées dans cet ouvrage est d'opérer une brèche dans cette double usurpation.

Les sciences de l'éducation sont élaborées en majeure partie dans les pays industrialisés du Nord, ce qui les marque d'une empreinte culturelle particulière. Dans cet ouvrage, nous examinerons l'apport conceptuel des pédagogies informelles et formelles du Sud. Ces pédagogies ont préexisté à l'exportation de la forme scolaire occidentale pendant la période coloniale. Elles continuent à apporter des solutions originales aux