

Collection Espaces interculturels

Abdeljalil AKKARI  
Pierre R. DASEN

## PEDAGOGIES ET PEDAGOGUES DU SUD

P. R. Dasen

### Education informelle et processus d'apprentissage<sup>1</sup>

Dans la perspective des « pédagogies du Sud », je vois deux raisons de nous intéresser à l'éducation informelle et aux processus d'apprentissage. Premièrement, toutes les sociétés, qu'elles soient du Nord ou du Sud, ont une façon de transmettre leur culture de génération en génération en dehors de l'institution particulière que représente l'école. Nous pouvons donc déjà nous intéresser à cette éducation informelle ou « traditionnelle » en elle-même, voir comment elle diffère d'une société à l'autre, mais aussi ce qu'il y a de commun, en particulier au niveau des processus d'apprentissage. Deuxièmement, une bonne connaissance de l'éducation informelle peut servir à rendre les systèmes scolaires plus adaptés aux contextes culturels dans lesquels ils se situent. Pour traiter ces deux thématiques, je me place dans une perspective de psychologie interculturelle comparée du développement de l'individu (le plus souvent de l'enfant). Aussi, je présente tout d'abord le cadre théorique que j'ai élaboré dernièrement (Dasen, 2003), qui permet de situer l'individu en développement dans un système complexe, qui comprend bien entendu la transmission culturelle, qu'il s'agisse d'éducation formelle ou informelle. Ce cadre théorique attire aussi l'attention sur l'intérêt qu'il y a à ne pas négliger l'étude des processus d'apprentissage.

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

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

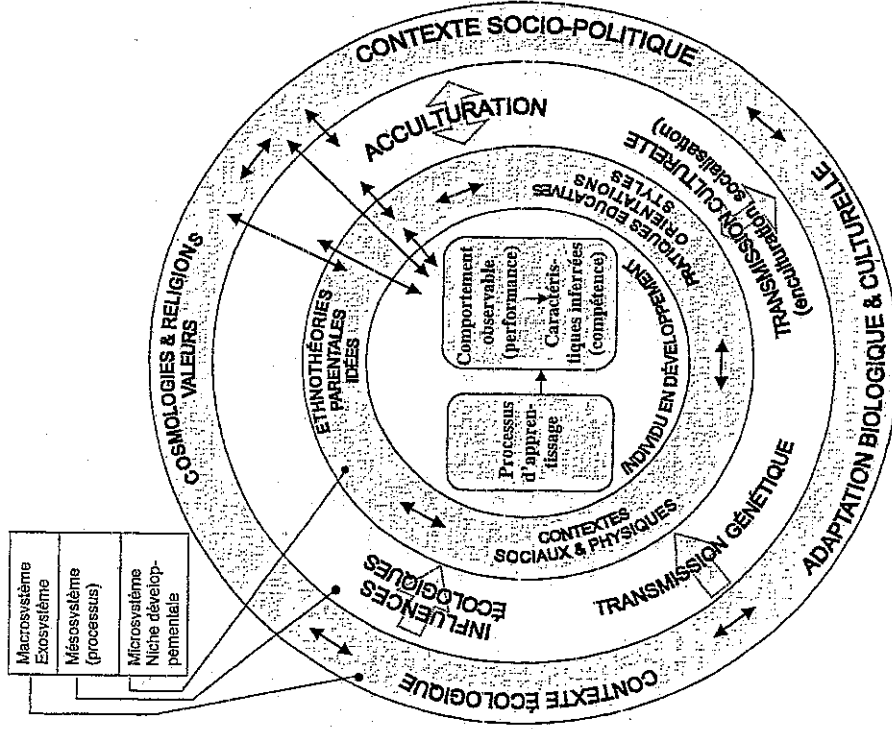
L'Harmattan Italia  
Via Degli Artisti, 15  
10124 Torino  
ITALIE

2004

<sup>1</sup> Je remercie A. Akkari, ainsi que les étudiants du cours DEA "Recherches en anthropologie de l'éducation" pour leurs commentaires critiques sur ce manuscrit.

### Cadre théorique

Figure 1 : cadre théorique intégré pour l'étude interculturelle du développement humain



Ce cadre théorique est présenté à la figure 1. Il s'agit de la combinaison des schémas de différents auteurs, notamment le cadre écologique de Berry (Berry, Poortinga, Segall & Dasen, 2002 ; Segall, Dasen, Berry & Poortinga, 1999 ; voir aussi Troade, 2001), la niche développementale de Super et Harkness (1997 ; voir aussi Brill, 1999), le modèle en cercles concentriques de la théorie des systèmes écologiques de Bronfenbrenner (1989) et son adaptation par Georgas (1988) qui y ajoute en particulier les interactions entre tous les niveaux, ainsi que les cadres théoriques de Ogbu (1981), Kagitçibasi (1996) et Trommsdorff (1999). Il ne s'agit donc pas d'une construction originale, mais plutôt de la synthèse de différents cadres théoriques, qui apportent des perspectives différentes mais complémentaires (pour d'autres discussions de ces modèles théoriques, voir Gardiner, 1998 ; Rogoff, 2003 ; Sabatier, 2003).

Au centre du schéma se trouve l'individu, et en tant que psychologie qui étudie le développement cognitif, je vais m'intéresser plus particulièrement aux processus d'apprentissage et processus cognitifs de l'individu (j'y reviendrai plus loin). Mais contrairement à la psychologie dominante<sup>2</sup>, qui cherche à étudier l'individu en l'isolant autant que possible du milieu ou en essayant de contrôler les facteurs externes, l'ensemble des cadres théoriques évoqués nous amènent à considérer l'unité d'analyse comme l'individu dans son milieu. Ainsi, l'individu se développe dans un micro-système formé par la niche développementale, qui comporte trois volets : les contextes physiques et sociaux, les pratiques éducatives, et les éthnothéories parentales. Cette niche développementale est un système ouvert, lui-même en interaction avec le macrosystème par l'intermédiaire des processus du mésosystème.

Le macro- ou exo-système comporte le contexte écologique (qui influence, au niveau de la société, les systèmes de production, la densité de population, la résidence urbaine ou rurale, voire même l'écologie visuelle) et le contexte socio-politique qui évolue avec l'histoire, et avec les contacts entre sociétés. La culture, au sens anthropologique, est ainsi vue comme une adaptation à ces contextes, en parallèle (et en interaction) avec l'adaptation biologique. Comme aspects importants de la culture, relevons les cosmologies, religions et valeurs (p. ex. la place de l'homme dans la nature).

Les interactions entre le macrosystème et le micro-système se font par différents processus, dont la transmission culturelle et l'acculturation,

<sup>2</sup> En anglais, « mainstream psychology ».

processus qui sont au cœur de la recherche interculturelle. L'acculturation (ou interculturalisation, ou transaction sociale — je ne vais pas entrer dans le débat de terminologie ; voir p. ex. Denoux, 1995 ; Schurmans, 1995) relève de tous les phénomènes de contact entre les sociétés, ou entre des porteurs de cultures différentes. Il s'agit là de la problématique centrale des recherches interculturelles dans le sens d'une psychologie des contacts de culture (voir p. ex. Lahlou & Vinsonneau, 2001 ; Sabatier, Malewska & Tanon, 2002).

Le processus central pour la problématique de ce chapitre est celui de la transmission culturelle, que je prends comme synonyme d'éducation. Souvent, en éducation comparée, ou dans le langage des organisations internationales, ou même dans celui des chercheurs en sciences de l'éducation (Hofstetter & Schneuwly, 1998), éducation est utilisé à la place de scolarisation, comprenant tout au plus la formation des adultes, et les systèmes scolaires considérés sont tous modelés sur l'école telle qu'elle a émergé dans les pays industrialisés du Nord. Il va sans dire que cette conception de l'éducation souffre quelque peu d'ethnocentrisme (Akkari, 2000 ; Serpell, 1993 ; Serpell & Hatano, 1997). L'école de type occidental est une institution importante de transmission culturelle, mais elle est loin d'être la seule, car il y a d'autres formes d'écoles (voir Akkari, Mishra, ce volume), et la plus grande partie de ce que nous savons, nous l'avons probablement appris en dehors de l'école (Bruner, 1996).

Le processus de transmission culturelle comporte l'enculturation et la socialisation, grossièrement la façon d'entrer dans une culture ou devenir un membre accepté dans sa société. Une distinction courante entre ces deux termes (Segall et al., 1999), mais qui n'est pas partagée par tous les auteurs (voir p. ex. Camilleri & Malewska-Peyre, 1997), est que l'enculturation comporte toutes les influences qui façonnent l'individu, y compris les aspects inconscients ou non-volontaires de ces influences. Par exemple, l'enfant naît et grandit dans un contexte linguistique particulier, formé d'une seule ou d'un nombre restreint de langues ; alors que le bébé a la capacité biologique d'apprendre à prononcer n'importe quels phonèmes, il n'apprendra que ceux qui sont en usage autour de lui, et perdra même la capacité de prononcer facilement ceux d'autres langues. L'enculturation comporte donc aussi une restriction des comportements biologiquement possibles, un phénomène que Brill (1999) a désigné par le « champ d'actions possibles ». Ainsi, une des façons majeures dont la culture influence le développement de l'enfant, est dans la sélection des contextes, c.-à-d. de ce qui est disponible pour être appris (Whiting, 1980). Si les contextes, physiques et sociaux, sont en grande partie donnés par les

circonstances de vie d'une société particulière, ils peuvent aussi relever d'un choix conscient de la part des parents ou autres adultes. Par exemple, ceux-ci peuvent fournir à l'enfant des jouets dits éducatifs dans le but de favoriser son développement cognitif, ou l'entourer de textes écrits dans l'idée que cela l'amènera à lire plus vite. Du moment où ces choix sont conscients, on parlera de socialisation, et d'agents de socialisation, qui peuvent être les parents, d'autres adultes ou des pairs (Berry et al., 2002, p. 20 distinguent ainsi la transmission verticale, oblique et horizontale). A noter que les conceptions actuelles de la socialisation attribuent un rôle actif à l'individu socialisé, qui n'est pas seulement influencé par les agents de socialisation, mais qui contribue au choix de ce qui doit être appris (Camilleri & Malewska-Peyre, 1997). Cette conception dynamique va de pair avec une définition constructiviste ou co-constructiviste de la culture (voir Dasen, 2000, pp. 12-14).

Selon notre définition de la socialisation comme processus d'influence ou même d'instruction intentionnel, la scolarisation devrait en être un bon exemple. Cela est vrai, puisque l'école définit en général explicitement les buts de l'éducation, les contenus (curriculum) et les méthodes (pédagogies). Mais l'institution scolaire comporte également une large part d'enculturation, c.-à-d. de transmission involontaire, d'implicites culturels, de curriculum caché (j'y reviendrai plus loin).

Si la transmission culturelle est donc un processus clé dans les liens entre macro- et micro-systèmes, il faut relever que le cadre théorique prévoit des liens, c.-à-d. des interactions ou retroactions entre tous les niveaux représentés par les cercles concentriques aussi bien qu'entre les composantes à chaque niveau. Ainsi, nous ne sommes plus dans une conception de causalité linéaire, où, selon les mots de Rogoff (2003, p. 42), « les processus individuels et culturels sont traités comme s'ils existaient indépendamment les uns des autres, les caractéristiques individuelles étant créées par les caractéristiques culturelles ». Dans une conception plus actuelle, l'individu et la culture sont mutuellement co-construits.

Il est peu probable qu'une recherche particulière réussisse à tenir compte de l'ensemble d'un tel cadre théorique ; il ne s'agit donc pas d'un modèle dont on pourrait mesurer toutes les parties et calculer les corrélations entre elles, mais plutôt d'un outil heuristique qui cherche à attirer l'attention sur la complexité. Il démontre aussi l'apport complémentaire nécessaire de différentes disciplines des sciences humaines et sociales, les variables du macrosystème étant étudiées surtout par l'anthropologie, la sociologie, l'histoire, la démographie ou encore

l'économie et l'éducation comparée (en plus de la biologie, génétique des populations, écologie, etc. dans les sciences dites dures), le micro-système surtout par l'anthropologie psychologique (la forme actuelle de l'école « culture et personnalité », p. ex. LeVine, 1999), et parfois la psychologie sociale, la psychologie interculturelle comparée, et les sciences de l'éducation pour autant que ces disciplines s'intéressent aux interactions entre l'individu et les contextes.

### L'éducation informelle

En examinant maintenant l'éducation informelle, ou éducation traditionnelle, on verra aisément comment on peut la situer dans le cadre théorique présenté ci-dessus. Mais il nous faut tout d'abord soulever quelques problèmes de terminologie. En effet, il n'y a pas, semble-t-il, de terme qui ne fasse pas problème. Éducation « informelle » peut suggérer qu'elle n'a pas de forme, alors que nous allons justement voir qu'elle comporte toute une pédagogie, ou encore des ethnothéories, même si celles-ci restent souvent implicites. De nombreux auteurs parlent d'éducation « traditionnelle », mais ce terme pourrait laisser entendre qu'il s'agit du passé, d'un système statique et fermé, non-évolutif, non-moderne, et qui n'aurait donc plus de pertinence dans le monde actuel. Alors que l'éducation informelle existe justement partout, au Nord comme au Sud, dans toutes les sociétés, et même dans les sociétés dites post-industrielles. Ainsi, éducation informelle, ou traditionnelle, ne devrait avoir aucune connotation péjorative. À noter que les difficultés de terminologie proviennent en partie de l'hégémonie de l'éducation scolaire, qui se pose souvent comme seul modèle par rapport auquel toutes les autres formes d'éducation doivent se définir.

Il est vrai que les savoirs informels, ceux acquis en-dehors de l'école, que ce soit dans le domaine de l'agriculture (Akkari, 1992) ou de la médecine (Brelet-Rueff, 1991 ; Good, 1994 ; Peltzer, 1995), de la botanique (Berlin, 1992) ou de la navigation (Hutchins, 1983), ou encore des mathématiques (Nunes, Schliemann, & Carraher, 1993 ; Rampal, 2003 ; Saxe, 2001), ont souvent été dévalorisés, considérés comme non-scientifiques, à tel point qu'ils risquent de disparaître. Un fort mouvement s'est donc constitué pour les conserver et les revaloriser (Semali & Kincheloe, 1999 ; Verheist & Sizoo, 1994).

Dernier point de vocabulaire : pourquoi ne pas utiliser éducation « non-formelle » ? Parce que ce terme est souvent utilisé pour désigner les programmes éducatifs, en général gérés par des ONG, qui s'adressent aux

groupes laissés pour compte par l'enseignement formel (les très jeunes enfants, les « déchets » de l'instruction scolaire, les non-alphabétisés, etc. (Ahmed, 1983). Ahmed propose le terme d'éducation « parallèle » pour éducation informelle, mais cela donnerait à l'école une place prépondérante.

Je ne m'étendrai pas sur les nombreuses descriptions de l'éducation traditionnelle, un peu partout dans le monde, écrites soit pas des ethnologues (p. ex. Fortes, 1938) soit par des indigènes<sup>3</sup> eux-mêmes (p. ex. Kenyatta, 1960 ; Mukene, 1988 ; Nsamenang, 1992), et parfois rendues merveilleusement vivantes dans des romans (p. ex. Laye, 1994). Il y a aussi des ouvrages qui cherchent à généraliser à l'échelle d'une région ou d'un continent, comme ceux de Pierre Erny sur l'enfant africain (Erny, 1968, 1972a/b), et des typologies qui opposent explicitement éducation informelle et formelle.

Ainsi, Désalmand (1983) distingue l'éducation traditionnelle (en Afrique, plus particulièrement en Côte d'Ivoire) de l'enseignement occidental classique, qui se réfère à l'école importée pendant la période coloniale, qui perdue souvent avec des méthodes pédagogiques désuètes. Ainsi, l'éducation traditionnelle, par opposition à la scolarisation, se donne partout, tout le temps, et par tous, et concerne tout le monde ; elle est étroitement liée au milieu, axée sur les besoins de la société, et intégrée à la production ; elle a un caractère global, insiste sur l'esprit communautaire, le maintien de l'équilibre, le sacré voire le magique, et le respect de la vieillesse ; les rapports pédagogiques sont personnels, les parents prenant une part importante dans l'éducation, les connaissances sont transmises oralement, dans la langue locale, et les modèles sont élaborés par le groupe concerné.

Dans une autre typologie qui a fait référence, Greenfield et Lave (1979) ont désigné l'éducation informelle comme intégrée à la vie courante, avec un faible degré d'institutionnalisation, l'apprentissage étant personnel (les maîtres sont des personnes de l'entourage) et l'élève étant responsable de ses acquisitions ; il y a peu ou pas de programmes explicites, l'apprentissage se fait par observation, imitation, et démonstration, en général sans questionnement ; la motivation est trouvée dans la contribution sociale des débutants, et le maintien de la continuité et de la tradition est valorisé.

<sup>3</sup> Un autre terme qui n'a rien de péjoratif.

Ces typologies, qui opposent éducation informelle et formelle, sont bien entendu des simplifications heuristiques. Greenfield et Lave (1979) ont été les premières à relever qu'il n'y a pas vraiment une dichotomie aussi absolue (voir aussi Strauss, 1984). Ainsi, l'éducation traditionnelle peut avoir des aspects assez formels, tels que l'instruction en rapport avec les cérémonies d'initiation, de classes d'âge et de sociétés secrètes (Precourt, 1975) ou même être tout à fait formelle, comme dans le cas des écoles liées à un enseignement religieux (Akkari et Mishra & Vajpayee, ce volume). Il n'en reste pas moins que le contraste entre les deux formes d'éducation est frappant, et démontre à quel point l'école est souvent en rupture complète avec les pratiques et les valeurs des sociétés où elle a été implantée comme un corps étranger. La greffe a pris, à tel point qu'il est aujourd'hui considéré comme hérétique de suggérer qu'il vaudrait mieux supprimer l'école, et que les populations y tiennent malgré le constat qu'elle ne fonctionne plus comme moyen de mobilité sociale (Balegamire Bazilash, 1997). Je ne reviendrai pas ici en détail sur un thème que nous avons développé dans l'introduction à ce volume, soit les nombreuses critiques adressées à l'école coloniale et post-coloniale (Ery, 1977 ; Nyerere, 1972 ; Serpell, 1993 ; Serpell & Hatano, 1997), comme de favoriser le fossé entre les générations, l'exode rural, et la dévalorisation identitaire. D'ailleurs le débat n'est pas simple, car l'école a aussi des avantages, par exemple dans la promotion de la santé publique et le statut des femmes (Kagitcibasi, 1996, 1998).

### Les pédagogies implicites

Greenfield et Lave (1979) analysent l'apprentissage du métier de tailleur au Libéria, et l'apprentissage du tissage chez les jeunes filles zinacantèques du Mexique (voir aussi Childs & Greenfield, 1980 ; Greenfield, 1984 ; Greenfield & Childs, 1977), dans le second cas en utilisant la vidéo pour pouvoir faire une analyse détaillée des interactions entre le maître (la mère) et l'apprenant. Elles démontrent ainsi que les mères utilisaient une pédagogie très sophistiquée, appelée « échafaudage » ou « étayage » (en référence à la théorie de Vygotsky). Cela revient à donner à l'apprenant d'emblée une tâche complexe et socialement utile, trop difficile pour être exécutée seule et sans aide ; mais le maître évalue constamment le niveau atteint par l'apprenant, et intervient pour les passages difficiles. Au fur et à mesure du progrès de l'apprentissage, cette intervention devient de plus en plus légère. Or, quand les chercheuses demandaient aux mères comment elles faisaient pour enseigner le tissage,

elles répondaient « Je ne fais rien. Ma fille apprend toute seule ». Parfois on ne peut pas faire confiance à ce que disent les parents (Bril, 1999), et il faut un regard externe, et des moyens techniques comme la vidéo ! Cette pédagogie est donc implicite, inconsciente, pratiquement non-verbalisable, mais néanmoins bien présente.

Les auteurs font aussi remarquer que l'apprentissage informel ne se base pas nécessairement sur l'observation et l'imitation seulement. En effet, « les maîtres formulent des instructions verbales en relation étroite avec la démonstration et la réalisation de l'élève, et les adaptent à ses besoins » (Greenfield & Lave, 1979, p. 35). En plus de l'échafaudage, il y avait aussi façonnage, soit l'organisation des étapes d'apprentissage dans un ordre de difficultés croissantes. « Cela a pour résultat d'aboutir à un apprentissage relativement sans erreur dans des circonstances où les erreurs causeraient un tort économique considérable au maître » (op. cit. p. 35). Dans l'apprentissage du tissage chez les Zinacantèques, les essais-et-erreurs n'étaient admis qu'au début, lorsque l'enfant tissait sur un métier en modèle réduit, avec des pailles et des herbes, c.-à-d. quand il n'y avait pas d'enjeu économique. L'apprentissage sans erreur est conforme à un système traditionnel ou l'innovation n'est pas valorisée ; en effet, les Zinacantèques ne tissaient qu'un nombre très limité de types de tissus, en particulier l'un pour les femmes et l'autre pour les hommes, se différenciant uniquement par l'épaisseur des bandes rouges et blanches.

L'influence du changement social sur les pédagogies implicites a été démontrée quand Greenfield (1999, 2000) est retournée dans le même village quelque vingt ans plus tard pour répéter son étude. Entre temps, les jeunes filles étaient devenues des mères, qui avaient des filles en train d'apprendre à tisser. Mais la communauté avait changé, les communications avec San Cristobal et même Mexico City s'étaient développées, et les tissages y étaient vendus à des touristes aussi bien mexicains qu'étrangers. Si ces tissages étaient toujours basés sur les modèles traditionnels, ils étaient maintenant fabriqués avec du fil de toutes les couleurs, acheté dans le commerce et meilleur marché que le fil teint à la cochenille, et les tisserandes s'évertuaient à trouver de nouvelles décorations, et même à les copier dans des livres de modèles importés de la ville.

Dans ce nouveau contexte, qu'était devenu le style d'apprentissage ? La plupart du temps, les mères étaient occupées par leur propre tissage et ne s'occupaient guère de leurs filles, qu'elles avaient tendance à confier à des sœurs plus âgées ; celles-ci n'utilisaient pas l'étayage, étant elles-mêmes occupées à jouer ou à travailler, n'intervenant que quand

l'apprentissage se faisait donc par essais et erreurs. Cette nouvelle pédagogie est d'ailleurs, selon Greenfield, en accord avec les nouveaux besoins d'innovation ; par ailleurs, les erreurs dans le tissage étaient considérées comme moins graves, le « fait main » étant un argument de vente face aux touristes !

L'interaction entre les pédagogies implicites et les situations sociales a également été théorisée par Lave et Wenger (1991) et leur concept de « participation périphérique légitime » (voir aussi Akkari et Herzog, dans ce volume). En particulier dans les situations d'apprentissage d'un métier, les novices commencent par sentir l'atmosphère de l'entreprise, à apprendre le vocabulaire adéquat et les implicites des routines quotidiennes. On les fait balayer l'atelier, ou on leur confie d'abord de petites tâches, en général au bout de la ligne de production. Il n'y a pas forcément une relation directe de maître à apprenti, car ce dernier peut apprendre par ses interactions avec des pairs, et par « l'engagement dans une pratique » (Lave & Wenger, 1991, p. 93). La motivation vient de la possibilité d'une participation de plus en plus complète. Ainsi, les novices deviennent des ouvriers puis peut-être à leur tour des maîtres, autrement dit, ils entrent dans une « communauté de pratiques ». Ils apprennent « qui est concerné, ce qu'ils font, comment se déroule la vie quotidienne, comment les maîtres parlent, marchent, travaillent, et de façon générale, mènent leur vie ... et ce que des apprentis doivent apprendre pour devenir des praticiens accomplis » (op. cit., p. 95, ma traduction). Cette façon de transmettre du savoir avait déjà été décrite par Chamoux (1986) et Delbos et Jorion (1984) dans des contextes différents, et se retrouve dans l'apprentissage professionnel dit « dual » tel qu'il est institué en Suisse et en Allemagne (voir p. ex. Amos, Hanhart, Huttmacher, Schneider & Stroumza, 1987).

Si le concept de participation périphérique légitime résume bien la situation sociale d'apprentissage, il s'éloigne d'une étude plus précise des mécanismes en jeu, au niveau psychologique. On perd ainsi l'avantage d'une combinaison de l'anthropologie et de la psychologie. Il n'en va pas de même du concept de « participation guidée » de Rogoff (1990, 1993, 1997, 2003), qui se réfère aux interactions entre personnes, souvent un enfant et un adulte, quand ils participent ensemble à une activité culturellement valorisée. On peut voir dans ce concept une extension de la métaphore de l'échafaudage, ou, de façon plus générale, d'une perspective dynamique et interactive du processus de socialisation. La participation comprend l'observation, les enfants étant très actifs quand ils suivent ce

qui se passe. Rogoff utilise le terme « appropriation participative » pour désigner le changement individuel qui prend place dans l'interaction sociale, et réserve le terme « apprentissage » pour les activités culturelles organisées à un niveau institutionnel<sup>4</sup>. Les trois processus (appropriation participative, participation guidée, apprentissage) sont toujours mêlés, mais de les distinguer nous aide à structurer les trois niveaux : personnel, inter-personnel et institutionnel.

Si ces processus se retrouvent partout, il y a néanmoins des variations importantes entre différentes sociétés dans les styles d'interactions entre parents et enfants, et en particulier dans les buts du développement (Rogoff, 1990). Par exemple, Rogoff, Mistry, Göncü, et Mosier (1993) ont observé ces interactions dans quatre communautés, un village en Inde, des Indiens mayas dans une petite ville au Guatemala, et des groupes de classe moyenne dans une ville en Turquie et aux États-Unis. La personne responsable de l'apprentissage mère ou enfant, est fonction de la plus ou moins grande séparation entre les activités des enfants et celles des adultes, et de l'importance attribuée à la scolarisation. Les mères de classe moyenne semblent préparer leurs jeunes enfants pour l'école : elles structurent les situations d'apprentissage, encouragent activement l'acquisition de la langue, et considèrent la lecture de livres et les jeux de rôles comme importants. Dans les deux communautés rurales, les adultes n'organisent pas des situations particulières d'apprentissage, car les enfants participent très vite et pleinement dans les activités de la communauté. L'observation intéressée d'événements complexes qui se déroulent simultanément était plus caractéristique des enfants en Inde et au Guatemala, les enfants des classes moyennes étant souvent éloignés des activités adultes.

Rogoff (1994) fournit une observation méthodologique intéressante quand elle fait remarquer que les chercheurs européens et étatsuniens avaient souvent de la peine à voir, dans les séquences vidéo des interactions en Inde et au Guatemala, comment les adultes communiquaient avec l'enfant et même lui venaient en aide, tout en faisant attention à différentes activités simultanées entre adultes. Il a fallu leur dire d'ignorer les échanges entre adultes pour qu'ils puissent voir ce qui se passait avec les enfants, alors que des chercheurs d'autres origines (p. ex. Navajo, Maya, Japonais-Américains, Indiens) n'avaient aucune

4 En anglais, on distingue « learning » et « apprenticeship », les deux se traduisant par « apprentissage » en français.

France qu'en Espagne, Vasquez-Bronfman et Martinez (1996) ont trouvé que les enseignants insistaient, sans s'en rendre compte, sur l'importance de tout faire vite. Une telle importance attribuée au travail fait rapidement correspond bien aux valeurs de la classe moyenne dans une société industrielle, mais n'est pas une valeur universelle.

### Les processus d'apprentissage

En tant que psychologue, j'aimerais revenir au cercle central de notre cadre théorique, soit à l'individu en développement, et plus particulièrement aux processus d'apprentissage qui sont en jeu. Ces derniers relèvent, bien entendu, toujours de situations sociales, et il est parfois difficile de distinguer ce qui relève de la dimension interne (appropriation) et ce qui relève de l'entourage (processus d'enseignement), surtout dans une perspective interactionniste. Il est néanmoins légitime de les considérer en tant que processus, et de nous demander quelle est leur influence sur le statut du savoir qui est ainsi construit. Autrement dit, tous les processus d'apprentissage/enseignement ont-ils le même effet ?

Avant de chercher à répondre à cette question, essayons de schématiser un peu les processus d'apprentissage/enseignement dont nous avons parlé, et d'en compléter la liste. J'utiliserai pour cela la notion de savoir-faire « incorporé » proposé par Chamoux (1981, 1983, 1986), un savoir-faire qui est indissociable d'individus ou de groupes concrets, étant le résultat de leur expérience personnelle ; il n'est pas analysable et décomposable ; la personne sait faire mais ne sait pas comment elle sait. Parmi les savoir-faire incorporés, l'auteur fait la distinction entre savoir-faire « généraux », qui sont transmis à tous (ou du moins à l'ensemble d'un sous-groupe, p. ex. quand il y a division sexuelle du savoir) et les savoir-faire « particuliers », transmis seulement à certaines personnes, qui deviennent des spécialistes. Chamoux distingue aussi la transmission par un maître de la transmission « par imprégnation », où l'apprenant s'imprègne de ce qui existe dans le milieu, comme une éponge. Les conditions pour qu'il y ait imprégnation sont l'existence d'un fonds commun culturel de gestes et d'expériences, qui peuvent être observés fréquemment et par tout le monde.

On pourrait faire l'hypothèse que les savoir-faire généraux sont toujours transmis par imprégnation et les savoir-faire particuliers par un maître, or il n'en est rien ; Chamoux (1981, 1983) démontre par des exemples tirés d'une étude d'une communauté rurale d'indiens Nahuas du Mexique, que les quatre combinaisons sont possibles. Chamoux (1986)

### Education informelle et processus d'apprentissage

peine, et n'avaient pas besoin de formation, pour voir le sens des communications simultanées et subtiles dans différentes modalités.

Ces recherches illustrent une fois de plus comment les pédagogies implicites peuvent être difficiles à observer, mais comment elles peuvent constituer un style opposé à une pédagogie scolaire qui, dans les classes moyennes étudiées, est reprise même dans les situations familiales :

Quand les enfants maya commencent l'école, ils y trouvent une philosophie de l'apprentissage où les enseignants utilisent un script de « récitation » qui a marqué l'école en Europe et aux États-Unis pendant des dizaines d'années. Les enseignants dictent aux enfants et leur posent des questions sur ce qu'ils ont appris, dans un système de communication dirigé par l'adulte, avec l'enseignant d'un côté et les élèves (en masse ou individuellement) de l'autre côté. [...] Quand des enfants euro-américains de classe moyenne entrent à l'école, ils y rencontrent d'habitude un modèle d'apprentissage qui ressemble à celui utilisé à la maison. (Rogoff, 1994, p. 217, ma traduction)<sup>5</sup>

Ceci dit, l'éducation informelle n'est pas seule à comporter des implicites dans la pédagogie ; à l'école aussi, il y a ce qu'on appelle le curriculum caché. Il s'agit même d'un des processus principaux de discrimination face aux élèves migrants, ou de classe sociale ouvrière (p. ex. Rosenbaum, 1967 ; Payet, 2002), en particulier la façon d'évaluer et d'orienter les élèves, ou la façon de les regrouper dans les classes. Les routines scolaires sont souvent implicites, ne figurent dans aucun règlement, ou ne sont expliquées qu'une fois en début de scolarité, si bien que les élèves qui arrivent d'ailleurs (et leurs parents) doivent les deviner et les apprendre par essais et erreurs. Ces implicites scolaires sont potentiellement autant de situations de malentendus avec les élèves et parents de groupes migrants ou minoritaires (Cattafi et al., 1993). Les enseignants transmettent aussi, de façon souvent involontaire, des valeurs, par la façon de s'exprimer, ou par ce qu'ils choisissent de dire ou de ne pas dire ; par exemple, par des observations vidéo en classe, aussi bien en

5 "When the Mayan children reach school, they meet a different philosophy of learning, in which teachers utilize the "recitation" script that has been common in European and U.S. education for decades. The teachers focus on dictating to the children and quizzing them on what they have learned with the teacher as one side of the adult-run communication and students (en masse or singly) as the other side. [...] When middle-class European-American children reach school, they ordinarily encounter a model of learning that resembles that used in their homes." (Rogoff, 1994, p. 217)

procédures bien définies sont celles où le problème à résoudre, l'information, les opérations et le but sont tous complètement spécifiés, par opposition aux cas où règne une plus grande incertitude. Comme illustration de cette dichotomie, Strauss signale l'apprentissage de l'arithmétique au Japon, où les élèves sont d'emblée confrontés à des problèmes à résoudre, et doivent découvrir eux-mêmes les opérations à effectuer. Le système étatsunien, par contre, revient à apprendre les algorithmes en premier, puis de les appliquer à des problèmes selon des procédures bien définies. Le premier système serait, selon les recherches citées par Strauss, plus efficace que le second.

Parmi les procédures bien définies, Strauss distingue encore trois types de stratégies d'acquisition : 1) diriger l'attention ; 2) mémoriser par récitation ; 3) mémoriser par psalmodie (mémorisation accompagnée d'un mouvement rythmique du corps et parfois accompagnée d'un chant). Elle fait l'hypothèse que ces deux formes de mémorisation ont des bases neurophysiologiques ainsi que des conséquences cognitives différentes.

L'ensemble de ces distinctions est reprise dans le schéma de la Figure 2 (page suivante, cf. Segall et al., 1999, p. 192), qui répartit les processus d'apprentissage et d'enseignement selon les découpages théoriques que nous venons de discuter. Il va de soi qu'il s'agit, comme tous les schémas, d'une simplification heuristique, et qu'il existe un continuum dans les processus d'apprentissage/enseignement, notamment entre ceux qui relèvent respectivement de l'enculturation et de la socialisation.

Tous les processus d'apprentissage peuvent s'observer aussi bien dans l'éducation informelle que formelle, mais il y a un gradient entre les processus figurés à gauche, plus fréquents dans les situations informelles, et ceux à droite, plus caractéristiques de l'enseignement formel. La psalmodie est caractéristique des écoles coraniques et sanscrites, et la mémorisation par répétition se trouve dans de nombreuses écoles de type occidental, surtout dans les pays du Sud. L'apprentissage par essais et erreurs, hors contexte et sans aucune conséquence économique, serait typique de l'enseignement scolaire, mais nous avons vu plus haut qu'on le trouve aussi dans des situations informelles, comme dans le nouvel apprentissage du tissage chez les Zinacantèques, et il est particulièrement fréquent dans l'apprentissage des jeux vidéo et de l'informatique (Greenfield & Retschitzki, 1998).

précise que chez les Nahuas, l'observation attentive est la méthode la plus générale d'apprentissage, « les seules consignes données clairement aux jeunes par les adultes sont de « bien regarder », de « bien se concentrer » sans plus de détails » (p. 226). Le recours à l'explication verbale est rare, et n'intervient que si l'apprenti ne réussit vraiment pas à résoudre seul une difficulté. Les tâtonnements ou « essais et erreurs » sont généralement absents. Pour l'apprentissage de la conduite automobile, par exemple, « les jeunes apprennent à conduire en épiant—c'est le mot—les chauffeurs des autocars dans lesquels ils ont l'occasion de monter » (p. 230).

Chamoux (1986) montre également que les Nahuas ont une « théorie indigène » qui paraît structurer les modalités pédagogiques de façon cohérente. Cette ethno-théorie parentale est basée sur le postulat que « l'âme n'est pas donnée au départ, mais vient progressivement » (p. 233). Pour les Indiens, un individu n'a pas une seule âme, mais plusieurs « niveaux d'âme », dont l'un est inné et correspond à la notion de caractère ou de destin, et un autre qui s'acquiert par effort personnel, cognitif et social. Cette âme qui s'acquiert progressivement peut aussi se perdre, et l'entourage adulte veille, à l'aide de nombreux rites, à éviter cette perte de l'âme qui se marque par la maladie ou un retard de développement ; ces derniers ne sont donc jamais attribués à la constitution de l'enfant, mais à des perturbations externes.

Des pans entiers des pratiques pédagogiques indiennes se comprennent à partir de ces conceptions. Les modèles de développement normal ne sont que des guides pour repérer si tout se passe bien. L'autoritarisme est une absurdité, puisqu'on ne peut forcer les étapes. [...] Les punitions ne sont envisageables que lorsque l'enfant a déjà acquis une bonne partie de son « âme » (ou de sa conscience). En bref, la pédagogie ne peut ni modifier, ni corriger le processus d'acquisition de l'âme. Elle ne peut que veiller à ce qu'il ne soit pas entravé, et à conserver les acquis. Elle peut aussi attirer l'attention du jeune sur sa propre maturation et sur les modèles à suivre. D'une certaine façon, celui qui a le plus de possibilités d'action sur l'apprentissage, c'est l'individu lui-même, c'est l'élève. (Chamoux, 1986, p. 235)

Strauss (1984) établit une distinction entre apprentissage « incident » et apprentissage « intentionnel », ce qui se rapproche de la distinction entre enculturation et socialisation. La distinction relève de l'intention de l'apprenant plutôt que de celle du maître. L'apprentissage intentionnel peut se faire selon des procédures relativement « bien définies » ou relativement « mal définies », une distinction reprise des études en intelligence artificielle (et qui n'implique aucun jugement de valeur). Les



### Effets cognitifs

Revenons à la question des effets cognitifs de ces différents processus d'apprentissage. Le savoir constitué par enculturation, de façon incidente ou fortuite, et par imprégnation est-il différent du savoir acquis intentionnellement, sous la direction d'un maître, autrement dit, d'un agent de socialisation ? Cette question a été traitée de deux façons : 1) une discussion sur les effets cognitifs de la scolarisation et de l'alphabetisation ; 2) une controverse par rapport au transfert ou à la généralisation du savoir, scolaire aussi bien que quotidien.

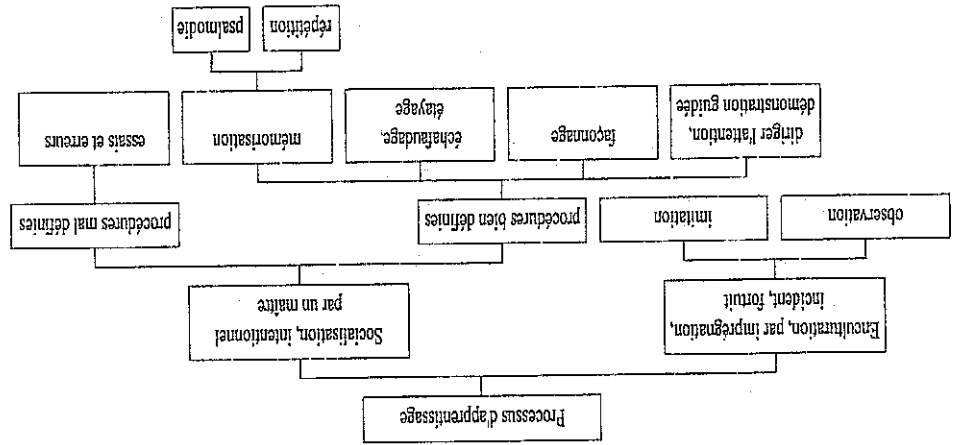
### Effets cognitifs de la scolarisation et de l'alphabetisation.

Quels sont les effets cognitifs de la scolarisation et de l'alphabetisation ? Cette question avait donné lieu à de nombreuses recherches en anthropologie et en psychologie interculturelle, résumées par Rogoff (1981). Segall et al. (1999, pp. 119-120) proposent de distinguer les hypothèses suivantes :

1. La scolarisation produit des processus cognitifs nouveaux ;
2. La scolarisation a un impact sur des processus cognitifs universels :
  - a. En facilitant la généralisation des processus existants à une variété de contextes plus grande, y compris des contextes nouveaux et non familiers ;
  - b. En favorisant des styles cognitifs différents.
3. Les effets de la scolarisation sont surtout des artefacts méthodologiques ;
  - a. La scolarisation produit des aptitudes spécifiques de type scolaire, qui se retrouvent dans les études expérimentales utilisant des tâches de type scolaire ;
  - b. La scolarisation ne produit que des effets superficiels qui se reflètent dans les attitudes face aux situations de tests.

Les études empiriques ont permis de rejeter pratiquement la première hypothèse, qui avait la faveur de Luria et de Vygotksy dans leur recherche pionnière en Ouzbékistan, et aussi de l'anthropologue Goody (voir Segall et al., 1999 pour plus de détails). On notera néanmoins que Olson (1994, 2003) continue à attribuer un rôle important à l'écriture, en particulier dans la métacognition : « Il semble y avoir peu de doute que l'écriture et la lecture ont joué un rôle déterminant en produisant un déplacement de la

Figure 2 : Hiérarchisation des processus d'apprentissage



alors que les filles tisserandes étaient plus analytiques. Les auteures expliquent ce résultat pour les garçons scolarisés par la capacité générale acquise à l'école de passer d'un contenu à un autre, la lecture et l'écriture nécessitant le passage entre le domaine visuel et auditif, et pour les garçons non-scolarisés par leur plus grande participation à l'économie monétaire, et de fréquents voyages dans les centres urbains. Le manque de transfert chez les filles tisserandes serait dû à l'apprentissage sans erreur.

Vingt ans plus tard, Greenfield a eu l'occasion de retourner dans le même village pour répéter ses observations (Greenfield, 1999, 2000, 2003 ; Greenfield, Maynard, & Childs, 2003 ; Maynard & Greenfield, 2003). Quel est l'effet du changement socio-historique décrit plus haut sur le style d'apprentissage ?

Nous avons émis l'hypothèse d'un changement historique depuis un modèle d'apprentissage Vygotskien (qui met l'accent sur l'étagage) vers un modèle Piagétien (qui met l'accent sur la découverte indépendante). Alors que le premier modèle est adapté pour transmettre une tradition intacte, le second, avec l'importance que prend le processus de découverte des apprenants eux-mêmes, est adapté au développement d'une capacité d'innovation. (Greenfield, 1999, p. 51, ma traduction)<sup>7</sup>

Effectivement, dans la nouvelle situation, la mère étant occupée à son propre tissage, elle confie la supervision de l'apprenante à une grande sœur, qui n'intervient pour aider que si on l'appelle. Au niveau des tâches de transfert, la différence entre garçons et filles a disparu, les filles utilisant autant de solutions « abstraites » que les garçons. A remarquer que ce changement dans le style d'apprentissage et dans la performance cognitive n'était pas généralisé à l'ensemble du village, mais aux familles participant activement à l'économie marchande. Greenfield (1999, p. 58, ma traduction) conclut : « En résumé, nous avons observé des changements coordonnés entre les niveaux de l'économie, des modes d'apprentissage, des outils, et de la cognition. Des influences socioculturelles au niveau macro ont changé les processus de transmission

7 We predicted a historical shift from a Vygotskian model of learning (emphasizing scaffolded guidance) to a Piagetian model (emphasizing independent discovery). Whereas the first model [...] is adapted to transmitting a tradition intact, the second, with its emphasis on the learner's own discovery process, is adapted to the development of an ability to innovate.

pensée sur des objets à la pensée sur les représentations de ces objets, c.-à-d. la pensée sur la pensée. » (Olson, 1994, p. 282, ma traduction)<sup>6</sup>

Les recherches comme celles de Scribner et Cole (1981) et Berry et Bennett (1991) ont permis de montrer que les effets de l'alphabetisation (p. ex. dans une écriture syllabique apprise sans scolarisation) étaient très limités et spécifiques, contrairement à la scolarisation, dont les effets vont dans le sens de la seconde hypothèse. Parce qu'une grande partie du travail scolaire se passe hors contexte, cela faciliterait la généralisation à des contextes inhabituels (hypothèse 2a), ou un style cognitif « théorique » plutôt que « empirique » (hypothèse 2b) (Scribner, 1979 ; Scribner & Tobach, 1997 ; Tapé, 1994). Mais il est difficile d'éliminer totalement la troisième hypothèse, car les situations provoquées utilisées dans la recherche, même si on cherche à éviter les tests et que l'on reste dans des situations quotidiennes, ont toujours des affinités avec les activités scolaires (Wassmann & Dasen, 1994a/b).

Les revues de questions plus récentes sur les recherches interculturelles dans le domaine de la cognition de façon générale (Mishra, 1997 ; Mishra, 2001) ou sur les effets de la scolarisation en particulier (Dasen & Mishra, 2004) n'ont pas modifié ces conclusions, mais ont attiré l'attention sur le fait que la scolarisation est loin d'être un processus uniforme, et que les effets cognitifs dépendent de la quantité, du type et de la qualité de l'école.

### *Transfert et généralisation du savoir.*

L'hypothèse 2a ci-dessus soutient donc que l'école faciliterait la généralisation des processus cognitifs existants, ce qui nous amène à la seconde façon d'envisager les effets cognitifs de différentes formes d'apprentissage. De nombreux auteurs s'accordent pour affirmer que les savoirs quotidiens sont souvent limités au contexte dans lequel ils ont été appris, autrement dit, que leur transfert et généralisation sont difficiles. Ainsi, Greenfield et Lave (1982) constatèrent, dans leur recherche au Mexique où elles ont présenté des tâches de généralisation à partir des activités de tissage (comme copier ou compléter des schémas de tissage avec des réglettes en bois), que les garçons procédaient de façon plus « abstraite » (en utilisant des réglettes représentant plusieurs fils à la fois)

6 But there seems little doubt that writing and reading played a critical role in producing the shift from thinking about things to thinking about representations of those things, that is, thinking about thought.

culturelle au niveau micro. [...] Il y avait un lien étroit entre une niche écologique nouvelle et le changement dans la niche développementale. »<sup>8</sup>

Hatano (1982) distingue le « savoir procédural » et le « savoir conceptuel », le premier étant une procédure de routine utilisée pour résoudre de façon souvent très rapide et efficace des problèmes dans un contexte spécifique, mais dont l'efficacité n'est assurée que tant que les contraintes extérieures ne changent pas. Ce savoir va de soi, est institutionnalisé, n'est jamais remis en question, et considéré nécessairement comme le meilleur. Comme exemple, Hatano signale le calcul avec l'abaque dans différents contextes asiatiques, intériorisé pour le calcul mental sous forme de l' « abaque mental », qui permet aux experts de calculer plus rapidement qu'avec une calculatrice électronique. Hatano a constaté que ce savoir procédural ne se transfère pas à d'autres formes de calcul, p. ex. le calcul en base 10 et la compréhension du principe de la retenue, ou encore la mémorisation d'autres informations que celle des chiffres. À l'opposé, le savoir conceptuel se réfère à une représentation de la signification de la procédure utilisée, de la compréhension de pourquoi et comment une procédure fonctionne, et quelles en sont les variations possibles. La flexibilité, l'adaptabilité, l'innovation et donc le transfert ne seraient possibles que par le savoir conceptuel. Celui-ci s'acquiert plus facilement si les contraintes extérieures changent, si la situation demande des variations de procédures, si le savoir procédural est remis en question, soit par le sujet lui-même soit par son entourage, et si le sujet est encouragé à comprendre la procédure plutôt que de l'exécuter avec rapidité. La plupart des savoirs quotidiens seraient du type procédural. Tant que les individus vivent dans un contexte stable, le savoir procédural est suffisant pour assurer la production, et la culture fournit le modèle du savoir procédural, mais rarement le pourquoi de l'emploi de cette procédure.

Une première objection à la dichotomie proposée par Hatano vient des auteurs qui affirment que l'école n'est qu'un contexte parmi d'autres, que les savoirs qui y sont acquis sont souvent très spécifiques (cf. l'hypothèse 3a ci-dessus), que l'apprentissage y est souvent procédural plutôt que

<sup>8</sup> In sum, we have observed coordinated changes on the levels of economies, learning modes, artifacts, and cognition. Sociocultural forces on the macro level affected the process of cultural apprenticeship on the micro level. [...] There was a tight relationship between a changing ecological niche and a changing developmental niche.

conceptuel, et que le transfert à des situations extra-scolaires est moins probant que ce que l'on croyait (Delbos & Jorion, 1984).

La controverse est alimentée par ailleurs par des recherches empiriques qui ont démontré l'existence de transfert de savoirs quotidiens. Ainsi, Tanon (1994) a trouvé que les tisserands dans le Nord de la Côte d'Ivoire transfèrent les aptitudes de planification à une tâche nouvelle. À noter que l'apprentissage du tissage, dans ce contexte, se fait effectivement par essais et erreurs, puisque le garçon se glisse derrière le métier à tisser de son père en son absence ; quand le père ne défait plus leur tentative de tissage, c'est le signal qu'il est devenu un tisserand à part entière.

D'autres exemples probants de transfert se trouvent dans la série d'études sur les mathématiques non-scolaires effectuées à Recife au Brésil (Nunes, Schliemann & Carraher, 1993 ; Saxe, 1991). Ainsi, du calcul proportionnel est effectué par des contremaîtres analphabètes, qui arrivent à travailler sur des plans avec des échelles inhabituelles, ou par des pêcheurs qui calculent le prix de vente de fruits de mer préparés par rapport au poids brut, et arrivent à transférer ce type de calcul à d'autres situations, par exemple agricoles. Le problème avec ces recherches est que les processus d'apprentissage en jeu n'ont pas été observés avec précision.

La question du transfert prend aussi un sens un peu différent dans la perspective de la cognition « distribuée » ou « située » (Greeno, Moore & Smith, 1993), où la connaissance n'est pas une propriété immuable d'un individu, mais celle de l'interaction entre l'individu et une situation : le transfert n'est plus une question individuelle mais sociale, consistant à comprendre comment le fait de participer à une activité particulière dans une situation peut favoriser la participation à une autre activité dans une autre situation. Dans cette perspective qui combine les paradigmes sociohistorique et écologique, l'analyse porte sur les structures de l'action dans les situations d'apprentissage et de transfert, plutôt que sur la représentation mentale d'une structure. Il s'agit d'une perspective qui mériterait d'être examinée de façon plus approfondie quant à sa capacité d'expliquer les données empiriques contradictoires que nous avons relevées plus haut, et à son potentiel pour guider de nouvelles recherches.

## Conclusion

Pour conclure, reprenons la Figure 1 en retraçant le chemin de notre raisonnement du niveau le plus micro jusqu'au macrosystème. Au niveau d'une caractéristique psychologique inférée (dans le sens où elle n'est pas

## Education informelle et processus d'apprentissage

directement observable, mais s'infère à partir de performances), nous pouvons conclure qu'il n'y a pas une compétence pour le transfert du savoir qui serait indépendante de situations particulières, qu'elles soient scolaires ou informelles. Par contre, quels processus d'apprentissage sont mis en jeu est une question importante, et cela dépend de différents aspects de la niche développementale que nous avons examinés : contextes, pratiques éducatives et éthnothéories parentales. Le processus qui nous intéresse le plus est celui de la transmission culturelle (enculturation et socialisation), mais nous avons vu (en particulier avec la recherche longitudinale de Greenfield et al.) que le changement social (représenté par le contexte socio-politique, et le processus d'acculturation) influence le système au point, par exemple, de changer le processus d'apprentissage dominant. D'autres aspects du macrosystème que nous avons évoqués sont les religions du livre, et les écoles particulières qui y sont liées, et, bien entendu, la mondialisation d'un système éducatif basé sur le modèle occidental (Marin, Perez, ce volume).

Il est actuellement pratiquement impossible de suggérer qu'une école hégémonique, culturellement inadaptée, fait plus de mal que de bien, et qu'il vaudrait donc mieux s'en passer (voir Herzog, ce volume). L'école est là pour rester, même si on peut avoir des doutes sur le réalisme du but d'une scolarisation universelle, là où les taux de scolarisation sont en train de baisser dans de nombreux pays. Par contre, l'opinion publique internationale, y compris les ministères, les organisations internationales, et les ONG, peuvent sans doute entendre qu'il n'y a pas un seul modèle possible d'école. Ainsi, le système scolaire peut être adapté à chaque situation locale, et tenir compte des savoirs et de la sagesse locale. Les exemples concrets sont encore rares, mais ils existent, en particulier dans la région Australie-Pacifique (voir Padeken Ah & Cooper, 2000 ; Teasdale & Rhea, 2000 ; Teasdale, ce volume) et en Amérique latine (voir Gasché, ce volume). La prise en compte de l'éducation informelle est sans doute la clé de voûte de toute adaptation culturelle d'un système éducatif. Ainsi, la transmission de savoirs scolaires (voire scientifiques) n'est pas antinomique avec la revalorisation de savoirs quotidiens ou informels, mais au contraire, toute pédagogie bien conçue ne peut pas ignorer ces derniers.

## Références

- Ahmed, M. (1983). Le non-formel et les questions critiques de l'éducation. *Perspectives*, 13 (1), 37-47.
- Akkari, A. (1992). *Paysans et techniciens agricoles dans le Nord de la Tunisie. Vers une nouvelle approche pédagogique*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Akkari, A. (2000). Au-delà de l'ethnocentrisme en sciences de l'éducation. In P. R. Dasen & C. Perreux (Eds.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* (Raisons éducatives n° 3, pp. 31-48). Bruxelles : DeBoeck Université.
- Amos, J., Hanhart, S., Hutmacher, W., Schneider, B., & Stroumza, J. (Eds.). (1987). *L'apprentissage professionnel : problèmes et perspectives. Actes du Colloque des 9 et 10 octobre 1986* (Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation n° 47). Genève : Université de Genève.
- Balegamire Bazilashé, J. (1997). *Se prendre en charge au Zaïre. Regards et stratégies des jeunes de Bukavu face à la crise socio-scolaire*. Lausanne : Méta-Éditions.
- Berlin, B. (1992). *Ethnobiological classification : Principles of categorization of plants and animals in traditional societies*. Princeton : Princeton University Press.
- 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* (2ème ed. rev. et aug.). Cambridge : Cambridge University Press.
- Brellet-Rueff, C. (1991). *Les médecines sacrées*. Paris : Albin Michel.
- Bril, B. (1999). Dires sur l'enfant selon les cultures. État des lieux et perspectives. In B. Bril, P. R. Dasen, C. Sabatier, B. Krewer (Eds.), *Propos sur l'enfant et l'adolescent : quels enfants pour quelles cultures ?* (pp. 5-40). Paris : L'Harmattan.
- Bronnfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, 6, 185-246.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation : entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz.

- Camilleri, C., & Malewska-Peyre, H. (1997). Socialization and identity strategies. In J. W. Berry, Y. Poortinga, J. Pandey, P. R. Dasen, T. Saraswathi, M. H. Segall, C. Kagitcibasi (Ed. serie), J. W. Berry, P. R. Dasen & T. S. Saraswathi (Ed. vol.), *Handbook of cross-cultural psychology: Vol. 2. Basic processes and human development* (2<sup>e</sup> ed., pp. 41-68). Boston : Allyn & Bacon.
- Cattafi, F., Cattafi-Maurer, F., Changkakoti, N., Dasen, P. R., Marin, J., Perregaux, C., Magnin, S., Sculier, D., Urben, L., & Zurbruggen, E. (1993). *Eléments pour un module de formation sur les implicites culturels à l'école* (Document de travail DPSF/SSE, n° 33). Genève : Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Université de Genève.
- Chamoux, M. N. (1981). Les savoir-faire techniques et leur appropriation : le cas des Nahuas du Mexique. *L'Homme*, 21(3), 71-94.
- Chamoux, M. N. (1983). La division des savoir-faire textiles entre indiens et métis dans la Sierra de Puebla (Mexique). *Techniques & Culture*, 2, 99-124.
- Chamoux, M. N. (1986). Apprendre autrement : aspects des pédagogies dites informelles chez les Indiens du Mexique. In P. Rossel (Ed.), *Demain l'artisanat ?* (Vol. 16, pp. 211-335). Paris/Genève : P.U.F./Cahiers de l'Institut Universitaire des Etudes du Développement.
- Childs, C. P., & Greenfield, P. M. (1980). Informal modes of learning and teaching : The case of Zinacanteco weaving. In N. Warren (Ed.), *Studies in cross-cultural psychology* (Vol. 2, pp. 269-316). London : Academic Press.
- Dasen, P. R. (2000). Approches interculturelles : acquis et controverses. In P. R. Dasen & C. Perregaux (Eds.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* (Raisons éducatives n° 3, pp. 7-30). Bruxelles : DeBoeck Université.
- Dasen, P. R. (2003). Theoretical frameworks in cross-cultural developmental psychology : An attempt at integration. In T. S. Saraswathi (Ed.), *Cross-cultural perspectives in human development : Theory, research, & applications* (pp. 128-165). New Delhi : Sage India.
- 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. Supratikniya, 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.

- Delbos, G., & Jorion, P. (1984). *La transmission des savoirs*. Paris : Maison des Sciences de l'Homme.
- Denoux, P. (1995). L'identité interculturelle. *Bulletin de Psychologie*, 48(419), 264-270.
- Désalmand, P. (1983). *Histoire de l'éducation en Côte d'Ivoire* (Vol. 1). Abidjan : CEDA (Hatier/L'Harmattan).
- Erny, P. (1968). *L'enfant dans la pensée traditionnelle de l'Afrique Noire*. Paris : Le livre africain.
- Erny, P. (1972a). *L'enfant et son milieu en Afrique noire*. Paris : Payot.
- Erny, P. (1972b). *Les premiers pas dans la vie de l'enfant d'Afrique noire* (Vol. special B 212). Paris : L'Ecole.
- Erny, P. (1977). *L'enseignement dans les pays pauvres : modèles et propositions*. Paris : L'Harmattan.
- Fortes, M. (1938). Social and psychological aspects of education in Taleland. *Africa*, 11(supplement), 1-64.
- Gardiner, H., Muttter, J., & Kosmitzki, C. (1998). *Lives across cultures : cross-cultural human development*. Boston : Allyn & Bacon.
- Georgas, J. (1988). An ecological and social cross-cultural model : the case of Greece. In J. W. Berry, S. H. Irvine, & E. B. Hunt (Eds.), *Indigenous cognition : functioning in cultural context* (pp. 105-123). Dordrecht, The Netherlands : Nijhoff.
- Good, B. (1994). *Medecine, rationality, and culture*. New York : Cambridge University Press.
- Greenfield, P., & Lave, J. (1979). Aspects cognitifs de l'éducation non scolaire. *Recherche, Pédagogie et Culture*, 8(44), 16-35.
- Greenfield, P., & Lave, J. (1982). Cognitive aspects of informal education. In D. A. Wagner, & H. W. Stevenson (Eds.), *Cultural perspectives on child development* (pp. 181-207). San Francisco : W. Freeman.
- Greenfield, P. (1984). A theory of the teacher in the learning activities of everyday life. In B. Rogoff & J. Lave (Eds.), *Everyday cognition* (pp. 117-138). Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Greenfield, P. (1999). Cultural change and human development. *New Directions for Child and Adolescent Development*(83), 37-59.
- Greenfield, P. (2000). Culture and universals : Integrating social and cognitive development. In L. Nucci & G. Saxe & E. Turiel (Eds.), *Culture, thought, and development* (pp. 231-277). Mahwah, NJ : Erlbaum.
- Greenfield, P. M. (2004). *Weaving generations together*. Santa Fe, NM : SAR Press.

- Greenfield, P., & Childs, C. P. (1977). Weaving skill, color terms and pattern representation: Cultural influences and cognitive development among the Zinacantecos of Southern Mexico. *Interamerican Journal of Psychology*, 2, 23-48.
- Greenfield, P., & Retschitzki, J. (1998). *L'enfant et les médias: les effets de la télévision, des jeux vidéo et des ordinateurs*. Fribourg: Editions universitaires.
- Greenfield, P., Maynard, A. E., & Childs, C. P. (2003). Historical change, cultural learning, and cognitive representation in Zinacantec Maya children. *Cognitive Development*, 18, 455-487
- Greeno, J. G., Moore, J. L., & Smith, D. R. (1993). Transfer of situated learning. In D. K. Detterman & R. J. Sternberg (Eds.), *Transfer on trial: Intelligence, cognition, and instruction* (pp. 99-167). Norwood, NJ: Ablex.
- Hatano, G. (1982). Cognitive consequences of practice in culture-specific procedural skills. *Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 4 (1), 15-18.
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (Eds.). (1998). *Le pari des sciences de l'éducation* (Raisons éducatives n°1). Bruxelles: DeBoeck Université.
- Hutchins, E. (1983). Understanding Micronesian navigation. In D. Gentner & A. Stevens (Eds.), *Mental models*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kagitçibasi, C. (1996). *Family and human development across cultures: A view from the other side*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- 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. (1960). *Au pied du mont Kenya*. Paris: Maspero.
- Lahlou, M., & Vinsonneau, G. (Eds.). (2001). *La psychologie au regard des contacts de cultures*. Limonest, France: L'interdisciplinaire.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Laye, C. (1994). *L'enfant noir*. Paris: Plon.
- LeVine, R. L. (1999). An agenda for psychological anthropology. *Ethos*, 27, 15-24.

- Maynard, A. E., & Greenfield, P. M. (2003). Implicit cognitive development in cultural tools and children: Lessons from Mayan Mexico. *Cognitive Development*, 18, 489-510
- Mishra, R. (1997). Cognition and cognitive 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<sup>e</sup> ed., pp. 143-176). Boston: Allyn & Bacon.
- Mishra, R. C. (2001). Cognition across cultures. In D. Matsumoto (Ed.), *The handbook of culture and cognition* (pp. 119-135). New York: Oxford University Press.
- Mukene, P. (1988). *L'ouverture entre l'école et le milieu en Afrique noire* (Studia Ethnographica Friburgensia n° 13). Fribourg: Editions Universitaires.
- Nsamang, B. (1992). *Human development in cultural context*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Nunes, T., Schliemann, A. S., & Carraher, D. W. (1993). *Street mathematics and school mathematics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nyerere, J. M. (1972). *Indépendance et éducation*. Yaoundé: Clé.
- Ogbu, J. (1981). School ethnography: a multilevel approach. *Anthropology and Education Quarterly*, 12(1), 3-29.
- Olson, D. (1994). *The world on paper: The conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olson, D. (2003). *Psychological theory and educational reform: how school remakes mind and society*. Cambridge: Cambridge University Press
- Padeken Ah, M. K., & Cooper, J. E. (Eds.). (2000). *Indigenous educational models for contemporary practice. In our mother's voice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Payet, J. P. (2002). « L'ethnicité, c'est les autres ». Formes et enjeux de la relation des l'école aux milieux désqualifiés. *VEI Enjeux. Hors série n° 6*, 55-64.
- Peltzer, K. (1995). *Psychology and health in African cultures: Examples of ethnopsychotherapeutic practice*. Frankfurt: IKO.
- Precourt, W. E. (1975). Initiation ceremonies and secret societies as educational institutions. In R. W. Brislin, S. Bochner, & W. Lonner

- (Eds.), *Cross-cultural perspectives on learning* (pp. 231-250). New York : John Wiley.
- Rampal, A. (2003). Counting on everyday mathematics. In T. S. Saraswathi (Ed.), *Cross-cultural perspectives in human development : theory, research and applications* (pp. 326-353). New Delhi : Sage India.
- Rogoff, B. (1981). Schooling and the development of cognitive skills. In H. Triandis (Ed. serie), H. Triandis & A. Heron (Eds. vol.), *Handbook of Cross-Cultural Psychology : Vol. 4. Developmental Psychology* (pp. 233-294). Boston : Allyn & Bacon.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking : cognitive development in social context*. New York : Oxford University Press.
- Rogoff, B. (1993). *Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers*. Chicago, Ill. : University of Chicago.
- Rogoff, B. (1994). Developing understanding of the idea of communities of learners. *Mind, Culture, and Activity*, 1, 209-229.
- Rogoff, B. (1997). Evaluating development in the process of participation : Theory, methods, and practice building on each other. In E. Ansel & K. A. Reminger (Eds.), *Change and development. Issues of theory, method, and application* (pp. 265-285). Mahwah, NJ : Erlbaum.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford : Oxford University Press.
- Rogoff, B., Mistry, J., Göncü, A., & Mosier, C. (1993). Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58(8, Serial n° 236).
- Rosenbaum, J. (1967). *Making inequality : The hidden curriculum of High School*. New York : Wiley.
- Sabatier, C. (2003, avril). *La socialisation familiale dans une perspective interculturelle*. Communication présentée au congrès AIREF/EURSAF, Leuven.
- Sabatier, C., Malewska, H., & Tanon, F. (Eds.). (2002). *Identités, acculturation et altérité*. Paris : L'Harmattan.
- Saxe, G. (2001). Diversité culturelle et éducation. In N. Bottani (Ed.), *Constructivisme : usages et perspectives en éducation* (pp. 169-187). Genève : Service de la recherche en éducation (SRED).
- Saxe, G. B. (1991). *Culture and cognitive development : studies in mathematical understanding*. Hillsdale, N.J. : L. Erlbaum Associates.

- Schurmans, M.-N. (1995). Acculturation et transaction sociale. *Bulletin de Psychologie*, XLVIII(419, janvier-avril), 250-259.
- 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.
- Scribner, S., & Tobach, E. (1997). *Mind and social practice : selected writings of Sylvia Scribner*. Cambridge, U.K. : New York : Cambridge 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<sup>e</sup> ed.). Boston : Allyn & Bacon.
- Semali, L., & Kinchloe, J. (Eds.). (1999). *What is indigenous knowledge ? Voices from acadamy*. New York : Falmer Press.
- Serpell, R. (1993). *The significance of schooling. Life-journeys in an African society*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Serpell, R., & Hatano, G. (1997). Education, schooling, and literacy. In J. W. Berry, Y. Poortinga, J. Pandey, P. R. Dasen, T. Saraswathi, M. H. Segall, C. Kagitçibasi (Ed. serie), J. W. Berry, P. R. Dasen & T. S. Saraswathi (Ed. vol.), *Handbook of cross-cultural psychology : Vol. 2. Basic processes and human development* (2<sup>e</sup> ed., pp. 339-376). Boston : Allyn & Bacon.
- Strauss, C. (1984). Beyond « formal » versus « informal » education : uses of psychological theory in anthropological research. *Ethos*, 12, 195-222.
- Super, C. M., & Harkness, S. (1997). The cultural structuring of child development. In J. W. Berry, Y. Poortinga, J. Pandey, P. R. Dasen, T. Saraswathi, M. H. Segall, C. Kagitçibasi (Ed. serie), J. W. Berry, P. R. Dasen & T. S. Saraswathi (Ed. vol.), *Handbook of cross-cultural psychology : Vol. 2. Basic processes and human development* (2<sup>e</sup> ed., pp. 1-39). Boston : Allyn & Bacon.
- Tanon, F. (1994). *A cultural view on planning : The case of weaving in Ivory Coast*. Tilburg : Tilburg University Press.
- Tapé, G. (1994). *L'intelligence en Afrique. Une étude du raisonnement expérimental*. Paris : L'Harmattan.
- Teasdale, G. R., & Rhea, Z. M. (Eds.). (2000). *Local knowledge and wisdom in higher education*. Oxford : Pergamon/Elsevier.

- Troadec, B. (2001). Le modèle écoculturel : un cadre pour la psychologie culturelle comparative. *Journal International de Psychologie*, 36, 53-64.
- Trommsdorff, G. (1999). Autonomie und Verbundenheit im kulturellen Vergleich von Sozialisationsbedingungen. In H. R. Leu & L. Krappmann (Eds.), *Zwischen Autonomie und Verbundenheit* (pp. 392-419). Frankfurt/Main : Suhrkamp.
- Vasquez-Bronfinan, A., & Martinez, I. (1996). *La socialisation à l'école. Approche ethnographique*. Paris : PUF.
- Verhelst, T., & Sizoo, E. (Eds.). (1994). *Cultures entre elles : dynamique ou dynamite ? Vivre en paix dans un monde de diversité (Vol. 1-2)*. Paris : Fondation pour le progrès de l'homme.
- Wassmann, J., & Dasen, P. R. (1994a). « Hot » and « cold » : Classification and sorting among the Yupno of Papua New Guinea. *International Journal of Psychology*, 29, 19-38.
- Wassmann, J., & Dasen, P. R. (1994b). Yupno number system and counting. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 25, 78-94.
- Whiting, B. B. (1980). Culture and social behavior : a model for the development of social behavior. *Ethos*, 8, 95-116.



**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.

**PEDAGOGIES ET  
PEDAGOGUES DU SUD**

Abdeljalil AKKARI  
Pierre R. DASEN

2004

L'Harmattan  
5-7, me de l'Ecole-  
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 &amp; 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 &amp; A. Vajpayee</i>	207

L'éducation sanskrite à Bénarés, enjeu 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. Mesquita</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 &amp; A. Hartley</i>	309
Mondialisation, éducation et diversité culturelle <i>J. Marin</i>	349
Auteurs	371

A. Akkari &amp; 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 médical, 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