

# **Développement humain et éducation informelle**

**Pierre R. Dasen**  
**Université de Genève**

## **INTRODUCTION**

Dans ce chapitre, j'expose deux domaines de recherches interculturelles qui se complètent : 1) l'étude du développement de l'être humain (de l'enfant et de l'adolescent surtout, mais l'approche est valable pour toutes les étapes de la vie), envisagé dans la double perspective de l'anthropologie culturelle et de la psychologie culturelle comparée ; 2) les recherches sur l'éducation informelle. L'étude des processus de transmission culturelle (l'enculturation et la socialisation) crée le lien entre ces deux domaines. Il s'agit d'un champ de recherche scientifique, avec ses cadres théoriques, sa réflexion sur les méthodes liée au choix de paradigmes, et, bien entendu, une grande richesse de données empiriques. Pour le premier domaine, le développement humain, les restrictions de place ne me permettront guère que de mentionner les deux cadres théoriques principaux, et de montrer brièvement leurs origines ; pour une introduction plus détaillée on se reportera aux manuels de Berry, Dasen et Saraswathi (1997), Bril et Lehalle (1988), Guerraoui et Troadec (2000), Segall, Dasen, Berry et Poortinga (1999) et Troadec (1999).

J'ai souvent argumenté que ces bases scientifiques constituaient un socle de connaissances sur lequel une réflexion pédagogique pouvait se développer (Dasen, 1991, 1992, 1994). Dans la formation des enseignants à la gestion de la diversité (traitée en détail dans différents chapitres de cet ouvrage), ce socle permet de prendre du recul, de voir le développement

humain et les apprentissages dans un contexte plus large. Même si une majorité des recherches rapportées ici se sont déroulées dans des sociétés autres que la nôtre, le but n'est pas de faire de l'exotisme, mais bien de réfléchir aussi et surtout sur notre propre société, et sur ses institutions, mais avec la distance que permet le détour par l'altérité.

## **LA NICHE DÉVELOPPEMENTALE : ENCULTURATION, SOCIALISATION ET DÉVELOPPEMENT HUMAIN**

Dans chaque société, le nouveau-né devient enfant puis un adulte adapté à sa société. Les processus en jeu sont l'enculturation et la socialisation, ou, autrement dit, la transmission culturelle. Le cadre théorique qui systématise le mieux ces notions est celui de la niche développementale (Super & Harkness, 1997), qui présente l'individu en développement comme faisant partie d'un système où interagissent les composantes suivantes : 1) les contextes (physiques et sociaux) dans lesquels se déroule ce développement ; 2) les pratiques éducatives et 3) les représentations sociales des adultes (aussi appelées « ethnothéories parentales ») sur ce qu'est l'individu et son éducation (Bril, Dasen, Sabatier & Krewer, 1999). J'ai traité ailleurs de ce cadre théorique avec plus de détails (Dasen, 1998a), en cherchant à expliciter les liens entre ce cadre et le cadre éco-culturel que je mentionnerai ci-dessous.

L'avantage de la niche développementale est d'attirer l'attention sur la collaboration nécessaire entre la psychologie et l'anthropologie culturelle, pour prendre comme unité d'analyse l'individu dans l'ensemble du contexte culturel. Ceci correspond à une définition constructiviste de la culture, où l'individu et la culture se co-construisent mutuellement (Bruner, 1996 ; Super & Harkness, 1997). Une certaine parenté est évidente avec la théorie des systèmes écologiques de Bronnfenbrenner (1989 ; voir aussi Gardiner, Mutter & Kosmitzki, 1997). En effet, la niche développementale est un système ouvert, entouré de la sphère macro-sociale. Cet aspect est particulièrement explicité dans le cadre théorique éco-culturel de Berry (1995 ; Berry, Poortinga, Segall & Dasen, 1992 ; Segall *et al.*, 1999).

## **LE CADRE THÉORIQUE ÉCO-CULTUREL : CULTURE ET CONTEXTES**

L'idée générale de ce cadre théorique est également de lier des caractéristiques psychologiques (au niveau individuel) à des variables contextuelles (au niveau des sociétés) par l'intermédiaire de processus tels que la transmission culturelle (enculturation et socialisation) et l'acculturation. La

culture est vue comme une adaptation aux contextes écologique et socio-politique, et comme un ensemble de facteurs qui influencent les individus. On se trouve donc plutôt dans un modèle antécédents-conséquences (Lonner & Adamopoulos, 1997), où la culture entoure l'individu et l'influence. Si toute rétroaction n'est pas absente dans le schéma de Berry, une perspective de développement théorique va consister à reformuler ce cadre théorique avec une définition plus dynamique de la culture (voir déjà une esquisse dans Segall *et al.*, 1999).

Ce cadre théorique a inspiré entre autres mes recherches culturelles comparatives sur le développement cognitif utilisant la théorie de J. Piaget (Dasen & Heron, 1981 ; Dasen, 1998b), menant à la démonstration de l'universalité des processus cognitifs au stade des opérations concrètes, et aussi de différences dans les rythmes de développement de domaines cognitifs (tels que l'espace, ou les quantifications) en fonction de leur valorisation éco-culturelle. Mishra, Sinha et Berry (1996) ont plus récemment utilisé ce cadre pour étudier l'adaptation psychologique (en termes de styles cognitifs) et l'acculturation de populations dites « tribales » en Inde. Dans un projet de recherche en cours en collaboration avec R.C. Mishra, nous appliquons le cadre théorique à une analyse des liens entre les caractéristiques écologiques de trois communautés en Inde et au Népal, le langage utilisé pour décrire des dispositifs spatiaux, les systèmes d'orientation spatiale, et le développement cognitif dans le domaine de l'espace.

Selon le cadre théorique dit psycho-culturel de J. Whiting (1977), les contextes naturel et historique d'une société influencent les pratiques éducatives, qui déterminent les caractéristiques psychologiques durables des adultes, qui à leur tour produisent les systèmes « projectifs-expressifs » de la société (p.ex. les croyances sur l'origine des maladies). Ce cadre était sans doute trop lié à l'école culture et personnalité, et malgré des racines historiques similaires (Jahoda, 1995), le cadre éco-culturel de Berry a mieux survécu. Les deux cadres théoriques évoqués sont utilisés plus particulièrement en psychologie culturelle comparative (« cross-cultural »), discipline traitée plus en détails par Martin dans ce volume.

## **ASPECTS INSTITUTIONNELS**

Autour des courants de recherches qui ont élaboré ces cadres théoriques, et les méthodes qui en découlent, se situent des groupements de chercheurs avec leurs associations et leurs réseaux de publications : l'International Association for Cross-Cultural Psychology (IACCP), la Society for Cross-Cultural Research (SCCR), et l'Association pour la Recherche Interculturelle (ARIC). À l'intérieur de la American Anthropological Association (AAA), deux sections concernent également notre problématique : 1) la Society for

Psychological Anthropology (SPA), qui publie la revue *Ethos* ; 2) Le Council on Anthropology and Education, qui publie la revue *Anthropology & Education Quarterly*. Mais dans chacune de ces associations professionnelles, les chercheurs qui s'occupent de développement humain et/ou d'éducation informelle ne sont qu'une minorité. Par ailleurs, la Society for the Study of Behavioral Development (ISSBD) comprend de plus en plus de chercheurs qui étudient le développement humain en prenant les variables culturelles au sérieux (Dasen & Jahoda, 1986 ; Dasen & Mishra, in press).

## **PERSPECTIVE HISTORIQUE**

Les processus de transmission culturelle ont intéressé tout d'abord les anthropologues, en particulier de l'école « culture et personnalité » (Clapier Valladon, 1976 ; Erny, 1981). Inspirés surtout par la psychanalyse, mais aussi par le behaviorisme, ces anthropologues prenaient fortement le parti du relativisme culturel : tout était dû au milieu, qu'il s'agisse de l'agressivité, de comportements typiquement masculins et féminins, ou de la crise de l'adolescence. En cela, ces anthropologues (de F. Boas à J. Whiting, en passant par M. Mead) s'opposaient aux psychologues du développement qui, à la même époque (de G. Stanley Hall à J. Piaget), évoquaient plutôt la maturation et autres facteurs biologiques.

L'école « culture et personnalité » est morte de ses excès. Attribuer à l'ensemble d'un peuple une même « personnalité de base », c'était finalement nier la diversité qui forme l'essentiel de l'observation ethnographique elle-même. Sous une forme plus modérée, et avec des méthodes d'observation plus sophistiquées, il s'est développé dans les années 60 à 80, à Yale et à Harvard (dans la Graduate School of Education), un courant dit « psychoculturel », en grande partie sous l'impulsion de John et Beatrice Whiting. À Yale, G. P. Murdock a constitué les Human Relations Area Files (HRAF), une base de données ethnographiques disponible dans un premier temps sous forme de micro-fiches, et actuellement sur CD-ROM et Internet, et qui regroupe les documents ethnographiques sur un échantillon d'environ 360 « unités culturelles », choisies de façon à représenter au mieux l'ensemble de la diversité des sociétés du globe (Barry, 1980 ; Segall, 1989). Un indexage par catégories permet l'accès rapide aux informations pertinentes. Ces catégories sont considérées comme comparables à travers les différentes sociétés parce que elles portent sur des réponses culturelles à des besoins essentiels, qui existent pour toutes les sociétés humaines. Par exemple, toutes les sociétés doivent transmettre des savoirs d'une génération à l'autre ; on pourra donc comparer la façon dont elles organisent cette transmission. Les méthodes dites holoculturelles ou hologéistiques (parce que portant sur l'ensemble des sociétés humaines) permettent de tester statistiquement des hypothèses (par exemple, y a-t-il une relation entre la stratification sociale

et le type de pratiques de socialisation ? cf. Barry, Child & Bacon, 1959) en vue d'établir des lois générales du comportement humain.

Le choix paradigmatique de la méthode hologéistique est donc celui du positivisme, ce qui n'a pas manqué d'attiser les critiques de la part des anthropologues relativistes. En particulier, ces derniers considèrent que chaque culture forme un système qu'il convient d'étudier comme une entité autonome, et que cela n'a pas de sens de la découper en variables.

Parmi les travaux utilisant largement la méthode hologéistique, on peut mentionner ceux de Segall, Ember et Ember (1997) sur la violence, ou l'étude de l'adolescence dans une perspective anthropologique de Schlegel et Barry (1991), qui ont beaucoup inspiré ma propre analyse de la littérature sur les études interculturelles concernant l'adolescence (Dasen, 1996, 1999, 2000).

Les Whiting, tout en utilisant eux-mêmes la méthode holoculturelle, se sont rapidement rendus compte de ses limites : en particulier, les ethnologues n'ont pas toujours observé avec précision les phénomènes d'enculturation et de socialisation qui nous intéressent ; par ailleurs, les corrélations ne permettent pas de spécifier la direction des effets. Ils ont alors organisé des recherches comparatives qui consistaient à envoyer des chercheurs (toujours anthropologues, parfois aussi psychologues) dans différentes parties du monde, observer un même phénomène avec les mêmes méthodes. L'étude des « enfants et parents de six cultures » a donné lieu à de nombreux volumes (Whiting & Whiting, 1975 ; Whiting & Edwards, 1988). Ce qu'on peut reprocher à cette entreprise, c'est qu'à force de recueillir trop d'informations, les chercheurs se sont vus obligés d'effectuer une telle condensation de données, qu'ils ont abouti soit à des banalités, soit à des généralisations excessives. La dimension de « complexité culturelle », qui est souvent utilisée pour comparer les six cultures, en est un exemple.

Le second grand projet d'envergure lancé par les Whiting est celui de l'étude comparée de l'adolescence ; selon le même schéma, des anthropologues (souvent en couples, pour avoir mieux accès aux adolescents des deux sexes) sont retournés sur les terrains qu'ils connaissaient par des études antérieures. Ils ont, pour la plupart, écrit des monographies, souvent très riches et nuancées, alors que le projet comparatif a passé à l'arrière-plan. Un des intérêts de ce projet est que les chercheurs ont réussi à observer le changement social (souvent très rapide) « en direct ». Je pense, par exemple, à l'étude de Condon (1987, 1990) de l'impact de l'introduction de la télévision dans le grand Nord sur la violence chez les jeunes.

Les Whiting ont établi à l'Université de Nairobi, au Kenya, un institut de recherche (devenu « Bureau of educational research (BER) ») qui a permis de former une quantité de chercheurs, aussi bien africains qu'américains. Parmi ses collaborateurs, trois couples, R. et L. Munroe, R. et

S. LeVine, et C. Super et S. Harkness ont développé des programmes de recherche importants ; les premiers se situent dans une anthropologie en partie quantitative (Munroe, Munroe & Whiting, 1981 ; Munroe & Munroe, 1994 ; Munroe & Munroe, 1997), les seconds suivent plutôt la psychologie culturelle et la sociobiologie (LeVine *et al.*, 1994 ; Shweder & LeVine, 1984), et les derniers s'approchent davantage du constructivisme et de l'intégration des méthodes (Harkness & Super, 1996 ; Super & Harkness, 1997).

Grâce notamment à quelques années passées au BER, mes propres recherches ont progressivement évolué d'une étude centrée uniquement sur le développement cognitif de l'enfant (mais d'emblée dans la perspective de la psychologie culturelle comparée), en passant par l'observation ethnographique des contextes et des pratiques éducatives, à une position éclectique qui participe de l'ensemble de ces approches. Ainsi se complètent la psychologie développementale et l'anthropologie culturelle dans l'étude du développement de l'enfant et de l'adolescent dans des sociétés différentes, des pratiques éducatives (que ce soit dans l'éducation dite informelle ou dans le curriculum caché de l'école), et celle des processus d'apprentissage. Dans le domaine cognitif, cela se reflète particulièrement dans ce que j'appelle les « savoirs quotidiens » (« everyday cognition »), étudiés au moyen d'une procédure en trois étapes, sujets dont je parlerai plus loin.

Nécessairement à l'intersection de plusieurs disciplines, ce domaine d'études fait également partie de façon légitime des sciences de l'éducation, au sens large. Le concept « éducation » est souvent défini de façon étroite, parfois même comme uniquement la scolarisation. Ce n'est évidemment pas ma façon de voir les choses. Au contraire, l'éducation comprend l'ensemble des phénomènes de transmission culturelle, que celle-ci se passe à l'école ou en-dehors.

## **ÉDUCATION INFORMELLE ET SCOLARISATION**

Il y a une vie en dehors et après l'école ! et on y apprend beaucoup de choses, parfois peut-être plus qu'à l'école. C'est à cet apprentissage dit « informel » que je m'intéresse, en le comparant, justement, à ce qui se passe à l'école. Qu'avons-nous appris en dehors de l'école ? et comment l'avons-nous appris ? Les processus d'apprentissage diffèrent-ils dans les deux contextes ? Quel est le statut des savoirs quotidiens ou informels ?

Dans le contexte des sociétés occidentales industrialisées, où tout le monde (ou presque) est scolarisé et où la culture de l'école est globalement en accord avec la culture de la société, ce sont des questions difficiles à poser, ce sont des questions pour lesquelles un détour par l'altérité peut nous être utile. En effet, la méthode culturelle comparative a, entre autres, une fonction qui est celle d'utiliser une sorte de « laboratoire naturel »,

pour dissocier les facteurs qui sont confondus lorsque on confine la recherche à une seule société.

### **Éducation « traditionnelle »**

Les ethnologues nous ont fourni de nombreuses descriptions de l'éducation dite « traditionnelle » ou « endogène » dans de nombreuses sociétés, particulièrement en Afrique (p.ex. Fortes, 1938 ; Kenyatta, 1960). Le lien étroit entre éducation traditionnelle et développement de l'enfant est particulièrement clair dans les écrits de Erny (1972), et plus récemment de Nsamenang (1992). Désalmand (1983) établit un contraste entre cette éducation traditionnelle et l'enseignement occidental classique, tel qu'il a été exporté par l'école coloniale et existe encore maintenant dans la plupart des institutions scolaires des pays du Sud (voir également Greenfield & Lave, 1979/1982, et Clanet, pp. 229-231 dans ce volume). L'éducation traditionnelle se donne partout, tout le temps, et par tous, et elle concerne tout le monde, alors que l'enseignement (occidental classique) se donne dans un lieu, pendant un temps, et par un personnel spécialisés, et il est élitiste. L'éducation traditionnelle est étroitement liée au milieu, axée directement sur les besoins de la société, insiste sur la coopération, l'esprit communautaire et l'intégration à la production se fait très tôt, au contraire à chaque fois de l'enseignement. Ce dernier met l'accent sur les aspects intellectuels (en négligeant l'éducation physique et morale, et en discréditant le travail manuel et agricole), et l'esprit scientifique est tourné vers la transformation du monde (le « progrès ») et donne la primauté aux « rapports de marchandise », alors que dans l'éducation traditionnelle, l'esprit magique, la religion et le sacré sont présents dans tous les actes de la vie, et la vieillesse est perçue comme une valeur positive. Au niveau pédagogique, les parents prennent une part importante dans l'éducation traditionnelle des enfants, transmettent les connaissances oralement, dans la langue locale, et suivent des modèles élaborés par le groupe, là où l'enseignement est basé sur des modèles et valeurs imposés de l'extérieur, et privilégie l'écrit et la langue étrangère.

Cette école importée pose problème car elle est culturellement inappropriée (Serpell & Hatano, 1997). L'école contribue au fossé des générations, à la constitution de classes sociales, et à l'exode rural. Ces critiques ont été formulées tant de fois (p.ex. Erny, 1977 ; Mukene, 1988 ; Nyerere, 1972), et pourtant la population continue souvent à croire en l'école et en l'ascension sociale qu'elle permet parfois (Balegamire Bazilashe, 1997). De nombreuses réformes ont été tentées, mais sans grand succès. Serpell (1993) propose que l'école rende compte à la population locale plutôt qu'au gouvernement central. Cela pose tout le problème d'une pédagogie culturellement appropriée (Wagner, 1988 ; Akkari dans ce volume),

également pour les minorités culturelles (voir chapitre de Marin dans ce volume) ou sociales (Clanet, dans ce volume).

On peut aussi, bien entendu, faire la liste des bienfaits de l'école ; cela correspond même au discours majoritaire, celui véhiculé aussi bien par les agences internationales que par les ONG. C'est bien l'école qui a permis l'émergence des dirigeants qui ont libéré les pays du joug colonial. L'école a aussi fortement contribué, partout dans le monde, à la diffusion de connaissances utiles, dans le domaine sanitaire, en particulier ; l'école (et/ou l'alphabétisation des adultes) permet parfois une conscientisation (Freire, 1974), permet au pauvres, et aux femmes, de défendre leur droits. L'école est, sans doute, nécessaire à la démocratie (Hofstetter, 1998 ; Kagitçibasi, 1996).

Il est clair que le débat est complexe, et en grande partie idéologique. Il y a ceux qui croient au progrès, quitte à imposer leurs modèles (souvent occidentaux), et ceux qui prônent un respect absolu des différences culturelles, poussant le relativisme jusqu'à accepter n'importe quel intégrisme ou fascisme. Ce ne sont pas les sciences de l'éducation qui vont résoudre ces dilemmes, qui sont d'ordre politique.

J'aimerais donc revenir à une question plus scientifique : les processus d'apprentissage sont-ils les mêmes dans l'éducation informelle et à l'école ? On retrouve la problématique des processus cognitifs, mais cette fois étudiés non pas en laboratoire ou dans des situations artificielles (comme les tests), mais dans les contextes quotidiens.

## **Les processus d'apprentissage et les savoirs quotidiens**

Je n'entrerai pas ici dans le détail des études et des résultats, puisque j'ai eu l'occasion de le faire dans d'autres publications (Dasen, 1993 ; Dasen & Bossel-Lagos, 1989 ; Segall *et al.*, 1999 ; voir aussi Schliemann, Carraher & Ceci, 1997), mais je vais plutôt consacrer quelques lignes à justifier pourquoi je situe ce domaine dans les approches interculturelles et comment il est lié à d'autres courants actuels en sciences de l'éducation.

De nombreuses recherches démontrent la richesse des savoirs acquis hors de l'école. Dans le domaine des mathématiques, par exemple, les personnes illettrées ne sont pas nécessairement ignares : elles peuvent résoudre des problèmes qui demandent des calculs, parfois assez complexes. Mais les algorithmes sont souvent limités : on compte sur les doigts, par exemple, et la multiplication est remplacée par des additions successives. De ce fait, le calcul (mental, ou oral) est souvent plus long, plus compliqué, limité aux nombres courants. Au lieu de manipuler des symboles, on manipule des quantités, c'est-à-dire des chiffres avec une signification réelle,

et le résultat est immédiatement évalué par rapport à la réalité. À l'école, par contre, l'élève manipule le plus souvent des symboles, avec des algorithmes qui tiennent parfois de la ritournelle, et le résultat n'est que rarement rapporté à la réalité.

Ainsi, dans une recherche à Recife au Brésil, Nunes, Schliemann et Carraher (1993) ont observé des enfants qui vendaient des fruits au marché ; ils leur ont posé, en situation naturelle, une série de problèmes de calculs (du type : combien coûtent 10 ananas à 35 cruzeiros). Ils ont ensuite soumis à ces mêmes enfants les mêmes calculs sous une forme plus scolaire. Alors que 98 % des calculs étaient corrects au marché, les enfants réussissaient à 73 % si les calculs étaient présentés sous forme de problèmes, et seulement à 37 % en effectuant l'opération hors contexte. Dans une autre étude des mêmes chercheurs, certains enfants utilisant les stratégies « orales » (de la rue) à l'école pour la multiplication, réussissaient à 100 %, contre 39 % avec les stratégies écrites.

Une question qui a beaucoup agité les esprits est celle du transfert ou de la généralisation de savoirs acquis dans les situations quotidiennes. Sont-ils limités aux situations d'acquisition, ou sont-ils exportables ? Ainsi, Hatano (1982), sur la base d'observations avec des experts utilisant l'abaque sous forme de calcul mental, établissait un contraste entre le savoir quotidien procédural, et le savoir scolaire conceptuel. Alors que ces experts effectuaient des calculs avec 15 chiffres plus vite qu'avec une calculatrice électronique, ils ne montraient aucune compréhension du principe de la retenue. Hatano conclut :

Nous pensons que la pratique de la plupart des savoirs procéduraux culturellement spécifiques produit des experts de routine, avec le développement de facultés spécifiques qui déterminent leur performance, mais ne facilite habituellement pas le savoir conceptuel correspondant, ni la compétence devant un nouvel ensemble de contraintes, même à l'intérieur d'un domaine restreint (Hatano, 1982, p.17, ma traduction).

Mais les chercheurs travaillant à Recife ont trouvé des exemples de transfert et de généralisation, en particulier d'opérations avec des proportions (relevant pourtant du stade des opérations formelles selon Piaget), par exemple chez des contremaîtres et des pêcheurs illettrés (Nunes, Carraher & Schliemann, 1993), ou encore chez des enfants vendant des bonbons dans la rue (Saxe, 1991, 1997). La controverse reste donc ouverte, et la question inverse mérite également d'être posée : le savoir scolaire est-il si souvent conceptuel ? Delbos et Jorion (1984), par exemple, ont de sérieux doutes à ce sujet.

Les recherches dans le domaine du savoir quotidien portent également sur les processus d'apprentissage (Dasen, 1988a, 1988b). Il y a, tout d'abord, l'observation et l'imitation, c'est-à-dire l'apprentissage incident, ou ce que

Chamoux (1986) a appelé imprégnation. Mais l'apprentissage peut aussi être intentionnel, se faire *avec un maître* qui dirige l'attention, procède par démonstration guidée, et possède en fait toute une pédagogie implicite. Greenfield et Lave (1979, 1982 ; Greenfield, 1984) ont ainsi démontré comment des mères mexicaines enseignent le tissage à leurs filles, en utilisant une savante combinaison de façonnage et d'échafaudage, tout en affirmant : « Je ne fais rien, l'enfant apprend toute seule ». L'apprentissage par essais et erreurs est moins fréquent dans les situations quotidiennes, surtout s'il y a des enjeux économiques. Dans l'étude de ces processus, nous sommes plus proches de Vygotsky que de Piaget et, en effet, la plupart des chercheurs dans ce domaine se situent dans l'approche socio-culturelle ou socio-historique.

Ces études ne sont pas *interculturelles* dans le sens de procéder par comparaison entre différentes cultures, ni dans le sens de comprendre l'interaction de personnes de cultures différentes. Elles sont *interculturelles*, à mon sens, de deux façons :

- 1) Tout d'abord, si certaines études ont porté sur des situations typiques des sociétés industrielles – le supermarché (Lave, Murtaugh & de la Rocha, 1984), une laiterie industrielle (Scribner, 1984) – la plupart ont pris place dans des situations que l'on ne trouve pas chez nous : des enfants qui vendent des produits au marché ou des bonbons dans la rue, des contremaîtres illettrés qui doivent jongler avec les échelles sur les plans, voilà qui n'est pas courant chez nous, mais l'est au Brésil. Tous ces cas nécessitent une approche ethnologique et de psychologie (inter)-culturelle.
- 2) Dans ces études, ce qui est fondamental c'est de « prendre la culture au sérieux » (Dasen & Jahoda, 1986), ou dans les mots de Cole (1996, p.116) *putting culture in the middle*. L'observation se fait dans une situation quotidienne, c'est-à-dire culturellement adéquate. L'unité d'observation est un comportement dans son contexte, qui peut ne pas être celui d'un individu isolé mais être socialement partagé dans une « communauté de pratiques » (Lave & Wenger, 1991).

À ce niveau, l'orientation théorique d'une psychologie développementale interculturelle telle qu'elle est présentée par Super et Harkness (1997), et l'étude des savoirs quotidiens de Schliemann *et al.* (1997), sont très proches. Toutes les deux sont inspirées largement par Vygotsky, et on retrouve souvent les mêmes auteurs dans les deux domaines.

## **MÉTHODES ET PARADIGMES : LA PROCÉDURE EN TROIS ÉTAPES ET LA POSITION CENTRALE**

Une partie de mes propres recherches effectuées avec un collègue anthropologue se rattachent à ce domaine des savoirs quotidiens, avec une orientation « anthropologie cognitive » (Wassmann, 1993). Nous avons ainsi étudié, en Papouasie Nouvelle-Guinée, un système numérique où l'on compte « sur le corps » (Wassmann & Dasen, 1994) et à Bali, des processus d'encodage de l'espace en relation avec le système d'orientation spatiale particulier à cette culture (Wassmann & Dasen, 1996, 1998, sous presse), recherche qui se poursuit actuellement avec des collègues en Inde et au Népal.

Je ne mentionnerai que le principe méthodologique de ces recherches, qui est une procédure en trois étapes. Il s'agit de commencer par une étude ethnographique ; on procède de façon classique par l'étude « de terrain », comprenant l'observation participante et des interviews avec des informateurs privilégiés. Dans une deuxième étape, cette étude est étendue à différents segments de la société (Quelle est la répartition sociale du savoir ?), et à de nombreux individus (Quelle est la variation inter-individuelle ?). Mais si la recherche porte sur un processus cognitif, il est probable que celui-ci soit difficile à observer uniquement dans la situation quotidienne : il peut ne pas se produire de façon suffisamment fréquente, ou rester trop équivoque. Il s'agit donc de créer des contextes qui permettent d'observer le phénomène plus directement : des « situations provoquées ». Il peut s'agir par exemple d'épreuves Piagétienes, ou de tests, mais pour assurer que ces situations restent culturellement appropriées, cette phase n'est possible qu'après les deux autres.

Cette question est bien entendu controversée. Certains anthropologues refuseront cette troisième étape, ne voulant en rien perturber le comportement habituel. Par exemple, Cole (1996) récuse maintenant toute l'« anthropologie expérimentale » qu'il avait développée, et qui consistait à adapter des expériences du laboratoire de psychologie expérimentale aux conditions du « terrain » au Libéria. Pourtant ces travaux étaient très riches, ne serait-ce qu'en enseignements méthodologiques (Cole, Gay, Glick & Sharp, 1971 ; Cole & Scribner, 1974 ; Scribner & Cole, 1981). Quand Lave et Wenger (1991), observant des apprentissages professionnels, développent le concept de la « participation périphérique légitime », en restant entièrement dans la description d'interactions sociales, il est regrettable que toute étude de processus (cognitifs ou d'apprentissage) disparaisse. Notre procédure en trois étapes, où les situations provoquées ne sont pas exclues mais sont culturellement adaptées, représente une sorte de compromis, une position centrale qui correspond bien entendu également à la convergence des paradigmes qui a été discutée dans l'introduction à ce volume.

## **Interdisciplinarité et sciences de l'éducation**

Les deux domaines d'études que j'ai présentés ici ne couvrent bien entendu qu'une petite partie des approches interculturelles, que ce soit en psychologie interculturelle (ou culturelle comparative) ou en anthropologie de l'éducation. Ces études sont toujours « culturelles », parfois comparatives, mais n'engagent les questions de l'interaction entre personnes de cultures différentes que marginalement, ou alors implicitement : la question de l'adéquation culturelle de l'école exportée, par exemple, touche bien la confrontation entre deux systèmes culturels, de même que la transposition de tests psychologiques d'un contexte à un autre. Les disciplines de référence sont l'anthropologie culturelle et la psychologie, et nous cherchons l'intersection entre les deux (Jahoda, 1989, 1992). L'insertion dans les sciences de l'éducation est évidente si l'on admet une définition large de l'éducation comme recouvrant l'ensemble de la transmission culturelle, et une définition de « sciences » comme étant la construction d'un savoir qui n'a pas nécessairement une finalité pédagogique.

## **RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES**

- Balegamire Bazilashe, J. (1997). *Se prendre en charge au Zaïre. Regards et stratégies des jeunes de Bukavu face à la crise socio-scolaire*. Lausanne : Méta-Éditions.
- Barry, H., Child, I. & Bacon, M. (1959). Relation of child training to subsistence economy. *American Anthropologist*, 61, 31-63.
- Barry, H. (1980). Description and uses of the Human Relations Area Files. In H. Triandis & J. W. Berry (Eds), *Handbook of cross-cultural psychology. Vol. 2., Methodology* (pp. 445-478). Boston : Allyn & Bacon.
- Berry, J. W. (1995). The descendants of a model. *Culture & Psychology*, 1(3), 373-380.
- Berry, J. W., Dasen, P. R. & Saraswathi, T. S. (Eds). (1997). *Handbook of cross-cultural psychology, second edition. Vol. 2, Basic processes and human development*. Boston : Allyn & Bacon.
- Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Segall, M. H. & Dasen, P. R. (1992). *Cross-cultural psychology : Research and applications*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Bril, B. & Lehalle, H. (1988). *Le développement psychologique est-il universel ? Approches interculturelles*. Paris : PUF.
- Bril, B., Dasen, P. R., Sabatier, C. & Krewer, B. (Éd.). (1999). *Propos sur l'enfant et l'adolescent : quels enfants pour quelles cultures ?* Paris : L'Harmattan.
- Bronfenbrenner, 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.
- Chamoux, M. N. (1986). Apprendre autrement : aspects des pédagogies dites informelles chez les Indiens du Mexique. In P. Rossel (Ed.), *Demain l'artisanat ?* (pp. 211-335) Paris : PUF ; Genève : Cahiers de l'I.U.E.D.
- Clapier Valladon, S. (1976). *Panorama du culturalisme*. Paris : Épi.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology : A once and future discipline*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Cole, M., Gay, J., Glick, J. & Sharp, D. W. (1971). *The cultural context of learning and thinking*. New York : Basic Books.
- Cole, M. & Scribner, S. (1974). *Culture and thought : A psychological introduction*. New York : John Wiley.
- Condon, R. G. (1987). *Inuit youths : Growth and change in the Canadian Arctic*. New Brunswick, NJ : Rutgers University Press.
- Condon, R. G. (1990). The rise of adolescence : social change and life stage dilemmas in the Central Canadian Arctic. *Human Organization*, 49, 266-279.
- Dasen, P. R. (1988a). Cultures et développement cognitif : La recherche et ses applications. In R. Bureau & D. de Saivre (Éd.), *Apprentissages et cultures : les manières d'apprendre (Colloque de Cerisy)* (pp. 123-141). Paris : Karthala.
- Dasen, P. R. (1988b). Cultures et processus d'apprentissage. *Bulletin du CILA (Centre de Linguistique Appliquée, Univ. de Neuchâtel)*, 47, 52-64.
- Dasen, P. R. (1991). La contribution de la psychologie interculturelle à la formation des enseignants pour une éducation interculturelle. In M. Lavallée, F. Ouellet & F. Larose (Éd.), *Identité, culture et changement social* (pp. 220-231). Paris : L'Harmattan.
- Dasen, P. R. (1992). Cross-cultural psychology and teacher training. In J. Lynch, C. Modgil & S. Modgil (Eds), *Cultural diversity and the schools. Vol. 2. Prejudice, polemic or progress ?* (pp. 191-204). London : Falmer Press.
- Dasen, P. R. (1993). Schlusswort. Les sciences cognitives : Do they shake hands in the middle ? In J. Wassmann & P. R. Dasen (Éd.), *Savoirs quotidiens. Les sciences cognitives dans le dialogue interdisciplinaire* (pp. 331-349). Fribourg : Presses de l'Université de Fribourg.
- Dasen, P. R. (1994). Fondements scientifiques d'une pédagogie interculturelle. In C. Allemann-Ghionda (Ed.), *Multikultur und Bildung in Europa* (pp. 281-304). Bern : Lang.
- Dasen, P. R. (1996). Adolescences, violences, sociétés : perspectives interculturelles. In C. Honegger, J. M. Gabriel, R. Hirsig, J. Pfaff-Czarnecka & E. Poglià (Éd.), *Sociétés en construction. Identités, conflits, différences. Conférences générales du congrès des sciences sociales suisses, Berne 1995* (pp. 451-461). Zürich : Seismo.

- Dasen, P. R. (1998a). Cadres théoriques en psychologie interculturelle. In J. G. Adair, D. Bélanger & K. L. Dion (Ed.), *Advances in psychological science/Récents développements en psychologie scientifique, vol. 1, Social, personal, and cultural aspects/Aspects sociaux, personnels et culturels* (pp. 205-227). London : Psychology Press.
- Dasen, P. R. (1998b). Piaget, entre relativisme et universalité. In C. Meljac, R. Voyazopoulos & Y. Hatwell (Éd.), *Piaget après Piaget : évolution des modèles, richesse des pratiques* (pp. 135-153). Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Dasen, P. R. (1999). Représentations sociales de l'adolescence : une perspective interculturelle. In B. Bril, P. R. Dasen, B. Krewer & C. Sabatier (Éds), *Propos sur l'enfant et l'adolescent : quels enfants pour quelles cultures ?* (pp. 319-338) Paris : L'Harmattan.
- Dasen, P. R. (2000). Adolescence in cross-cultural perspective. *International Journal of Group Tensions*, 29 (1-2).
- Dasen, P. R. & Bossel-Lagos, M. (1989). L'étude interculturelle des savoirs quotidiens : revue de la littérature. In J. Retschitzki, M. Bossel-Lagos & P. R. Dasen (Éd.), *La recherche interculturelle, vol. 2* (pp. 98-114). Paris : L'Harmattan.
- Dasen, P. R. & Heron, A. (1981). Cross-cultural tests of Piaget's theory. In H. C. Triandis & A. Heron (Eds), *Handbook of cross-cultural psychology. Vol. 4 : Developmental psychology* (pp. 295-342). Boston : Allyn & Bacon.
- Dasen, P. R. & Jahoda, G. (1986). Cross-cultural human development. Special issue. *International Journal of Behavioural Development*, 9 (no. 4).
- Dasen, P. R. & Mishra, R. C. (in press). Cross-cultural human development in the third millennium. *International Journal of Behavioral Development*.
- Delbos, G. & Jorion, P. (1984). *La transmission des savoirs*. Paris : Maison des Sciences de l'Homme.
- Désalmand, P. (1983). *Histoire de l'éducation en Côte d'Ivoire, vol. 1*. Abidjan : CEDA (Hatier/L'Harmattan).
- Erny, P. (1972). *L'enfant et son milieu en Afrique noire*. Paris : Payot.
- Erny, P. (1977). *L'enseignement dans les pays pauvres : modèles et propositions*. Paris : Harmattan.
- Erny, P. (1981). *Ethnologie de l'éducation*. Paris : P. U. F. (L'Harmattan, 1991)
- Fortes, M. (1938). Social and psychological aspects of education in Taleland. *Africa, Supplement to Volume XI*, 1-64.
- Freire, P. (1974). *La pédagogie des opprimés*. Paris : Maspero.
- Gardiner, H., Mutter, J. & Kosmitzki, C. (1997). *Lives across cultures : Cross-cultural human development*. Boston, MA : Allyn & Bacon.
- Greenfield, P. M. (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.M. & Lave, J. (1979). Aspects cognitifs de l'éducation non scolaire. *Recherche, Pédagogie et Culture*, 8(44), 16-35.
- Greenfield, P.M. & 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.
- Guerraoui, Z. & Troadec, B. (2000). *Psychologie interculturelle*. Paris : Armand Colin.
- Harkness, S. & Super, C. M. (Eds). (1996). *Parents' cultural belief systems. Their origins, expressions, and consequences*. New York : Guilford Press.
- 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. (1998). *Les lumières de la démocratie : histoire de l'école primaire publique à Genève au XIX<sup>e</sup> siècle*. Bern : Lang.
- Jahoda, G. (1989). *Psychologie & anthropologie*. Paris : Armand Colin. (Titre original : *Psychology and anthropology : A psychological perspective*. London : Academic Press, 1982).
- Jahoda, G. (1992). *Crossroads between culture and mind*. New York : Harvester/Wheatsheaf.
- Jahoda, G. (1995). The ancestry of a model. *Culture & Psychology*, 1, 11-24.
- Kagitçibasi, C. (1996). *Family and human development across cultures : A view from the other side*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Kenyatta, J. (1960). *Facing Mount Kenya : The tribal life of the Kikuyu*. New York : Random House. (*Au pied du mont Kenya*. Paris : Maspero, 1965).
- Lave, J., Murtaugh, M. & de la Rocha, O. (1984). The dialectic of arithmetic in grocery shopping. In B. Rogoff & J. Lave (Eds), *Everyday cognition : Its development in social context* (pp. 67-94). Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- LeVine, R. A., Dixon, S., LeVine, S., Richman, A., Leiderman, P. H., Keefer, C. H. & Brazelton, T. B. (1994). *Child care and culture : Lessons from Africa*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Lonner, W. J. & Adamopoulos, J. (1997). Culture as antecedent to behavior. In J. W. Berry, Y. H. Poortinga & J. Pandey (Eds), *Handbook of cross-cultural psychology, second edition. Volume 1 : Theory and method* (pp. 43-84). Boston : Allyn & Bacon.
- Mishra, R. C., Sinha, D. & Berry, J. W. (1996). *Ecology, acculturation and psychological adaptation : A study of Adivasi in Bihar*. New Delhi : Sage.
- Mukene, P. (1988). *L'ouverture entre l'école et le milieu en Afrique noire*. Fribourg : Éditions Universitaires.
- Munroe, R. H., Munroe, R. L. & Whiting, B. B. (Eds). (1981). *Handbook of cross-cultural human development*. New York : Garland STPM.

- Munroe, R. L. & Munroe, R. H. (1994). *Cross-cultural human development*. Prospect Heights, IL : Waveland Press (1st edition, 1975).
- Munroe, R. L. & Munroe, R. H. (1997). A comparative anthropological perspective. In J. W. Berry, Y. H. Poortinga & J. Pandey (Eds), *Handbook of cross-cultural psychology, second edition. Volume 1 : Theory and method* (pp. 171-214). Boston : Allyn & Bacon.
- Nsamenang, 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.
- Saxe, G. B. (1991). *Culture and cognitive development : Studies in mathematical understanding*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Saxe, G. B. (1997). Culture et développement cognitif. In C. Meljac, R. Voyazopoulos & Y. Hatwell (Éd.), *Piaget après Piaget : évolution des modèles, richesse des pratiques* (pp. 155-171). Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Schlegel, A. & Barry, H. (1991). *Adolescence : An anthropological enquiry*. New York : Free Press (Macmillan).
- Schliemann, A., Carraher, D. & Ceci, S. (1997). Everyday cognition. In J. W. Berry, P. R. Dasen & T. S. Saraswathi (Eds), *Handbook of cross-cultural psychology, second edition. Vol. 2 : Basic processes and human development* (pp. 177-216). Boston : Allyn & Bacon.
- Scribner, S. (1984). Studying working intelligence. In B. Rogoff & J. Lave (Eds), *Everyday cognition : Its development in social context* (pp. 9-40). Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Scribner, S. & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Segall, M. H. (1989). Le système HRAF (Human Relations Area Files) au service de la psychologie interculturelle. In J. Retschitzki, M. Bossel-Lagos & P. R. Dasen (Éd.), *La recherche interculturelle, vol. 1* (pp. 271-279). Paris : L'Harmattan.
- Segall, M. H., Dasen, P. R., Berry, J. W. & Poortinga, Y. H. (1999). *Human behavior in global perspective : An introduction to cross-cultural psychology. Revised second edition*. Boston : Allyn & Bacon.
- Segall, M. H., Ember, C. R. & Ember, M. (1997). Aggression, crime, and warfare. In J. W. Berry, M. H. Segall & C. Kagitçibasi (Eds), *Handbook of cross-cultural psychology, second edition. Vol. 3, Social psychology* (pp. 213-254). 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, P. R. Dasen & T. S. Saraswathi (Eds), *Handbook of cross-cultural psychology, second edition. Vol. 2, Basic processes and human development* (pp. 339-376). Boston : Allyn & Bacon.

- Shweder, R. A. & LeVine, R. A. (Eds). (1984). *Culture theory. Essays on mind, self and emotion*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Super, C. M. & Harkness, S. (1997). The cultural structuring of child development. In J. W. Berry, P. R. Dasen & T. S. Saraswathi (Eds), *Handbook of cross-cultural psychology, second edition. Vol. 2 : Basic processes and human development* (pp. 1-39). Boston : Allyn & Bacon.
- Troadec, B. (1999). *Psychologie culturelle du développement*. Paris : Armand Colin.
- Wagner, D. (1988). Appropriate education and literacy in the third world. In P. R. Dasen, J. W. Berry & N. Sartorius (Eds), *Health and cross-cultural psychology : Towards applications* (pp. 93-111). Newbury Park, CA : Sage.
- Wassmann, J. (1993). Der kognitive Aufbruch in der Ethnologie. In J. Wassmann & P. R. Dasen (Eds), *Alltagswissen / Les savoirs quotidiens / Everyday cognition* (pp. 95-133). Fribourg : Éditions Universitaires.
- Wassmann, J. & Dasen, P. R. (1994). Yupno number system and counting. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 25*, 78-94.
- Wassmann, J. & Dasen, P. R. (1996). Comment ne pas perdre le Nord à Bali. Processus cognitifs – Une combinaison de méthodes ethnographiques et psychologiques. *Bulletin de l'Académie suisse des sciences humaines et sociales (SAGW/ASSH)*(1, 2), 17-26, 13-16.
- Wassmann, J. & Dasen, P. R. (1998). Balinese spatial orientation : Some empirical evidence for moderate linguistic relativity. *The Journal of the Royal Anthropological Institute, incorporating Man, 4*, 689-711.
- Wassmann, J. & Dasen, P. R. (sous presse). Une combinaison de méthodes ethnographiques et psychologiques dans l'étude des processus cognitifs. In B. Krewer (Éd.), *Théorie et pratique de l'interculturel*. Paris : L'Harmattan.
- Whiting, B. B. & Edwards, C. P. (1988). *Children of different worlds : The formation of social behavior*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Whiting, B. B. & Whiting, J. W. M. (1975). *Children of six cultures : A psycho-cultural analysis*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Whiting, J. W. M. (1977). A model for psychocultural research. In P. H. Leiderman, S. R. Tulkin & A. Rosenfeld (Eds), *Culture and infancy : Variations in the human experience* (pp. 29-48). New York : Academic Press.