

Au-delà de l'ethnocentrisme en sciences de l'éducation

Abdeljalil Akkari
Université de Fribourg

Ce texte vise à montrer l'ethnocentrisme historique et conceptuel des sciences de l'éducation et à proposer quelques pistes pour une meilleure prise en compte des fondements culturels de tout processus éducatif. Dans la première partie, nous tenterons de retracer l'émergence historique du discours dominant sur l'éducation. La diversité affichée lors de l'adoption du pluriel au moment de la renaissance des sciences de l'éducation à la fin des années soixante et la diversification de l'origine culturelle des élèves scolarisés dans les pays industriels n'ont pas provoqué des changements structurels dans la conception de la discipline. La deuxième partie est destinée à analyser quelques concepts sous-jacents du discours éducatif dominant. Dans la troisième partie, nous discuterons des alternatives novatrices possibles. Les idées pédagogiques de Freire ainsi que la nécessité de tenir compte des ethnothéories des apprenants seront abordées. Nous terminerons par quelques propositions visant à intégrer les facteurs culturels dans tout processus éducatif.

DE LA PHILOSOPHIE À LA PSYCHOLOGIE DE L'ÉDUCATION

Bien avant la constitution des sciences de l'éducation comme discipline scientifique, de multiples auteurs ont dynamisé la réflexion sur l'éducation, la socialisation et les rapports entre société et savoirs. Directement influencée par les civilisations du Moyen-Orient, la Grèce antique avait connu un essor considérable de la réflexion pédagogique. Ainsi, l'éducation a été au

centre des débats philosophiques et politiques des principaux auteurs grecs. La philosophie de l'éducation actuelle est toujours marquée par cet héritage ancien.

Au sens plus large, la réflexion sur l'éducation aussi bien dans le monde occidental que dans d'autres sphères culturelles a été pendant très longtemps étroitement liée à l'enchevêtrement des finalités religieuses, philosophiques et politiques. Si le siècle des Lumières et l'œuvre de Rousseau ont permis d'envisager le détachement progressif du pédagogique de l'élément sacré, il aura fallu attendre le XIX^e siècle et surtout le XX^e siècle pour que s'engage une rupture épistémologique quant au statut de la pédagogie. La pédagogie cesse d'être subsidiaire de la philosophie et s'engage sur la voie de sa reconnaissance comme discipline scientifique autonome, la psychologie de l'éducation prenant progressivement la place de la philosophie.

Cette rupture épistémologique est intimement liée à la naissance des sciences sociales et plus particulièrement la psychologie et la sociologie. De même, l'instauration progressive de l'école publique obligatoire à la fin du XIX^e siècle avait provoqué un essor sans précédent de la réflexion psychopédagogique. Avec la publication de la revue *L'Année Psychologique* au début des années 1900, Binet marquait l'installation de la psychologie comme discipline scientifique et son investiture au service de l'éducation publique de masse. À la demande du Ministère français de l'Instruction Publique, Binet et Simon élaboraient une méthode « pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux ». Cette méthode appelée échelle métrique de l'intelligence, utilisée tout d'abord pour orienter les enfants en difficultés scolaires vers des classes spéciales, a été ensuite appliquée pour évaluer l'intelligence de l'ensemble de la population scolaire (Binet, 1909, pp. 90-91). Mais l'héritage de Binet a été accaparé par les psychométriciens qui l'ont converti en une sorte de « bible pour l'école ». Or Galton (1883), le fondateur de la psychométrie, était certain de l'inégalité des groupes humains. L'infériorité des noirs africains et américains ne faisait pour lui aucun doute.

Depuis près d'un siècle, le quotient d'intelligence (QI) a été considéré comme un chiffre censé mesurer différentes aptitudes intellectuelles individuelles telles la maîtrise du langage, le raisonnement sur les données verbales, numériques ou symboliques, mais aussi les habiletés motrices, la capacité de reconnaître des relations. Dans la plupart des systèmes éducatifs contemporains, les tests du QI sont utilisés pour classer et orienter les élèves. Ces tests sont également à la base de multiples recherches empiriques controversées. Aussi bien Jensen (1969) que Eysenck (1971) et plus récemment Herrnstein et Murray (1995) avaient tenté d'élaborer un édifice d'apparence très scientifique – parce que basé sur des analyses statistiques sophistiquées – pour postuler trois affirmations infondées : (1) les tests d'intelligence tout en étant standardisés sur des sujets européens s'appliquent

aux individus appartenant à d'autres cultures ; (2) ces tests mesureraient une capacité intellectuelle générale qui va au-delà de la prédiction des trajectoires scolaires ; et (3) l'intelligence mesurée par ces tests serait principalement liée à la génétique avec une hiérarchie selon les groupes ethniques et sociaux. L'explication de type génétique postule également que les différences individuelles dans le domaine de l'intelligence sont massivement innées. Leur modification substantielle par l'éducation n'est pas envisagée. La hiérarchie sociale et culturelle serait donc logique et dépendrait exclusivement des capacités individuelles.

De nos jours, peu de spécialistes en éducation défendent explicitement l'usage exclusif des tests d'intelligence. Dans les faits cependant, peu d'éducateurs s'engagent résolument contre leur utilisation dans l'évaluation et l'orientation des élèves. Ainsi, l'orientation des élèves migrants vers les classes spéciales (parfois appelées de développement ou de perfectionnement !) traduit parfaitement le fait qu'une psychométrie obsédée par la notion de mesure s'est durablement installée dans l'éducation publique. En Suisse par exemple, les élèves migrants représentaient en 1990 38 % des effectifs des classes spéciales alors qu'ils ne constituaient que 19 % des effectifs globaux de la scolarité obligatoire (Borkowsky, 1995). Une récente recherche a montré que l'augmentation massive du nombre d'élèves étrangers dans les classes de développement en Suisse n'a rien à voir avec une croissance de l'immigration ni avec une immigration en provenance de nouveaux pays. Entre 1980 et 1998, le nombre d'étrangers dans les classes régulières de Suisse a augmenté de 26,3 % alors que leur effectif dans les classes de développement s'est accru près de 300 % (Bless & Kronig, 1999). En comparaison avec leurs camarades suisses du même milieu social, les élèves d'origine étrangère sont plus orientés vers les classes spéciales. La même tendance est également constatée dans les autres pays industrialisés (Harry, 1991 ; Tomlinson & Craft, 1995).

L'expression « sciences de l'éducation » fut institutionnalisée pour la première fois en Suisse suite à l'ouverture en 1912 de l'Institut Jean-Jacques Rousseau. Dans l'esprit de son créateur Édouard Claparède, la dénomination « Sciences de l'éducation », au pluriel, recouvrait d'une part la psychologie de l'enfant et d'autre part, « la pédagogie ou science de l'éducation » (Xypas, 1992). Il est donc clair que l'étude de l'éducation comme discipline scientifique s'inscrit résolument dans une perspective positiviste qui tente d'amener la pédagogie de la tradition philosophique vers la psychologie expérimentale (Montessori, 1919 ; Bovet, 1921). Avec les recherches de Wallon (1941) et Piaget (1969, 1977), cette perspective s'était largement renforcée. L'impact de leurs œuvres sur l'éducation est considérable car leur psychologie de l'éducation postulait la mise de la notion d'interaction au centre de l'acte éducatif. Plus le milieu physique et social de l'enfant est riche, plus performante sera son éducation. L'activité se situe ainsi au centre de la relation pédagogique.

La psychologie de l'éducation avait proposé de nouveaux moyens de connaître, d'interpréter et de comprendre les phénomènes éducatifs afin de mettre en place des mesures psycho-éducatives appropriées à la variété des particularismes individuels. Mais, la psychologie de l'apprenant sous-jacente à la psychologie de l'éducation est culturellement située dans le monde occidental, et socialement dans les valeurs des classes dominantes. Elle reste l'héritière du positivisme dans lequel le modèle causal d'explication est dominant. La socialisation et l'éducation dans d'autres cultures sont rarement discutées. La connaissance des pédagogies non-européennes est particulièrement absente.

Il nous semble également utile de rappeler que les sciences de l'éducation restent dominées par une valorisation totale et exclusive de l'éducation formelle comme seul moyen d'égalité entre les citoyens. Cette confiance totale dans les potentialités libératrices de l'éducation n'a pas été tempérée par la vulgarisation de multiples travaux sociologiques qui mettent en lumière le fait que l'éducation reproduisait les inégalités sociales (Bourdieu & Passeron, 1970) et perpétuait l'organisation de la société en classes inégales (Baudelot & Establet, 1971). L'allongement continu de la durée des études permet d'ailleurs de donner l'impression d'une démocratisation de l'école alors qu'il s'agit en fait d'une massification. L'école exclut les élèves socialement et culturellement « défavorisés », mais elle garde les exclus à l'intérieur plus longtemps qu'auparavant. Il nous paraît utile de rompre cette croyance totale dans la supériorité du modèle scolaire. Le modèle scolaire universel et hégémonique doit être constamment discuté sur les plans théorique et pratique. Le développement de la culture de l'écrit offre de meilleures perspectives d'universalisation que l'école dans la mesure où l'alphabétisation peut être centrée sur un processus d'acquisition de compétences socialement utiles et non pas sur la légitimité d'un triage instrumental et extractif des élèves. Pour les enfants de milieux défavorisés, l'école est traditionnellement présentée comme un instrument d'accès à l'emploi mais aussi comme un moyen de s'« extraire » des conditions de vie et de la culture de leur milieu d'origine. L'institution scolaire comporte pour les exclus un potentiel ambivalent : elle n'est pas automatiquement *libératrice*, ni totalement *aliénante*.

LES CONCEPTS INDISPUTABLES

La renaissance des sciences de l'éducation comme discipline universitaire peut être située dans les pays francophones vers la fin des années 60. La nouvelle discipline a marqué le début d'une pluralité d'approches disciplinaires des phénomènes éducatifs. En plus de la psychologie de l'éducation qui poursuivait son développement notamment vers des applications didactiques, la sociologie de l'éducation, l'ethnologie de l'éducation et

l'éducation comparée ont progressivement gagné une place importante dans la production du discours scientifique sur l'éducation. La prise en compte des facteurs culturels dans ce discours dominant est toutefois difficile car elle risque de remettre en cause les concepts fondateurs considérés comme allant de soi. Un concept se définit par l'ensemble des relations qu'il entretient avec d'autres concepts. Ainsi, l'enfance se définit habituellement dans le monde occidental en termes de motricité, de stade de développement cognitif ou de compétences linguistiques. Un concept peut être qualifié de fondateur dans la mesure où il devient indiscutable ou donné pour garanti par les spécialistes d'une discipline. Faute de place dans cet article, nous allons nous limiter à la discussion de trois concepts fondateurs : *l'enfance*, *l'individualisme* et *l'estime de soi*.

Un des piliers actuels des sciences de l'éducation est la primauté de la petite enfance. Ariès (1960, 1975) avait montré que la notion de l'enfance est une invention moderne. Avant le XVII^e siècle, les Européens n'avaient pas une conception de l'enfance comme période spécifique de la vie d'un être humain. Quand sa dépendance physique par rapport à l'adulte prenait fin, l'enfant n'était pas clairement séparé de l'adulte. Ils travaillaient ensemble, jouaient ensemble et ils étaient formellement éduqués ensemble. Certains auteurs ont fortement critiqué les travaux d'Ariès. Wilson (1980) suggère par exemple deux limitations importantes : l'usage exclusif des représentations graphiques et écrites de l'époque médiévale et le manque d'explicitation de l'ancienne conception de l'enfance.

Il reste que, progressivement, la notion de l'enfance comme une période séparée et spécifique du développement humain s'est imposée en Europe. Elle s'est définitivement institutionnalisée et enracinée avec l'instauration de la scolarisation obligatoire. Dans les cultures non-occidentales, l'enfance peut se traduire par différentes pratiques de socialisation. Les aborigènes australiens n'ont par exemple pratiquement jamais recours aux punitions durant la petite enfance. Les seuls interdits sont ceux qui risquent d'amener un danger important pour l'intégrité physique de l'enfant. Dans les écoles coraniques traditionnelles, l'âge des apprenants peut varier de la petite enfance jusqu'à l'adolescence. Aucune séparation basée sur l'âge n'est organisée. Seule la « quantité » des versets coraniques à mémoriser est adaptée à l'âge des enfants. L'apprentissage de l'écrit se fait dans des groupes hétérogènes. Les enfants les moins avancés sont tout de suite mis dans des tâches d'écriture sans même maîtriser l'ensemble de l'alphabet arabe et encore moins les règles de grammaire. Easton et Peach (1997) rapportent à ce propos que l'âge d'entrée à l'école coranique en Afrique de l'Ouest varie de 3 à 10 ans. Certains enfants la fréquentent à temps plein, d'autres à temps partiel. Un retour à l'école coranique est possible après une interruption qui peut être assez longue. Nous sommes donc loin de la rigidité de l'école « moderne ».

Pour Sloan Cannella (1997), les éducateurs contemporains de la petite enfance aux USA considèrent que l'instruction centrée sur l'enfant [child-centered instruction] est la forme d'éducation qui est à la fois la plus naturelle et la plus appropriée pour tous les enfants. Derrière cette certitude, il y a la perpétuation de l'existence de l'enfant universel dont le développement peut être décrit par des stades successifs. « *Child-centeredness* est devenue la pédagogie humaine universelle : la vérité pour chacun » (p. 117).

L'éducation centrée sur l'enfant induit également la doctrine de l'adéquation nécessaire entre âge de l'enfant et degré scolaire. Anderson-Levitt (1996) estime à juste titre que la conception du curriculum centrée sur l'« âge-degré » est arbitraire. En effet, cette approche a servi à légitimer à la fois en France et aux USA un processus de sélection et de stigmatisation de certains groupes sociaux sous prétexte de la nécessité de vérifier la « maturité » de l'élève. En fait, l'école a longtemps fonctionné de manière à ce que les élèves immatures paraissent stupides. Anderson-Levitt (1996) montre clairement que les pratiques scolaires ont été historiquement organisées à la manière d'une « course d'obstacles ».

La primauté de la petite enfance dans les systèmes éducatifs européens s'est traduite par une scolarisation précoce qui prime sur la socialisation familiale et communautaire. Elle s'est également accompagnée par une « dé-professionalisation » des parents censés recourir à des spécialistes de l'enfance pour toute démarche éducative. Pour bien masquer cette disqualification parentale, on l'enrobe dans des termes aussi vagues que l'ouverture de l'école sur le milieu familial ou le partenariat école-famille.

Le discours dominant en sciences de l'éducation est également centré sur l'idée indiscutable de l'*individu* comme seul moteur des processus d'éducation et de formation. Or, l'individualisme est historiquement situé dans les sociétés occidentales où il s'est véritablement installé à partir du développement capitaliste industriel, de la modernisation, de la diffusion du protestantisme et du recul des repères traditionnels. Le capitalisme industriel a créé l'idée que les individus peuvent choisir leurs trajectoires sociales, être mobiles géographiquement et devenir responsables d'assurer individuellement leurs revenus. La responsabilité principale pour les succès et les échecs est ainsi mise sur le compte des aptitudes individuelles. La position sociale et l'appartenance culturelle de l'individu sont considérés comme des facteurs moins déterminants.

Comme conséquence de l'individualisme, la compétition et la poursuite des intérêts individuels sont ainsi devenues les moyens par lesquels les individus sont supposés atteindre le plus haut niveau de fonctionnement humain. Comme le souligne Stanton-Salazar (1997), les motivations personnelles sont perçues non seulement comme naturelles, mais aussi

comme intrinsèquement bonnes parce qu'elles assurent le bien de chaque individu. Autrement dit, la société idéale (ou l'école idéale) serait celle où chacun profite de l'effet combiné de tous les individus poursuivant des objectifs personnels. D'autres types d'objectifs comme la sagesse ou l'entraide communautaire ne sont simplement pas considérés, renvoyés à l'exotisme ou jugés comme inférieurs. La seule devise est « faites la différence » (*make the difference*) individuellement. Il n'y a pas de place pour les seconds, ni à l'école, ni d'ailleurs dans la société globale.

La focalisation sur ce modèle individuel du développement humain peut également se traduire par la négation des inégalités basées sur l'origine sociale et culturelle. Les individus seraient pleinement responsables de leurs destinées. Le contexte socioculturel et les relations de pouvoir sont complètement évacués. Comme le souligne à juste titre Ranjard (1997), « Dans une société soi-disant démocratique où les classes ne sont pas reconnues, l'élitisme s'accroche à l'individualisme : ce sont les individus les 'meilleurs' qui constituent les groupes sociaux dominants. L'individualisme s'empare de l'élitisme et va jusqu'à en faire une théorie 'démocratique' : L'École, capable de faire *réussir* des enfants du peuple *doués*, prouve à la fois son caractère démocratique et égalitaire et la *vérité* des idées individualistes/élitistes » (p. 12). En conséquence, la réussite dépendrait exclusivement des caractéristiques individuelles, car il y a des différences de qualité entre individus. Ce sont les *meilleurs* qui parviennent aux couches supérieures de la société. Un tel « élitisme individualiste » a besoin de centralisme. En effet, le meilleur moyen d'individualiser les élèves est de ne pas tenir compte de ce qui les lie entre eux localement et historiquement, en particulier leurs cultures et leurs classes sociales.

Dans une étude qui éclaire la manière dont l'appartenance culturelle influence les acquisitions, Allen et Boykin (1992) ont comparé les apprentissages d'enfants américains de différents groupes ethnoculturels sous trois styles pédagogiques : individuel, interpersonnel compétitif et collectif. Ils ont trouvé que les performances diffèrent substantiellement en fonction de la modalité pédagogique selon laquelle les enfants travaillent. Les enfants euro-américains progressent mieux dans leur apprentissage sous le mode de travail individuel, suivi par le mode de travail interpersonnel compétitif. Ces enfants avaient les performances les plus faibles pendant le travail collectif. À l'opposé, les enfants afro-américains avaient les meilleures performances sous le mode de travail collectif suivi du mode interpersonnel compétitif. Ils avaient la plus faible progression sous le critère de travail individuel. Les méthodes pédagogiques ne sont pas culturellement neutres. Celles qui sont privilégiées et pratiquées à l'école correspondent à celles qui sont maîtrisées par les catégories sociales moyennes et supérieures et les groupes culturels dominants.

Analysant un autre contexte culturel, Le Thanh Khoi (1995) rappelle que l'autonomie individuelle n'est pas ce qui est valorisée en éducation dans toutes les cultures. Parlant de l'Afrique sub-saharienne, il estime que l'éducation dans cette région du monde est essentiellement une socialisation large, c'est à dire une intégration aux normes et valeurs du groupe. La norme supérieure est la conformité. Il ne s'agit pas de développer, comme en occident, des individus autonomes qui s'affirment par la compétition avec les autres, mais des individus pleinement intégrés dans la communauté, dont ils sont entièrement solidaires. L'autonomie n'est pas forcément rejetée, mais s'entend comme la capacité de se prendre en charge et d'assumer ses responsabilités vis-à-vis du lignage et du village, notamment par la procréation.

Le troisième concept fondateur que nous voulons brièvement discuter est *l'estime de soi (self-esteem)*. Conçu comme vérité universelle prolongeant naturellement l'individualisme, la notion de l'estime de soi est fortement présente dans la littérature psychopédagogique (américaine notamment). Par un modèle mécanique et causal d'explication, un faible score dans le questionnaire de l'estime de soi est avancé pour expliquer l'échec scolaire, la violence à l'école ou les difficultés d'intégration des élèves migrants. En fait, de multiples interrogations subsistent quant à la fiabilité des échelles de mesure de l'estime de soi. L'existence d'un concept équivalent à « l'estime de soi » dans les langues vernaculaires des minorités culturelles n'est pas toujours disponible. De plus, la dualité des questionnaires habituellement utilisés et l'instabilité temporelle des réponses appelle à la prudence dans l'utilisation de cet instrument (Harter, 1988). Il y a aussi la question de l'utilisation des tests de l'estime de soi avec des populations qui diffèrent au niveau du statut social. Les minorités culturelles historiquement opprimées expriment généralement des comportements oppositionnels à l'école, y compris quand ils remplissent des questionnaires lors d'une recherche sur l'estime de soi (Ogbu, 1987).

Par ailleurs, les études psychologiques américaines montrent que l'estime de soi est caractérisée par une tendance systématique à l'autovalorisation. Or, comme le suggère Ruano-Berbalan (1998), cette tendance semble être une caractéristique plutôt occidentale. Les études contemporaines montrent par exemple que les Japonais ont plutôt une propension à l'effacement de soi. Contrairement à une croyance fort répandue, l'estime de soi ne représente pas une dimension culturellement appropriée pour tous les groupes humains (Hoffman, 1996). De même, Ryan et Adams (1998) ont montré que contrairement à une idée en vogue dans les milieux éducatifs nord-américains, l'estime de soi n'a pas d'impact mécanique sur la réussite à l'école. Quand les variables relevant de l'enfant et de sa famille sont simultanément examinées, la relation significative directe entre l'estime de soi et les performances scolaires disparaissait.

En résumé, en dépit de l'« évidente importance » de l'estime de soi martelée par le discours psychopédagogique dominant, cette notion ne semble pas automatiquement et directement influente sur les performances scolaires des élèves et encore moins sur l'ensemble de leurs trajectoires scolaires. En conséquence, il nous semble possible de considérer l'estime de soi comme un facteur influençant les phénomènes éducatifs, mais il est nécessaire de discuter son usage exclusif et unidimensionnel.

Nous avons abordé dans cette section trois concepts dominants en sciences de l'éducation. Il est intéressant de noter que ces trois concepts s'accrochent parfaitement avec une vision de l'éducation comme un processus apolitique. En effet, *l'enfance*, *l'individualisme* et *l'estime de soi* sont des concepts cohérents si on se limite à aborder l'éducation d'un point de vue strictement psychologique. Si nous voulons situer l'individu dans son contexte socioculturel, la prise en compte de la perspective socio-anthropologique devient nécessaire. Comme l'a montré Charlot (1976), la pédagogie a un « sens politique » mais elle le camoufle derrière une illusion de neutralité. L'insistance pédagogique sur l'estime de soi des élèves illustre les dérives normatives qui menacent les sciences de l'éducation. La forme d'assurance que reflète l'estime de soi est en effet étroitement liée à l'origine socioculturelle.

LES ALTERNATIVES POSSIBLES : CONSCIENTISATION ET ETHNOTHÉORIES

Dans la première partie de cette section, nous voudrions fournir quelques repères essentiels sur les idées pédagogiques de Freire. La deuxième partie s'attache à montrer l'importance des ethnothéories dans toute tentative de situer l'acte éducatif d'un point de vue culturel.

Un rare exemple de diffusion dans d'autres régions du monde d'une pédagogie élaborée dans le Sud est l'œuvre du pédagogue brésilien Freire. L'enracinement culturel local de Freire est profond et son parcours initial s'inscrit dans le contexte politique brésilien et latino-américain des années cinquante-soixante. Sa méthode de conscientisation-alphabétisation, élaborée à Recife, a été utilisée avec de multiples populations marginales. Elle est centrée sur l'utilisation de la réalité sociale des apprenants comme support de l'apprentissage de l'écrit. La méthode Paulo Freire peut être décomposée en diverses étapes. Tout d'abord, les éducateurs doivent pénétrer l'univers lexical (vocabulaire) des apprenants. Ensuite, il y a le travail collectif d'identification de thèmes générateurs (mots) appropriés à la fois au niveau de la richesse syllabique et par leur forte liaison avec le vécu social. Lors d'une troisième étape, apprenants et éducateurs entament un processus collectif de codage, décodage et recodage créateur des thèmes

générateurs. Freire (1974) a jeté les bases d'une éducation libératrice et conscientisante : « Alors que la pratique 'bancaire' (scolaire) conduit à une sorte d'anesthésie, inhibant le pouvoir créateur des élèves, l'éducation conscientisante, de caractère authentiquement réflexif, conduit à une découverte permanente de la réalité. La première prétend maintenir l'état d'immersion ; la seconde au contraire, recherche l'émergence des consciences aboutissant à leur insertion critique dans la réalité » (p. 64). Apprendre à lire par la méthode Freire permet d'aller au-delà de la signification des mots. Comme le souligne à juste titre Freire (1976), il ne suffit pas de savoir lire mécaniquement qu'« Ève a vu la vigne ». Il est nécessaire de comprendre quelle position occupe Ève dans son contexte social, qui cultive la vigne et à qui profite ce travail.

L'appropriation relative par la périphérie (Afrique et Amérique latine) et par le centre (principalement aux USA et dans une moindre mesure en Europe) d'un auteur issu de la périphérie (Brésil) ne doit cependant pas être interprétée comme une ouverture totale du discours pédagogique dominant. En effet, les repères théoriques de Freire fortement influencés par le marxisme de Gramsci, et ses attaches philosophiques intégrées au personnalisme chrétien de Mounier sont facilement accessibles au lecteur occidental. De plus, les longs séjours de Freire aussi bien en Europe qu'aux USA ont largement contribué au rayonnement international de son œuvre.

L'ethnocentrisme pédagogique de l'Europe est illustré par quelques ouvrages francophones récents sur l'histoire des idées pédagogiques. Ainsi, Meirieu (1994) ne cite pas de pédagogues contemporains originaires du Tiers Monde, et seul Freire a été inclue dans l'ouvrage de Houssaye (1996). En revanche, Hannoun (1995) a cité certains penseurs non-européens de l'éducation, et Le Thanh Khoi (1995) a profondément analysé dans son ouvrage *Éducation et civilisations* l'apport pédagogique de plusieurs aires culturelles. Les pédagogies africaines, asiatiques ou islamiques sont issues de traditions philosophiques et religieuses aussi anciennes et aussi élaborées que celles qui ont été construites en Europe.

Parallèlement à la prise en compte de l'existence de multiples approches pédagogiques provenant de différentes cultures, les sciences de l'éducation gagneraient en crédibilité en tenant compte des théories implicites des apprenants (*ethnotheories, lay theories*). À ce propos, Bruner (1996) rappelle à juste titre qu'il ne suffit pas que l'efficacité d'une méthode pédagogique soit démontrée scientifiquement (ou en laboratoire) pour que l'on puisse l'appliquer dans la pratique. Il considère que les ethnothéories préalables des partenaires de la relation éducative sont d'une importance vitale. Connaître ces ethnothéories, les analyser et adapter les contenus des apprentissages à leur « logique » peut améliorer le sort des innovations pédagogiques.

Dans une étude qualitative réalisée avec 46 enseignantes exerçant dans différents quartiers de la ville de Baltimore, Akkari, Baker, Serpell et Sonnenschein (1998) ont identifié six thèmes utilisés par les enseignantes pour décrire leurs philosophies de l'éducation (1) Éducabilité universelle (Postulat d'éducabilité) ; (2) Éducation centrée sur l'enfant ; (3) Enseignement différencié ; (4) Valorisation de l'instruction ; (5) Responsabilités de l'enseignant ; et (6) Objectifs de socialisation.

Un contraste marquant entre les thèmes évoqués par les enseignantes afro-américaines et ceux exprimés par les enseignantes euro-américaines a clairement émergé des données recueillies. Les premières montrent une préférence pour le thème *éducabilité universelle* alors que les secondes donnent la priorité aux thèmes *responsabilités de l'enseignant et enseignement différencié*. Pour interpréter les raisons qui poussent les enseignantes afro-américaines à centrer leurs ethnothéories sur l'idée que chaque enfant peut apprendre (postulat d'éducabilité), il est nécessaire de situer cette prise de position dans le contexte historique et culturel de l'éducation des jeunes afro-américains. Même si le mouvement des droits civiques des années 60 avait mis fin à la ségrégation scolaire officielle, l'éducabilité des jeunes afro-américains est toujours mise en question non seulement par les franges les plus réactionnaires de la société américaine mais aussi par certaines études universitaires (par ex. Herrnstein & Murray, 1995). En insistant sur l'éducabilité des enfants issus de leur groupe ethnoculturel, les enseignantes afro-américaines considèrent que le *postulat d'éducabilité* est le *préalable* à toute action pédagogique constructive.

Un autre aspect mis en évidence par cette étude concernait les relations école – famille. Si les deux groupes d'enseignantes s'accordaient sur la nécessité de mieux communiquer avec les familles, les enseignantes afro-américaines ne voyaient pas de différences notables entre le rôle de parent et celui d'enseignant. Quant aux enseignantes euro-américaines, elles insistaient sur la spécificité de chaque rôle et en particulier sur le professionnalisme des enseignants. Pour schématiser, les enseignantes euro-américaines nous disaient que « les caresses : c'est les parents, l'instruction : c'est nous ». Dans l'esprit des enseignantes euro-américaines l'enfant est clairement décomposé en un élément familial affectif et un élément scolaire exclusivement centré sur l'instruction.

LES FONDEMENTS CULTURELS DE L'ÉDUCATION

Pour tenir compte des fondements culturels de l'éducation, il est nécessaire d'aller au-delà du modèle d'explication causale largement dominant en psychologie de l'éducation. La complexité de l'acte éducatif limite la portée d'une analyse de type linéaire. Pour saisir cette complexité, Avanzini

(1975, 1996) postulait à juste titre que tout acte éducatif repose sur trois dimensions : (1) la représentation psychologique de l'apprenant (2) la progressivité didactique et (3) les finalités des apprentissages escomptés. Que l'on se place du côté des apprenants ou celui des enseignants (ou des institutions éducatives), la culture intervient au niveau de ces trois dimensions.

Par exemple, la recherche interculturelle a montré que les représentations sociales de l'intelligence sont fortement enracinées dans le contexte culturel. Ainsi, la conception de l'intelligence diffère fortement d'un contexte culturel à l'autre. Les Chewas de Zambie définissent l'intelligence comme « coopération » et « serviabilité ». Les différentes périodes de la vie d'un membre de la communauté ainsi que ses habilités cognitives ne sont pas définies avec un regard individuel (Serpell, 1989, 1993, 1994). Dasen, Dembele, Ettien, Kamagate, Koffi et N'Guessan (1985) ont clairement montré que chez les Baoulés en Côte d'Ivoire la notion de « N'gouèlè » (proche de l'intelligence) représente à la fois des composantes sociales et cognitives et surtout que les deuxièmes dépendent des premières. La progressivité didactique qui exprime l'adaptation des contenus enseignés au développement psychologique de l'apprenant est également culturellement située. Toutes les cultures ne jugent pas utile de transmettre un savoir donné à un même âge.

Les finalités expriment les buts poursuivis par l'acte éducatif. Ces buts s'insèrent dans un *continuum* qui s'étale entre des objectifs instrumentaux comme la maîtrise de l'écrit (ou l'acquisition d'une formation professionnelle) et des objectifs sociaux comme la formation à la citoyenneté, la justice ou l'égalité. Avanzini (1996) souligne judicieusement que c'est la troisième dimension (les finalités) qui est la plus importante dans tout acte éducatif car les deux premières ne sont que les matériaux de la réalisation des finalités :

Qu'on le veuille ou non, les *finalités* constituent la composante majeure de l'acte éducatif, celle sans la stabilité de laquelle l'éducateur est dérouté ou désabusé. Aujourd'hui, beaucoup plus qu'à l'insuffisance des moyens, la crise de l'éducation tient d'abord et surtout, à l'effondrement de *celles* qui valaient antérieurement. Dans une société de plus en plus dépourvue de consensus, rongée par les divergences, elles sont l'objet de conceptions irréductibles, que réfracte l'antagonisme entre familles spirituelles, philosophiques et politiques. Quel type d'homme préparer, pour quelle société, en référence à quelle morale, selon quelle représentation de la destinée et du sens ultime de la vie ? (p. 238).

La discussion de tout acte éducatif porte donc en dernière instance sur les finalités et le sens de l'éducation. Il nous semble que les sciences de l'éducation ne peuvent pas faire l'économie d'un débat sur le *sens*. Ce sens inclut trois modalités concomitantes : la transmission, la répartition et l'utilisation des savoirs. La « transmission » qui demeure actuellement au

centre des sciences de l'éducation aboutit le plus souvent à une discussion technique (Quel contenu faut-il enseigner et à quel âge ? Quel est le rendement des différentes méthodes didactiques ? etc.). La répartition et l'utilisation des savoirs posent des défis autrement plus importants puisqu'elles replacent l'éducation dans son contexte politique, culturel et historique. Au niveau collectif, partager et utiliser des savoirs impliquent toujours une restructuration des relations de pouvoir (Delpit, 1988).

Quand nous insistons sur le « partage du pouvoir » comme finalité prioritaire de l'éducation, nous rappelons le caractère utopique de toute démarche éducative. Comme l'avait remarqué Charlot (1995), une finalité comme la justice ou l'égalité est un idéal qu'on vise mais qui dépasse toujours la réalité. La fonction d'une finalité, au-delà de la portée de l'éducateur est de servir comme ligne directrice de son action.

L'éducation est une partie intégrale de la culture. En d'autres termes, la manière dont l'éducation est structurée et dispensée dans tout contexte est un élément central de ce contexte. L'éducation joue également un rôle majeur dans la production et la reproduction de la culture. Le contenu de chaque système éducatif a ainsi une relation particulière avec la culture. Le contenu des manuels scolaires est par exemple le reflet de ce que la société considère comme des connaissances indispensables pour les générations futures. Non seulement le contenu du curriculum est une sélection de la culture, mais les méthodes pédagogiques et les pratiques d'évaluation sont également des pratiques culturelles.

En mettant l'accent sur le rôle de la culture et sur la nécessité d'un débat sur le partage des savoirs, il est possible d'envisager une rupture radicale avec les pratiques éducatives actuelles. Tout en intégrant certains éléments positifs du discours actuel en sciences de l'éducation (par ex. l'apprenant constructeur de ses apprentissages), le tableau I illustre les multiples dimensions culturelles de l'éducation.

Le tableau II compare la relation enseignant (éducateur) – élève (apprenant) habituellement promue par une vision assimilationniste de l'éducation avec une vision « culturellement appropriée » non seulement aux minorités culturelles, traditionnellement marginalisées dans le système éducatif, mais aussi à toutes les catégories sociales défavorisées. Le tableau II vise également à *décentrer* les sciences de l'éducation de leur focalisation exclusive sur le modèle scolaire. Comme le montre clairement Dasen dans cet ouvrage, apprendre peut aussi se faire à l'extérieur de l'école.

Les tableaux I et II montrent que la culture doit être prise en considération non seulement comme l'une des caractéristiques des élèves, mais qu'elle représente un élément central des systèmes éducatifs contemporains. Quand nous insistons sur les fondements culturels de l'éducation, nous croyons en la nécessité d'écouter tous les acteurs qui réfléchissent sur l'éducation. Ceci

Tableau I – Dimensions culturelles de l'éducation

	Finalités	Moyens à mettre en œuvre
Institution	– « Donner du pouvoir » aux apprenants [Empowerment]	– Prise en compte des ethnothéories des apprenants et des éducateurs – Contextualisation et interdisciplinarité des apprentissages effectués – Contenu centré sur la réalité sociale (thèmes générateurs de Freire)
Éducateur	– Travailler sur le « sens » des savoirs scolaires	– Investir les savoirs scolaires pour comprendre et agir sur la réalité sociale – Bâtir des liens entre les savoirs quotidiens et les savoirs scientifiques
Apprenant	– Productivité socioculturelle des compétences acquises	– « Chaque élève peut apprendre » (postulat d'éducabilité) – Chaque apprenant est un constructeur actif de ses apprentissages

Tableau II – Relation élève (apprenant) – enseignant (éducateur)

Culturellement assimilationniste	Culturellement appropriée
– Relation fixe hiérarchique et limitée au contexte scolaire	– Relation fluide étendue au-delà du contexte scolaire et englobant les aspects affectifs, relationnels et cognitifs
– L'enseignant bâtit des liens avec « chaque élève pris individuellement » – L'enseignant encourage chaque élève à « faire la différence »	– L'éducateur met en œuvre des liens avec « tous les apprenants » et il part du postulat d'éducabilité
– L'enseignant encourage les étudiants à apprendre individuellement	– L'éducateur encourage les apprentissages collectifs. Les élèves sont appelés à s'aider mutuellement et à être collectivement responsables des acquisitions
– L'enseignant organise la « compétition scolaire », il assure le triage des élèves et facilite leur orientation vers des filières différenciées et hiérarchisées	– L'éducateur favorise la constitution d'une « communauté d'apprenants » en situation d'apprentissage et en dehors

requiert un retour permanent sur les discours scientifiques produits et quotidiennement utilisés. Cela suppose une disposition radicale d'écouter la voix de l'autre, à transformer l'invisible en visible, le silencieux en « entendu », et le donné pour garanti en discutable.

Cela signifie également l'acceptation du fait que nous ne sommes pas par nature « libres » des influences culturelles, mais des êtres culturellement situés à tout instant. Si l'école joue un rôle de « mise en conformité » en faisant passer les élèves par le même moule, elle doit tenir compte de toutes les cultures et pas seulement de celles qui sont culturellement et socialement dominantes. Si la prise en compte de l'origine culturelle des élèves dans les réformes éducatives peut s'avérer payante, c'est une *condition nécessaire mais non suffisante* pour ancrer l'éducation dans une perspective véritablement interculturelle.

Historiquement, les approches interculturelles en éducation sont apparues suite au combat pour les droits civiques aux USA vers la fin des années 60. En Europe, nous pouvons les situer dans les premières recommandations de l'UNESCO et du Conseil de l'Europe pour une meilleure intégration des élèves migrants à l'école. Ainsi, dans ces deux contextes, l'idée d'éducation multiculturelle est intimement liée au combat politique pour l'égalité des droits. Quand le paradigme interculturel a été traduit au niveau de l'école, il a souvent abouti à l'introduction de quelques modules permettant d'apprendre sur « la culture des autres ». Les dérives d'une telle démarche sont multiples (voir Allemann-Ghionda, ce volume). Ainsi, les autres cultures sont souvent stéréotypées et considérées comme fixes dans le temps et l'espace. La culture nationale des pays d'accueil est par contre habituellement présentée comme un bloc partagé par tous les individus quelle que soit leur classe sociale. L'engagement politique pour l'égalité et les justifications théoriques et éthiques soutenant l'éducation interculturelle se sont progressivement estompés. L'*interculturel* s'est trouvé confondu avec des recettes didactiques ou psychologisantes.

CONCLUSION

L'ensemble de cet article repose sur une tentative de déconstruction du discours monoculturel dominant en sciences de l'éducation. Au niveau historique, les grandes figures de la discipline (Rousseau, Pestalozzi, Dewey, Montessori, Skinner, Freinet, Vygotsky, Piaget, etc.) proviennent tous d'Europe ou des USA. De plus, ils ont rarement abordé dans leurs travaux les phénomènes éducatifs dans des cultures non occidentales. Si Freire et Illich ont élargi leurs perspectives pédagogiques en travaillant en Afrique et en Amérique latine, ils restent néanmoins à la marge des courants majoritaires de la discipline. L'ethnocentrisme des sciences de l'éducation

se manifeste également par l'intériorisation d'un certain nombre de cadres conceptuels et institutionnels. Ces cadres conceptuels se traduisent par des notions jugées indiscutables et universelles : apprendre doit être centré sur l'enfant (*child-centeredness*) ; l'estime de soi favorise obligatoirement les apprentissages ; « apprendre » doit faire l'objet d'une évaluation et être sanctionné par une certification ; la classification (hiérarchisation) des savoirs est pertinente (scientifiques, quotidiens, informels, etc.) ; la répartition précise des tâches entre famille et école est nécessaire ; et apprendre est un processus individuel apolitique et asocial.

La domination de la conception culturelle occidentale de l'intelligence a également établi une solide orthodoxie basée sur la décontextualisation, la quantification et la biologisation (Serpell, sous presse). De même, l'école est souvent considérée comme le seul lieu et la scolarisation le seul moment de l'éducation.

Or, tous ces cadres conceptuels ne sont pas universels et doivent être constamment discutés. De multiples études démontrent non seulement leur inadéquation pour la majorité des apprenants, mais aussi qu'ils sont intimement liés à l'instauration de l'école obligatoire il y a près d'un siècle. L'allongement de la scolarité n'a pas assuré la mobilité sociale des catégories culturellement et socialement défavorisées, ni leurs accès à la pleine citoyenneté. La critique radicale et permanente du discours dominant en sciences de l'éducation est nécessaire pour déconstruire les implicites culturels de notre discipline, et représente peut-être un premier pas pour que les sciences de l'éducation ne restent pas pour longtemps encore une réflexion monoculturelle sur la scolarisation.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Akkari, A., Baker, L., Serpell, R. & Sonnenschein, S. (1998). A comparative analysis of teacher ethnotheories. *The Professional Educator*, XXI (1), 45-61.
- Allen, B.A. & Boykin, W. (1992). African-American children and the educational process : Alleviating cultural discontinuity through prescriptive pedagogy. *School Psychology Review*, 21(4), 586-596.
- Anderson-Levitt, K. (1996). Behind schedule : Batch-produced children in French and US classrooms. In B.A. Levinson, D.E. Foley & D.C. Holland (Eds) (1996). *The cultural production of the educated person : critical ethnographies of schooling and local practice* (pp. 57-78). Albany, NY : SUNY Press.
- Ariès, Ph. (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Paris : Plon.
- Ariès, Ph. (1975). L'enfant : la fin d'un régime. *Autrement*, 3, 169-171.
- Avanzini, G. (1975). *Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire*. Toulouse : Privat.

- Avanzini, G. (1996). Les finalités de l'éducation. In G. Avanzini (Éd.), *Pédagogie d'aujourd'hui* (pp. 229-239). Paris : Dunod.
- Baudelot, C. & Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris : Maspéro.
- Binet, A. (1909). *Les idées modernes sur les enfants*. Paris : Flammarion
- Bless, G. & Kronig, W., (1999). Wie integrationsfähig ist die Schweizer Schule geworden ? Eine bildungsstatistische Analyse über schulorganisatorische Massnahmen bei « Normabweichungen ». *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 4, 414-426.
- Borkowsky, A. (1995). Élèves et étudiant(e)s d'origine étrangère en Suisse. In E. Poglia, A-N. Perret-Clermont, A. Gretler & P. Dasen (Éd.) *Pluralité culturelle et éducation en Suisse. Être migrant II* (pp. 87-105). Bern : Peter Lang.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1970). *La reproduction*. Paris : Minuit.
- Bovet, P. (1921). Science de l'éducation et pédagogie expérimentale. *L'Éducation*, 21, 440-450.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Charlot, B. (1976). *La mystification pédagogique*. Paris : Payot.
- Charlot, B. (1995). *Les sciences de l'éducation, un enjeu, un défi*. Paris : ESF éditeur.
- Dasen, P.R., Dembele, B., Ettien, K., Kamagate, D., Koffi, D. A. & N'Guessan, A. (1985). N'glouèlè, l'intelligence chez les Baoulé. *Archives de psychologie*, 53, 293-324.
- Delpit, L. (1988). The silenced dialogue : Power and pedagogy in educating other people's children. *Harvard Educational Review*, 58(3), 280-298.
- Easton P. & Peach, M. (1997). *The practical applications of Koranic learning in West Africa*. Tallahassee, FL : Florida State University.
- Eysenck, H. J. (1971). *Race, intelligence and education*. London : Temple Smith.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés. Suivi de conscientisation et révolution*. Paris : Maspéro.
- Freire, P. (1976). L'alphabétisation et le « rêve possible ». *Perspectives*, VI (1), 70-73.
- Galton, F. (1883). *Inquiries into human faculty and its development*. New York : Dutton.
- Hannoun, H. (1995). *Anthologie des penseurs de l'éducation*. Paris. PUF.
- Harry, B. (1991). *Cultural diversity, families and the special education system : Communication and empowerment*. New York : Teachers College.
- Harter, S. (1988). *Manual for the self-perception profile for adolescents*. Denver : University of Denver.
- Herrnstein, R. & Murray, C. (1995). *The Bell Curve : Class structure and the future of America*. New York : The Free Press.
- Hoffman, D.M. (1996). Culture and self in multicultural education : reflections, discourse, text and practice. *American Educational Research Journal*, 33(3), 545-569.

- Houssaye, J. (1996). *Pédagogues contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Jensen, A. (1969). How much can we boost IQ and scholastic achievement ? *Harvard Educational Review*, 39, 1-123.
- Le Thanh Khoi (1995). *Éducation et civilisations*. Paris : Nathan.
- Meirieu, Ph. (1994). *Histoire et actualité de la pédagogie, repères théoriques et bibliographiques, outils de base pour la recherche en éducation*. Lyon : Université Lumière-Lyon 2.
- Montessori, M. (1919). *Pédagogie scientifique*. Paris : Larousse.
- Ogbu, J. U. (1987). *Ethnoecology of urban schooling*. New York : Colombia University Press.
- Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris : Denoël.
- Piaget, J. (1977). Préface. In P. Dasen (Ed.), *Piagetian psychology : cross-cultural contributions*, (pp. V-VII). New York : Gardner Press.
- Serpell, R. (1989). Dimensions endogènes de l'intelligence chez les Chewas et autres peuples africains. In J. Retschitzki, M. Bossel-Lagos & P. Dasen (Éd.). *La recherche interculturelle. Tome II (pp. 164-179)*. Paris : L'Harmattan.
- Serpell, R. (1993). *The significance of schooling : life-journeys in African society*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Serpell, R. (1994). An African ontogeny of selfhood. *Cross-Cultural Psychology Bulletin*, 28, 17-20.
- Serpell, R. (in press). Intelligence and culture. In R.J. Sternberg (Ed.). *The handbook of intelligence*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Sloan Cannella, G. (1997). *Deconstructing early childhood education. Social justice and revolution*. New York : Peter Lang.
- Stanton-Salazar, R.D. (1997). A social capital framework for understanding the socialization of racial minority children and youths. *Harvard Educational Review*, 67 (1), 1-40.
- Ranjard, P. (1997). *L'individualisme, un suicide culturel. Les enjeux de l'éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Ruano-Berbalan, J. C. (Éd.). (1998). *L'identité*. Paris : Sciences Humaines.
- Ryan, B.A. & Adams, J.R. (1998). *Family relationships and children's school achievement. Data from the national longitudinal Survey of Children and Youth*. Report. University of Guelph (Ontario).
- Tomlinson, S. C. & Craft, M. (1995). *Ethnic relations and schooling : Policy and practice in the 1990's*. London : Athlone.
- Wallon, H. (1941). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris : Colin.
- Wilson, A. (1980). The infancy of the history of childhood : An appraisal of Philippe Ariès. *History and Theory*, 19, 132-153.
- Xypas, C. (1992). La spécificité des sciences de l'éducation ou la pédagogie entre le singulier et le pluriel. In G. Avanzini (Éd.), *Sciences de l'éducation : Regards multiples* (pp. 119-129). Bern : Peter Lang.