



Uio • University of Oslo

Traduction commentée d'un ouvrage sur la pédagogie du Sud du français au norvégien.

Yvonne Lyngaas Ansnes

Directrice de mémoire
Kathrine Asla Østby

Département des littératures, civilisations et langues européennes (ILOS)

Mémoire de Master en langue française, lektorprogrammet (30 ECTS)

Université d'Oslo

15.6.2022

Sammendrag

Denne masteroppgaven presenterer oversettelsesutdrag fra fransk til norsk, utført av masterstudenten, Yvonne Lyngaas Ansnes. Utdragene er fra et verk som handler om alternativ pedagogikk i det globale sør, ved tittel *Repenser l'éducation. Alternatives pédagogiques du Sud* av Abdeljalil Akkari og Magdalena Fuentes. Masteroppgaven er delt i to, der det teoretiske rammeverket, analysen av verket og analysen av oversettelsesutdragene og selve oversettelsesutdragene blir presentert først. Oversettelsesutdragene blir deretter kommentert som en del to av masteroppgaven. Det teoretiske rammeverket for denne masteroppgaven er la Théorie Interpretative (TIT). Denne teorien blir beskrevet i lys av de ulike stegene en oversetter må ta hensyn til i en oversettelsesprosess. Deretter blir verket, i sin helhet, analysert hvor det blir sett på hvem som er forfatterne, hva temaet er, hvilken funksjon og stil verket har og hvem leserne er. De oversatte utdragene blir også analysert, ved tematikk, funksjon og stil og antatte lesere. Oversettelsesutdragene; Introduksjonen og Kapittel 1 av verket blir deretter presentert. De er til sammen 20 sider. Oversettelsesutdragene blir kommentert for å vise til ulike utfordringer som kan oppstå i en oversettelsesprosess, særlig ved en oversettelse som skal opprettholde og overføre «mening», samt vise til oversettelsesprosessen. Kommentarene vil dreie seg om hvordan oversette for å opprettholde funksjon og stil? hvilke språklige endringer behøves, hva har siteringer å si for både originalverket og oversettelsen og finnes det ord som er ekvivalent, eller må det ytterligere informasjon til.

Remerciements

Je tiens à remercier tous ceux qui m'ont aidée et encouragée tout au long du programme de *Lektor* à l'UIO. Tout d'abord, je tiens à remercier ma directrice de ce master, Mme Kathrine Asla Østby, maître de conférence à l'Université d'Oslo. Grâce à vous, j'ai été inspirée pour traduire et en savoir plus sur ce qu'implique un processus de traduction. Merci pour toutes les relectures, corrections, merci pour votre engagement et vos conseils tout au long du processus de traduction et du processus d'écriture de ce mémoire de master.

Je tiens à remercier ma famille qui m'a toujours soutenue dans mes choix et qui a été là pour moi tout au long de mes études : ma chère sœur Silje, ma chère maman, mon cher papa, et enfin, mon cher chat, Wendel.

Enfin, je tiens à remercier tous mes amis. Merci à Fredrik pour sa patience et ses encouragements tout au long de l'étude. Merci à Hedda pour sa patience et sa gentillesse, merci de m'aider avec la langue française. Merci aux étudiants que j'ai rencontrés au cours de mes études de français. A mes collègues d'Adam et Eva Sandvika, merci de m'avoir encouragée. Et merci à tous ceux que j'ai rencontrés au cours de ces 5 années à l'UIO.

Tables des matières

1. Introduction.....	p.5
2. Cadre théorique.....	p.5
2.1. Traduction du sens.....	p.6
2.2. Le processus de traduction.....	p.7
2.2.1. La compréhension.....	p.8
2.2.2. La déverbalisation.....	p.9
2.2.3. La réexpression.....	p.10
2.2.4. La vérification.....	p.10
3. Analyse des textes.....	p.11
3.1. Analyse du texte de départ.....	p.11
3.1.1. Les auteurs.....	p.12
3.1.2. Le thème.....	p.13
3.1.3. La fonction et le style.....	p.15
3.1.4. Les lecteurs.....	p.17
3.2. Analyse du texte d'arrivée.....	p.18
3.2.1. La fonction et le style.....	p.18
3.2.3. Les lecteurs.....	p.19
4. La traduction.....	p.20
4.1. Le premier extrait : Introduction générale	p.20
4.2. Le deuxième extrait : Chapitre 1.....	p.28
5. Commentaires à la traduction.....	p.40
5.1. Commentaires à la traduction concernant la fonction et le style.....	p.40
5.2. Structure textuelle.....	p.43
5.3. Traduction des citations.....	p.44
5.4. Traduction aux niveau lexical.....	p.48
6. Conclusion.....	p.52
7. Bibliographies.....	p.54
8. Annexes : Les deux extraits et les références bibliographiques du TD	p.58
8.1. Annexe 1 : Premier extrait : Introduction générale.....	p.58
8.2. Annexe 2 : Deuxième extrait : Chapitre 1.....	p.66
8.3. Annexe 3 : Les références bibliographie du TD.....	p.79

1. Introduction

Dans ce mémoire de master je présenterai ma traduction d'un texte français (le texte de départ, TD) vers le norvégien (le texte d'arrivée, TA). J'analyserai le texte de départ et le texte d'arrivée et commenterai différents choix que j'ai faits dans la traduction.

Le texte de départ de ce mémoire fait partie d'un ouvrage original français intitulé *Repenser l'éducation. Alternatives pédagogiques du Sud*, dont l'Introduction générale et le Chapitre 1 sont traduits ici. Le premier extrait s'intitule « Introduction générale : Un nouveau point de vue sur la pédagogie » et le deuxième extrait s'intitule « Chapitre 1 : Caractéristiques de la forme scolaire et alternatives pédagogique du Sud ». L'ouvrage est écrit par Abdeljalil Akkari et Magdalena Fuentes en 2021 et il est une collaboration entre l'UNESCO et les deux auteurs (Akkari & Fuentes, 2021). J'ai choisi le texte pour faire passer un message et une réflexion sur la pédagogie dans les pays du Sud auprès des lecteurs norvégiens. De plus, je le trouve motivant et amusant de rendre un texte français disponible en norvégien.

Le plan de mémoire est divisé en deux parties. La première partie présente le cadre théorique de ce travail, ainsi que l'analyse du texte de départ et du texte d'arrivée, et finalement la traduction. La deuxième partie présente des commentaires sur ma traduction du texte de départ vers le norvégien. Le but est d'examiner les différents choix qu'un traducteur doit faire dans une traduction.

2. Cadre théorique

Le but fondamental à toute personne qui traduit est de trouver le sens d'un texte, puis de le réexprimer dans une autre langue (Lederer, 1994, p.9). Ceci s'applique également à la traduction présentée dans ce mémoire de master. Dans ce travail, je me suis basée sur la *Théorie Interprétative de la Traduction* (TIT) où Marianne Lederer et Danica Seleskovitch ont joué un rôle central dans le développement de la TIT de 1960 à aujourd'hui (Lederer, 1994 et Munday, 2016, p.100). L'objectif principal de la TIT est de traduire le sens qui provient des signes linguistiques, de la sémantique des phrases et de la compréhension du texte par le traducteur, ceci est qualifié de « complément cognitif », car le traducteur détient alors un bagage cognitif dans l'usage sémantique d'un texte (Lederer, 1994, p.24-25 et Seleskovitch & Lederer, 2014, p.151-153). La TIT met l'accent sur l'importance d'interpréter les mots conformément au contexte du texte. En effet, les mots et les structures des phrases sont souvent ambigus, ils doivent donc toujours être considérés dans le contexte (Delisle, 1980, p.58, Lederer, 1994, p.30 et Seleskovitch & Lederer, 2014, p.154-155). Il est donc souligné

que le traducteur doit trouver le sens le plus pertinent dans le contexte et recherche l'équivalence des mots. L'équivalence est établie entre le texte de départ et le texte d'arrivée, par le sens. Cela signifie que les mots que le traducteur choisit d'utiliser dans le texte traduit peuvent être différents, mais toujours promouvoir le sens du texte original. Par exemple, le traducteur peut choisir d'utiliser un autre verbe dans le texte traduit, car le traducteur le considère comme plus approprié dans la langue cible, voir l'exemple ci-dessous 5.1. *Commentaires à la traduction concernant la fonction et le style* (Delisle, 1980, p.58-59 et Lederer, 1994, p. 50-51, 2003, p.44-45).

Même si le traducteur cherche à traduire le sens, il y aura toujours des transferts linguistiques directs dans une traduction. Dans de tels cas, on parle de correspondance entre les mots et d'autres éléments linguistiques, et c'est ce qu'on appelle la traduction littérale (Lederer, 1994, p. 50-51 et Munday, 2016, p.100). Mais même si cela se produit dans une traduction, la TIT se concentre sur la recherche de l'équivalence entre les textes, afin d'en traduire le sens (Lederer, 2003, p.44-45). Un traducteur qui utilise la TIT commence généralement par acquérir une compréhension du texte, tel qu'il se présente, c'est-à-dire par la langue du texte, ainsi que par l'alignement du sens avec la compétence extra-linguistique du traducteur, qui est la connaissance inhérente du traducteur (Lederer, 2003, p.16-17 et Seleskovitch & Lederer, 2014, p.151). Pour assurer l'équivalence entre le texte de départ et le texte d'arrivée, il est également recommandé que le traducteur se familiarise avec les connaissances contextuelles telles que qui est l'auteur, quel est le sujet, etc. Cela aidera le traducteur à traduire le sens, ou le vouloir dire de l'auteur (Delisle, 1980, p.89 et Lederer, 1994, p.24-25, 2003, p.4-5&97).

2.1. Traduction du sens

Le sens selon la TIT relève à la fois des significations de la langue d'origine, c'est-à-dire les significations lexicales mais aussi l'orthographe, la morphologie et la syntaxe, et le contexte, c'est-à-dire le texte entier et le bagage cognitif, voir explication ci-dessus (Lederer, 1994). C'est ce qui distingue la TIT de certaines approches qui mettent davantage l'accent sur la traduction littérale. La TIT permet une traduction plus libre, en mettant l'accent sur la réexpression du sens. La TIT souligne que le sens et ce qui est réexprimé dépend du contexte du texte et que, par conséquent, les phrases ou les mots ne doivent pas fonctionner comme des messages isolés, mais être vus dans leur contexte (Delisle, 1980, p.65, Lederer, 1994, 215 et Seleskovitch & Lederer, 2014, p.152-154). Pour établir le sens, il faut tenir compte de la signification et du contexte. C'est le contexte qui sélectionne la signification pertinente, à

laquelle s'ajoute aussi de l'information extra-linguistiques qui varie selon le contexte. Le traducteur interprète donc à la fois le texte et le contexte, où le travail le plus important du traducteur est de saisir le sens du texte de départ, puis de réexprimer ce sens dans une autre langue. Dans une interprétation, il peut y avoir des informations supplémentaires, avec lesquelles le traducteur doit se familiariser. Cela aide à mieux comprendre le sens du texte, afin que les mots de l'auteur soient traduits plus précisément en termes de sens (Lederer, 1994, p. 13&215 et Seleskovitch & Lederer, 2014, p. 30-31).

2.2. Le processus de traduction

Selon la TIT le processus de traduction est un processus mental dans lequel des actions conscientes et inconscientes sont prises par le traducteur dans sa recherche de la reformulation la plus acceptable, afin qu'il puisse produire un équivalent du texte de départ (Lederer, 1994, p. 39-40, 2003, p.16&34-36). Lorsque le sens d'une phrase est compris selon l'arrangement linguistique (aux niveau syntaxique et sémantique), le traducteur réalise une action inconsciente, où les processus mentaux sont basés sur des connaissances antérieures. Mais le traducteur doit aussi tenir compte des informations qu'il peut ne pas avoir dans son bagage cognitif, et doit donc rechercher le transfert le plus approprié en acquérant des connaissances. C'est ce qu'on appelle une action consciente, car le traducteur doit acquérir de nouvelles connaissances (Lederer, 1994, p.39-41).

Le processus de traduction lui-même est une opération visant à établir une équivalence entre le texte de départ et le texte d'arrivée. Ceci consiste à transférer le sens, plutôt qu'une traduction littérale des mots, ce qui à son tour peut signifier que le texte d'arrivée peut employer d'autres mots pour expliquer la même chose que ce qui est indiqué dans le texte de départ. Les éléments dont un traducteur doit assumer la responsabilité sont le but du texte, les destinataires et les différences et similitudes entre la culture des deux textes (Lederer, 2003, p.1 et Munday, 2016, p.100). Marianne Lederer explique dans *La traduction aujourd'hui* (1994) que la traduction consiste en des étapes que le traducteur doit suivre dans son travail de traduction pour faciliter une traduction basée sur le sens. C'est la compréhension, la déverbalisation, la réexpression et la vérification (Lederer, 1994), voir 2.2.1. – 2.2.4.

Un autre théoricien central dans le cadre de la TIT, Jean Delisle propose dans *L'analyse du discours comme méthode de traduction* (1980, p.98 et suivi) qu'il y a quatre « paliers » dans le traitement de la langue sur lesquels repose le processus de traduction. Le premier palier est le niveau éditorial du texte et concerne les règles d'orthographe et de grammaire du texte source, et du texte traduit (Delisle, 1980, p.99-100).

Le deuxième palier est une analyse exégétique qui met l'accent sur la compréhension de la signification des mots dans un texte. Cela est nécessaire pour comprendre le sens et réexprimer l'idée d'auteur. L'analyse exégétique est souvent illustrée par trois niveaux d'exégèse lexicale. C'est le niveau zéro quand on peut traduire directement et que le traducteur n'a pas à interpréter le sens. C'est le premier niveau lorsque le traducteur doit identifier la signification pertinente des mots à partir du contexte pour établir l'équivalence entre la langue source et la langue cible. Le deuxième niveau est celui où le traducteur doit effectuer un travail de détection pour trouver des solutions sémantiquement équivalentes à des mots et expressions qui n'ont pas d'équivalent linguistique immédiat. L'accent est toujours mis sur le contexte (Delisle, 1980, p.101-112).

Le troisième palier concerne le style et la manière d'écrire du texte de départ. Le style est la façon dont un texte est exprimé, à travers quel vocabulaire l'auteur utilise et des expressions idiomatiques. Le troisième palier, appelé « la charge stylistique », prend également en compte l'auteur et le sujet du texte de départ, ainsi que le public, et les conditions de publication à la fois du texte de départ et du texte d'arrivée (Delisle, 1980, p.113-117).

Le quatrième palier examine la logique du texte, comment l'auteur compose son texte, quelle est la fonction, ou « l'organicité textuelle ». Ce niveau consiste aussi à regarder la mise en page du texte, comment les idées de l'auteur sont présentées à travers le texte. Le texte d'arrivée suit souvent la mise en page du texte de départ (Delisle, 1980, p.119-124).

Ces paliers expliquent plus en détail les compétences que doit posséder un traducteur et comment le traducteur doit tenir compte à la fois de l'orthographe, des mots, des syntagmes, du contexte, etc dans le processus de traduction. Traduire d'une langue à l'autre implique de nombreuses étapes et le traducteur doit toujours interpréter ce qui est écrit et rechercher son meilleur équivalent. Un tel processus requiert autant de compétences cognitives que de compétences langagières (Lederer, 2003, p.8-9 et Seleskovitch & Lederer, 2014, p.156). Ci-dessous je présenterai les étapes de la traduction selon Lederer (1994).

2.2.1. La compréhension

La première étape d'une traduction est l'interprétation du texte de départ (Lederer, 1994, p.15). Traduire consiste à traduire les concepts et les idées des auteurs (Delisle, 1980, p.72). Pour ce faire, le traducteur utilise sa compétence linguistique et sa compétence culturelle (connaissance du monde) pour comprendre le texte de départ. La compétence culturelle variera bien sûr en fonction du texte lu, le texte même contribuera de plus à une

compréhension du sujet. La compréhension linguistique et culturelle comporte des éléments à la fois implicites et explicites. La base implicite, également appelée fond cognitif, repose sur des connaissances que le traducteur possède déjà, il peut s'agir de connaissances sur le sujet, la situation, des mots que le traducteur a rencontrés auparavant. La base explicite est généralement de nouvelles informations et nécessite que le traducteur se familiarise avec les nouvelles connaissances et les mots que les auteurs utilisent pour les décrire (Delisle, 1980, p.76, Munday, 2016, p.101 et Seleskovitch & Lederer, 2014, p.43-44).

Les connaissances cognitives sont souvent basées sur l'expérience et ne sont donc pas identiques chez deux individus. Par conséquent, une traduction peut différer d'une personne à l'autre, même si le sens est intact et préservé dans la traduction. Car le sens peut être exprimé différemment, en utilisant des mots différents, mais être toujours le même message. Le plus important est de transmettre ce que l'auteur veut dire avec son texte dans le texte traduit (Lederer, 1994, p.35). Comprendre le contexte du texte est une partie importante du processus de compréhension du sens du texte. Sans contexte, il est difficile d'interpréter ce que l'auteur veut dire (Delisle, 1980, p.65). Une phase de mise en situation est ici fondamentale, cf. 3. *Analyse des textes*, où je présente une analyse du TD et du TA comme le processus de traduction l'exige.

Le traducteur rencontrera des mots et des phrases qui soit peuvent être traduits littéralement, soit nécessitent une analyse plus approfondie en termes de contexte et de sens. Un traducteur doit avoir la volonté et le désir de traduire le plus précisément possible par rapport au thème et au message, cette étape est donc un travail de détective nécessaire pour trouver l'équivalent des mots et des phrases (Delisle, 1980 et Lederer, 1994, 2003).

2.2.2. La déverbalisation

La deuxième étape consiste à déverbaliser le texte de départ en saisissant le sens et en libérant celui-ci des mots conçues (Lederer, 2003, p.1). C'est l'essence des mots du texte de départ qui doit être transféré dans le texte d'arrivée. Ceci est compris comme un processus cognitif, où le lecteur se souvient le plus souvent de l'essence du texte plutôt que des mots spécifiques. Ceci est stocké comme une mémoire cognitive. En d'autres termes, la déverbalisation est un processus dans lequel une personne reçoit des informations (connaissances) et les transforme en un message significatif. Le sens est donc une interprétation de ce que l'auteur essaie de transmettre au lecteur (Lederer, 1994, p. 23, 2003, p.16 et Munday, 2016, p.101). Le principe même de l'interprétation d'un texte est de réfléchir sur les signes linguistiques en fonction de la situation et du contexte, puis d'identifier le

vouloir-dire de l'auteur. Un traducteur comprendra le texte à traduire au niveau du discours, ce qui signifie que les mots du texte ne sont pas nécessairement compris séparément, mais simultanément (Delisle, 1980, p.76 et Lederer, 1994, p.19, 2003, p.17).

2.2.3. La réexpression

La troisième étape consiste à réexprimer les concepts du texte et les idées comprises. Deux facteurs importants entrent en jeu pour le traducteur. Le premier facteur est la capacité d'exprimer le sens du texte de départ dans une autre langue, le second facteur est le désir d'écrire des phrases qui reproduisent fidèlement les pensées de l'auteur. Au cours de cette étape, le traducteur va réexprimer ce qu'il a compris et retenu dans la déverbalisation (Delisle, 1980, p.77, Lederer, 1994, p.46 et Munday, 2016, p.101). Il doit trouver l'équivalence entre les mots et les expressions de la langue source et la langue cible, ce qui est un processus actif et oblige le traducteur à effectuer encore une fois un travail de détective. La réexpression dépendra du niveau linguistique du traducteur dans la langue en question, en plus des compétences rédactionnelles. La première traduction n'est pas nécessairement la plus précise. Souvent, le traducteur doit lire le texte plusieurs fois, afin de trouver les bons mots et expressions. Par conséquent, la réexpression sera basée sur ce qui est compris dans le « va-et-vient » du processus de traduction (Delisle, 1980, p.77 et Lederer, 2003, p.3&36).

2.2.4. La vérification

La quatrième étape consiste en la vérification du texte d'arrivée. Pouvoir justifier les choix dans la traduction n'est cependant pas forcément réservé à la « dernière étape » du processus de traduction. Pendant le processus de traduction, il est important de vérifier le travail effectué et de réfléchir à la traduction. Le traducteur justifie souvent ses choix avant de donner une réexpression de ce qui est exprimé dans le texte de départ. Néanmoins, il sera utile de réfléchir à la traduction, notamment à l'approche d'un résultat final, pour vérifier que le texte de départ est cohérent avec le texte d'arrivée (Delisle, 1980, p.83, Lederer, 2003, p.38-39 et Munday, 2016, p.101). Il est important que la version traduite ne soit pas caractérisée par les formes et les structures de la langue source (Lederer, 1994, p.44). À cette étape, il serait judicieux de s'intéresser à nouveau à la méthode de Delisle (1980), car ces paliers donnent une indication de ce qui est important dans un processus de traduction depuis l'étape orthographique, jusqu'au sens, au style et à la fonction des mots, ainsi qu'à la compréhension du texte entier, déverbalisation et réexpression (Lederer, 1994, 2003).

Après avoir présenté le cadre théorique de ce mémoire de master, je présenterai au chapitre 3 une analyse du texte de départ (TD) et du texte d'arrivée (TA).

3. Analyse des textes

Dans ce chapitre, je présenterai une analyse générale du TD et du TA, ou la traduction. Le but est de donner un aperçu de l'ouvrage lui-même et des deux chapitres qui ont été sélectionnés comme extraits pour la traduction. Un traducteur s'efforce d'identifier les circonstances dans lesquelles le texte opère, notamment qui sont les auteurs, qui sont les lecteurs de l'original et de quoi parle le texte, c'est ce qu'on appelle la connaissance contextuelle et fait partie du contexte cognitif. Identifier les circonstances du TD aide le traducteur à comprendre le contexte cf. 2.2.1. *La compréhension*. Dans une telle analyse, le traducteur rencontrera à la fois des connaissances explicites et implicites, il prend en considération des bagages cognitifs et des contextes cognitifs (Delisle, 1980, p.76 et Lederer, 1994, p.41). Le but de l'analyse est de faire ressortir les différents éléments qui créent le contexte du TD et comment ces éléments changent ou restent les mêmes dans le TA. Il est important de le souligner car cette information est « silencieuse », mais a une grande importance pour l'exhaustivité et fournit une base pour l'interprétation et la compréhension du texte (Delisle, 1980, p.70 et Lothe, Refsum og Solberg, 2007, p.8-9).

3.1. L'analyse du texte de départ

Le texte que j'ai choisi de traduire est un ouvrage informatif et appellatif, cf. la section 3.1.3. *La fonction et le style*. Il a été publiée sur le site web d'UNESCO en 2021 (et téléchargé le 12 novembre, 2021) et il est une collaboration entre l'UNESCO et Abdeljalil Akkari et Magdalena Fuentes, cf. 3.1.1. *Les auteurs*. L'ouvrage lui-même est écrit par Akkari et Fuentes et l'UNESCO n'agit qu'en tant qu'éditeur (Akkari & Fuentes, 2021, p.0-1 et Fedelr, 2020). La langue de la publication est le français. Il convient de mentionner que dans l'Introduction générale, les auteurs ont utilisé une source anglaise, où une partie de cette source a été citée directement dans le texte original, mais traduite de l'anglais au français par les auteurs. Cette traduction des auteurs, ainsi que ma traduction de cette partie, seront commentées dans 5.3. *Traduction des citations*. L'UNESCO est une organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. Son ordre du jour est de construire la paix par la coopération internationale (UNESCO, s.d.). Étant donné que l'UNESCO travaille pour le développement durable dans le domaine de l'éducation pour toutes les nations, cela me dit que cette publication a été créée pour promouvoir la coopération internationale et différentes visions de

la pédagogie partout dans le monde, surtout avec une attention particulier portée à ce que les auteurs appellent le Sud (UNESCO, s.d.), cf. 3.1.2. *Le thème*.

Le titre de l'ouvrage s'intitule *Repenser l'éducation. Alternatives pédagogiques du Sud*, ce qui est une bonne représentation de ce à quoi les lecteurs peuvent s'attendre lors de la lecture du TD. Un titre suggère et symbolise souvent le contenu d'un ouvrage, travail, livre, article etc. (Nilstun, 2020). Le titre indique quel est le thème (pédagogie), ce dont il sera question dans le TD (repenser la pédagogie) et même à quel point de départ géographique (le Sud, voir la discussion de ce terme dans 5. *Commentaires à la traduction* et 5.4. *Traduction aux niveau lexical*) les lecteurs peuvent s'attendre.

Cet ouvrage a deux parties différentes, où « La première partie de l'ouvrage vise à analyser différentes pédagogies et formes d'éducation afin d'identifier leurs caractéristiques et parvenir à une vision comparative. » (Akkari & Fuentes, 2021, p.15). Cela signifie que la première partie analyse l'émergence de la forme scolaire, puis traite des savoirs autochtones, africains, coraniques et la pédagogie bouddhique, surtout par rapport à la forme scolaire occidentale (Akkari & Fuentes, 2021, p.15). La deuxième partie traite des éducateurs du Sud. Ce sont des pédagogues « qui ont défendu des visions alternatives et culturellement situées de l'éducation telles que Jiddu Krishnamurti, Cheik Anta Diop, C. Hamidou Kane, Joseph Ki-Zerbo, Julius Nyerere et Paulo Freire. » (Akkari & Fuentes, 2021, p.91). J'ai choisi de traduire un extrait de la première partie, car celle-ci introduit les lecteurs au thème du TD. Je pense qu'il est préférable de traduire dès le début d'un ouvrage, car cela donne un aperçu de ce dont parle le reste du texte. Les deux extraits traduits sont intitulés respectivement « Introduction générale » (Annexe 1) et « Chapitre 1 : Caractéristiques de la forme scolaire et alternative pédagogique du Sud » (Annexe 2). Ensemble, ils comptent environ 20 pages.

En tant que traducteur des extraits de cet ouvrage, il a été important de comprendre le contenu de chacun de ces extraits, ainsi que de l'ouvrage dans son intégralité. Le processus de traduction a surtout consisté à faire ressortir ce que les auteurs expriment à travers leur texte. Il m'a été nécessaire de relire plusieurs fois le texte pour pouvoir donner une image réelle de ce dont il s'agit, puis de le traduire pour un public norvégien. Il est important de comprendre le texte pour pouvoir le réexprimer (Lederer, 1994, 2003).

3.1.1. Les auteurs

Les auteurs travaillent à l'Université de Genève, Suisse (Akkari, s.d.a et Fuentes, s.d.), où Abdeljalil Akkari est professeur depuis 2008, à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, ainsi que chef de projet pour l'éducation internationale. Il travaille également

comme consultant pour des organisations internationales telles que l'UNESCO, et a écrit plusieurs articles en français, anglais, espagnol (Akkari, s.d.b.), en plus de connaître l'arabe, l'allemand, l'italien et le portugais (Akkari, s.d.a.). Magdalena Fuentes est doctorante et chercheuse au Département des sciences de l'éducation. Ses domaines d'intérêt dans les études pédagogiques sont l'éducation de la petite enfance en Afrique et dans les pays à faible revenu. En plus du français, elle maîtrise aussi l'anglais et l'espagnol (Fuentes, s.d.).

Cet ouvrage fait partie d'un projet dirigé par Akkari. Ce projet s'intitule *Rethinking education and pedagogy in the Global South* (Repenser l'éducation et la pédagogie dans les pays du Sud) et son objectif est de mettre à l'ordre du jour l'éducation et la scolarisation dans les pays du Sud en analysant « [...] the dimensions related to educational policies, pedagogies and the impact of international cooperation. [...] The project aims also to explore appropriate innovations for learners affected by humanitarian crises and emergencies. » (Akkari, s.d.b). Le fait que cet ouvrage fait partie d'un effort beaucoup plus vaste pour unir la coopération internationale a élargi ma compréhension du contexte de l'ouvrage. C'est-à-dire que cet ouvrage n'est pas une publication isolée, mais s'ajoute à plusieurs documentations concernant la pédagogie au Sud (Akkari, s.d.b. et UNESCO, s.d.). Sur la base des études des auteurs dans leurs domaines pédagogiques, il était important pour moi de bien comprendre le texte et de faire ressortir son authenticité, d'autant plus que ce travail s'inscrit dans un projet d'étude.

3.1.2. Le thème

Le thème abordé par l'ouvrage est celui des orientations alternatives de l'éducation, avec un accent particulier sur l'éducation dans le Sud. Dans ce cas, le Sud représente les peuples indigènes d'Afrique, l'éducation bouddhiste et l'école coranique (Akkari & Fuentes, 2021). En plus du thème principal, il y a des sous-thèmes dans l'ouvrage. Un sujet consiste à examiner ce qui définit les différents systèmes éducatifs. Un autre sujet est la forme scolaire et la base de la forme scolaire avec des sous-questions qui portent sur la fragmentation des connaissances, ce qui distingue les différents types de connaissances, comment le monolinguisme et le monoculturalisme affectent l'éducation, entre autres (Akkari & Fuentes, 2021, p.1). Le texte se caractérise aussi par une approche humaniste de l'éducation et du développement, où l'accent est mis sur l'ouverture de la vision du monde à la diversité culturelle et pédagogique. « Alternatives pédagogiques du Sud » est une présentation d'une réflexion qui a été faite sur la diversité des savoirs et notre commune humanité (Akkari & Fuentes, 2021, p.3).

Le thème de l'ouvrage est donc la pédagogie. Comprendre le sujet est une partie importante du processus de traduction, car le sujet représente ce qui doit être traduit et donne une indication du vocabulaire sur lequel le traducteur doit se concentrer pour faire ressortir le contenu (Lederer, 1994, 2003 et Delisle, 1980). Le traducteur doit disposer de nombreuses informations de base pour pouvoir aligner le sens du texte de départ sur le texte d'arrivée. Le traducteur doit avoir le désir de comprendre l'intégralité du texte et le thème est donc un élément important pour un processus de traduction (Lederer, 1994, p.35). Je pense qu'il est important de comprendre le thème du texte à traduire, je ne dois pas exprimer mes propres idées par l'ajout, ou la suppression, d'explications concernant le thème, mais je dois me familiariser réellement avec la terminologie et présenter le thème de manière réaliste. Certains mots qui ont été utilisés par les auteurs dans leur description de la pédagogie ou la vision de la pédagogie peuvent avoir, ou pas, une description différente en norvégien, tels que « le modèle transmissif », cf. 5.4. *Traduction aux niveau lexical*.

L'Introduction générale (Annexe 1) présente le sujet, ce que j'appelle le thème. Dans l'Introduction générale, il y a une présentation de l'objet de l'ouvrage et de la manière dont les auteurs doivent articuler les différents points de vue en matière de pédagogie. Ils présentent les différents aspects qui seront abordés plus loin dans l'ouvrage, qui traite pour l'essentiel des visions occidentales et du Sud de la pédagogie. Le but est de présenter un élément qui capte l'intérêt des lecteurs, où il semble que l'élément dans ce cas est la vision de l'ouvrage et le but de l'ouvrage qui est de donner une présentation de l'histoire pédagogique du Sud et de l'Occidentale, et les facteurs sociaux (Alloprof, s.d.). Suivis par la présentation du thème de la pédagogie et ce qui est à explorer dans l'ouvrage et quels aspects qui seront abordés dans l'Introduction générale. Le but d'une introduction est d'éveiller la curiosité des lecteurs et de les informer sur un sujet spécifique qui sera présenté et discuté plus loin dans le texte (Alloprof, s.d.). Comme cela se fait dans l'Introduction de cet ouvrage.

L'Introduction générale n'a pas de sous-titres, mais les auteurs prévoient d'introduire plusieurs sous-thèmes concernant la crise scolaire, qui selon eux s'appuie sur la forme scolaire que nous connaissons aujourd'hui en crise multidimensionnelle. Ils utilisent le mot « dimension », pour ces différents sous-thèmes (Annexe 1, L.44, 62, 72, 83 & 123).

Dans le premier chapitre, ce sont les sous-titres qui promeuvent les caractéristiques de la forme scolaire au Sud, avec une attention particulière sur d'anciennes formes d'apprentissage, l'émergence de la forme scolaire, les caractéristiques de la forme scolaire occidentale et les caractéristiques de la forme scolaire au Sud. Le plus souvent, un premier chapitre est une continuation d'une introduction, et traite d'un domaine un peu plus large du

thème. En effet, un texte commencera souvent par les informations les plus importantes en premier, avant que les auteurs ne plongent dans les détails du thème (Alloprof, s.d.). Je dirais que c'est le cas pour le Chapitre 1, dans la mesure où les auteurs présentent des thèmes importants pour l'ouvrage.

3.1.3. La fonction et le style

La fonction et le style de ce travail vont de pair, comme dans la plupart des cas. La fonction du texte est informative et appellative (« Analyser un texte : Les types de textes ou les formes de discours », s.d.). La fonction principale est informative, car le texte présente des informations sur un thème et le but est d'informer le lecteur et le monde sur ce thème. Déjà au premier paragraphe de l'Introduction générale, les auteurs soulignent que : « L'objet du présent ouvrage est d'offrir aux spécialistes de l'éducation un aperçu synthétique de pédagogies et de pédagogues du Sud » (Annexe 1, L.3-4). Comme le montre l'exemple, un texte informatif présente souvent des faits de manière neutre en utilisant un vocabulaire typique de la discipline en question, qui sont ici la pédagogie et les éducateurs (Alloprof, s.d., « Analyser un texte : Les types de textes ou les formes de discours », s.d. et Fedelr, 2020). Nous avons déjà dès la première phrase un aperçu de ce dont l'ouvrage devrait informer.

Dans le Chapitre 1 (Annexe 2) la fonction informative est encore plus présente. Les auteurs utilisent des sous-titres pour systématiser et présenter les informations de manière structurée. Un texte informatif répond souvent aux questions suivantes : qui est mentionné ? qu'est-ce qui est mentionné ? où est-ce ? c'est comment ? et pourquoi en est-il ainsi ? Le Chapitre 1, ainsi que l'Introduction générale, contiennent définitivement les *qui, quoi, où, quand, comment* et *pourquoi*, tout au long du texte (Alloprof, s.d.). Les auteurs présentent un thème clair, comme indiqué dans le premier paragraphe de Chapitre 1 (TD, Annexe 2) où ils expliquent ce dont parle le chapitre : « les formes d'apprentissage » (L.4) « l'émergence de la forme scolaire » (L.5-6) et « alternatives pédagogiques du Sud » (L.6-7). Ils présentent les points de vue d'autres auteurs qui ont soigneusement examiné le thème, comme le montre cet exemple (TD, Annexe 2) : « Pour Ngakoutou (2004), l'éducation originelle et informelle africaine possède les quatre spécificités suivantes : » (L.42-43), où cet auteur se réfère à l'éducation africaine informelle. Ils présentent aussi les points de vue de manière informative, avec un style formel et soutenu (Fedelr, 2020), cf. l'exemple ci-dessous :

« L'enseignement développé par l'État-nation visait à faire avancer le projet impérial blanc, principalement assimilationniste et souvent violent, qui exigeait que les élèves et

les familles perdent ou renient leur langue, leur littérature, leur culture et leur histoire pour obtenir de bons résultats scolaires. »

(TD, Annexe 1, L.163-166).

Le texte a de plus une fonction appellative qui apparaît le plus souvent dans l'introduction de chaque chapitre, en particulier nous verrons cette fonction dans l'Introduction générale de l'ensemble de l'ouvrage, cf. l'exemple ci-dessous (Annexe 1, L.4). Une fonction appellative peut souvent affecter les émotions des lecteurs, en ce sens que la formulation les attire directement (Fedelr, 2020). Cela peut se produire lors du choix de mots « chargés » comme *violence*, *problème*, *assimilationniste*, la combinaison *maltraitance + par la forme scolaire* et la combinaison *impérial + blanc*, pour en donner un petit extrait. Il est clair que les auteurs tentent d'atteindre une certaine représentation de la réalité du Sud et de leur pédagogie. Les auteurs écrivent dans son résumé qu'ils invitent les lecteurs à penser différemment et à ouvrir les yeux sur la pédagogie alternative en examinant une méthode différente d'approche pédagogique (Akkari & Fuentes, 2021, p.1). En écrivant cela dans leur résumé, le traducteur me dit que leur intention est d'informer et d'appeler aux lecteurs.

Le style du TD est académique avec un langage soutenu et formel et une rhétorique visible. Le style académique est un style formel que l'auteur utilise le plus souvent lorsqu'il s'adresse au public dans la diffusion de thèmes académiques (Dubé, 2010, Fedelr, 2020 et Helland, 2014, p.25). Il se caractérise souvent par un niveau de langage élevé et complexe, où des mots et des expressions bien choisis sont utilisés avec une syntaxe complexe. Ce style est le plus souvent utilisé dans les textes écrits tels que les œuvres littéraires et les textes officiels (Dubé, 2010). Le langage et le style semblent être utilisés de manière stratégique pour influencer les destinataires. Ils construisent leurs arguments et structurent le texte en conséquence. Sur cette base, je pense qu'il est utile de regarder comment les instruments rhétoriques, à savoir ethos, logos et pathos, ont été utilisés dans ce texte, voir cf. 5.1. *Commentaires à la traduction concernant la fonction et le style* qui commente l'usage rhétorique dans ce texte.

L'ethos s'appuie sur des faits que l'auteur met en avant dans son texte et est souvent utilisé pour engager et convaincre les lecteurs que le message de l'auteur est crédible. Dans un texte informatif, il y aura souvent des arguments basés sur l'éthos, ainsi que le logos (Fedelr, 2020, Ildefonse & Lallot, 2017, p.73 et Whal, 2010). Le logos est le plus souvent utilisé pour souligner et convaincre les destinataires que l'argument est basé sur des faits. Il est donc important d'être objectif afin de promouvoir le thème. Les auteurs utilisent du logos dans leur

présentation pour décrire et être objectifs dans leur présentation des thèmes (Fedelr, 2020, Ildefonse & Lallot, 2017 et « Réthorique et style : Les figures de style », s.d.). Le texte contient également des éléments de pathos dans les parties appellatives du texte. Le pathos est souvent utilisé pour influencer les sentiments et les convictions du destinataire. Dans de tels cas, l'auteur écrit un appel pour capturer les lecteurs et les engager (Fedelr, 2020 et « Réthorique et style : Les figures de style », s.d.). Dans la première section de l'Introduction générale, on voit l'utilisation de la fonction appellative dans l'Introduction générale (Annexe 1) : « [...] afin de les amener à prendre leurs distances [...] » (L.4) qui est la phrase qui suit directement l'exemple précédent. La première phrase de l'Introduction générale fait référence à l'intention des auteurs, où ils fournissent à la fois des informations et incitent les lecteurs, avec une rhétorique de pathos quand les auteurs demandent aux lecteurs de « prendre leurs distance », afin qu'ils puissent ouvrir leur esprit pour être réceptifs aux « formes scolaires alternatives » (Fedelr, 2020).

Il est important pour moi en tant que traducteur de respecter la fonction du texte et le style dans lequel le texte est présenté, la logique du texte telle que présentée par les auteurs. Un traducteur traduit non seulement un texte, mais aussi les choix qui se cachent derrière un texte, c'est-à-dire qu'il est important de connaître les éléments d'un texte et d'avoir une connaissance du thème, parce que les éléments contribuent au sens du texte (Delisle, 1980, p.119 et Lederer, 1994, p.39). Dans le processus de traduction lui-même, l'arrière-plan du texte, avec une compréhension de la fonction et du style, m'a aidée à comprendre le texte pour ce qu'il véhicule et pourquoi le thème est transmis de la manière dont il est transmis. En d'autres termes, l'organisation du texte est une étape importante avec laquelle un traducteur doit se familiariser (Delisle, 1980, p.119-120).

3.1.4. Les lecteurs

L'ouvrage étant un ouvrage déjà publié, accessible à tous, il sera possible à tous de le lire, si on comprend le français. Avec un thème aussi précis que la pédagogie, nous attirerons alors ceux qui s'intéressent à la pédagogie, ou qui s'intéressent au travail de l'UNESCO. Cet ouvrage informe et s'adresse en premier lieu aux enseignants et aux auteurs qui ont des réflexions et des avis sur les différentes approches pédagogiques qui existent dans les pays du Sud. L'objectif est d'inspirer et d'orienter les lecteurs vers une nouvelle réflexion sur la forme scolaire basée sur les philosophies et les pratiques pédagogiques présentées par les différents auteurs présentés dans l'ouvrage (Akkari & Fuentes, 2021, p.3).

Dans le résumé de la première page, les auteurs écrivent que « Cet ouvrage propose aux responsables de l'éducation, aux éducateurs, aux enseignants, aux chercheurs et à toute personne qui s'intéresse par le domaine des Sciences de l'éducation une décentration par rapport aux orientations dominantes de l'éducation et de la pédagogie. » (Akkari & Fuentes, 2021, p.1). Pour comprendre, ils s'adressent à des lecteurs qui s'intéressent à la pédagogie et à l'éducation dans le monde entier. Puisque cet ouvrage est écrit pour un public francophone qui s'intéresse à la pédagogie, on peut s'attendre à un texte demi-spécialisé qui suppose une certaine compétence chez les lecteurs concernant la terminologie, par exemple « massification scolaire » et « le modèle transmissif » cf. 5.4. *Traduction aux niveau lexical*. De telles terminologies ne sont pas nécessairement compréhensibles pour un lecteur norvégien, même si vous vous intéressez à la pédagogie, précisément parce que vous avez un bagage cognitif différent (Lederer, 1994, p.37).

Dans un processus de traduction, il est important d'acquérir des informations qui peuvent aider le traducteur à traduire le sens. Il s'agit d'informations ce qu'on appelle le contexte cognitif, cf. 3. *Analyse des textes*. Cela m'a aidée à me situer dans le contexte de TD dans mon processus de traduction. Savoir qui sont les auteurs, sur quoi ils travaillent et sur quel type de projets ils travaillent m'a aidée à comprendre le point de départ de ce texte. Apprendre à connaître tous les éléments tels que le thème, les lecteurs, la fonction et le style m'a également fait comprendre que tout cela fonctionne ensemble dans l'ouvrage et son message. En examinant comment les auteurs utilisent leur langue pour séduire les lecteurs et en les informant sur « alternatives pédagogiques du Sud », j'obtiens, en tant que traductrice, un aperçu de l'intention des auteurs et de l'ouvrage (TD). Sur cette base, je dirais que cela m'a aidée à analyser le TD pour ma traduction (TA). Ensuite l'analyse du TA.

3.2. L'analyse du texte d'arrivée

Le TA est le texte traduit en norvégien, par moi et le but du texte traduit est de rendre le texte original accessible aux lecteurs norvégiens. Il ne diffère pas du TD en ce qui concerne le thème, par conséquent je ne considère pas nécessaire d'analyser le thème du TA, la fonction et le style.

3.2.1. La fonction et le style

J'ai conservé pour le TA la même fonction et le même style. C'est-à-dire que le TD est à la fois informatif et appellatif. Il a un style académique, avec un langage formel et une rhétorique visible de l'ethos, du logos et du pathos. En norvégien, le style académique est

clair, précis et objectif, et le plus souvent le langage est formel. Dans un texte académique, il est préférable d'avoir un vocabulaire simple en utilisant des mots norvégiens, plutôt que des mots étrangers, dans la mesure du possible. Cependant, un texte académique peut parfois sembler difficile à lire, même lorsqu'on a essayé d'utiliser des termes plus simples, précisément parce qu'il représente un sujet spécialisé (« Akademisk språk og stil », 2022). Dans le TA, le style académique est conservé, mais la langue est destinée aux lecteurs norvégiens, de la même façon que le TA est aussi adapté à l'orthographe et la syntaxe norvégiennes. J'ai eu l'intention de simplifier les concepts et le vocabulaire pour rendre le texte plus accessible. Par conséquent, il y a des changements dans la syntaxe à la fois dans l'Introduction générale et dans Chapitre 1, cf. 5.2. *Structure textuelle*.

Dans le processus de traduction, il était important pour moi de respecter les informations que transmettent la fonction et le style. C'est parce que je ne veux pas ajouter ou supprimer des éléments de la fonction et du style d'un texte. Quant au thème, je n'ai pas non plus l'intention de changer le thème des auteurs. Lorsqu'un traducteur doit réexprimer le sens d'un texte, il n'a pas toute liberté dans ses choix, mais le traducteur peut s'éloigner de la formulation originale (syntaxe, morphologie etc), tant qu'il ne dépasse pas le sens du texte (Delisle, 1980, p.119).

3.2.2. Les lecteurs

Comme les auteurs le mentionnent au début de l'Introduction générale de l'ouvrage, le TD s'adresse « aux spécialistes de l'éducation » (Annexe 1, L.3). Comme le TD, le TA s'adresse à des lecteurs qui ont un intérêt particulier pour la pédagogie et l'éducation. L'intention de ma traduction est de pouvoir atteindre un public norvégien. Pour moi, il est important que davantage de nationalités ayant des langues maternelles différentes aient la possibilité de lire un ouvrage qui puisse apporter un aperçu d'autres formes de pédagogie dans le monde. Le lecteur norvégien sera quelqu'un qui s'intéresse à la pédagogie en tant que matière distincte, ainsi qu'à élargir sa perspective pédagogique et ses opinions sur les éducateurs du Sud. L'ouvrage ne présente pas un thème spécifiquement français, mais présente un thème global ; une pédagogie dont le monde entier semble se préoccuper. Je dirais que les publics français et norvégien sont égaux par rapport au bagage cognitif en pédagogie. La raison en est que le bagage cognitif des individus ou des groupes de personnes est constitué d'images mentales, de réflexions sur le thème et surtout pour la culture de la société et les connaissances spécialisées (Delisle, 1980, p.76 et Lederer, 1994, p.37). Mais il peut bien sûr s'agir de mots simples ou de concepts qui sont orthographiés différemment en norvégien, ou

qui sont un « terme connu » dans la culture des lecteurs du TD et non dans la culture des lecteurs du TA. Afin d'atteindre les lecteurs du TA, le bagage cognitif du traducteur et sa compréhension du sujet seront d'une grande importance pour le choix de l'équivalence. Le contexte peut aider le traducteur à trouver et à transmettre des idées et des sentiments derrière un texte (Lederer, 1994, p.41).

J'imagine que le TA pourrait être imprimé dans une revue spécialisée de pédagogie, qui publie des articles, des chroniques, des débats sur la pédagogie. Une revue spécialisée est souvent publiée par des organisations, des éditeurs et des entreprises, et j'imagine que cet ouvrage, en norvégien, pourrait être publié par une organisation ou un éditeur (« Tidsskrift », 2019).

Une analyse du TD et du TA a été présentée, avec mes réflexions sur la façon dont cela affecte mon processus de traduction. Je vais maintenant présenter la traduction de l'Introduction générale et du Chapitre 1.

4. La traduction

Dans ce chapitre, ma traduction des extraits sélectionnés seront présentés par ordre chronologique.

4.1. Le premier extrait : Introduction générale

Generell introduksjon

Et nytt perspektiv på pedagogikk

Hensikten med dette verket er å kunne tilby til utdanningsspesialister en sammenfattende oversikt over pedagogiske praksiser og pedagoger fra det globale sør. Dette presenteres for å få dem til å ta avstand fra den vante utdannings- og pedagogikklitteraturen og dens historie, og til forfatterne som jevnlig driver frem utdanningsdebattene. Hvis utdanningsvitenskapene ønsker å gjøre krav på å være universelle, har de en forpliktelse til å integrere pedagogiske nedarvede verdier fra alle regioner og kulturer i verden, og holde deres etnosentriske historie på avstand (Akkari, 2000). Slik som De Sousa Santos (2014) antyder, tillater det globale sørs epistemologi oss å se på verden med et annet perspektiv, som fører med seg en gagnlig mangesidighet:

“ For det første overgår forståelsen av verden den vestlige verdensforståelsen. For det andre kan det ikke være noen global sosial rettferdighet uten global kognitiv rettferdighet. For det tredje kan verdens emansipasjonsendringer følge andre regler og praksiser enn vestlig-sentrisk kritisk teori, og et slikt mangfold burde bli verdsatt. ”

15

(De Sousa Santos, 2014, s. viii)¹

Mellom 1993 og 2006 publiserte FNs organisasjon for utdanning, vitenskap, kultur og kommunikasjon (UNESCO) en serie av monografier om 100 kjente personligheter, fra ulike deler av verdenen, som har vært tenkere innenfor pedagogikken² (filosofer, statsmenn, politikere, journalister, psykologer, poeter og religiøse ledere), og har satt spor av sine pedagogiske refleksjoner og tanker. Dette ambisiøse prosjektet har gjort det mulig å samle internasjonal undervisningstankegang ved å åpne den opp for alle verdens regioner. Selv om vi kan se at det er en underrepresentasjon av kvinnelige pedagoger, afrikanere, asiater og latin-amerikanere ettersom det bare er 30 pedagoger fra det såkalte globale sør³, foruten å nevne at urfolkets pedagogiske praksiser er totalt fraværende, i de 100 monografiene. Det eksisterer altså et relativt eurosentrisk og vestlig hegemoni i tenkningen innen utdanning, skole og utdanningspolitikk.

20
25

Dette verket er ikke alene om å ville presentere og spre pedagogiske praksiser fra det globale sør. Det er flere nylige publiseringer (De Sousa Santos, 2011, Sanogo, 2002, Bin Mussallam & Jobin, 2018, Akkari & Dasen, 2004, Reagan, 2004, Dasen & Akkari, 2008, Zhao et al., 2010, Nsamenang & Tchombé, 201, Paris & Alim, 2017, Baba-Moussa, Moussa & Rakotozafy, 2014 og De Ketele, 2018) som foreslår nye retninger for pedagoger, forskere og politiske beslutningstakere utfra et perspektiv om en faktisk desentralisering av utdanning som det sammenlignes med her. Uten dermed å benekte at den opprinnelige vestlige skoleformen har bidratt stort til det moderne samfunnet, er mange observatører enige om og legger vekt på det faktum at den aktuelle skoleinstitusjonen, arvtager til den obligatoriske skolen som dukket opp i Europa andre halvdel av 1800-tallet, gjennomgår en flerdimensjonal krise.

30
35

¹ Oversatt fra engelsk av forfatterne: («First, the understanding of the world by far exceeds the Western understanding of the world. Second, there is no global social justice without global cognitive justice. Third, the emancipatory transformations in the world may follow grammars and scripts other than those developed by Western-centric critical theory, and such diversity should be valorized.» (Forord, De. sousa Santos, 2014, s.1), oversetters tillegg).

40

² <http://www.ibe.unesco.org/fr/document/penseurs-sur-l%C3%A9ducation>

3 Liste over de 30 pedagogene: Malcolm Adiseshiah, Sri Aurobindo, Avicenne, Andrés Bello, Boutros al-Boustani, Cai Yuanpei, Confucius, Aliu Babtunde Fafunwa, Paulo Freire, Mohandas Karamchand, Gandhi, al-Farabi, al-Ghazali, Ibn Khaldun, Joseph Ki-Zerbo, Krishnamurti, Juana Manso, Mao Zedong, José Martí, Mencius, Miskawayh, Julius Kambarage Nyerere, Isma'il al-Qabbani, Sun Yat-Sen, Rifa'a al-Tahtawi, Anísio
45 Teixeira, José P. Varela, José Vasconcelos.

Det første aspektet i denne krisen har å gjøre med skuffelsen over skoleinstitusjonen og dens løfte om like utdanningsmuligheter for alle, når den oftest har gjenskapt ulikhetene som følger av den sosiokulturelle bakgrunnen til elevene (Niang, 2014 og Duru-Bellat & Kieffer, 2000). Faktisk har det ikke vært noen reduksjon i gapene mellom de forskjellige samfunnsklassene ettersom bedre
50 tilgang til skolen for alle ikke er synonymt med en sann demokratisering av skoleformen (Caplan, 2018). I følge Dubet frembringer spenningen som stammer fra møtet mellom en skoleform som ble smidd for mer enn et århundre siden, og det at stadig flere går på skole og med sosiokulturelle og teknologiske endringer, et inntrykk av en evigvarende krise. Denne spenningen viser seg på flere nivåer: læringsresultatene til elevene, disiplin, vold, tap av respekt overfor skolen, inflasjon i
55 vitnemål, selv om disse vitnemålene verken sikrer faglig og sosial integrering. Spenningen er også årsaken til en vedvarende skuffelse ettersom «den store tilgjengeliggjøringen av skolen har knapt redusert utdanningsforskjellene og utelater en ikke ubetydelig andel av elevene» (Dubet, 2003).

Selv om vi har vært vitne til en utvikling i skoletilgangen de siste tiårene i nordlige land så vel som sørlige, antyder forskning at kvaliteten på utdanning ikke har hengt med på denne utviklingen. Til
60 tross for betydelig økning av antall år med skolegang over hele verden, eksisterer det fortsatt et svært stort læringshull mellom rike og fattige land, og mellom rike og fattige barn fra samme land (Draselants, 2019 og Gertz & Khar, 2019).

Det andre aspektet av skolekrisen angår en anselig andel elever som ikke lærer eller som ikke vil lære og dette gjelder også de økonomisk mest utviklede landene. Resultatene fra den internasjonale
65 PISA-studien viser at en betydelig andel 15-åringar har vanskeligheter med å lese enkle setninger etter ni år med obligatorisk, kvalitetssikret skolegang. For mange unge er skolen synonymt med kjedsomhet, den representerer et pliktarbeid og fremstår som noe relativt abstrakt og fjernt fra deres sosiale virkelighet og deres umiddelbare omgivelser. Mange unge har inntrykk av at kunnskapen skolen bruker tid på, er «ubrukelig» og lite nyttig i hverdagen. Denne oppfatningen
70 står i kontrast til de alternative pedagogikkpraksisene i det globale sør som blir fremmet gjennom

dette verket og som er direkte knyttet til det sosiokulturelle læringsmiljøet der kunnskapen overføres.

75 Det tredje aspektet av skolekrisen omhandler hvordan skolen ikke lykkes i sitt ønske om å forandre elevenes kulturelle mangfold til en positiv undervisningsdynamikk (Akkari & Radhouane, 2019). I mange utdanningssystemer er tilstedeværelsen til elever med minoritetsbakgrunn, migranter eller flyktninger sett på som et problem som det er viktig å finne en løsning på. Men så lenge vi anser den kulturelle mangfoldighetsforskjellen til elevene utelukkende som en hindring for læring, opprettholder vi en skole som diskriminerer, som krenker og som begrenser potensialet til mange elever. Når vi undersøker undervisnings- og utdanningspraksisene i våre skoler, må vi alltid spørre oss selv hvordan kulturelt mangfold blir mottatt. Er det med en positiv innstilling, eller blir en eurosentrisk kulturell norm prioritert? Disse spørsmålene er ikke bare knyttet til hvilke pensum vi velger, men også hvilke pedagogiske prosesser, hvilken skolepolitikk og hvilke skjulte agendaer våre elever står overfor.

85 Det fjerde aspektet av skolekrisen er relatert til de nåværende teknologiske, så vel som klima- og miljømessige utviklinger. Informasjons- og kommunikasjonsteknologien (IKT) forandrer samfunnene våre og deres forhold til jobb, kunnskap, kultur og læring (Coen, 2018). Det digitale tilbyr en mulighet som ikke eksisterte tidligere: nemlig tilgang til et hav av kunnskap i løpet av kort tid og ofte på vårt eget språk, takket være automatisk oversettelse. Kulturen spiller slik en viktig rolle i valg av digitalt innhold, i den virkelige forståelsen av undervisningstilnærminger og i å respektere verdiene som formidles av lærings- og kompetanse-tilbudene (Gastinel, 2019). Vi står også overfor et engelsktalende og vestlig hegemoni i hva som er til stede og tilgjengelig på nett, og måten de digitale enhetene er utformet på, etterlater seg lite plass til elevers kultur.

95 Det kan vise seg at de iboende elementene i den digitale revolusjonen er totalt frakoblet de faktiske kulturelle forhold (rollen til læreren, til jevnaldrende, til alders- eller til sosiale faktorer, til etnisk tilhørighet, etc.) selv om de hevder å være universelle. Det er derfor den digitale læringen må bli betraktet som en av komponentene i et større system, heller enn bare som et teknisk hjelpemiddel for å gjøre godkjent og standardisert kunnskap tilgjengelig. Det er en kultur-betinget handling å tilegne seg en pedagogisk praksis, på samme måte som det å anerkjenne dens relevans og det at den aksepteres av et menneskelig samfunn. Det er viktig å ikke overse de kulturelle forskjellene 100 hvis vi ønsker å forhindre at det innholdet som tilbys blir misforstått eller til og med avvist (Gastinel, 2019).

- I en viss sammenheng var digital bruk var, inntil nylig, ansett som en inntrenger i skoleverdenen fordi den utfordrer skolens monopol på kunnskapsoverføring og stiller spørsmål ved pedagogikkpraksisene som skoleformen vanligvis benytter seg av (Devauchelle, 2015). En del av
- 105 lærerstaben mener at elevene ikke lenger har den samme kapasiteten til å konsentrere seg tilstrekkelig nok for skoleoppgavene, at de er lært opp til å gjennomføre diverse oppgaver på en overfladisk og synkron måte. Det gis inntrykk av at mobiliseringen til skolelæring er fjernt fra skolelivet og derfor sliter skolen med å gjenskape seg selv for å kunne møte disse radikale endringene.
- 110 I tillegg krever klimaendringen og det som forlanges av en bærekraftig utvikling en fremvekst av en «annen skole», som viser seg å ha vanskeligheter med å tre frem. Denne «andre skolen», som er i stand til å involvere seg i elevenes sosialisering ved utfordringene med bærekraftig utvikling, er nødvendig. Stadig flere unge mennesker har et ønske om å engasjere seg i en konkret handling for å bevare og verne om planeten. Den unge svenske aktivisten Greta Thunberg er et ypperlig
- 115 eksempel på dette, der hun kjemper for en radikal endring i vårt samfunn og stiller det store spørsmålet om «hvorfør utdanne seg når det ikke lenger er noen fremtid?». Skolen burde være det ideelle stedet for å diskutere og debattere disse spørsmålene både i dybden og på tvers av disipliner. Men skolen tilbyr ennå ikke et fruktbart rom for å drøfte slike komplekse problematikker som er knyttet til miljøspørsmålene.
- 120 Kort sagt er det to store utviklingstendenser som igjen setter spørsmålstegn ved den nåværende skoleformen. På den ene siden setter globaliseringen spørsmålstegn ved hvorfor skolen, det vil si dannelsen av nasjonens borgere, eksisterer. På den annen side fører den digital-teknologiske eksplosjonen med seg slutten på skolens monopol på kunnskapsoverføring, pga globaliseringen og at det er blitt lettere for utvekslingen av informasjon og kunnskap (Durpaire & Mabilon-Bonfils,
- 125 2014).
- Selv om den sammensatte skoleformkrisen spår et paradigmeskift som ringer inn slutten av en epoke, kan den også ses på som en mulighet for å åpne opp for pedagogisk annerledeshet og nytenkning i forhold til utdanning (Develay, 2018). Fra dette synspunktet kan det altså være relevant å snu seg mot det positive kinesiske konseptet knyttet til ordet «krise», som består av to
- 130 ideogrammer. Det første ideogrammet betyr «risiko» og det andre betyr «mulighet». En kan vurdere på nytt om de dominerende tilnærmingene og inkludering av undervisningsalternativer fra det globale sør representerer en mulighet til å forestille seg og bygge nye veier for fremtidens

utdanning ved å la en fredelig sameksistens av kulturelle pluralistiske samfunn komme til syne, inkludert på et kognitivt plan. Å la leseren fordype seg i arbeidet til den brasilianske pedagogen Paulo Freire, eller hjelpe hen med å utforske urfolks læringsprosesser, kan gi en mulighet til å tenke gjennom utdanning over hele verden, i lys av pedagoger og pedagogiske praksiser fra det globale sør. Selv om dette verket hovedsakelig viser til pedagogiske refleksjoner i samfunnene fra landene i det globale sør, er ikke målet å gi etter for en uverdigg eksotikk, men også å engasjere og fremfor alt å få til en refleksjon rundt våre globaliserte samfunn og våre utdanningsinstitusjoner, med litt avstand og i tråd med det nye perspektivet som veien gjennom annerledeshet og en kultursensitiv pedagogikk åpner opp for (Dasen, 2002 og Pence & Harvell, 2019).

Salaün (2013) mener med rette at den perifere pedagogikken tillater å vurdere på nytt hva kjernen er:

“ Vi har mye å lære av hva som ligger i ytterkanten, om ikke annet av den grunn at det gjør det mulig å revurdere kjernen, en avspeiling. Det at man tar i betraktning urfolks språk og kultur, både med tanke på den historiske bakgrunnen dette er et resultat av, og med tanke på vår tids vanskeligheter med implementeringen, er for meg en interessant vinkling for å granske dette postkoloniale tidspunktet, siden skolen i realiteten er det best tenkelige stedet for å forstå heterogeniteten til de av vår tids referanser som inspirerer pedagogiske modeller. ”

150 *(Salaün, 2013, s. 10)*

Det er liten tvil om at hensyntageren til de alternative undervisningskulturer i de formelle utdanningssystemene forblir et marginalt spørsmål. For selv om verdiøkningen deres når det gjelder utdanning ikke lenger må bevises, må vi fortsatt tenke nytt om hvordan disse kan gjøres til de essensielle retningslinjer for utdanningsvitenskapene. I den forbindelse argumenterer Comaroff og Comaroff (2015) for et perspektivskifte. I stedet for å se verden gjennom et filter av den allestedsnærværende eurosentrismen, er det på tide å reflektere over spørsmålene som opptar våre moderne samfunn, særlig de pedagogiske, med et nytt syn fra det globale sør. Utrykket «land i sør» har erstattet de mer nedsettende betegnelsene «fattige land», «under-utviklede land», «utviklingsland», eller også «fremvoksende land». Dette uttrykket ble vekket av en svingete men nødvendig omvei om «majoritetsverdenen» (Dasen & Akkari, 2008) som følge av sin demografi,

for å legge til rette for endringer i skoleformen og kunnskapsendringer (Jankowski & Lewandowski, 2017 og Farrell et al., 2017).

165 Dette verket fremmer en endring i synet på pedagogikk, noe som igjen er et beskjedent bidrag til det mer ambisiøse prosjektet om en «kulturelt relevant pedagogikk» (eller «bærekraftig» – på engelsk: Culturally Sustaining Pedagogy). Paris og Alim (2017) har foreslått dette fruktbare konseptet, som peker på en troverdig alternativ pedagogikk, i møte med skoleformens symbolske vold. Skolen beskriver i mange situasjoner enkelte elevers kultur som langt fra sivilisasjonens og modernitetens standarder. Undervisningen som ble utviklet av nasjonalstaten var ment for å fremme det hvite imperialistiske prosjektet, som i hovedsak drev med assimilering og ofte tydde til 170 vold, og krevde at elever og familier mistet eller fornektet sitt språk, sin litteratur, sin kultur og sin historie for å oppnå gode akademiske resultater. Dette kulturelle og språklige overgrepet har i Amerika, men også andre steder, hatt, og fortsetter å ha, ødeleggende innvirkning på tilgang, akademiske prestasjoner og trivselen til elever fra andre kulturer, ifølge Paris og Alim (2017). Den kulturelle og lingvistiske pluralismen streber etter å bevare og oppmuntre til opprettholdelsen av 175 kulturell og lingvistisk pluralisme som et element av skolegangen, med mål om en positiv sosial endring. Den legger vekt på kulturell dynamisk smidighet som et nødvendig gode, og at læringsresultatene er et pluss, snarere enn et minus, i det den fremstår som en helhet i stedet for noe strukturert og oppstykket, og at den er noe som beriker gjennom konstruktiv kritikk i stedet for å erstatte et underskudd. Vi finner denne pedagogiske formen overalt hvor utdanning støtter opp 180 under levemåten i kultursamfunn som har blitt og fortsetter å bli skadet og visket ut på grunn av skolegangen (Paris & Alim, 2017).

De Lissovoy (2019) mener at å stille spørsmåltegn ved den eurosentrisk arkitekturen fra et dekolonalt perspektiv vil medføre et uunngåelig inversjonsprosjekt som river opp den utviklingsorienterte og modernistiske fantasien og gjenoppretter av historiske makt til de 185 marginaliserte. Dette blir på samme måte som å bestride mishandlingen enkelte grupper har opplevd på bakgrunn av skoleformen. Inversjonsprosjektet utfordrer både fortellingene knyttet til globalisert kapitalisme og vestlig kritisk teori.

Analysen utført av Deng (2011) om moderniseringen av utdanningen i Kina, er illustrerende for dialogen og spenningene som eksisterer mellom forskjellige undervisningstradisjoner over hele 190 verden. Selv i en kontekst hvor økonomisk og akademisk utvikling virker vellykket. Deng (2011) hentyder til at det eksisterer en gammel uenighet som går halvannet århundre tilbake i tid og som

lever videre mellom den moderne vestlige undervisningstradisjonen og den kinesiske tradisjonen (konfusianisme). I denne prosessen har de vestlige teorier og verdier blitt utvalgt, tydet og tilpasset til kinesiske omstendigheter og sammenhenger og har nødvendigvis blitt omformet av det

195 tradisjonelle kinesiske synet på utdanning. På samme måte har konfusiansk tradisjon blitt tolket, tilpasset og gjenskapt ved interaksjon med den moderne vestlige kulturen. Jo mer Kina etablerer seg som motoren i den globale økonomien, jo mer vil denne debatten få en ny vending, ettersom Kina vil fortsette å innføre ulike teorier og teknikker fra vestlig utdanning. Likevel stiller vår tids kinesiske lærere spørsmålstegn ved legitimiteten til og relevansen av vestlige utdanningsteorier,

200 siden deres land har sin egen kultur og unike tradisjon. Derfor etterlyser de utviklingen av alternative utdanningsteorier som er spesifikt kinesiske (Deng, 2011). Det har skjedd en gjenoppblomstring av pedagogisk konfusianisme, ledsaget av en stor interesse for gjenoppdagelsen av kinesiske tradisjoner og kinesisk historie og denne gjenoppblomstringen vil fortsette inn i det 21 århundret.

205 Som UNESCO (2015) antyder, ser vi nye stadier av kompleksitet, spenninger og paradokser i verdensbildet i dag. Dette kommer av at endringer er rådende i dagens sammenkoblede og gjensidig avhengige verden. På kunnskapsfeltet åpner disse endringene for nye muligheter som vi bør ta inn over oss. Kort fortalt vil det nye utdannings-, skole- og undervisningsprosjektet i det 21. århundre være et resultat av undervisningsretningene som alle parter i skolen vil ta til seg, fra

210 politiske beslutningstakere til lærere i klasserommet. Altså et «temmende» pedagogisk prosjekt som baserer seg utelukkende på standardiserte tester, til disposisjon for en uhemmet globalisering, eller et humanitært og frigjørende prosjekt bygget rundt fortellinger og samvirkende interkulturelle krefter for en verden hvor flere går på skole og hvor flere kan lese og skrive, en verden som er mer solidarisk, mer rettferdig og med mindre ulikheter. Selv om sirkulasjonen av undervisningsideer i

215 verden ikke er et nytt fenomen (Alexander, 2001, 2013), fortsetter den å foregå hovedsakelig mellom nord og sør. Dette verket tar sikte på å balansere denne strømmen ved å utforske pedagogiske praksiser og refleksjoner gjort av pedagoger i det globale sør.

Kapittel 1

Kjennetegn ved skoleformen og pedagogiske alternativer i det globale sør

5 Dette kapittelet vil først presentere læringsformene som gikk forut for skoleformen, før den ble dominerende. Deretter vil skoleformens fremvekst bli beskrevet gjennom en analyse av dens kjennetegn, før relevansen til undervisningsalternativene i det globale sør blir gjennomgått.

1. Læringsformene som har gått forut for skoleformens dominerende innflytelse

10 Mens obligatorisk undervisning er en relativ ny oppfinnelse, har det å lære eller å lære opp fulgt menneskehetens historie siden all tid. I det førindustrielle samfunnet⁴ har læring flere kjennetegn. Før skoleformen oppstod, fikk menneskene sin utdanning gjennom kollektiv sosialisering, uten at det fantes et tydelig skille, for de fleste, mellom utdanning og sosialisering. Alle generasjoner lærte altså sammen, i enhver stund i livet i felleskapet.

15 Man kan også hevde at læring som oftest var uformell og hverdagslig, knyttet til de kunnskapene og virksomhetene i samfunnet som var avgjørende for overlevelsen og reproduksjonen til de første menneskelige felleskapene, derav mangelen på tydelig skille eller hierarki mellom «å gjøre», «å jobbe», «å vite», «å lære» og «å overbringe».

20 Kort sagt er det to former for kunnskap og holdninger til kunnskap som utmerker seg i tradisjonelle samfunn, det vil si før den industrielle revolusjonen: (1) uformell og hverdagslig kunnskap og (2) åndelig og hellig kunnskap. Tabell 1 nedenfor viser en sammenligning av disse to tydelig forskjellige formene.

4. Økonomisk historie sporer den første industrielle revolusjonen til oppfinnelsen av dampmaskinen på slutten av 1700-tallet, startpunktet til mekaniseringens første æra. Dette er begynnelsen på industrialisering fordi kraften av dampmaskinene ikke lenger var begrenset av dyrs ellers menneskers muskelkraft. Massetransportmidlene (jernbane, dampbåter) gjør deretter sitt frembrudd og revolusjonerer økonomisk og menneskelig utveksling.

25 **Tabell 1: Kunnskapene som gikk forut for skoleformen**

	Uformell og hverdagslig kunnskap	Åndelig og hellig kunnskap
	Delt med hele samfunnet	Styrt av enkelte medlemmer av samfunnet som deler kunnskap med andre til bestemte tider
	Uformell læring ved imitasjon, forsøk og feiltagelser, bekreftelse	Satt i sving ved spesifikke stunder: seremonier, innhøstinger, høytidelighet, sesongmessige endringer etc.
	Tradisjon for muntlig kunnskapsoverbringelser	En gradvis fremvekst av en skriftlig tradisjon for kunnskapsoverbringelser
30	instruktøren eller læreren har ingen spesifikk eller fast funksjon	Tilværelse av hellig kunnskapsbærere

Kilde: forfatterne

Uformell utdanning har vært gjenstand for mange forskningsarbeider som fokuserer på barn fra tradisjonelle samfunn. Det er en såkalt «uformell» læring fordi den foregår innenfor rammene av hverdagslige aktiviteter der voksne, unge og barn deltar i henhold til deres alder og deres kapasitet. Ingen spesifikk aktivitet er ene og alene tiltenkt videreføringen av kunnskap. Sosiale prosesser og institusjoner er strukturert slik at barnet får mulighet til å tilegne seg basiskunnskaper, verdier, holdninger og skikker som definerer passende voksenadferd i deres kultur (Scribner & Cole, 1973). Det som vektlegges er altså de sosiale, nyttige og praktiske verdiene til kunnskapen og overbrakte ferdigheter.

40 For Ngakoutou (2004) har den opprinnelige og uformelle afrikanske utdanningen fire følgende særtrekk:

1. En grunnleggende kollektiv og sosial profil
2. Et nært bånd til samfunnslivet
3. En allsidig karakter
- 45 4. En stor smidighet

Derfor er «det pedagogiske feltet [...] ikke skoleinstitusjonen, men samfunnet og stedene for produksjon (jordene, smiene, skogen, elven, etc.). Det didaktiske materialet er de tradisjonelle redskapene som tilhører den materielle kulturen til det afrikanske folk.» (Gouda, 1986, s.300). Det dreier seg om en opprinnelig utdanning som finner sted innenfor rammene av felleskapet og samfunnet. Det afrikanske ordspråket «en hel landsby må til for at et barn skal vokse opp» sier 50 veldig tydelig at utdanningen er et fellesansvar for alle.

Den såkalte «opprinnelige» metoden for kunnskapsoverføringer skiller seg ut fra skoleformen, spesielt ved en logisk og formell forskjell. Det er nemlig slik at «skoleløpene og pensum er nedfelt i skriftlige dokumenter, mens de fra det tradisjonelle afrikanske utdanningssystemet støtter seg på og har «ordet» som metode for bevaring [»] (Baba-Moussa et al., 2014, s.61).

Det er derfor unektelig slik at vår tids skoleform har markert opprettelsen av en annerledes intellektuell og kognitiv verden, fordi den er dominert av det skriftlige. Thành Khôi (1995) har fremhevet forskjellene mellom det muntlige og det skriftlige utmerket godt, samt fordelene det skriftlige gir:

“ Det muntlige inkluderer, det skriftlige skiller læringen fra andre sosiale aktiviteter. I det første tilfellet er hver læringsaktivitet en økonomisk handling, religiøs handling, politisk handling etc., da det er ved observasjon, imitasjon og muntlig kommunikasjon at de unge lærer av de eldre. I det andre tilfellet, fordi det skriftlige lagrer informasjonen i tekster, gjøres den autonom og det gjør læringen, som ikke lenger er knyttet til en handling og nærværet av en lærer, autonom. Denne løsrivelsen eller denne distanseringen kan være en ulempe hvis individet ikke lenger baserer seg på praksis, men også en fordel ettersom det gjør det mulig å abstrahere og konseptualisere. Dessuten stimulerer abstraksjonen den kritiske tankevirksomheten. (...) Det er vanskeligere å oppdage svakhetene til en velformulert tale enn de til en skrevet tekst som man kan reflektere over. Det skriftlige fremmer på samme måte det kritiske sinn ved å tilgjengeliggjøre meninger fra et stort antall forfattere angående det samme emnet. ”

(Lê Thành Khôi, 1995, s. 118-119)

Ifølge Garnier (2008) har de uformelle læringsmidlene blitt uomgåelig i utformingen av aktuelle utdanningsløp, og dette fra tidlig barndom til skolealder og gjennom hele livet. Oppfattelsen av kompleksiteten i de grunnleggende kunnskapene, som er essensen for å forstå den moderne verden, er i stadig mindre grad noe som er tilgjengelig utelukkende i skoleformen og den formelle utdanningen. Læringen og sosialiseringen foregår i stigende grad gjennom eksperimentering blant jevnaldrende ved å bruke internett og sosiale medier, det vil si gjennom en uformell utdanning som visker ut grensene mellom den private og den profesjonelle arenaen. Følgelig kan man stille seg spørsmålet om hvorvidt redningen for skoleformen som i dag er i krise, men fortsatt dominerende når det gjelder innsats og finansiering, ikke avhenger av å ta bedre hensyn til ikke-

formell eller uformell læring (Garnier, 2018). Overalt i verden lærer den yngre generasjonen på skolen, men også utenfor og ofte innenfor rammene av sammensatte sosiale relasjoner og med hjelp av jevnaldrende og sosiale medier.

2. Skoleformens fremvekst

85 Skoleformen kan også defineres som masse-mottak av barn i spesialiserte institusjoner der de undervises i overenstemmelse med spesifikke og systematiske vilkår. Den vokste frem i europeiske samfunn som var preget av opplysningstidens filosofi, oppfinnelsen av boktrykkerkunsten og den industrielle revolusjonen. Dens fremvekst og forsterkning plasseres innenfor tidsrommet av det 19. århundre, mot en bakgrunn av store økonomiske og sosiopolitiske forandringer, som at statsborgernes politiske deltakelse økte og at kristendommens allestedsnærværelse ble redusert i 90 det politiske og sosiale liv.

Skoleformen utmerker seg historiske ved to motsetninger: (a) en motsetning mellom «familiesosialiseringen» og «skoleopplæringen» og (b) en motsetning mellom utdanningsverdenen og produksjonsverdenen (økonomi), med en gradvis økende nødvendighet av å skaffe seg 95 kvalifikasjonene fra utdanningsverdenen for å få tilgang til produksjonsverdenen. Barn og unge blir skilt fra deres familie, de disiplineres på institusjoner som er spesielt utarbeidet for dette, innenfor definerte aldersgrupper. Pensumet og evalueringen, skjønt varierende, strukturerer dagen og skoleåret og inndeler fremtidig arbeid. Skolepedagogikken svinger mellom en lærersentrert modell og en mer progressiv modell (Baker, 2014). Skoleformen forsøkte like fullt i det forrige 100 århundre å redusere denne dobbelte motsetningen. På den ene siden har den implementert yrkesfaglig utdanning, som illustreres av erfaringen fra såkalte «maisons familiales rurales», en type internatskole, i Frankrike, eller av den todelte yrkesopplæringen i Sveits. På den annen side har foreldrenes rolle i skolen blitt mer legitim gjennom de mange skole-hjem-samarbeidene.

Angående undervisningsinnholdet har skoleformen vært gjennom flere utviklinger. Til å begynne 105 med var skoleopplæringsinstitusjonene først og fremst inspirert av kristendommen og deres hovedhensikt var å lære bort religiøse tekster til de unge og gjøre dem lesekyndige. Disse religionsskole-institusjonene har dernest innarbeidet i undervisningen verdslige og vitenskapelig disipliner (matematikk, språk, etc.). I en tredje fase har nasjonalstaten, først og fremst under andre halvdel av 1800-tallet, tatt ansvar for skolegangsprosjektet uten å faktisk fjerne religionsskole- 110 institusjonene overalt. Denne fasen førte til at undervisningssektoren ble standardisert og nådde et høydepunkt med innstiftelsen av skoleplikten under andre halvdel av 1800-tallet.

Standardiseringen skjedde først og fremst ved innstiftelsen av et statlig ettersyn av undervisningsinnholdet, utdannelsen av lærere ved spesialiserte institusjoner og bevilgningen og anerkjennelsen av diplomer.

- 115 Skoleformen representerte ved sitt inntog en spesifikk utvikling av europeiske samfunn (Øst-Europa og Nord-Europa, spesielt i de områdene hvor protestantismen hersket). Men den spredte seg raskt over hele verden (Ramirez & Boli, 1987) pga. en begjærighet som først berørte Nord-Amerika og Sør-Amerika, deretter Asia og til slutt Afrika, spesielt etter at de fikk sin selvstendighet. Som vist av Meyer, Ramirez og Soysal (1992) var det en kraftig økning i
- 120 masseundervisning over hele verden i andre halvdel av 1900-tallet.

Skoleformens globale spredning er også knyttet til Vest-Europas koloniekspansjonen og dens teknologiske og militære overlegenhet som ble befestet gjennom 1700-, 1800- og 1900-tallet. De andre verdensområdene har tatt til seg den samme skolemodellen for å ta igjen deres teknologiske forsinkelse i forhold til den vestlige verden. For eksempel investerte Japan i stor grad i masse-

125 skolegang under Meiji-æraen for å utvikle seg raskt på det økonomiske og teknologiske området. Ringvirkningene av skoleformen har ikke bare preget skolevesenet og utdannelsen, men også samfunnet i sin helhet:

“ Betraktet i et bredt tidsperspektiv utgjør utbredelsen av skolegangen en av de store utviklingene som har preget de kapitalistiske landene: En økende andel av befolkningen har gjennomført et

130 økende antall år i skoleinstitusjonen, og denne overgangen har hatt innvirkning på mange aspekter av sosiallivet, selv om resultatene som tilskrives i ettertid kun svært delvis samsvarer med målene som tilhengerne av skolegangen streber etter. ”

(Briand & Chapoulie, 1993, s. 4)

Fremveksten av skoleformen går følgelig også inn i rammen av den kapitalistiske ekspansjonen og

135 verdensindustrialiseringen. Skolen har definitivt blitt hovedkilden til kvalifisert arbeidskraft.

3. Kjennetegn ved skoleformen

Fremveksten av masseutdanningen er et av kjennetegnene ved den moderne verden. Skoleformen har spredt seg raskt i løpet av de to siste århundrene ved å bli obligatorisk og institusjonalisert. Den har til og med hatt en radigere utvikling i de fattigere landene (Boli, Ramirez & Meyer, 1985).

- 140 Ifølge Vincent, Lahire og Thin (1994) er skoleformen en velordnet enhet av karakteristikk, hvorav de fremste er dannelsen av et eget univers for barnet, viktigheten av regler i læringen, den hensiktsmessige organisering av tiden, mangedoblingen og repetisjon av øvelser som ikke har andre funksjoner enn å lære og lære etter regler, eller sagt på en annen måte er det deres egen målsetting som er formålet. Denne nye sosialiseringemetoden, altså skolemetoden, har fortsatt å
- 145 bre om seg for å bli den allment dominerende metoden. Det er sant at den moderne skoleformen, under innflytelse av sosiokonstruktivistiske teorier, har endret seg sammenlignet med denne referansemodellen.

Karakteristikkene ved sosiale relasjoner i skoleformen kan oppsummeres i fem punkter:

- 150 1. Skolen er et spesifikt sted adskilt fra andre sosiale praksiser, hvor objektivert (vitenskapelig) kunnskap overføres.
2. Pedagogiseringen av sosiale læringsrelasjoner er knyttet til opprettelsen av formalisert skrevet kunnskap, som også er avgrenset og kodifisert både når det gjelder det som er undervist så vel som måten å undervise det på, elevenes praktisering like mye som lærerens praktisering.
- 155 3. Fastsettelsen av pedagogiske fremgangsmåter muliggjør en systematisering av undervisningen og tillater samtidig fremstillingen av varige inntrykk på sosialiseringen til fremtidige generasjoner.
4. Skolen, som en institusjon hvor ulike former av sosiale relasjoner spilles ut, er basert på et enormt objektiviserings- og kodifiseringsarbeid. Det er stedet for læring av former for
- 160 maktutøvelse.
5. For å oppnå enhver form for skolekunnskap, er beherskelsen av det «skriftlige språket» nødvendig (Vincent, Lahire & Thin, 1994).

Det er også viktig å understreke to store fordeler ved skoleformen. Først av alt muliggjør standardiseringen (varighet, organiseringen av skolerommet, læreplan, lærerutdanning, vitnemål)

165 dens utbredelse over hele det nasjonale territoriet og bruken av den i nasjonalstatens tjeneste for å

forme de fremtidige statsborgere i samme kulturelle og politiske form. Så, takket være kunnskapen som spres i skolen, er det mulig å forestille seg betydelige sosiale, teknologiske og vitenskapelige endringer. For eksempel har den demografiske endringen og forbedringen av hygiene vært sosiale fenomener nært knyttet til skolegangen. Slik er skolen en av de nødvendige nøkkelinstitusjonene i 170 forbedringen av levestandarden og den sosioøkonomiske utviklingen.

Likevel er det nyttig å merke seg at kunnskap kan oppnås utenfor skoleformen, i ganske varierte sammenhenger. Nunes, Schliemann og Carraher (1993) har for eksempel observert at unge fruktseiere på markedet i Brasil hadde lettere for å løse regneoppgaver (av typen: Hvor mye koster ti ananas til 35 cruzeiros per stykk?) i en naturlig situasjon enn i den mer kunstige 175 skoleformen. Mens 98 % av barnas utregninger stemte på markedet, lyktes ikke mer enn 73% når utregningene ble presentert i form av et regnestykke de skulle løse, og bare 37 % lyktes når det ble gjort et regnestykke uten kontekst, i den tradisjonelle skoleformen. Det er derfor gunstig å stille spørsmålet hvorvidt skoleformen er pedagogisk effektiv og å anerkjenne legitimiteten til kunnskap anskaffet på skolen og utenfor (Resnick, 1987).

180 Den stivnede oppbyggingen av skolens sosialiseringmodell for barnet er med sine fem faktorer (adskilt verden, pedagogeringen av sosiale læringsrelasjoner, kodifiseringen av undervisningspraksis, maktutøvelse og skriftlig språk) en betydelig brems for de aktuelle forandringene i vårt samfunn:

“ Det er på høy tid å revurdere en skole som hovedsakelig bygger på 1800-talls-modellen, fra den 185 industrielle revolusjonen. Vi lever i en ny industrialiseringsform som ikke lenger bare berører de materielle godene, men også de intellektuelle og kulturelle godene, og som ledsages av at utdanning har blitt gjort til en handelsvare. Skolesystemet vi kjenner nedstammer fra et ønske om å «profesjonalisere videreføringen» innfor rammene av et økende antall elever og en industrialisering. I dag, i et individualistisk, rivaliserende samfunn, strider det særegne mot 190 drømmen om ensartethet i læringsvirksomhetene. Digitaliseringsbølgen som blir benyttet i alle ledd i samfunnet risikerer, hvis man ikke er forsiktig, å gradvis marginalisere de lokale og nasjonale utdanningsinstitusjonene til fordel for et deregulert system hvor utdanning blir gjort til en handelsvare. Enhver ville kjent seg mer og mer isolert overfor behovene for å få adgang til kunnskap. ”

Skoleformen kjennetegnes ved «opprettelsen av et tid-rom som er spesifikt viet til læring, skilt fra sosiale praksiser som det er ment å forberede til». Med et slikt synspunkt blir skolen representert på en kunstig måte som skjelner mellom det «autentiske» handlingsrommet og det «utdannelsesmessige» handlingsrommet. Maulini og Perrenoud, (2005) nevner at «skoleformen forhåndsbestemmer, setter regler for og planlegger den ønskede læringen, samtidig som den pålegger begrensninger og regler for hvordan den skal fungere, som baseres på asymmetrien mellom læreren og den som lærer» (Maulini & Perrenoud, 2005, p. 147). I en slik måte å undervise på blir læring for øvrig et element i en planmessig organisasjon, og som skaper et maktforhold fordi den tildeler læreren en kontroll- og doms-autoritet som gjør om utdanningen til et «konfliktspill» (Maulini & Perrenoud, 2005). I mange tilfeller verner skoleformen også om enkelte barn som lever under vanskelige vilkår i deres familiemiljøer.

Takket være skoleformen, er undervisningen en overføringsprosess med en mengde opplysninger, kunnskaper og predefinerte ferdigheter, ettersett av et vurderings- og eksamenssystem. Denne modellen har overtatt for eldre læringstradisjoner innen konfusiansk, buddhistisk, hinduistisk, kristen og islamsk kulturer og mange andre, der hovedmålet var en etisk og moralsk opplæring basert på lesing av og diskusjoner om klassiske tekster. Denne utviklingen illustrerer også seieren for det tradisjonelle liberal vestlige skolevesenet som bygger på overføringen av diverse former for kunnskap innen skolefagområdene til elevene. Likevel består «moderniseringen» av utdanning, gjennom skoleformen, under ingen omstendighet av et progressivt, lineært og sammenhengende forløp (Deng, 2011). Skoleformen, som allerede er bestridt av Illich (1971) og Rogers (1970), og som den nåværende digitale revolusjonen setter spørsmålsteget ved, er allerede vant til krampetrekningene som den opplever nå.

Selv om det er viktig å gjenkjenne de mangfoldige og velgjørende virkningene av skoleformen, som blant annet kommer av at den har blitt obligatorisk over hele verden, vil det ikke være mindre nyttig å søke etter en fornyelse og en nytenkning i lys av pedagogikk og pedagoger fra det globale sør som lenge har vært forbigått i stillhet innen utdanningsvitenskapen.

4. Pedagogiske alternativer fra det globale sør

I utdanningshistorien er selve skolen en relativ nylig oppfinnelse. I løpet av den førmoderne og førindustrielle perioden foregikk utdanningen gjennom flere sosiale praksiser, kretsende rundt en

225 veileder, et kollokvium, en bok, et kloster, en madrassa, en prekestol (Sefton-Green & Erstad, 2018). Antropologen Lancy (2016) slår fast at skolevesenet ikke er et naturlig middel for å fremme læring, den har til og med vært ekstrem sjelden og har ikke gitt inntrykk av å være tilpasset de ferdighetene som var nødvendige for kulturenes overlevelse. I foreldre-etnoteoriene for den «gode» barneoppdragelse var skolevesenet spesielt forbudt og var til og med ansett for å være
230 skadelig. Moderne vestlige normer begünstiget en læringsmodell som er organisert «ovenfra og ned», og hvor kunnskapsoverføringer skjer fra eksperter (lærere) til nybegynnere (elevene). Derimot viser etnografisk observasjon en omvendt stigende tendens basert på observasjon og den gradvis mer medvirkningen i det daglige samfunnslivet, med en selvinitiert og selvledet læring.

Antropologien har slik lenge vist at hvert menneske-samfunn tar i bruk sine egne lokale prosesser
235 for å skape en utdannet person. Det blir gjort forskjell på individene i overenstemmelse med hva de mestrer innen de forskjellige typene kunnskaper som blir ansett som nyttige for samfunnet. Utviklingen av skoleformen og dens institusjonalisering har imidlertid plassert den som lærer overfor en rekke motsigelser og tvetydigheter. På den ene side er skolen anvendt av staten og av de dominerende klassene som et middel for å temme sinnene og frembringe ønskelige resultater hos
240 statsborgerne. På den annen side kan den som lærer føle seg revet mellom verdiene, målsettingene og verktøyene som er fremmet av skolen, og hens familie- og sosiokulturelle miljø (Levinson, 1996). Det er derfor viktig å reflektere over de eksterne og parallelle undervisningsalternativene til den historiske, vestlige skoleformen.

I motsetning til Paulo Freire (1969), som anser at enhver skoleform har som mål å domestisere
245 eller frigjøre, er det viktig å understreke at selv om hensikten til de som sørget for å spre skoleformen i en kolonial kontekst var å domestisere og dominere de lokale elevene, har ikke dette prosjektet alltid lyktes. Hvis man referer til det afrikanske kontinentet og forfatterne i dette verket, ser man at engasjerte personligheter som har spilt en viktig rolle i uavhengighetsprosessen (for eksempel Julius Nyerere, Cheik Anta Diop og Joseph Ki-Zerbo), samtidig har vært eksponert for
250 en opprinnelig, kjent og tradisjonell utdanning, og en utdanning som var fastsatt av den forhenværende kolonimakten. Det er den sistnevnte som har gjort det mulig for dem, til en viss grad, å oppnå en slags frigjøring så snart de var i stand til å tilegne seg den.

Utrykket «pedagogiske praksiser og pedagoger fra det globale sør» eller «undervisningsalternativer i det globale sør» er brukt for å betegne de pedagogiske tilnærmingene og pedagoger som den
255 moderne dominerende (vestlige) skoleformen og utdanningsvitenskapsfeltet har lite kunnskap

om⁵. I tittelen til et verk om dette temaet ble det provoserende begrepet «majoritetsverdenen»
brukt i den hensikt å synliggjøre det faktum at Europa og Nord-Amerika utgjør en demografisk
minoritet i dagens verden (Dasen & Akkari, 2008). Begrepet «det globale sør» henviser til landene
i den tredje verden, til landene i sør, til utviklingslandene, til de fremvoksende landene, til
260 postkoloniale kontekster og urfolk-kontekster, etc.

Ideen «det globale sør», som har erstattet begrepet «den tredje verden», tilkjennegir kollapsen av
tredelingen fra den kalde krigens epoke, da det fantes to ideologiske hoved-paradigmer (øst-vest)
som formet modernitetens økonomiske politikk, hver med sine andre «mindre utviklet» sfære (den
tredje verden) (Comaroff & Comaroff, 2015). I en tid med globalisert nyliberal kapitalisme er
265 målet for moderniseringen, også med henblikk på utdanning, mer sammensatt. Comaroff og
Comaroff (2015) mener med god grunn at fellesnevneren til land som hører til det meget varierte
globale sør, sannsynlig er deres tidligere status som kolonier eller protektorater av visse land i «det
globale nord».

I både nord og sør kan pedagogikken defineres som handlingen for å utdanne og undervise en
270 diskurs, men også de kunnskaper, idéer og verdier som følger med. Gjennomgåelsen av det språket
som blir brukt krever både at man er interessert i kulturen, verdiene og idéene til klassetrinnene,
skolen og systemet (Alexander, 2009). Tanken om at det er på tide å virkelig interessere seg for
pedagogikk i det globale sør baserer seg på det at kulturene påvirker våre pedagogiske og
undervisningsmessige tilnærminger. Houssaye (1988) mener altså at:

275 “Læringssituasjonen kan defineres som en triangel som er sammensatt av tre elementer:
kunnskapen, læreren og elevene. To av disse tar rollen som subjekter, mens den tredje blir
tilsidesatt eller, i mangel av noe annet, opptrer som klassens klovn. (...) All pedagogikk dreier seg
først og fremst om det privilegerte forholdet mellom to av disse tre elementene, slik at det tredje
holdes utenfor til tross for at hvert element er knyttet sammen også med dette. Å endre den
280 pedagogiske tilnærmingen innebærer en endring i disse grunnleggende strukturene, eller
prosessene.”

(Jean Houssaye, 1988, s. 102)

285 5. Mens man erkjenner interessen for ikke-styrende pedagogikker og alternativer hovedsakelig prøvd ut i landene i nord, tar ikke forfatterne dette opp i dette verket og henviser leseren til mange utgivelser som tar for seg dette (Avanzini, 1975, Fournier, 2007, Ottavi, 2007 og Reuter, 2007)

Kulturen står i sentrum av disse tre grunnbestanddelene i enhver pedagogisk situasjon. Faktisk så er kunnskapen forankret i en kulturell arv, slik som eleven eller læreren er. Måten å organisere utviklingen av «undervisning», «læring» og «utdannelsen» er også kulturelt betinget. Det er en intrakulturell tilnærming til pedagogikk som ikke bare gir anledning til å bedre forstå dens egen 290 kulturelle og pedagogiske historie, men også å «avdekke dens egen gjeld til andre kulturer og sivilisasjoner» (Bin Mussallam & Jobin, 2018). Sammenlignet med skoleformen, som isolerer barnet fra dets familie og fra dets felleskap for å plassere det i et skolerom lukket for utenomverdenen, kan pedagogikken fra det globale sør anses som pedagogikk lagt til rette for autentiske læringssituasjoner hvor læringen er knyttet til sosiale og interkulturelle relasjoner.

295 For å konkludere dette kapittelet, er det viktig at skoleformens ledende stilling i å reflektere rundt utdanning og pedagogikk fjernes. I denne forbindelsen gjenoppretter de alternative pedagogiske praksiser fra det globale sør både den sosiokulturelle tilnærmingen til læring og uformelle og ikke formell læring. Den sosiokulturelle tilnærmingen foreslår en oppfatning av læring innenfor rammene av kulturelle og historiske prosesser, slik som Cole (1996) definerer det i sitt verk om 300 kulturell psykologi. Andre forfattere bruker begrepet «hverdagskognisjon» (Rogoff & Lave, 1984) og praksisfellesskap (Lave & Wenger, 1991). Uformell læring er ikke tydelig definert i den vitenskapelige litteraturen, som karakteriserer den som representant for de ikke-formelle læringsmetodene (Rogoff et al., 2016). Den viktigste hindringen gitt denne definisjonen av uformell læring, skyldes at denne ofte er ansett som oppnådd og at enkeltmenneskene 305 tilsynelatende ikke må gjøre store anstrengelser for å lære i en slik kontekst, som for eksempel når et barn lærer sitt morsmål. Innenfor rammene av uformell læring anslår Rogoff et al. (2016) at måten som læringsmetoden er organisert og ledsaget på er viktigere enn stedet for læring: Skoler kan være organisert på en uformell måte og mange andre institusjoner, praktiserer en standardisert undervisningsform som er inspirert av skoleformen. Uformell læring presenterer visse allmenne 310 karakteristikk i forskjellige kontekster, ettersom den er ikke-didaktisk, integrert i en betydelig aktivitet, støtter seg på kunnskapen, interessen, valget og initiativet til den som lærer (heller enn som følge av eksterne behov) og ikke gir plass til en ekstern vurdering i læringsaktiviteten (Rogoff et al., 2016).

Utdanningsalternativene i det globale sør minner derfor om nødvendigheten av å etablere en

- 315 forbindelse mellom læringen og kulturen i et sammenlignende og dekolonialt perspektiv (Panait, 2018). Som Sternberg (2007) påpeker er bindeleddene mellom læring og kultur mangfoldige:
- ✓ Vurderinger i seg selv, av kognitive og pedagogiske prestasjoner, påvirker disse prestasjonene på ulike måter avhengig av kultur.
 - ✓ Individuer fra ulike kulturer kan reflektere rundt konsepter og problemstillinger på ulike måter.
- 320
- ✓ En oppførsel som betraktes som ønskelig (intelligent) i et samfunn kan betraktes som mindre intelligent, eller til og med malplassert i et annet.
 - ✓ Elevene lykkes bedre i vurderinger når utstyret som brukes i vurderingen av dem er kjent og meningsfylt.
- 325
- ✓ Barn kan utvikle kompetanse som er viktig i en gitt kontekst på bekostning av akademisk kompetanse. Følgelig har de kanskje utviklet en spisset kompetanse som er viktig i deres miljø, men som lærerne ikke betrakter som «intelligent» (eller som et viktig element i deres læring).
 - ✓ Når barn lærer på en kultur-relevant måte, øker deres prestasjoner.
- 330 Til slutt er det viktig å oppklare vårt standpunkt når det gjelder skoleformen som analyseres i dette kapittelet. Vår kritikk av skoleformen betyr ikke at vi avviser den eller at vi krever at den avskaffes. Tvert imot, vi anser at den har medført globale fremskritt blant de fleste av jordas beboere i form av leseferdigheter, av politisk deltakelse og av åpensinnethet og nyttig kompetanse for arbeidslivet. Vi identifiserer oss ikke med bevegelsen av forfattere slik som Illich eller selv
- 335 Freire, som fastslår at den ikke kan brukes til noe eller at den kun er refleksjonen av sosiale forskjeller i samfunnet. Kritikken av skolereformen tar sikte på å gjøre denne mer relevant, ved å integrere ulike pedagogiske alternativer som skiller seg fra den vanlige skolepedagogikken. Pedagogiske alternativer i det globale sør er ikke belyst i dette verket i den hensikt å gjøre dem til et fullstendig og radikalt alternativ til skoleformen, men for å kunne gi sistnevnte anledning til å
- 340 reflektere over rollen den har spilt i koloniseringen av enkelte menneskegrupper, å kunne fornye seg pedagogisk, å kunne tenke over sine sannheter og å tilby en spennende intellektuell vei for de nye unge generasjonene som fristes av andre betydningsfulle aktiviteter.

5. Commentaires à la traduction

Dans ce chapitre, je commenterai certains choix que j'ai faits pour la traduction. Ce qui sera commenté c'est la forme et le style (5.1), la structure textuelle (5.2), les citations du TD (5.3) et la traduction au niveau lexical (5.4).

5.1. Commentaires à la traduction concernant la fonction et le style

Dans cette section, je commenterai comment j'ai traduit pour préserver la fonction et le style du TD au TA. Ce qui est commenté, c'est la fonction informative et appellative et le style académique et soutenu, avec un examen plus approfondi de l'éthos, du logos et du pathos, cf. 3.1.3. *La fonction et le style*. Il est important pour moi de partir de la fonction et du style d'origine, parce qu'ils mettent l'accent sur ce que les auteurs écrivent et sur ce qu'ils veulent présenter aux lecteurs. C'est ainsi que Delisle (1980, p.89&113) décrit le troisième palier, qui concerne le style, et le quatrième palier, qui concerne la composition du texte, cf. 2.2. *Le processus de traduction*. Le traducteur doit transférer la fonction et le style tels qu'ils apparaissent, car ils relèvent des choix conscients de la part de l'auteur pour promouvoir le contenu textuel. La tâche du traducteur est également de rendre le texte traduit fluide et facile à lire pour les lecteurs. Cela signifie que l'ordre dans lequel les auteurs présentent leurs phrases ne fonctionne pas nécessairement dans la langue cible. Dans ce cas, le traducteur devra toujours choisir de changer les structures syntaxiques du texte de départ au texte d'arrivée, en fonction du contexte et de la dynamique interne, mais sans changer la fonction et le style (Delisle, 1980, p.121). La fonction informative et la fonction appellative sont valables à la fois pour l'Introduction générale (Annexe 1) et le Chapitre 1 (Annexe 2) du TD. Pour cette raison j'ai choisi de présenter et commenter la fonction informative avec deux exemples tirés de l'Introduction générale et du Chapitre 1, et comment cette fonction interagit à la fois avec l'éthos et le logos. Je présenterai également un exemple de l'utilisation de la fonction appellative, où le pathos est souvent souligné, de l'introduction générale. J'ai pris soin dans ma traduction d'utiliser les mêmes outils rhétoriques que ceux que l'on trouve dans le TD.

Dans l'Introduction générale (Annexe 1), il y a un exemple qui illustre l'utilisation de la fonction informative et l'utilisation du style de l'éthos. Les auteurs informent les lecteurs sur une publication de l'UNESCO et présentent ces informations de manière stratégique, sans exprimer dans ce qu'ils pensent eux-mêmes. L'exemple tiré du TD :

Entre 1993 et 2006, le Bureau International d'Éducation (UNESCO) a publié une série de monographies sur 100 personnalités réputées qui ont été des penseurs de l'éducation²

(philosophes, hommes d'État, politiciens, journalistes, psychologues, poètes, hommes de religion) issus de différentes régions du monde et qui ont laissé l'empreinte de leur réflexion pédagogique sur la pensée éducative.

(Annexe 1, L. 17-20).

Cet exemple illustre comment la fonction informative est combiné avec l'ethos, pour souligner et convaincre les destinataires que l'argument est basé sur des faits et qu'il est objectif, on renvoie au travail d'UNESCO (« Réthorique et style : Les figures de style », s.d. et Fedelr, 2020). Cet exemple met en œuvre l'ethos précisément parce que la déclaration, que les auteurs ajoutent à propos de l'UNESCO, présente ce que l'UNESCO représente et ce vers quoi elle travaille. En présentant un travail que l'UNESCO a fait, on peut renforcer l'influence des auteurs sur les lecteurs de cet ouvrage. D'autant plus que cet ouvrage est en collaboration avec l'UNESCO. L'utilisation de l'ethos dans un tel contexte incitera alors très probablement les lecteurs à vouloir en savoir plus sur le travail de l'UNESCO et peut-être sur le travail des auteurs de cet ouvrage (Whal, 2010). La traduction norvégienne ne s'écarte pas de la fonction informative ou de l'utilisation de l'ethos, précisément pour transmettre le message des auteurs aux lecteurs norvégiens. Ainsi, la même présentation des faits aura lieu dans le TA. Le but d'un texte informatif est toujours de transmettre un message inconnu aux lecteurs (Fedelr, 2020). Ainsi la traduction norvégienne est la suivante :

Mellom 1993 og 2006 publiserte FNs organisasjon for utdanning, vitenskap, kultur og kommunikasjon (UNESCO) en serie av monografier om 100 kjente personligheter, fra ulike deler av verdenen, som har vært tenkere innenfor pedagogikken² (filosofer, statsmenn, politikere, journalister, psykologer, poeter og religiøse ledere), og har satt spor av sine pedagogiske refleksjoner og tanker.

(Introduction générale dans le TA, L. 16-20).

Le but a été de traduire avec la même fonction et le même style que dans le TD, ce qui signifie que l'ethos, le logos et le pathos sont répétés dans la traduction norvégienne. Le TD consiste non seulement en une fonction informative avec éthos, mais il consiste également en une fonction informative avec logos. Je dirais que c'est la combinaison la plus imprégnée dans tout le texte. L'exemple dans le Chapitre 1 du TD : « Par le biais de la forme scolaire, l'enseignement devient un processus de transmission d'un corpus d'informations, de connaissances et de compétences prédéfinies, contrôlé par un système d'évaluation et

d'examens. » (Annexe 2, L.210-212). Cet exemple illustre comment les auteurs se réfèrent souvent à des facteurs « connus » du secteur scolaire et de la pédagogie. Une référence est faite à ce qui s'est passé grâce à la forme scolaire, une sorte de diffusion factuelle, avec de nombreux exemples, qui se produit souvent dans un style académique et qui a le logos comme base rhétorique (Fedelr, 2020). Dans un texte informatif en utilisant le logos c'est l'approche logique qui pèse le plus lourd. Ici, il convient de faire référence à des informations et à de bons arguments expliquant pourquoi quelque chose est comme ça (Fedelr, 2020 et Ildefonse & Lallot, 2017). Pour la traduction norvégienne j'ai utilisé la même fonction et le même style que le TD pour informer les lecteurs norvégiens, tout comme le TD veut informer ses lecteurs : « Takket være skoleformen, er undervisningen en overføringsprosess med en mengde opplysninger, kunnskaper og predefnerte ferdigheter, ettersett av et vurderings- og eksamenssystem. » (Chapitre 1 dans le TA, L.207-208). Le verbe *devenir*, au présent de l'indicatif, est traduit par le verbe *å være*, au présent de l'indicatif. *Devenir*, dans ce cas, souligne que l'enseignement de la forme scolaire présente divers facteurs qui peuvent contribuer à l'apprentissage. Dans le texte traduit, l'accent est davantage mis sur ce que la forme scolaire a apporté, comme type de base factuelle. Sur le site web de *Det Norske Akademis Ordbok* (NAOB, s.d.) *å være* peut avoir plusieurs sens, mais dans ce cas il permet de lister de quoi parle le texte. Le verbe *å være* permet aussi un développement ultérieur, car le verbe décrit quelque chose qui existe ou se produit en énumérant des événements. De telles descriptions expliquent quelque chose qui est, mais qui peut être changé (NAOB, s.d.). Je pense qu'il est plus approprié d'utiliser *å være* pour cette phrase, car il est prévu qu'il puisse y avoir des changements dans le futur, ce qui signifie que le verbe *å være* a la même fonction que le verbe *devenir*.

La fonction appellative est également présente dans le TD, mais parce qu'elle a souvent une apparence plus basée sur les émotions, il apparaît comme une fonction secondaire dans le TD. J'ai donc choisi de commenter une section où les auteurs utilisent clairement la fonction appellative et le style de pathos. Dans l'Introduction générale du TD les auteurs écrivent : « Or, aussi longtemps que nous considérerons la différence-diversité culturelle des apprenants comme uniquement un obstacle à l'apprentissage, nous perpétuerons une école qui discrimine, qui agresse et qui limite les potentialités de nombreux apprenants. » (Annexe 1, L.74-77). Ici, ils se réfèrent à *nous*, en tant que groupe de personnes, sur la base du fait que *nous* est la 4^e personne du pluriel (Helland, 2014, p.58). L'utilisation de *nous* peut amener les lecteurs à ressentir une responsabilité partagée, car *nous* désigne à la fois les auteurs et les lecteurs. La fonction appellative est clairement évidente précisément en raison de l'utilisation

de *nous*, ce qui peut amplifier les émotions chez les lecteurs car *nous* signifie souvent « tous » (Fedelr, 2020). Sur cette base, j'ai retenu le même usage de *nous* dans la traduction norvégienne, par le pronom *vi*. Ensuite, la traduction norvégienne : « Men så lenge vi anser den kulturelle mangfoldighetsforskjellen til elevene utelukkende som en hindring for læring, opprettholder vi en skole som diskriminerer, som krenker og som begrenser potensialet til mange elever » (Introduction générale dans le TA, L.76-79). Ici, je veux dire que *vi* dans la traduction norvégienne fera tout autant appel aux sentiments des lecteurs parce qu'il existe une responsabilité partagée dans la façon dont nous nous comportons dans la discussion sur la diversité.

5.2 Structure textuelle

Dans cette section, je commenterai l'arrangement des phrases et le niveau rédactionnel entre le TD et le TA. Dans le TD, il y a beaucoup de phrases longues et complexes que j'ai choisi de diviser et de réarranger, afin que le TA soit conforme aux structures de la langue norvégienne, ce qui facilite la lecture du TA pour un public norvégien. J'ai sélectionné un exemple pour illustrer le processus de pourquoi j'ai choisi d'organiser les phrases dans une manière différemment. Dans cette section, je me référerai à la fois au livre de Svein Lie (1976) *Innføring i norsk syntaks* et au livre de Hans Petter (2014) *Ny fransk grammatikk*, pour commenter la traduction au niveau orthographique et au niveau de la syntaxe. Je ferai également référence au premier palier et au quatrième palier (Delisle, 1980, cf. aussi 2.2. *Le processus de traduction*) dans mon commentaire.

Dans le TD, il y a des phrases complexes qui ont des phrases subordonnées devant, au milieu et à la fin, où qui ont des compléments. Les phrases principales ont souvent une ponctuation claire dans le texte comme des points « . » et des virgules « , », et se composent d'un groupe nominal (GN) et d'un groupe verbal (GV). Une phrase subordonnée fera alors référence à la phrase principale, renvoyant typiquement soit vers le sujet, soit vers l'objet et agissent généralement comme un accompagnement de la phrase principale (Helland, 2014, p.271 et Lie, 1976, p.18). Un complément à une phrase principale peut être omis dans la fonction syntaxique sans que la phrase principale ne perde son argument, mais il peut ajouter des informations pour construire le sens de la phrase principale (Helland, 2014, p.42-43). La coordination des phrases en français n'a en principe aucune restriction et peut être coordonnée tant qu'elles sont au même niveau syntaxique. Cela s'applique également aux phrases principales et aux phrases subordonnées et compléments (Helland, 2014, p.287). En général, la structure des groupes de mots est fondamentalement la même en français qu'en norvégien,

ici je me réfère à l'ordre des clauses sujet-verbe-objet (SVO). Ce qui peut varier, c'est l'emplacement des groupes de mots, par exemple le groupe adjectival (Helland, 2014, p.26). En tant que traducteur, il est important de se rappeler qu'une phrase a non seulement des propriétés syntaxiques, mais aussi sémantiques, ce qui signifie qu'une phrase reçoit un sens basé sur le contexte (Helland, 2014, p.22). Dans une traduction, il faut tenir compte à la fois de la syntaxe et de la sémantique.

Dans mon processus de traduction, j'ai dû tenir compte de la logique inhérente de la composition du texte, qui est le quatrième niveau (Delisle, 1980, p.119-124). Parfois j'ai pu traduire la fonction syntaxique qui était mise en place, d'autres fois je l'ai trouvé plus approprié de décomposer la structure de la phrase et de changer la composition du texte, mais dans le but de favoriser le sens. Je vais maintenant commenter cela. Dans la phrase suivante de l'Introduction générale du TD, il s'agit d'un constituant antéposé : « Dans le même sens de contestation de la maltraitance de certains groupes par la forme scolaire, De Lissovoy (2019) estime que [...] » (Annexe 1, L.176-177). Ce constituant fonctionne comme un complément circonstanciel de manière, c'est-à-dire, qu'il est possible de le supprimer sans que la phrase devienne agrammaticale, mais on perd du sens (Helland, 2014, p.42-43 et Lie, 1976, p.98-100). La traduction de l'Introduction générale du TA : « Dette blir på samme måte som å bestride mishandlingen enkelte grupper har opplevd på bakgrunn av skoleformen. » (L.185-186). Dans ce cas, j'ai pris en considération le premier palier et le quatrième palier, car il est tout aussi important de voir l'organisation du texte de départ, ainsi que les règles de ponctuation et de grammaire pour la langue cible (Delisle, 1980, p.99-100). Pour rendre la phrase principale plus courte et plus facile à lire pour les lecteurs norvégiens, j'ai pensé qu'il était préférable de placer le complément circonstanciel de manière après la phrase principale, séparée par un point, et reformulé comme une phrase indépendante, où l'ordre de SVO apparaît. Souvent le traducteur devra reformuler la structure syntaxique pour transmettre le message dans le texte. C'est parce que la logique inhérente d'une langue n'est pas nécessairement celle d'une autre langue (Delisle, 1980, p.121). Le choix de placer cette phrase après la phrase principale est dû au fait qu'elle ajoute des informations à la phrase principale. Je veux donc dire qu'il a la meilleure fonction après et pas avant, car la phrase s'appuie sur l'argument des auteurs.

5.3 Traduction des citations

Dans cette section, je commenterai la traduction des citations dans le TD (Annexe 1 et Annexe 2). Au total, le TD compte six citations, dont deux citations dans l'Introduction

générale (Annexe 1) et quatre citations dans le Chapitre 1 (Annexe 2). Cinq des six citations proviennent de sources francophones et traitent de diverses pratiques scolaires et pédagogiques. Ils ont un style académique et une fonction similaire à celle du TD, surtout l'utilisation de l'ethos. Appliquer ses propres connaissances ou se référer à d'autres connaissances renvoie à une sorte de présentation des faits. On peut donc considérer les citations comme une continuation du style académique et l'ethos comme une présentation rhétorique de l'information (Fedelr, 2020). Pour un aperçu plus approfondi de l'utilisation des sources par le TD et de la présentation des faits, j'ai ajouté une annexe (Annexe 3) qui contient les sources des extraits du TD, avec le reste des références mentionnées. Ici, il sera possible de rechercher les sources qu'ils ont utilisées pour leurs citations et les sources qu'ils ont utilisées lors de leur argumentation et de la présentation des informations. Dans l'Introduction générale, il y a une citation que les auteurs ont traduite de l'anglais au français. C'est cette citation que je commenterai plus en détail, car elle se démarque des autres. La source anglaise est l'ouvrage *Epistemologies of the South : Justice against epistemicide*, écrit par Boaventura de Sousa Santos (2014), et le texte original est inscrit dans le TA, (L.36-39), je n'en présente donc qu'un extrait important pour le commentaire. « [...] Third, the emancipatory transformations in the world may follow grammars and scripts other than those developed by Western-centric critical theory, and such diversity should be valorized. » (Preface, p.1).

La citation apparaît dans l'Introduction générale (Annexe 1) aux lignes 11-15, et a été traduite de l'anglais par les auteurs du TD. Étant donné que l'anglais est également une langue que je parle et écris couramment, j'ai trouvé plus approprié de traduire à partir de la source originale qu'à partir du TD, pour accéder au sens de cette citation. Pour le rendre aussi systématique et ordonné que possible, ce commentaire traitera à la fois de la traduction française et de la traduction norvégienne des mots *grammars and scripts*, (à l'avant-dernière ligne dans l'extrait ci-dessus) car les deux traductions utilisent différents mots. Je vais d'abord commenter la traduction française, puis commenter la traduction norvégienne.

Dans l'Introduction générale (Annexe 1), à la ligne 13-14, les mots *grammars and scripts* sont traduits en *des rhétoriques et des scénarios différents*. L'extrait de la citation : « [...] Troisièmement, les transformations émancipatrices intervenant dans le monde peuvent suivre des rhétoriques et des scénarios différents de ceux développés par la théorie critique occidentalocentrique, et cette diversité doit être valorisée. » (L.13-15). Comme on peut le voir, la traduction française s'est éloignée d'une traduction littérale, car dans la source originale, on dit *grammars and scripts*. Le fait que les auteurs du TD aient traduit d'une

source anglaise vers le français, me dit qu'ils veulent rendre cette source accessible aux lecteurs francophones. Cela me dit aussi que les auteurs utilisent des sources internationales pour transmettre un message spécifique aux lecteurs, car ils utilisent aussi des œuvres internationales (Annexe 3), ainsi que le français. Examinons de plus près la traduction de *grammars and scripts en des rhétoriques et des scénarios différents*. Selon le dictionnaire, *grammaire* peut signifier un ensemble de règles pour parler, ou un ensemble de règles pour la linguistique, et *script* peut signifier une forme d'écriture ou un script dans lequel les événements se déroulent dans un ordre spécifique (Rey, 2013). Bien que le dictionnaire ait ces définitions, je voulais savoir ce que Boaventura de Sousa Santos (2014) entendait lui-même par *grammars and scripts* dans la source originale. Pour cette raison, j'ai cherché dans l'ouvrage original son explication et j'ai vu que le sens récurrent de *grammar* se réfère à des éléments de base, car la source originale utilise à plusieurs reprises *grammar* précisément dans ce sens. Pour le mot *scripts*, il semble que ce sens renvoie à un comportement psychologique, c'est-à-dire un comportement social approprié à la situation qu'un individu acquiert par l'influence culturelle et l'association avec les autres (« Behavioral script », 2022), en même temps que les scripts ne font qu'indiquer une forme d'écriture. Connaissant à la fois la définition du dictionnaire et le sens de la part de Boaventura de Sousa Santos (2014), la traduction des auteurs du TD ressemble à une traduction où le modèle de la TIT a été utilisé. Les auteurs ont très probablement traduit le sens et ce que la source originale promeut, ils ont évalué l'équivalence de la situation (Delisle, 1980, p.53-55), où « la réexpression de la traduction publiée est équivalente à l'expression originale parce que le traducteur a eu le talent de conserver l'identité du contenu en choisissant une équivalence de forme » (Lederer, 1994, p.47).

Dans la traduction française (Annexe 1), le mot *rhétorique* est utilisé pour décrire la grammaire. La rhétorique signifie l'art de bien parler et est considérée comme une technique de parole (Rey, 2013). La question est alors la suivante, comment le sens de la grammaire et de la rhétorique correspond-il ? Sur la base du contexte et de la signification de la grammaire dans le dictionnaire et de la manière dont Boaventura de Sousa Santos (2014) utilise *grammars* dans son ouvrage, il existe une similitude entre la grammaire et la rhétorique. Bien que la grammaire se réfère à des éléments de base et à des ensembles de règles pour parler, et non à un ensemble de composition pour parler, je pense que le sens n'est pas perdu dans cette traduction. Il en va de même pour *scripts*, qui se traduit par *scénarios*, où *scénario* signifie la description d'une action (Rey, 2013), qui dans ce cas a le même sens que *script*, dans le sens que l'action se déroule à travers des situations qu'un individu expérimente à travers des

événements culturels. Puisque le transfert de sens est le plus important, il est possible d'utiliser d'autres mots, pour adapter le texte aux lecteurs français. Il semble que « le traducteur écrit ce qu'il voit d'une manière qui fait participer ses lecteurs [...] » (Lederer, 1994, p.47), L'équivalence entre la source originale et la source traduite d'un traducteur sera toujours subjective, mais traduite de la meilleure façon pour les lecteurs. Bien qu'il faille mentionner que des informations peuvent être perdues dans une traduction (Lederer, 1994, p.65), il semble que les auteurs aient pensé à leurs lecteurs et aient donc utilisé *rhétorique* et *scénarios*. Les auteurs ont interprété le contenu et adapté le contenu à un public français pour promouvoir le sens du texte (Delisle, 1980, p.59).

Quant à la traduction pour le TA, j'ai traduit de la source originale vers le norvégien et non de la source française, afin de donner aux lecteurs norvégiens une traduction directe à partir de la source originale, plutôt qu'une traduction à partir d'une source de seconde main, car des informations peuvent se perdre. Cela signifie que les lecteurs obtiennent une interprétation subjective d'un traducteur parlant norvégien du texte anglais, pour promouvoir le sens du texte (Delisle, 1980, p.59 et Lederer, 1994, p.65). Il était important pour moi, comme pour le reste de la traduction, que le sens soit préservé et que la traduction reflète ce que dit la source originale. Il était également important pour moi de pouvoir juger de l'exactitude des informations présentées par les auteurs en traduisant la source originale (Lederer, 1994, p.35). Le traducteur traduit ce qu'il interprète, pour engager les lecteurs (Lederer, 1994, p.47). Dans mon processus de recherche des mots qui représentent le sens derrière le texte, j'ai utilisé le deuxième palier, le premier niveau, cf. 2.2. *Le processus de traduction*, où il est souligné que le traducteur doit rechercher le mot le plus pertinent pour promouvoir le sens (Delisle, 1980, p.103).

L'extrait de la citation telle que traduite en norvégien dans l'Introduction générale du TA : « [...] For det tredje kan verdens emansipasjonendringer følge andre regler og praksiser enn vestlig-sentrisk kritisk teori, og et slikt mangfold burde bli verdsatt. » (L.12-14). Les mots que j'ai utilisés dans le TA sont *regler og praksiser*, où *regler* représentent *grammars* et *praksiser* représentent *scripts*. Pour ma traduction, j'ai suivi le même processus qu'expliqué ci-dessus dans la recherche de mots pour savoir ce que *grammar* et *script* signifient réellement dans ce contexte et j'ai utilisé *Det Norske Akademis Ordbok* (NAOB, s.d.) comme un dictionnaire pour trouver l'équivalence des mots *grammar* et *script*. La grammaire est le plus souvent considérée comme des éléments constitutifs de la linguistique, mais dans ce cas j'ai considéré que le sens du texte ne serait pas ressorti complètement si j'avais utilisé *grammatikk* en norvégien. Bien que la grammaire signifie certainement des éléments de base,

cela signifie également un ensemble de règles, il semblait donc naturel d'utiliser le mot *regler* dans le TA. Une règle est décrite dans le dictionnaire comme une formule indiquant ce qui doit être fait dans un cas donné, c'est-à-dire un ensemble de règles (NAOB, s.d. et Rey, 2013). *Script*, qui fait référence à des événements qui se déroulent dans un ordre spécifique, et à un comportement social où un individu s'adapte à la situation, par exemple par l'influence culturelle et l'association avec les autres, n'a pas non plus de correspondance directe avec le mot norvégien *skript* ou *scenario*, et la traduction littéraire donnerait donc une image différente de celle que donne Boaventura de Sousa Santos (2014), à mon avis. Le mot *praksis* désigne une activité visant un résultat concret et souvent une manière concrète de réaliser l'activité (NAOB, s.d. et Rey, 2013), qui a la même signification que *script* sous la forme qu'il s'agit d'une séquence d'événements et d'une progression dans une situation. Sur cette base, la traduction norvégienne (TA) de cette citation n'est pas si éloignée de la traduction française (TD), mais elle s'adresse aux lecteurs norvégiens, sachant qu'aucune information n'a été perdue dans la traduction, car elle a été traduite à partir de la source originale.

5.4 Traduction aux niveau lexical

Dans cette section, je présenterai et discuterai le processus derrière le choix des mots dans le TA. Je présenterai le processus d'exégèse lexicale, qui fait partie du deuxième palier de Delisle (1980). Comme mentionné dans la section 2.2. *Le processus de traduction*, ce palier opère avec trois niveaux lexicaux et donc trois façons de procéder pour trouver l'équivalence entre les mots et les phrases dans les deux langues. On a le niveau zéro, où on peut traduire les mots directement, parce qu'il s'agit de mots monosémiques dans les deux langues. Ensuite on a le premier niveau, où le traducteur recherche la signification pertinente ainsi que sa traduction basée sur le contexte, ce qui signifie que les mots ou les phrases entre la langue source et la langue cible ont souvent un équivalent basé sur le contexte. Le dernier niveau est le second niveau, où le traducteur doit en fait créer un mot ou une phrase, car il n'y a pas d'équivalent linguistique immédiat. Le contexte est également très important à ce niveau (Delisle, 1980, p.101-106).

Dans le TD il y a des phrases et des mots qui ont la même unité de correspondance en français qu'en norvégien. Lorsqu'il y a correspondance entre l'unité linguistique dans le texte source et dans le texte cible, on l'appelle « correspondance » (Lederer, 1994, p.55, 2003, p.45). La correspondance suppose que les mots et les significations soient les mêmes, surtout dans le domaine où ils opèrent (Lederer, 1994, p.70). Par conséquent, je voudrais commenter un mot qui relève du niveau zéro et de la correspondance. Dans l'Introduction générale

(Annexe 1) on rencontre le mot *eurocentrique* (L.25), où *euro* est le préfixe d'adjectif *centrique* (Rey, 2013). *Eurocentrique* signifie se concentrer sur l'Europe (« Eurocentrique », 2022). Cette définition est la même en français qu'en norvégien *eurosentrisk* (dans l'Introduction générale du TA, L.24) et en fait l'anglais (NAOB, s.d.). Cet exemple montre comment un mot peut avoir un mot monosémique similaire dans une autre langue. Le mot indique alors la même chose en français qu'en norvégien et le sens n'est pas perdu par transmission directe (Lederer, 1994, p.72).

Comme on l'a vu, il sera possible d'avoir une traduction directe lorsque les mots correspondent, mais encore une traduction obligera souvent le traducteur à rechercher des formulations qui favorisent le sens dans le contexte. Ainsi, non seulement le niveau zéro (Delisle, 1980) sera suffisant pour une traduction, mais il faut en fait chercher des mots au premier niveau. Parfois, on doit modifier la structure de la phrase ou trouver d'autres mots pour trouver un sens derrière les messages (Lederer, 1994, p.77). Dans l'Introduction générale (Annexe 1) il y a un exemple qui illustre le premier niveau : « Il existe donc une relative hégémonie eurocentrique et occidentale [...] » (L.25), que j'ai traduit comme suit : « Det eksisterer altså et relativt eurosentrisk og vestlig hegemoni [...] » (L.24-25). Le mot *occidentale* est un adjectif qui illustre la géographie de l'Ouest ou une culture occidentale, ou un nom qui réfère au peuple de l'Occident (Rey, 2013). En norvégien le mot *vestlig* signifie la même qu'en français, à savoir, ce qui est en Occident, la géographie, la culture etc. et *vestlig* fonctionne comme un adjectif aussi (Elligers, 2016 et NAOB, s.d.).

Il y a aussi un exemple que je pense intéressante et nécessaire de commenter dans cette section, et c'est le mot *Sud*, que les auteurs écrivent dans le TD. Le *Sud* est un mot principal du TD et il est utilisé tout au long du texte. Dans le TD *Sud* représente les pays d'Afrique et les pays où se déroulent l'enseignement bouddhique et l'école coranique (Akkari & Fuentes, 2021). Sur la base de la signification de ce mot qui donnerait *sør* en norvégien, j'ai ensuite choisi d'utiliser *det globale sør* car il fait référence au Sud plus qu'une zone géographique. Le *Sud* renvoie ici à la position relative de certains pays dans l'économie mondiale et la politique internationale (Eggen, 2021 et NAOB, s.d.). En décidant quel mot devrait remplacer *Sud* et inclure le même sens, j'ai regardé à la fois l'utilisation anglaise *Global South* et norvégienne *det globale sør* du terme *Sud*, et je les ai compris de sorte que les auteurs indiquent une nouvelle pensée dans le développement de l'éducation pour d'autres pays, notamment les pays du Sud, que les pays occidentaux. Le fait que les auteurs examinent les différences entre l'Occident et le Sud donne également une indication de quel Sud il est question.

Dans la traduction entre le TD et le TA, il y a plusieurs mots et expressions qui obligent le traducteur à rechercher l'équivalence de contexte (Delisle, 1980 et Lederer, 1994). Par conséquent, je commenterai certains termes pédagogiques qui peuvent avoir un nom différent en norvégien, où l'équivalence est basée sur le contexte. Un terme exige que nous ayons un bagage cognitif qui nous permette de comprendre plus facilement le sens derrière les mots. Un bagage cognitif varie, bien sûr, mais aidera à relier les mots et le thème du texte à des connaissances ou des expériences similaires (Lederer, 1994, p.39). Dans les cas où notre arrière-plan cognitif n'a pas rencontré de mots ou de thèmes spécifiques, des explications supplémentaires seront nécessaires. Par conséquent, je considère qu'il est approprié de commenter certains termes que les auteurs du TD utilisent, mais pour lesquelles nous avons peut-être d'autres mots en norvégien.

Un terme que les auteurs utilisent trois fois est « massification scolaire » (aux lignes à 48 & 50 de l'Introduction générale et à la ligne 192 du Chapitre 1). Ce terme signifie principalement une augmentation du nombre d'élèves dans l'école (Navarro, 2012). Je n'ai pas vu d'articles norvégiens sur la croissance des élèves dans les écoles faisant référence à la massification scolaire, d'autre part, j'ai vu qu'il est fait référence à l'augmentation du nombre d'élèves ou une explication générale indiquant si le nombre d'élèves à l'école a augmenté ou non, sous forme de rapport de situation. Si vous recherchez « økning i antall barn i skolen » en ligne comme je l'ai fait, vous trouverez plusieurs sources, par exemple sur le site web d'Utdanningsforbundet (l'Union des enseignantes) et le site web d'Utdanningsdirektoratet (Ministère de l'éducation), qui indiquent, précisément, une augmentation (Stensig, 2020 et UDIR, 2021). Sur cette base, la traduction adaptera la terminologie à la situation, le sens et la syntaxe. Par conséquent, « massification scolaire » peut s'interpréter différemment aux différentes parties de la traduction. Bien que les auteurs aient utilisé le même terme, le contexte de l'énoncé est parfois différent (Helland, 2014, p.272). Dans l'Introduction générale du TA la « massification scolaire » se traduit par « bedre tilgang til skolen » (L.49-50), « og det at stadig flere går på skole » (L.52), et dans le Chapitre 1 « økende antall elever » (L.188), qui renvoie directement au mot *massification*, mais indirectement à *scolaire*. La raison de traduire ainsi est que les auteurs mentionnent une augmentation au sein du système scolaire.

Dans le Chapitre 1 (Annexe 2), on rencontre le terme « le modèle transmissif » (L.99). Ce terme n'est pas directement utilisée dans le contexte éducatif norvégien, car il semble que les éducateurs norvégiens utilisent des mots tels que *lærersentrert* et *monologbasert*. Ainsi, un transfert direct du terme ne fournira pas une compréhension immédiate pour les lecteurs norvégiens (Korseberg, Svartefoss, Bergene & Hovdhaugen, 2022, p.29). Le modèle

transmissif décrit la manière traditionnelle de conduire l'enseignement, où le but est d'assimiler les connaissances existantes (Svensson, Lundquist & Williams-Middleton, 2017, p.5). Le modèle transmissif n'étant pas forcément un terme que les lecteurs norvégiens ont dans leurs bagages cognitifs, même s'ils s'intéressent à la pédagogie, j'ai pensé qu'il était plus approprié de traduire cette terminologie en « lærersentret modell » (L.98-99 dans le Chapitre 1 du TA), parce qu'il met l'accent sur ce que représente exactement le modèle transmissif, c'est-à-dire une forme de pédagogie où l'enseignant est au centre et les élèves écoutent l'enseignant (Korseberg et al, 2022, p.29).

Il y aura des mots qui ne peuvent être traduits ni au niveau zéro ni au premier niveau, ces mots forcent le traducteur à trouver d'autres explications. Je me réfère alors au deuxième niveau, où il est important de trouver des solutions sémantiques aux mots afin qu'ils deviennent équivalents aux mots originaux. Le traducteur doit alors voir de plus près le contexte et trouver une solution à un mot ou une expression qui n'a pas d'équivalent linguistique immédiat (Delisle, 1980, p.106-107). Dans le Chapitre 1 (Annexe 2) il y a une phrase qui illustre comment la France a différentes écoles d'enseignement : « illustrée par l'expérience des maisons familiales rurales en France » (L.102). Au niveau des mots, on peut comprendre que *maisons familiales rurales* concerne les maisons familiales dans les villages en France, mais en termes de contexte, ce sera une traduction très vague. Ici, il n'y a pas de compréhension immédiate de ce que cela signifie réellement. Lorsqu'il s'agit de quelque chose de spécifique comme la pédagogie et les pratiques scolaires dans un pays, des informations seront très probablement perdues dans la traduction, si le traducteur ne fait pas un travail de détective pour découvrir le contexte. Ensuite, il est nécessaire de trouver une solution qui peut expliquer ce que l'on veut dire et peut-être ajouter ce que dit réellement le texte original (Delisle, 1980, p.106-112 et Lederer, 1994, p.42-46). Ainsi, la traduction de cette phrase dans le Chapitre 1 du TA : « som illustreres av erfaringen fra såkalte «maisons familiales rurales», en type internatskole, i Frankrike, » (L.101-102), où j'ai ajouté des informations qui explicite ce qui est implicite dans le TD. Une maison familiale rurale est une école où les élèves vivent à l'école, c'est une plate-forme pédagogique spécifique où les élèves apprennent à travailler ensemble pour atteindre leurs objectifs individuels et leurs objectifs globaux (Maison familiales rurales, s.d.). En d'autres termes, il y avait un besoin d'une explicitation dans cette phrase, pour les lecteurs norvégiens, afin d'éviter que ces informations spécifiques puissent être mal comprises.

6. Conclusion

Ce mémoire de master consiste d'une traduction d'un texte français vers le norvégien ainsi que des commentaires à cette traduction. Pour ce qui est ma traduction, l'intention a été de traduire un texte français vers le norvégien en mettant l'accent sur le sens du texte, afin que ce à quoi les auteurs se réfèrent en français soit également présenté en norvégien. Quant aux commentaires, le but a été d'identifier et d'examiner différents défis qui peuvent survenir dans la traduction, et de justifier les choix que j'ai faits pour les surmonter. Dans mon travail, je m'appuie sur la *Theorie interpretative de la traduction* (TIT). J'ai présenté les principaux éléments de la TIT, notamment le processus de traduction : la compréhension, la déverbalisation, la réexpression et la vérification, cf. 2. *Cadre théorique*. Dans 2.2. *Le processus de traduction*, les quatre paliers de Delisle (1980) ont également été présentés. Dans le troisième chapitre, le TD a été analysé et présenté, j'ai expliqué qui sont les auteurs, quel est le thème, quelle est la fonction et le style et qui sont les lecteurs. Le TA a également été analysée par rapport au thème, à la fonction et au style et aux lecteurs potentiels. Les traductions présentées proviennent d'un texte que j'ai choisi moi-même, dont l'Introduction générale et le Chapitre 1 ont été traduits, cf. 4. *La traduction*. Après la présentation de la traduction viennent les commentaires, cf. 5. *Commentaires à la traduction*, qui portent sur des choix de traduction en faisant référence à la théorie, en particulier les quatre paliers.

De manière générale, la traduction est un processus qui consiste à comprendre un texte original et à en transmettre le sens dans une autre langue (Lederer, 1994, p.11 et Munday, 2016, p.78). Comme le souligne la TIT, une traduction basée sur le sens est à la fois une compréhension du thème, comme une compréhension de la langue. Le bagage cognitif est un facteur important pour donner du sens aux mots dans le texte de départ (Seleskovitch et Lederer, 2014, p.16). Mais il y a toujours un risque de perte de sens entre le texte de départ et le texte d'arrivée, précisément parce que le traducteur n'a à sa disposition que son propre bagage culturel (Seleskovitch & Lederer, 2014, p.19-20). C'est bien sûr quelque chose dont un traducteur doit être conscient dans son travail de traduction.

Je trouve que la pédagogie est un thème très intéressant et utile pour comprendre comment les gens apprennent. Par conséquent, c'était un choix conscient de traduire précisément ce texte *Repenser l'éducation. Alternatives pédagogiques du Sud* par Abdeljalil Akkari et Magdalena Fuentes (2021). Le fait qu'en tant que traducteur, j'ai un intérêt pour la pédagogie m'a aidée dans le processus de traduction, où j'ai pu utiliser mon bagage cognitif. Cependant, il est probablement prudent de dire que de nombreux éléments sont importants dans un processus de traduction.

La traduction est un processus qui nécessite plusieurs étapes pour comprendre le texte, les mots utilisés et comment réexprimer le contexte compris. Ce processus nécessite également une analyse du texte de départ ; quelle est la fonction, le style, le thème, qui sont les lecteurs, les auteurs, etc. Toutes ces étapes aident le traducteur à trouver l'équivalent du texte de départ et le reformuler comme le texte d'arrivée. Le texte traduit doit atteindre les lecteurs et la culture de la langue cible sans perdre l'essence de ce dont parle le texte (Lederer, 1992, p.11). Bien sûr, on peut affirmer que la traduction utilisant la déverbalisation ne produira pas la forme exacte de l'original, mais fera ressortir l'information dans le texte, puisque le but est de traduire le sens du texte de départ. En déverbalisant, on peut aussi risquer de produire des informations que l'auteur n'a pas forcément eu l'intention de dire, ou de transmettre à son auditoire (Lederer, 2003, p.40). Dans cet esprit, l'intention a été de rendre visible ce sur quoi les auteurs écrivent réellement, ce qui m'a amené à réfléchir et à méditer sur les mots et les phrases pour promouvoir le sens (Seleskovitch & Lederer, 2014, p.21). La traduction a été un processus minutieux de ma part pour ne rien traduire d'autre que ce que les auteurs ont écrit. Il a été important pour moi de transmettre le sens du texte avec l'intention de respecter l'original.

7. Bibliographie

Akademisk språk og stil. (2022, 5 avril). Dans *Søk og Skriv*.

<https://www.sokogskriv.no/skriving/akademisk-sprak-og-stil.html#stilniva-hvem-skriver-du-for>

Akkari, A. (s.d.a). *Abdeljalil Akkari*. Researchgate. Repéré le 16 novembre 2021 à

<https://www.researchgate.net/profile/Abdeljalil-Akkari>

Akkari, A. (s.d.b). *Rethinking education and pedagogy in the Global South*. Researchgate.

Repéré le 21 février 2022 à <https://www.researchgate.net/project/Rethinking-education-and-pedagogy-in-the-Global-South>

Akkari, A & Fuentes, M (2021). *Repenser l'éducation : Alternatives pédagogiques du Sud*.

France : UNESCO. ISBN : 978-92-3-200234-1 <https://www.unesco.org/en>

Alloproof (s.d.). Le texte informatif. *E-learning Ontario*, 1-2.

https://lah.elearningontario.ca/CMS/public/exported_courses/FSF4U/exported/FSF4UU02/FSF4UU02/FSF4UU02A02/_teacher/texteinformatif.pdf

Analyser un texte : Les types de textes ou les formes de discours (s.d.). Dans *Espace*

Français. <https://www.espacefrancais.com/les-types-de-textes/#Le-texte-argumentatif>

Behavioral script. (2022, 30 janvier). Dans *Wikipedia*.

https://en.wikipedia.org/wiki/Behavioral_script

Delisle, J. (1980). *L'analyse de discours comme méthode de traduction : Initiation de la traduction Française de textes pragmatiques anglais : Théorie et pratique* (2^e éd.).

Presses de l'Université d'Ottawa.

Dubé, J. (2010). *Classe de français : Le style d'écriture de l'auteur*. La Croisée.

<https://lacroiseefr.wordpress.com/2010/04/07/le-style-decriture-de-lauteur/>

- Eggen, Ø. (2021). Det globale sør. Dans *Store norske leksikon*. SNL.
https://snl.no/det_globale_s%C3%B8r
- Fedelt, M. (2020). Språkfunksjoner og retorikk. Dans *Nasjonal Digital Læringsarena*. NDLA
<https://ndla.no/subject:1:51a7271b-a9d5-4205-bade-1c125a8650b5/topic:2:186ce415-6136-4959-967f-b3ef0b84a202/topic:2:6014f1bf-f63b-4e83-acef-82f5c3283e37/resource:1:3412>
- Fuentes, M. (s.d.). *Magdalena Fuentes*. Researchgate. Repéré le 16 novembre 2021 à
<https://www.researchgate.net/profile/Magdalena-Fuentes-2>
- Groux, D. (1997). L'éducation comparée : Approches actuelles et perspectives de développement. *Revue française de pédagogie*, 121, 111-139. <https://doi.org/10.3406/rfp.1997.1149>
- Helland, H.P. (2014). *Ny Fransk Grammatikk : Morforlogi, Syntaks og Semantikk* (3^e éd.). Universitetsforlaget : Oslo.
- Ildefonse, F. & Lallot, J. (2017). Grec logos : premières approches philosophiques et grammaticale de l'énoncé. *Langages*, 1(205), 73-86. 10.3917/lang.205.0073
- Korseberg, L., Svartefoss, S.M., Bergene, A.C. & Hovdhaugen, E. (2022). Pedagogisk bruk av digital teknologi i høyere utdanning. *NIFU*, 1. 1-139.
<https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2838067/NIFUrapport2022-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lederer, M. (1994). *La traduction aujourd'hui*. Hachette : Paris.
- Lederer, M. (2003). *Translation : The interpretive model* (adapté par N. Larché). St. Jerome Publishing : UK.
- Lie, S. (1976). *Innføring i norsk syntaks*. Universitetsforlaget : Oslo.

- Lothe, J., Refsum, C., & Solberg, U. (2007). *Litteraturvitenskapelig leksikon*. Kunnskapsforlaget : Oslo
- Maison familiales rurales. (s.d.). *MFR – Cultivons les reussit : Formation par l’alternance*. <https://www.mfr.fr/>
- Munday, J. (2016). *Introducing translation studies : Theories and applications* (4^e éd.). Routledge : Oxford & New York.
- Navarro, M. (2012). Massification de l’Enseignement, Inégalités d’Apprentissage et Pratiques Pédagogiques. *La Découverte*, 2(12), 203-207. <https://doi.org/10.3917/rce.012.0203>
- Nilstun, C. (2020). Tittel. Dans *Store Norske Leksikon*. SNL. <https://snl.no/tittel>
- Réthorique et style : Les figures de style. (s.d.). Dans *Espace français*. <https://www.espacefrancais.com/les-figures-de-style/>
- Santos, De S. (2014). *Epistemologies of the South: Justice Against Epistemicide*. Routledge : Oxon & USA.
- Seleskovitch, D. & Lederer, M. (2014). Collection traductologiques. Dans J-R. Ladmiral et J-Y. Masson (dir.), *Interpréter pour traduire*. Les Belles Lettres : Paris.
- Stensig, N. (2020). *Nøkkeltall for grunnskolen t.o.m. skoleåret 19/20*. Utdanningsforbundet. <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2020/nokkeltall-for-grunnskolen-t.o.m.-skolearet-201920/>
- Svennevig, J. (2018). Stil (språklig). Dans *Store Norske Leksikon*. SNL. https://snl.no/stil_-_spr%C3%A5klig
- Svensson, O.H., Lundquist, M.A. & Williams-Middleton, K. (2017). *Transformative, Transactional and Transmissiv Modes of Teaching in Action-based Entrepreneurial Education*. Chalmers university of technology. https://publications.lib.chalmers.se/records/fulltext/248686/local_248686.pdf

Tidsskrift. (2019, 2 octobre). Dans *Wikipedia*.

https://no.wikipedia.org/wiki/Tidsskrift#Fagblad_eller_magasin

UDIR. (2021). *Fakta om grunnskolen 2021-2022*. Utdanningsdirektoratet.

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/analyser/fakta-om-grunnskolen/>

UNESCO (s.d.). *UNESCO in brief*. <https://www.unesco.org/en/brief>

Whal, P. (2010). Éthologie de la figure : Style et posture. *Stylistiques ?*, 209-228.

10.4000/books.pur.40041

Dictionnaires consultés :

Elligers, A. (2016). *Fransk blå ordbok : Frank-norsk*. Kunnskapsforlaget : Oslo.

Larousse (s.d.). Dictionnaire du français. *Larousse*.

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>

Lima, G. (2016). *Fransk blå ordbok : Norsk-fransk*. Kunnskapsforlaget : Oslo.

NAOB. (s.d.). Det norske akademis ordbok for språk og litteratur. *NAOB*. <https://naob.no/>

Rey, A. (2013). *Le Robert Micro Poche : Dictionnaire d'Apprentissage du Français*. Le Robert.

Eurocentrique. (2022). *Word Reference*.

<https://www.wordreference.com/fren/reverse/eurocentrique>

8. Annexes

8.1. Annexe 1 : Premier extrait : Introduction générale.

Introduction Générale

Un nouveau point de vue sur la pédagogie

L'objet du présent ouvrage est d'offrir aux spécialistes de l'éducation un aperçu synthétique de pédagogies et de pédagogues du Sud afin de les amener à prendre leurs distances avec la littérature habituelle sur l'éducation ou la pédagogie, son histoire, et avec les auteurs qui animent régulièrement les débats sur l'éducation. Si les sciences de l'éducation souhaitent prétendre à l'universalité, elles ont l'obligation d'intégrer le patrimoine pédagogique de toutes les régions et cultures du monde et de s'éloigner de leur ethnocentrisme historique (Akkari, 2000). Comme le suggère De Sousa Santos (2014), les épistémologies du Sud nous permettent de porter un regard différent sur le monde conduisant à une décentration salutaire :

“Premièrement, la compréhension du monde dépasse largement la compréhension occidentale du monde. Deuxièmement, il n'y a pas de justice sociale globale sans justice cognitive globale. Troisièmement, les transformations émancipatrices intervenant dans le monde peuvent suivre des rhétoriques et des scénarios différents de ceux développés par la théorie critique occidentalocentrique, et cette diversité doit être valorisée.”

(De Sousa Santos, 2014, p. viii)¹

Entre 1993 et 2006, le Bureau International d'Éducation (UNESCO) a publié une série de monographies sur 100 personnalités réputées qui ont été des penseurs de l'éducation² (philosophes, hommes d'État, politiciens, journalistes, psychologues, poètes, hommes de religion) issus de différentes régions du monde et qui ont laissé l'empreinte de leur réflexion pédagogique sur la pensée éducative. Cet ambitieux projet a permis de décloisonner la pensée pédagogique internationale en l'ouvrant à toutes les régions du monde, même si l'on note dans cette série une sous-représentation des pédagogues

femmes, des Africains, des Asiatiques et des Latino-américains puisque l'on n'y retrouve que 30
pédagogues du « Sud »³, sans parler du fait que les pédagogies des peuples autochtones sont absentes
des 100 monographies. Il existe donc une relative hégémonie eurocentrique et occidentale dans les
25 cadres de pensée mobilisés autour de l'éducation, de l'école et des politiques éducatives.

De par son objectif de faire connaître et de diffuser les pédagogies du Sud, le présent ouvrage rejoint
d'autres publications récentes (De Sousa Santos, 2011 ; Sanogo, 2002 ; Bin Mussallam
& Jobin, 2018 ; Akkari & Dasen, 2004 ; Reagan, 2004 ; Dasen & Akkari, 2008 ; Zhao et al., 2010 ;
30 Nsamenang & Tchombé, 2011 ; Paris & Alim, 2017 ; Baba-Moussa, Moussa & Rakotozafy, 2014 ; De
Ketele, 2018) qui proposent des pistes nouvelles aux éducateurs, aux chercheurs et aux décideurs
politiques, dans une perspective de réelle décentration de l'éducation comparée. En effet, sans pour
autant nier l'apport majeur de la forme scolaire d'origine occidentale aux sociétés contemporaines, bon
nombre d'observateurs s'accordent pour insister sur le fait que l'institution scolaire actuelle, héritière
35 de la scolarisation obligatoire qui a émergé en Europe dans la deuxième moitié du 19ème siècle,
traverse une crise multidimensionnelle.

1 Traduction de l'anglais par les auteurs.

2 <http://www.ibe.unesco.org/fr/document/penseurs-sur-l%C3%A9ducation>

3 Liste des 30 pédagogues : Malcolm Adiseshiah ; Sri Aurobindo ; Avicenne ; Andrés Bello ; Boutros al-Boustani ;
40 Cai Yuanpei ; Confucius ; Aliu Babtunde Fafunwa ; Paulo Freire ; Mohandas Karamchand ; Gandhi ; al-Farabi ; al- Ghazali
; Ibn Khaldun ; Joseph Ki-Zerbo ; Krishnamurti ; Juana Manso ; Mao Zedong ; José Martí ;
Mencius ; Miskawayh ; Julius Kambarage Nyerere ; Isma'il al-Qabbani ; Sun Yat-Sen ; Rifa'a al-Tahtawi ; Anísio Teixeira ;
José P. Varela ; José Vasconcelos.

La première dimension de cette crise concerne la désillusion que suscite une institution qui, ayant
45 promis l'égalité des opportunités éducatives pour tous, a le plus souvent reproduit les inégalités tenant à
l'origine socioculturelle des apprenants (Niang, 2014 ; Duru-Bellat & Kieffer, 2000). Effectivement, il
n'y a pas eu de réduction des écarts entre les différentes catégories sociales car l'amélioration de
l'accès et la massification scolaire ne sont pas synonymes d'une véritable démocratisation de la forme
scolaire (Caplan, 2018). Selon Dubet, la tension issue de la rencontre d'une forme scolaire forgée voici
50 plus d'un siècle avec une massification scolaire et avec les changements socioculturels et
technologiques engendre un sentiment de crise perpétuelle. Cette tension se manifeste à plusieurs
niveaux : résultats de l'apprentissage des élèves, discipline, violence, baisse de respect à l'égard de
l'école, inflation des diplômes et incapacité de ceux-c à assurer une insertion professionnelle et sociale.

Elle est aussi à l'origine d'une déception permanente puisque « la large ouverture de l'école n'a guère
55 réduit les inégalités scolaires et laisse de côté une part non négligeable des élèves » (Dubet, 2003).

Alors même que nous avons assisté ces dernières décennies au développement de l'accès à l'école dans
de nombreux pays du Nord comme du Sud, la recherche suggère que la qualité de l'éducation n'a pas
suivi. Malgré la hausse notable du nombre d'années de scolarisation à travers le monde, il existe
60 toujours un très large fossé en matière d'apprentissage entre pays riches et pays pauvres, et entre
enfants riches et enfants pauvres dans un même pays (Draselants, 2019 ; Gertz & Khar, 2019).

La deuxième dimension de la crise de l'école a trait à la proportion importante d'élèves qui
n'apprennent pas ou ne veulent pas apprendre, y compris dans les pays les plus développés sur le plan
économique. Les résultats de l'étude internationale PISA montrent qu'une proportion non négligeable
des jeunes de 15 ans a du mal à lire des phrases simples après neuf années de scolarisation obligatoire
65 de qualité. Pour de nombreux jeunes, l'école est synonyme d'ennui, elle représente une corvée, leur
apparaissant comme relativement abstraite et éloignée de leur réalité sociale et de leur environnement
direct. Pour beaucoup de jeunes, les savoirs auxquels est consacrée la majorité du temps scolaire
semblent « inutiles » et peu pertinents au quotidien. Cet aspect forme un contraste important avec les
alternatives pédagogiques du Sud qui seront développées tout au long de cet ouvrage et qui sont en lien
70 direct avec l'environnement socioculturel dans lequel les savoirs sont transmis.

La troisième dimension de la crise a trait à l'échec relatif de l'école dans sa volonté de transformer la
diversité culturelle des élèves en une dynamique pédagogique positive (Akkari & Radhouane, 2019).
Dans de nombreux systèmes éducatifs, la présence d'élèves minoritaires, migrants ou réfugiés est vue
comme un problème auquel il faut apporter une solution. Or, aussi longtemps que nous considérerons la
75 différence-diversité culturelle des apprenants comme uniquement un obstacle à l'apprentissage, nous
perpétuerons une école qui discrimine, qui agresse et qui limite les potentialités de nombreux
apprenants. Lorsque nous examinons les pratiques d'enseignement et de formation dans nos écoles,
nous devons toujours nous demander si elles accueillent de façon positive la diversité culturelle ou si
elles donnent la priorité à la conformité aux normes culturelles eurocentriques. Ces questions portent
80 non seulement sur les curricula que nous choisissons, mais aussi sur les processus pédagogiques, les
politiques scolaires et les intentions cachées auxquels nos apprenants sont confrontés.

La quatrième dimension de la crise de l'école est liée aux évolutions technologiques et
environnementales actuelles. Les Technologies de l'information et de la communication (TIC)
transforment nos sociétés et leur rapport au travail, aux savoirs, à la culture et à l'apprentissage (Coen,

85 2018). Le numérique offre des moyens qui n'existaient pas auparavant d'accéder à une multitude de connaissances en peu de temps, souvent dans notre propre langue grâce à la traduction automatique. La culture joue ainsi un rôle important dans le choix des contenus numériques, dans la compréhension réelle des approches pédagogiques et dans le respect des valeurs véhiculées par les offres d'apprentissage et de compétences (Gastinel, 2019). Nous sommes également confrontés à une
90 hégémonie anglophone et occidentale dans les contenus présents et disponibles en ligne et les modes de conception des dispositifs en ligne laissent peu de place à la culture des apprenants.

Tout en prétendant à l'universalité, les éléments inhérents à la révolution numérique peuvent s'avérer totalement déconnectés des réalités culturelles (rôle de l'enseignant, des pairs, de l'âge ou des facteurs sociaux, appartenance ethnique, etc.). C'est pour cette raison que l'apprentissage numérique doit être
95 considéré comme une des composantes d'un système plus large, plutôt que comme un simple moyen technique de mettre à disposition des connaissances homologuées et standardisées. L'appropriation d'une pédagogie est un acte culturel, au même titre que la reconnaissance de sa pertinence et que son acceptation par une société humaine. Il convient de ne pas négliger les différences culturelles si nous voulons éviter que les contenus proposés soient mal compris ou même rejetés (Gastinel, 2019).

100 Venant contester le monopole de l'école sur la transmission des savoirs et remettre en question les pédagogies habituellement utilisées par la forme scolaire, dans certains contextes, le numérique était encore vécu jusqu'à récemment comme une intrusion dans le monde scolaire (Devauchelle, 2015). Une partie du corps enseignant estime que les élèves n'ont plus la même capacité à se concentrer suffisamment sur les tâches scolaires, qu'ils sont formatés pour exécuter différentes tâches de façon
105 superficielle et simultanée. La mobilisation sur les apprentissages scolaires paraît éloignée de la vie scolaire et par conséquent, l'école peine à se réinventer pour répondre à ces transformations radicales.

Qui plus est, le changement climatique et les impératifs du développement durable exigent l'avènement d'une « autre école » qui peine tout autant à émerger. Cette « autre école » capable de s'engager dans la socialisation des élèves aux enjeux du développement durable est indispensable. La jeune activiste
110 suédoise Greta Thunberg en est un excellent exemple : les jeunes sont de plus en plus nombreux à vouloir s'engager dans une action concrète pour conserver et préserver la planète. Greta Thunberg milite pour un changement radical de notre société et elle soulève cette question majeure : « Pourquoi se former lorsqu'il n'y a plus d'avenir ? ». Force est de constater que l'école, qui devrait être le lieu privilégié pour traiter et débattre de ces questions de manière approfondie et transversale, ne propose

115 pas encore d'espace fécond pour traiter les problématiques complexes liées aux questions
environnementales.

En somme, deux évolutions majeures poussent à la remise en cause de la forme scolaire. D'une part, la
mondialisation remet en question la raison d'être historique de l'école, c'est-à-dire la formation des
citoyens de la nation ; d'autre part, l'explosion des technologies numériques entraîne la fin du
120 monopole des institutions scolaires sur la transmission des savoirs, par la mondialisation et la
circulation facilitée des informations et des connaissances (Durpaire & Mabilon-Bonfils, 2014).

Si la crise multidimensionnelle de la forme scolaire annonce un changement de paradigme
qui sonne la fin d'une époque, elle doit aussi être vue comme une opportunité permettant
de s'ouvrir à l'altérité pédagogique et de repenser l'éducation (Develay, 2018). De ce point de vue, il
125 est alors pertinent de se tourner vers le concept chinois positif du mot « crise », formé de deux
idéogrammes, l'un signifiant « danger », et l'autre « opportunité ». La remise en question des
approches dominantes et l'inclusion des alternatives pédagogiques du Sud représentent une possibilité
d'imaginer et de construire de nouvelles pistes d'avenir pour l'éducation par l'avènement d'une
coexistence pacifique de sociétés culturellement pluralistes, y compris au plan cognitif. Plonger le
130 lecteur dans la découverte de l'œuvre du pédagogue brésilien Paulo Freire ou l'aider à explorer les
processus d'apprentissage des peuples autochtones offrira la possibilité de repenser l'éducation, partout
dans le monde, à la lumière des pédagogues et des pédagogies du Sud. Même si les réflexions
pédagogiques abordées dans cet ouvrage sont principalement issues des sociétés de pays du Sud, le but
n'est pas de donner dans un exotisme de pacotille, mais bien d'engager également – et surtout – une
135 réflexion sur nos sociétés mondialisées et sur les institutions éducatives, avec du recul et en suivant la
perspective nouvelle qu'autorise le détour par l'altérité et une pédagogie culturellement sensible
(Dasen, 2002 ; Pence & Harvell, 2019).

Salaün (2013) estime à juste titre que la périphérie pédagogique permet de repenser le centre :

“ Nous avons beaucoup à apprendre des marges, ne serait-ce que parce qu'elles permettent, en miroir,
140 de reconsidérer le centre. La prise en compte des langues et cultures autochtones, considérée tant du
point de vue de l'histoire dont elle est l'aboutissement que des difficultés contemporaines de sa mise en
œuvre, me paraît être un angle intéressant pour interroger ce moment postcolonial, parce l'école est de

fait un lieu privilégié de compréhension de l'hétérogénéité des référents contemporains qui inspirent les modèles éducatifs. ”

(Salaün, 2013, p. 10)

145

Il ne fait guère de doute que la prise en compte des cultures pédagogiques alternatives dans les systèmes éducatifs formels demeure une question marginale car si leur plus-value en matière d'éducation n'est plus à démontrer, il nous reste encore à repenser la manière d'en faire des axes essentiels du domaine des sciences de l'éducation. À cet égard, Comaroff et Comaroff (2015)

150 plaident en faveur d'un changement de perspective. Au lieu de regarder le monde à travers le prisme d'un eurocentrisme omniprésent, il serait temps de réfléchir aux questions qui préoccupent nos sociétés contemporaines, notamment éducatives, à partir de nouveaux points de vue situés dans le Sud.

L'expression « pays du Sud » a remplacé des qualificatifs plus péjoratifs comme « pays pauvres », « pays sous-développés », « pays en développement » ou encore « pays émergents ». Elle est inspirée du
155 nécessaire détour par le « monde majoritaire » (Dasen et Akkari, 2008) par sa démographie, pour repenser la transformation de la forme scolaire et des savoirs (Jankowski & Lewandowski, 2017 ; Farrell et al., 2017).

Le changement de point de vue sur la pédagogie, qui est l'objet du présent ouvrage, constitue une modeste contribution au projet plus ambitieux d'une « pédagogie culturellement pertinente » (ou « durable » – de l'anglais : Culturally Sustaining Pedagogy). Proposé par Paris et Alim (2017), ce
160 concept fécond renvoie à une pédagogie alternative crédible, face à la violence symbolique de la forme scolaire. Dans de nombreuses situations, l'école décrit la culture de certains élèves comme éloignée des standards de la civilisation et de la modernité. L'enseignement développé par l'État-nation visait à faire avancer le projet impérial blanc, principalement assimilationniste et souvent violent, qui exigeait que
165 les élèves et les familles perdent ou renient leur langue, leur littérature, leur culture et leur histoire pour obtenir de bons résultats scolaires. Aux États-Unis, mais ailleurs aussi, cet assaut culturel et linguistique a eu et continue d'avoir, selon Paris et Alim (2017), des effets dévastateurs sur l'accès, les performances scolaires et le bien-être des élèves de culture différente. La pédagogie culturellement pertinente s'efforce de perpétuer et d'encourager le maintien du pluralisme linguistique et culturel en
170 tant qu'élément de scolarisation, dans un but de transformation sociale positive. Elle considère la dextérité culturelle dynamique comme un bien nécessaire et estime que le résultat des apprentissages est additif plutôt que soustractif, demeurant holistique plutôt que structuré et fracturé, enrichissant par une critique constructive plutôt que remplaçant un déficit. On trouvera cette pédagogie partout où

l'éducation vient appuyer le mode de vie de communautés culturelles qui ont été et continuent d'être
175 blessées et effacées du fait de la scolarisation (Paris & Alim, 2017).

Dans le même sens de contestation de la maltraitance de certains groupes par la forme scolaire, De
Lissovoy (2019) estime que questionner l'architecture eurocentrique d'un point de vue décolonial
implique nécessairement un projet d'inversion bouleversant l'imaginaire développementaliste et
moderniste et rétablissant le pouvoir historique aux marginalisés. Ce projet d'inversion conteste à la
180 fois les narrations liées au capitalisme mondialisé mais aussi à la théorie critique occidentale.

L'analyse qu'a effectuée Deng (2011) sur la modernisation de l'éducation en Chine est révélatrice du
dialogue et des tensions qui existent entre différentes traditions pédagogiques à travers le monde, même
dans un contexte de développement économique et scolaire semble réussi. Deng (2011) suggère
l'existence d'une contestation vieille d'un siècle et demi et qui se perpétue entre la modernité
185 pédagogique occidentale et la tradition chinoise (confucéenne). Dans le cadre de ce processus, les
théories et les valeurs occidentales ont été sélectionnées, interprétées et adaptées à la situation et au
contexte de la Chine et elles ont été nécessairement transformées par le mode de pensée éducatif
traditionnel chinois. De même, la tradition confucéenne a été interprétée, transformée et réinventée
dans le cadre de ses interactions avec la culture moderne occidentale. Plus la Chine s'impose comme le
190 moteur de l'économie mondiale, plus ce débat prend un nouveau sens, car le pays continue d'importer
différentes théories et techniques éducatives occidentales. Cela étant, les éducateurs chinois
contemporains s'interrogent sur la légitimité et la pertinence de la théorie pédagogique occidentale,
puisque leur pays possède sa propre culture et des traditions uniques. Ils appellent donc au
développement de théories éducatives alternatives spécifiquement chinoises (Deng, 2011). La
195 résurgence du confucianisme pédagogique se poursuivra au 21ème siècle, accompagnée d'un vif intérêt
pour la redécouverte de la tradition et de l'histoire de la Chine.

Comme le suggère l'UNESCO (2015), les changements qui surviennent dans le monde actuel,
interconnecté et interdépendant, créent des niveaux inédits de complexité, de tension et de paradoxe et,
dans le domaine du savoir, ils ouvrent de nouveaux horizons que nous devons prendre en compte. En
200 somme, le nouveau projet éducatif, scolaire et pédagogique du 21ème siècle sera le résultat des
orientations pédagogiques qu'adopteront toutes les parties prenantes de l'école, des décideurs
politiques jusqu'aux enseignants dans les classes : un projet pédagogique de « domestication » basé
uniquement sur des tests standardisés, au service d'une mondialisation sauvage, ou un projet
d'humanisation et d'émancipation construit autour de récits et de synergies interculturelles pour un

205 monde plus éduqué et alphabétisé, plus solidaire, plus juste et moins inégalitaire. Bien que la circulation des idées pédagogiques dans le monde ne soit pas un phénomène nouveau (Alexander, 2001, 2013), elle continue de s'effectuer essentiellement entre le Nord et le Sud. Le présent ouvrage vise à rééquilibrer ce flux par l'exploration des pédagogies et des réflexions des pédagogues du Sud.

Chapitre 1

Caractéristiques de la forme scolaire et alternatives pédagogiques du Sud

5 Ce chapitre, présente dans un premier temps, les formes d'apprentissage qui ont précédé la forme scolaire avant qu'elle ne devienne dominante. Dans un deuxième temps, il retrace l'émergence de la forme scolaire en analysant ses caractéristiques, avant d'examiner la pertinence des alternatives pédagogiques du Sud.

1. Les formes d'apprentissage qui ont précédé la domination de la forme scolaire

10 Si l'enseignement obligatoire est une invention relativement récente, l'acte d'apprendre ou d'éduquer accompagne l'histoire de l'humanité depuis toujours. Dans les sociétés préindustrielles⁴, l'apprentissage a de multiples caractéristiques. Avant l'avènement de la forme scolaire, l'éducation de l'humain se faisait par une socialisation collective, sans qu'il y ait, pour la majorité des individus, une séparation manifeste entre l'éducation et la socialisation. Toutes les générations apprenaient ainsi ensemble, à chaque instant de la vie communautaire.

15 On peut également affirmer que les apprentissages étaient le plus souvent informels et quotidiens, en lien avec les savoirs et les activités communautaires qui déterminaient la survie et la reproduction des premières collectivités humaines, d'où l'absence de séparation nette ou de hiérarchisation entre « faire », « travailler », « savoir », « apprendre » et « transmettre ».

20 Pour schématiser, deux formes de savoirs et de rapports aux savoirs se distinguent dans les sociétés traditionnelles, c'est-à-dire avant la révolution industrielle : (1) les savoirs informels et quotidiens et (2) les savoirs spirituels et sacrés. Le Tableau 1 ci-dessous fournit une comparaison de ces deux formes bien distinctes.

4. L'histoire économique fait remonter la première révolution industrielle à l'invention de la machine à vapeur à la fin du 18ème siècle, point de départ de l'ère de la mécanisation. C'est le début de l'industrialisation car la puissance des machines

25 à vapeur n'était plus limitée par la force musculaire animale ou humaine. Les moyens de transport de masse (chemins de fers, bateaux à vapeur) font ensuite leur apparition et révolutionnent les échanges économiques et humains.

Tableau 1 : Les savoirs qui ont précédé la forme scolaire

	Savoirs informels et quotidiens	Savoirs spirituels et sacrés
30	Partagés par l'ensemble de la communauté	Maîtrisés par certains membres de la communauté qui les partagent avec d'autres à des moments spécifiques
	Apprentissage informel par imitation, essais et erreurs, confirmation	Mobilisés à des moments spécifiques : rites, récoltes, cérémonies, changements de saison, etc.
	Tradition orale de transmission des savoirs	Émergence progressive d'une tradition écrite de transmission des savoirs
	Pas de fonction spécifique ou permanente de formateur ou d'instructeur	Existence de détenteurs de connaissances sacrées

Source : Auteurs

L'éducation informelle a fait l'objet de nombreux travaux de recherche portant sur les enfants de sociétés traditionnelles. C'est un apprentissage dit « informel » car il a lieu dans le cadre d'activités quotidiennes, auxquelles les adultes, les jeunes et les enfants participent en fonction de leur âge et de leurs capacités. Aucune activité spécifique n'est destinée uniquement à la transmission du savoir. Les processus sociaux et les institutions sont structurés de manière à permettre à l'enfant d'acquérir les compétences de base, les valeurs, les attitudes et les coutumes qui définissent le comportement approprié des adultes dans sa culture (Scribner & Cole, 1973). L'accent est donc mis sur la valeur sociale, utilitaire et pratique des savoirs et des compétences transmises.

Pour Ngakoutou (2004), l'éducation originelle et informelle africaine possède les quatre spécificités suivantes :

1. Une empreinte fondamentalement collective et sociale
2. Un lien intime avec la vie sociale
3. Un caractère polyvalent
4. Une grande flexibilité

De ce fait, « le champ pédagogique n'est pas l'institution scolaire, c'est la société, les lieux de production (les champs, les forges, la forêt, la rivière, etc.). Le matériel didactique, ce sont les instruments traditionnels faisant partie de la culture matérielle du peuple africain. » (Gouda, 1986, p. 300). Il s'agit d'une éducation autochtone qui se fait dans le cadre de structures communautaires et

sociales. Le proverbe africain « pour qu'un enfant grandisse, il faut tout un village » le dit très clairement : l'éducation est une responsabilité collective de tous.

55 Le mode de transmission du savoir dit « autochtone » se distingue de celui de la forme scolaire, en particulier par une différence de logique et de formalisation ; en effet, « les parcours et curricula scolaires sont consignés sous forme de documents écrits, tandis que ceux du système éducatif traditionnel africain ont comme support et mode de conservation « la parole » (Baba-Moussa et al., 2014, p.61).

60 Il est donc incontestable que la forme scolaire contemporaine a marqué l'avènement d'un monde intellectuel et cognitif différent, car dominé par l'écrit. Thành Khôi (1995) a parfaitement mis en exergue les différences entre l'oral et l'écrit, ainsi que les avantages qu'offre ce dernier :

65 “ L’oralité intègre, l’écrit différencie l’éducation des autres activités sociales. Dans le premier cas, toute action éducative est en même temps une action économique, religieuse, politique, etc., puisque c’est par l’observation, l’imitation, la parole, que le jeune s’instruit auprès des anciens. Dans le second cas, l’écrit consignait l’information dans des textes, la rend autonome et par là rend autonome l’apprentissage qui n’est plus lié à une action et à la présence d’un instructeur. Ce détachement ou cette distanciation peut être un inconvénient si l’individu ne se fonde plus sur la pratique, mais aussi un avantage puisqu’il permet de s’abstraire et de conceptualiser. Or l’abstraction stimule l’esprit critique. (...) Il est plus difficile de déceler les failles d’un verbe éloquent que celles d’un texte écrit sur lequel on peut réfléchir. L’écrit favorise également l’esprit critique en mettant à sa disposition les opinions d’un grand nombre d’auteurs sur le même sujet. ”

70

(Lê Thành Khôi, 1995 ; pp. 118-119)

75 Selon Garnier (2008), les ressorts des apprentissages informels sont devenus incontournables dans la conception des parcours de formation actuellement, et cela de la petite enfance à l'âge scolaire et tout au long de la vie. L'appréhension de la complexité des savoirs indispensables pour comprendre le monde contemporain paraît de moins en moins à la portée exclusive de la forme scolaire et de l'éducation formelle. Les apprentissages et la socialisation se font de plus en plus au travers d'expérimentations entre pairs, par l'utilisation de l'internet et des réseaux sociaux, c'est-à-dire par une éducation informelle brouillant les frontières entre espace privé et professionnel. Dès lors, se pose la question de savoir si le salut de la forme scolaire, aujourd'hui en crise mais toujours dominante en

80

termes d'enjeux et de financement, ne reposerait pas sur une meilleure prise en compte des apprentissages non formels ou informels (Garnier, 2018). Partout dans le monde, les jeunes générations apprennent à l'école mais aussi en dehors, souvent dans le cadre de relations sociales complexes et avec l'aide des pairs et des réseaux sociaux.

85 **2. Émergence de la forme scolaire**

La forme scolaire peut aussi être définie comme l'accueil massif d'enfants dans des institutions spécialisées où ils sont instruits selon des modalités spécifiques et systématiques. Elle émerge dans les sociétés européennes marquées par la philosophie des Lumières, l'invention de l'imprimerie et la révolution industrielle. Il faut donc situer son émergence et sa consolidation tout au long du 19^{ème} siècle, sur un fond de transformations économiques et sociopolitiques majeures telles que l'avancée de la participation politique des citoyens et le recul de l'omniprésence de la religion chrétienne dans la vie politique et sociale.

La forme scolaire se caractérise historiquement par une double séparation : (a) une séparation entre « socialisation familiale » et « instruction scolaire » et (b) une séparation entre le monde de l'enseignement et celui de la production (économie), avec un renforcement progressif de l'impératif d'obtenir les qualifications du premier pour prétendre accéder au second. Les enfants et les jeunes sont séparés de leur famille, ils sont disciplinés dans des institutions spécialement conçues, au sein de groupes d'âge définis. Le curriculum et l'évaluation, bien que variables, structurent le jour et l'année scolaire et stratifient les futurs emplois. La pédagogie scolaire oscille entre un modèle transmissif et un autre plus progressif (Baker, 2014). Pour autant, la forme scolaire s'est efforcée au cours du siècle dernier de réduire cette double séparation. D'une part, elle a mis en place la pédagogie de l'alternance illustrée par l'expérience des maisons familiales rurales en France ou de l'apprentissage professionnel dual en Suisse. D'autre part, la place des parents à l'école a gagné en légitimité à travers les nombreux projets de partenariat école-famille.

Concernant les contenus de l'enseignement, la forme scolaire a connu plusieurs évolutions. Dans un premier temps, les institutions d'instruction scolaire étaient principalement d'inspiration chrétienne et leur objectif essentiel était d'apprendre aux jeunes les textes religieux et de les alphabétiser. Ces institutions scolaires confessionnelles ont ensuite incorporé l'enseignement des disciplines profanes et scolaires/scientifiques (mathématiques, langues, etc.). Une troisième étape a vu l'État-nation, principalement durant la deuxième moitié du 19^{ème} siècle, reprendre complètement à son compte le

projet de scolarisation sans pour autant évincer partout les institutions scolaires confessionnelles. Cette étape a vu l'enseignement se standardiser, culminant avec l'instauration de l'obligation scolaire durant la deuxième moitié du 19ème. La standardisation est passée en particulier par l'instauration d'un
115 contrôlé de l'État sur le contenu de l'enseignement, la formation des enseignants dans des institutions spécialisées et l'octroi et la reconnaissance des diplômes.

À son avènement, la forme scolaire a donc représenté une évolution spécifique des sociétés européennes (Europe de l'Ouest et du Nord, en particulier dans les régions conquises par le protestantisme). Mais elle allait connaître rapidement une diffusion mondiale (Ramirez & Boli, 1987), par un engouement qui a d'abord touché l'Amérique du Nord et du Sud, puis l'Asie et enfin l'Afrique,
120 en particulier depuis les Indépendances. Comme l'ont montré Meyer, Ramirez et Soysal (1992), la construction mondiale de l'éducation de masse s'est fortement accélérée dans la deuxième moitié du 20ème siècle.

La diffusion mondiale de la forme scolaire est aussi liée à l'expansion coloniale de l'Europe occidentale et à sa supériorité technologique et militaire consolidée aux 18ème, 19ème et 20ème
125 siècles. Les autres régions du monde ont adopté le même modèle scolaire afin de rattraper leur retard technologique par rapport à l'Occident. Par exemple, le Japon a fortement investi dans la scolarisation de masse durant l'ère Meiji pour se développer rapidement sur le plan économique et technologique. Les répercussions de la forme scolaire n'ont pas été ressenties seulement sur l'enseignement et la formation, mais aussi sur la société dans son ensemble :

130 “ Considérée dans une perspective temporelle large, l'expansion de la scolarisation constitue l'une des évolutions majeures qui ont marqué les pays capitalistes développés : une proportion de plus en plus importante de la population a passé un nombre d'années de plus en plus élevé dans l'institution scolaire, et ce passage a eu une incidence sur de nombreux aspects de la vie sociale, même si les effets attribués a posteriori ne correspondent que très partiellement aux objectifs poursuivis par les partisans
135 de la scolarisation. ”

(Briand & Chapoulie, 1993, p. 4)

L'essor de la forme scolaire s'insère donc également dans le cadre de l'expansion capitaliste et de l'industrialisation du monde. Assurément, l'école est devenue la principale source de main-d'œuvre qualifiée.

140 3. Caractéristiques de la forme scolaire

L'expansion de l'éducation de masse est l'une des caractéristiques du monde moderne. La forme scolaire s'est rapidement diffusée au cours des deux derniers siècles, devenant obligatoire et institutionnalisée. Elle a même progressé plus rapidement dans les pays les plus pauvres (Boli, Ramirez et Meyer, 1985).

145 Selon Vincent, Lahire et Thin (1994), la forme scolaire est un ensemble cohérent de caractéristiques, au premier rang desquelles figurent la constitution d'un univers séparé pour l'enfance, l'importance des règles dans l'apprentissage, l'organisation rationnelle du temps, la multiplication et la répétition d'exercices n'ayant d'autres fonctions que d'apprendre et d'apprendre selon les règles ou, autrement dit, ayant pour finalité leur propre finalité. Ce nouveau mode de socialisation, le mode scolaire, n'a
150 cessé de s'étendre et de se généraliser pour en devenir le mode dominant. Il est vrai que la forme scolaire contemporaine, notamment sous l'influence des théories socioconstructivistes, a connu des changements par rapport à ce modèle de référence.

Les caractéristiques de la forme scolaire des relations sociales peuvent être résumées en cinq points :

- 155 1. L'école est un lieu/espace spécifique séparé des autres pratiques sociales, où se transmettent des savoirs objectivés (scientifiques).
2. La pédagogisation des relations sociales d'apprentissage sont liées à la constitution de savoirs écrits formalisés, délimités, codifiés tant en ce qui concerne ce qui est enseigné que la manière de l'enseigner, les pratiques de l'élève autant que celles du maître.
- 160 3. La codification des pratiques pédagogiques rend possible une systématisation de l'enseignement et, par la même occasion, autorise la production d'effets durables sur la socialisation des futures générations.
4. L'école, en tant qu'institution où se jouent des formes de relations sociales, repose sur un énorme travail d'objectivisation et de codification. Elle est le lieu d'apprentissage des formes d'exercice du pouvoir.

165 5. Pour accéder à n'importe quel type de savoir scolaire, la maîtrise de la « langue écrite » est nécessaire (Vincent, Lahire & Thin, 1994)

Il est également important de souligner deux avantages majeurs de la forme scolaire. Tout d'abord, sa standardisation (durée, organisation de l'espace scolaire, curriculum, formation des enseignants, diplômes) rend possible sa généralisation sur l'ensemble d'un territoire national et son usage au service
170 de l'État-nation pour façonner les futurs citoyens dans un même moule culturel et politique. Ensuite, grâce aux savoirs diffusés à l'école, il est possible d'envisager des changements sociaux, technologiques et scientifiques majeurs. Par exemple, la transition démographique et l'amélioration de l'hygiène sont des phénomènes sociaux en lien étroit avec la scolarisation. Ainsi, l'école est l'une des institutions clefs nécessaires à l'amélioration du niveau de vie et au développement socioéconomique.

175 Cependant, il est utile d'observer que des savoirs peuvent s'acquérir en dehors de la forme scolaire, dans des contextes très variés. Nunes, Schliemann et Carraher (1993) ont par exemple observé que des petits vendeurs de fruits sur les marchés du Brésil avaient plus de facilité à résoudre des problèmes de calcul (du type : combien coûtent dix ananas à 35 cruzeiros) dans une situation naturelle qu'au sein de la forme scolaire plus artificielle. Alors que 98 % des calculs des enfants étaient justes au marché, ils ne
180 réussissaient qu'à 73 % quand les calculs étaient présentés sous forme de problème à résoudre, et seulement à 37 % quand ils devaient faire l'opération hors contexte, dans le modèle scolaire traditionnel. Il est donc salutaire de s'interroger sur l'efficacité pédagogique de la forme scolaire et de reconnaître la légitimité des savoirs acquis à l'école et en dehors (Resnick, 1987).

La construction figée du modèle scolaire de socialisation de l'enfant avec ses cinq éléments (univers
185 séparé, pédagogisation des relations sociales d'apprentissage, codification des pratiques pédagogiques, exercice du pouvoir, langue écrite) constitue un puissant frein aux transformations actuelles de notre société :

“ Il est grand temps de réinterroger une école dont la forme a été principalement construite au 19^{ème}
siècle lors de la révolution industrielle. Nous vivons une nouvelle forme d'industrialisation qui touche
190 non plus seulement les biens matériels, mais aussi les biens intellectuels et culturels, et qui s'accompagne d'une marchandisation de l'éducation. Le système scolaire que nous connaissons est issu d'une volonté de « professionnaliser la transmission » dans le cadre d'une massification et d'une industrialisation. Aujourd'hui, dans une société de compétition individualiste, les particularismes vont à l'encontre d'un rêve d'homogénéité de l'action éducative. La déferlante des usages du numérique dans

195 toutes les couches de la société risque, si l'on n'y prend garde, de marginaliser progressivement les institutions éducatives locales, nationales, au profit d'un système déréglementé et marchandisé. Chacun se retrouverait ainsi de plus en plus isolé face aux besoins d'accès aux savoirs. ”

(Devauchelle, 2015, p. 15)

200 La forme scolaire se caractérise par « la création d'un espace-temps spécifiquement consacré à l'apprentissage, séparé des pratiques sociales auxquelles il est censé préparer ». Sous cet angle, l'école représente un mode artificiel qui distingue le moment de l'action « authentique » et celui de la « formation ». Comme le mentionnent (Maulini & Perrenoud, 2005) « la forme scolaire anticipe, codifie et planifie les apprentissages visés tout en imposant des contraintes et des règles de fonctionnement basées sur l'asymétrie entre l'instructeur et l'instruit » (Maulini & Perrenoud, 2005, p. 147). Par 205 ailleurs, dans ce mode d'enseignement, l'apprentissage devient un élément d'une organisation méthodique, créant un rapport de force car il confère à l'enseignant une autorité de contrôle et de sanction qui transforment l'éducation en un « jeu conflictuel » (Maulini & Perrenoud, 2005). Dans bien des cas, la forme scolaire protège également certains enfants soumis dans leur milieu familial à des conditions de vie difficiles.

210 Par le biais de la forme scolaire, l'enseignement devient un processus de transmission d'un corpus d'informations, de connaissances et de compétences prédéfinies, contrôlé par un système d'évaluation et d'examens. Ce modèle s'est imposé par rapport aux traditions éducatives anciennes des cultures confucéenne, bouddhiste, hindoue, chrétienne islamique et bien d'autres, dont la principale préoccupation était une éducation éthique et morale fondée sur la lecture et la discussion de textes 215 classiques. Cette évolution signale aussi le triomphe de la tradition de l'enseignement libéral occidental axé sur la transmission aux élèves de diverses formes de savoirs issues des disciplines scolaires. Cependant, la « modernisation » de l'éducation par le biais de la forme scolaire ne constitue en aucun cas un processus progressif, linéaire et cohérent (Deng, 2011). La forme scolaire, déjà contestée par Illich (1971) ou Rogers (1970) et remise en question par l'actuelle révolution numérique, est familière 220 des soubresauts qu'elle connaît actuellement.

S'il est indispensable de reconnaître les multiples bienfaits de la forme scolaire, qui découlent entre autres de l'universalisation de son caractère obligatoire dans le monde, il n'en demeure pas moins utile

de chercher à la rénover et à la repenser à la lumière des pédagogies et des pédagogues du Sud qui ont été longtemps passés sous silence par les sciences de l'éducation.

225 **4. Alternatives pédagogiques du Sud**

Dans l'histoire de l'éducation, la scolarisation est une invention relativement récente. Pendant la période prémoderne et préindustrielle, l'éducation se faisait à travers de nombreuses pratiques sociales, autour d'un tuteur, d'un colloque, d'un livre, d'un monastère, d'une madrasa, d'une chaire (Sefton-Green & Erstad, 2018). L'anthropologue Lancy (2016) affirme que l'enseignement n'est pas un moyen
230 naturel pour favoriser l'apprentissage, il était même extrêmement rare et ne semblait pas adapté à l'inventaire des compétences essentielles à la survie des cultures. Dans les ethnothéories parentales sur la « bonne » éducation des enfants, l'enseignement était spécifiquement interdit – il était même réputé nuisible. Tandis que les normes occidentales contemporaines prônent un apprentissage organisé de haut en bas, censé être réalisé par le transfert de connaissances d'experts (enseignants) à des novices
235 (élèves), l'observation ethnographique montre une tendance ascendante inverse, avec un apprentissage auto-initié et autodirigé, fondé sur l'observation et la participation progressive à la pratique communautaire.

L'anthropologie montre ainsi depuis longtemps que chaque société humaine met en œuvre ses propres processus locaux de production de la personne éduquée. Elle distingue les individus selon leur maîtrise
240 des différents savoirs jugés utiles pour la communauté. Le développement de la forme scolaire et son institutionnalisation ont cependant placé l'apprenant face à une série de contradictions et d'ambiguïtés. D'une part, l'école est utilisée par l'État et par les classes dominantes comme moyen de domestiquer les esprits et de produire des effets désirables chez les citoyens. D'autre part, l'apprenant peut se trouver tiraillé entre les valeurs, les finalités et les instruments promus par l'école, et ceux de son milieu
245 familial et socioculturel d'origine (Levinson, 1996). Il est par conséquent important de réfléchir sur les alternatives pédagogiques externes et parallèles à la forme scolaire historique et occidentale.

Contrairement à Paulo Freire (Freire, 1969) qui estime que toute forme scolaire a pour objectif une domestication ou une émancipation, il semble important de souligner qu'alors même que l'intention des promoteurs de la forme scolaire dans un contexte colonial était de domestiquer les apprenants locaux et
250 de les dominer, ce projet n'a pas toujours été couronné de succès. Si l'on se réfère au continent africain et aux auteurs présentés dans cet ouvrage, des personnalités engagées qui ont joué un rôle important dans le processus des Indépendances (par exemple : Julius Nyerere, Cheik Anta Diop, Joseph Ki-Zerbo) avaient été exposées à la fois à une éducation autochtone familiale et coutumière, et à une

éducation dispensée par l'ancienne puissance coloniale. C'est cette dernière qui leur a permis, dans une
255 certaine mesure, d'accéder à une sorte d'émancipation sitôt qu'ils ont été à même de se l'approprier.

L'expression « pédagogies et pédagogues du Sud » ou « alternatives pédagogiques du Sud » est utilisée
pour désigner des approches pédagogiques et des pédagogues dont la forme scolaire contemporaine
dominante (occidentale) et le champ des sciences de l'éducation n'ont guère connaissance⁵. Dans le
titre d'un ouvrage consacré à ce thème, le terme provocateur de « monde majoritaire » a été
260 volontairement utilisé pour mettre en évidence le fait que l'Europe et l'Amérique du Nord constituent
dans le monde actuel une minorité démographique (Dasen & Akkari, 2008). Le terme « Sud » renvoie
aux pays du Tiers-Monde, aux pays du Sud, aux pays en développement, aux pays émergents, aux
contextes postcoloniaux et autochtones, etc.

L'idée du « Sud Global » qui a remplacé le terme « Tiers-Monde » exprime l'effondrement de la
265 division tripartite de l'ère de la guerre froide, dans laquelle il y avait deux paradigmes idéologiques
majeurs (Est-Ouest) pour configurer l'économie politique de la modernité, chacun avec ses autres
espaces « moins développés » (Tiers-Monde) (Comaroff & Comaroff, 2015). À l'ère du capitalisme
néolibéral globalisé, la mesure de la modernisation, y compris éducative, est plus complexe. Comaroff
et Comaroff (2015) estiment à juste titre que le dénominateur commun parmi les pays faisant partie du
270 Sud Global très diversifié est probablement leur statut ancien de colonies ou de protectorats de certains
pays du « North Global ».

Aussi bien au Nord qu'au Sud, la pédagogie peut se définir comme étant l'acte d'éduquer et
d'enseigner un discours, mais aussi les connaissances, les idées et les valeurs qui l'accompagnent.
L'analyse de ce discours nécessite à la fois que l'on s'intéresse à la culture, aux valeurs et aux idées
275 aux niveaux de la classe, de l'école et du système (Alexander, 2009). L'idée qu'il est temps de
s'intéresser sérieusement aux pédagogies du Sud se fonde sur le constat que les cultures influencent nos
orientations éducatives et pédagogiques. Houssaye (1988) estime ainsi que :

“ La situation pédagogique peut être définie comme un triangle composé de trois éléments, le savoir, le
professeur et les élèves, dont deux se constituent comme sujets tandis que le troisième doit accepter la
280 place du mort ou, à défaut, se mettre à faire le fou. (...) Toute pédagogie est articulée sur la relation
privilegiée entre deux des trois éléments et l'exclusion du troisième avec qui cependant chaque élément

doit maintenir des contacts. Changer de pédagogie revient à changer de relation de base, soit de processus. ”

(Jean Houssaye, p. 102)

285 5. Tout en reconnaissant l'intérêt des pédagogies non directives et alternatives expérimentées essentiellement dans les pays du Nord, les auteurs de cet ouvrage ne les abordent pas et renvoient le lecteur aux nombreuses publications qui leur ont été consacrées (Avanzini, 1975 ; Fournier, 2007 ; Ottavi, 2007 ; Reuter, 2007)

La culture est au cœur de ces trois éléments constitutifs de toute situation pédagogique. En effet, le savoir, de la même manière que l'apprenant ou l'éducateur, est ancré dans un héritage culturel. La
290 manière d'organiser les processus « d'enseignement », « d'apprentissage » et « de formation » est également culturellement située. C'est une approche intraculturelle de la pédagogie qui permet non seulement de mieux comprendre sa propre histoire culturelle et pédagogique, mais aussi de « dévoiler sa propre dette envers les autres cultures et civilisations » (Bin Mussallam &. Jobin, 2018).

Comparativement à la forme scolaire qui isole l'enfant de sa famille et de sa communauté pour le
295 placer dans un espace scolaire fermé sur l'extérieur, les pédagogies du Sud peuvent être considérées comme des pédagogies privilégiant des contextes authentiques d'apprentissage où la cognition est située dans le cadre de relations sociales et interculturelles.

En conclusion de ce chapitre, il paraît important de soustraire à l'hégémonie de la forme scolaire la réflexion sur l'éducation et la pédagogie. À ce propos, les pédagogies alternatives du Sud réhabilitent
300 tout à la fois l'approche socioculturelle de l'apprentissage et l'apprentissage informel et non formel. L'approche socioculturelle suggère une conception de l'apprentissage évoluant dans le cadre de processus culturels et historiques, tels que définis par Cole (1996) dans son ouvrage sur la psychologie culturelle. D'autres auteurs utilisent la notion de « cognition quotidienne » (Rogoff & Lave 1984) et de communautés de pratique (Lave & Wenger 1991). L'apprentissage informel n'est pas clairement défini
305 dans la littérature scientifique qui le caractérise comme représentant des méthodes d'apprentissage qui ne sont pas formelles (Rogoff et al. 2016). La principale difficulté, face à cette définition de l'apprentissage informel, tient au fait qu'il est souvent considéré comme acquis et que les individus ne semblent pas devoir déployer de grands efforts pour apprendre dans ce contexte, comme par exemple lorsqu'un enfant apprend sa langue maternelle. Dans le cadre d'un apprentissage informel, Rogoff et al.
310 (2016) estiment que la manière dont l'apprentissage est organisé et accompagné a plus d'importance

que le lieu de l'apprentissage : les écoles peuvent être organisées de manière informelle et de nombreuses institutions autres que scolaires appliquent un modèle d'enseignement standardisé inspiré de la forme scolaire. L'apprentissage informel présente certaines caractéristiques communes dans différents contextes, puisqu'il est non didactique, intégré dans une activité significative, s'appuie sur les connaissances, l'intérêt, le choix et l'initiative de l'apprenant (plutôt que résultant d'exigences externes) et ne donne pas lieu à une évaluation externe à l'activité d'apprentissage (Rogoff et al. 2016).

Les alternatives pédagogiques du Sud rappellent donc la nécessité d'établir une connexion entre apprentissage et culture dans une perspective comparée et décoloniale (Panait, 2018). Comme l'observe Sternberg (2007), les liens entre apprentissage et culture sont multiples :

- 320 ✓ L'évaluation même des performances cognitives et éducatives affecte ces performances de manière différenciée selon les cultures.
- ✓ Les individus de différentes cultures peuvent penser les concepts et les problèmes de différentes manières.
- ✓ Un comportement considéré comme désirable (intelligent) dans une culture peut être considéré comme moins intelligent, ou même déplacé dans une autre.
- 325 ✓ Les élèves réussissent mieux les évaluations lorsque le matériel servant à leur évaluation leur est familier et porteur de sens.
- ✓ Les enfants peuvent développer des compétences contextuellement importantes aux dépens des compétences académiques. Ainsi, ils ont peut-être développé des compétences d'adaptation qui sont importantes dans leur environnement, mais que les enseignants ne considèrent pas comme faisant partie de « l'intelligence » (ou comme un élément important de l'apprentissage).
- 330 ✓ Lorsque les enfants apprennent de manière culturellement pertinente, leurs performances augmentent.

Enfin, il est important de clarifier notre positionnement par rapport à la forme scolaire analysée dans ce chapitre. Notre critique de la forme scolaire ne signifie pas que nous la rejetons ou que nous appelons à son abolition. Au contraire, nous estimons qu'elle a globalement fait progresser la plupart des habitants de la planète en termes de littératie, de citoyenneté, d'ouverture d'esprit et de compétences utiles pour le monde de travail. Nous ne nous situons pas dans la mouvance d'auteurs tels qu'Illich ou même Freire, pour affirmer qu'elle ne sert à rien ou qu'elle n'est que le reflet d'une société inégalitaire. La critique de la forme scolaire vise à la rendre plus pertinente, par l'incorporation d'alternatives pédagogiques différentes de la pédagogie scolaire habituelle. Les alternatives pédagogiques du Sud ne

sont pas mises en valeur dans cet ouvrage, dans le but d'en faire une alternative totale et radicale à la forme scolaire, mais pour permettre à cette dernière de réfléchir sur le rôle qu'elle a joué dans la colonisation de certains peuples, de se rénover sur le plan pédagogique, de repenser ses certitudes et de
345 proposer une aventure intellectuelle attractive pour les nouvelles générations de jeunes attirés par d'autres activités significatives.

8.3. Annexe 3 : Les références bibliographiques mentionnées dans le TD.

Références bibliographiques

- Akkari, A. & Radhouane, M. (2019). *Les approches interculturelles en éducation : entre théorie et pratique*. Québec : Presses Universitaires de Laval.
- Akkari, A., & Dasen, P. R. (2004). *Pédagogies et pédagogues du Sud*. Paris : L'Harmattan.
- Akkari, A. (2000). Au-delà de l'ethnocentrisme en sciences de l'éducation, *Raisons éducatives*, 3(1-2), 31-48.
- Alexander, R. (2009). Towards a Comparative Pedagogy. In Cowen R., Kazamias A.M. (Eds). *International Handbook of Comparative Education* (pp. 923-939). Dordrecht: Springer.
- Avanzini, G. (1975). *Immobilisme et novation dans l'institution scolaire*. Toulouse : Privat.
- Baba-Moussa, A. R., Moussa, L. M., & Rakotozafy, J. (2014). *Fondements et philosophie de l'éducation des adultes en Afrique*. Paris : UNESCO.
- Baker, D. (2014). *The Schooled Society: The Educational Transformation of Global Culture*. Stanford, CA. Stanford University Press.
- Bin Mussallam M. & F. Jobin (Eds.). (2018). *Global Guide of Ethics, Principles, Policies, and Practices in Balanced and Inclusive Education*. Geneva: The Education Relief Foundation.
- Briand, J. P., & Chapoulie, J. M. (1993). L'institution scolaire et la scolarisation : une perspective d'ensemble. *Revue française de sociologie*, pp. 3-42.
- Caplan, B. (2018). *The Case against Education: Why the Education System is a Waste of Time and Money*. Princeton: Princeton University Press.
- Coen, P-F. (2018). La forme scolaire à l'épreuve des technologies numériques. *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 22 | 2018, mis en ligne le 17 juin 2018, URL : <http://journals.openedition.org/dms/2346> consulté le 15 juillet 2018.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology. A Once and Future Discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Comaroff, J., & Comaroff, J. L. (2015). *Theory from the South: Or, How Euro-America is Evolving Toward Africa*. New York: Routledge.
- Dasen, P. R. (2002). Développement humain et éducation informelle (pp. 107-123). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Dasen, P. R., & Akkari, A. (Eds.). (2008). *Educational theories and practices from the majority world*. New Delhi: SAGE Publications India.

- De Ketele, J-M. (2018). La transformation de l'éducation au fil du temps, une longue marche. *Revue internationale d'éducation*, N° 79, pp. 31-42.
- De Sousa Santos, B. (2011). Epistemologías del Sur. Utopía y Praxis Latinoamericana, Année 16, N° 54, pp. 17-39.
- De Sousa Santos, B. (2014). *Epistemologies of the South: Justice Against Epistemicide*: Paradigm Publishers.
- De Lissovoy, N. (2019). Decoloniality as inversion: decentring the west in emancipatory theory and pedagogy. *Globalisation, Societies and Education*, Volume 17, N° 4, 419-431
- Deng, Z. (2011). Confucianism, modernization and Chinese pedagogy: An introduction. *Journal of Curriculum Studies*, Volume 43, N° 5, pp. 561-568.
- Devauchelle, B. (2015). *Multimédiaser l'école ?* Paris : Hachette, réédition numérique FeniXX.
- Devauchelle, B. (2015). Un modèle scolaire à réinventer. *Revue Projet*, N° 345, pp. 10-15.
- Develay, M. (2018). *Donner du sens à l'école*. Paris : ESF Sciences Humaines.
- Diop, C. A. (1948). Quand pourra-t-on parler d'une Renaissance africaine? *Le Musée vivant*, N° 36, 57-65.
- Diop, C. A. (1974). *The African Origin of Civilization: Myth or Reality?* Brooklyn, NY: Lawrence Hill.
- Diop, C.A. (1981). *L'Affirmation de l'identité culturelle et la formation de la conscience nationale dans l'Afrique contemporaine*. Paris : UNESCO.
- Diop, D. (2010). Alioune Diop, Présence Africaine et renaissance africaine : leçons et perspectives. *Présence Africaine*, Volume 181-182, N° 1, pp. 135-143.
- Draselants, H. (2019). *Comment l'école reste inégalitaire* : Louvain : Presses universitaires de Louvain.
- Dubet, F. (2003). Éducation : pour sortir de l'idée de crise. *Éducation et sociétés*, N° 11, pp. 47-64
- Durpaire, F. & Mabilon-Bonfils, B. (2014). *La fin de l'école. L'ère du savoir-relation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Duru-Bellat, M., & Kieffer, A. (2000). Démocratisation de l'enseignement. Une comparaison européenne. *Revue de l'OFCE*, N° 73, pp. 243-258
- Farrell, J., Manion, C., & Rincón-Gallardo, S. (2017). Reinventing Schooling: Successful Radical Alternatives from the Global South. In K., Bickmore Hayhoe, R., Manion, C., Mundy, K., & Read, R. (Eds.). *Comparative and International Education: Issues for Teachers* (pp. 59-87). Toronto: Canadian Scholars.
- Fournier, M. (2007). Enquête sur les pédagogies alternatives. *Sciences humaines*, N° 179, pp. 24-30.

- Freire, P. (1959). *Educação como prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1969). *Pedagogia del oprimido*: Santiago de Chile: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1971). *Pédagogie des opprimés*. Paris : Maspero.
- Freire, P. (1973). *Conscientisation et révolution : une conversation avec Paulo Freire (document 1)*. Grupo Participação em entidades sem fins-lucrativos (ONG); Subgrupo Instituto de Ação Cultural (IDAC).
- Freire, P. (1996a). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996b). *L'éducation, pratique de la liberté*. Toulouse : Éditions W.
- Garnier, B. (2018). *L'éducation informelle contre la forme scolaire ? Carrefours de l'éducation*, Volume 1, pp. 67-91. Gastinel, C. (2019). *Could learning and knowledge in the digital era also be cultural?* In UNESCO (Ed.). *Human Learning in the Digital Era* (pp. 50-53). Paris : UNESCO.
- Gertz, G., & Khar, H. (Eds.). (2019). *Beyond neoliberalism: Insights from emerging markets*. Washington, DC : Brookings.
- Gouda, S. (1986). *Analyse organisationnelle des activités physiques et sportives dans un pays d'Afrique noire : le Bénin*, Thèse de doctorat en STAPS, Université de Grenoble, 1986.
- Houssaye, J. (1988). *Théorie et pratiques de l'éducation : Le triangle pédagogique*. Berne : Peter Lang.
- Illich, I. (1971). *Une société sans école*. Paris : Éditions du Seuil.
- Jankowski, F., & Lewandowski, S. (2017). *Apprendre, se positionner, créer : l'hybridation des savoirs au Sud*. Autrepart, N° 2, pp. 3-15.
- Ki-Zerbo, J. (1972). *Education and development*. Prospects, Volume 2, N° 4, pp. 410-429.
- Ki-Zerbo, J. (2010). *Éducation et développement en Afrique : cinquante ans de réflexion et d'action*. Imprimerie Presses Africaines.
- Ki-Zerbo, J. K. (1961). *Enseignement et culture africaine*. Présence Africaine, N° 3, pp. 45-60.
- Ki-Zerbo, J.K (1992). *La Nattes des autres : pour un développement endogène en Afrique*. Actes du colloque du Centre de recherche pour le développement endogène (CRDE), Bamako 1989. Paris et Dakar, Karthala et Codesria.
- Ki-Zerbo, J.K. (1990). *Éduquer ou périr*. Paris : UNESCO.
- Krishnamurti, J. (1965). *De l'éducation*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

- Krishnamurti, J. (1967). De la connaissance de soi. Paris : Le Courrier du Livre.
- Krishnamurti, J. (1991). Réponses sur l'éducation. Paris : De Bartillat.
- Lancy, D (2015). The Anthropology of Childhood: Cherubs, Chattel, Changelings. Cambridge : Cambridge University Press.
- Lave, J & Wenger, E 1991, Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Maulini, O. & Perrenoud, P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions. In Maulini & Montandon. (Ed.). *Les formes de l'éducation : variété et variations* (pp. 147-168). Bruxelles : De Boeck.
- Meyer, J. W., Ramirez, F. O., & Soysal, Y. N. (1992). World Expansion of Mass Education, 1870-1980. *Sociology of Education*, Volume 65, N° 2, pp. 128-149.
- Ngakoutou, T. (2004). L'éducation africaine demain : continuité ou rupture ? Paris : Éditions L'Harmattan.
- Niang, F. (2014). L'école primaire au Sénégal : éducation 1 pour tous, qualité pour certains. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, N° 13, pp. 239-261.
- Nsamenang, A. B., & Tchombé, T. M. (Eds.). (2011). *Handbook of African Educational Theories and Practices: A Generative Teacher Education Curriculum*. Bamenda, Cameroun: Human Development Resource Centre (HDRC). Presses universitaires d'Afrique.
- Nunes, T., Schliemann, A. S. & Carraher, D. W. (1993). *Street mathematics and school mathematics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nyerere, J. (1976). Education and liberation. *Africa Development/Afrique et Développement*, Volume 1, N° 3, pp. 5-12.
- Ottavi, D. (2007). *L'éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*. Berne : Peter Lang.
- Panait, O. M. (2018). Le comparatisme à l'épreuve des études postcoloniales. *Education et sociétés*, N° 1, pp. 215-230. Paris, D., & Alim, H. S. (Eds.). (2017). *Culturally Sustaining Pedagogies: Teaching and Learning for Justice in a Changing World*. New York: Teachers College Press.
- Pence, A. R., & Harvell, J. (2019). *Pedagogies for Diverse Contexts*. New York: Routledge.
- Reagan, T. G. (2004). *Non-Western Educational Traditions: Alternative Approaches to Educational Thought and Practice*. Routledge.
- Resnick, L. B. (1987). The 1987 Presidential Address Learning In School and Out. *Educational Researcher*, Volume 16, N° 9, pp. 13-54.
- Reuter, Y. (2007). *Une école Freinet : Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Paris : L'Harmattan.

- Rogers, C. R. (1970). *Freedom to learn*. Columbus, OH: Charles Merrill.
- Rogoff, B & Lave, J (eds.) (1984). *Everyday Cognition. Its Development in Social Context*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rogoff, B, Callanan, M, Gutierrez, KD & Erickson, F. (2016). The Organization of Informal Learning. *Review of Research in Education*, Volume 40, N° 1, pp. 356–401.
- Salaün, M. (2013). *Décoloniser l'école ? Hawai'i, Nouvelle-Calédonie. Expériences contemporaines*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Sanogo, Y. (2002). Valeurs et interventions éducatives : cas du développement rural en Afrique subsaharienne. *Horizons philosophiques*, Volume 12, N° 2, pp. 101-114.
- Scribner, S., & Cole, M. (1973). Cognitive Consequences of Formal and Informal Education. *Science*, Volume 182, N° 4112, pp. 553-559.
- Sefton-Green, J., & Erstad, O. (Eds.). (2018). *Learning Beyond the School: International Perspectives on the Schooled Society*. Routledge.
- Sternberg, R.J. 2007. Culture, instruction, and assessment. *Comparative Education*. Volume 43, N° 1, pp. 5–22.
- Thành Khôi, L. (1995). *L'éducation : cultures et sociétés*. Vol. 16. Paris : Publications de la Sorbonne. Thapan, M. (2001). J. Krishnamurti. *Prospects*, Volume 31, N° 2, pp. 273-286.
- UNESCO. (2015). *Éducation à la citoyenneté mondiale. Thèmes et objectifs d'apprentissage*. Paris : UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Repenser l'éducation. Vers un bien commun mondial ?* Paris : UNESCO.
- Vincent, G., Lahire, B. & Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In G. Vincent (Ed.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (pp. 11-48). Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Zhao, Y., Lei, J., Li, G., He, M. F., Okano, K., Megahed, N., Gamage, D. & Ramanathan, H. (Eds.). (2010). *Handbook of Asian Education: A Cultural Perspective*. New York: Routledge.