

Hors du social, de la culture et du monde, mais pas hors de soi ni de l'entre-soi : comment une relation pédagogique peut ne pas être citoyenne ?

Nicolas Sembel, Aix-Marseille Université

DOI : [10.51186/journals/ed.2024.14-1.e1408](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2024.14-1.e1408)

Résumé

Comment former interculturellement à la citoyenneté ? La convergence internationale dans le domaine de la formation en faveur de l'interculturel, des questions vives (Legardez & Simmonneaux, 2011), des compétences, de la réflexivité (Joly, 2022 ; Lucy, 2023), s'inscrit dans le double panorama, plus large, plus ancien et plus universel, de l'articulation entre citoyenneté (Schnapper, 2000) et inégalités sociales (Bourdieu & Passeron, 1964, 1970 ; Lahire, *et al.*, 2019). Partout, la citoyenneté devient alors perçue d'abord sous l'angle du risque systémique d'ethnocentrisme, moteur des inégalités en éducation, à neutraliser pour que puissent se développer de réelles compétences réflexives universelles à l'interculturel et, plus largement, à l'ensemble des questions vives à travers le monde. Notre exemple empirique est idéal-typique de la posture en développement des futur-es enseignant-es comme intellectuel-les professionnel-les. Leur ethnocentrisme réel ou potentiel *de facto* reste selon nous le principal obstacle à tout interculturelisme. La solution réside dans le modèle universel du rapport distancié à ce soi (Schön, 1994), contre un entre-soi empêchant toute sortie de soi synonyme de réflexivité, principal obstacle à une réelle formation, dont l'origine se trouve dans leur rapport à l'institution scolaire, qui favorise une citoyenneté d'entre soi coupée du social, de la culture et du monde.

Mots-clés : citoyenneté, compétences, inégalités, questions vives, réflexivité

Abstract

How to train interculturally for citizenship? The international convergence in the field of training in favor of interculturality, lively questions (Legardez & Simmonneaux, 2011), skills, reflexivity (Joly, 2022; Lucy, 2023), take place in the double panorama, broader, older and universal, of the articulation between citizenship (Schnapper, 2000) and social inequalities (Bourdieu & Passeron, 1970; Lahire, *et al.*, 2019). Everywhere, citizenship is then perceived from the point of view of the systemic risk of ethnocentrism, the driving force of educational inequalities, which must be neutralized in order to develop real universal reflexive capacities on intercultural issues and, more broadly, on all issues of global relevance. Our empirical

example is ideal-typical of the attitude in the development of future teachers as professional intellectuals, whose de facto ethnocentrism remains, in our opinion, the main obstacle to any interculturalism. The solution lies in the universal model of a distant relationship with this self (Schön, 1994), against an inter-personality that prevents any stepping out of oneself, synonymous with reflexivity, the main obstacle to real training, whose origin lies in their relationship with the educational institution, which favors a citizenship of self cut off from society, culture and the world.

Keywords: citizenship, inequalities, lively questions, reflexivity, skills

INTRODUCTION : LES SAVOIRS DE L'ENQUÊTE INTERCULTURELLE CONTRE LES INÉGALITÉS ETHNOCENTRÉES

Les questions socialement vives (QSV) (Chevallard, 1997 ; Legardez & Simmonneaux, 2011) présentent une double caractéristique qui nous intéresse particulièrement dans le cadre de cet article portant sur la citoyenneté et la laïcité. D'une part elles ont été tardivement identifiées, et sont comme l'expression d'un refoulé ; d'autre part elles sont toujours difficilement reliées aux savoirs, comme si elles étaient à part des autres « matières », en option. Cette double caractéristique a selon nous une origine commune : une sorte de blocage ethnocentriste. Celui-ci a longtemps empêché les chercheur-es, elles/ils-mêmes socialement situé-es, d'objectiver ce que ces questions ont de vif ; et empêché les enseignant-es, socialement situé-es de manière identique aux chercheur-es, dans un même « espace des possibles », de transposer ce que ces questions ont de vif dans des enseignements, pour des apprentissages. Le tout en appui sur des savoirs eux-mêmes trop souvent « moribonds » (Chevallard, 1997).

Cette double caractéristique était intrinsèquement contenue dans les premiers travaux sur la « mère » de toutes les QSV en éducation, les inégalités sociales (Bourdieu & Passeron, 1964, 1970). Produites par une histoire européenne de la domination sociale de toute organisation scolaire (Durkheim, 1938/2024 ; Sembel, 2024), les conséquences de ces inégalités toujours d'actualité (Mehta & Davies, 2018) sont loin d'avoir été complètement tirées (Sembel, 2023). Le fait que les savoirs scolaires soient d'abord et globalement des savoirs de catégorie favorisée produits par des catégories favorisées et transmis par des membres des catégories favorisées pour des élèves des catégories favorisées, source de toute connivence culturelle (Bourdieu, Passeron, 1964, 1970), peut être pensé comme un *fait social total civilisationnel* (Durkheim & Mauss, 1913/1969 ; Durkheim, 1938/2024 ; Sembel 2024), extrêmement répandu et durable. Ces savoirs sont globalement moribonds, pour les membres des catégories socialement favorisées auxquels elle/ils sont socialement trop familières/ers et qui les instrumentalisent ; tout autant que pour les membres des catégories populaires desquelles elle/ils sont trop distant-es et qui leur restent étrangères/ers. Et les chercheur-es sont pris dans le même espace social des possibles que celui des enseignant-es, dans les mêmes

« schèmes scolaires de perception » ; avec des différences individuelles au sein de cet espace, qui sont dues à leurs habitus, trajectoire, réflexivité, comme par exemple ce qui a éloigné Bourdieu de Passeron (Sembel, 2015).

Ainsi (re)définies, comme objet d'étude et non comme prescription institutionnelle, les QSV en éducation interpellent non seulement le système éducatif, mais également la recherche, par leur dimension interculturelle. En les renommant questions interculturellement vives (QIV), cela permet d'interroger plus directement la dynamique relationnelle et conflictuelle entre la connivence culturelle et la distanciation culturelle. Également, d'installer plus directement la réflexivité qui interroge la position culturelle dominante et la plupart du temps ignorée, non perçue comme un problème d'ethnocentrisme. Elles permettent enfin de relativiser l'universalisme supposé des savoirs scolaires, en les replaçant dans une culture parmi d'autres cultures, en questionnant le processus qui a légitimé la hiérarchie qu'ils dominent. Investissant les « plus petits recoins de la quotidienneté » scolaire, pour reprendre une formule de l'ethnométhodologie (Coulon, 1993), les QIV (comme les QSV) révèlent l'impensé de l'institution, un inconscient d'école (Bourdieu, 2000), c'est-à-dire tous les objets que l'institution scolaire persiste à décrire dans son langage normatif et catégorisant – et refuse d'adosser à la recherche, à l'enquête. Mais les QIV expriment aussi l'impensé de cette recherche, c'est-à-dire tous les refus d'adossement à la recherche de l'institution scolaire, que la recherche persiste paradoxalement à accepter.

Une démarche interculturelle poussée au bout du « dérangement » culturel qu'elle induit remet complètement la recherche dans le sens de l'objectivation de la connivence culturelle du scolaire et de l'entre-soi qui la fonde, la structure et la développe. Toute prise en compte d'une question vive doit intégrer la puissance d'un tel mécanisme social ; faute de quoi, une relation pédagogique dans le cadre d'une formation à cette question vive ne sera pas réellement citoyenne, seulement abstraite et non ancrée. Nous défendrons l'ancrage de la modélisation « vive » contre le modèle « moribond » (point 1), l'exemple de la laïcité comme objet de recherche et de formation (point 2), formation elle-même adossée à la recherche collaborative (point 3). Nous décrivons un cas particulier (point 4), duquel nous dégagerons cinq résultats de portée générale (point 5), avant de conclure.

1. MODÉLISATION « VIVE » VERSUS MODÈLE « MORIBOND »

Ce cadrage épistémologique permet de poser comme préalable l'opération qui consiste à ancrer le travail scientifique réel, auquel doit être adossé le travail de formation. Sinon, toute présentation d'un modèle d'analyse (comme toute présentation d'une définition préalable, ou de tout autre produit fini de l'activité académique) revient à n'être au final qu'un artefact, en ce qu'elle empêche de voir, pour ne pas dire refoule, l'activité réelle qui l'a précédé (Waquet, 2015). Cet artefact est culturel, en ce qu'il s'installe comme produit fini de l'activité académique dans une hiérarchie qui peut être objectivée comme formalisme arbitraire, enjeu

de luttes, dérive moribonde... Alors que le travail de recherche en continu ne devrait donner lieu qu'à des formulations ouvertes, inachevées, provisoires, contextualisées... Car la progression vers la vérité scientifique est un processus, un *work in progress*, qui jamais ne devrait chercher à être figé, fixé dans des manuels, des schémas (au sens de « représentations simplifiées et fonctionnelles »), des protocoles, des dispositifs, ou encore des recettes, autant d'outils utiles, mais trop facilement décontextualisables. D'où l'intérêt de toutes les recherches, approches, enquêtes actuelles sur l'activité et le geste scientifiques, sur l'ordre matériel du savoir (Waquet, 2015), sur le « désencombrement des textes » (Topalov, 2015), sur les pratiques théoriques, lesquelles critiquent ce que nous pourrions appeler le fixisme académique, en lien (qui reste à creuser) avec le formalisme et la forme scolaire (Durkheim, 1938/2024 ; Vincent, 2012). D'où l'intérêt aussi, dans une perspective ergo-socio-didactique (c'est-à-dire d'une activité contextualisée et centrée sur les savoirs), de prendre en compte les empêchements de cette activité. De ce point de vue, tout modèle se construit contre de tels empêchements, s'en extirpe ; et continue à s'en défendre durant son développement, contre les appropriations douteuses, lesquelles forment ce qui s'appelle une *doxa*.

L'ensemble de ces arguments cumulés justifie que, dans le domaine de l'interculturel défini comme rencontre égalitaire des cultures, les empêchements entravant la construction des résultats de la recherche comme l'élaboration des objets de formation soient considérables, du fait des enjeux de lutte autour de cet égalitarisme. Ils s'inscrivent dans toutes les déclinaisons de tous les ethnocentrismes et concernent potentiellement toutes les formations de tous les pays. C'est le sens du titre contre-intuitif que nous avons donné à notre texte : qu'est-ce qui peut empêcher une relation pédagogique d'être citoyenne ? Alors que la question est d'habitude, comme trop souvent en éducation, de forcer le social pour savoir en quoi elle serait malgré tout citoyenne, même si c'est souvent en théorie, sur le papier, virtuellement, comme un artefact, justement faute d'en avoir analysé les empêchements concrets. Nous ne définissons pas la citoyenneté de façon « positive », en faisant discuter les différents modèles existants à l'international, mais plutôt en creux, en lien avec l'invariant social et souvent oublié ou dénaturé de tous les modèles, à savoir son ancrage plus ou moins empêché. D'où notre proposition « méthodologique » en titre, d'une réflexion sur un enchaînement de biais ethnocentristes. Une relation pédagogique ne peut pas être citoyenne si elle reste hors du social, de la culture et du monde, si elle n'amène pas les protagonistes à sortir d'elles/eux-mêmes, si elle reste prise dans un entre-soi imposant sa classe sociale et sa (sous)culture, sans les nommer, au social, à la culture, au monde ; sans sortir de soi, sans distanciation, sans réflexivité. Partir des empêchements permet de ne pas les refouler, ou les minoriser, pour s'étonner de ce qu'un produit fini de la pédagogie, comme une relation ou un modèle, puisse être véritablement citoyen, interculturel. Pour donner un repère paradigmatique, que nous ne discutons pas dans le cadre de cet article, nous pouvons préciser que la référence nord-américaine à la « démocratie forte » et à la citoyenneté active

(Barber, 1997) est celle qui nous semble le plus en phase avec notre objectif d'universalisme, car le plus en lien avec les pratiques et la perspective critique.

Ainsi défini, l'interculturel n'est alors ni un allant-de-soi inscrit dans un programme ou une maquette ; ni une probabilité d'un thème à enseigner qui serait incontournable ; mais bel et bien une (démarche de) conquête contre l'ethnocentrisme impensé.

Le processus épistémologique de modélisation ainsi ancré, les garde-fous ainsi posés, selon une démarche de « métier » qui devrait être incontournable (Bourdieu, *et al.*, 1968/2021), se substituant à l'incontournabilité des thèmes (et *a fortiori* des disciplines), nous pouvons aborder la question du contenu du modèle proposé. La convergence internationale actuelle à laquelle nous assistons dans le domaine de la formation interculturelle nous permet d'inscrire ce processus dans le registre méthodologique des compétences et de la réflexivité (Joly, 2022 ; Lucy, 2023). Notre modèle s'articule autour du double panorama, plus large et plus ancien, alimenté par deux questions vives « fondamentales », transversales et éminemment interculturelles en éducation : la citoyenneté (Duchesne, 1997 ; Schnapper, 1998 ; 2000) et les inégalités sociales (Bourdieu & Passeron, 1964, 1970 ; Lahire, *et al.*, 2019). Ces deux domaines restent eux-mêmes à articuler plus fortement entre eux pour parachever notre proposition de modélisation. Ancrer la citoyenneté dans des inégalités puissantes elles-mêmes actualisées offre un socle assez solide pour mettre à l'épreuve et développer notre modélisation de formation. La citoyenneté, *a contrario* de son objectif (et de son impératif) d'universalité, devient alors perçue sous l'angle du risque systémique d'ethnocentrisme suscité par les inégalités sociales (et culturelles) en éducation. Un tel risque est donc à neutraliser, pour que puissent se développer de réelles compétences sociologiques réflexives à l'interculturel (et, plus largement, à l'ensemble des questions vives). Comment procéder ? Nous proposons de modéliser une formation adossée à la recherche collaborative autour d'un objet de formation lui-même construit dans une perspective de recherche.

2. LA LAÏCITÉ COMME OBJET DE RECHERCHE ET DE FORMATION : CADRE, CONTENU, CONTEXTE

L'exemple empirique principal sur lequel nous allons maintenant nous appuyer, à travers plusieurs exemples d'évaluation de productions écrites issues de formations, est celui de la posture des futur-es enseignant-es face à la laïcité. Leur ethnocentrisme *de facto* reste selon nous le principal obstacle à tout développement de l'interculturalisme, puisque tous/tes les enseignant-es du monde entier font partie des catégories socialement favorisées, du point de vue de leur capital culturel. L'hypothèse est que les traces de cet ethnocentrisme peuvent se retrouver dans n'importe quel « recoin » de leur professionnalité – et, par hypothèse, le recoin de professionnalité de n'importe quelle profession. Leur posture professionnelle est d'abord et plus ou moins inconsciemment l'expression d'un social et d'un monde monoculturels favorisant un entre-soi empêchant toute sortie de soi synonyme de réflexivité, constituant donc le principal obstacle à une réelle formation. Cette domination sociale englobe toute

institution scolaire et ses représentant-es, par-delà les variations nationales, et constitue le principal frein à l'universalisme. Tous les éléments que nous allons maintenant évoquer sont des tentatives de réponses à cette domination, à partir d'un contexte emblématique à l'international (Marseille) et d'un projet à la « hauteur » de ce contexte (Ampiric).

Dans le triple cadre 1) du nouveau Tronc commun de formation des Inspé (Institut national supérieur du professorat et de l'éducation), 2) d'un projet Ampiric PIA3 (Programme investissement avenir)/EAFC (École académique de la formation continue, Rectorat) sur le Réseau académique « Etoile » (quartiers Nord de Marseille), et 3) d'une sociologie du curriculum (Guyon, Vitale, 2024), nous avons mis en place une formation initiale de futur-es enseignant-es qui a l'ambition d'être adossée à la recherche (Loi 2013, décrets 2014 et 2019, cf. Sembel, 2020). La formation porte sur la laïcité comme question professionnellement vive et objet de recherche collaborative. Elle est basée sur le volontariat, par groupes de 30 futur-es enseignant-es, en modules de 20h, qui peuvent être délocalisés en établissements. Nous l'avons mis en place la première année, au collège Prévert dirigé par R. Coutouly, ex-référent laïcité de l'académie ; et au lycée Veil dirigé par G. Fernandez, associé Adef/Amu. Ces deux établissements font partie du Réseau académique « Étoile », dispositif mis en place par le Recteur B. Beignier. La particularité de ces réseaux est de ne pas être superposés avec les Réseaux d'éducation prioritaire, et donc d'être mixtes. Dans notre cas, le collège accueille un public très défavorisé, celui du lycée est un peu plus mixte, du fait de zones pavillonnaires. Un écrit de 3 pages minimum, et un oral de 5 minutes maximum (« 300 secondes ») évaluent la compétence « Scénariser son propre rapport à la laïcité ». Notre échantillon se répartit sur 6 modules de 30 participant-es, soit N=180 scénarisations. Nous ne l'exploiterons pas dans le cadre de cet article, nous souhaitons seulement mettre en avant la quintessence du modèle à travers un cas particulier bien construit, qui de ce fait n'est plus un cas particulier (Bourdieu, *et al.*, 1968/2021).

Appropriation réflexive d'un espace, ici intellectuel, développée en linguistique, la notion de scénarisation mobilise le continuum tâche-activité-créativité (Fenoglio & Anthony, 2019 ; Mangenot, 2017 ; Nissen, 2011). Comme il est possible de le faire pour toute question vive, notre objectif est de définir la laïcité comme un « fait social », une pratique « par le bas », de « mettre à plat » les expériences. Et ce, sans aucun pré-requis, sans aucun savoir préalable, mais avec une grande diversité de savoirs mobilisés *a posteriori*, par le recueil de traces du vécu des participant-es, quelles que soient leur origine, leur forme, relevant de leurs pratiques, ressentis, expériences, représentations, clichés ou réflexions, de leur réflexivité. Afin de décrire leur activité (Clôt, 1997), leur développement (pré)professionnel, leur rapport à la recherche et à la démarche d'enquête (Baudelot & Robert, 2019 ; Ladage & Chevillard, 2011 ; Thiévenaz, 2019), construisant *in fine* leur rapport au savoir. De ce fait, la compétence peut être « atteinte » voire « dépassée » avant la fin de la formation, et même après la première journée.

Telle est notre concrétisation de l'ancrage de l'apprentissage, des enseignements, de la formation, de la recherche, de la posture, des questions vives, etc. En résumé, notre approche est donc ergo-socio-didactique et croise l'activité, le contexte, le savoir, autour d'objets de recherche co-construits. Et ce, en contexte, précisément dans notre cas, en abordant une question vive dans un contexte scolaire marseillais interculturel d'extrêmes inégalités sociales, de genre, raciales, toutes constructions sociales abordées dans une perspective intersectionnelle, pour recenser des indicateurs, construire des indices et mesurer des variations du développement professionnel.

La scénarisation requise puise donc dans un triple contexte : la trajectoire personnelle des étudiant-es futur-es enseignant-es, le contexte (pré)professionnel des stages et autres formations, le contexte social de l'académie. Notre moteur est celui d'une recherche collaborative concrète qui cherche, par là-même, à faire émerger une définition ancrée d'un concept comme celui de laïcité, qui sinon peut être abordée de manière très abstraite. Le contexte étant aussi celui d'un groupe de formation, pris en compte non pas dans la perspective d'approfondissement de son fonctionnement par l'étude de sa « dynamique de groupe restreint », mais dans celle de socialisation professionnelle par l'identification des représentations collectives (Durkheim, 1898/2010). Plutôt monter en généralité que creuser en particularité, les deux étant toutefois complémentaires. L'objectif est de développer une posture ancrée, solide, ne fuyant pas les questions professionnellement vives, mais au contraire les anticipant en les intégrant résolument dans une réflexivité professionnelle.

3. UNE FORMATION ADOSSÉE À LA RECHERCHE COLLABORATIVE

L'objectif de la formation intègre pleinement le fait, en amont de la formation, de surmonter les limites générées par les discussions de type « café du commerce », ou au moins de s'extirper de ces écueils, car elles menacent toujours les questions vives (et les questions sociales en général), avec des incursions plus ou moins contrôlées dans les domaines de la politique et/ou de la morale. Ceci afin de décrire un véritable développement (pré)professionnel dans une situation de formation adossée à la recherche praxéologique, critique et heuristique (Sembel, 2020), et collaborative (Bednarz, *et al.*, 2015). La caractéristique opérationnelle principale de cette catégorie de recherche participative est la « co-construction de l'objet » (Desgagné, 1997), autour de « zones interprétatives » destinées à « raffiner la pratique » professionnelle, à la « questionner » (Desgagné, 2001 ; Desgagné, *et al.*, 2001). Durant notre formation adossée à la recherche, et dans une perspective d'activité pleinement conjointe, nous avons simultanément développé les deux phases interprétatives repérées par Desgagné et ses collègues (2001), « partagée » (processus de co-construction de l'objet) et « continue » (processus de co-construction du savoir), cette dernière permettant de développer une « auto-formation » que nous qualifierions également de collaborative. Et nous pouvons avancer l'existence d'une troisième zone interprétative, que nous dénommons réflexive, de co-construction de pratiques professionnelles que nous qualifions d'intellectuelles, retrouvant ainsi les travaux sur l'activité intellectuelle (Waquet, 2015). En termes de chronogénèse didacticienne, il nous semble important de faire l'hypothèse de ne

pas poser comme première ou préalable la phase partagée, de ne pas co-construire l'objet avant de co-construire le savoir, et le savoir avant la pratique, une formation à la recherche et ses bases avant une formation par la recherche, puis pour la classe, en espérant un ruissellement vers les pratiques professionnelles, dans les enseignements et dans les apprentissages – mais de nourrir mutuellement les trois tâches, construction de l'objet, mobilisation des savoirs, ancrage dans la pratique. Une conséquence de la scénarisation individuelle partagée avec les pair-es du groupe et avec les formateurs/trices, est de faire émerger en cours de formation des représentations collectives, en mobilisant des méthodes mixtes, au vu de l'échantillon actuel de 180 écrits : ethnographie, réflexivité notamment méthodologique (Bourdieu, in Doise, *et al.*, 1992), pour une visualisation espérée sous forme d'ACM, analyse (factorielle) de correspondances multiples (pour un exemple, voir Cordazzo & Sembel, 2016) de l'espace social de la diversité des scénarisations professionnelles.

Dans une démarche collaborative, évaluée par APC (Approche par compétences, cf. *supra*), il n'y a donc pas particulièrement de phase d'enregistrement et de mesure de représentations initiales (Troian, *et al.*, 2018) supposément plus ou moins erronées, incomplètes, etc., par rapport à une vérité laïque (cependant changeante selon les spécialistes...), mais au contraire un développement par rapport à un point de départ, quel qu'il soit, sans aucun prérequis, les savoirs se mobilisant et s'organisant en cours d'enquête. Il n'y a donc pas de supports préalables, ni de références ou de bases plus ou moins associées à des domaines plus ou moins maîtrisés, philosophie, droit, histoire, faits religieux ; mais au contraire le recensement pendant l'enquête menée individuellement et collectivement, de faits contre-intuitifs et toujours déconstruits, contre toute naturalisation / et recontextualisés, dans le cadre d'une pratique théorique. Nous allons l'illustrer avec le cas particulier d'une future enseignante qui, emblématique, car bien construit, n'est plus un cas particulier et offre des résultats de portée générale.

4. D'UN CAS PARTICULIER DE « SORTIE DE SOI » À CINQ RÉSULTATS GÉNÉRAUX

Selon cette étudiante en Master 1 de Lettres modernes, qui écrit son évaluation terminale :

La laïcité est un questionnement central à l'école, mais aussi dans la matière que j'enseigne, la littérature. De nombreuses œuvres sont inspirées des textes fondateurs et interrogent immédiatement la laïcité. Le programme porte lui-même cette réflexion, notamment en classe de 6^{ème}, 'récit de création' avec un potentiel travail sur les textes fondateurs. Ainsi, l'abord de ce questionnement autour de la laïcité peut se faire en lien avec les cours et dans la perspective d'inviter les élèves à une réflexion autour du travail des textes et de la laïcité...Comment définir cette notion de laïcité ? Peut-être comme la neutralisation des pensées, croyances, idées de chacun-e. Une neutralisation qui inviterait ainsi à une réflexion objective, scientifique, sur les faits historiques ou non... La laïcité cherche non seulement à garantir l'égalité, mais aussi à accompagner les élèves dans la construction de leur statut d'apprenant-e... Ainsi que dans la construction de leur esprit critique, leur capacité à remettre en question les éléments qu'on leur donne pour vérité, à

interroger, chercher des preuves sur les faits qui leur sont donnés, à prendre une certaine distance. La laïcité est une notion complexe, dont la définition n'est pas aisée, mais s'il fallait essayer de la définir en quelques mots ; il s'agirait pour l'enseignant-e d'une posture professionnelle dont l'idée centrale serait la neutralisation. Pour l'élève, la mise en place non seulement d'un espace de travail neutre et égalitaire, mais aussi de la construction de l'esprit critique.

De ce cas particulier de « sortie de soi » peuvent être tirés cinq résultats de portée générale.

4.1. Massification « collaborative » de la laïcité comme fait social

L'extrait qui vient d'être présenté n'est pas un cas à part, la production d'une étudiante excellente, mais bien la preuve d'une massification possible d'une construction d'une question vive en objet d'étude adossé à la recherche. La scénarisation telle que nous l'avons opérationnalisée permet une validation de l'UE à 90 %, et même à 100 % pour celles et ceux qui l'ont suffisamment suivie pour pouvoir décrire et analyser leur propre rapport à la formation, au plus loin des discours abstraits sur la laïcité, s'obligeant à choisir (car ayant intégré l'obligation de le faire) une vérité parmi d'autres, et les savoirs moribonds (Chevallard, 1997) qui vont avec, puisque les étudiant-es ne se sont rien approprié et n'ont rien développé. Notre formation provoque un enrôlement (au sens ergonomique du terme) massif des jeunes collègues en faveur de la laïcité ainsi définie et opérationnalisée. Cette massification entraîne la dilution de la vérité laïque, mais au profit d'un renforcement du principe inscrit constitutionnellement, donc couvrant toute la population concernée par la Constitution, et instituant la diversité des pratiques, lesquelles « font » Constitution (et Institution) (Lagroye & Offerlé, 2011).

4.2. Substitution d'un rapport scientifique au rapport scolaire au(x) savoir(s)

La « neutralisation » dont il est question dans l'extrait du début exprime en un mot le processus de passage du scolaire au scientifique. Un rapport au savoir bien spécifique se dégage d'une telle organisation de la formation. L'abandon du rapport préalable et scolaire aux savoirs au profit de la démarche d'enquête ne signifie pas l'abandon des savoirs, mais bien l'abandon de savoirs devenus « moribonds » confrontés à la mise en pratique de la question vive, à une logique de savoirs fondés en pratique. Et la diversité des pratiques, qui remet en question la hiérarchie des savoirs établie sur tel ou tel sujet, et qui ouvre vers une pluralité infiniment plus grande de savoirs mobilisables, ne signifie pas que tout soit possible, et que l'usage peu assuré, voire esthétique, de savoirs non scientificisés soit acceptée. La philosophie a depuis longtemps des admirateurs/trices-utilisateurs/trices qui mobilisent n'importe quand n'importe comment des « savoirs » à qui elles/ils font dire tout et le contraire, et sont bien sûr au premières loges du spectacle offert aujourd'hui par la laïcité, mais c'est surtout le droit qui est la vraie nouvelle mode amenée par le traitement de la laïcité, et le « tous/tes philosophes » s'accompagne dorénavant du « tous/tes juristes », quand bien

même les juristes montrent que sur la laïcité, le droit est sous tension (Calvez, 2022) et exprime sans surprise et d'abord, les contradictions de la « catholaïcité ». C'est aussi pour cette divergence dans le rapport au savoir que nous nous démarquons de la conception de la formation à la laïcité proposée par Lorcerie et Guimond (2020), pourtant proche sur plusieurs points de ce que nous défendons, mais qui selon nous l'affaiblit, car, bien que respectivement sociologue et psychologue, ils délaissent leurs disciplines scientifiques et s'aventurent sur les terrains hasardeux, car non-scientifiques de la philosophie de Paul Ricoeur et d'un rapport enchanté au droit qui les conduit à légitimer une dénomination discutable *en pratique* d'une « approche procédurale » de la laïcité – ce qui est amené à rester comme un symbole de l'époque. Les conséquences scolaires de cette dégradation scientifique du savoir contribuent au désarroi collectif d'une laïcité qui continue d'échapper aux enseignant-es, qui déqualifie leur travail et bloque leur développement professionnel.

4.3. Requalification du travail enseignant

L'extrait cité montre un retour à la dimension intellectuelle du travail enseignant, que sa scolarisation est loin de garantir. Le « raffinement » (au sens de Desgagné) des pratiques professionnelles correspond à une logique de requalification du travail enseignant sur la question de la laïcité ; notre formation permet d'opérer une triple rupture, contre la recherche éclairante et non adossable, contre la recherche non collaborative, et contre les dispositifs existants qui n'opèrent pas la double rupture précédente, inscrite dans la logique inverse de déqualification. Par exemple, les formations dogmatiques sur la vérité laïque, lesquelles cherchent à « expliquer la laïcité », et à évaluer les collègues comme des mauvais-es élèves, combinées à la logique de « hobby de lobby » (quelques représentant-es volontaires de quelques disciplines toujours mobilisé-es du fait du désinvestissement de la grande majorité de leurs collègues, qui s'autocensurent). Cette requalification s'opère par la validation massive et continue de développements professionnels variés, produits par toutes celles et tous ceux qui scénarisent leur rapport à la formation en scénarisant leur rapport à l'objet, c'est-à-dire en analysant comment la formation a permis une co-construction de l'objet, du savoir et des pratiques avec leurs formateurs/trices et avec leurs pair-es. Une extension possible sera de décrire comment cette activité conjointe peut-être étendue aux élèves (Barth, 2013).

4.4. Développement professionnel cumulatif

Les potentialités offertes par la posture exprimée dans l'extrait initial indiquent la possibilité et le dynamisme d'un développement professionnel. Nous intégrons donc trois cumulativités dans notre démarche de recherche collaborative : celle, classique, bien que souvent négligée en sociologie de l'éducation, du savoir scientifique ; celle, corrélée et donc classique également, traditionnellement moins visible, mais particulièrement mise en avant dans cette académie, des terrains de recherche, qui ne tolèrent pas que la théorie ne soit pas à leur hauteur (Sembel, 2023) ; et une troisième cumulativité, celle du développement

professionnel, qui gagne selon nous à voir sa définition renouvelée par ce lien renforcé avec les deux autres cumulativités scientifiques, et qui l'inscrit pleinement dans la recherche collaborative. Le développement professionnel peut être défini de façon descriptive par les traces de l'activité qui ont changé entre le début et la fin d'une formation, d'une série de cours (sans faire insister-y une évaluation diagnostique quantifiée des représentations de départ) ; il a pu être défini comme une activité intellectuelle qui remet le savoir au centre, contre le désengagement et l'adaptation (van Zanten & Grospiron, 2001) ; nous pouvons proposer de le définir comme activité conjointe de recherche collaborative réflexive, lieu de la rencontre entre recherche (objets), formation (savoirs), terrain (contextes), activité.

4.5. Pour une science humaine et sociale

Les propos contenus dans l'extrait présenté sont ceux d'une future enseignante en Lettres modernes, qui fait toutefois preuve d'une posture inscrite dans une démarche de sciences humaines et sociales. En élargissant quelque peu le propos, notre dernier résultat à ce stade est le suivant : de même qu'il ne peut y avoir de travail sans l'homme (au sens générique, social) pour reprendre le titre de l'ouvrage de Clôt (1995/2008), il ne peut y avoir de recherche, *a fortiori* collaborative, sans l'homme social, pas de protocoles de recherche sans l'homme, ni de procédures ni de dispositifs, pas de laïcité sans l'homme, pas de savoir sans l'homme, par exemple pas de kinésithérapie « *hands off* », sans massage, au prétexte que le facteur humain parasiterait la scientificité des mesures en vue de leur comparabilité, inscrite dans une quantification mathématisée au pire sens du terme, à la fois abstraite, sacralisée, et déshumanisée. Contre la logique des pratiques fondées sur la preuve, nous défendons celle des preuves fondées en pratique (Bryk, 2017), la combinaison de la logique de la preuve et de la logique de la découverte (et non la subordination voire l'exclusion de la seconde par rapport à la première), la prise en compte par des méthodes mixtes du contexte, du social (Lignier, 2021) ; et donc, la laïcité fondée en pratique.

DISCUSSION ET CONCLUSION : VERS L'UNIVERSALISATION DE LA MODÉLISATION

La formation dont est extrait le propos de l'étudiante est labellisée par le projet PIA3 Ampiric et les cinq résultats que nous dégageons nous permettent de défendre une lecture systémique de ce projet. Son objectif opérationnel est de former des enseignant-es référent-es recherche dans chaque école, collège, lycée à l'échéance 2030, selon une dynamique de formation potentiellement duplicable dans toutes les écoles et établissements du monde (quels que soient les contextes nationaux). Le modèle de formation issu de ce projet pensé comme très ambitieux comprend en effet deux dimensions universelles : 1) il doit former n'importe quel enseignant-e de n'importe quels contextes, niveau ou discipline ; selon nous, seule la démarche d'enquête répond à cette ambition d'une même formation pour des enseignant-es d'une même académie socialement très hétérogène, couvrant des quartiers

parmi les plus pauvres (Marseille) ou les plus riches (Aix) d'Europe ; 2) chaque heure de formation doit être adossée à la recherche collaborative et réflexive ; selon nous, seule une conception ancrée de la théorie envisagée comme pratique et du terrain comme lieu et moment cardinal de la recherche collaborative permet de mettre en œuvre cette ambition.

Dans ces conditions, il devient possible d'étendre cette modélisation *a priori* sans limites et d'étudier des dynamiques comparables dans d'autres formations à la laïcité que nous adossons à la recherche, Fonctionnaires stagiaires ou DU Laïcité, Licence 3 ProMEEF « Questions vives », Licence 3 « Management des associations - Loi 1905 » (ALLSH) ; et plus généralement à la démarche d'enquête, avec l'exemple d'une autre UE3 « Démarche d'enquête ». Un déploiement de notre modélisation sur le même thème a également été mis à l'épreuve en formation continue, lors d'accompagnements à l'hybridation autour de l'exemple de la laïcité, ou de demi-journées d'études rectorales ou syndicales.

Quelle conclusion tirer de notre panorama ? Poussons encore, une dernière fois, notre raisonnement. Notre diagnostic peut sembler radical, tant l'ethnocentrisme est répandu, source d'inégalités sociales considérables et durables, dans les systèmes scolaires du monde entier, à propos des QIV. Cet entre-soi structure et délimite un espace des possibles et des impossibles qui surdétermine les variations contextuelles et relativise les réponses que les variations « positives » telles qu'elles apparaissent par exemple dans une lecture au premier degré des classements PISA, pourraient apporter à ce problème. Mais le problème est en revanche bien cerné : pour peu qu'une prise de conscience réflexive s'opère, il deviendrait possible d'en finir avec les fausses pistes de la citoyenneté et de sa pédagogie illusoire, de la laïcité dogmatique et de son autoritarisme excluant, des questions faussement vives et des savoirs réellement moribonds. Paradoxalement, le déclic part de soi, d'un soi social et réflexif, de ce que l'on pense et de ce que l'on est, de ce que l'on sait et surtout de ce que l'on fait de ce que l'on sait. Une révolution collaborative et réflexive est envisageable parce que les enseignant-es, en tant qu'intellectuel-les, ont des choses à dire de ce qu'elles/ils pensent et peuvent être passionné-es à l'idée de partager. Leur ethnocentrisme est un artefact, une construction sociale qui, une fois déconstruits, permettraient de réinventer la citoyenneté, la laïcité et les questions vives. Il suffit juste à la/au formateur/trice de ne se tromper ni de diagnostic ni d'objectif ; et les apprentissages en rapport suivront, se développeront, et ce faisant anticiperont leurs enseignements, et la formation de leurs enseignant-es, par des exemples de démarches d'enquêtes qui, même venant des plus ignorant-es et des plus pauvres, pourraient mettre un terme au « racisme de l'intelligence » (Bourdieu, 1984).

RÉFÉRENCES

- Barber B. (1997). *Démocratie forte*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Barth B.-M. (2013). *Elève chercheur, enseignant médiateur. Donner du sens aux savoirs*. Paris : Retz.
- Baudelot C., & Robert C. (2019). L'enquête, mère de toutes les batailles ! In Fondation Copernic (Ed.). *Manuel indocile de sciences sociales* (pp. 1015-1022). Paris : La Découverte.
- Bednarz, N., Rinaudo, J.-L., & Roditi, É. (2015). La recherche collaborative. *Carrefours de l'éducation*, 39(1), 171–184.
- Bourdieu P. (1984). *Le racisme de l'intelligence*. Paris : Minuit.
- Bourdieu P. (2000). L'inconscient d'école. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 135, 3-5.
- Bourdieu P., Chamboredon J.-C., & Passeron J.-C. (1968/2021). *Le métier de sociologue*. Paris : éd. de l'EHESS (réédition de P. Pasquali).
- Bourdieu P., & Passeron J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Minuit.
- Bourdieu P., & Passeron J.-C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit.
- Bryk A. (2017). Accélérer la manière dont nous apprenons à améliorer. *Éducation et didactique*, 2, 11-29.
- Calvez G. (2022). *La Laïcité*. Paris : La Découverte.
- Chevallard Y. (1997, 3-5 octobre). *Questions vives, savoirs moribonds : le problème curriculaire aujourd'hui*. Défendre et transformer l'école pour tous, Marseille, France.
- Clôt, Y. (1995/2008). *Le travail sans l'homme ?* Paris : La Découverte.
- Cordazzo P., & Sembel N (2016). Un « désordre » dans la catégorisation : le déclassement statutaire atypique de diplômés du supérieur devenus Sans-domicile. *Économie et statistiques*, 488-489, 69-85.
- Coulon A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris : PUF.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371–393.
- Desgagné, S. (2001). *La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation*. In M. Anadón (Ed.), *Des nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 51-76). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L., & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33–64.
- Doise W., Clémence A., & Lorenzi-Cioldi F. (1992). *Représentations sociales et analyses de données*. Grenoble : PUG (Préface de P. Bourdieu).
- Durkheim, E. (1898/2010). *Représentations individuelles et représentations collectives*. Paris : PUF (Quadrige).

- Durkheim, E. (1938/2024). *L'évolution pédagogique en France*. Paris : PUF (Quadrige).
- Durkheim E., & Mauss M. (1913/1969). Note sur la notion de civilisation. In M. Mauss, *Œuvres, t. 3* (pp. 451-455). Paris : Minuit.
- Fenoglio P., & Anthony S. (2019). Deux scénarios numériquement outillés visant la créativité : est-ce favoriser des affects positifs et des apprentissages ? *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, 22(1). <https://doi.org/10.4000/alsic.3952>
- Guyon, R., & Vitale, P. (2024). La fabrique des savoirs. *Diversité*, 204. <https://publications-prairial.fr/diversite/index.php?id=4331>
- Joly, M. (2022). *La sociologie réflexive de Pierre Bourdieu*. Paris : CNRS éditions.
- Ladage C., & Chevillard Y. (2011). Enquêter avec l'internet : études pour une didactique de l'enquête. *Éducation et didactique*, 5(2), 85-116.
- Lagroye J., & Offerlé M. (2011). *Sociologie de l'institution*. Paris : Belin.
- Lahire B., (2019). *Enfances de classes*. Paris : La Découverte.
- Legardez, A., & Simmonneaux, L. (2011). *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*. Toulouse : Educagri.
- Lignier, W. (2021). Les neurosciences non sociales ? A propos du traitement de la socialité dans l'étude du cerveau. *Actes de la recherche en sciences sociales*. 240, 78-93.
- Troian, J., Bonetto, E., Varet, F., Barbier, M., & Lo Monaco, G. (2018). The effect of Social dominance on prejudice towards North-African minorities: Evidence for the role of social representation of Secularism as a legitimizing myth. *International Journal of Intercultural relations*, 65, 96-104. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2018.05.002>
- Lorcerie, F., & Guimond, S. (2020). Former à la laïcité : pour une approche procédurale. In F. Lorcerie (Ed.), *Éducation et diversité. Les fondamentaux de l'action* (pp. 351-368). Rennes : PUR.
- Lucy, M. (2023). *Diversité culturelle : des compétences réflexives pour une formation des enseignants adossée à la recherche*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Aix-Marseille Université.
- Mangenot, F. (2017). *Formation en ligne et MOOC. Apprendre et se former en langues avec le numérique*. Paris : Hachette.
- Maurin, E. (2004). *Le ghetto français. Enquête sur le séparatisme social*. Paris : Le Seuil.
- Mehta, J., & Davies S. (2018). *Education in a New Society. Renewing the Sociology of Education*. Chicago : UCP.
- Nissen, E. (2011). Variation autour de la tâche dans l'enseignement/apprentissage des langues aujourd'hui. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, 14. <https://doi.org/10.4000/alsic.2344>
- Schnapper, D. (2000). *La citoyenneté*. Paris : Gallimard.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les éditions logiques.

- Sembel, N. (2015). Bourdieu et le travail enseignant : reconstruction d'un objet peu visible, transversal et intime. In M. Quijoux (Ed.), *Bourdieu et le travail* (pp. 135-157). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Sembel, N. (2020). L'adossement réflexif à la recherche comme activité heuristique, praxéologique, critique. *Questions vives*, 33. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.4539>
- Sembel, N. (2023). The Ampiric response: identifying the maximum point of cumulativity in the international sociology of education. In De Gruyter, *Learning, strategies and educational policies. What interdisciplinarity, methodologies and international perspectives?* (pp.62-69). <https://sciendo.com/de/chapter/9788366675841/10.2478/9788366675841-fm>
- Sembel, N. (2024). *Une sociologie générale de l'éducation, présentation de E. Durkheim. L'évolution pédagogique en France*. Paris : PUF.
- Thiévenaz, J. (2019). *Enquêter et apprendre au travail. Approcher l'expérience avec John Dewey*. Dijon : Raison et passions.
- Topalov, C. (2015). *Histoires d'enquêtes. Londres, Paris, Chicago (1880-1930)*. Paris : Classiques Garnier.
- Van Zanten, A., & Grospron, M.-F. (2001). Les carrières enseignantes en ZEP. *Ville école intégration*, 124, 224-268.
- Vincent, G., Courtebras, B., & Reuter, Y. (2012). La forme scolaire : débats et mises au point: Entretien de Guy Vincent avec Bernard Courtebras et Yves Reuter. *Recherches en didactiques*, 13, 109-135.
- Waquet, F. (2015). *L'ordre matériel du savoir. Comment les savants travaillent, XVIe-XXIe siècles*. Paris : CNRS éditions.

Open Access Publications
Creative Commons Licence 4.0

