

l'éducation en débats

analyse comparée

education in debate

comparative analysis

Volume 15 Numéro 1 2025

[Volume 15 Issue 1 2025](#)

Numéro thématique

Thematic issue

Culture et éducation : le flou d'un rapport à soi, aux autres, au monde

Culture and education: the blurred relationship between self, others and the world

Coordination : Josianne Veillette, François Gremion &

Maud Lebreton-Reinhard



L'éducation en débats : analyse comparée est une revue internationale en ligne et en libre accès. Elle publie des travaux académiques en français et en anglais portant sur des problématiques contemporaines de l'éducation dans une perspective critique et comparative. La revue est coordonnée par *eduCoop* et hébergée par l'*Université de Genève* pour le compte du comité.

Education in debate: comparative analysis is an international, peer-reviewed open access online journal that publishes academic work in French and English on contemporary educational issues from a critical and comparative perspective. The journal is coordinated by *eduCoop* and hosted by the *University of Geneva* on behalf of the scientific board.

Numéro de série international/International Standard Serial No. : ISSN 1660-7147

Open Access Publications
Creative Commons Licence 4.0



L'éducation en débats : analyse comparée / Education in debate: comparative analysis

info@ed-journal.com

ed-journal.com

COMITÉ ÉDITORIAL / EDITORIAL TEAM

Rédacteur en chef / Editor in chief

Thibaut Lauwerier, esede|eduCoop thibaut.lauwerier@educoop.org

Co-rédactrice en chef / Co-editor in chief

Rita Locatelli, Catholic University of the Sacred Heart, Milan rita.locatelli@unicatt.it

Membres du Comité scientifique / Scientific Board members

[Abdeljalil Akkari, Université de Genève](#)

Kwame Akyeampong, University of Sussex

[Nigel Bagnall, University of Sidney](#)

Stéphanie Bauer, Haute École Pédagogique Vaud

[Maren Elfert, King's College London](#)

Georges Felouzis, Université de Genève

[Stefania Gandolfi, Université de Bergame](#)

Jean-Claude Kalubi, Université de Sherbrooke

[Colleen Loomis, Wilfrid Laurier University](#)

André Mazawi, University of British Columbia

[Peri Mesquida, Université Catholique du Parana](#)

Aoi Nakayama, Osaka Kyoiku University

[Mylene Santiago, Université Fédérale de Juiz de Fora](#)

Sobhi Tawil, UNESCO

SOMMAIRE / TABLE OF CONTENTS

- Éditorial. Culture et éducation : le flou d'un rapport à soi, aux autres, au monde,** Josianne Veillette, François Gremion & Maud Lebreton-Reinhard.....p. 1
- Quel sens donner à la notion de « cultures religieuses » ? Prescrits scolaires, débats disciplinaires et pédagogiques,** Vital Gerber.....p. 7
- Faire culture commune : la classe en architecture,** Christophe Guilloux.....p. 32
- La culture dans et pour penser l'école : enjeux épistémologiques et méthodologiques pour la recherche,** Zakaria Serir & Diane Rufin.....p. 51
- La conversation anthropologique comme alternative au projet d'« éducation interculturelle » du Conseil de l'Europe : réflexions critiques à partir de l'enseignement-apprentissage du FLE,** Joséphine Stebler.....p. 67
- Dire JE en classe de langue : un nouvel objectif spécifique pour les étudiant-es en mobilité académique,** Alessandra Keller-Gerber.....p. 92
- Culture et diversité dans la formation du corps enseignant : une réflexion anthropologique et pédagogique,** Moira Laffranchini.....p. 109
- Performance, accomplissement et participation : l'école captive de projets sans fin,** Héloïse Rougemont & Mylène Ducey Monnier.....p. 127

Éditorial. Culture et éducation : le flou d'un rapport à soi, aux autres, au monde

Josianne Veillette, *Haute école pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel (HEP-BEJUNE)* 

François Gremion, *Haute école pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel (HEP-BEJUNE)* 

Maud Lebreton-Reinhard, *Haute école pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel (HEP-BEJUNE)* 

DOI : [10.51186/journals/ed.2025.15-1.e1923](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2025.15-1.e1923)

1. CONTEXTUALISATION DU NUMÉRO

Le 29 février 2024 s'est tenu un colloque ayant pour titre « Culture(s) » à la Haute École pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel (HEP-BEJUNE). Les organisateurs/trices du colloque ont en effet souhaité mettre en débat la notion de culture dans ses acceptations et usages à l'école et en éducation. Omniprésente dans les discours médiatiques, scientifiques, ordinaires, cette notion pose souvent plus d'interrogations qu'elle n'amène de réponses.

En Suisse romande, c'est la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) qui coordonne les activités des différents départements de l'instruction publique des cantons concernés. La notion de culture apparaît déjà de manière affirmée en 2003, lorsque la CIIP adopte un texte qui énonce les principes et les valeurs devant être au cœur de l'école publique. Si le texte déclare par exemple que l'école « assume des missions d'instruction et de transmission culturelle auprès de tous les élèves » (CIIP, 2003), il précise aussi que l'école doit assurer le développement de connaissances culturelles variées, telles que la « culture de la langue d'enseignement, langue maternelle et langue d'intégration », la « culture linguistique », la « culture mathématique », la « culture scientifique » ou encore, la « culture artistique ». Souhaitant favoriser le développement et l'épanouissement des élèves qui formeront les citoyen-ne-s de demain, la Déclaration met en avant les principes d'une école qui assure la transmission de valeurs sociales et le développement de compétences et de capacités à la fois générales et transversales, comme le respect, l'intégration, le développement de la personnalité équilibrée de l'élève ou avant tout, le sens de la responsabilité (CIIP, 2003).

Distinguant une formation générale, des capacités transversales et des domaines disciplinaires, le Projet global de formation de l'élève présenté dans la déclaration du Plan d'études romand (PER) ambitionne de former des élèves amené-es à évoluer dans une société dorénavant plurielle et complexe. Dans son ensemble, le PER fait la part belle à la notion de culture : pas moins de 61 occurrences du terme ponctuent ainsi ce projet global de formation (PER, 2010). Il nous est cependant impossible d'y trouver une définition claire et précise de cette notion pouvant nous instruire sur la façon dont elle est comprise ou sur ce qui constituerait son essence même ; au mieux reste-t-elle confinée aux aspects disciplinaires de la formation. Le flou conceptuel de cette notion de culture dans le PER tranche de manière assez nette avec la façon dont l'approche culturelle peut concrètement être appréhendée dans l'enseignement, du moment que la signification précise de sa mise en œuvre est laissée à l'appréciation et à la responsabilité des acteurs/trices scolaires.

S'appuyant notamment sur Charlot (1997), pour qui la notion de culture est en fait un objet médiateur selon qu'elle renvoie à une triple relation – relations au monde, à soi et aux autres –, Falardeau et Simard (2007) nous invitent à (re)penser la notion de culture et la transmission culturelle à l'école. En tant qu'objet, la culture constitue un

Héritage collectif, « un patrimoine de connaissances et de compétences, d'institutions, de valeurs et de symboles constitué au fil des générations et caractéristique d'une communauté humaine particulière définie de façon plus ou moins large et plus ou moins exclusive » (Forquin, 1989, p. 10). (p. 4)

La culture est donc une sorte de patrimoine. Mais elle s'inscrit aussi dans un processus de construction et de reconstruction du monde : dans les interactions avec autrui, chacun-e se définit et se redéfinit en fonction des acteurs/trices sociales/aux, des pratiques ou encore, des objets qui, *in fine*, génèrent des apprentissages contribuant à la réalisation de soi. En ce sens, apprentissage et culture se situent sur un même axe paradigmique, puisque tous les deux résultent d'une dynamique continue d'interactions, d'interprétations et de retraductions, liée à un contexte qui, lui-même, est animé par des enjeux qui lui sont propres.

Pour favoriser les apprentissages des élèves et former à la complexité, Falardeau et Simard (2007) nous expliquent que les enseignant-es doivent être en mesure de lier la culture aux contenus disciplinaires et de concevoir des approches pédagogiques et didactiques attentives aux potentiels cognitifs et symboliques de leurs élèves. Elles doivent de plus prendre en compte la relation des élèves avec la culture entendue comme rapport à soi, aux autres et au monde. Il est alors impératif que la formation initiale en enseignement prépare les futur-es enseignant-es à pouvoir réfléchir sur leurs relations et le sens qu'ils/elles donnent au monde, aux autres, aux objets ou à leur engagement personnel. Caractérisé par la dynamique relationnelle qu'un-e individu-e entretient avec elle/lui-même et avec les autres, il s'agit dès lors de comprendre que ce rapport culturel se compose de trois dimensions.

D'abord, la dimension épistémique fait référence aux considérations accordées aux savoirs dans les relations que le sujet construit avec autrui et son environnement. L'individu-e sollicite ainsi les savoirs – acquis par les apprentissages formels ou informels – qui agiront en tant que médiateurs en vue d'agir sur ses pratiques culturelles et sa compréhension du monde. Il y a ensuite la dimension subjective, dans laquelle l'histoire personnelle du sujet agit sur ses activités réflexives, ses représentations et ses pratiques. Enfin, la dimension sociale concerne le développement de l'individu-e au travers de l'ensemble des relations qu'elle/il entretient avec les personnes et les choses (Falardeau & Simard, 2007).

Plus de 20 ans après la naissance des principes directeurs de la CIIP, les organisateurs/trices du colloque ont voulu questionner le rapport à la culture de formatrices et de formateurs, d'enseignant-es et d'actrices et d'acteurs scolaires, mais aussi et surtout, de saisir les pratiques pédagogiques et didactiques qui ont cours ; quelle(s) définition(s), quel(s) usage(s) de la notion de culture(s) – sciemment déclinée au pluriel – orchestrent les postures, les discours ou les méthodes enseignantes ? De quelle manière se décline-t-elle au sein des pratiques ? Quel(s) rapport(s) entretiennent les spécialistes de l'éducation et de la formation avec cette notion ? Y a-t-il un écart – si oui, lequel – entre la réalité quotidienne en classe et les prescrits ? L'école étant le lieu privilégié de la diffusion et de l'acquisition de valeurs, d'idéologies, de représentations de cultures partagées (Akkari & Gohard-Radenkovic, 2002), cette contribution rassemble des textes qui interrogeront, à partir de la notion de culture, à la fois les prescrits, les normes ou les formations.

2. PRÉSENTATION DES ARTICLES

Partant du principe que la notion de culture(s) est indissociable de celle de religion(s), Vital Gerber interroge d'abord le sens que peut revêtir le concept de « cultures religieuses » dans le Plan d'études romand (PER). Relevant ainsi la polysémie du sens présenté dans le prescrit qu'est le PER, il y questionne les rapports entre religion(s) et culture(s) au sein des sciences humaines, et s'appuie sur l'anthropologie pour mettre au jour une interprétation critique. La contribution propose des réflexions sur les liens entre culture et cultures religieuses, qui cherchent à dépasser les débats didactiques courants en regard de l'enseignement des religions et des conceptions de la culture en éducation.

La deuxième contribution met en perspective le prescrit éducatif « faire culture commune », tel que professé dans les communications et documents officiels de l'éducation nationale en France, en regard d'un dispositif expérimenté dans une classe d'architecture. S'interrogeant sur ce que signifie « faire culture commune » dans le monde de l'éducation, Christophe Guilloux s'appuie sur une posture anthropologique selon laquelle la culture est en fait une expérience de production, de circulation et de partage du savoir. Il montre en quoi l'approche

pédagogique développée dans cette classe permet de construire une culture commune, à la fois inclusive et diversifiée.

S'appuyant sur les réflexions issues d'un groupe de recherche qui interroge les postures des chercheur-es et la réception des travaux auprès du public, ainsi que sur la réactualisation de certaines analyses issues de leurs thèses, Zakaria Serir et Diane Rufin examinent ensuite les différents usages de la notion de « culture » au sein de l'enseignement primaire genevois et auprès des chercheur-es. Tandis que les discours des institutions et des enseignant-es tendent vers une forme d'ethnocentrisme, les chercheur-es, de leur côté, craignent d'y avoir recours par peur de reproduire le phénomène qu'elles ou ils souhaitent décrire ou critiquer. En introduisant le concept de « profondeur », les auteur-es montrent que la création de relations significatives avec les participant-es permet d'aller au-delà des catégories préétablies.

De son côté, Joséphine Stebler s'attarde sur l'analyse d'une séquence didactique réalisée en classe de Français langue étrangère (FLE) pour interroger les difficultés à dépasser les conceptions essentialisantes autour des notions de « rencontre interculturelle » ou de « culture », alors même que les textes de références du Conseil de l'Europe portent en leurs germes de telles représentations. Elle nous fait ainsi part de la nécessité d'opérer un changement de regard et de posture dans la relation à l'autre, permettant ainsi de revenir sur l'expérience humaine de la rencontre.

C'est autour de l'articulation entre apprentissage de la langue, acquisition de compétences (inter-)culturelles et formation de futur-es enseignant-es aux didactiques sur objectifs spécifique qu'Alessandra Keller-Gerber examine, dans une cinquième contribution, les méthodes et démarches qui ont généralement cours pour amener les étudiant-es en mobilité à faire part de leur(s) expérience(s). L'auteure s'appuie en effet sur deux projets pédagogiques menés en classe de Français langue étrangère (FLE), soit une auprès d'étudiant-es de mobilité et une au cours d'un atelier didactique destiné à de futur-es enseignant-es de FLE, pour montrer que les discours tenus par les étudiant-es sur les contenus culturels sont souvent tributaires des attentes des enseignant-es elles/eux-mêmes et des relations pédagogiques.

Moira Laffranchini offre des pistes pour repenser la formation initiale et continue des futur-es enseignant-es, afin de transformer leurs postures professionnelles et leur permettre de jouter d'un regard neuf sur leurs propres représentations et préjugés. En s'appuyant sur une approche auto-ethnographique, l'auteure analyse les tensions entre, d'un côté, les objectifs d'une formation interculturelle et, de l'autre, les difficultés des futur-es enseignant-es pour appréhender la diversité culturelle. Elle démontre qu'il est nécessaire de changer de

paradigme autour de la notion de culture, en proposant une éducation interculturelle transformatrice, qui met au centre de la formation une posture critique et réflexive.

Selon l'idée que les cultures sont des constructions sociales, Héloïse Rougemont et Mylène Ducrey Monnier s'inspirent de l'analyse de récits d'expériences professionnelles développés dans le cadre d'un CAS à la Haute École pédagogique du Canton de Vaud (Suisse) entre des enseignant-es et des formateurs/trices en regard des orientations pédagogiques véhiculées dans un concept sur l'inclusion scolaire, le Concept cantonal vaudois 360°. Les auteures confrontent le champ lexical de l'inclusion scolaire identifié dans ces récits d'analyses à celui présent dans le concept cantonal. Elles tentent d'identifier dans quels paradigmes les valeurs exprimées par l'un et par l'autre sont en concordance ou en divergence. Les résultats de leur analyse montrent que le registre mobilisé est celui de la tension, occasionnée par la coexistence de conventions divergentes qui agissent sur le bien-être des enseignant-es.

L'ensemble des textes présentés ici témoignent de la nécessité de repenser la notion de culture et de ses usages à l'école et dans la formation. En cette époque de surenchère de revendications d'appartenances culturelles et de fractionnement des sociétés en groupuscules identitaires, en cette période d'affrontements des identités et des croyances qui se veulent exclusives et excluantes – rendant d'autant plus d'actualité les identités meurtrières de Maalouf (1998) – il devient urgent de se rappeler que nous sommes toutes et tous porté-es par une variété infinie de composantes liées à nos appartenances, nos histoires de vie, qui constituent nos personnalités, elles-mêmes variables selon les contextes et les périodes de vie. Pour Ramos, qui parle « d'invention des origines » (2006), chacun-e compose avec « ses héritages », les reformule dans ses actions, dans les projets qui lui sont propres, oscillant ainsi entre une forme de déterminisme social et une quête de soi-même. Définir ses appartenances nous apprend-elle, c'est choisir dans les ressources mises à disposition dans l'histoire familiale, dans son histoire personnelle, ce qui entre en résonance avec la quête de réalisation de soi. Il n'y a donc que du provisoire, que de la reformulation constante de l'organisation précédente en fonction des projets présents et futurs ; pour Ramos, le passé se niche dans l'avenir, car la définition des ancrages dépendra de la projection personnelle du point d'arrivée et donc, des objectifs visés.

Or, s'il y a construction personnelle, il y a aussi co-construction. En ce sens, Laplantine et Nouss nous invitent à réfléchir au processus du « métissage » (1977), c'est-à-dire « une pensée qui n'a pas encore été vraiment pensée » (Laplantine, 1999, p. 35). Un paradigme qui permet d'ouvrir la voie à la libre création du lien et de la relation à l'autre et qui, surtout, s'oppose à la notion d'identité culturelle qui est, toujours selon Laplantine, « de l'affectif qui crée de l'exclusion, qui immobilise la pensée, qui tend à monter les groupes les uns contre les autres, qui tend à enfermer, aussi bien l'individu que le groupe dans une autochtonie dérisoire », l'identité étant « incapable de penser le devenir qui surgit de la rencontre »

(Laplantine, 1999, p. 35). Le « métissage », précise-t-il, permet ainsi « d'entrer en résistance contre l'oppression du Un, [...], mais aussi contre l'exacerbation différentialiste des particularismes qui sont le plus souvent réactionnels à une forme insidieuse de domination » (Laplantine, 1999, p. 41).

Métissages, identités, cultures ; discussions et prises de conscience sont indispensables à la négociation et à l'innovation nécessaires de systèmes de coexistence, de cohabitation et de collaboration fondés sur un « humanisme du divers », pour reprendre Abdallah-Pretceille (2005).

Dans ce processus d'interrogation des discours ambients, de construction de ponts entre les un-es et les autres, de germination de collectivités permettant l'épanouissement de chacun-e, l'école et ses acteurs/trices jouent un rôle fondamental. Penser en effet la/les culture(s) comme étant quelque chose de dynamique, comme un processus qui engendre des transformations collectives et individuelles constantes implique de pouvoir poser les fondements réflexifs, interrogateurs et critiques de la complexité. C'est en ce sens que les coordinateurs/trices de ce numéro souhaitaient justement interroger les acceptations et usages de la notion de culture qui peuvent avoir cours au sein du public enseignant.

RÉFÉRENCES

- Abdallah-Pretceille, M. (2005). Pour un humanisme du divers. *Vie sociale et traitements*, 3, 87, 34-41.
- Akkari, A. J., & Gohard-Radenkovic, A. (2002). Vers une nouvelle culture pédagogique dans les classes multiculturelles : les préalables nécessaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 147-170. <https://doi.org/10.7202/007153ar>
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) (2003). *Déclaration de la CIIP*. <https://portail.ciip.ch/per/pages/242>
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) (2010). *Plan d'études romand*. <https://portail.ciip.ch/per/pages/zone-telechargement-per>
- Falardeau, E., & Simard, D. (2007). Rapport à la culture et approche culturelle de l'enseignement. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 30(1), 1-24.
- Laplantine, F., & Nouss, A. (1977). *Le métissage*. Paris : Flammarion.
- Laplantine, F. (1999). Le métissage, moment improbable d'une connaissance vibratoire. *X-Alta*, 2/3, Multiculturalisme, 35-48.
- Maalouf, A. (1998). *Les identités meurtrières*. Paris : Babelio.
- Ramos, E. (2006). L'invention des origines. *Sociologie de l'ancrage identitaire*. Paris : Armand Colin.

Quel sens donner à la notion de « cultures religieuses » ? Prescrits scolaires, débats disciplinaires et pédagogiques

Vital Gerber, *Haute école pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel (HEP-BEJUNE)* 

DOI : [10.51186/journals/ed.2025.15-1.e1676](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2025.15-1.e1676)

Résumé

Autant le phénomène religieux est abordé par la catégorie de culture(s), autant cette notion de culture(s) ne va généralement pas sans celle de religion(s). Une seule discipline contient explicitement le mot « culture » dans le Plan d'études romand (PER) des écoles en Suisse : Éthique et cultures religieuses. Que signifie « cultures religieuses » dans ce prescrit ? Cet article adopte une approche herméneutique. Dans un premier temps, une analyse du PER révèle une certaine polysémie de la notion : ne pouvant être envisagée comme simple transposition scolaire d'une discipline scientifique, elle invite à considérer ses dimensions épistémologique et pédagogique. Sont ainsi interrogés ensuite les liens entre religion(s) et culture(s) dans différentes disciplines de sciences humaines ; constatant leur diversité, l'article s'arrête à l'anthropologie et soulève, face au religieux oscillant entre exemplarité et impensé de la culture, l'enjeu d'une interprétation critique. Une dernière partie questionne le rapport entre culture et cultures religieuses en pédagogie : partant du débat didactique de l'enseignement relatif aux religions et d'un modèle de cinq conceptions de la culture en éducation, elle plaide pour une conception dite humaniste d'interprétation de l'existence, débouchant sur les perspectives herménégistiques et pédagogiques interdisciplinaires d'un « sens à construire ».

Mots-clés : culture, enseignement, philosophie, religion, sciences sociales

Abstract

As much as the religious phenomenon is approached through the category of culture(s), the notion of culture(s) does not generally go without that of religion(s). Only one subject in the Plan d'études romand (PER) for schools in Switzerland explicitly contains the word culture: Ethics and religious cultures. What does “religious cultures” mean in this curriculum? This article takes a hermeneutic approach. First of all, an analysis of the PER reveals a certain polysemy of the term: it cannot be seen as a simple school transposition of a scientific

discipline, but requires a consideration of its epistemological and pedagogical dimensions. The article then examines the links between religion(s) and culture(s) in the various disciplines of the humanities and social sciences; noting their diversity, it focuses on anthropology and raises the question of a critical interpretation of religion, oscillating between exemplarity and an unthinking of culture. The last section examines the relationship between culture and religious cultures in pedagogy: starting from the didactic debate on the teaching about religions and from a model of five conceptions of culture in education, it argues for a humanistic conception of the interpretation of existence, leading to the hermeneutic and interdisciplinary educational perspectives of a “meaning to be constructed.”

Keywords: culture, philosophy, religion, social sciences, teaching

INTRODUCTION

La notion de « culture(s) » est une notion mouvante, dont la signification pose à nouveau question et demande à être repensée¹. Généralement, cette notion de culture(s) ne va pas sans celle de « religion(s) » : en sciences humaines, la culture est définie en mentionnant aussi sa composante religieuse, et le phénomène religieux est abordé précisément par cette catégorie de « culture(s) ». Dans le domaine scolaire, l'enseignement relatif aux religions s'y réfère constamment. Et dans le Plan d'études romand (PER) en Suisse, une seule branche contient explicitement le mot « culture » : « Éthique et cultures religieuses ».

Que signifie « cultures religieuses » dans ce prescrit scolaire, comme dénomination de l'enseignement relatif aux religions à l'école ? Quel sens cette notion prend-elle dans le débat des disciplines de sciences humaines auxquelles elle se réfère ? Et comment lier le sens de « culture » en pédagogie à celui de cultures religieuses ?

Afin d'interroger cette notion de « cultures religieuses », s'agissant d'une question de signification, de sens, on privilégiera dans ce qui suit une approche de type herméneutique, qui souhaite s'inscrire dans l'héritage d'une certaine lignée de travaux en Suisse romande (Bühler, 1995 ; Paroz, 2011 ; Stucki, 1970). Indispensable à une démarche en didactique des cultures religieuses (Bietenhard, et al., 2024, pp. 88-99), l'herméneutique est à considérer ici dans son sens large.

Elle sera comprise non comme interprétation en tant que telle, mais comme réflexion sur l'interprétation, « art de l'interprétation visant à retrouver un sens en présence d'objets ou de choses face auxquels nous attendons une signification que nous ne sommes pas en mesure

¹ Le présent article reprend et développe une contribution présentée à l'occasion du colloque international « Culture(s) » de la Haute École Pédagogique Berne-Jura-Neuchâtel (HEP-BEJUNE), qui s'est tenu à Bienna le 29 février 2024 et qui partait du constat d'une « véritable inflation » de cette notion tendant à devenir un « impensé », et donc de la nécessité de la repenser.

de saisir immédiatement de manière exacte » (Berner, 2007, p. 313). L'herméneutique peut être caractérisée par l'interdisciplinarité (Rittelmeyer & Parmentier, 2007) et par le « souci de l'interprète » (Bühler, 1995 ; Ricœur, 1996).

Ainsi définie, l'herméneutique s'applique : a) aux textes, en tant qu'art d'interpréter les textes ; b) aux sciences humaines, en tant que réflexion méthodologique ; c) à l'existence humaine, en tant que philosophie de l'interprétation (Grondin, 2022 ; Michel, 2023). Le présent article suit en quelque sorte cette structure tripartite.

Dans un premier temps est proposée une analyse de la notion de « cultures religieuses » dans le prescrit scolaire qu'est le PER : elle cherche à dégager le sens de « cultures religieuses » dans le texte lui-même. Cette analyse mènera aux implications disciplinaires (épistémologiques) et pédagogiques de cette notion.

À partir de là sont par conséquent examinés dans une deuxième partie les rapports entre religion(s) et culture(s) dans différentes disciplines académiques : elle cherche à clarifier le sens de cette notion par les réflexions des sciences humaines dont elle est issue. Il sera fait le choix de ne pas entrer dans des discussions détaillées, mais de brosser un portrait assez large du débat, en se limitant à des contributions représentatives, afin d'esquisser en priorité les enjeux qu'il soulève.

Finalement, une dernière partie questionne les rapports entre la notion de « culture » et celle de « cultures religieuses » dans le débat didactique et pédagogique. Elle cherche, en inscrivant cette notion dans le champ pédagogique plus large, à interroger le sens des cultures religieuses dans son lien au sens que peut prendre la culture pour les élèves elles/eux-mêmes. Se contentant là aussi de références représentatives, il sera procédé par une discussion critique d'un modèle de différentes conceptions de la culture en éducation, afin de mener la réflexion jusqu'aux questions de philosophie de l'interprétation qui la sous-tendent.

Les perspectives de ce parcours, permettant de reprendre la question du sens dans sa dimension herméneutique et pédagogique, seront évoquées en conclusion.

Une remarque encore : la composante « éthique » de la discipline « Éthique et cultures religieuses » telle qu'elle est inscrite dans le PER ne sera guère abordée ici ; elle sera laissée non « de côté », mais plutôt « en suspens » : la question de son articulation aux « cultures religieuses » resterait à clarifier, à l'issue des résultats auxquels on sera arrivé. Ces derniers pourront concerner la question de l'enseignement relatif aux religions dans le contexte scolaire et la didactique y afférant (Bietenhard, *et al.*, 2015 ; 2024 ; Despends, *et al.*, 2022 ; Estivalèzes, 2023 ; Jakobs, *et al.*, 2022), mais aussi, plus largement quoique de manière plus

modeste, la réflexion des sciences humaines sur l'articulation entre religion(s) et culture(s) ainsi que l'interprétation de la culture et son lien aux cultures religieuses en pédagogie.

1. « CULTURES RELIGIEUSES » DANS LE PLAN D'ÉTUDES ROMAND

1.1. Contexte : l'enseignement relatif aux religions en Suisse

L'appellation « cultures religieuses » est relativement neuve dans les prescrits scolaires, liée à l'évolution récente de l'enseignement relatif aux religions. Dans ce domaine comme ailleurs, le contexte suisse est aussi à situer parmi celui de ses voisins, aux modèles parfois très différents (Willaime, 2005), dont les débats l'influencent inévitablement. L'école en Suisse et, à fortiori, l'enseignement relatif aux religions dans les écoles suisses, sont caractérisés par le modèle dit fédéraliste ; en s'en tenant à un très bref aperçu (Frank & Jödicke, 2009 ; Jakobs, et al., 2022 ; Rouiller, 2018 ; Schwab, 2013), on peut évoquer les éléments suivants.

Au niveau fédéral, donc de l'ensemble du pays, la Constitution garantit la « neutralité confessionnelle » ; les liens entre Église et État (ou communautés religieuses et État), par contre, sont du ressort des cantons ; de même, l'instruction publique est également du ressort cantonal ; il s'en est suivi pendant longtemps une grande diversité en termes de modèles et d'enseignements relatifs à la religion ou aux religions, suivant les cantons. On peut cependant observer deux tendances récentes :

- D'une part, la tendance vers un rapprochement entre cantons, vers une certaine « harmonisation » de l'enseignement en général : suite à l'adoption du concordat HarmoS en 2007, le Plan d'études romand (PER) et le Lehrplan 21 pour la partie alémanique entrent en vigueur dans les années 2010, donnant un cadre commun aux différents cantons.
- D'autre part, pour l'enseignement relatif aux religions, une évolution vers un enseignement non confessionnel, ou confessionnellement neutre (« *bekenntnisunabhängig* » en allemand), en lien avec l'harmonisation citée, mais initié dès les années 1990 dans certains cantons, en lien aussi avec l'évolution du paysage religieux et conformément à une tendance observée de manière générale dans les pays européens.

C'est dans ce cadre que la discipline intitulée « Éthique et cultures religieuses » a été officialisée, avec l'introduction du PER. Elle s'inscrit dans le domaine « Sciences humaines et sociales », mais en tant que « spécificité cantonale », c'est-à-dire avec une marge laissée aux cantons dans la manière de mettre cet enseignement à l'horaire. L'enseignement relatif aux religions a ainsi connu une évolution relativement importante ces vingt dernières années, mais aussi très variable suivant les situations cantonales initiales.

Quand on parle des « cultures religieuses » comme branche scolaire, on entend par conséquent aujourd’hui un « enseignement portant sur les religions dans un contexte de neutralité » (Desponds, 2021, p. 83). Les termes de « neutralité confessionnelle » ou « non confessionnel » expriment « le fait que l’enseignement en matière de religion, ni dans son contenu ni du point de vue institutionnel, ne dépend d’une confession. Une confession religieuse n’est ni recherchée ni considérée comme condition préalable pour les enseignant-es et les élèves » (Jakobs, et al., 2022, p. 16)². On tend donc – de manière très simplifiée encore une fois – à un enseignement sous responsabilité de l’école, abordant les religions dans leur diversité, dispensé par le personnel enseignant à l’intention de tous/tes les élèves.

Cette évolution a été l’occasion d’une reprise et d’un développement didactique de la discipline, tout comme d’une discussion autour des termes qui en définissent le contenu et l’orientation (Bietenhard, et al., 2015 ; Bleisch, et al., 2015). Elle fait donc aussi l’objet de débats et doit par conséquent être présentée avec les tensions ou les controverses qui la constituent (Desponds & Durisch Gauthier, 2016 ; Jakobs, et al., 2022, pp. 18-21).

1.2. Le texte du PER

Comment faut-il comprendre « cultures religieuses » dans le PER ? Le texte n’en donne aucune définition explicite. Il est néanmoins possible d’essayer d’interpréter le sens qui y est donné, et c’est ce qu’il s’agit d’entreprendre ici. Ce qui suit se concentre essentiellement sur la partie « intentions » du plan d’études, dans laquelle cette appellation revient à plusieurs reprises (les apprentissages eux-mêmes, décrits ensuite, ne convoquent guère la notion de cultures religieuses).

Il me semble qu’on peut dégager, *grosso modo*, quatre sens différents de l’expression « cultures religieuses » dans le texte du PER.

Sens 1 : « *Cultures religieuses* » comme partie de « *la culture* » plus large. Les religions y sont considérées comme faisant partie d’un système culturel donné. Cette conception se retrouve déjà dans la définition devenue classique de Tylor, où la religion est abordée comme partie du tout de la culture³ (Cuche, 2016, pp. 18-20). Ce premier sens apparaît notamment dans l’extrait suivant du PER :

² Notre traduction ; texte original : « [Der Begriff *bekenntnisunabhängig*] drückt aus, dass der Religionsunterricht weder inhaltlich noch institutionell von einem Bekenntnis abhängig ist [...]. Ein religiöses Bekenntnis wird weder angestrebt noch wird es bei Lehrpersonen und den Lernenden als Bedingung vorausgesetzt.» (Jakobs, et al., 2022, p. 16).

³ Sa définition est considérée comme la première définition scientifique du concept dans son sens ethnologique (1871) : « Culture [...] est ce tout complexe qui comprend la connaissance, les croyances, l’art, la morale, le droit, les coutumes et les autres capacités ou habitudes acquises par l’homme en tant que membre d’une société » (cité par Cuche, 2016, p. 18).

La progression des apprentissages proposée dans Éthique et cultures religieuses apporte une réponse complémentaire aux exigences formulées dans la quatrième ligne d'action de la CIIP sur les finalités et objectifs de l'école publique du 30 janvier 2003 :

L'école publique prend en compte et rend accessible la connaissance des fondements culturels, historiques et sociaux, y compris des cultures religieuses, afin de permettre à l'élève de comprendre sa propre origine et celle des autres, de saisir et d'apprécier la signification des traditions et le sens des valeurs diverses cohabitant dans la société dans laquelle il vit. (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin [CIIP], 2024 [2010])

Sens 2 : « Cultures religieuses » comme synonyme de « traditions religieuses » ou de « religions ». Il s'agit ici simplement d'un autre terme, équivalent, pour désigner les diverses traditions religieuses existantes :

Le cours d'Éthique et cultures religieuses est un lieu d'information et de connaissances factuelles sur les grandes traditions religieuses et humanistes mondiales. Le fait religieux est abordé dans la reconnaissance de la diversité [...]. Dans le respect de ces diverses traditions, ce cours a pour objectif de présenter avec rigueur et objectivité les croyances, les rites et les modes de pensée de ces religions ou sagesses. (CIIP, 2024 [2010])

Sens 3 : « Cultures religieuses » supposant une distinction entre « religieux » et « culturel ». Ce sens apparaît plutôt en filigrane, ou en creux, dans le texte du PER : il indique une différenciation opérée entre ce qui relève du religieux et ce qui relève du culturel (la dimension culturelle permettant de justifier certains choix que ne permet pas la dimension religieuse dans un cadre scolaire). C'est dans l'extrait ci-après que ce sens apparaît le plus clairement :

Le fait religieux est abordé dans la reconnaissance de la diversité, mais aussi dans l'affirmation assumée des origines culturelles fondatrices de la société occidentale, déclinées sous le terme de judéo-christianisme, sans en oublier les racines grecques ou arabo-persiques notamment. Cette prérogative est d'ordre historique et culturel [et donc non d'ordre religieux]. (CIIP, 2024 [2010])

Sens 4 : « Cultures religieuses » comme « approche culturelle » du religieux. Dans cette dernière acception, c'est la démarche qui est ainsi évoquée : les religions sont traitées dans une perspective de connaissances ; l'approche méthodologique aborde les religions « comme cultures » :

Il est bon de lever tout malentendu sur le but et la démarche d'un cours d'Éthique et cultures religieuses. Celui-ci se distingue fondamentalement d'un enseignement religieux apologétique (catéchèse) qui vise à l'approfondissement d'une « foi ». Il se fonde sur le constat de l'existence du phénomène religieux dans l'individu, la société et le monde, et non sur une foi partagée par les élèves. Cette démarche épistémologique réfute

résolument toute forme de prosélytisme et d'apologie. Le cours d'Éthique et cultures religieuses est un lieu d'information et de connaissances factuelles [...]. (CIIP, 2024 [2010])

On observe donc une polysémie, voire une ambiguïté ou une série de « tensions » entre les différents sens possibles de cette appellation « cultures religieuses » dans le prescrit qu'est le PER. Par ailleurs, il n'est pas anodin de constater que ces tensions apparaissent également dans la littérature secondaire, ou, en tous cas, que cette littérature n'en est pas exempte. Deux exemples :

- Tantôt on évoque « l'interférence des cultures religieuses dans la vie scolaire », c'est-à-dire les identités religieuses des élèves (Fawer Caputo, 2012) : on retrouve ainsi le sens 2 défini ci-dessus, celui de « traditions religieuses ».
- Tantôt on estime que le terme de « cultures » indique « une volonté de sécularisation » distinct d'un « enseignement de foi », les religions étant étudiées « en tant que systèmes symboliques » (Desponds, *et al.*, 2022, p. 32) : on retrouve là le sens 4, celui d'une « approche culturelle ».

On pourrait ajouter encore que le terme de « culture religieuse » au singulier ne semble pas davantage avoir fait l'objet d'une définition dans les prescrits scolaires, notamment au Québec, où il avait été introduit de manière novatrice avant la Suisse romande en 2008, et à nouveau supprimé entre temps depuis la rentrée scolaire 2022 (Estivalèzes, 2010 ; 2023). Au singulier, il pourra toutefois être appréhendé comme les connaissances et la capacité de comprendre les « expressions du religieux »⁴. Ce terme peut simplement désigner aussi la « culture générale » à propos des religions, en opposition à l'*« inculture religieuse »*, dans le contexte français notamment (Debray, 2002). Le PER ayant toutefois retenu le pluriel, ce sens n'est pas à considérer comme central ici, même s'il a pu l'influencer et peut de ce fait être gardé à l'esprit au côté des quatre sens explicitement dégagés.

1.3. Bilan et enjeux

Quel bilan tirer de ce rapide survol ? En premier lieu, notre analyse du PER confirme bien que « culture(s) religieuse(s) », l'une des rares mentions de « culture » sans y être définie pour autant, est une notion à caractère polysémique (Michon, 2014). Ou faut-il y voir plutôt des tensions à maintenir, au risque de vouloir simplifier une notion nécessairement à problématiser ? En effet, la question de la pluralité de sens ne peut être tranchée à partir du prescrit scolaire ; cette polysémie présente dans le texte du prescrit est plutôt le reflet de débats plus vastes.

⁴ Estivalèzes (2010) en donne pour sa part la définition suivante : « [...] La culture religieuse est la compétence qui consiste à connaître et à comprendre, ou à décoder, un vaste ensemble d'expressions qui sont de l'ordre de l'observable, de l'objectivable, expressions qui constituent des manifestations du phénomène religieux [...] » (p. 160).

À ce stade, la pédagogie nous rappelle à bon escient qu'« une discipline d'enseignement ne peut pas être considérée comme la simple transposition scolaire d'une discipline scientifique déterminée [...] » (Meirieu, 2018a, p. 123). Autrement dit, une discipline d'enseignement est déterminée à la fois par le fait qu'elle est une discipline liée à une ou à des disciplines scientifiques – c'est la question épistémologique – et par le fait qu'elle est discipline d'enseignement dans un cadre scolaire – c'est la question pédagogique.

Cette dimension est bien illustrée par le fait que l'intitulé « cultures religieuses » est en réalité une appellation parmi d'autres appellations existantes. Pour en rester à quelques exemples en Suisse, suivant les degrés, les cantons, les régions, l'intitulé de cet enseignement relatif aux religions change :

- « Histoire des religions et éthique » à l'école obligatoire dans le canton de Berne ;
- « Ethik, Religionen, Gemeinschaft » dans le Lehrplan 21 pour la Suisse alémanique ;
- « Sciences des religions » au secondaire 2 (lycées ou gymnases) ;
- « Religionskunde » notamment, et d'autres dénominations encore dans la littérature spécialisée.

La recherche d'une dénomination qui fasse consensus fait probablement partie de l'évolution citée de cette branche scolaire, et cette diversité d'appellations reflète le débat qui l'accompagne. Le choix des termes ne constitue-t-il pas lui-même un enjeu du débat (Despends & Durisch Gauthier, 2016 ; Jakobs, et al., 2022) ? Ceci dit, dans toutes les appellations retenues, la didactique de cette branche se réfère toujours et clairement à la notion de « culture » (*Kulturbegriff*) (Bietenhard, et al., 2024, pp. 34-38).

Il paraît ainsi nécessaire de clarifier, d'une part, le lien épistémologique entre religion et culture (partie 2), d'autre part, le lien pédagogique entre culture et cultures religieuses (partie 3).

2. « RELIGION(S) » ET « CULTURE(S) » EN SCIENCES HUMAINES

2.1. Contexte : une pluralité de disciplines

« Cultures religieuses » n'est pas une discipline académique. Au niveau universitaire, le phénomène religieux est abordé par une pluralité de disciplines : théologie, philosophie, histoire des religions, sciences des religions... (Gisel, 2013). Les deux premières sont constitutives de l'Université dès ses débuts ; l'histoire des religions développe ensuite, à partir du 19^e siècle, une approche comparative ; les sciences des religions sont elles-mêmes composées de différentes disciplines des sciences humaines et sociales : anthropologie, sociologie, psychologie, etc. (il est à noter que ces appellations disciplinaires peuvent varier suivant les langues, et que les méthodes des disciplines elles-mêmes sont évidemment influencées aussi par celles des disciplines voisines).

Or, ces différentes disciplines scientifiques réfléchissent chacune à leur manière au rapport entre religion(s) et culture(s). Pour ne mentionner que quelques exemples :

- L'histoire des religions considère traditionnellement la religion comme « un fait culturel », comme « une forme de culture » (Palmer, 2010 ; Sabbatucci, 1995).
- Les sciences sociales dans leur ensemble partent de cette conception, tout en observant ensuite des évolutions ou recompositions de la religion pouvant se positionner en opposition à la culture ; la sociologie s'est intéressée plus récemment à la religion « sans culture », décrivant les tendances de certains courants religieux à se détacher de tout ancrage culturel (Roy, 2008).
- La théologie, de son côté, réfléchit depuis longtemps à cette articulation, suite à la distinction devenue classique de Niehbur entre a) la religion « dans la culture », b) la religion « contre la culture » ou c) la religion « dans une relation critique avec la culture » (Piétri, 2010 ; Tietz-Steidling, 2003).

Dans ce qui suit, on s'intéressera plus particulièrement à l'anthropologie, parce que c'est la discipline qui joue probablement un rôle déterminant dans la définition de la culture, ainsi que pour exemplifier les questions herméneutiques que soulève inévitablement ce rapport entre religion(s) et culture(s). On se contentera de quelques auteur-es que l'on souhaite représentatifs/ves d'un débat dont il s'agit uniquement de pointer les questions significatives.

2.2. « *Nature et culture(s) (religieuses)* » : anthropologie et herméneutique

En anthropologie des religions, on en revient régulièrement à Geertz, à son interprétation des cultures et à sa conception de la religion « comme système culturel » (Geertz, 1975 ; Obadia, 2016)⁵. C'est aussi à cette conception de Geertz que se réfèrent de récents essais didactiques en cultures religieuses, la citant explicitement (Bietenhard, et al., 2024, pp. 34-37), tout comme des essais sociologiques portant sur la diversité religieuse contemporaine (Stolz & Baumann, 2009, pp. 28-33).

Sa tentative de définition demeure « la plus explicite [...], celle qui a eu le plus d'influence » ; et si « c'est par l'exemple de la religion que Geertz illustre en premier son concept de culture, c'est qu'il considère la religion comme le système symbolique par excellence » (Palmer, 2010, pp. 217-218). En effet, son essai sur la religion occupe une place centrale dans le recueil *The Interpretation of Cultures* (Geertz, 1975, pp. 87-125). Si donc la religion est considérée

⁵ Sa définition est la suivante : « [...] Une religion est : (1) un système de symboles, (2) qui agit de manière à susciter chez les hommes des motivations et des dispositions puissantes, profondes et durables, (3) en formulant des conceptions d'ordre général sur l'existence (4) et en donnant à ces conceptions une telle apparence de réalité (5) que ces motivations et ces dispositions semblent ne s'appuyer que sur le réel » (cité par Palmer, 2010, p. 218 ; cité en allemand par Bietenhard, et al., 2024, p. 36 ; version originale en anglais : Geertz, 1975, p. 90).

« comme culture », ce n'est pas d'abord dans l'intention d'une « réduction » du religieux au culturel, ou dans celle de faire de la religion un « épiphénomène » anecdotique dans la réalité plus large de la culture. Au contraire : la religion est incontournable et revêt un caractère d'exemplarité pour tout système culturel ; c'est un premier point du débat à relever.

Deuxième point : en raison de sa dimension interprétative, la pensée de Geertz s'est inscrite « dans une filiation herméneutique qui doit beaucoup à Ricoeur » et a intéressé Ricoeur en retour (Michel, 2023, p. 298 ; Ricoeur, 1998, p. 171). Aujourd'hui, elle continue d'intéresser la pensée herméneutique, pour « lire le social » (Michel, 2023, pp. 287-313), et on trouve par ailleurs une anthropologie à la fois héritière et critique de Geertz qui se confronte à son aspect interprétatif et travaille à « élargir socialement l'herméneutique » (Addi & Obadia, 2010, p. 83).

Toutefois, il n'est pas rare que les contributions didactiques ou sociologiques se réclamant de la définition de Geertz ne s'attardent guère à la dimension interprétative et herméneutique de sa pensée. Et pourtant : toute utilisation de la conception de Geertz devrait probablement prendre en compte aussi cette dimension de son héritage, au risque de l'atrophier ou de le réduire à une définition, alors que celle-ci aurait justement plutôt pour but de donner une (ré)orientation à la pensée, de permettre le développement d'une « voie d'investigation » inédite (Geertz, 1975, p. 90).

Le troisième point du débat est probablement aussi le plus complexe, du fait que la notion même de culture s'en trouve mise en cause. En sciences sociales⁶, cette notion de culture s'est d'abord imposée parce que considérée comme « nécessaire en quelque sorte pour penser l'unité de l'humanité dans la diversité » (Cuche, 2016, p. 5). C'est dans les termes du fameux rapport entre « nature et culture » qu'elle se construit. Or, on observe plus récemment une remise en question de ce lien et donc des notions qui le composent.

Selon Ingold (2018) par exemple, la culture, « véritable obsession » pour les anthropologues (p. 353), n'est pas une réponse satisfaisante pour expliquer la diversité des pratiques humaines. C'est pourquoi elle reste, selon lui, « une question »⁷ (Descola & Ingold, 2014, p. 46). Idem chez Descola, dont le titre de son ouvrage le plus connu, *Par-delà nature et culture*, indique bien l'intention programmatique.

C'est donc à une véritable remise en cause du « dualisme » entre « nature et culture » que l'on assiste en sciences sociales et particulièrement en anthropologie, interrogeant par

⁶ Je tiens à remercier ici Jérémie Voirol, docteur en sciences sociales et chercheur en anthropologie, pour ses indications et nos échanges – tout en précisant que ce qui suit n'engage bien sûr que l'auteur de ces lignes.

⁷ Le colloque « Culture(s) » évoqué en note 1 était placé sous l'égide de l'anthropologue Tim Ingold et de cette citation : « Mais, selon moi, le terme culture désigne une question, et non une réponse » (Descola & Ingold, 2014, p. 46).

là-même la définition de la culture dans l'héritage ou la tentative de dépassement de ce dualisme. Chez ces deux auteurs, la question du rapport entre « nature et culture » place toutefois le débat, à mon sens, devant deux chantiers au moins.

Un premier chantier que l'on pourra nommer « philosophique ». Chez Descola comme chez Ingold, on trouve en effet une sorte de lien non résolu à la philosophie, dont ils témoignent par ailleurs eux-mêmes (Descola & Ingold, 2014). Pour reprendre le titre de leur ouvrage commun : que signifie finalement « être au monde » ? Peut-on réellement parler d'« être au monde » en faisant l'économie des apports philosophiques, sans passer aussi par une réflexion d'ordre philosophique⁸ ? Un débat avec une herméneutique phénoménologique (Ricœur, 1998 ; Schmidler, 2011), entre autres, pourrait-il s'avérer pertinent à cet effet ?

Un deuxième chantier ensuite, que l'on nommera « herméneutique ». En retenant dans ce débat sur le rapport entre « nature et culture » ce qui peut avoir trait à l'enseignement relatif aux religions (Dietzel, 2023), on peut relever là aussi deux exemples :

- Chez Descola, on aboutit à un retour étonnant à des catégories de type « religieux » : « animisme » et « totémisme » sont deux des quatre formes d'« ontologies » qu'il identifie (Descola & Ingold, 2014, pp. 27-33). N'utilise-t-il pas là ce que d'autres anthropologues elles/eux-mêmes désignent comme étant de « vieux concepts qui resurgissent en force » (Obadia, 2013) ?
- Chez Ingold, la volonté de « comprendre réellement le monde » en arrive à aborder des thématiques « religieuses », comme le « monachisme » ou, plus équivoque, la « lecture de la Bible et de la terre » (Ingold, 2018, pp. 468-481). Ne soulève-t-il pas là, à notre sens, des problèmes et questions inabouties de type herméneutique ?

Les catégories religieuses tendraient-elles à devenir des raccourcis faciles ? Peut-on utiliser de telles notions de manière si peu critique, alors qu'une discipline comme la théologie académique (qui ne pourrait se permettre un usage aussi simpliste) a développé un appareil critique par rapport à de tels concepts ? Dit autrement : avec sa critique de la notion de culture, l'anthropologie aurait-elle perdu de son acuité herméneutique ? Ou le religieux tendrait-il à devenir une sorte d'« impensé » de la culture ?

⁸ Comme exemples, deux citations invitant au débat : l'une en amont, avec ce que disait déjà une position phénoménologique : « Il est impossible de superposer chez l'homme une première couche de comportements que l'on appellerait « naturels » et un monde culturel ou spirituel fabriqué. Tout est fabriqué et tout est naturel chez l'homme, comme on voudra dire en ce sens qu'il n'est pas un mot, pas une conduite qui ne doive quelque chose à l'être simplement biologique – et qui en même temps ne se dérobe à la simplicité de la vie animale, ne détourne de leur sens les conduites vitales [...]. » (Merleau-Ponty, 2022 [1945], p. 230) ; l'autre en aval, avec une position matérialiste face aux nouvelles questions climatiques : « À l'exact opposé du message de l'hybridisme [entre nature et culture], il apparaît que plus nombreux sont les problèmes de dégradation environnementale auxquels nous nous confrontons, plus il devient impératif de différencier ce qui, dans ces unités, relève de chaque pôle. Loin de l'abolir, les crises écologiques rendent la distinction entre le social et le naturel plus nécessaire que jamais. » (Malm, 2017, p. 53).

2.3. Bilan et enjeux

Ce qui a été parcouru demanderait et mérirait certainement une discussion plus approfondie ; on se contentera néanmoins de cette esquisse, dans l'objectif d'en indiquer avant tout les enjeux qui s'y révèlent. Qu'en retenir ?

D'abord, si la notion de « cultures religieuses » associe le religieux au culturel, cette association renvoie en réalité à des liens complexes, divers. Si l'on veut aborder la religion dans son lien à la culture, il faut probablement commencer par se souvenir que ce lien est défini de différentes manières suivant les disciplines académiques traitant du religieux. Car si la discipline « cultures religieuses », en tant que branche scolaire, n'est pas simple transposition d'une discipline scientifique, ne doit-elle pas pour autant prendre en compte, contre toute prétention d'autosuffisance d'une seule discipline, la complexité et la diversité des disciplines de sciences humaines⁹ ?

Ensuite, si l'on veut prendre au sérieux, pour aborder les religions, le concept de culture en sciences sociales hérité de Geertz, il faut aussi prendre en compte sa dimension herméneutique, d'une part ; et d'autre part, il faut probablement considérer également la critique récente de l'anthropologie vis-à-vis de ce concept, ou, avant tout, le débat dont il fait l'objet. Et si l'on veut effectivement prendre en compte ce débat et ces critiques, alors il faut prendre au sérieux aussi leur indispensable aspect philosophique et herméneutique. Pourrait-on ainsi soutenir, contre le risque de retrouver le religieux comme « impensé » de la culture, la nécessité d'une approche herméneutique critique du religieux (Jeanrond, 1995 ; Michel, 2023) ?

Finalement, le débat entraîne une autre question : contre le risque de vouloir faire l'économie du religieux, faut-il soutenir une nécessaire prise en compte de la composante religieuse lorsqu'est interprétée la notion de culture(s) ? L'enjeu est épistémologique, mais tout autant pédagogique. Si la religion est abordée « comme culture », est-ce que cela signifie en retour que la culture à l'école ne peut pas être abordée sans la religion, sans sa composante religieuse ? Est-ce que cela signifie que les religions ont le même statut, scolairement parlant, que tout autre domaine culturel ? Il y a là un enjeu de taille : en pédagogie, quel est le sens de la notion de « culture », et avec quelle implication pour celui des « cultures religieuses » ?

⁹ Le débat demanderait en outre de s'arrêter à la définition, également, de la « religion », ce qui ne peut être entrepris ici pour des raisons évidentes – le présent article n'en offre ni l'angle, ni la place, la question de la définition de la notion de « religion » étant manifestement, et pour le moins, tout aussi vaste et problématique que celle de la notion de « culture » ; pour un très bref aperçu, je me permets de renvoyer à la littérature citée dans Gerber (2023) ; cf. aussi Bleisch, *et al.* (2015).

3. « CULTURE » ET « CULTURES RELIGIEUSES » EN PÉDAGOGIE

3.1. Contexte : le débat didactique

La didactique des cultures religieuses est parfois qualifiée de « didactique en émergence » (Despends, 2021). Si l'on élargit un peu la perspective, n'est-elle pas avant tout une didactique en débat ? Les divergences semblent en revenir à une question récurrente : les cultures religieuses doivent-elles faire l'objet d'un traitement particulier, ou doivent-elles être traitées comme la culture en général ?

Premier exemple de ce débat : faut-il entreprendre en priorité la transposition didactique d'une discipline académique particulière ? Décider d'abord de son épistémologie précise, d'un ancrage disciplinaire unique ? Ainsi, comme cela a été proposé : en Histoire des religions (Meylan, 2015) ? Ou en Sciences des religions (Bleisch & Frank, 2017) ?

Ou alors est-il plus pertinent de partir d'abord de la pédagogie générale ? De prendre en compte les acquis pédagogiques valables pour l'ensemble de l'enseignement, qui ne sauraient être différents pour une discipline particulière, et de penser la didactique de branche à partir de là ? Illustration avec cette citation :

Du point de vue des sciences de l'éducation, il est attendu [...] qu'un enseignement relatif à la religion contribue à la mission éducative de l'école et qu'il soit fondé à partir des objectifs de l'école. La pédagogie de la religion tente de répondre à cette exigence. (Schulte & Wiedenroth-Gabler, 2003, p. 54)¹⁰

Deuxième exemple de ce débat : aborder les cultures religieuses en classe nécessite-t-il de leur accorder un statut à part, avec ce que certain-es nomment un « indispensable ancrage dans la croyance » ?

[I]l nous semble aussi très important d'éviter un écueil méthodologique qui [...] risque fort de dénaturer la branche dans le cadre d'un enseignement scolaire : la réduction de la religion à la culture, à travers un processus systématique de relativisation et de déconstruction. (Terzidis & Wicky, 2020, p. 76)

Ou alors faut-il considérer et aborder les objets culturels religieux comme les autres objets abordés à l'école ? Illustration par une citation également : « [L]a religion est un pan important de notre patrimoine culturel. Les savoirs religieux ne constituent pas un objet culturel particulier ; comme les autres savoirs, ils sont nés du questionnement lié à notre condition humaine » (Baumann, 2011, p. 350).

¹⁰ Notre traduction ; texte original en allemand : « Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht wird [...] gefordert, dass der Religionsunterricht einen Beitrag zum schulischen Bildungsauftrag leisten und von Zielen der Schule her begründet sein muss. Die Religionspädagogik versucht sich diesem Anspruch zu stellen » (Schulte & Wiedenroth-Gabler, 2003, p. 54).

Afin de dépasser ce « clivage », les cultures religieuses gagneraient certainement à être placées dans le débat pédagogique plus large. Quel est le lien entre les cultures religieuses comme branche scolaire et la culture plus globale dans l'enseignement ? La notion de culture(s) ne demande-t-elle pas à être clarifiée dans le champ pédagogique lui-même ?

3.2. La notion de « culture(s) » en pédagogie

Pour chercher à clarifier la compréhension de cette notion, on se référera au modèle proposé par Matusov et Marjanovic-Shane (2017), en évaluant brièvement sa pertinence à la fois dans le débat plus largement philosophique de la pédagogie et dans son application pour la discipline des cultures religieuses.

Quatre axes pédagogiques sont définis par ces auteurs, déployant quatre conceptions de la culture et de l'éducation¹¹ :

- La culture comme modèle (*pattern*) : la culture y est considérée comme un ensemble de pratiques, interne à un groupe ou une société, et l'éducation consiste en la transmission d'un modèle existant, en une socialisation pour permettre aux apprenant-es d'y entrer et de reproduire ce même modèle. Pour la branche cultures religieuses, un tel modèle n'est justement plus applicable tel quel : il supposerait la transmission d'une tradition religieuse spécifique, se rapprocherait d'un enseignement de type confessionnel.
- La culture comme frontière (*boundary*) : une culture est définie par sa différence par rapport à d'autres cultures ; ces cultures sont reconnues dans leur diversité, équivalente les unes aux autres. L'éducation vise la découverte et la reconnaissance de l'altérité, la tolérance dans une situation de pluralisme culturel. Pour l'enseignement des cultures religieuses, cette conception semble tout à fait pertinente et centrale : la prise en compte de la diversité religieuse.
- La culture comme « auteur-e » (*authorship*), c'est-à-dire comme création ou comme créativité : l'accent est mis sur la création de culture (*culture making*), sur son appropriation active, individuelle et actualisée. Et l'éducation est vue comme « transcendance créative » de la culture donnée, comme une pratique constructive. Est-ce que pourrait résider là un défi pour la branche cultures religieuses ? Non dans la création « religieuse » en tant que telle, évidemment ; mais dans la question : comment rendre les élèves actifs/ives, créatifs/ives quand on aborde les cultures religieuses dans un cadre scolaire de neutralité confessionnelle ?¹²

¹¹ Matusov et Marjanovic-Shane (2017, p. 310) les nomment des approches « Gestalt » (*gestalt approaches*), dans le sens où éducation et culture, prises ensemble, semblent « créer un tout ».

¹² On pourrait ici établir un parallèle avec une didactique des cultures religieuses selon laquelle, dans l'enseignement relatif aux religions – et contrairement à l'enseignement en éthique par exemple –, les élèves sont considéré-es comme observateurs/trices uniquement, et non dans un rôle d'acteurs/trices (Bietenhard, et al., 2024, pp. 78-82).

- La culture comme dialogue critique (*critical dialogue*) : cette quatrième conception implique que la culture donnée est l'objet d'une analyse critique, dans le dialogue et l'évaluation de ses diverses propositions, et donc d'une certaine déconstruction. L'éducation doit permettre et outiller cet examen critique des objets culturels, de la société et de soi. Cette conception est, elle à nouveau, pertinente pour la branche cultures religieuses, qui met un accent particulier sur l'analyse critique et la mise à distance de son objet de savoir.

Sans entrer dans une discussion détaillée de la pertinence ou des limites de ce modèle, il semble nécessaire de relever qu'il passe à côté – ou en tous cas ne tient pas suffisamment compte – d'une dimension et d'une compréhension pourtant centrale, telle qu'elle a été développée en philosophie et en lettres, tout comme en pédagogie (et à laquelle l'herméneutique rend toujours à nouveau attentif/ve).

En effet, on sait que, dans les nombreuses définitions de la culture, on peut, aux côtés de celles dressant un « constat de l'existant », considérer aussi des définitions dynamiques, issues de la philosophie (Hayer, 2012)¹³. Or, comme le montre Barilier (2008) : « Une acception sociologique du mot s'est substituée à l'acception humaniste » (p. 1). Tout en tenant compte des critiques justifiées qu'ont pu exprimer les sciences sociales par rapport au concept de culture, la perspective que l'on pourra appeler « humaniste » doit être replacée dans la discussion. Elle s'exprime par exemple de manière suivante¹⁴ :

[L]a culture n'est pas un savoir, encore moins une quantité de savoir ; c'est un rapport au savoir. [...] L'essentiel, c'est ce moment où le jeune homme ou la jeune fille comprend et sent que des œuvres humaines lui parlent de lui ou d'elle, tout en le [ou la] portant au-delà de son être. [...] La culture, c'est l'humanité soucieuse d'elle-même. (Barilier, 2008, pp. 12-13 ; p. 17)

Cette conception paraît d'autant plus incontournable qu'elle est fondamentale dans une perspective pédagogique. Ainsi, selon Meirieu (2018a, p. 129), la culture en contexte scolaire a pour but d'être émancipatrice, ce qui a pour condition « l'apprentissage à une gestion autonome des savoirs ». Par conséquent, la « transmission de culture » ne consiste pas en la transmission d'un modèle, mais en la possibilité de la « construction de soi » (Meirieu, 2020,

¹³ Par exemple : « La culture, c'est la capacité qu'a l'homme à se dépasser pour atteindre à une entière et pleine réalisation de lui-même, une transcendance en quelque sorte. Par la culture, l'individu s'arrache à sa condition première et cherche à se hisser à des sphères jusque-là hors d'atteinte. Pour cela, la culture est affranchissement et illumination » (Chaumier, cité par Hayer, 2012, p. 85).

¹⁴ J'aimerais exprimer ici ma dette et ma reconnaissance envers mes collègues des branches de philosophie et de français au Gymnase de Bienn et du Jura bernois (en renonçant à les nommer, ne voulant ni en oublier, ni en exclure), pour les échanges stimulants autour de cette compréhension de la « culture ».

p. 172 ; Ricœur, 2013b)¹⁵, la pédagogie ayant pour centre l'élève sujet-te dans sa relation autonome au monde qui l'entoure (Meirieu, 2017) :

L'expérience culturelle [est] la mise en relation d'un sujet avec un objet culturel. [...] En se découvrant lui-même par la médiation de l'objet culturel, l'enfant se découvre aussi relié aux autres, sinon dans les réponses qu'il construit ou auxquelles il adhère, mais, au moins, dans les questions qu'il se pose. (Meirieu, 2020, p. 172)

Il paraît donc pertinent d'ajouter au modèle ci-dessus une cinquième conception de la culture, qui serait à placer entre celles de la culture comme « dialogue critique » et comme « créativité » : la culture comme « chantier d'humanité » (Baumann, 2011).

Ce cinquième axe pédagogique est-il pertinent pour la discipline des cultures religieuses ?¹⁶ Les objets religieux seraient-ils ainsi à considérer comme tout autre objet culturel, non dans leur dimension confessionnelle, mais dans leur dimension existentielle ? Non au niveau des réponses qu'ils proposent, mais d'abord au niveau des questions qu'ils posent (Baumann, 1999 ; Meirieu, 2020) ?

Il nous semble en effet qu'avec cette dernière compréhension de la culture, les cultures religieuses peuvent être abordées comme toute œuvre de culture dans un contexte scolaire de neutralité confessionnelle. Tant le PER¹⁷ que les approches pédagogiques et didactiques paraissent pouvoir aller dans ce sens. « Existential » n'étant en aucun cas égal à « confessionnel » : le confessionnel pourra être centré sur des réponses qui doivent être répétées à l'identique (la culture comme modèle, *pattern*, à reproduire) ; tandis que l'existential est d'abord la possibilité de se confronter à des questions et au sens¹⁸, face auxquelles l'école en contexte de diversité culturelle reconnaît une pluralité de réponses existantes et vise pour ses élèves la capacité de s'y situer de manière autonome.

¹⁵ On notera ici le lien, qui serait à développer, avec la perspective d'une « herméneutique du soi » (cf. Ricœur, 1996, pp. 27-38 ; 2013b).

¹⁶ Cette question peut toucher un aspect controversé qui fait partie du débat didactique (cf. plus haut § 1.1 ; 1.3 ; 3.1), entre un enseignement strictement « descriptif » ou un enseignement engageant la réflexivité des élèves (Bleisch & Frank, 2017 ; Jakobs, *et al.*, 2022). Plutôt que de chercher à trancher ce débat, l'objectif consiste ici davantage à partir de la conception de la culture ainsi définie et à en interroger les conséquences pour la discipline des cultures religieuses.

¹⁷ Par exemple dans les passages suivants : « Le propos du cours d'Éthique et cultures religieuses est [...] de permettre à chacun de trouver ses racines, de se placer dans un contexte interculturel et interreligieux toujours plus complexe et de se situer devant les questions existentielles. Le cours d'Éthique et cultures religieuses est également un lieu où l'élève, avec sa liberté de conscience, apprend à connaître ses propres valeurs, à réfléchir sur le sens de ces valeurs, [...] à découvrir et respecter les valeurs et les convictions des autres [...]. » (CIIP, 2024).

¹⁸ « [L]es traditions religieuses, en particulier dans leurs grandes narrations, présentent une poésie de la vie, un répertoire littéraire des interrogations humaines [...]. Les traditions religieuses doivent être interrogées au niveau des questions qui les rassemblent, car leurs réponses sont toujours d'ordre confessionnel et institutionnel. Ainsi compris, l'enseignement est une hypothèse critique [...]. » (Baumann, 1999, pp. 101-102) ; « Dans une société multiculturelle comme la nôtre, les réponses aux grandes questions anthropologiques ne sont plus univoques, mais reconnaître que l'on se pose les mêmes questions n'en est que plus essentiel » (Meirieu, 2020, p. 172).

3.3. Bilan et enjeux

Les quatre axes proposés par Matusov et Marjanovic-Shane (2017, p. 325) peuvent se révéler utiles pour préciser la signification de la culture dans l'enseignement relatif aux religions ; tant du point de vue herméneutique que pédagogique toutefois, le modèle paraît insuffisant et demande la prise en compte de la culture comme relation à soi et comme construction d'autonomie. Le Tableau 1 ci-après essaie de résumer les quatre conceptions de l'éducation et de la culture sur la base de leur proposition, auxquelles est ajoutée et insérée, dans l'avant-dernière colonne, une cinquième conception que l'on pourra qualifier d'humaniste, en fonction de ce que nous venons de parcourir (en référence à des courants de pensée autour de Ricoeur et de Meirieu, et de Baumann pour ce qui concerne les cultures religieuses).

Tableau 1. Cinq conceptions de la culture en éducation, adapté d'après Matusov & Marjanovic-Shane (2017)

	Culture comme modèle (<i>pattern</i>)	Culture comme dialogue critique (<i>critical dialog</i>)	Culture comme frontière (<i>boundary</i>)	Culture comme « chantier d'humanité »	Culture comme création (<i>authorship</i>)
<i>Éducation</i>	Socialisation	Examen critique	Tolérance	Construction de soi, autonomie	Créativité
<i>Relation entre éducation et culture</i>	Reproduction d'une culture	Déconstruction de la culture	Reconnaissance des cultures	Rapport individuel/existentiel à la culture	Création de culture
<i>Pertinence pour « cultures religieuses »</i>	Non	Oui	Oui	Oui ?	?
<i>Visée herméneutique</i>	-	Compréhension des objets culturels (objectivité)	Compréhension des autres (intersubjectivité)	Compréhension de soi (subjectivité)	-

Les cinq colonnes, correspondant à cinq conceptions de la culture en éducation, sont placées dans un ordre un peu différent par rapport au modèle initial, dans une logique qui soit plus cohérente et plus systématique pour notre propos : d'abord, la culture comme modèle à reproduire, qui ne s'applique pas pour un enseignement des cultures religieuses ; ensuite, la culture dans un rapport critique, les cultures dans le rapport aux différences et la culture comme possibilité de rapport à soi, toutes trois pertinentes, selon notre hypothèse, pour cette branche ; finalement, la culture dans sa dimension de création, à propos de laquelle nous avons laissé ouverte la question de sa pertinence pour les cultures religieuses. En sus des deux premières lignes, reprises du modèle cité, en sont ainsi ajoutées deux autres, pour

synthétiser l'application ou non de ces cinq conceptions à la discipline cultures religieuses, ainsi que pour évoquer leur visée herméneutique.

L'enseignement des cultures religieuses semble ainsi situé : à la fois délimité et placé dans la conception pédagogique plus large¹⁹.

Ce faisant, il ne s'agit en aucun cas de chercher à minimiser ou à « noyer » les exigences et enjeux spécifiques d'une didactique des cultures religieuses, aux abords desquels mène la présente réflexion et qui resteraient donc à discuter, en termes d'articulation entre objectivité et subjectivité par exemple (Gerber, 2023). Il s'agit simplement ici de mettre en avant cette hypothèse, qui nous semble rejoindre par exemple les récentes réflexions d'Estivalèzes (2023) : « Les religions permettent d'affronter ces questions existentielles passionnantes sur l'éénigme de la vie humaine, caractérisée par la finitude, en offrant des clés de compréhension de soi, de sa relation aux autres et de son rapport au monde » (p. 300).

CONCLUSION

Quel sens donner à la notion de cultures religieuses, demandions-nous ? Si, comme l'écrit Ingold, « le terme de culture désigne une question, non une réponse », celui de cultures religieuses désigne lui aussi, et à plus forte raison, une question. Une telle assertion n'est pas à comprendre comme une solution de facilité, mais, face à une tentante fascination de la réponse, comme un inconfort et une exigence ouverte, à la fois épistémologique et pédagogique : en éducation, il s'agit de garder « le plus longtemps possible nos questions en vie » comme l'exprime Rouzel (2016, p. 19).

¹⁹ La conception de la culture proposée par Baumann paraît, dans ce sens, à la fois bien illustrer les enjeux rencontrés et les perspectives qui resteraient à explorer : « En tant que reflet des délibérations que l'être humain entretient avec la réalité, avec lui-même et les autres, la culture [...] [est] indissociable du questionnement fondamental qui la suscite et la renouvelle. Elle est un bien commun [...], car toutes et tous sont enfants du même questionnement. Procès-verbal d'une recherche jamais achevée, chantier d'humanité, la culture se nourrit d'explorations multiples. Qu'elle soit scientifique ou religieuse, artistique ou technique, philosophique ou éthique, aucune forme de recherche ne saurait prétendre à l'hégémonie. La culture est multidimensionnelle et aucune de ses composantes ne peut s'arroger l'exclusivité des seules propositions valables. Comme relais institutionnel de la culture ainsi définie, l'école s'impose un statut de neutralité idéologique dans le traitement des différents domaines de la connaissance et des savoirs. [...]. C'est en cela qu'elle est laïque. » (Baumann, 2011, p. 348).

Tableau 2. Synthèse de la démarche herméneutique suivie, des principaux résultats et des perspectives herméneutiques et pédagogiques

	Partie 1	Partie 2	Partie 3
Démarche	Interprétation du texte : Notion de « cultures religieuses » dans le Plan d'études romand (PER)	Réflexion méthodologique : Lien entre « culture(s) » et « religion(s) » dans le débat des sciences humaines	Philosophie de l'interprétation : Lien entre « culture » et « cultures religieuses » dans le débat pédagogique
Résultats	<ul style="list-style-type: none"> • Polysémie de la notion de « cultures religieuses » : <ul style="list-style-type: none"> ○ partie de la culture ○ traditions religieuses ○ distinction entre culturel et religieux ○ approche culturelle du religieux ○ (au singulier : culture générale sur le religieux) • La notion, reflet de débats plus larges, n'est « pas simple transcription scolaire d'une discipline scientifique » (Meirieu), ce qui oblige à prendre en compte : <ul style="list-style-type: none"> ○ la question épistémologique ; ○ la question pédagogique. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pluralité des disciplines (théologie, philosophie, histoire des religions, sciences des religions...) et complexité des liens entre religion et culture • Centralité du religieux dans l'interprétation de la culture vs. risque du religieux comme « impensé de la culture » : enjeu d'une nécessaire approche herméneutique (et) critique • À l'école : quel sens à la « culture », avec quelle place du « religieux » ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Insuffisance des conceptions de « culture » ne prenant pas en compte la question de l'existence humaine • Enjeu d'une nécessaire conception humaniste de la culture, comme « chantier d'humanité » (Baumann) • Hypothèse : pour les cultures religieuses sont pertinentes les conceptions de culture comme : <ul style="list-style-type: none"> ○ examen critique ; ○ reconnaissance des diversités/altérité ; ○ relation à soi/construction de soi.
Perspectives	<p><i>Le sens n'est pas donné d'emblée, il se construit.</i></p> <p>L'école comme « communauté d'interprétation » ?</p> <p>« Le formel, le réel, le caché » (Perrenoud) ?</p>	<p><i>Le sens se construit en référence à une culture.</i></p> <p>L'école comme « tiers interprétant » ?</p> <p>Interdisciplinarité ?</p>	<p><i>Le sens se construit en situation, en relation.</i></p> <p>L'école comme lieu de distinction entre relation à l'objet, relation aux autres, relation « de soi à soi-même » (Ricœur) ?</p>

« [I]nterpréter n'est pas simplement présenter ou exposer un sens, mais l'édifier. [...] Le sens n'est donc pas un sens surgi de nulle part, envoyé de quelque part, mais il sera principalement construit ou reconstruit » (Berner, 2007, p. 335 ; p. 31). On peut ainsi rapprocher herméneutique et pédagogie. Et lier la question du sens de cette notion de

cultures religieuses, telle qu'elle nous a occupée ici, à ce que Perrenoud (1996) développe à propos du « travail du sens et sens du travail à l'école ».

Premièrement : le sens n'est pas donné d'embrée, il se construit.

Le premier chapitre a mis en exergue la polysémie de l'appellation « cultures religieuses » dans le Plan d'études romand (PER), l'une des rares mentions explicites de la notion de culture dans ce prescrit scolaire. La notion de « cultures religieuses » n'est pas réductible à un seul sens par l'interprétation du seul texte prescriptif. La mention des cultures religieuses comme prescrit scolaire s'avère ainsi nécessaire, mais insuffisante, ou en tout cas partielle : si elle pose et délimite un certain cadre, elle invite aussi à considérer les débats disciplinaires et pédagogiques auxquels est implicitement liée cette discipline scolaire.

« Quel sens donner » : notre intitulé laissait entendre que le sens n'est pas « déjà donné », il doit « être donné » par l'interprète – en l'occurrence par l'école en tant que « communauté herméneutique » ? Le sens se construit, non dans l'idée d'un relativisme facile dans lequel tous les sens se valent, mais bien dans l'idée d'une tâche non achevée et toujours à reprendre, herméneutiquement et pédagogiquement.

Une perspective possiblement pertinente serait de prendre en compte ce que Perrenoud (1993) également identifie comme « le formel, le réel, le caché » : au-delà des parcours tels qu'ils sont prescrits, programmés (le formel), seraient à considérer les parcours tels qu'ils se déroulent et sont vécus en classe (le réel), ainsi que les apprentissages qui en résultent, dans leur caractère flou, leur opacité (le caché), de même que le lien entre ces trois aspects ?

Deuxièrement : le sens se construit en référence à une culture.

Le deuxième chapitre a montré la complexité des rapports entre les notions de « religion(s) » et de « culture(s) » dans les disciplines académiques de sciences humaines auxquelles se réfère généralement la discipline scolaire « cultures religieuses ». L'école ne peut évidemment rendre compte de tous les débats méthodologiques en tant que tels dans ses pratiques quotidiennes : il s'agit plutôt là d'un enjeu pour la formation des personnes enseignantes, pour les didactiques, pour tous les lieux d'articulation entre savoirs académiques et savoirs scolaires.

En outre, ce chapitre a relevé l'importance d'une approche critique d'interprétation du phénomène religieux, mettant en garde contre un possible écueil du religieux comme « raccourci » ou comme « impensé » de la culture. Cette dimension critique nous semble entièrement de mise pour la réalité scolaire : non par un *organon* critique qui serait à maîtriser, mais d'abord par un esprit critique à construire ? Dans cette optique et face à cette

pluralité à la fois de cultures et de disciplines, l'école pourrait-elle endosser le rôle d'un « tiers interprétant » (Wunenburger, 2017) – l'école, et donc aussi les élèves elles/eux-mêmes en tant que classe ?

Une perspective assez évidente enfin : ce débat autour du lien épistémologique entre religion(s) et culture(s) plaide à notre sens en faveur d'un ancrage interdisciplinaire de l'enseignement des « cultures religieuses ». C'est-à-dire, au vu d'un pluralisme disciplinaire existant, en faveur d'une mise en interaction, d'une véritable interdisciplinarité (Darbellay, 2023)²⁰ ?

Troisièmement : le sens se construit en situation, en relation.

Le troisième chapitre, finalement, en partant de différentes acceptations de la culture en éducation pour s'approcher davantage d'une philosophie de l'interprétation, s'est attaché à remettre au centre du débat une compréhension humaniste de la culture. Il formule l'hypothèse selon laquelle, pour les cultures religieuses, trois conceptions peuvent s'avérer pertinentes : la culture comme examen critique, les cultures dans la reconnaissance des différences et la culture comme rapport existentiel.

« En comprenant la culture, nous comprenons une compréhension, un rapport spécifique de l'homme au monde. » (Berner, 2007, p. 334). C'est ce renversement herméneutique que Bühler (1995) appelle « l'interprète interprété ».

À partir de là, une perspective herméneutique pourrait permettre d'aborder plus avant les questions et les défis au seuil desquels mène la présente réflexion. Avec une herméneutique pédagogique moins influencée par Gadamer (Simard, 2002) que par Ricoeur (2013a)²¹, serait-il possible de penser à la fois : la relation à l'objet culturel religieux ; la relation à l'altérité ; la relation à la subjectivité ? Serait-ce possible avec des concepts comme celui de la fonction de la « distanciation » (Ricoeur, 1998, 2013b ; Gerber, 2023) ? Ou encore comme celui de « soi-même comme un autre », qui est à la fois herméneutique et éthique (Ricoeur, 1996 ; Moreau, 2007) ? Ce « sens » des cultures religieuses à l'école, pourrait-on le faire émerger si on aborde les objets religieux comme les autres objets culturels, avec pour centre « l'élève sujet en relation au monde » (Meirieu, 2017 ; 2020), et avec pour visée une relation autonome aux cultures religieuses ?

²⁰ « Cette dynamique [interdisciplinaire] vise à dépasser la simple juxtaposition de points de vue ou pratiques hétérogènes pour créer des interactions et des liens entre (inter-, ce qui est à l'interface) les organisations disciplinaires afin d'analyser et de comprendre des objets d'étude [...] dans leur complexité et leur hybridité » (Darbellay, 2023, p. 165).

²¹ « Le fait que je suis n'est pas douteux, mais que ce que je suis est foncièrement douteux. Par conséquent, je ne suis pas proche de moi-même, mais toujours dans un rapport d'interprétation. Il faut donc que je fasse le grand détour des œuvres de culture pour rentrer chez moi : c'est ce grand circuit de l'interprétation qui est le plus court chemin de moi à moi-même » (Ricoeur, 2013a).

RÉFÉRENCES

- Adams, S. (2015). On Ricœur's Shift from a Hermeneutics of Culture to a Cultural Hermeneutics. *Études Ricceuriennes/Ricœur Studies*, 6, 130-153.
- Addi, L., & Obadia, L. (2010). *Clifford Geertz. Interprétation et culture*. Paris : Éditions des Archives contemporaines.
- Barilier, E. (2008). À quoi bon la culture ? *Etienne Barilier. Conférences*. https://etienne-barilier.name/Conferences/2008/A_quoi_bon_la_culture%20_01_.pdf
- Baumann, M. (1999). *Le protestantisme et l'école. Plaidoyer religieux pour un nouvel enseignement laïc*. Genève : Labor et Fides.
- Baumann, M. (2011). Créationnisme et enseignement religieux dans les écoles publiques. *Revue de théologie et de philosophie*, 143, 345-354. <https://www.jstor.org/stable/44360607>
- Berner, C. (2007). *Au détour du sens. Perspectives d'une philosophie herméneutique*. Paris : Cerf.
- Bietenhard, S., Brönnimann, C., & Schnüriger, H. (2024). *Fachdidaktische Zugänge Ethik, Religionen, Gemeinschaft mit Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Grundlagen*. Bern : HEP Verlag.
- Bietenhard, S., Helbling, D., & Schmid, K. (2015). *Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch*. Bern : HEP Verlag.
- Bleisch, P., Desponds, S., Durisch Gauthier, N., & Frank, K. (2015). Zeitschrift für Religionskunde – Begriffe, Konzepte, Programmatik / Revue de didactique des sciences des religions – notions, concepts, intentions. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions*, 1, 8-25. <https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2015.001>
- Bleisch, P., & Frank, K. (2017). Approches conceptuelles de l'enseignement de la religion : enseignement religieux et enseignement orienté sciences des religions. *Zeitschrift für Religionskunde/Revue de didactique des sciences des religions*, 4, 70-78. <https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2017.044>
- Bühler, P. (1995). L'interprète interpréte. In P. Bühler & C. Karakash (Eds.), *Quand interpréter c'est changer* (pp. 237-262). Genève : Labor et Fides.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2003). *Déclaration relative aux finalités et objectifs de l'École publique*.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2024 [2010]). *Plan d'études romand (PER)*. <https://portail.ciip.ch/per/>
- Cuche, D. (2016). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : La Découverte.
- Darbellay, F. (2023). Interdisciplinarité et créativité : transformation organisationnelle et acteurs du changement. In N. Bonnardel, F. Girandola, É. Bonetto, & T. Lubart (Eds.), *La créativité en situations. Théories et applications* (pp. 164-174). Paris : Dunod.
- Debray, R. (2002). L'enseignement du fait religieux dans l'École laïque : Rapport à Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale. <http://www.education.gouv.fr>

- Descola, P., & Ingold, T. (2014). *Être au monde. Quelle expérience commune ?* Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Desponds, S. (2021). Didactique des sciences des religions. In E. Runtz-Christan, & P.-F. Coen (Eds.), *Collection de concepts-clés de la formation des enseignantes et enseignants en Suisse romande et au Tessin* (pp. 83-85). Le Mont-sur-Lausanne : LEP.
- Desponds, S., & Durisch Gauthier, N. (2016). Dossier « Éthique et cultures religieuses en tension ». *Zeitschrift für Religionskunde/Revue de didactique des sciences des religions*, 2. <https://www.zfrk-rdsr.ch/issue/view/430>
- Desponds, S., Durisch Gauthier, N., Fawer Caputo, C., Gagliarde, N., & Revaz, J.-N. (2022). La didactique d'Éthique et cultures religieuses : que peut-elle face à un monde en crise ? In N. Durisch Gauthier, N. Fink, & A. Pache (Eds.), *Former dans un monde en crise. Les didactiques des sciences humaines et sociales face aux transformations sociétales* (pp. 29-41). Neuchâtel : Alphil-Presses universitaires suisses.
- Dietzel, I. (2023). Natur – Kultur – Verhältnis, ethnologisch. *Wissenschaftlich - Religionspädagogisches Lexikon im Internet*. <https://doi.org/10.23768>
- Estivalèzes, M. (2010). Former à la culture religieuse. De quelques défis et difficultés. In J. Cherblanc, & D. Rondeau (Eds.), *La formation à l'éthique et à la culture religieuse* (pp. 145-169). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Estivalèzes, M. (2023). *La fin de la culture religieuse. Chronique d'une disparition annoncée*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal. <https://pum.umontreal.ca>
- Fawer Caputo, C. (2012). L'interférence des cultures religieuses dans la vie scolaire. *Prismes. Revue pédagogique HEP Vaud*, 16, 28-30.
- Frank, K., & Jödicke, A. (2009). L'école publique et la nouvelle diversité religieuse : thématiques, problèmes, évolutions. In M. Baumann, & J. Stolz (Eds.), *La nouvelle Suisse religieuse. Risques et chances de sa diversité* (pp. 283-293). Genève : Labor et Fides.
- Geertz, C. (1975 [1973]). *The Interpretation of Cultures*. London : Hutchinson.
- Gerber, V. (2023). Des objets religieux et des élèves sujets. Aspects pédagogiques et herméneutiques en classe de gymnase. *Zeitschrift für Religionskunde/Revue de didactique des sciences des religions*, 11, 60-73. <https://doi.org/10.26034>
- Gisel, P. (2013). Des mots, de leurs histoires et de quelques enjeux. Sciences religieuses, sciences des religions, religiologie et autres. *Histoire, monde et cultures religieuses*, 26, 13-28.
- Grondin, J. (2022 [2006]). *L'herméneutique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Hayer, D. (2012). La culture : des questions essentielles. *Humanisme*, 296, 85-88.
- Ingold, T. (2018 [2013]). *Marcher avec les dragons*. Paris : Seuil.
- Jakobs, M., Ebel, E., & Schmid, K. (2022). *Bekenntnisunabhängig Religion Unterrichten. Grundlagen – Erfahrungen – Perspektiven aus dem Kontext Schweiz*. Ostfildern : Grünwald Verlag.
- Jeanrond, W.G. (1995). Les déplacements de l'herméneutique au XX^e siècle. In P. Bühler, & C. Karakash (Eds.), *Quand interpréter c'est changer* (pp. 15-31). Genève : Labor et Fides.

- Malm, A. (2017). Nature et société : un ancien dualisme pour une situation nouvelle. *Actuel Marx*, 61, 47-63.
- Matusov, E., & Marjanovic-Shane, A. (2017). Many faces of the concept of culture (and education). *Culture & Psychology*, 23(3), 309-336.
- Meirieu, P. (2017). *Frankenstein pédagogue*. Paris : ESF Éditeur.
- Meirieu, P. (2018a [1991]). *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*. Paris : ESF Éditeur.
- Meirieu, P. (2018b, 30 mai). *Pour une formation culturelle des enseignants*. Journée d'études scientifiques à la Haute École Pédagogique BEJUNE, Bienné, Suisse. <https://www.meirieu.com/ARTICLES/formation-culturelle-enseignants.pdf>
- Meirieu, P. (2020). La littérature de jeunesse : un enjeu éducatif et culturel. *La Revue des livres pour enfants*, 311, 168-175. <https://cnlj.bnf.fr>
- Merleau-Ponty, M. (2022 [1945]). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- Meylan, N. (2015). Traiter la religion à l'école. La contribution d'une réflexion sur l'épistémologie des sciences des religions. *Zeitschrift für Religionskunde/Revue de didactique des sciences des religions*, 1, 85-94. <https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2015.006>
- Michel, J. (2023). *Qu'est-ce que l'herméneutique ?* Paris : Presses Universitaires de France.
- Michon, B. (2014). L'école, la culture religieuse et le vivre-ensemble : une perspective comparative. *Revue française de pédagogie*, 186, 85-97. <https://doi.org/10.4000/rfp.4417>
- Moreau, D. (2007). L'éthique professionnelle des enseignants : déontologie ou éthique appliquée de l'éducation ? *Les Sciences de l'éducation*, 40, 53-76.
- Obadia, L. (2013). Terminologie des sciences des religions et vocabulaire anthropologique. *Histoire, monde et cultures religieuses*, 26, 41-57.
- Obadia, L. (2016). Le renouveau de l'anthropologie via celui de la religion ? Les religions, la mondialisation et l'anthropologie contemporaine. *Diogène*, 256, 87-105.
- Palmer, D. (2010). Culture (Religion comme). In R. Azria, & D. Hervieu-Léger (Eds.), *Dictionnaire des faits religieux* (pp. 216-220). Paris : Presses Universitaires de France.
- Paroz, P. (2011). *La reconnaissance. Une quête infinie ?* Genève : Labor et Fides.
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. In J. Houssaye (Ed.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 61-76). Paris : ESF Éditeur. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_21.html
- Perrenoud, P. (1996). Sens du travail et travail du sens à l'école. In P. Perrenoud, *Métier d'élève et sens du travail scolaire* (pp. 161-170). Paris : ESF Éditeur. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_18.rtf
- Piétri, G. (2010). Cultures et religions : les nouveaux enjeux. *Études*, 4136, 643-654.
- Ricœur, P. (1996 [1990]). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Ricœur, P. (1998 [1986]). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Paris : Seuil.
- Ricœur, P. (2013a, janvier). « Ce que je suis est foncièrement douteux ». Propos recueillis par J.-F. Duval. *Philosophie Magazine*, 63. <https://www.philomag.com>
- Ricœur, P. (2013b). *Cinq études herméneutiques*. Genève : Labor et Fides.

- Rittelmeyer, C., & Parmentier, M. (2007). *Einführung in die pädagogische Hermeneutik*. Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Rouiller, Y. (Ed.) (2018). Dossier « Assises romandes de l'éducation : laïc, le hic ? ». *Éducateur*, 6, 3-18.
- Rouzel, J. (2016). *La parole éducative* (2^e éd.). Paris : Dunod.
- Roy, O. (2008). *La Sainte ignorance. Le temps de la religion sans culture*. Paris : Seuil.
- Sabbatucci, D. (1995). La religion. B. L'étude des religions. In *Encyclopædia Universalis* (Corpus 19, pp. 755-758). Paris : Encyclopædia Universalis Éditeur.
- Schulte, A., & Wiedenroth-Gabler, I. (2003). *Religionspädagogik*. Stuttgart : Calwer Verlag.
- Schwab, C. (2013). L'enseignement des religions dans les écoles publiques de Suisse romande : une sacrée évolution ! In J. Cottin, & J.-M. Meyer (Eds.), *Catéchèse protestante et enseignement religieux* (pp. 105-118). Bruxelles/Genève : Lumen Vitae/Labor et Fides.
- Schweidler, W. (2011). D'une herméneutique de la culture à son fondement phénoménologique. *Archivio Di Filosofia*, 79(2), 93-98. <http://www.jstor.org>
- Simard, D. (2002). Contribution de l'herméneutique à la clarification d'une approche culturelle de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 63-82.
- Stolz, J., & Baumann, M. (2009). Diversité religieuse : aspects culturels, sociaux et individuels. In M. Baumann, & J. Stolz (Eds.), *La nouvelle Suisse religieuse. Risques et chances de sa diversité* (pp. 27-43). Genève : Labor et Fides.
- Stucki, P.-A. (1970). *Herméneutique et dialectique*. Genève : Labor et Fides.
- Terzidis, A., & Wicky, O. (2020). Créativité, complexité, problématisation, interdisciplinarité... Penser la didactique de l'Éthique et cultures religieuses au secondaire II au travers des « cultural studies ». *Zeitschrift für Religionskunde/Revue de didactique des sciences des religions*, 8, 68-85. <https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2020.078>
- Tietz-Steiding, C. (2003). Christliche Motive in populärer Kultur. *Evangelische Theologie*, 63, 435-449.
- Willaime, J.-P. (Ed.). (2005). *Des maîtres et des dieux. Écoles et religions en Europe*. Paris : Belin.
- Wunenburger, J.-J. (2017). Interreligious Epistemological and Hermeneutic Paradigms. *Concilium*, 01, 17-26.

Faire culture commune : la classe en architecture

Christophe Guilloux, *Conservatoire national des arts et métiers (CNAM), Institut National Supérieur de l'Éducation Artistique et Culturelle (Inseac)* 

DOI : [10.51186/journals/ed.2025.15-1.e1633](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2025.15-1.e1633)

Résumé

L'expérience de la classe en architecture propose une approche pédagogique alternative centrée sur l'observation et la perception collective. Ce dispositif utilise une méthode d'observation tripartite — description formelle, hypothèses et recherches — pour intégrer les trois piliers de l'éducation artistique et culturelle : l'acquisition de connaissances, la rencontre et la pratique. En valorisant l'expression et la diversité des regards, le projet permet non seulement une acquisition technique, mais aussi une sensibilisation culturelle profonde. Le dispositif est analysé à travers une étude en observation directe avec une approche phénoménologique. Le choix de l'architecture comme fil conducteur illustre comment une discipline peut relier savoirs théoriques et pratiques tout en favorisant une approche collective de l'apprentissage. Ce modèle ne se limite pas à la transmission d'une culture générale, mais construit une culture partagée entre élèves et enseignant-es, répondant ainsi aux questions d'inclusion et de diversité socioculturelle. En mettant en évidence l'importance d'une pédagogie qui dépasse la culture générale standardisée, ce projet illustre une façon de « faire culture commune » en s'appuyant sur les trois piliers de l'éducation artistique et culturelle. Il pourrait ainsi inspirer d'autres initiatives visant à créer des environnements d'apprentissage plus inclusifs, collaboratifs et enrichissants pour les membres d'une communauté éducative.

Mots-clés : apprentissages à l'école primaire, approche inclusive, architecture, classe d'âge mixte, éducation artistique et culturelle

Abstract

The architecture classroom experience offers an alternative pedagogical approach focused on observation and collective perception. This implementation uses a tripartite observation method — formal description, hypotheses, and research — to integrate the three pillars of artistic and cultural education: knowledge acquisition, encounter, and practice. By highlighting the expression and the diversity of views, the project does not only enable a technical acquisition but also a deeper cultural awareness. The implementation is analyzed through a direct observation study with a phenomenological approach. The choice of

architecture as a guiding thread illustrates how a subject can link theoretical and practical knowledge while encouraging a collective approach to learning. This model does not only allow the transmission of general culture, but it also helps build a shared culture between pupils and teachers, thereby answering inclusion and sociocultural diversity issues. By highlighting the importance of a pedagogy that transcends standardized general culture, this project illustrates a way of “making common culture” based on the three pillars of artistic and cultural education. It could thus inspire other initiatives aiming at creating more inclusive, collaborative, and enriching learning environments for the members of an education community.

Keywords: architecture, artistic and cultural education, inclusive approach, learning in primary school, mixed-age class

INTRODUCTION

La classe en architecture est un dispositif d'éducation artistique et culturelle expérimenté à l'école primaire publique Jules Ferry de Pontivy, en centre-Bretagne, en France. Ce dispositif propose la mise en œuvre des apprentissages en les thématisant de manière globale autour de l'architecture, elle-même abordée dans une dimension holistique. Cette expérience donne lieu à une recherche en observation participante (Peneff, 2009) menée par l'enseignant de la classe, qui est également doctorant en sciences de l'information et de la communication à l'Institut National Supérieur de l'Éducation Artistique et Culturelle. La thèse, sous la direction d'Emmanuel Ethis et co-encadrée par Damien Malinas et Raphaël Roth, propose la classe en architecture comme étude de cas (Passeron, *et al.*, 2005) d'une pédagogie centrée sur la perception des élèves.

L'objectif de cet article est d'observer et de discuter le prescrit éducatif de « faire culture commune », tel qu'il est défini dans les communications officielles et les documents de l'éducation nationale (Ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur, 2025). Ce prescrit, qui vise à la fois la mutualisation des gestes professionnels et la constitution d'une culture composée de repères communs pour les élèves, pose la question de son adresse. Ces termes sont employés à plusieurs reprises dans les divers cadres de l'éducation nationale, tant dans les documents officiels, tels que les programmes, des circulaires, des documents de présentations, et aussi de communication faisant état d'objectifs en deux directions. Il y a d'une part l'objectif d'une mutualisation, du partage et d'une harmonisation des gestes professionnels pour les enseignant-es. Et d'autre part, celui de constituer pour les élèves une culture composée de repères communs. Ce prescrit éducatif d'une « culture commune » est particulièrement employé dans le domaine de l'éducation artistique et culturelle, et fait résonner le terme de culture dans des acceptations

parfois différentes. Le terme de culture est alors tiraillé entre la notion d'objets culturels et la pratique du métier d'enseignant-e. Entre enseignements, pratiques et connaissances, mais aussi comme aspect de rencontre et objet de recherche, la culture en éducation relève en effet d'une complexité processuelle. Le terme « faire » a aussi son importance dans sa relation avec la culture au sens anthropologique et dans le contexte éducatif. Dewey souligne l'importance de l'expérience en collectif, de considérer l'école comme une expérience sociale en soi, et non seulement une préparation à celle-ci :

Dire que l'éducation est une fonction sociale, qui assure la direction et le développement des êtres non encore parvenus à maturité en les faisant participer à la vie du groupe auquel ils appartiennent, c'est dire, en effet, que l'éducation variera suivant le genre de vie qui prévaut dans un groupe. (Dewey, 2022, p. 163)

Dans la classe en architecture, l'expérience directe et l'observation participative sont au cœur de la pédagogie, et ont pour but de permettre aux élèves de vivre et de construire leur propre culture commune. Le dispositif entend, tel que le suggérait Freinet, « mettre à leur disposition les techniques appropriées et les outils adaptés à ces techniques, afin de laisser librement s'amplifier, s'élargir, s'approfondir et se préciser la vie dans toute son intégrité et son originalité » (1930, p. 230).

Cet article se propose d'explorer comment une approche pédagogique centrée sur l'architecture et la perception peut contribuer à « faire culture commune ». Les enjeux éducatifs de ce prescrit, dans le cadre pédagogique de la classe en architecture, incluent principalement les questions d'inclusion, la pluralité des expériences culturelles et la transmission collective. L'article se structurera en plusieurs parties : une discussion sur la notion de culture, sa place en éducation et ses enjeux au croisement de la pratique et du collectif ; une présentation du cadre théorique de l'étude et de sa méthodologie ; une description de la classe en architecture et de ses pratiques pédagogiques ; une analyse des résultats et des effets observés ; et enfin, une réflexion sur les apports et les limites de cette approche.

1. CULTURE, ANTHROPOLOGIE ET ÉDUCATION

La notion de culture est complexe et multidimensionnelle, englobant à la fois des objets culturels, des pratiques pédagogiques, et des dynamiques de rencontre et de recherche. Dans un sens anthropologique, nous pourrions dire que « faire culture » peut revenir à deux grandes pratiques : celle de vivre une culture et celle d'en observer une dans ses divers aspects. Alors de quoi s'agit-il ? Faire culture commune revient-il à vivre une culture ensemble par le biais de corpus, d'œuvres ou de pratiques incontournables ou d'observer et d'apprendre à lire la même chose ? Peut-être s'agit-il aussi de faire ensemble, quelque chose

de l'ordre du commun. Mais quel est cet ensemble ? Qui fait ? S'agit-il de faire tous et toutes la même chose, et ce tout le temps ? Pour reprendre la boussole de l'anthropologie lorsqu'il s'agit de mettre en perspective et problématiser la culture dans l'éducation, Ingold (2017) propose là encore des passerelles :

Ma définition minimale de l'éducation est : « L'action de mener une vie » [leading life]. La question primordiale de l'éducation revient donc à comprendre ce que signifie mener une vie. Quelle est la différence, ou y a-t-il une différence, entre mener sa vie (comme dans – ducere) et vivre sa vie ? Qu'y a-t-il de plus à mener qu'à simplement vivre ? (p. 160)

Nous voyons ici que les termes de culture et d'éducation peuvent même aller jusqu'à se confondre. Là où l'anthropologue étudie la culture comme l'ensemble de manifestations, des aspects qui montrent la vie humaine en train de se faire, de se mener, Ingold (2017) propose de voir cette action de mener une vie comme un acte d'éducation en soi. Il ajoute que « mener sa vie consiste à prêter attention aux choses, de telle manière que – à mesure que nous cheminons dans le monde – nous soyons pleinement engagé-es dans un processus d'attention et d'observation [we are actively noticing] » (p. 161).

Pour interroger ce prescrit de « faire culture » commune au regard de l'expérience de classe menée à Pontivy, se succèderont brièvement une présentation du cadre théorique de l'étude, de la méthodologie employée par celle-ci, une brève présentation de la classe en architecture, de résultats dans les données faisant lien avec les notions de culture générale et de culture commune et une réflexion sur les apports et limites de l'une et l'autre.

1.1. Culture et communication : cadre théorique

L'étude présentée ici est issue d'un travail de recherche en thèse en sciences de l'information et de la communication. Faire entrer cette dernière discipline dans le champ de l'éducation a pour objectif d'observer les communications qui font éducation, à savoir les dynamiques de transmissions, d'échanges et d'observations mutualisées qui se manifestent au sein d'une classe. La classe en architecture présente un dispositif pédagogique centré sur l'observation et la description.

Au sein d'un collectif, se voient performer des codes qui font culture. C'est ce qu'exprime Winkin (2001) qui synthétise et développe les concepts et expériences d'une anthropologie de la communication, d'abord portée aux États-Unis par des anthropologues, tel-les que Birdwhistell : « La communication, d'un point de vue anthropologique, c'est la 'performance de la culture' » (p. 14). La culture est alors considérée comme l'ensemble des codes exercés, « performés » disent les anthropologues de la communication, afin de s'inscrire et s'affirmer au sein d'une société, d'un groupe. Performer cet ensemble de codes nous rassure « quant à

notre qualité de membres » (Winkin, 2001, p. 14). Cette dimension de codes faisant collectif revêt un écho particulier dans le milieu éducatif.

Il y a en effet diverses manières d'y faire collectif : l'école, la classe d'âge, la classe d'enseignement, la communauté éducative. Au sein de ces diverses strates de collectif se joue constamment une communication. Celle-ci est multiple dans son adresse. Elle s'exerce entre élèves, d'enseignant-es à élèves, d'élèves à enseignant-es, ainsi qu'avec l'ensemble des membres de la communauté éducative, incluant des intervenant-es et les parents, les familles. Winkin (2001) propose l'anthropologie de la communication comme une science observant la transmission : « La notion de communication reste synonyme de 'transmission' » (p. 19).

Lorsque nous inscrivons le terme de culture dans le domaine de l'éducation, il paraît nécessaire de le mettre en perspective de ses emplois habituels, des endroits où il est mobilisé avec régularité. En effet, au sein des programmes éducatifs, la culture a une place, et elle est parfois employée pour circonscrire l'ensemble des savoirs à acquérir pour faire partie d'une communauté, par exemple. C'est alors que l'on s'entend dire le terme de culture avec les verbes de la possession : avoir une culture, enrichir sa culture. De manière sans doute plus douce ou exprimée en termes d'objectifs, les infinitifs pourront être remplacés par des expressions évoquant un processus d'acquisition ou de développement, tels que l'enrichissement culturel. Cependant, et si l'on considère le point de vue anthropologique comme une entrée dans l'observation du domaine de l'éducation et de la formation, on connaît des acceptations à la fois plus larges et plus critiques de la culture :

La culture, si le concept garde une certaine valeur opératoire, n'est plus conçue aujourd'hui comme un savoir à 100 % partagé. Au sein d'une même société coexistent, en effet, une pluralité de formes et le bagage culturel de ses membres varie selon le statut social (l'âge, le sexe, l'éducation, la fortune, la profession, les convictions politiques, l'affiliation religieuse, l'itinéraire personnel, etc.). (Augé & Colleyn, 2021, p. 20)

À partir de cette constatation, qui serait, selon les anthropologues Augé et Colleyn (2021), propre à un monde contemporain, est-il encore possible de reconnaître ici ou là des communautés qui seraient définies par leurs partages et pratiques culturelles ? Peut-être que l'école, ou plus précisément l'expérience de l'apprentissage en collectif, à l'échelle d'une classe par exemple, peut encore être le lieu d'observation de ce qui se joue dans les pratiques culturelles, tout en identifiant cette pluralité et ses diversités coexistantes. Pour approcher cette expérience vécue par la classe en architecture, il faut donc aller chercher ailleurs une définition de la culture.

1.2. La culture comme éducation

Ingold propose quelque chose de processuel à partir des idées de Dewey quant au rapport entre le monde, les savoirs et celles et ceux qui l'étudient. Au lieu de s'interroger sur les mécanismes d'acquisition du savoir, encore une fois dans le champ de la possession, il propose de travailler sur la formation, la germination du savoir. Dans le champ de l'étude anthropologique qu'il propose comme analogie au processus plus large d'éducation, il entend mettre en œuvre un projet : « Ce moyen d'apprendre, en étudiant avec les choses et les personnes au lieu d'étudier simplement les choses et les personnes [...]. » (Ingold, et al., 2018, p. 11). Ainsi, l'anthropologue britannique s'oppose au principe de seule transmission en éducation.

La culture ne serait donc ni un ensemble d'objets, d'aspects de la vie humaine, et ne résiderait pas, pour le monde de l'éducation, dans la transmission des savoirs ou de ces aspects. Il s'agirait plutôt d'une expérience, celle de voir se produire le savoir, de le voir circuler, se partager. Descola dit, entamant une conversation avec Ingold : « Composer un monde, c'est une façon de percevoir, d'actualiser, de détecter (ou non) des qualités de notre environnement et les relations qui s'y créent » (Descola, et al., 2014, p. 30). Peut-être s'agit-il d'y entendre la critique du savoir ou plus simplement l'observer dans des situations d'oubli, dans la désuétude ou les incompréhensions. Quoiqu'il en soit, cette expérience ne peut se borner à une catégorie de personne. Ce vécu « avec les autres » traverse les groupes d'individu-es *a fortiori* dans une école publique où se mêlent des élèves et des enseignant-es, des personnels périscolaires et des parents d'origines socio-culturelles diverses.

L'étude sur la classe en architecture emploie jusqu'alors le terme de collectif pour désigner ce groupe d'expérience qui inclut les élèves, leur professeur et les adjoint-es qui participent de diverses manières et temporalités à la proposition. Pourtant, nous pourrions la reconnaître dans cette dimension d'une communauté proposée encore une fois par Ingold et ses collègues (2018) : « Une communauté [...] dans laquelle chacun est dans une certaine mesure étranger aux autres » (p. 41).

2. MÉTHODOLOGIE

Dans le cadre d'une recherche en sciences de l'information et de la communication au sein d'un groupe de chercheur-es se saisissant particulièrement du champ de l'éducation artistique et culturelle, le choix d'une enquête de terrain a été fait. Plus encore, c'est le terrain qui a constitué les premières interrogations qui ont mené à un projet de recherche. Je suis donc d'abord l'enseignant d'une classe qui fait de l'architecture l'allié de tous les

apprentissages d'élèves d'une école primaire à Pontivy, en centre-Bretagne. Le dispositif pédagogique mène les élèves de 6 à 11 ans à observer et décrire régulièrement, voire de manière soutenue, les objets architecturaux. Il est pressenti pour une étude de cas visant à lui-même observer les manifestations de la perception et en quoi celles-ci peuvent constituer en soi des postures de communication. Il s'agit donc d'une enquête de terrain en observation participante, « pratique de l'immersion – qui est bien plus qu'un contact prolongé » (Peneff, 2009, p. 10). Une recherche qualitative qui articule la collecte de données avec l'analyse théorique sur la méthode comparative continue telle que proposée par le sociologue Strauss (Glaser & Strauss, 2022), la théorie ancrée. Il s'agit là de coder les occurrences des données de terrain pour en analyser sur le cours leurs récurrences et leurs relations et classer ces observations par catégories afin d'en faire émerger des informations théoriques stables.

La collecte de données s'effectue par trois outils : tenue d'un journal de terrain tel qu'employé dans les méthodes ethnographiques (Weber, 1991), la conduite d'entretiens semi-directifs (Savoie-Zajc, 2009) et l'observation de traces et d'objets produits (Fouillet, 2019), de productions des élèves. Dans le carnet de terrain s'inscrivent des descriptions écrites et des croquis faisant état de comportements par une approche phénoménologique, d'échanges entre élèves sur des temps manifestes de perception ; y sont également inscrites des observations, réflexions des élèves elles/eux-mêmes racontant leur expérience de perception. Les entretiens se font auprès des élèves, mais également des parents, des enseignant-es de l'école et des intervenant-es auprès de la classe. Les productions d'élèves se centrent principalement sur un carnet individuel d'élèves appelé carnet d'architecture nourri de notes et croquis sur tout le long du parcours scolaire au sein de cette classe, et sur des productions graphiques et de maquettes libres ou en relations directes avec des travaux de classe. Les résultats présentés ici proviennent de données collectées principalement du carnet de terrain.

3. PRÉSENTATION DU CAS D'ÉTUDE : LA CLASSE EN ARCHITECTURE

La classe en architecture est une classe d'école primaire de 24 élèves incluant des enfants de six à 11 ans, dont quatre élèves en situation de handicap et dans un contexte plurilingue. La spécificité de cette classe est donc de faire de l'architecture le terrain commun d'une expérimentation collective, et ce, pour servir tous les apprentissages. Dépassant largement l'idée de grandes œuvres, elle se saisit du patrimoine de proximité, et de pratiques artistiques et culturelles, techniques et professionnelles en cours. Il s'agit par exemple de voir dans le chantier de construction voisin de l'école, un espace de pratiques et d'apprentissages organisé à travers la rencontre, l'acquisition de connaissances et la pratique pour reprendre les trois piliers de l'éducation artistique et culturelle.

Quelles sont donc les pratiques de la classe en architecture, celles-là même qui la définissent ? Il s'agit d'employer la discipline et les objets de l'architecture comme des médiums transversaux qui vont nourrir les apprentissages. Plus encore, l'appui fait sur la thématique amène à repenser les formes même d'apprentissages et génère, parfois appelle, à des situations d'apprentissages spécifiques. Il y a, pour une grande part de ces situations, des formes qui ne sont pas éloignées, voire totalement empruntées à l'enseignement de l'histoire de l'art (Recht, 2021). Ainsi, nous pratiquons des séances de projections documentaires en classe, des observations *in situ* régulières qui mobilisent le patrimoine de proximité. Les élèves conçoivent, préparent et présentent des exposés faisant état d'un travail de recherche. Des visites guidées ou muséales sont organisées en étant toujours la conséquence de questionnements initiaux qui ont émergé en classe. Ces visites ne sont pas fortuites. Les élèves elles/eux-mêmes sont force de proposition.

Lorsqu'un élément architectural est nouvellement porté à la connaissance du groupe dans un contexte d'étude documentaire, et qu'un-e membre de la classe se rappelle en avoir vu un exemple en ville, cela provoque alors l'organisation d'une vérification et une exploration *in situ*. Le mouvement des corps et de la vision s'inscrit dans la perception des espaces comme le préconise le sociologue de l'urbanisme Burckhardt (Burckhardt & Aubard, 2022). Il y a la possibilité de se rendre sur des chantiers ou encore la participation à des ateliers avec des professionnel-les de la construction. Et pour dernier exemple, il y a cette habitude de classe : écrire une lettre. Chaque lundi matin, les élèves écrivent une lettre à l'adresse d'un destinataire de leur choix, et il arrive que ce destinataire soit lié par ses fonctions et ses pratiques à la thématique architecturale. De plus, les élèves écrivent systématiquement une lettre de remerciement et de retours sur expériences à la suite des rencontres qu'elles/ils ont pu vivre dans le cadre de la classe en architecture.

De cette production d'écrit peut être reconnu un des trois piliers de l'éducation culturelle qu'est la rencontre. Dans cette production, les élèves construisent leurs questionnements et les mettent en contexte afin de s'adresser à une personne susceptible d'y répondre. Dans cette habitude réside des pratiques complexes pour les élèves, à commencer par identifier les destinataires. Ce n'est pas là une pratique étrangère à des pratiques pédagogiques historiques, telles que l'envisageait Freinet (Alziary & Freinet, 1947) par exemple qui, suivant la démarche d'une impression en classe, a fait de la correspondance un incontournable de sa pédagogie. Dans le cas de la classe en architecture, cette correspondance ne se limite pas, voire ne touche pas, les pair-es. Plus qu'un partage des savoirs ou d'une correspondance faisant état de restitutions des actions menées par la classe, les échanges épistolaires font pleinement partie du processus d'enquête (Dewey, 1993) et de production du savoir chez les élèves. Ainsi ces courriers s'adressent plutôt à des personnes encore une fois identifiées comme étant compétentes à répondre.

Il y a également la séquence pédagogique de la construction mystère qui amène les élèves dans une enquête annuelle. La proposition est, pour l'enseignant, de choisir une construction du patrimoine bâti ancien ou contemporain et de faire une sélection documentaire pour la confier aux élèves. Les élèves de la classe disposent ainsi de quelques photographies, de plans éventuels, parfois d'objets issus du lieu. L'objectif est de ponctuer l'année par des indices qui nourriront les recherches des élèves. Celles/ceux-ci se poseront plusieurs questions telles que la datation ou du moins l'inscription de la construction dans une époque, dans un espace, les architectes, les auteur-es, les usagères/ers de ce bâti, ses fonctions passées et présentes, ainsi que de possibles projets à venir le concernant. Enfin, à partir des séances de descriptions et de réflexions collectives, la classe émet des hypothèses resserrées pour les mettre à l'épreuve avant d'accéder à des réponses à leurs questions à l'aide d'une documentation étendue, d'une rencontre. Ce jeu-séquence se tient sur un temps long, celui d'une année scolaire entière. La première construction mystère proposée fut la villa Savoye. Elle fut alors successivement construction mystère, objet architectural identifiable et structure de base pour des maquettes de construction ayant d'autres fonctions, employant le système Dom-Ino du Corbusier (Le Corbusier, *et al.*, 1991), et lieu de visite concrète pour la classe.

Enfin, les rencontres peuvent avoir lieu dans toutes ces situations d'apprentissages garantissant une action commune des intervenant-es avec les élèves, et non des postures simplement conférencières. Sont mobilisés dans toutes ces situations des outils à disposition des élèves : le carnet d'architecture qui les suit durant tout le parcours dans cette classe et qui est le support de notes, de croquis ; il y a également le recours à la maquette pour expérimentation ou démonstration ; une bibliothèque relativement exhaustive sur l'architecture (tant en documentaires qu'en fictions littéraires et graphiques) et des maquettes techniques proposées et conçues par des professionnel-les à usages de compréhensions et d'apprentissages scientifiques et techniques.

Il est possible qu'il y ait un déséquilibre dans l'appui des trois piliers que sont « la fréquentation des œuvres et des artistes, la pratique artistique et le développement des connaissances des enfants » (Jonchery & Octobre, 2022, p. 114) sur un projet d'éducation artistique et culturelle proposé aux élèves. Ces trois aspects sont pourtant considérés comme le « trépied de ce qui est considéré comme un *projet d'éducation artistique et culturel complet et réussi* » (Jonchery & Octobre, 2022, p. 114). Il arrive toutefois que la rencontre ou la pratique ou l'acquisition de connaissances prennent le pas pour un, voire deux, d'entre eux sur un autre ou qu'un pilier soit tout simplement délaissé. C'est ce que semble remarquer Bordeaux (2017), qui s'intéresse particulièrement à l'éducation artistique et culturelle. La sociologue plaide pour un développement des pratiques, notamment artistiques, regrettant « des apprentissages de plus en plus désincarnés à cause de la faible ambition du pilier de la

pratique » (p. 63). Seulement, la classe en architecture n'est pas formellement un projet, mais plutôt un parcours. Cette dimension immersive et à la temporalité de long souffle, accompagnant les élèves sur plusieurs années scolaires, permet à la classe de mobiliser les trois piliers en fonction de ses besoins initiaux (les apprentissages) et ses besoins émergents (les questions que se posent les élèves durant l'apprentissage). Les trois piliers, qu'il faut peut-être d'ailleurs entendre plutôt à travers leurs verbes (rencontrer, pratiquer et acquérir des connaissances) semblent ici dépasser le cadre scolaire. En effet, ces trois aspects pourraient être constitutifs de ce qui serait effectivement faire culture commune, et ferait par là même apparaître un terrain d'expérimentation pour tous/tes les membres de la communauté éducative, les intervenant-es, de long souffle ou momentané-es, inclus-es.

La proposition de cette classe en architecture est celle d'une pédagogie qui entend rendre collective et développer la perception des élèves. Il s'agit alors d'établir un rapport entre le dire et le voir dans une dimension élargie. Plus je regarde, plus je sais dire, et plus je sais dire plus je vois. Ainsi, l'acquisition de vocabulaire spécifique amène les élèves à ne plus uniquement considérer les portes et les fenêtres, mais également les corniches, les arcs, les linteaux, les chaînages même si elles/ils ne les appellent pas encore tout à fait ainsi. L'expression dépasse d'ailleurs le dire. Les élèves mobilisent l'ensemble du panel des outils à leur disposition pour désigner un objet, le montrer au professeur ou à ses pair-es. L'élève peut ainsi employer le dessin, la maquette, le déplacement par exemple.

Cette perception devient commune lorsqu'elle est partagée entre générations avec des élèves plus expérimenté-es capables de mettre des mots sur les objets observés par les plus jeunes :

Nous avons tous fait l'expérience de l'architecture avant de connaître le mot lui-même. Les racines de notre compréhension de l'architecture plongent très loin dans nos expériences passées : notre chambre, notre maison, notre rue, notre village, notre ville, notre campagne, que nous avons perçus inconsciemment dès le plus jeune âge et plus tard comparés à d'autres paysages, d'autres villes et d'autres maisons qui sont venus s'y ajouter. (Zumthor, 2008, p. 65)

L'architecte Zumthor explique ici à ses étudiant-es que l'expérience de l'espace et du bâti ne peut concerner les seul-es architectes, et que la perception et l'expérience vécue, sensible et émotionnelle, se développent dès l'enfance. Les élèves en situation de handicap langagier et cognitif peuvent exprimer et échanger sur leurs observations à travers le croquis, la dictée à l'adulte et participent activement aux descriptions formelles en indiquant, par exemple, les formes, les couleurs, les impressions de masse, des aspects sensibles, émotionnels qui sont parfois laissés de côté par les autres élèves qui s'attachent trop rapidement aux détails.

De plus, cette expression de ce qui est visible pour soi peut se partager avec des partenaires, d'autres élèves, d'autres classes, mais aussi lors des rencontres avec des médiateurs/trices, des architectes et des professionnel·les du patrimoine ou du bâtiment.

4. DE PREMIÈRES OBSERVATIONS : FAIRE CULTURE COMMUNE AU SEIN D'UNE CLASSE SUR UN TEMPS LONG

S'interrogeant sur une mise en œuvre pédagogique de ce que serait faire culture commune, il a été nécessaire de distinguer le prescrit avec une autre attente d'éducation qu'est la culture générale. Cette dernière forme un corpus de références culturelles communes à un groupe. Dans le cadre éducatif, ce corpus permet un socle commun de connaissances. De l'ordre d'une culture générale au sein de la classe en architecture, les élèves s'appuient sur les constructions observées dans le parcours pour comparer. D'une certaine manière, ils se constituent une culture générale au point de vue de la fonction de cette dernière, à savoir des repères communs, et donc des éléments de langage et de communication.

Ainsi, les objets architecturaux observés, parfois emblématiques, car ayant marqué l'ensemble des élèves lors d'une sortie scolaire, par exemple, sont mobilisés en tant qu'éléments de comparaison, de métaphores. Les élèves relient ces bâtiments à d'autres constructions connues ou imaginées, qu'elles/ils représentent sous forme de croquis, de plans ou de maquettes. Ces échanges renforcent leur capacité à reconnaître et nommer des éléments architecturaux, tout en enrichissant leur compréhension des objets culturels dans une dynamique collective. Ce processus s'apparente à ce que Barthes propose dans « Mythologies » (1957) : des objets culturels intégrés au langage du collectif, porteurs de significations permettant aux élèves de reconnaître leur appartenance au groupe par une manière partagée de les mobiliser.

Dans les résultats observés par codage d'occurrences de participation sur les temps d'observation collective en classe et *in situ*, les élèves mobilisent plus facilement les objets architecturaux visités sur le terrain, et notamment ceux du corpus de la construction mystère sur lesquels la classe enquête annuellement. Ces mobilisations sont d'abord, en termes d'occurrence, visuelles et structurelles. Les élèves relient une photographie ou une illustration vue sur un livre documentaire à une œuvre bâtie ayant les mêmes caractéristiques architecturales. Cet aspect se vérifie chez l'ensemble des élèves de toutes les classes d'âges. Ainsi, la totalité des élèves exprime, face à une construction sur pilotis et au plan libre, une ressemblance avec la Villa Savoye.

Tous et toutes, cependant, ne peuvent nommer les éléments structurels faisant, selon elles/eux, ressemblances. Les plus jeunes montrent seulement ces éléments. Les élèves du dispositif d'Unité localisée pour l'Inclusion Scolaire font de même, bien qu'il y ait une

tendance à mémoriser, sur les deux dernières années du parcours, des éléments d'architectures récurrents tels que « pilotis », « fronton ». La connaissance d'œuvres pouvant être nommées permet d'enrichir le langage en dépassant la terminologie par la comparaison. Les degrés de maîtrise de ce langage sont divers et peu liés à la durée du parcours de classe, mais plutôt aux capacités mnésiques. Toutefois, il a été observé sur l'ensemble de ce parcours, que tous/tes les élèves, indépendamment de leur âge ou de leurs capacités, sont capables de mobiliser ces objets architecturaux dans leurs descriptions.

À cela, il faut ajouter ce qui se rapporte à une culture commune, qui ne fait pas le catalogue ou un corpus d'objets, mais consiste plutôt en une manière de les approcher. La méthode tripartite d'observation développée par la classe en architecture est un cloisonnement de trois étapes constitutives d'une observation : la description, l'émission d'hypothèses et un temps de recherche. Elle est mobilisée et vécue de diverses manières par les élèves. Les différences résident principalement dans les capacités cognitives, et distinguent notamment les élèves les plus jeunes de celles/ceux qui ont plus d'expérience au sein de la classe à multiniveau, ainsi que les élèves en situation de handicap.

Description : Sur les 24 élèves de la classe, cinq élèves se concentrent principalement sur les aspects basiques des constructions (formes, couleurs, impressions générales). Parmi ces élèves, deux sont inscrit-es au dispositif ULIS, et un est nouvellement arrivé dans la classe. 17 élèves décrivent à la fois les aspects basiques et les éléments architecturaux spécifiques. Par exemple, lors de l'observation de la Villa Savoye, les élèves plus jeunes ont décrit les formes géométriques et les couleurs, tandis que les élèves plus âgé-es ont identifié les pilotis et les plans libres. Dans la classe, seuls deux élèves ne s'attachent jamais ou très peu à ces aspects basiques, et s'expriment plutôt directement sur les objets architecturaux précis, sur les structures et les détails. Sur les 17 élèves s'exprimant aussi bien sur les deux types d'aspects lors de la description, quatre élèves sont plus à l'aise à s'exprimer sur les aspects basiques, mais nomment des éléments architecturaux quand elles/ils le peuvent. S'il est vrai que les élèves s'exprimant uniquement sur les aspects basiques sont des élèves en situation de handicap et en difficultés d'ordre cognitif ou mnésique, les élèves décrivant les deux aspects ont une répartition de préférence sur l'un ou l'autre de manière disparate, et ne semble pas lié à la classe d'âge. La participation partielle de certains élèves complète une description collective. Les élèves plus jeunes et en situation de handicap s'expriment plus facilement sur la première partie de la méthode tripartite, à savoir la description. Ce qui a de l'importance en soi, car elle permet une expression orale au début d'un processus de langage collectif. Ensuite, ces élèves s'attachent à des éléments descriptifs dont les élèves plus expérimenté-es ne se saisissent plus, tels que les formes de manière générale, les couleurs, et les impressions que ces éléments peuvent provoquer. Les élèves plus expérimenté-es décrivent des détails et nomment des éléments architecturaux avec

précisions. Ces dernières/ers prennent en compte toutefois les éléments exprimés par les premières/ers pour construire des argumentaires, notamment dans la deuxième partie du processus : l'émission d'hypothèses.

Émission d'hypothèses : La majorité, 20 élèves, participe activement à cette étape, en émettant des hypothèses et en argumentant à partir des éléments relevés lors de la description. Les élèves plus expérimenté-es utilisent les observations des élèves plus jeunes pour justifier leurs hypothèses, renforçant ainsi la dynamique collective. Par exemple, lors de l'observation d'un bâtiment moderne, les élèves plus jeunes ont noté la présence de grandes fenêtres, ce qui a conduit les élèves plus âgé-es à émettre l'hypothèse que le bâtiment était conçu pour maximiser la lumière naturelle. Dans cette deuxième partie du processus d'observation, quatre des cinq élèves qui ne nomment pas d'éléments architecturaux lors des descriptions collectives n'émettent pas d'hypothèses. Nous y retrouvons trois élèves en situation de handicap et une élève en cours de deuxième année de classe en architecture. Une seule élève parmi elles/eux n'exprime ni hypothèse (argumentée ou non) ni d'accord ou de rapprochement avec une idée proposée par un ou une camarade de classe. Malgré cela, l'émission d'hypothèse est l'étape de la méthode d'observation dont les élèves semblent se saisir le plus, avec un peu plus d'occurrences de prise de parole pour l'ensemble des élèves que lors de la description. C'est également durant cette étape que les élèves plus expérimenté-es mobilisent les éléments relevés par les élèves plus jeunes ou s'expriment principalement sur les aspects basiques d'une construction pour justifier leurs hypothèses.

Recherche : Ce qui semble garantir la participation de l'ensemble des élèves à la troisième étape de la méthode tripartite est la diversité de formes que celle-ci peut prendre. En effet, cette étape est essentiellement proposée dans le cadre d'un travail par petits groupes de trois à quatre élèves sur une recherche documentaire à visée de restitution collective. Cela peut être l'aboutissement de cette seule recherche documentaire par un exposé oral s'appuyant sur un panneau, une projection iconographique, la présentation d'une maquette fabriquée à dessein, un entretien réalisé auprès d'un-e intervenant-e. Neuf élèves se saisissent de toutes les formes possibles de ces médiums pouvant être mobilisés. Six d'entre elles/eux sont dans leur troisième année dans le dispositif pédagogique. Deux autres sont quant à elles/eux dans la première année. Les activités qui ne sont pas encore employées par tous/tes les élèves sont principalement liées à l'expression écrite. Ce qui paraît normal en fonction du processus d'apprentissage global et des handicaps d'ordre cognitif pour cette compétence de l'écrit. Ceci est compensé par la forme de la dictée à l'adulte. Si les activités sont inégalement saisies en rapport à la fois aux compétences, mais aussi aux appétences des élèves sur ce temps d'autonomie, il est à noter que tous/toutes utilisent plusieurs médiums différents pour expérimenter, et se mettre en recherche en lien avec les observations et les hypothèses des deux premières étapes de la méthode. La diversité

formelle et la modalité de travail par petits groupes semble bien favorable à la participation de chacun-e.

4.1. Effets observés et limites : le regard comme pratique en soi

Affirmer le regard, et *a fortiori* le regard en collectif comme une pratique en soi en le dotant d'une méthode maîtrisée par les élèves, semble constituer un exemple possible de ce que serait faire culture commune à l'échelle d'une classe. La méthode tripartite d'observation, éprouvée par la classe en architecture, donne à voir la garantie d'une construction collective où chacun-e conçoit les étapes d'une expression, tout en s'en saisissant selon ses capacités. Peut-être plus que l'inclusion, il y a la question de l'accessibilité d'un dispositif qui peut rejoindre dans un même acte d'observation des élèves aux besoins divers tout comme des élèves dont l'expérience de cette technique peut s'avérer une habitude ou une nouveauté. Chaque élève, quel que soit son profil, participe à la co-construction d'une culture commune et à l'élaboration d'un langage collectif.

La mobilisation de la méthode tripartite et des objets culturels comme repères communs contribue à renforcer les liens entre les élèves. La diversité des contributions est valorisée, et le processus d'observation collective devient un moyen de consolider l'appartenance à la classe en tant que communauté d'apprentissage. Les élèves acquièrent un vocabulaire spécifique, dans l'expression et la compréhension, une capacité d'analyse critique et une sensibilité artistique, tout en développant leur créativité à travers des projets collaboratifs. L'atout de la méthode tient au fait qu'elle intègre les contributions des élèves en situation de handicap ou ayant des expériences scolaires et culturelles variées. Ces différences enrichissent les productions du collectif par l'échange et la capacité de chacun-e à considérer la complémentarité.

Si tous/tes les élèves participent, et trouvent chacun-e une façon de progresser dans leurs apprentissages, leur implication dans le processus varie. Les élèves les plus en difficulté risquent parfois de se sentir en retrait, ce qui nécessite une attention particulière pour les mobiliser pleinement dans l'expérience collective. Il s'agit alors de montrer où se situe leurs apports et comment ceux-ci sont mobilisés par d'autres élèves.

L'arrivée de nouveaux élèves en cours d'année pose également des problématiques d'intégration au dispositif et à la méthode en particulier. Ces élèves n'ayant pas de familiarité avec le corpus commun ni avec la méthode d'observation partagée, il est nécessaire de trouver des moyens pour les inclure sans fragiliser un dispositif pédagogique qui repose sur le temps long. Là encore, il paraît nécessaire de s'appuyer sur le collectif lui-même. Ainsi, les

élèves s'écoutant vérifient si les prises de paroles se situent bien dans le cadre distinct soit de la description ou de l'émission d'hypothèses.

4.2. La dimension collective

Revenant sur le lien entre l'expression et le savoir, on a pu constater auprès de cette classe que les élèves ont pu développer une culture architecturale en même temps qu'une technique d'apprentissage à soi. Ce lien entre le dire et le voir a amené les élèves à une attention à l'autre, aux transmissions possibles, au partage, et à l'expérimentation de connaissances. Ces enjeux de l'écoute ont une grande importance dans une classe au sein de laquelle se partagent des classes d'âge différentes où l'écart le plus grand est de cinq ans entre l'élève la plus jeune et la plus âgée. Dans ce cas de figure, et de la même façon pour les expressions, les remarques et les observations des élèves en situation de handicap, les relevés des élèves les moins aguerri-es à l'observation sont liés à des éléments simples qui sont écoutés et pris en compte par le groupe.

L'exemple de la méthode tripartite, à la fois commune à toutes et tous, mais où chacun-e participe selon ses connaissances propres, ses sensibilités, mais aussi sa façon d'écouter les propositions de ses pair-es, est éclairant sur ce point. Les élèves parviennent à tirer le fil d'une idée exprimée par un-e autre valorisant ainsi cette idée, lui donnant du crédit ou la questionnant. Ainsi, les élèves s'exercent à se situer dans le processus et mobilisent l'ensemble des relevés du collectif pour construire leurs argumentaires. Dans les occurrences perçues, les élèves les plus âgé-es, en troisième année au sein du dispositif faisant de l'architecture un thème structurant l'ensemble des apprentissages, distinguent par exemple ce qui est du ressort de l'émission d'hypothèses ou se corrigent elles/eux-mêmes en disant que, ce qu'elles/ils viennent d'exprimer, relève plutôt de l'étape suivante.

Cette observation invite à approfondir l'analyse quant à deux possibilités. La première est celle de rendre compte de l'intelligibilité d'un processus d'observation en relevant chez les élèves les occurrences d'identification des trois étapes. La seconde est l'identification de la nature même de leur propos, de l'analyse qu'elles/ils en font, se questionnant de manière autonome sur ce qu'elles/ils sont en train de rapporter. Dans les deux cas, le codage de ces occurrences pourrait ouvrir sur la perspective d'observer des élèves, distinguant perception et imagination, ainsi que de relever les liens possibles entre les deux.

La diversité socio-culturelle a aussi une importance dans ce processus. Des élèves dont les parents sont ouvrières/ers dans le bâtiment par exemple, mais pas exclusivement, apportent également un regard particulier lors de ces observations de groupe. Là encore, plus que de faire le catalogue des diverses sensibilités, il s'agit de profiter de chacune d'entre elles pour

les partager et forger une restitution, une institutionnalisation finale commune et comprise par toutes et tous. Ainsi, le dispositif ne peut fonctionner qu'en collectif, et ne pourrait répondre aussi efficacement à l'exercice dans cette diversité de regards n'en formant qu'un seul. Il s'agit donc bien de développer un regard commun en forgeant une façon collective et singulière de regarder.

Julien Le Bour (2024), également doctorant à l'INSEAC, empruntant un concept de Mead (2006) et développé par de Singly, dit de l'éducation artistique et culturelle que « sa faculté à générer des expériences et rencontres avec des « autrui significatifs » concourt en effet, par un jeu de médiation, à la transformation du rapport à soi et aux autres » (p. 80). Il ne s'agit pas de montrer à l'autre ce que l'on voit, mais bien de s'atteler à regarder ensemble et d'être en capacité d'expliquer, de partager cette façon de regarder. Dans ce dispositif, on permet aux élèves de nourrir son propre regard avec le regard de l'autre sans contrainte ni même objectif de transmission, mais de faire avec et ensemble.

CONCLUSION

Il faut dire que cette idée de classe en architecture est née d'une rencontre fortuite. Ce que nous pouvons dire, c'est que cette classe naît sur l'intuition de faire de l'histoire de l'art la colonne vertébrale d'un enseignement global, une histoire de l'art qui viendrait donc nourrir et traverser tous les apprentissages des élèves. Terrien (2011) dit du déploiement de l'enseignement de l'histoire des arts, organisé de manière transdisciplinaire, qu'il s'agit pour les élèves d'une « approche [qui] devrait leur permettre de prendre la mesure des liens ténus qui existent entre les disciplines, mais aussi de comprendre que les acquisitions faites dans un champ peuvent être utiles pour l'appropriation des notions dans un autre domaine » (p. 2). Et à ce propos, la forme tripartite de la perception qui constitue la méthode mise en œuvre par la classe tire sa construction de méthodes proposées par des historiennes et des historiens de l'art. On peut citer par exemple Wölfflin qui, par son approche formaliste et la nécessité d'une description initiale à toute émission d'hypothèse, a influencé bien évidemment le premier volet, le volet descriptif de la méthode tripartite.

Wölfflin et ses collègues (2017) disent justement à propos de l'architecture (baroque particulièrement, mais cela trouve des résonances dans l'ensemble des objets résultants de la discipline) qu'elle est pour une part « un art qui joue à se donner l'apparence d'être sans règle. » (p. 179). Une architecture, une construction demande du temps, celui de l'observation, de sa pratique pour être comprise. Elle ne se laisse pas comprendre du premier coup d'œil ni d'un point de vue stylistique ni d'un point de vue technique, ou sensible, ni même dans l'appropriation qu'en font ses usagères/ers ou ses habitant-es. Il

s'agit toujours d'en chercher les règles, et d'enfin pouvoir les expérimenter et même les habiter soi-même pour les élèves.

Parce que l'architecture est partout, qu'elle organise nos espaces et nos vies, on aurait pu penser à une forme d'universalité qui permette d'amender tous les apprentissages. Mais encore une fois, l'architecture était un thème fortuit. Il est possible qu'il s'agisse d'un hasard heureux, mais quoiqu'il arrive, il faut bien avouer que le fait qu'il s'agisse d'une discipline qui transcende la seule dimension artistique nous aide à élargir les rencontres et, pour les élèves, comprendre, entendre, la culture comme un ensemble de pratiques, et non uniquement une question d'esthétique ou de goût.

Les résultats de cette étude montrent que la classe en architecture ne se limite pas à la transmission d'une culture générale standardisée. Elle construit une culture commune, inclusive et diversifiée, qui répond aux besoins d'inclusion et de diversité socioculturelle. Les élèves, quelles que soient leurs capacités ou leurs expériences, participent activement à la co-construction de cette culture, enrichissant ainsi leur propre regard et celui de leurs pair-es. Cette approche pédagogique innovante permet aux élèves de développer une perception collective et une sensibilité culturelle profonde, tout en acquérant des compétences techniques et une compréhension plus riche des objets architecturaux.

Enfin, l'architecture n'est pas une compétence ou une discipline maîtrisée par le *mestr*¹, l'enseignant-e. Il s'agissait alors de se doter d'outils communs pour organiser, partager et nourrir un regard collectif où il n'y a pas de hiérarchies des savoirs à donner ou à recevoir, mais bien un processus d'acquisition des connaissances à vivre et expérimenter ensemble élèves et professeur-e.

L'étude menée sur le terrain tiendra compte d'expériences suscitées ou tout simplement voisines de la classe en architecture. En effet, l'idée d'une pédagogie de la perception pourrait résider dans la construction d'une classe botanique et d'une classe d'instrumentistes au sein de cette même école. Ce qui pourrait *a minima* définir cette utilisation ou cette proposition de cadre pour faire culture commune est le fait de rassembler dans la même situation d'apprentissage une classe toute entière : élèves et professeur-e dans leur diversité.

Peut-être que la façon dont la classe en architecture se saisit du prescrit de faire culture commune ne correspond pas tout à fait ou complètement à l'utilisation qui en est faite par les institutions, qui évoquent plutôt pour les élèves « la perspective de l'acquisition d'une culture scolaire commune » (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur, 2024).

¹ Les élèves de cette classe bilingue en langues bretonne et française désignent et apostrophent leur enseignant-e par le terme *mestr* prononcé [mɛʃtʁ].

Elle s'approprie les termes pour reconnaître dans ses pratiques une façon de faire en commun qui permet d'accéder à des connaissances communes non par nivellement de ces connaissances, mais par la production et le partage de celles-ci par les élèves elles/eux-mêmes. En cela, la démarche oppose bien le concept de faire culture commune à celui d'une culture générale. Reste à savoir si cela suffit pour servir la diversité des besoins de toutes et tous les élèves. En attendant, il y a la garantie d'une expression pour les élèves où les questions d'inclusion s'avèrent en réalité constituer des réponses concrètes et opératoires dans un processus d'apprentissage global.

RÉFÉRENCES

- Alziary, H., & Freinet, C. (1947). *Les correspondances interscolaires*. Cannes : Ed. de l'École moderne française.
- Augé, M., & Colleyn, J.-P. (2021). *L'anthropologie*. Paris : Presses universitaires de France/Humensis.
- Barthes, R. (1957). *Mythologies*. Paris : Éditions du Seuil.
- Bordeaux, M.-C. (2017). Pour la généralisation de l'éducation artistique et culturelle... par les territoires. *NECTART*, 4(1), 57-65. <https://doi.org/10.3917/nect.004.0057>
- Burckhardt, L., & Aubard, C. (2022). *Promenadologie : Se promener pour mieux voir*. Paris : Flammarion.
- Descola, P., Ingold, T., Fau, B., & Lussault, M. P. (2014). *Être au monde, quelle expérience commune ?* Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Dewey, J. (1993). *Logique : La théorie de l'enquête*. Paris : Presses universitaires de France.
- Dewey, J. (2022). *Démocratie et éducation. Suivi de Expérience et Éducation*. Paris : Armand Colin.
- Fouillet, A. (2019). Épistémologie et méthode d'une sociologie des objets. *Sociétés* 144(2), 9-26. <https://doi.org/10.3917/soc.144.0009>
- Freinet, C. (1930). Harmonie. *L'Imprimerie à l'école*, 30, 229-232 <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/37924>
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2022). *La découverte de la théorie ancrée : Stratégies pour la recherche qualitative*. Malakoff : Armand Colin.
- Ingold, T. (2017). Prêter attention au commun qui vient. Conversation avec Martin Givors & Jacopo Rasmi. *Multitudes*, 68(3), 157-169. <https://doi.org/10.3917/mult.068.0157>
- Ingold, T., Pinton, M., & Citton, Y. A. de la postface. (2018). *L'anthropologie comme éducation*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Jonchery, A., & Octobre, S. (2022). *L'éducation artistique et culturelle : Une utopie à l'épreuve des sciences sociales*. Paris : Presses de Sciences Po/Ministère de la Culture, secrétariat général, département des études, de la prospective, des statistiques et de la documentation.

- Le Bour, J. (2024). Une transmission citoyenne. *NECTART*, 18(1), 72-81.
<https://doi.org/10.3917/nect.018.0072>
- Le Corbusier, Jeanneret, P., Boesiger, W., & Stonorov, O. (1991). *Œuvre complète 1910-1929*. Zürich : Les Éditions d'Architecture.
- Mead, G. H. (2006). *L'esprit, le soi et la société*. Paris : Presses universitaires de France.
- Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur (2024). Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. (s. d.). éduscol | Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse | Direction générale de l'enseignement scolaire.
<https://eduscol.education.fr/139/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture>
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2025) La formation en éducation artistique et culturelle. (s. d.). éduscol | Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse | Direction générale de l'enseignement scolaire.
<https://eduscol.education.fr/3933/la-formation-en-education-artistique-et-culturelle>
- Passeron, J.-C. D., Revel, J. D., J.-P., Boarini, S., Carroy, J., Chemla, K., Imbert, C., Jonsen, A. R., Livet, P., Revel, J., Thomas, Y., Toulmin, S. E., Zimmermann, F., & Benguigui, M. (2005). *Penser par cas*. Paris : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Peneff, J. (2009). *Le goût de l'observation : Comprendre et pratiquer l'observation participante en sciences sociales*. Paris : La Découverte.
- Recht, R. (2021). *La leçon d'histoire de l'art. L'image à l'ère de la projection lumineuse*. Paris : Éditions du Collège de France.
<https://doi.org/10.1007/978-3-319-50980-8>
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (Ed.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données*. (5^e éd., pp. 337-360). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Terrien, P. (2011). *L'organisation de l'enseignement de l'histoire des arts au collège : Vers une pédagogie du projet*. <https://amu.hal.science/hal-02877715v1>
- Weber, F. (1991). L'enquête, la recherche et l'intime ou : Pourquoi censurer son journal de terrain ? *Espaces Temps*, 47(1), 71-81. <https://doi.org/10.3406/espat.1991.3788>
- Winkin, Y. (2001). *Anthropologie de la communication : De la théorie au terrain*. Paris : Éditions du Seuil.
- Wölfflin, H., Raymond, C., Raymond, M., Wermester, C. P., & Wölfflin, H. P. (2017). *Principes fondamentaux de l'histoire de l'art*. Marseille : Parenthèses.
- Zumthor, P. (2008). *Penser l'architecture*. Bâle : Birkhäuser.

La culture dans et pour penser l'école : enjeux épistémologiques et méthodologiques pour la recherche

Zakaria Serir, *Haute école pédagogique du canton de Vaud / Haute école pédagogique Fribourg* 

Diane Rufin, *Université de Genève* 

DOI : [10.51186/journals/ed.2025.15-1.e1661](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2025.15-1.e1661)

Résumé

La frilosité des chercheur-es à recourir à la « culture » traduit leur crainte de figer ou réduire des phénomènes. Pour en faire un concept dynamique, il est nécessaire de s'écartier des usages courants du terme et de soulever les enjeux épistémologiques et méthodologiques de nos recherches. L'article s'inscrit dans une réflexion qui interroge les manières de faire, transmettre et communiquer la recherche. Nous mobilisons de nos enquêtes une analyse des documents officiels de l'enseignement primaire genevois, les observations ethnographiques réalisées dans les établissements scolaires, les entretiens de recherche menés auprès d'enseignant-es et d'étudiant-es en formation. Dans une première partie, nous décrivons les usages du terme de culture sur nos terrains d'enquête. Pour l'institution, la culture renvoie à la fois à une visée de transmission et au constat de la diversité des publics. Pour les enseignant-es, la multiculturalité désigne implicitement un environnement défavorisé et est source de difficultés professionnelles. Ces usages pluriels de la culture nous conduisent, dans une deuxième partie, à interroger nos manières de faire de la recherche. À partir des travaux d'Ingold, nous développons le concept de profondeur et ses implications sur la relation d'enquête. Développer une relation profonde avec les participant-es permet de coconstruire une compréhension du monde, au-delà de catégories préexistantes.

Mots-clés : culture, démarche d'enquête, école, formation, profondeur

Abstract

The reluctance of researchers to resort to the term “culture” reflects their fear of freezing or reducing phenomena. To turn it into a dynamic concept, it is necessary to move away from the common uses of the term and to question the epistemological and methodological stakes of our research. This article is part of a reflection that questions the ways in which research is

conducted, transmitted, and communicated. We draw from our investigations an analysis of official documents from primary education in Geneva, ethnographic observations made in schools, and research interviews conducted with teachers and student-teachers in training. In the first part, we describe the uses of the term “culture” in our fieldwork. For the institution, culture refers both to an aim of transmission and to the recognition of the diversity of the audience. For teachers, multiculturality implicitly designates a disadvantaged environment and is a source of professional difficulties. These plural uses of the term culture lead us, in the second part, to question our ways of conducting research. Drawing on Ingold’s work, we develop the concept of depth and its implications on the research relationship. Developing a deep relationship with participants allows for the co-construction of a shared understanding of the world, beyond pre-existing categories.

Keywords: culture, depth, investigative approach, school, training

INTRODUCTION

Du fait de son usage répandu, le concept de culture tend à tomber en désuétude parmi les chercheur-es en sciences humaines. Cette réticence traduit une difficulté à penser la culture sans courir le risque de figer des groupes ou des personnes, de les percevoir en opposition les uns aux autres, de les réduire à quelques caractéristiques saillantes, autrement dit sans alimenter une forme d’essentialisation, d’ethnocentrisme ou de stigmatisation. Pour envisager la culture de manière dynamique, en incluant de la pluralité, du mouvement, de l’hybridation, il apparaît nécessaire de faire un pas de côté par rapport aux usages courants du terme. Mais il faut également se distancier de la recherche *mainstream*, car penser la culture autrement implique de se questionner sur la démarche de recherche d’un point de vue épistémologique et méthodologique. Comment saisir ou capter des « touches » de culture et comment les donner à voir ? Au regard de ces enjeux, les travaux d’anthropologues ou de philosophes tels qu’Ingold ou Næss nous aident à penser ce que nous tentons de faire dans nos recherches.

Dès son émergence, la notion de culture est polysémique, source de débats, de désaccords, de luttes sociales. Elle se positionne comme une question centrale des sciences humaines, puisqu’elle invite à « penser l’unité de l’humanité dans la diversité autrement qu’en termes biologiques » (Cuche, 2013, p. 5). Pour les penseur-es des Lumières, la culture est universaliste ; elle dépasse les distinctions de peuples ou de classes, et renvoie aux idées humanistes, de progrès et de sécularisation du monde. Cette signification va s’opposer à un usage particulariste, nourri des nationalismes des 19^e et 20^e siècles, qui distingue des personnes et des nations. Les ethnologues vont de leur côté tenter de décrire ce qu’elle est. Sans toujours parvenir à se défaire d’un jugement normatif, ils vont mettre l’accent sur la continuité entre les sociétés, qui apparaissent alors sans différences de nature (Boas,

1940/1982). La culture est ainsi envisagée comme un capital commun de l'humanité (Levy-Strauss, 1971), et l'enjeu est de rechercher l'unité, l'originalité, la cohérence de chaque groupe (Tylor, 1873/2024) à partir d'une étude « de l'intérieur » (Malinowski, 1944/1968).

L'idée qu'il y aurait une seule orientation au développement des sociétés est progressivement écartée, focalisant alors le regard sur les processus de transmission. Pour Durkheim et Mauss (1913/1969), la culture renvoie à une conscience collective faite de représentations, d'idéaux, de valeurs, et de sentiments communs qui précèdent les individu-es et s'imposent à elles/eux. Avec le développement des approches interactionnistes, la culture ne peut plus être envisagée en dehors des individu-es, des interactions et de leurs contextes (Bateson, 1979/2024 ; Geertz, 1996) ; elle ne leur préexiste pas, mais permet de donner du sens à leur environnement. L'étude des phénomènes d'acculturation, d'abord aux États-Unis (Redfield, Linton, Herskovitz) puis en France (Bastide, Balandier), va mettre l'accent sur les processus de transformations de la culture. Les groupes ne restent jamais passifs face aux changements, même imposés, et effectuent une « sélection » des éléments culturels qu'ils intègrent et s'approprient. Aucune culture n'existe donc à l'état pur, elle se mélange. Le regard des chercheur-es se porte alors sur les processus d'émergence et de transformations (Descola & Ingold, 2014).

La présentation de ces approches traduit une conceptualisation de la culture qui devient plus dynamique et plus complexe. Néanmoins, dans les usages (experts ou profanes), les différentes acceptations et connotations se mêlent et le terme est suspecté d'être empreint d'approches dépassées – même si ces dernières ont parfois été jugées de manière caricaturale (Cuche, 2013). Chaque perspective de la culture a contribué à enrichir le regard porté sur les individu-es, les sociétés, leurs liens et témoigne avant tout des représentations à l'œuvre, de l'esprit du temps (Morin, 1962). Cela nous conduit à nous demander dans quelle mesure les usages (ou non-usages) de la notion de culture, sur nos terrains de recherche, mais aussi par les chercheur-es en éducation, témoignent de ces représentations sur les autres et sur soi-même.

Dans une première partie, nous décrivons les usages du terme de culture sur nos terrains de recherche, au sein et à propos de l'enseignement primaire genevois. La transmission culturelle y apparaît comme une visée de l'institution, mais son contenu reste implicite, voire impensé. Pour les enseignant-es, la multiculturalité est perçue comme une richesse, mais permet surtout de désigner implicitement un environnement défavorisé. La culture des familles est envisagée en termes d'écart par rapport à la culture scolaire (Serir, 2021), constituant un handicap pour les élèves qui en sont éloigné-es et comme une source de difficultés professionnelles. Le constat de ces usages pluriels de la culture nous conduit, dans une deuxième partie, à repenser nos manières de faire de la recherche, en focalisant notre

attention sur les enjeux épistémologiques et méthodologiques. À partir des travaux d'Ingold, nous développons le concept de profondeur en nous l'appropriant au regard de la relation d'enquête. Développer une relation profonde avec les acteurs/trices de nos terrains permet de co-construire une compréhension du monde, au-delà de catégories préexistantes ou *a priori*.

La réflexion proposée est nourrie par l'ensemble de nos travaux individuels et collectifs. Elle s'inscrit dans le cadre d'une recherche d'équipe qui interroge les manières de faire, de transmettre et de communiquer la recherche¹, nous conduisant à réfléchir sur notre posture de chercheur-e et à être attentifs/ives à la réception de nos travaux auprès d'un large public (Payet, et al., 2022 ; Payet & Rufin, 2022 ; Rufin & Payet, 2022). Nous mobilisons également nos deux recherches doctorales, dont nous avons réactualisé certaines analyses. La première s'intéresse aux reconfigurations du métier d'enseignant-e dans le cadre des transformations des politiques éducatives (Rufin, 2017). Sont ici mobilisés, l'analyse du discours institutionnel portant sur 45 documents (lois, règlements, directives, cahiers des charges) ainsi que les entretiens réalisés auprès de 36 enseignant-es sur leur rapport au métier. Cette recherche alimente notamment les analyses présentées dans la première partie de l'article. La seconde porte sur la formation des étudiant-es qui aspirent à devenir enseignant-e (Serir, 2022), et s'appuie sur 104 entretiens formels et informels, individuels ou en petits groupes, menés auprès de 15 étudiant-es, sur leur vécu de la formation. La réflexion épistémologique et méthodologique à laquelle cette recherche a donné lieu nourrit la réflexion proposée dans la deuxième partie de l'article.

1. USAGES DU TERME DE CULTURE DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE GENEVOIS

Menés dans une perspective ethnographique, compréhensive et inductive (Cefaï, 2010 ; Payet, 2016 ; Woods, 1978-1987/1990), nos travaux nous permettent de décrire différents usages du terme de culture (et de ses dérivés) au sein de l'enseignement primaire genevois ou concernant celui-ci. L'« usage » renvoie à la manière dont le terme apparaît spontanément dans nos matériaux de recherche, en l'occurrence dans les documents institutionnels, dans le quotidien d'établissements scolaires, dans le discours des enseignant-es.

1.1. La culture comme objet de transmission ou comme diversité

L'analyse des documents officiels qui encadrent l'enseignement primaire à Genève rend compte de la superposition des significations du terme de culture. Celui-ci renvoie tout aussi bien à l'affirmation d'une fonction d'intégration et de transmission de l'école, qu'aux

¹ Projet dirigé par Jean-Paul Payet, intitulé « Faire, transmettre et communiquer autrement la recherche »

caractéristiques d'un système jugé multiculturel. Le Plan d'études romand² indique que « l'école publique assume des missions d'instruction et de transmission culturelle auprès de tous les élèves » (CIIP, 2010). Cette affirmation traduit une conception traditionnelle de la fonction de l'école et un enseignement envisagé de manière verticale. Une des missions que se donne l'école est de transmettre une culture, d'une génération à l'autre, du sachant à l'ignorant. Mais de quelle culture s'agit-il ? Que recouvre-t-elle ? De ce qui est donné à voir par l'institution, cela reste implicite, voire impensé : s'agit-il de la culture du pays, de la culture « savante », des savoirs accumulés par l'humanité, ou de manière plus limitée de ce qui est défini dans le Plan d'études romand ? Les usages varient entre ces différentes significations : il s'agit de transmettre « les valeurs de culture », « une culture partagée », ou encore la culture linguistique, mathématique, scientifique ou artistique (CIIP, 2010).

La référence à la culture apparaît également dans les textes officiels pour désigner la diversité du public scolaire, entre une volonté de reconnaissance des différences et d'individualisation de la pédagogie (Honneth, 1993/1999 ; Payet, *et al.*, 2011). Dans le cahier des charges des enseignant-es³, la culture renvoie aux « différences culturelles » des élèves et des parents, qu'il s'agit de considérer. L'enseignant-e « reconnaît et valorise la diversité interindividuelle et culturelle » (2014). La culture est ainsi considérée dans un sens restreint qui distingue des groupes de personnes : elle peut renvoyer à une culture nationale, ethnique, religieuse ou à l'appartenance à un milieu social. Cependant, dans un contexte où l'école entend considérer les singularités des élèves, les éléments culturels tendent à être appréhendés à l'échelle individuelle, devenant alors un facteur explicatif de la difficulté scolaire d'un-e élève par exemple (Rufin & Payet, 2021), un aspect de sa personnalité.

De même, dans le Plan d'études romand, il est indiqué que :

L'enfant qui entre à l'école porte en lui la culture, les habitudes et les valeurs de sa famille et de sa communauté. Pour devenir élève, il devra construire les instruments favorisant ses apprentissages et son intégration dans le monde scolaire. Les deux premières années de la scolarité sont donc essentielles pour accompagner chaque élève en devenir, d'où qu'il vienne et quel que soit son bagage. (CIIP, 2010)

La culture des élèves et des familles est donc envisagée en opposition à la culture scolaire, évaluée en termes de proximité ou de distance. Par rapport à ces autres cultures, l'institution se positionne dans une perspective d'intégration. Il importe de considérer les différences culturelles pour expliciter davantage les attentes de l'école auprès de ces familles, de manière à ce que les parents comme les enfants adoptent un comportement plus adapté aux attentes scolaires : en matière de communication avec l'école, de pratiques éducatives, de

² Déclaration de la CIIP

³ Cahier des charges - Maître-sse généraliste de l'enseignement primaire à Genève

comportement scolaire, etc. Pour autant, ce que recouvre exactement la culture scolaire n'est pas explicité.

1.2. La diversité culturelle pour désigner des situations scolaires difficiles

Du côté des enseignant-es, les différents usages qu'elles/ils font du référentiel de la culture renvoient principalement aux publics scolaires, entre un relativisme tolérant reconnaissant les « autres » cultures et le constat de difficultés accrues pour les élèves et pour elles/eux-mêmes. Nos analyses montrent qu'elles/ils mobilisent tout d'abord le terme pour décrire leur établissement qu'elles/ils qualifient parfois de « très multiculturel ». La culture est mentionnée dans un sens positif, pour évoquer la richesse que représente un mélange de cultures, mais implicitement, il s'agit de mettre l'accent sur les difficultés liées à cette diversité. Un quartier ou un établissement qualifié de multiculturel est avant tout un établissement qui concentre des élèves issu-es de milieux sociaux défavorisés, d'origine étrangère, dont la langue maternelle n'est pas le français. Il s'agit donc d'une forme d'euphémisation pour évoquer sans le dire un contexte « difficile ». C'est le cas dans l'extrait d'entretien suivant, où, pour décrire son établissement, l'enseignante dit :

Il y a peut-être beaucoup plus de cultures différentes que dans d'autres établissements. Il y a beaucoup plus d'élèves non francophones aussi, des parents non francophones. [...] Je pense que ce qui change, c'est vraiment ça : les autres cultures, le rapport au savoir, les parents aussi qui ne sont peut-être pas forcément à l'aise ou qui ne vont pas venir spontanément d'eux-mêmes vers l'école ou vers l'enseignant. C'est plus nous qui devons à chaque fois aller les chercher et puis parfois plusieurs fois, tandis que dans d'autres écoles, c'est peut-être les parents qui vont venir d'eux-mêmes. (Entretien mené avec une enseignante de division élémentaire)

La culture des familles est ainsi jugée en termes d'écart, de distance avec la culture scolaire ou la culture du pays. Et par rapport aux élèves, elle est pensée comme un handicap, comme une explication évidente des difficultés qu'elles/ils peuvent rencontrer. Pour les enseignant-es, la différence culturelle est une source de complexification de leur travail au quotidien : pour gérer des comportements jugés inadéquats, pour que les parents accompagnent leur enfant dans le sens attendu par l'école, etc.

Les discours institutionnels et enseignant-es dénotent ainsi d'une forme d'ethnocentrisme dans le sens où la culture scolaire est rarement considérée comme « une » culture à part entière, située dans le temps et dans l'espace. Ce qu'elle recouvre exactement, ce qu'elle valorise ou dénigre, n'est ni considéré ni interrogé. Ces usages courants du terme de culture expliquent en partie la frilosité des chercheur-es à l'utiliser. En effet, du côté de la recherche en sciences humaines, en dehors d'un usage classique pour désigner un domaine de

recherche (la sociologie de la culture ou des pratiques culturelles), nous relevons plutôt un non-usage. Lors d'un échange avec nos collègues de Genève autour du concept de culture⁴, les participant-es ont mis l'accent sur l'ambiguité de la notion, la crainte d'une essentialisation des personnes, la tendance à figer, à homogénéiser les caractéristiques d'un groupe. Les craintes renvoient également aux potentiels usages que pourraient en faire leurs lecteurs/trices, mais aussi à des questions relatives aux perspectives théoriques et méthodologiques. Nous constatons ainsi une difficulté à penser la culture sans figer, opposer ou réduire, mais également un intérêt à y réfléchir, car cette notion nous conduit à interroger nos intentions de recherches, nos approches et nos postures. Quelles recherches souhaitons-nous mener ? Quelles sont nos visées ? Comment nous y prenons-nous ? Qu'est-ce qu'elles permettent de saisir ? Quelle est notre responsabilité dans ce que nous donnons à voir de nos terrains de recherche et ce que peuvent en faire nos lecteurs/trices ?

2. UNE RELATION PROFONDE POUR SAISIR DES TOUCHES DE CULTURE

Dans toute enquête, les moyens utilisés pour appréhender la culture influencent la perception de la/du chercheur-e. En tant que concept polymorphe, la culture ne se limite pas à une donnée observable ou à un objet figé ; elle est intimement liée aux dynamiques de pouvoir. En effet, les pratiques culturelles sont indissociables des structures de régulation qui les façonnent (Foucault, 1975). À travers l'institution scolaire, la culture devient un outil de gouvernance ; les savoirs et les normes sont imposés de manière verticale et hiérarchique. L'idée de verticalité dans la transmission culturelle à l'école fait référence à un modèle où le savoir est dicté par une autorité supérieure – les enseignant-es, l'institution ou l'État – vers des élèves perçu-es comme des réceptacles passifs. L'école agit ainsi comme un relai pour transmettre les valeurs et connaissances jugées légitimes par la société dominante, réaffirmant les rapports de pouvoir existants. Deux perspectives émergent alors pour les chercheur-es. Elles/ils peuvent soit étudier ces rapports de pouvoir de manière à les dénoncer, soit chercher à rendre compte de la vitalité des processus culturels et de l'hybridation des référentiels pour donner à voir la complexité. Dans les deux cas, la culture n'est alors plus pensée comme un fait statique, mais comme un champ de tensions et de dynamiques que la/le chercheur-e tente de saisir.

Comprendre la culture implique donc d'analyser les mécanismes invisibles qui en définissent les contours. Mais cela implique aussi de repenser la méthodologie qui permet de le faire. Ingold (2013a) appréhende la culture comme un processus fluide et organique. Il met l'accent sur les interactions continues entre les individu-es et leur environnement ; la culture est un phénomène vivant, traversant et transformant les corps et les esprits. Comment, dès lors, capturer la complexité des phénomènes culturels sans figer leurs caractéristiques dans des

⁴ Journée de secteur « Autour du concept de culture », SSED, Université de Genève, 1er juin 2023

catégories prédéfinies ? Quelle est la part de l'imprévu et de l'émergence dans le cadre méthodologique ? L'approche méthodologique ainsi que la relation d'enquête développée à l'occasion d'une recherche avec des étudiant-es en formation à l'enseignement (Serir, 2022) permet d'éclairer les processus qui favorisent une appréhension fluide et complexe de la culture. Cette approche propose d'une part, d'intégrer la subjectivité de la/du chercheur-e et d'autre part, de développer une relation profonde avec les participant-es.

2.1. Une posture qui intègre la subjectivité de la/du chercheur-e

Contrairement aux approches positivistes qui prônent la neutralité de la/du chercheur-e et la mise à distance de sa sensibilité, la subjectivité dans l'enquête ethnographique apparaît cruciale pour enrichir la compréhension dynamique de la culture et éviter une fausse objectivité. Cette « subjectivité assumée » (Serir, 2022) évite une neutralité abusive et permet une compréhension plus authentique des dynamiques culturelles. En optant pour une enquête « en pratique » et « profonde » (Ingold, 2013a ; Næss, 2017), les chercheur-es réduisent la distance avec les enquêté-es tout en acceptant les perturbations inévitables. Selon Næss (2017), pour favoriser une compréhension profonde, il est nécessaire d'établir une relation symétrique, où l'écoute attentive des points de vue des participant-es se conjugue à une introspection de la/du chercheur-e. En effet, en tant que construction sociale, la culture ne peut s'appréhender que si l'enquêteur/trice prend conscience de ses propres biais et préjugés. La relation profonde devient alors un moyen d'assurer cette quête de symétrie. Concrètement, l'enquêteur/trice s'engage dans des échanges ouverts et des dialogues sincères avec les participant-es. Elle/il évite le jugement et favorise un environnement où les enquêté-es peuvent maximiser les occasions de s'exprimer librement. Cette approche permet de saisir les nuances et les complexités culturelles souvent perdues dans les interactions de l'enquête ordinaire. Dans cette perspective, la/le chercheur-e est impliqué-e dans le contexte étudié (Geertz, 1996) et sa subjectivité n'est plus seulement tolérée, mais valorisée comme une composante nécessaire pour capturer la fluidité et la complexité des interactions culturelles.

Malgré cela, les approches ethnographiques et compréhensives sont soumises à une formalisation croissante des protocoles de recherche, notamment en raison de l'encadrement éthique des enquêtes de terrain, souvent emprunté au domaine médical (Rufin & Deshayes, 2021). Cette évolution tend également à rigidifier les étapes de la recherche et à imposer une planification exhaustive des procédures méthodologiques, ce qui va à l'encontre de la souplesse nécessaire pour appréhender des phénomènes émergents et leurs dynamiques. Par exemple, il est souvent demandé de définir les questions de recherche en amont de l'enquête, les hypothèses, les méthodes, la durée d'observation ainsi que les acteurs/trices à interroger. Cette anticipation limite la possibilité d'accueillir les imprévus et de laisser place à

la « sérendipité⁵ » (Glaser & Strauss, 1967/2010 ; Merton, 1949/1997) ; un élément pourtant central dans les approches inductives. Comme le souligne Geertz (1996), l'ethnographie repose sur la capacité à saisir et intégrer l'imprévu à ses analyses ainsi qu'à s'adapter aux contextes locaux. Nos travaux soulignent également l'importance de l'émergence. La scène suivante relate un moment clé de compréhension, où « par accident », la/le chercheur-e comprend qu'un des enjeux cruciaux pour les étudiant-es en formation à l'enseignement est de s'adapter aux attentes de leur interlocuteur/trice (de la/du professeur-e lorsqu'elles/ils sont sur les bancs de l'université, de l'enseignant-e référent-e lorsqu'elles/ils sont en stage), quitte à s'affranchir de leurs principes moraux. Leur crainte d'être écarté-e de la formation, si elles/ils sont jugé-es non conformes aux attentes, ou d'être perçu-e comme déviant-e par rapport aux pratiques dominantes du groupe professionnel qu'eles/ils aspirent à intégrer, les conduit à cette perte progressive de repères et à adopter progressivement certaines pratiques qu'elles/ils réprouvaient initialement :

Chercheur : Non, mais attends ! [ce que tu viens de me dire est contraire à tous les principes que tu m'avais confiés auparavant]

Participante : Hé oui ! J'y crois pas que t'es surpris (rires), je pense même que m'adapter c'est juste ça qui compte !

Chercheur : Je m'y attendais tellement pas (rires)...

Participante : Ça te surprend ?

Chercheur : Oui ! Je pensais que tu avais une ligne de conduite ! Tu vois, je savais pas que tu développais une idée précise, un peu comme si tu personnalisais ta pédagogie !

Participante : (rires) Faudra me voir dans cinq ans (rires) ! En attendant, je prends et je m'adapte aux formateurs de terrain, à ce que demande l'institut de formation, parce que c'est tout ce qui compte !

Chercheur : Incroyable ! Pour moi, ça change tout à ma compréhension de ce qui se passe lors de la formation ! (Extrait d'entretien : Serir, 2022, p. 152)

Si l'on accepte dès lors de s'affranchir des démarches traditionnelles de l'enquête et de leurs protocoles, les travaux d'Ingold offrent des perspectives pour repenser la recherche. En effet, l'auteur propose une conception de la culture envisagée comme un processus en constante évolution, qu'il décrit comme une « ligne de vie » (Ingold, 2013c). La subjectivité invite donc la/le chercheur-e à envisager la culture davantage comme un partage qu'une transmission. Certes, les figures d'autorité (enseignant-es, institutions) transmettent des contenus culturels

⁵ Merton (1949/1997) définit la sérendipité comme la capacité à faire des découvertes inattendues, souvent par hasard, tout en cherchant autre chose. Il ne s'agit pas seulement de chance, mais de la reconnaissance que les découvertes imprévues peuvent être intégrées dans une théorie ou une recherche en cours. Reprenant la réflexion de Merton, pour Glaser & Strauss (1967/2010), la sérendipité joue un rôle central dans le processus de découverte théorique et méthodologique. Ils insistent sur l'importance de rester ouvert aux données qui émergent, même si elles ne correspondent pas aux hypothèses initiales. La sérendipité devient ainsi un mécanisme par lequel les chercheur-es peuvent identifier des relations et des concepts non anticipés, enrichissant leur modèle théorico-méthodologiques.

à celles/ceux qui ne les possèdent pas encore, mais cette vision implique une asymétrie entre la/le détenteur/trice de la culture (la/le sachant-e) et la/le récepteur/trice (l'ignorant-e) (Rancière, 2004). La subjectivité remet en question ce modèle dominant. Elle invite à considérer la culture par accident : c'est-à-dire comme un espace d'échanges et de co-construction, où chaque individu-e contribue à son élaboration en fonction de son contexte, de ses expériences et de ses interprétations plurielles, ceci dans une ligne qui n'est jamais pensée en amont.

2.2. Une relation d'enquête profonde

Le concept de « relation profonde » (Serir, 2022) propose un paradigme qui va dans le sens de cette subjectivité. Il reconfigure la relation entre la/le chercheur-e et les participant-es pour éviter une instrumentalisation politique ou institutionnelle de la culture. L'intégration des valeurs de solidarité, de symbiose et d'équité est essentielle pour établir un lien social plus authentique et respectueux dans l'enquête. Ainsi, la recherche ne se limite pas à une simple collecte de données. Elle devient un processus critique (Rufin, et al., 2023). En instaurant un « organisme bicéphale unique » (Rogers, 2015) dans la relation entre enquêteur/trice et participant-es, la/le chercheur-e favorise un espace de dialogue et de compréhension mutuelle, reflétant à la fois les valeurs et les perspectives des individu-es impliqué-es dans l'enquête. À l'instar de l'extrait suivant, cette approche permet à la fois de lutter contre son propre ethnocentrisme et de favoriser une analyse plus juste, car nuancée et critique, des phénomènes sociaux observés :

Alors que je me trouve plongé dans l'observation et l'accompagnement des étudiant-es, je ressens de plus en plus ce besoin de « porter les voix des sans-voix ». Ce n'est pas une simple démarche scientifique ; c'est une expérience humaine partagée. Travailler avec elles et eux, écouter leurs réflexions, leurs doutes et leur silence parfois, me permet de comprendre bien plus que ce qu'on pourrait saisir dans un échange superficiel. Mon rôle ne consiste pas à parler à leur place, mais à transmettre fidèlement ce qui émane de leurs mots, de leurs idées, de leurs ambitions, souvent étouffées par le poids de leur « condition » dans l'institution. Bien qu'adulte et indépendant, l'étudiant-e, au fond, est encore vu par l'institution de formation et ses professionnels comme une figure imparfaite, quelqu'un « dénué de ses capacités à s'exprimer » ; piégé dans cette dynamique académique. Ce n'est pas par manque d'intelligence ou de savoir, mais une cause de cette condition étudiante de minoritaire qui les affaiblit. Être étudiant-e, c'est aussi se soumettre au pouvoir du savoir, recevoir sans toujours pouvoir agir. Cela crée une forme d'infantilisation, une dégradation de leur potentiel intellectuel... L'institution les force à apprendre sans leur laisser vraiment la place de penser ; d'être eux-mêmes... et en tant que formateur, j'y participe. (Extrait du journal de terrain : Serir, 2022)

La relation entre la/le chercheur-e et le/la participant-e est ainsi essentielle pour obtenir des données significatives et appréhender les dynamiques culturelles. Notre approche se fonde sur l'intellectualité des participant-es, soulignant d'entrée de jeu l'importance d'une écoute attentive et d'une compréhension approfondie des dynamiques de l'enquête. Concrètement, cela implique une analyse nuancée des relations entre chercheur-e et participant-es, tenant compte des dynamiques sociales et des perspectives individuelles. Les premières impressions et réponses immédiates peuvent ne pas refléter la complexité de l'expérience ou de la pensée des enquêté-es. Les interactions superficielles, influencées par le contexte de l'entretien ou la formulation des questions, peuvent offrir une vision simplifiée ou biaisée.

Pour éviter ces biais, la rigueur de l'enquête demande une attention aux contextes et aux nuances des discours recueillis. Les réponses sont situées dans leur cadre socioculturel spécifique, impliquant une compréhension des significations locales, des valeurs culturelles et des dynamiques de pouvoir en jeu dans la relation d'enquête. En intégrant ces dimensions contextuelles, la/le chercheur-e évite certaines interprétations approximatives et généralisations hâtives. En effet, la pluralisation des contextes dans la recherche repose sur l'idée que les données ne sont jamais neutres, mais sont intrinsèquement liées aux situations spécifiques dans lesquelles elles sont produites. En variant les contextes d'entretien, la/le chercheur-e peut générer des données inattendues tout en les provoquant de manière délibérée par la pluralisation des conditions. Cette méthode permet d'explorer la complexité des réponses des participant-es en les plaçant dans des situations diverses, qui révèlent des aspects différents de leur réalité culturelle et sociale.

Comme le montrent les extraits suivants, un entretien réalisé dans un cadre formel, comme un bureau ou un lieu institutionnalisé, peut produire des discours conformes aux attentes normatives, avec un certain degré de contrôle de soi et une présentation ajustée. À l'inverse, le même entretien mené dans un cadre informel, comme un café ou lors d'une promenade, peut libérer l'expression des participant-es et révéler des éléments plus spontanés ou plus intimes de leur expérience culturelle (Serir, 2022). Lors d'une discussion informelle au détour d'une balade, en marchant, libérée des contraintes formelles de l'institution, Alesia m'a confié ses frustrations et ses doutes. Elle se sentait incomprise, blessée par les remarques qu'elle jugeait injustes sur sa capacité à percevoir les difficultés de ses élèves. C'était un discours empreint d'émotions :

Alesia : c'était très dur à entendre parce que je ne trouvais pas forcément juste ! D'où on arrive à me dire que je ne tiens pas en compte de la difficulté des élèves alors qu'on ne sait pas du tout comment je suis, en stage, avec les élèves... et surtout qu'on avait justement relevé que je tenais bien en compte des besoins particuliers des élèves (rires). Du coup, bah je n'arrivais pas à comprendre ce qu'ils me reprochaient ! [Affirmée] Je trouvais que c'était assez contradictoire et ça m'a marqué parce que j'ai dû attendre une

année pour repasser l'entretien dans l'institut de formation ! Et, je pense que j'étais assez sensible, parce que ça m'a blessé au cœur. Je me suis dit « si on croit que justement je n'arrive pas à percevoir la difficulté des élèves alors comment je pourrais être une bonne enseignante ? » [haussant les épaules et tristement] Ou « comment je vais réussir à passer cet entretien de la première étape ! Ça m'a foutu une pression monstre pendant une année, avant d'être prise [dans la formation]. (Extrait d'entretien [en balade] : Serir, 2022, p. 163)

Pourtant, quelques mois avant cet entretien, dans un cadre bien plus formel, Alesia avait adopté un tout autre ton. Dans une salle de cours de l'institut, elle défendait la formation à laquelle elle aspirait avec une assurance presque inébranlable. Elle expliquait avec rigueur que les méthodes d'enseignement qu'elle avait apprises étaient parfaitement adaptées aux réalités du terrain. Elle évoquait, avec beaucoup de professionnalisme, les concepts qu'elle maîtrisait et les démarches qu'elle avait mises en place pour répondre aux besoins spécifiques des élèves. Son discours était propre, cadré, presque aseptisé. C'est comme si deux Alesia coexistaient : l'une projetait une image parfaite, ajustée aux attentes de l'institution ; et l'autre exprimait ses vraies réflexions, ses émotions, ses doutes et ses vulnérabilités. (Notes d'entretien : Serir, 2022)

Dans l'extrait qui précède, la dichotomie entre le discours institutionnalisé et les confidences plus personnelles d'Alesia souligne à quel point les contextes influencent la manière dont les enquêté-es expriment leurs convictions et leurs ressentis. Dans un cadre formel, Alesia adopte un discours correspondant à une version plus contrôlée et calibrée pour l'enquête ; tandis qu'en balade, elle laisse place à une sincérité spontanée, révélant les difficultés que l'enquêté-e traverse en silence. En provoquant ces variations contextuelles, la/le chercheur-e s'engage dès lors dans une approche plus nuancée qui reconnaît la complexité des processus de construction du discours et des personnes. Elle/il ne cherche pas seulement à éviter les biais interprétatifs liés à la généralisation, mais aussi à saisir des aspects émergents et latents de ce qu'elle/il découvre. La pluralisation des contextes agit donc comme un procédé dynamisant. La méthode invite à sortir des cadres ordinaires et strictement définis pour ouvrir l'espace de l'enquête à des formes d'interaction plus fluides, plurielles et dynamiques, tout en restant attentif/ive aux significations contextuelles et aux mécanismes de pouvoir sous-jacents.

L'établissement d'une relation profonde transforme également l'enquête en un espace où les participant-es peuvent explorer et exprimer leurs expériences culturelles de manière plus authentique. L'enquête devient un processus de découverte mutuelle. Comparablement à ce que Næss (2013) nomme « la réévaluation des relations humaines avec leur environnement » (p. 217), les participant-es ne sont plus perçu-es comme de simples répondant-es. Elles/ils sont des sujets actifs et structurent leurs pensées et émotions autour de leur expérience.

Elles/ils le font dans l'enquête avec l'enquête. En intégrant des valeurs de solidarité et d'équité pour mieux comprendre et apprécier la diversité culturelle, l'enquêteur/trice s'approche ainsi du réel, car y participe. Et elle/il commence à percevoir la dynamique qui s'y dessine. Ce choc du réel, désorientant et révélateur, marque une étape importante dans l'établissement de la relation profonde. Cette relation d'enquête est déterminante pour l'expansion de la réalisation de soi (Rogers, 2015) dans la recherche, tant pour l'enquêté-e que pour l'enquêteur/trice : « Il l'internalise » (Næss, 2017). « L'identification [...] est un processus spontané, non rationnel, pas non plus irrationnel, par lequel l'intérêt ou les intérêts d'un autre être nous sont tout aussi sensibles qu'il s'agissait des nôtres » (Næss, 2013, p. 197). La pluralité des cadres de la recherche et la profondeur dans la relation avec les enquêté-es sont enfin atteintes en reconnaissant une valeur intrinsèque au processus de recherche, enrichissant indéniablement celle des autres.

CONCLUSION

Pour l'institution scolaire, et par le travail de ses professionnel-les, la culture sert à décrire ce qu'elle fait (transmettre des savoirs, des attitudes, des disciplines) et auprès de qui elle le fait (les élèves, y compris celles/ceux qui en sont éloigné-es, remplissant ainsi une fonction d'intégration sociale). Comme l'institution ne se pense pas elle-même comme une culture à part entière (en tout cas, elle ne l'explique pas), l'usage qu'elle fait de la culture contribue à distinguer : celles/ceux qui sont proches ou éloigné-es de la culture scolaire, celles/ceux qui rencontrent des difficultés ou non, traduisant le rôle de normalisation qu'elle endosse. La culture laisse ainsi apparaître des rapports de pouvoir.

Pour les chercheur-es, l'usage de la culture peut tout aussi bien contribuer à décrire, distinguer ou figer les groupes qu'elles/ils étudient. Mais, dans une approche dynamique qui ne vise pas à la rigidifier, ni au niveau d'un-e individu-e ni d'un groupe, il est possible de tenter de dépasser ce constat. La culture invite à penser sa posture de recherche, la relation avec les participant-es et les conditions d'enquête pour saisir ce qui en constitue l'esprit. La/le chercheur-e ne peut alors donner à voir qu'une culture subjective, c'est-à-dire faite de traces ou de touches, forcément empreinte de sa complexité, de son histoire, de sa pluralité, de son hybridation. Autrement dit, la culture sert à la/au chercheur-e à penser ce qu'elle/il est en train de faire avec celles et ceux qui font avec elle ou lui.

Ce qui apparaît finalement problématique avec le concept de culture, c'est qu'il implique le risque de la distinction (avec la nature, entre des cultures ou sous-cultures) et donc d'essentialisation dans sa réception. S'il y a bien une utilité épistémologique au concept, la/le chercheur-e, ne peut pas ignorer l'effet de ses travaux sur ses lecteurs/trices. Même si le risque de la distinction semble avant tout lié au développement des disciplines et des

approches des sciences humaines qu'au concept lui-même, chaque période ou courant apporte une dimension nouvelle au concept, témoignant d'une transformation de la manière de penser l'être humain. Ce risque nous invite à la vigilance face au danger d'interpréter les différences (culturelles) par d'autres. La pensée circulaire (Ingold, 2013c) génère de la résignation et du fatalisme. Les explications sociologiques par la culture, même si elles reposent sur des observations fondées, courent inévitablement ce risque.

Expliquer les inégalités sociales de réussite à l'école par la culture des familles, [...], et de la résignation qui les conduit à une logique commune telle que la suivante : la sociologie nous apprend que certaines familles sont éloignées de la culture de l'école. [...], mais qu'est-ce qu'on peut faire si certains parents ne s'en emparent pas !?

Face à ce constat, la réponse la plus courante est celle de l'explicitation. Il faut exprimer les attentes de l'école pour que celles et ceux qui en sont éloigné-es puissent la saisir et s'en rapprocher. Si cette posture est en apparence bienveillante, elle reconnaît cependant implicitement le caractère transmissif et figé de la culture scolaire. Elle empêche de la penser en tant que telle et en fait une « culture invisible » à son propre regard (Serir & Gremion, 2023). Par-là, elle entrave la possibilité de penser son évolution, son inadéquation potentielle aux aspirations d'un nombre croissant d'usagères/ers, voire à ses propres visées. « La culture est une question et non une réponse » (Descola & Ingold, 2014, p. 46).

La profondeur dans la relation d'enquête exige enfin de la/du chercheur-e qu'elle/il assume sa subjectivité et le caractère non exhaustif de l'expérience reconstruite de la recherche. L'enquête ne prétend pas offrir une vision totale ou définitive de la culture. Elle propose seulement un aperçu des dynamiques observées, tout en reconnaissant les limites et les biais du processus de recherche. L'enquête « en pratique » et « en profondeur » ne vise pas à éliminer les perturbations. Elle les intègre comme des éléments constitutifs de la culture. L'enquête vivante n'a donc pas pour but de figer quoi que ce soit. Elle a comme seule prétention de permettre de rendre compte de la vitalité et du potentiel évolutif (positivement ou négativement) de chaque concept qu'elle mobilise.

RÉFÉRENCES

- Bateson, G. (1979/2024). *La nature et la pensée* (trad. par A. Cardoën, M.-C. Chiarieri, & J.-L. Giribone). Paris : Points.
- Boas, F. (1940/1983). *Race, language and culture*. Chicago: University of Chicago Press.
- Cefaï, D. (Ed.) (2010). *L'engagement ethnographique*. Paris : EHESS.
- Cuche, D. (2013). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : La Découverte.

- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010). *Plan d'études romand*. Neuchâtel : CIIP.
- Descola, P., & Ingold, T. (2014). *Être au monde. Quelle expérience commune ?* Paris : Presses Universitaires de France.
- Durkheim, E., & Mauss, M. (1913/1969). *Note sur la notion de civilisation*. In E. Durkeim (Ed). *Journal sociologique* (pp. 681-685). Paris : Presses Universitaires de France.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard.
- Geertz, C. (1996). *Ici et là-bas*. Paris : Métaillé.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967/2010). *La découverte de la théorie ancrée. Stratégie pour la recherche qualitative* (trad. par M.-H. Soulet, & K. Ouvray). Paris : Armand Colin.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2022). *La découverte de la théorie ancrée : Stratégies pour la recherche qualitative*. Malakoff : Armand Colin.
- Honneth, A. (1993/1999). Intégrité et mépris. Principes d'une morale de la reconnaissance (trad. par H. Pourtois). *Recherches sociologiques*, 2, 11-22.
- Ingold, T. (2013a). *Marcher avec les dragons*. Bruxelles : Zones sensibles éditions.
- Ingold, T. (2013b). Anthropology Beyond Humanity. Suomen Antropologi. *Journal of the Finnish Anthropological Society*, 38(3), 5-23.
- Ingold, T. (2013c). *Une brève histoire des lignes*. Bruxelles : Zones sensibles éditions.
- Ingold, T. (2013d). *Faire : Anthropologie, Archéologie, Art et Architecture*. Dijon : Les presses du réel.
- Levy-Strauss, C. (1971). Race et culture. *Revue internationale des sciences sociales*, 4, 647-666.
- Malinowski, B. (1944/1968). *Une théorie scientifique de la culture*. Paris : Maspero.
- Merton, R. K. (1949/1997). *Éléments de théorie et de méthode sociologique* (trad. par H. Mendras). Paris : Armand Colin.
- Morin, E. (1962). *L'esprit du temps : essai sur la culture de masse*. Paris : Grasset.
- Næss, A. (2013). *Écologie, communauté et style de vie*. Bellevaux : Dehors.
- Næss, A. (2017). *Une écosophie pour la vie. Introduction à l'écologie profonde*. Paris : Seuil.
- Payet, J.-P. (Ed.) (2016). *Ethnographie de l'école. Les coulisses des institutions scolaires et socio-éducatives*. Rennes : PUR.
- Payet, J.-P., Richardier, V., Serir, Z., & Rufin, D. (2022). De quels devenirs minoritaires sommes-nous les chercheur.e.s ? Expériences d'engagement dans la recherche collaborative et l'écriture créative. *Communication*, 39(2). <https://access.archive-ouverte.unige.ch>
- Payet, J., & Rufin, D. (2022). Former autrement les futurs enseignants à la relation école-familles. L'expérience sensible d'un atelier d'écriture. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 50, 135-155.

- Payet, J.-P., Sanchez-Mazas, M., Giuliani, F., & Fernandez, R. (2011). L'agir scolaire entre régulations et incertitudes. Vers une typologie des postures enseignantes de la relation à autrui. *Éducation et sociétés*, 27, 23-37.
- Rancière, J. (2004). *Le maître ignorant*. Paris : 10/18.
- Rogers, C. R. (2015). *La relation d'aide et la psychothérapie*. Montrouge : ESF
- Rufin, D. (2017). *Les nouvelles régulations « en pratique » de l'action éducative. Sociologie compréhensive de l'établissement scolaire et de ses professionnels dans l'enseignement primaire genevois*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève
- Rufin, D., & Deshayes, F. (2021). L'ethnographie au péril de la formalisation des procédures d'enquête. Cambouis, *La revue des sciences sociales aux mains sales*, Avril. <https://doi.org/10.52983/crev.vi0.77>
- Rufin D., & Payet, J.-P. (2021). À quoi sert le besoin éducatif particulier ? Dénormalivité et hypernormativité en tension dans l'école inclusive. *Agora débats/jeunesses*, 87, 65-80
- Rufin, D., & Payet, J.-P. (2022). Un atelier d'écriture à l'Université. L'expérience sensible d'une présence à soi et aux autres en contexte de formation. *Recherches & éducations* [En ligne], 24. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.13385>
- Rufin, D., Serir, Z., & Payet, J.-P. (2023). Affects et esprit critique pour former les futur-es enseignant-es à lutter contre les inégalités scolaires. In P. Losego, & H. Durler (Eds.), *Former contre les inégalités. Pratiques et recommandations pour la formation des enseignant-e-s* (pp. 85-107). Neuchâtel : Alphil-Presses universitaires suisses.
- Serir, Z. (2021). Représentations des difficultés scolaires et pratiques collaboratives à l'épreuve de l'ethnocentrisme éducatif : quand les enseignant.e.s peinent à se décentrer. In M. Sanchez-Mazas, G. Mottet, N. Changkakoti & A. Mechí (Eds.), *L'école à l'épreuve de la complexité. Radicalisation, altérité, reconnaissance* (pp. 89-110). Paris : L'Harmattan.
- Serir, Z. (2022). Insiders. *Élément et surgissements de la normalité. Étude sur la condition sociale des étudiants à l'enseignement*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Serir, Z., & Gremion, F. (2023). Visible et invisible. De l'inclusion scolaire à la reconnaissance. *La nouvelle revue*, 97, 222-232.
- Tylor, E. B. (1873/2024). *La civilisation primitive*. Paris : Shs Éditions.
- Woods, P. (1978-1987/1990). *L'ethnographie de l'école* (trad. par P. Berthier, & L. Legrand). Paris : Armand Colin.

La conversation anthropologique comme alternative au projet d'« éducation interculturelle » du Conseil de l'Europe : réflexions critiques à partir de l'enseignement-apprentissage du FLE

Joséphine Stebler, *Université de Lausanne* 

DOI : [10.51186/journals/ed.2025.15-1.e1815](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2025.15-1.e1815)

Résumé

En revenant sur certains aspects d'une séquence didactique réalisée dans une classe de débutant-es en Français langue étrangère (FLE) autour de la notion de rencontre interculturelle, cet article interroge le genre de difficultés qu'un-e enseignant-e de langue-culture étrangère peut rencontrer dans ses improvisations et expérimentations pour incorporer une conception anthropologique, non essentialisante et non différentialiste, de la culture dans ses enseignements. En s'inscrivant dans une anthropologie de l'éducation héritière des travaux d'Ingold, de la philosophie du langage ordinaire (Wittgenstein, Cavell) et de l'anthropologie qui s'en inspire (Das, Bazin, Motta), l'auteure opère ainsi, à partir de l'exemple proposé, un déplacement du regard, de « la rencontre interculturelle » vers « la conversation anthropologique », comprise comme une conversation ordinaire où chacun-e est amené-e à occuper la place de l'apprenti-e, et où se joue l'éducation mutuelle des êtres humains à propos de ce que c'est de vivre une vie d'être humain. À partir de cette perspective, offerte comme alternative aux conceptions peu réalistes et potentiellement conflictuelles de la culture qui sous-tendent le projet européen d'« éducation interculturelle », l'auteure propose une lecture critique d'un certain nombre de textes clés du Conseil de l'Europe, dont elle dégage un certain nombre de présupposés, parmi lesquels une conception essentialisante, différentialiste et nationaliste de la culture ; l'illusion d'une nature humaine ego-ethnocentrique ; ou le déni de la compétence ordinaire à vivre ensemble des acteurs/trices sociales/aux.

Mots-clés : anthropologie, Conseil de l'Europe, éducation plurilingue et interculturelle, ethnographie, FLE

Abstract

By revisiting some aspects of a didactic sequence carried out in a beginner-level French as a Foreign Language (FLE) class around the concept of intercultural encounter, this article examines the types of difficulties a language and culture teacher might face in his/her improvisations and experiments when trying to incorporate an anthropological, non-essentializing, and non-differentialist view of culture into his/her teaching. Drawing from an anthropology of education influenced by the work of Ingold, ordinary language philosophy (Wittgenstein, Cavell), and anthropology inspired by it (Das, Bazin, Motta), the author shifts the perspective from “intercultural encounter” to “anthropological conversation,” understood as an ordinary conversation where everyone is placed in the position of the learner, and where mutual education about what it means to live a human life is always already taking place. From this perspective, offered as an alternative to the unrealistic and potentially conflict-laden conceptions of culture underpinning the European “intercultural education” project, the author provides a critical reading of a number of key texts from the Council of Europe, highlighting several preconceptions, including an essentializing, differentialist, and nationalist conception of culture; the illusion of an ego-ethnocentric human nature; and the denial of social actors’ ordinary capacity to live together.

Keywords: anthropology, European Council, ethnography, french as a second language, plurilingual and intercultural education

INTRODUCTION

En proposant de « (re)penser l’impensée culture », le colloque « Culture(s) », qui s’est tenu à la HEP-BEJUNE en février 2024, a offert un espace de conversation salutaire permettant de questionner collectivement ce qui fait problème avec nos usages du mot « culture » et ses dérivés. Anthropologue et enseignante de français langue étrangère (FLE) à l’École de français langue étrangère (EFLE) de l’Université de Lausanne (UNIL), « l’interculturalité », « la langue-culture cible ou d’origine », « l’éducation interculturelle », sont des termes que j’emploie au quotidien dans mes échanges, autant en classe avec les étudiant-es que dans le cadre de discussions entre collègues. La plupart du temps, nos conversations révèlent des usages du mot « culture » très divers, renvoyant tour à tour à l’ensemble des formes d’expression (intellectuelles, littéraires, esthétiques, etc.) d’une langue donnée ; à une conception cognitive où la culture, « générale », « civique », ou « historique », est envisagée avant tout comme un savoir ; ou à une conception plus anthropologique, qui varie elle-même selon que l’on tient compte ou non de la longue transformation des regards qui s’est opérée

dans la discipline depuis les perspectives évolutionnistes de la fin du XIX^e siècle (Morgan, 1971 [1877] ; Tylor, 1871) jusqu'aux approches contemporaines¹.

Dans le paysage anthropologique où je me situe, questionner nos concepts de culture et d'interculturalité ne passe pas par la recherche de nouvelles définitions, fussent-elles « plus complexes », sur lesquelles nous pourrions nous accorder en réponse à une réalité sociale inlassablement décrite comme « de plus en plus polychrome et diversifiée, de plus en plus labile et dynamique » (Abdallah Pretceille, 2018, p. 15). Il ne s'agit pas non plus de produire de nouveaux savoirs au service, notamment, de ce que le Conseil de l'Europe, qui en a fait son mot d'ordre, a appelé le « vivre ensemble » (Conseil de l'Europe [CE] 2008, 2009). Et ce n'est évidemment pas le vivre ensemble qui m'apparaît ici comme problématique, mais bien l'idée de produire de nouveaux savoirs, comme l'exprime Ingold, pour qui l'anthropologie

[...] n'a rien à voir avec la « production du savoir ». Elle aspire à une relation au monde toute différente. Pour les anthropologues comme pour les gens parmi lesquels ils travaillent, le monde n'est pas un objet d'étude, mais son milieu. Ils sont, dès le départ, immergés dans ses processus et relations. Les critiques peuvent y voir de la faiblesse, ou une forme de vulnérabilité. Pour eux, cela révèle un manque d'objectivité. Mais pour nous, c'est précisément là que l'anthropologie puise sa solidité. (Ingold, 2018a, pp. 8-9²)

Dans cette contribution, je me demanderai : que veut dire enseigner-apprendre une langue-culture étrangère ? Comment approcher la rencontre interculturelle en classe de FLE ? Et plus spécifiquement, quel enseignement pertinent puis-je offrir à des personnes venues apprendre le français à l'UNIL, en Suisse romande, et dont la principale préoccupation me semble être d'apprendre à vivre, pour un temps ou pour longtemps, dans ce nouvel environnement ?

En situant ma réponse dans une anthropologie de l'éducation qui hérite des propositions d'Ingold (2018a, 2018b), mais aussi de la philosophie du langage ordinaire de Wittgenstein (2004) et de Cavell (1996, 2009, 2012), et de l'anthropologie de l'ordinaire développée notamment par Das (2020, 2021, 2023), je reviendrai, dans un premier temps sur une expérience pédagogique que j'ai faite en automne 2023 dans le cadre d'un cours intitulé « Ateliers ethnographiques et pratiques de la langue » (AEPL)³. Je montrerai à travers cet

¹ Pour une présentation détaillée de ces évolutions, cf. Cuche, 2016

² Traduction de l'auteure

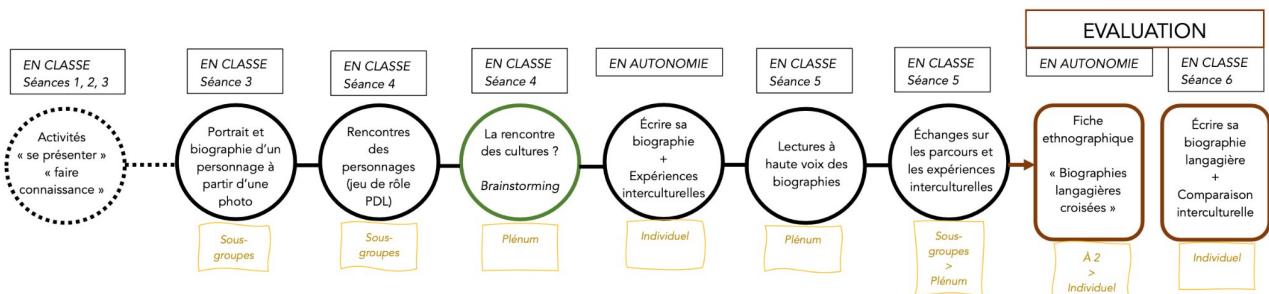
³ Il s'agit d'un atelier proposé dans le cursus élémentaire de l'EFLE, pour des étudiant-es adultes allophones de niveau A1, à raison de quatre périodes hebdomadaires pendant une année. Cet atelier a été conçu pour compléter les huit périodes hebdomadaires de cours de « langue écrite et orale » proposés aux étudiant-es dans ce cursus. À l'origine intitulé « Atelier culture » et focalisé sur une approche visant à déconstruire les stéréotypes culturels, cet enseignement a évolué vers l'intégration d'une perspective et d'outils directement inspirés de l'anthropologie, visant à tirer le meilleur parti de la situation d'immersion en milieu francophone des étudiant-es.

exemple le genre de difficultés que je rencontre dans mes expérimentations pour approcher en classe de FLE ce que l'on qualifie communément de « rencontre interculturelle ». En réponse à ces difficultés, j'esquisserai une réponse possible à mon expérience de terrain, qui consistera à replacer notre besoin d'éducation au cœur de la rencontre (anthropologique) avec l'autre. Cela me conduira à considérer les apprenant-es en FLE que je côtoie régulièrement comme des ethnographes, engagé-es, au même titre que je peux l'être, dans ce qu'Ingold appelle « la conversation des humains » (Ingold, 2018a). À la lumière de ces propositions, je consacrerai la seconde partie de cet article à la lecture critique d'un certain nombre de présupposés contenus dans les prescrits du Conseil de l'Europe en lien avec son vaste projet d'« éducation interculturelle ». Je montrerai ainsi comment certaines productions du Conseil participant à la diffusion des intentions européennes dans ce domaine entretiennent insidieusement une conception très problématique de la culture et de l'interculturalité, aveugle aux compétences ordinaires des acteurs/trices sociales/aux et qui presuppose une humanité toujours déjà divisée.

1. QUAND « JE NE M'Y RETROUVE PAS »

Nous sommes en octobre 2023. C'est la quatrième séance depuis la rentrée universitaire dans mon cours AEPL. Comme à mon habitude, je tâche de placer des enjeux, comme la rencontre des cultures, l'altérité, l'interculturalité au cœur de cet enseignement, qui mêle activités de lecture à haute voix et initiation à l'ethnographie selon un dispositif de fiches inspiré d'un programme intitulé « Enseignement Mutuel en Contexte » développé au sein de la Filière de français intensif (FIL) de l'EFLE. Depuis le début du semestre, avec ce nouveau groupe de 21 étudiant-es débutant-es en français, âgé-es de 18 à 46 ans, et qui ont tous/tes un diplôme d'études secondaires (condition pour l'immatriculation), nous avançons dans une séquence pédagogique qui peut être modélisée de la façon suivante :

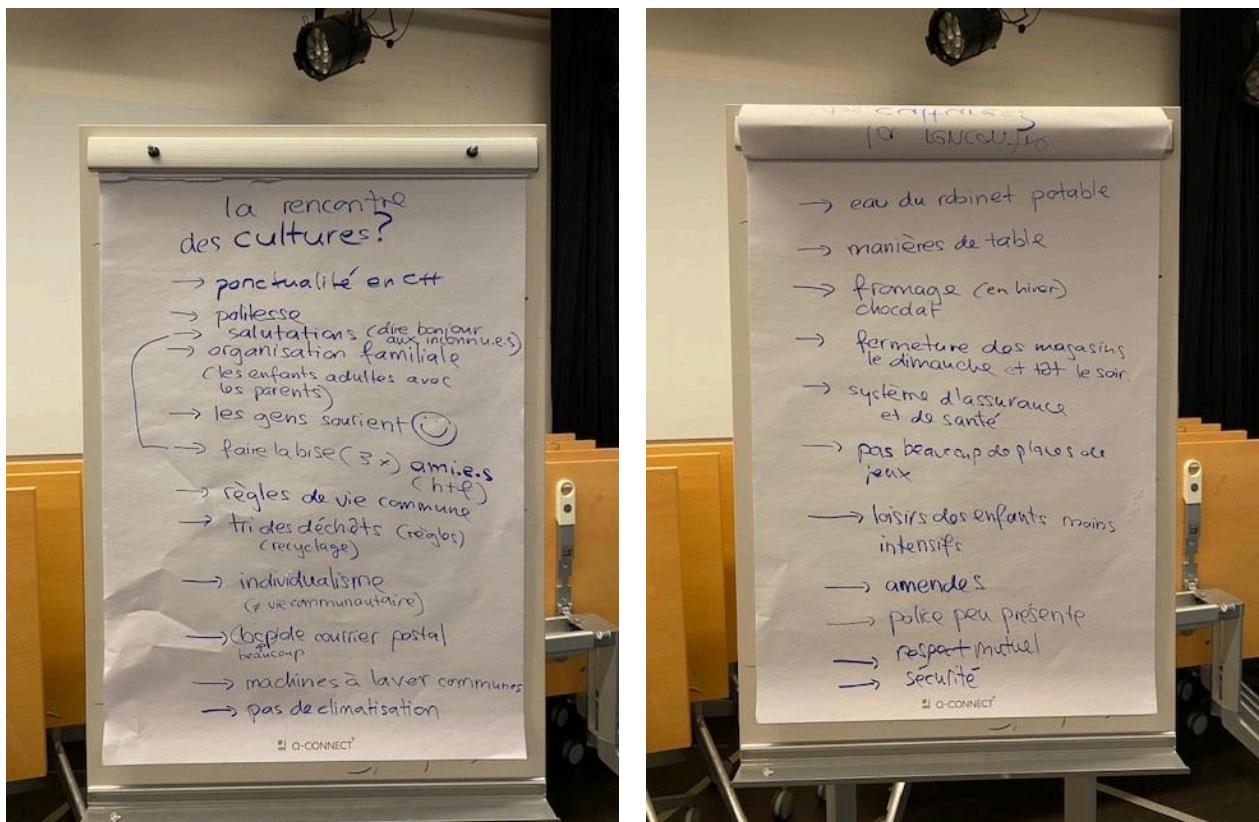
Figure 1. Modélisation séquence didactique AEPL



Séquence didactique « Biographie langagière et interculturelle » (EFLE, UNIL)

Après un certain nombre d'activités, je propose aux étudiant-es, lors de la séance 4 (en vert), un temps de réflexion sur leurs expériences de rencontres interculturelles. Je note sur un flipchart « La rencontre des cultures ? » et j'invite les participant-es à formuler ce que cela signifie pour elles/eux. Sans leur laisser le temps de la réflexion, dans ce moment suspendu entre légère angoisse et curiosité de voir ce qui va émerger, je m'empresse de donner des pistes en disant qu'elles/ils peuvent réfléchir à des éléments qui les ont surpris-es à leur arrivée en Suisse, des pratiques ou attitudes qui leur ont paru étranges ou bizarres. Il en ressort une longue liste d'éléments disparates, dont je prends note sans les commenter, si ce n'est pour demander à l'un-e ou l'autre participant-e si ce que j'ai noté correspond bien à ce qu'elle/il voulait dire :

Figure 2. Brainstorming « la rencontre des cultures ? »



Le cours touche à sa fin. Je termine en demandant aux étudiant-es de rédiger, à la maison, leur autobiographie langagière et interculturelle (sur le modèle des textes qu'elles/ils ont écrits collectivement pour leurs personnages fictifs dans les activités précédentes). Je liste au tableau les éléments suivants (travaillés en classe) à intégrer à cette production : nom ; nationalité ; âge ; date de naissance ; famille ; études ; loisirs et intérêts. J'ajoute à la liste, en y insistant : langues et expériences de contacts interculturels. Dans une ultime tentative pour guider les étudiant-es dans leurs réflexions, je me résous à préciser le dernier élément en écrivant le mot « chocs » au-dessus de « contacts ».

Ce n'est pas la première fois, dans un cours de FLE, que j'emploie l'expression « chocs culturels » pour expliciter des termes comme « contacts » ou « rencontre » des cultures. Cet usage antithétique a de quoi surprendre et illustre une difficulté récurrente à laquelle je suis confrontée dans les contextes de formation en FLE où j'interviens⁴. Il arrive fréquemment, en effet, que les étudiant-es en FLE que je rencontre (qu'elles/ils soient débutant-es en français, comme ici, ou plus avancé-es) ne voient d'abord tout simplement pas ce que je veux dire lorsque je leur parle d'« altérité » ou d'« interculturalité », mots dont elles/ils n'ont souvent pas l'usage, ni en français ni dans leur(s) langue(s) de référence ; et si elles/ils emploient ordinairement le mot « culture », son usage en un sens anthropologique leur est, là aussi, bien souvent étranger. Par contraste, avec les mêmes personnes, l'expression « chocs culturels », sitôt mentionnée, suscite la plupart du temps d'innombrables réponses, récits d'expériences, ou anecdotes. Dit autrement, d'après mon expérience en classes de FLE, la voie la plus efficace pour orienter le regard des étudiant-es sur la rencontre des cultures en un sens anthropologique consiste, paradoxalement, à approcher cette rencontre comme un choc ou un heurt⁵.

Au terme de la séance 4, après que nous avons établi notre liste, les étudiant-es ont donc rédigé, en autonomie, leur biographie langagière et interculturelle selon les consignes mentionnées ci-dessus. En voici deux extraits (il s'agit des portions de textes portant sur les expériences de contacts interculturels), que je reproduis avec l'autorisation des auteur-es :

La culture suisse et la culture russe sont très différentes. Il y a deux choses qui m'ont particulièrement surprise à mon arrivée en Suisse :

- Les salutations : je n'aime pas faire la bise à des gens que je ne connais pas.
- Le système d'éducation : ici, je n'ai pas assez de temps pour me reposer en été. En Russie les vacances d'été durent trois mois.

En Suisse, le plus grand choc culturel que j'ai eu a été de constater qu'on ne peut pas arriver chez des Suisses sans rendez-vous, sans aucune raison, soudainement, juste pour boire un café et bavarder. Pour moi, c'est un manque total d'hospitalité.

Comment se disposer à l'égard de (et répondre à) ces textes ? Comment passer, puisque le mot a été lâché, du « choc » à la « rencontre » ? Et que penser d'ailleurs de cette liste

⁴ Pour ne parler que du contexte académique de l'EFLE, les différents cursus dans lesquels j'enseigne (année élémentaire, Bachelor FLE) sont destinés à des apprenant-es en FLE qui n'ont généralement pas de formation en sciences sociales. Elles/ils rencontrent donc souvent pour la première fois à l'EFLE une perspective anthropologique sur l'enseignement-apprentissage d'une langue/culture étrangère, perspective d'ailleurs assez marginale dans les départements de FLE, dont les orientations disciplinaires sont traditionnellement centrées sur la linguistique, la didactique et la littérature (parfois incorporée dans un domaine « culture » ou « civilisation »).

⁵ À ce constat lié à mes propres expériences de terrain, il faut ajouter que la notion de « chocs culturels » est très largement employée dans les dispositifs et ressources en FLE, inspirés notamment de la « méthode des chocs culturels » proposée par Cohen-Emérite & Rothberg (2015). Pour un exemple de mobilisation de la notion de « heurt » culturel dans une approche interculturelle en FLE, cf. Martinez, 2023.

d'éléments « culturels » (Figure 2) qui a servi d'*input* aux productions des étudiant-es et qui en est venue à prendre la forme d'un de ces inventaires, produits par une approche comparatiste, des spécificités d'une culture nationale (suisse, en l'occurrence) ? Faire une liste, un inventaire, comparer les cultures, définir les éléments saillants de La Culture suisse, repenser à des « chocs culturels » que l'on a vécus... Serais-je venue malgré moi apporter ma pierre à l'édifice d'une conception essentialisante, réifiante, nationalisée, différentialiste, conflictuelle, colonialiste, de la culture et de l'interculturalité, que l'anthropologie, justement, et de nombreux acteurs/trices du domaine de l'éducation interculturelle, s'attachent à déconstruire depuis des décennies ? (Cf. par exemple Abdallah Pretceille, 2018 ; Bazin, 2011 ; Dervin, 2011, 2022 ; Dervin & Fracchiolla, 2012 ; Lavanchy, *et al.*, 2011 ; Suter, *et al.*, 2016).

Arrivée à ce point, une manière de répondre à mon inconfort pourrait consister à considérer qu'après tout, ce sont les réponses des étudiant-es et pas les miennes. Comme enseignante de FLE formée en anthropologie, j'ai appris à approcher la dimension (inter)culturelle de l'apprentissage d'une langue-culture étrangère au prisme de la longue histoire, réflexive, critique et adaptative, du rapport (occidental) à l'autre et à la culture qui est au cœur de la discipline anthropologique. Mais il reste que la liste qui a émergé dans mon cours AEPL (Figure 2) est née d'une question et de consignes que j'ai moi-même formulées en classe, de mon choix de ne pas questionner la pertinence même d'établir une telle liste. Pourquoi donc me suis-je engagée dans cette voie, de cette façon-là ?

Lorsque mes raisons tirent à leur fin, et que je suis renvoyé à moi-même [...], et si en outre je ne puis changer le terrain de la discussion, j'ai deux possibilités : soit envoyer l'élève hors de ma vue – comme si ses réactions intellectuelles me dégoûtaient – ; soit saisir l'occasion pour revenir sur un terrain que je tenais, jusqu'alors, pour préconvenu. (Cavell, 1996, p. 198)

Pour répondre au trouble que suscite mon effort de « reprise » de cet épisode (Favret-Saada, 1985, p. 33), il me faut résister à cette tentation de renvoyer les conceptions « ordinaires » de la culture de mes interlocuteurs/trices, à un supposé « sens commun » ignorant les acquis de la recherche. Et si, en reconSIDérant les activités que j'ai proposées dans mon cours, j'acceptais plutôt d'entrevoir la possibilité que je ne savais tout simplement pas comment m'y prendre autrement pour aborder ces questions ? Quelles questions au juste ?

2. LA PLACE DE L'APPRENTI-E

Plus j'y réfléchis, plus il m'apparaît, en effet, que je ne sais pas très bien ce que je veux dire (ce que nous voulons dire) avec les mots « culture », « interculturel », « rencontre des cultures », etc., et que mes propres suggestions et réponses, à l'instar de celles des

étudiant-es, s'avèrent en réalité bien minces. C'est ici que la pensée de Cavell peut être d'un grand secours : pour faire face à ce trouble, je peux entrevoir une posture qui est au cœur de ce qu'il a appelé « l'éducation des adultes » et qui consiste à reconnaître, selon ses mots, que « nous sommes des enfants » face à ce genre de questions – qu'est-ce que la culture ou une culture ou ta culture ? Comment apprend-t-on et enseigne-t-on une culture ? – à reconnaître que « nous ne savons pas comment poursuivre avec elles, nous ne savons pas quel terrain nous pourrions bien occuper » (Cavell, 1996, p. 199). L'expérience que je cherche à partager ici est une expérience de la perte, au sens d'une « perte de connaissance », selon l'expression employée par Motta (2019, p. 16). En m'engageant dans cette séquence comme je l'ai fait dans mon cours AEPL, et en revenant après coup sur le sentiment d'inconfort qui a teinté cette expérience, je me suis donc engagée sur un chemin qui exige que je fasse « retour sur ma propre culture » (Cavell, 1996, p. 198), et sur la vulnérabilité de mon propre savoir.

Il me semble alors que les étudiant-es du cours AEPL qui apprennent le français dans un environnement francophone, et moi, faisons une expérience similaire. Celle d'être plongé-es dans un langage, un monde – notre langage, notre monde – qui nous apparaît étranger. Ce sentiment d'inquiétante étrangeté, qui est au cœur de la démarche anthropologique et ethnographique, et qui est aussi au cœur de l'expérience d'apprentissage d'une langue en immersion (Roberts, et al., 2001), est en fait une expérience ordinaire, comme le souligne Limentani (2010) :

Je considère [...] le travail de terrain comme ce qui radicalise une expérience ordinaire : l'étrangeté à soi-même, la dépossession de soi, n'appartiennent pas en propre à l'expérience ethnographique en anthropologie mais sont accentuées, en ethnographie, par la rencontre d'un réel hétérogène – la réalité de la vie ordinaire des autres [...]. (p. 152)

Pour Limentani, comme pour Cavell, ce qui caractérise cette expérience ordinaire d'étrangeté et de dépossession de soi, c'est qu'elle est indissociable d'un apprentissage. Chez Cavell, cette connexion entre la rencontre de l'altérité et l'apprentissage d'une forme de vie s'exprime dans l'idée, difficile à accepter, qu'en tant qu'adultes, nous continuons à avoir besoin d'une éducation : « L'angoisse d'enseigner, l'angoisse de la communication sérieuse tiennent à ce que moi-même, je requiers d'être éduqué. Et à ce que, pour les adultes, il n'est plus question de croissance naturelle, mais de changement » (Cavell, 1996, p. 199). Cette éducation, qui prend la forme d'une transformation de soi au contact d'autrui, passe par une « conversion » du regard : il s'agit d'apprendre à voir autrement ce qui est sous nos yeux, de laisser les choses nous apparaître sous un aspect qui ne nous apparaissait pas jusque-là.

Dans cette perspective renouvelée de l'enquête ethnographique, nous sommes, elles/eux et moi, des ethnographes participant à une forme de vie où il s'agit d'apprendre à vivre et de

trouver une place, c'est-à-dire aussi une voix. Et pour elles/eux comme pour moi, la possibilité d'être ainsi éduqué-e et d'habiter ce monde dépend d'une posture en définitive assez simple (qui renvoie sans doute à l'enfance). Il s'agit de se disposer à occuper la place de l'apprenti-e :

Sans mots face à l'interrogation des autres, la vie de l'ethnographe est captée. Disons que le fait d'apprendre à vivre avec des gens dont on ne connaît pas la vie ordinaire – mais dont on sait que c'est bien à leur vie ordinaire qu'on participe – tend avec force à ressembler au fait d'apprendre à vivre tout court [...]. C'est dans la quête d'un accord entre son désir et les visages des autres que [l'apprenti-ethnographe] [...] peut commencer à bouger sur le terrain, à prendre les mille places qu'il occupe sur son terrain, à partir de la première qui légitime à ses yeux sa présence dans ces lieux : celle de l'apprenti. (Limentani, 2010, pp. 164-165)

3. L'ÉDUCATION MUTUELLE

Ce que cela implique, c'est que nous sommes tous/tes alternativement des enseignant-es et des élèves les un-es pour les autres. Cette éducation mutuelle – qui est un trait essentiel de la conception de l'éducation proposée par Wittgenstein (2004) et poursuivie notamment par Cavell et Das – est au cœur de la perspective anthropologique et pédagogique d'Ingold, qui peut être vue comme une invitation, selon ses termes, à « prendre les autres au sérieux »⁶ :

Nous avons beaucoup à apprendre, si nous nous autorisons à être éduqués par d'autres, qui ont des expériences à partager. Pourtant, ces autres ont été évincés par les intellectuels, qui, pour la plupart, se sont contentés de les solliciter dans leurs recherches plus en tant qu'informateurs que comme enseignants, interrogés en vue de ce qui pouvait être extrait de leurs esprits plutôt qu'en vue de ce qu'ils peuvent nous montrer du monde. (Ingold, 2018a, p. 10)

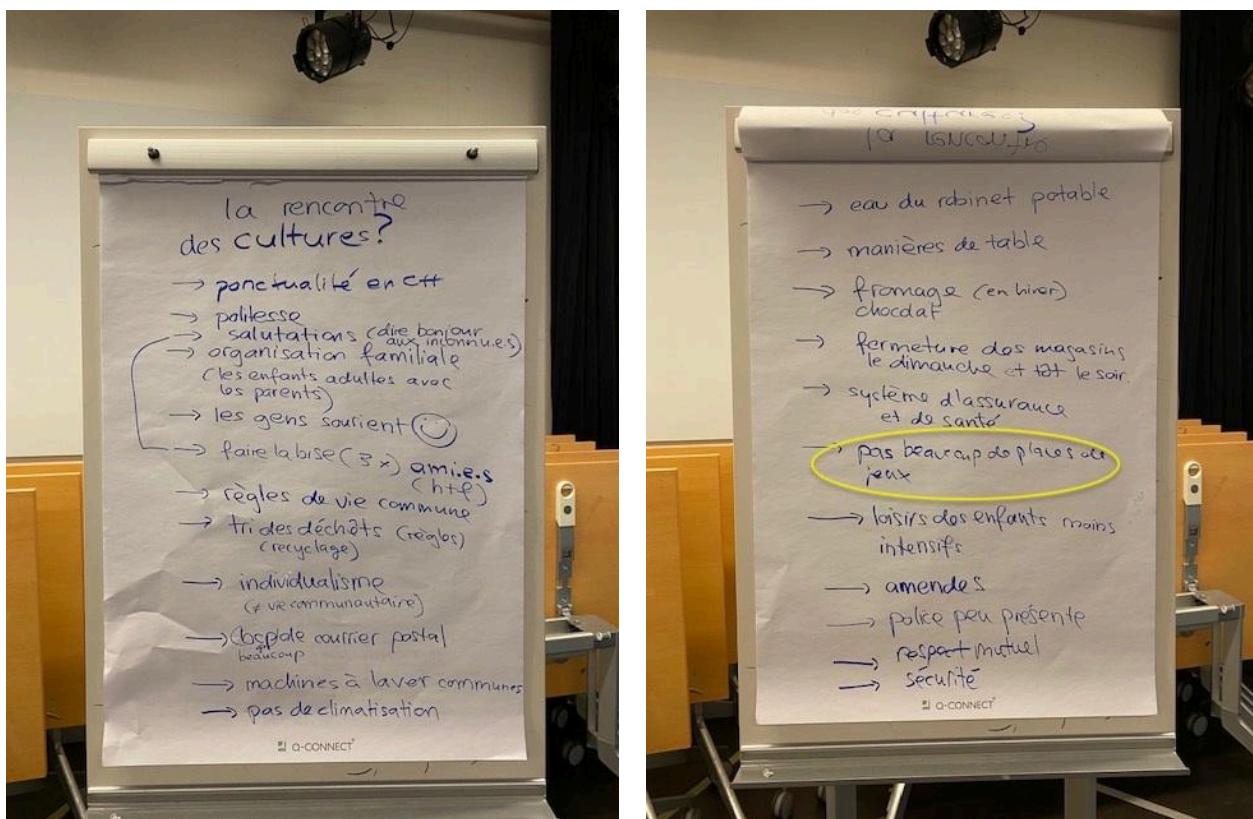
À cela s'ajoute que chez Ingold, comme chez Cavell (qui est un penseur de la démocratie), cette éducation mutuelle s'inscrit dans une conversation à propos de ce que c'est de vivre une vie d'être humain. Cette conversation des êtres humains, qui est le véritable objet de l'anthropologie pour Ingold, est à la fois démocratique – au sens où elle n'exclut pas le désaccord – et transformatrice. Sur la question de savoir comment vivre une vie humaine, « personne n'a les réponses », écrit Ingold (2018a),

[Mais] nous avons différentes approches, basées sur notre expérience personnelle et ce que nous avons appris des autres, et c'est cela qui vaut la peine d'être comparé. [...] Cela ne consiste pas à faire l'inventaire de la diversité des manières de vivre humaines, mais à se joindre à la conversation. C'est une conversation, qui, de plus, transforme quiconque s'y joint. (p. 25)

⁶ Cette expression donne son titre au premier chapitre d'*Anthropology Why it Matters* (Ingold, 2018a).

Qu'en serait-il si je tentais d'approcher mon cours AEPL, notre liste comparative et les réponses des étudiant-es selon cette perspective ? D'autres aspects de la scène m'apparaîtraient alors, qui ont trait aux circonstances dans lesquelles nous avons établi cette liste. Rappelons le dispositif : les étudiant-es sont assis sur des chaises, sans tables, face au flipchart. C'est seulement la quatrième séance depuis le début de l'année. Nous ne nous connaissons pas très bien. Certain-es vivent en Suisse depuis plusieurs années, d'autres viennent d'arriver, une partie d'entre elles/eux a fui la guerre, d'autres sont venu-es pour étudier ou travailler, elles/ils sont assez nombreuses/eux à avoir des enfants, une participante est enceinte.

Figure 3. Brainstorming « la rencontre des cultures ? »



Si l'on regarde maintenant notre liste en la replaçant sur cet arrière-plan, on peut être frappé-e par la diversité des réponses offertes. Chaque élément, dont je prends note sans le commenter et énoncé à haute voix par un-e participant-e, témoigne de la diversité des points de vue. Pas seulement de leurs conceptions de ce qu'est une culture ou « la culture suisse », mais aussi et surtout des intérêts et préoccupations des personnes présentes. Ce que l'on pourrait appeler leur sens de ce qui compte, ou leur « sens de l'importance » (Laugier, 2005).

Prenons par exemple la mention par une participante du fait qu'il n'y a, selon elle, pas beaucoup de places de jeux pour les enfants en Suisse (romande ?). En fait, la vérité de ce constat (comme des autres), qui dépend de ce qui est comparé, importe peu, d'où peut-être mon absence de commentaire. Ce qui est important c'est ce qui se passe quand cet

élément-là est proposé par cette étudiante : à partir de ce simple constat, nous sommes tous/tes amené-es à nous projeter en imagination dans ce qu'est la vie de la personne qui a dit cela. Elle a des enfants, elle emmène ses enfants jouer sur des places de jeux, elle doit peut-être faire un bout de chemin pour en trouver une depuis chez elle, emprunter le même chemin pour ne pas se perdre dans le quartier de Lausanne où elle vit depuis peu ; on l'imagine peut-être avec une poussette, une fois arrivée à la place de jeux, avec son français débutant, croiser d'autres parents, éventuellement échanger quelques mots, être sous le regard des autres, se sentir seule ou au contraire bien accueillie, penser à faire goûter les enfants et à ne pas rentrer trop tard pour avoir le temps de leur donner le bain et préparer le dîner ; et d'autres choses de ce genre (qui diffèrent selon qu'on est une maman/un papa ou pas, de nos expériences des places de jeu, etc.).

Ce qui importe alors, c'est ce qui circule entre nous tous/tes, dans cette classe, au moment où nous écrivons cette liste. Nous apprenons à nous connaître, nous affinons notre compréhension de ce à quoi ressemble la vie de chacun-e, et le simple fait de partager nos réponses à la question posée (fût-elle mal posée, dans une perspective qui voudrait désessentialiser la notion de culture) nous place dans la conversation anthropologique : une conversation entre humains à propos de ce que c'est de vivre une existence dans une forme de vie qui ne nous est pas complètement familiale. Dans ce contexte, le fait que cette activité se déroule en plenum est important. Mon accueil, sans commentaire, de chaque proposition, est également important. Si j'ai enseigné ce jour-là quelque chose qui est de l'ordre d'une éducation à l'interculturalité, c'est peut-être bien cela : l'accueil de chaque perspective, dans un espace où chaque voix compte.

À mon angoisse d'avoir entretenu une conception essentialisante et differentialiste de la culture avec cette liste succède maintenant le souvenir d'une belle conversation où ces étudiant-es et moi avons commencé à construire un espace, démocratique, où chacun-e est invité-e à mettre des mots sur son expérience, et où l'attention aux détails de ce qui est exprimé compte. Dans ce moment, comme dans l'activité suivante de lecture à haute voix (cf. Figure 1) des autobiographies rédigées par les participant-es, il se dégage une atmosphère de très grande attention à ce que chacun-e a choisi d'exprimer de qui elle/il est. C'est le début du semestre, je le rappelle, et nous avons une réelle curiosité pour découvrir le parcours, les intérêts, la texture d'être des autres. Lorsque les participant-es lisent alors leurs textes à haute voix, nous découvrons, en français, différentes tonalités, des parcours singuliers, des histoires sombres et lumineuses, parfois tristes, l'espoir, la force, la joie de vivre, la fragilité :

Je suis née [...] en Ukraine. Ma famille n'est pas très grande : il y a ma mère, mon père, mon frère et moi. En Ukraine, les années 1990 à 2000 ont été très difficiles pour beaucoup de gens. Ça a été le cas pour ma famille aussi. Ma mère m'a dit que je devais étudier,

apprendre un métier pour ensuite obtenir un bon travail. Mais mes parents ne sont pas très jeunes. Ils ont travaillé au même endroit toute leur vie et ne se rendaient pas compte de tout ce qu'on doit savoir pour avoir du travail aujourd'hui. Ils ont fait beaucoup pour moi, mais ils ne m'ont pas préparée pour vivre une vie d'adulte indépendante. J'ai bien étudié, mais ça ne m'a pas aidée à obtenir un bon travail. Je suis très timide et pour travailler, on doit oser parler. Pourtant, maintenant, j'ai ma petite famille : nos deux chats, mon mari et moi. Et j'apprends à vivre.

Il se pourrait bien que la possibilité de la rencontre, en classe de FLE comme ailleurs, se joue là où nous n'avons pas l'habitude de regarder, dans le grain fin des relations et l'attention que l'on accorde (ou non) à ce qui est exprimé, plutôt que dans la quête d'un accord pour identifier des unités culturelles figées et fantasmées, menant soit à la « célébration », soit à la « pathologisation des différences culturelles » (Breidenbach & Nyíri, 2009, p. 322⁷).

4. « L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE » OU LE DÉNI DE L'ORDINAIRE

Comme enseignante de FLE formée en anthropologie et dans un paradigme (actionnel) de l'enseignement-apprentissage-évaluation des langues d'après la publication du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CE, 2001), j'ai pris très tôt au sérieux l'importance accordée par ses auteur-es à la dimension pluri-/interculturelle de l'appropriation des langues-cultures étrangères. Or, dans ce domaine, malgré les déclarations d'intention présentes dans le CECRL, et de manière plus appuyée dans le volume complémentaire publié en 2018 (CE, 2018)⁸, ces textes se caractérisent surtout par l'absence d'état de la question dûment référencé et de point de vue théorique clairement assumé ou rejeté, ainsi que par l'absence d'éléments concrets de mise en œuvre. Ces caractéristiques du CECRL et du volume compagnon (qui valent aussi pour la conception du langage qu'ils mobilisent⁹) obligent leurs « utilisateurs/trices » (les enseignant-es en particulier) à trouver par elles/eux-mêmes les références théoriques qui ne s'y trouvent pas et à cheminer, didactiquement, en expérimentant et en improvisant.

Dans le contexte actuel, celui d'une Europe qui semble se trouver à la croisée des chemins et où la haine de l'autre culturalisé s'exprime de façon de plus en plus décomplexée, continuer à improviser, en classe de FLE, dans ce flou qu'entretien le CECRL en matière d'interculturalité, apparaît comme une attitude très risquée. Or, comme le CECRL à lui seul

⁷ Traduction de l'auteure

⁸ Le CECCR (2001) a surtout fait office de déclaration d'intention. Si le volet « plurilinguisme » y est passablement développé, « ni le pluriculturalisme ni la notion de compétence interculturelle – dont il est brièvement question dans les Sections 5.1.1.3 et 5.1.2.2 du CECCR – n'y sont présentées de façon détaillée », de l'aveu même des auteur-es du volume complémentaire publié en 2018 (CE, 2018, p. 29).

⁹ Comme le souligne Puren (2009), « la perspective actionnelle est proposée par les auteur-es du CECCR sans référence non seulement à aucune théorie nouvelle, mais à aucune théorie que ce soit » (p. 165).

rend la lecture critique de ses présupposés particulièrement difficile¹⁰, il convient d'élargir la focale et de s'intéresser aux nombreuses productions publiées par le Conseil de l'Europe – par son Unité des politiques linguistiques en particulier – en soutien au projet éducatif promu sous l'appellation « Éducation plurilingue et interculturelle ».

Sans entrer ici dans le détail des éléments ayant conduit à l'articulation de ce mot d'ordre, je rappellerai qu'un tournant s'est opéré dès les années 1970 avec la mise en circulation de la notion d'« interculturel » – et la stimulation de la recherche sur ces questions – par le Conseil de l'Europe. Comme le formule Bazin (2011), c'est à ce moment que le Conseil s'est mis, en réponse aux bouleversements initiés par les mouvements d'indépendance et l'augmentation de la circulation des individu-es notamment, et, dans le cadre d'une réflexion entre États-nations pour faciliter l'intégration des personnes nouvellement arrivées, « à prôner une pédagogie de la tolérance [distante des politiques assimilationnistes antérieures] envers les populations immigrées, tout en incitant ces dernières à intégrer au plus vite la culture d'accueil » (p. 103).

Ce n'est pourtant qu'à la fin des années 1990 que le concept d'« éducation interculturelle » a été davantage investi, autour, notamment, de la notion de « compétence interculturelle ». Selon Beacco (2018c), l'un des principaux expert-es mandaté-es par le Conseil de l'Europe sur ces questions¹¹, les premiers jalons, dans le domaine des politiques linguistiques, de ce vaste projet éducatif européen ont été posés en 1997 par une étude de Coste, Moore & Zarate intitulée « Compétence plurilingue et pluriculturelle » (Coste, et al., 2009 [1997]). Outre la sortie du CECRL en 2001, la publication du *Livre blanc sur le dialogue interculturel : vivre ensemble dans l'égale dignité* (CE, 2008) a ensuite marqué une accélération dans la diffusion et la mise en œuvre de ce programme. De nombreux textes et études précisant davantage la conception de l'interculturalité (et donc de la culture) promue par le Conseil de l'Europe ont ensuite été diffusés¹².

J'aimerais m'arrêter dans ce qui suit sur trois d'entre eux (CE, 2009, 2016, 2022), dont certains passages me semblent particulièrement représentatifs des écueils et des risques – éthiques, politiques et pédagogiques – qui sous-tendent la conception de la culture et de la rencontre interculturelle, promue par le Conseil. Je tâcherai ainsi de montrer que la conception de la culture et de l'interculturalité proposée dans ces textes apparaît non seulement comme réductionniste, différentialiste et essentialisante, mais également et

¹⁰ De par le genre de rhétorique employée, qui présente le CECRL comme une simple boîte à outil, et comme un instrument non prescriptif ; de par l'usage également de formulations très générales, laissant « peu de possibilité de réfutation simple » (Migeot, 2017). Sur ce point, cf. aussi Maurer & Prieur, 2017 ; Maurer & Puren, 2019.

¹¹ Cf. CE, 2009 ; Beacco & Coste, 2019 ; Beacco, 2018c

¹² Ces productions sont rassemblées sur la [Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle](#).

peut-être surtout comme reposant sur la négation, ou le déni, des compétences ordinaires des acteurs/trices sociales/aux, qu'il s'agirait par définition d'« éduquer » en vue d'établir les conditions, censées faire défaut a priori, du vivre ensemble.

Comme le note Dervin (2011), « trop souvent, l'interculturel est compris comme étant une rencontre entre (représentants de) cultures nationales différentes pour laquelle on peut se préparer en apprenant la “culture” de l'autre » (p. 276). Selon cette conception, on considère d'une part la culture comme un tout homogène, relativement figé et imperméable, constitué de membres clairement identifiés se reconnaissant comme tels et qui sont supposés pouvoir expliciter les pratiques, productions et modes d'interaction caractéristiques de cette appartenance. D'autre part, dans les faits et sans que cela ne soit explicité, l'appartenance, revendiquée ou attribuée, à une culture est encore fréquemment associée, de manière « camouflée » (Dervin, 2014, p. 122), au mythe d'une identité nationale.

Dans l'extrait ci-dessous du texte intitulé *Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels* : le projet de l'éducation interculturelle (CE, 2009), on peut, par exemple, relever une étrange contradiction, qui témoigne des façons insidieuses par lesquelles l'amalgame culture = nationalité peut être véhiculé. En effet, si les auteur-es de ce texte précisent dès les premières lignes que « [d]es idées qui semblaient auparavant aller de soi – notamment celle de l'État-nation doté d'une langue et d'une culture uniques communes à tous les citoyens – ne semblent plus correspondre à la réalité (elles y ont en fait rarement correspondu) » (CE, 2009, p. 4), on retrouve quelques lignes plus bas une référence à la nationalité comme marqueur d'appartenance au « groupe », terme particulièrement vague dont on peine ici à déterminer à quoi il renvoie :

Alors que l'éducation obligatoire avait sans doute auparavant pour fonction de renforcer les groupes établis et d'amener les jeunes à s'identifier à eux, elle a aujourd'hui un rôle plus large. Elle doit notamment aider les jeunes à se familiariser avec des groupes homologues – d'autres nationalités par exemple – et avec leurs points de vue sur le monde, y compris la manière dont ces groupes perçoivent les croyances, les valeurs et les comportements que les jeunes considèrent comme allant de soi. (CE, 2009, p. 4)

À cette manière de rendre peu clairs et ambigus les présupposés du projet d'éducation interculturelle présenté, succède, dans ce même texte, l'emploi non moins problématique d'expressions comme « autres groupes culturels », « autres cultures », « sa propre culture », comme dans le passage suivant :

L'interculturalité exige un certain nombre de compétences cognitives, affectives et comportementales préalables, en particulier des connaissances (par exemple des connaissances au sujet d'autres groupes culturels, de leurs productions et de leurs pratiques, ou la connaissance des modes d'interaction propres à d'autres cultures), des

attitudes (la curiosité, l'ouverture, le respect de l'altérité et l'empathie), la capacité à interpréter et à établir des relations (par exemple pour interpréter une pratique d'une autre culture et entrer en relation avec certaines pratiques au sein de sa propre culture), l'aptitude à la découverte (comme la capacité à rechercher et acquérir de nouvelles connaissances au sujet d'une culture, de ses pratiques et de ses productions) et une conscience culturelle aiguisée (c'est-à-dire la capacité à évaluer de façon critique les pratiques et les productions de sa propre culture et d'autres cultures). (CE, 2009, p. 7)

Dans une telle perspective, « désormais obsolète » qui consiste à « diviser la pluralité en une addition d'homogénéités » (Abdallah Pretceille, 2012, p. 19), l'accent est ici mis sur la division et la différenciation culturelle : les acteurs/trices sociales/aux sont non seulement supposé-es pouvoir identifier d'emblée telle ou telle « culture », y compris la leur, mais à cela s'ajoute que « ma propre culture » et « les autres cultures », telle culture et telle autre, sont sans cesse renvoyées dos à dos, considérées sous l'angle de ce qui les rend étrangères les unes aux autres, plutôt, par exemple, qu'en termes de variations de ce que l'on pourrait appeler des « manières d'être humain » (Donatelli, 2015).

Outre les éléments que je viens de relever, dont la critique a été passablement développée (cf. notamment Abdallah Pretceille, 2012, 2018 ; Bazin, 2011 ; Cuche, 2016, pp. 148-151 ; Dervin, 2014 ; Lavanchy, *et al.*, 2011), l'extrait ci-dessus donne à voir un deuxième présupposé, à mon sens très discutable, qui sous-tend le projet européen d'éducation interculturelle : « L'interculturalité » exigerait « la capacité à évaluer de façon critique les pratiques et les productions de sa propre culture et d'autres cultures » (CE, 2009, p. 7, je souligne). Si l'on y prête attention, on peut s'apercevoir du lien très fréquemment établi, dans les textes de référence du Conseil, entre « compétence interculturelle » et (les termes variant d'un document à l'autre) « capacité à analyser », « interpréter » ou « réfléchir sur » ses propres expériences d'altérité de façon « scientifiquement fondée », « critique » ou « réflexive ».

On retrouve cette connexion, par exemple, dans la *Nouvelle Recommandation du Comité des Ministres aux États membres sur l'importance de l'éducation plurilingue et interculturelle pour une culture de la démocratie*, qui définit la « compétence interculturelle » comme

La capacité d'aborder autrui avec respect, ouverture d'esprit et compréhension, d'argumenter et de justifier son propre point de vue d'une manière réfléchie et responsable, et d'utiliser son expérience de la diversité culturelle pour réfléchir de façon critique à des questions que l'on prend d'ordinaire pour acquises. (CE, 2009, p. 6)

La relation ici établie entre « compétence interculturelle » et « réflexion critique » ou « réflexivité », outre le fait qu'elle repose sur une conception mentaliste, non explicitée, de la réflexivité et de la subjectivité, me semble devoir être comprise en lien avec un autre trait

caractéristique des positions du Conseil de l'Europe et plus largement de la littérature consacrée à l'éducation interculturelle : le déni de l'ordinaire, et avec lui, la négation des manières d'agir, au quotidien, des acteurs/trices sociales/aux. Dans une perspective d'emblée déficitaire, les compétences (cognitives) d'« analyse réflexive » à acquérir, a priori considérées comme faisant défaut aux « apprenant-es », sont en effet opposées à leurs conceptions et manières d'agir ordinaires : il conviendrait, pour reprendre l'expression employée dans la Recommandation, de leur apprendre à « réfléchir de façon critique à des questions que l'on prend d'ordinaire pour acquises » (CE, 2009).

Or, comme l'ont très justement remarqué Carmona & Villanueva (2023), la rencontre interculturelle est pourtant quelque chose de tout à fait ordinaire. Ce n'est pas, pour reprendre leurs termes, « le miracle que certains sont enclins à croire que c'est » (p. 63¹³). À bien y réfléchir, écrivent-ils, dans notre quotidien, nous communiquons très fréquemment avec des gens d'horizons radicalement différents du notre, ceci sans difficulté :

Nous échangeons avec nos supérieurs, nous achetons des choses dans les magasins, nous contactons notre banque et nous discutons de choses personnelles avec nos proches – tout ceci avec des personnes qui ont un background potentiellement radicalement différent du nôtre. La plupart de ces échanges se déroulent simplement parfaitement – à aucun moment nous ne sommes désespérément entravés par nos principes différents. (p. 63¹⁴)

Pour Carmona & Villanueva (2023), lorsqu'on s'intéresse à la rencontre anthropologique, on ne s'intéresse pas, la plupart du temps, à la communication interculturelle telle qu'elle se passe ordinairement (c'est-à-dire assez bien). L'attention se focalise systématiquement sur ce qui devrait être mis en œuvre pour atteindre la réconciliation de visions du monde éloignées, en présupposant, de manière parfois très caricaturale, comme dans l'extrait ci-dessous, que la rencontre de perspectives ou visions du monde différentes serait intrinsèquement problématique :

L'éducation interculturelle vise à développer des attitudes ouvertes, réflexives et critiques pour apprendre à appréhender de manière positive et à gérer de manière profitable toutes les formes de contact avec l'altérité. Elle entend assouplir les attitudes égo-/ethnocentriques qui naissent de rencontres avec de l'inconnu. (CE, 2016, p. 12)

Si les formulations choisies tendent à présenter les intentions européennes de manière positive, ce qui est dit là suppose que nos attitudes ne seraient a priori pas ouvertes, que nous n'appréhenderions pas spontanément la rencontre avec l'autre de manière positive, ni profitable, que nous le ferions de manière irresponsable et irréfléchie. Que nos attitudes face à « l'inconnu » seraient (comme par « nature » ?) rigides et égo-/ethnocentriques.

¹³ Traduction de l'auteure

¹⁴ Traduction de l'auteure

Lors d'une conférence diffusée en ligne par l'Observatoire Européen du Plurilinguisme, Beacco (2018a) explicite cette manière de voir. Dans les passages de son intervention sous-titrés « la dimension interculturelle » et « comprendre l'altérité », Beacco (2018a ; 2018b, vidéos 13 et 14) affirme, par exemple, avec une légèreté déconcertante et sous la caution, très problématique à mon sens, d'une anthropologie dont il me semble difficile de trouver des représentant-es susceptibles de souscrire à ce genre de propos et de tonalité :

Le premier [...] réflexe, c'est « qu'est-ce que c'est que ce truc » ? La relation première devant l'altérité, c'est l'ego- et ethnocentrisme. [...] Tous les anthropologues vous diront cela. Je vois quelque chose de différent, je me referme et je dis « c'est quoi ces barbares ? », « c'est quoi ces nuls ? », « c'est quoi ces étrangers ? », « c'est quoi ces forains ? », « c'est quoi ces forestiers ? », « c'est quoi ces gens qui viennent d'ailleurs ? » « qu'est-ce qu'ils inventent là de curieux, bizarre, inacceptable, pas civil ? » et tout ce qu'on veut. [...]. On est fabriqués comme ça. Les anthropologues nous le rappellent depuis longtemps. [...] Le réflexe ego-ethnocentrique est un réflexe immédiat devant l'altérité. Et Dieu sait s'il a des beaux jours devant lui en ce moment. [...] Donc notre travail dans les langues, c'est éduquer à ça [...]. (Beacco, 2018a, vidéo 13, 03:51 à 04:42¹⁵)

Sans qu'aucun arrière-plan théorique ne soit avancé à l'appui de ces thèses, Beacco poursuit – dans sa réponse à une question concernant la place du « culturel » dans l'enseignement des langues – en réaffirmant le fantasme d'une disposition humaine « réflexe » de « fermeture » des humains à l'encontre de l'altérité :

Comment est-ce qu'on fait pour que dans le cours de langue on imagine des activités qui aient pour finalité non pas la langue, mais la réflexivité, la gestion, le retour sur les attitudes de fermeture que peut déclencher la découverte de quel qu'élément qu'il soit dans une société autre ? [...]. On voit bien que c'est [...] compliqué. Et nous, notre problème, c'est quand nous, qui enseignons les langues en France, on essaie de faire entrer un peu de cette souplesse anthropologique, on va dire, cette forme d'ouverture critique, d'ouverture attentive, et de disponibilité pour l'altérité, que nos étudiants n'ont pas génétiquement. Là, je suis désolé : ce n'est pas dans les gènes ça. » (Beacco, 2018a ; 2018b vidéo 13, 05:00 à 05:06 ; vidéo 14, 00:01 à 00:15 / 04:54 à 05:23¹⁶)

Beacco s'aventure ici sur une pente très glissante et vient nourrir l'« illusion » d'une nature humaine – dont l'anthropologue Sahlins (2009) a bien montré qu'elle est une « invention occidentale » – à laquelle il manquerait, « génétiquement » une disponibilité pour l'altérité. Dans une sorte de déterminisme génétique à revers (où il n'est pas franchement dit que nous serions génétiquement poussés à rejeter l'autre, mais où il est dit que nous ne serions pas

¹⁵ Transcription de l'auteure

¹⁶ Transcription de l'auteure

génétiquement poussés à accueillir l'autre positivement), le projet d'éducation interculturelle du Conseil de l'Europe est ici soutenu, à tout le moins, par une version pessimiste et égoïste de nos relations anthropologiques. Sans que l'on puisse bien savoir si Beacco envisage le « problème » comme relevant d'une nature humaine dépourvue d'élan social (perspective hobbesienne), d'une évolution historique et culturelle ayant conduit à une universalisation de l'égoïsme et du rejet de l'autre (perspective rousseauiste)¹⁷, ou les deux à la fois (la solution controversée de la sociobiologie), le pas suivant consiste en tous les cas à revendiquer la nécessité de formes de gouvernement et d'éducation permettant de corriger les « réactions premières » des « apprenant-es » pour les rendre « plus critiques », « plus réfléchis », etc.

Pour Carmona & Villanueva (2023), ce genre de fausses images d'une supposée « nature humaine » égoïste et ethnocentrique et de nos relations humaines effectives, conduit à une idéalisation de la rencontre interculturelle. Niée dans son ordinarité et inaperçue dans son déploiement au quotidien, la rencontre interculturelle – pensée comme un « refuge contre l'ethnocentrisme » (Bazin, 2011, p. 104) – est conçue comme un espace à construire pour que s'établissent (enfin) entre les humains des relations harmonieuses, respectueuses, égalitaires. Fruit de nos efforts cognitifs conscients (non-ordinaires) pour établir un consensus préalable à nos échanges futurs, la rencontre interculturelle est ainsi supposée ne pouvoir advenir qu'après que nous nous soyons mis d'accord entre membres de « cultures différentes » sur un ensemble de règles, attitudes, valeurs, manières de faire, etc., qu'après que nous nous soyons donné un cadre commun (de référence). Et cet accord ou ce consensus ne semble pouvoir être trouvé qu'à la condition que nous ayons appris à analyser nos pratiques et perspectives, et celles des autres, de manière (plus) critique, distanciée, positive, constructive, responsable, civilisée, etc.

Le projet d'« éducation interculturelle » du Conseil de l'Europe, qui a maintenant été largement diffusé à tous les niveaux des pays concernés (du niveau gouvernemental jusqu'aux salles de classes) repose ainsi sur un certain nombre de présupposés très discutables, qui peuvent être résumés de la façon suivante :

- 1) Une conception différentialiste, nationaliste et essentialisante de la culture ;
- 2) Une conception pessimiste, fantasmée et occidentalo-centrée d'une supposée « nature humaine » égo-ethnocentrique ;
- 3) Un mépris de l'ordinaire, qui conduit à l'instauration (ou la perpétuation) d'une hiérarchie entre acteurs/trices sociales/aux reposant sur une série de dichotomies entrelacées – fermé vs. ouvert, responsable vs. irresponsable, réflexe vs. réflexif, argumenté vs. spontané, critique vs. ordinaire, etc. – inopérantes et irréconciliables avec l'objectif affiché de « vivre ensemble dans l'égale dignité » (CE, 2008) ;

¹⁷ Pour une discussion très approfondie de l'alternative (Hobbes-Rousseau), et des raisons qui rendent les deux perspectives insatisfaisantes pour approcher l'histoire de l'humanité, cf. Graeber & Wengrow, 2023

- 4) L'idée, enfin, très problématique et rarement interrogée, qu'il se trouverait un certain nombre d'êtres humains (appelons-les des « enseignant-es ») en position d'« éduquer » leurs contemporain-es (la masse des « apprenant-es ») pour qu'elles/ils apprennent à (mieux) se rencontrer et dialoguer entre êtres humains.

En réponse à cette vision déficiente, non réaliste et politiquement dangereuse, de nos échanges interculturels, Carmona & Villanueva (2023) – comme un certain nombre d'anthropologues et de philosophes attentifs/ves aux diverses manières que nous avons de nier l'ordinaire, et du même coup l'éthique des relations qui s'y déploie dans la singularité de chaque situation¹⁸ – nous invitent à reconnaître que nous avons, êtres humains de tous horizons, élèves et enseignant-es (ce que nous sommes tous/tes alternativement les un-es pour les autres), les compétences ordinaires pour vivre ensemble. Et que nous les mettons en œuvre de manière ordinaire, dans notre quotidien.

L'alternative suggérée ici est en définitive assez simple : et si nous commençons par reconnaître l'égalité des vies (Fassin, 2020) et, partant, la singularité de chaque existence ; par « prendre les autres au sérieux » (Ingold, 2018a) pour nous intéresser à la texture d'être des personnes que nous rencontrons, à leur sens de ce qui compte plus qu'autre chose, à leurs manières de tisser au quotidien des relations, ceci malgré, ou plutôt avec, « les différences et les distances morales » (Diamond, 1997 ; 2003) inhérentes à la conversation des êtres humains.

CONCLUSION

J'aimerais, pour terminer, insister sur le fait que la reconnaissance de notre capacité ordinaire à fonctionner ensemble de manière généralement fluide dans un espace social n'exclut pas le désaccord et la distance (épistémique, conceptuelle, morale, ou esthétique). Loin d'être une anomalie, le désaccord et la reconnaissance de nos différences sont au contraire des conditions de la démocratie. Je voudrais suggérer qu'accepter cela permettrait, paradoxalement, de réduire l'altérité.

L'anthropologue Bazin (2008), dans un chapitre de son livre *Les clous dans la Joconde*, propose de transformer l'altérité en différence connaissable :

Le travail anthropologique – travail critique plus que jamais à l'ordre du jour - n'est pas de promouvoir l'altérité, mais de la réduire. Si étranges, voire parfois absurdes, que nous paraissent d'abord des actions humaines, il doit y avoir un point de vue d'où, une fois

¹⁸ Cf. par exemple Cavell, 1996 ; 2003 ; Chauvier, 2011 ; Das, 2015 ; 2018 ; Donatelli, 2015 ; Erard, 2017 ; Lambek, et al., 2015 ; Laugier, 2009 ; 2016 ; Motta, 2019

mieux connues, elles se révèlent seulement différentes des nôtres : c'est en quoi leur description est anthropologique. (p. 48).

Nous sommes bien en fin de compte capables de comprendre l'action d'autrui. [...]. Comprendre une action c'est [...] l'avoir décrite d'une manière telle qu'elle nous apparaisse comme l'une des manières possibles de faire selon d'autres règles ou dans d'autres conditions que ce que nous-mêmes nous faisons. [...] Cette compréhension s'obtient par un travail de généralisation, c'est-à-dire de transformation de l'altérité et de son étrangeté apparente en différence connue, c'est-à-dire maîtrisable (p. 50).

Pour passer d'une conception de la rencontre anthropologique focalisée sur l'étrangeté ou l'altérité (radicale), à une conception qui incorpore la possibilité d'un apprentissage et d'une (re)connaissance de la différence, il faut, pour l'anthropologue, entreprendre l'apprentissage d'un monde. La différence ainsi entendue (comme une variante possible de ce que nous faisons nous-mêmes) émerge une fois que l'on a exploré et perçu, par le partage des vies au long cours, la façon dont celles et ceux parmi qui l'on vit mènent leur existence ordinaire. Apprendre une forme de vie – c'est-à-dire y participer quand bien même, au départ, on ne s'y retrouve pas (c'est la figure de l'apprenti-e, de l'ethnographe, de l'apprenant-e en FLE en immersion) – apparaît alors comme le seul moyen de découvrir où se situent nos différences, et en définitive, de comprendre les autres (êtres humains) et de trouver sa place parmi elles/eux.

Il est alors particulièrement frappant de constater que le processus, ou le chemin, envisagé ici pour celle/celui qui se trouve plongé-e dans une forme de vie qui ne lui est pas familière, place la (re)connaissance de nos différences et le vivre ensemble à l'exact opposé du parcours de l'« apprenant-e » que l'on peut lire en filigrane dans les prescriptions du Conseil de l'Europe (Figure 4).

Figure 4. Vivre ensemble : point de départ ou d'arrivée ?

L'EDUCATION INTERCULTURELLE (Conseil de l'Europe)	FAIRE L'EXPÉRIENCE DE LA DIFFÉRENCE =étrangeté, altérité	ÊTRE ÉDUQUÉ·E (savoirs)	VIVRE ENSEMBLE dans un espace pluriculturel
LA CONVERSATION ANTHROPOLOGIQUE (Bazin, Das, Cavell, Donatelli, Ingold, Limentani, Laugier, Motta, Stebler, Carmona & Villanueva, Wittgenstein, ...)	VIVRE ENSEMBLE dans une forme de vie	(APPRENDRE À) VIVRE (pratiques)	(RE)CONNAÎTRE NOS DIFFÉRENCES =manières possibles d'être humain

Dans la direction proposée par Bazin et, plus largement, par l'anthropologie de l'éducation mobilisée dans ce texte, c'est en effet le fait de vivre ensemble dans une forme de vie qui est le point de départ. Selon cette perspective, la rencontre ou la conversation anthropologique a toujours déjà lieu. Elle est notre milieu. Contrairement au trajet (*inverse*) imaginé dans le projet du Conseil de l'Europe, nous n'avons ici pas besoin de nous accorder préalablement pour que la conversation puisse commencer. Nous n'avons pas, les nouveaux/elles venu-es, qui sont elles/eux aussi déjà là – les personnes venues vivre en Suisse romande et inscrites à mon cours de FLE, par exemple ; les exilé-es qui sont parvenu-es à franchir toutes les frontières dressées sur leur passage (Fassin & Defossez, 2024) ; les enfants et adolescent-es qui seront les adultes de demain – n'ont pas besoin d'apprendre de nouvelles attitudes et postures (réflexivité, distance, relativisme) dont elles/ils seraient dépourvu-es, ni même une nouvelle langue¹⁹, pour se joindre à la conversation des êtres humains. C'est alors d'un engagement quotidien dans cette conversation, par le fait d'*« apprendre à vivre »*, qui ressemble à vivre tout court, qu'émerge la possibilité de comprendre ce qui différencie mes (ré)actions de celles d'autrui. La différence, en tant que variante (re)connaissable des possibles manières d'être humain, est ici le point d'arrivée.

Dans la perspective du Conseil de l'Europe, on présuppose, comme nous l'avons vu, des communautés et des individu-es en présence (placé-es dans un espace social à construire) qui ne se comprennent pas, en raison de l'étrangeté et de l'altérité que suscitent réciproquement et de façon « réflexe » leurs « cultures » respectives. La différence, entendue ici comme une forme d'étrangeté et d'altérité, est donc ici le point de départ. Pour parvenir au point d'arrivée – le vivre ensemble – ces individu-es et ces communautés ont besoin d'être éduqué-es (ce qui est très différent de s'enseigner mutuellement) préalablement (pour ainsi dire en amont de la pratique qui consiste à vivre ensemble) à voir, penser, agir, dialoguer d'une manière qui garantisse le succès de leur rencontre.

Le Conseil de l'Europe diffuse ainsi, à travers les textes que j'ai considérés, une conception bien particulière du vivre ensemble, envisagé comme un espace idéalisé et désincarné, plutôt que comme une pratique ordinaire, incorporée de très diverses manières dans la vie de tous les jours des individu-es. Sans que cela ne soit jamais explicité, cette version mythique du vivre ensemble s'appuie sur une vision, là aussi fantasmée, de la rencontre interculturelle comme lieu où se jouerait toujours initialement une expérience de la séparation, comme lieu de frottements dont il s'agirait ensuite d'atténuer les secousses, entre des unités culturelles différentes auxquelles les individu-es sont supposé-es se rattacher et qu'elles/ils sont censé-es représenter.

¹⁹ Cf. Sandis, 2023

Malgré des formulations en apparence positives – qui n'évoquent pas directement la notion de « chocs » ou de « conflits » entre cultures et qui orientent le regard sur « un dialogue interculturel a-conflictuel » (Debono, 2011, p. 76) – l'image de la rencontre anthropologique véhiculée, en creux, par le Conseil de l'Europe est ainsi largement négative et, en un sens, très pernicieuse. Bien qu'il ait explicitement rejeté (CE, 2005, p. 3) la thèse du « choc des civilisations » (Huntington, 1997)²⁰, le Conseil de l'Europe n'a de toute évidence pas pour autant rejeté la perspective qui la sous-tend d'une réification différentialiste de la culture, comme le souligne Debono (2011, p. 75-76). Peut-on refuser l'idéologie du choc des cultures et les discours de haine qu'elle sert à justifier sans refuser l'essentialisation et le différentialisme culturel ? C'est là une question à laquelle il semble particulièrement urgent de répondre.

RÉFÉRENCES

- Abdallah Pretceille, M. (2018 [1999]). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.
- Abdallah Pretceille, M. (2012). Quelle anthropologie pour quel enseignement ? In F. Dervin, F., & B. Fracchiolla, (Eds.). *Anthropologies, interculturalité et enseignement-apprentissage des langues : quelles compatibilités ?* (pp. 19-34). Berne : Peter Lang.
- Bazin, J. (2008). *Des clous dans la Joconde. L'anthropologie autrement*. Toulouse : Anacharsis.
- Bazin, L. (2011). L'État et l'interculturalité : Le dernier bastion du colonialisme ? In A. Lavanchy, A. Gajardo, & F. Dervin (Eds), *Anthropologies de l'interculturalité* (pp. 101-125). Paris : L'Harmattan.
- Beacco, J.-C. (2018a, 18 juin). *L'éducation plurilingue et interculturelle*. Observatoire Européen du Purilinguisme. Vidéo 13 : <https://www.youtube.com>
- Beacco, J.-C. (2018b, 18 juin). *L'éducation plurilingue et interculturelle*. Observatoire Européen du Purilinguisme. Vidéo 14 : <https://www.youtube.com>
- Beacco, J.-C. (2018c). *L'altérité en classe de langue : pour une méthodologie éducative*. Paris : Didier.
- Breidenbach, J., & Nyíri, P. (2009). *Seeing Culture Everywhere: from Genocide to Consumer Habits*. Seattle: University of Washington Press.
- Carmona, C., & Villanueva, N. (2023). Situated Judgments as a new Model for Intercultural Communication. In C. Carmona, D. Pérez-Chico, & C. Tejedor (Eds.), *Intercultural Understanding After Wittgenstein* (pp. 37-58). London, New York: Anthem Press.
- Cavell, S. (1996). *Les voix de la raison : Wittgenstein, le scepticisme, la moralité et la tragédie* (trad. par S. Laugier, & N. Balso). Paris : Seuil.

²⁰ Pour une lecture très précise de la théorie du « choc des civilisations » et une exploration critique de la prégnance de ce paradigme au niveau tant international que local, cf. Breidenbach & Nyíri, 2009

- Cavell, S. (2003). *Un ton pour la philosophie* (trad. par S. Laugier, & E. Domenach). Paris : Bayard.
- Cavell, S. (2009). *Dire et vouloir dire* (trad. par S. Laugier, & C. Fournier). Paris : Éditions du Cerf.
- Cavell, S. (2012). Philosophy as the Education of Grownups. In N. Saito, & P. Standish (Eds.), *Stanley Cavell and The Education of Grownups* (pp. 19-32). New York, NY: Fordham University Press.
- Chauvier, E. (2011). *Anthropologie de l'ordinaire : une conversion du regard*. Toulouse : Anacharsis.
- Cohen-Emérique, M., & Rothberg, A. (2015). *La méthode des chocs culturels. Manuel de formation en travail social et humanitaire*. Presses de l'EHESP.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. <https://rm.coe.int>
- Conseil de l'Europe. (2005). *Déclaration de Faro sur la stratégie du Conseil de l'Europe pour le développement du dialogue interculturel*. <https://www.coe.int>
- Conseil de l'Europe. (2008). *Livre blanc sur le dialogue interculturel : « Vivre ensemble dans l'égale dignité »*. <https://www.coe.int>
- Conseil de l'Europe. (2009). *Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels : le projet de l'éducation interculturelle*. <https://rm.coe.int>
- Conseil de l'Europe. (2016). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. <https://rm.coe.int>
- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire*. <https://rm.coe.int>
- Conseil de l'Europe. (2022). *Nouvelle Recommandation du Comité des Ministres aux Etats membres sur l'importance de l'éducation plurilingue et interculturelle pour une culture de la démocratie*. <https://rm.coe.int/0900001680a563c9>
- Coste, D., & Beacco, J.-C. (2018). *L'éducation plurilingue et interculturelle : la perspective du Conseil de l'Europe*. Paris : Didier.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009 [1997]). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. <https://rm.coe.int>
- Cuche, D. (2016). *La notion de culture en sciences sociales*. Paris : La Découverte.
- Das, V. (2015). What does ordinary ethics look like? In M. Lambek, V. Das, D. Fassin, & W. Keane (Eds.), *Four lectures on ethics. Anthropological perspectives* (pp. 53-125). Chicago: Hau Books.
- Das, V. (2018). Ethics, self-knowledge and life taken as a whole. *HAU: Journal of Ethnographic Theory*, 8 (3), 537-549.
- Das, V. (2020). *Textures of the Ordinary. Doing Anthropology after Wittgenstein*. New York : Fordham University Press.

- Das, V. (2021). *Voix de l'ordinaire : L'anthropologue face à la violence* (trad. par Y. Erard, M. Motta, D. Robert, J. Stebler, & C. Welscher). Lausanne : BSNPress.
- Das, V. (2023). *La vie et les mots. Violence et descente dans l'ordinaire* (trad. par Y. Erard, C. Indermühle, E. Narjoux, & D. Robert, Préface de S. Cavell). Paris : Cerf.
- Debono, M. (2011). Aborder la notion de « droits de l'Homme » en classe de français juridique : Approche transculturelle ou herméneutique ? In A. Lavanchy, A. Gajardo, & F. Dervin (Eds.), *Anthropologies de l'interculturalité* (pp. 73-98). Paris : L'Harmattan.
- Dervin, F., & Frachiolla, B. (2012). Introduction : anthropologies, enseignement-apprentissage des langues et interculturel. In B. Fracchiolla, & F. Dervin (Eds.), *Anthropologies, interculturalité et enseignement-apprentissage des langues : quelles compatibilités ?* (pp. 1-16). Berne : Peter Lang
- Dervin, F. (2022). *L'interculturel en miettes. Notes et remarques sur une notion à négocier.* Paris : L'Harmattan.
- Dervin, F. (2014). Au-delà du nationalisme méthodologique : l'interculturel sans essentialisme. *Raisons politiques*, 54(2), 121-132.
- Dervin, F. (2011). Quand la didactique des langues et des « cultures » emprunte à l'anthropologie... *Journal des Anthropologues*, 126-127(3), 255-272.
- Diamond, C. (2003). The Difficulty of Reality and the Difficulty of Philosophy. *Partial Answers: Journal of Literature and the History of Ideas*, 1(2), 1-26.
- Diamond, C. (1997). Moral Differences and Distances: Some Questions. In L. Alanen, S. Heinämaa, & T. Wallgren (Eds.), *Commonality and Particularity in Ethics* (pp. 197-234). New York: St. Martin's Press.
- Donatelli, P. (2015). *Manières d'être humain : une autre philosophie morale*. Paris : Vrin.
- Erard, Y. (2017). *Des jeux de langage chez l'enfant : l'acquisition du langage d'après Wittgenstein et Cavell*. Lausanne : BSNPress.
- Fassin, D. (2020). *De l'inégalité des vies*. Collège de France. <https://books.openedition.org/cdf/10078>
- Fassin, D., & Defossez, A.-C. (2024). *L'exil, toujours recommencé : Chronique de la frontière*. Paris : Seuil.
- Favret-Saada, J. (1985 [1977]). *Les mots, la mort, les sorts*. Paris : Gallimard.
- Graeber, D., & Wengrow, D. (2023). Au commencement était... : une nouvelle histoire de l'humanité (trad. par E. Roy). Paris : Les liens qui libèrent.
- Huntington, S. (1997). *Le choc des civilisations*. Paris : Odile Jacob.
- Ingold, T. (2018a). *Anthropology: Why it Matters*. Cambridge/Medford: Polity Press.
- Ingold T. (2018b). *L'anthropologie comme éducation* (trad. par M. Pinton). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Lambek, M., Das, V., Fassin, D., & Keane, W. (Eds.). (2015). *Four lectures on ethics. Anthropological perspectives*. Chicago: Hau Books.

- Laugier, S. (2016). Politics of Vulnerability and Responsibility for Ordinary Others. *Critical Horizons*, 17(2), 207-223.
- Laugier, S. (2009). L'éthique comme politique de l'ordinaire. *Multitudes*, 37-38(2), 80-88.
- Laugier, S. (2005). L'importance de l'importance. Expérience, pragmatisme, transcendentalisme. *Multitudes*, 23(4), 153-167.
- Limentani, R. (2010). La doublure d'une écriture des autres. In B. Olezewska, M. Barthélémy, & S. Laugier (Eds.), *Les données de l'enquête* (pp. 149-166). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Lavanchy, A., Gajardo, A., & Dervin, F. (2011). *Anthropologies de l'interculturalité*. Paris : L'Harmattan.
- Martinez, D. (2023). L'approche interculturelle en classe de FLE : le heurt comme révélateur de l'altérité ? *Journal of international Mobility*, 11(1), 33-52.
- Maurer, B., & Prieur, J.-M. (2017). La pensée CECR. Revue TDFLE, 70. <https://revue-tdfle.fr/numer0s/6-revue-70-la-pensee-cecr>
- Maurer, B., & Puren, C. (2019). *CECR : par ici la sortie !* Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Migeot, F. (2017). Cadre commun (CECRL) avec photo de famille (ERT, CCE, OCDE...) et langue de coton. *Revue TDFLE*, 70. https://doi.org/10.34745/numerev_1268
- Morgan, H. L. (1971 [1877]). *La Société archaïque*. Paris : Anthropos.
- Motta, M. (2019). *Esprits fragiles : réparer les liens ordinaires à Zanzibar*. Lausanne : BSN Press.
- Puren, C. (2009). Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères. Le français dans le monde. *Recherches et applications*, 45, 154-167.
- Roberts, C., Byram, M., Barro, A., Jordan, S., & Street, B.V. (2000). *Language Learners as Ethnographers*. Bristol: Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Sandis, C. (2023). Understanding Other Cultures (without Mind-Reading). In C. Carmona, D. Pérez-Chico, & C. Tejedor (Eds.), *Intercultural Understanding After Wittgenstein* (pp. 3-20). London, New York, NY: Anthem Press.
- Sahlins, M. (2009). *La nature humaine : une illusion occidentale*. Paris : Éditions de L'éclat.
- Suter, P., Bordessoule-Gilliéron, N., & Fournier Kriss, C. (2016). *Regards sur l'interculturalité : un parcours interdisciplinaire*. Genève : MétisPresses.
- Tylor, E.B. (1871). *Primitive Culture : Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Art and Custom*. London: John Murray.
- Wittgenstein, L. (2004). *Recherches philosophiques* (trad. par F. Dastur, E. Maurice, J.-L. Gautero, D. Janicaud, & E. Rigal). Paris : Gallimard.

Dire JE en classe de langue : un nouvel objectif spécifique pour les étudiant-es en mobilité académique

Alessandra Keller-Gerber, Université de Fribourg 

DOI : [10.51186/journals/ed.2025.15-1.e1822](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2025.15-1.e1822)

Résumé

Cet article articule deux expériences d'enseignement : un cours intensif de FLE destiné aux étudiant-es de mobilité en arrivée à l'Université de Fribourg (Suisse) – mené à partir de photographies entre 2020 et 2021, fédérant les discussions de classe autour de thématiques comme « un objet dans ma valise » ou « journal d'une journée » – et un atelier de didactique où de futur-es enseignant-es des langues étrangères fribourgeois-es inscrit-es en bachelor FLE ont analysé les productions écrites et orales issues du premier dispositif, en 2024. Des inventaires d'actes de paroles ont été composés, correspondant aux envies de dire, et de se dire des étudiant-es en échange durant leurs premiers jours en Suisse, et de nouveaux dispositifs didactiques sur les mêmes thèmes ont été envisagés. Cette mise en dialogue pose la question de savoir quelle acceptation du mot culture correspond aux objectifs d'apprentissage (inter-) culturels d'étudiant-es en « situation d'atterrissement » dans le contexte suisse.

Mots-clés : didactique des langues sur objectifs spécifiques, mobilité académique, photographie, pratiques réflexives, réseaux sociaux

Abstract

This article focuses on two teaching experiments: an intensive FLE course for incoming exchange students at the University of Fribourg (Switzerland) – based on photographs taken between 2020 and 2021, bringing together class discussions around themes such as “an object in my suitcase” or “a day’s diary” - and a didactics workshop in which future foreign language teachers enrolled in a FLE bachelor’s degree analyzed the written and oral productions resulting from the first experiment, in 2024. Inventories of speech acts were compiled, corresponding to the exchange students’ desires to say and to be said during their first days in Switzerland, and new teaching methods on the same themes were envisaged. This dialogue raises the question of what acceptance of the word culture corresponds to the (inter-) cultural learning objectives of students in a situation of “landing” in the Swiss context.

Keywords: academic mobility, photography, reflective practices, social networks, teaching languages for specific purposes

INTRODUCTION

Dans le contexte d'un cours de langue, les apprenant-es réinvestissent rarement leurs expériences personnelles dans une réflexion sur les apprentissages culturels (Molinié, 2023, 2024) : en classe, dans sa nouvelle langue, on fait souvent comme si, pour mémoriser des scripts discursifs qui serviront éventuellement plus tard. En situation de mobilité pourtant, le cours de langue devrait fonctionner comme une caisse de résonance des observations faites hors les murs, afin d'accompagner l'immersion dans le nouveau milieu.

Depuis quelques années, nous récoltons des corpus de discours oraux et écrits produits dans le contexte de cours donnés au Centre de langues de l'Université de Fribourg. En 2020/2021, nous avions postulé que le geste photographique pourrait renseigner sur les besoins de dire de personnes en situation d' « atterrissage » en Suisse (Lemounier & Keller-Gerber, sous presse)¹. Déclenchées par des consignes photographiques simples – comme « un objet dans ma valise », « un selfie en Suisse », « par ma fenêtre » ou « journal de ma journée à Fribourg » – ces productions font aujourd’hui l’objet d’une didactisation dans le cadre d’un séminaire de formation pour futur-es enseignant-es des langues étrangères. À partir d’inventaires d’actes de parole récurrents dans ces corpus de productions écrites produites en classe de langue, de nouveaux dispositifs d’enseignement se créent en atelier de didactique, ciblant l’expression des étonnements expérimentés dans la société-cible.

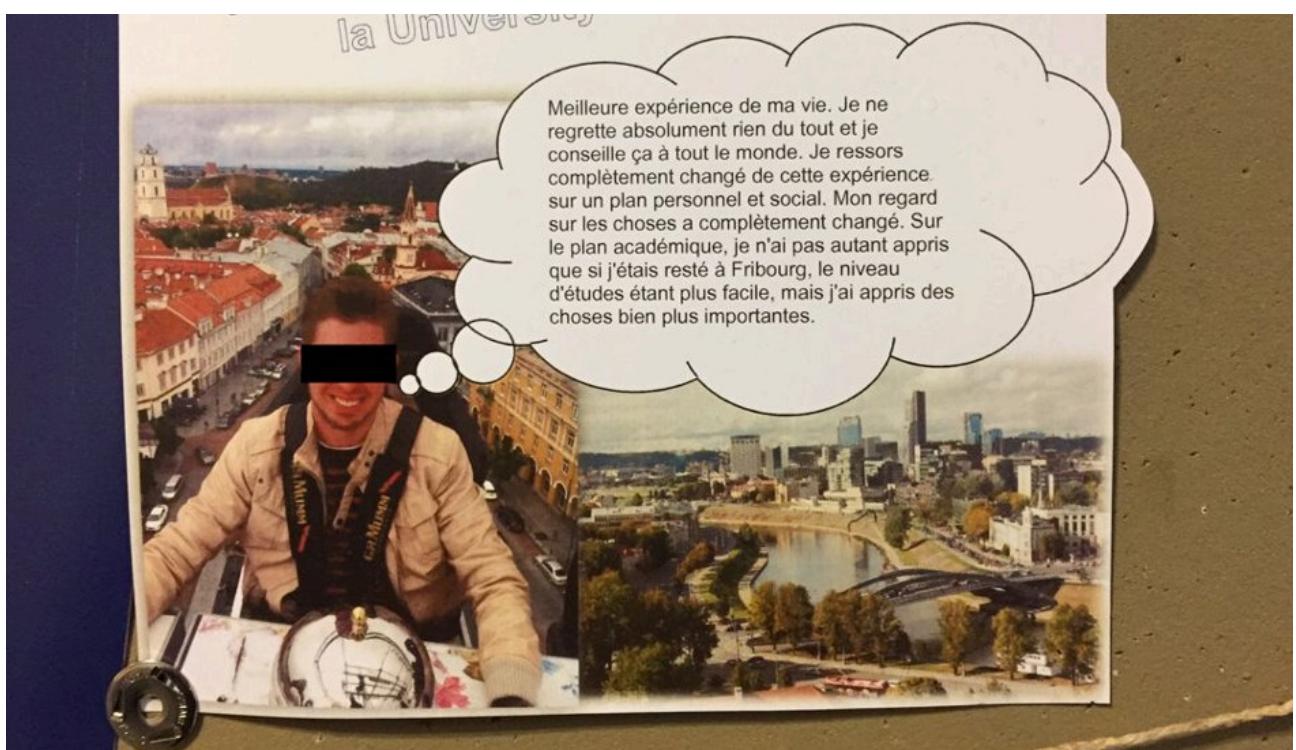
L’articulation entre apprentissage de la langue, acquisition de compétences (inter-) culturelles et formation des futur-es enseignant-es aux didactiques sur objectifs spécifiques feront l’objet de cet article. Il développera trois volets : une brève description des contextes d’enseignement qui ont suscité la réflexion autour de l’objet culturel en classe de langue (partie 1), un rappel du cadre didactique dans lequel la démarche s’inscrit – les méthodologies d’enseignement des langues sur objectifs spécifiques (partie 2), la présentation de projets pédagogiques conçus par la cohorte de futur-es enseignant-es des langues étrangères ayant participé au séminaire intitulé *Autobiographie en classe de langue*, à l’Université de Fribourg (CH), au printemps 2024 (partie 3).

¹ Marie Le Mounier était stagiaire à l’Université de Fribourg (CH) durant le printemps 2021. Une analyse détaillée du corpus de 2020 est disponible dans son travail de Master, présenté à l’Université Paris 3 en septembre 2021 (Le Mounier, 2021).

1. L'OBJET CULTUREL EN CLASSE DE LANGUE

L'objet culturel en classe de langue est le titre général donné à une unité d'enseignement estampillée « interculturel », proposée dans le cadre de la formation bachelor FLE et Daes1 à l'Université de Fribourg (CH)². Dans ce contexte, au printemps 2024, le thème du séminaire a été « dire JE en classe de langue ». L'idée de cet enseignement partait d'un double constat : d'abord, quand on demande aux étudiant-es de mobilité de parler des expériences faites à l'étranger – après, ou même durant le séjour – on se rend compte de la difficulté qu'elles/ils éprouvent à savoir quoi dire et par où commencer. L'on obtient alors des lieux communs compatibles avec n'importe quel lieu : « meilleure expérience de ma vie », « je ressors complètement changé », « j'ai appris beaucoup de choses », « je conseille ça à tout le monde » :

Figure 1. Photo affichée sur le panneau public du Service des relations internationales de l'Université de Fribourg, automne 2020



Ensuite, dans un contexte de mobilité académique, la classe de langue est rarement un lieu où l'on discute du « je », « ici », « maintenant » (Keller-Gerber, 2021). Les deux photographies ci-dessous ont été « volées » durant le stage intensif de français qui se déroulait précisément au moment où cet article était en train de s'écrire. Atterri-es à Fribourg depuis trois jours, les

² Français langue étrangère - Université de Fribourg

étudiant-es de FLE sont projeté-es dans la préparation d'un voyage en Thaïlande (Figure 2). Dans les couloirs de leur université romande, on leur vend des examens de français représentés par de la baguette, des frites et des macarons parisiens (Figure 3).

Figure 2 & 3. Photos « volées » à l'Université de Fribourg durant le stage intensif de français présemestriel, couloirs et salle des maîtres (SA24)



Lorsque l'on prend un cours de langue depuis chez soi, l'attente est d'arriver à se façonner un système – langue et culture – permettant à la fois de construire, progressivement, du discours et des représentations du monde-cible (lointain). Les éléments culturels dont on discutera dans ce cadre sont des données stables et figées, à valeur informative. Dans ce contexte, les apprenant-es se prêtent volontiers aux jeux de rôles qui leur sont proposés, en se mettant à la place des personnages en papier de leur livre de classe. Mais lorsque le cours de langue est pris par des étudiant-es en amont de leur séjour de mobilité internationale, ou durant ce séjour, l'imbrication langue-culture doit être pensée autrement, au risque de faire perdre du temps aux participant-es dans leur intégration sociale. Continuer à être soi dans sa nouvelle société-cible, être capable de faire part des questionnements, étonnements et découragements liés au voyage, doit donc constituer un objectif spécifique du cours de langue.

Dans *Manières de classe*, Porcher (1994a) avait illustré sa méthodologie d'enseignement de la culture en classe de langue : les « universels singuliers » sont ces thèmes présents partout mais significatifs de manière différente selon les groupes et leurs territoires, dont il s'agit de faire expliciter le fonctionnement. En prenant exemple sur des découpages thématiques comparables dans les espaces de départ et d'arrivée – le temps, l'amour, la nature, etc. – la « compétence culturelle » des apprenant-es s'affinerait par l'explicitation et le classement des

pratiques sociales et des représentations – constant rapprochement du connu avec ce qui reste encore à connaître (Porcher, 1994b). C'est cette acceptation de la notion de culture que nous avons choisie avec Marie Le Mounier – didacticienne des langues et photographe – pour la mise en place d'un cours de FLE en ligne, complètement basé sur des consignes photographiques (Le Mounier, 2021). Nous étions alors dans la première phase de la pandémie de Covid 19 ; les étudiant-es de mobilité qui devaient arriver en Suisse pour commencer le semestre de printemps étaient confiné-es dans leurs chambres à Fribourg, ou bloqué-es dans leurs pays respectifs.

Pour ce cours atypique – deux semaines, quatre périodes tous les matins, 20 participant-es de niveaux très disparates à distribuer en deux groupes – un découpage en séances thématiques a permis de fédérer les travaux de classe : « un objet dans ma valise », « par ma fenêtre », « une belle image d'un endroit laid », « un portrait », « un autoportrait » ou « un selfie en Suisse », « journal de ma journée à Fribourg ». Pour chacun de ces sujets, des matrices photographiques et textuelles – à visée autobiographique – permettaient de se relier, autant que possible, avec les thèmes attendus d'un cours de langue généraliste : décrire un objet, un lieu, une personne et parler de sa journée. Repartant avec des consignes pour la production d'une image et d'un texte, les apprenant-es travaillaient en autonomie les après-midis pour revenir présenter leurs travaux le lendemain en ligne. À partir des mêmes matrices photographiques, les étudiant-es les plus avancé-es proposaient des textes de longueur variable alors que les débutant-es rédigeaient des légendes. Pour pallier aux besoins linguistiques spécifiques de chacun-e – les images individuelles convoquant des univers sémantiques à chaque fois différents – nous avons mis en place un système de va-et-vient normé entre des textes rédigés en langue-cible, traduits en langue maternelle pour contrôle sur une application de type DeepL et copiés-collés à nouveau dans le traducteur pour obtenir un second texte en français. Cette méthode simple permettait à chacun-e d'être autonome dans la découverte des nouveaux mots/expressions et formulations nécessaires pour dire ce qu'elles/ils avaient envie de dire à partir de leurs images.

Figure 4. Devoir photo-texte-traduction sur le thème « une belle photo d'un lieu laid ». Corpus de productions écrites SA21

PHOTO – TEXTE – TRADUCTION

En rouge : je n'accepte pas la correction
 En bleu : j'accepte la correction grammaticale
 En vert : nouveaux mots pour moi
 Mes changements dans le texte en LM

	TEXTE 1 « MON FRANÇAIS »	TEXTE 2 : TRADUIT EN LM ET MODIFIE	TEXTE 2 « DEEPL »
	<p>Sur la photo on voit un arc de ciel. J'ai le pris cette Mai à Marly, Fribourg, où je habite. J'aime prendre les photos et aussi les arcs de ciel. Nous croyons que c'est une phénomene impressionnante et universelle, on peut le retrouver en tout les pays du monde.</p>	<p>The photo shows a rainbow. I took it this May in Marly, Fribourg, where I live. I like taking photos and also rainbows. We believe that this is an impressive and universal phenomenon, which can be found in every country in the world.</p> <p>And also rainbows > especially rainbows</p> <p>We believe that is > I think that is</p>	<p>La photo montre un arc-en-ciel. Je l'ai prise en mai dernier à Marly, à Fribourg, où j'habite. J'aime prendre des photos, en particulier des photos d'arc-en-ciel. Je pense que c'est un phénomène impressionnant et universel, que l'on peut trouver dans tous les pays du monde.</p>

En classe, l'auteur de cet écrit avait commenté sur le fait qu'il n'acceptait pas de corriger « retrouver » par « trouver », comme le lui proposait le traducteur :

Je garde retrouver et pas trouver comme propose DeepL. Car c'est justement parce que je suis loin, en Erasmus, qu'il est important de retrouver l'arc-en-ciel que je vois chez moi [...]. Comme la lune, on la voit dans tous les pays et ça me donne du calme. Tout le monde aime les arcs-en-ciel.

En observant attentivement les deux versions de son texte en langue-cible, il a appris qu'« un arc de ciel » se dit en fait « arc-en-ciel ». L'arc qui se dessine, majestueux dans le ciel gris, prend tout l'espace. On pourrait regretter que DeepL corrige la belle image de mots bricolée, que la photographie – par sa composition – avait pourtant dictée...

2. L'OBJET CULTUREL EN FORMATION DE DIDACTIQUE

Au printemps 2024, le séminaire *Autobiographie en classe de langue* – proposé aux futur-es enseignant-es de FLE inscrit-es au Département de plurilinguisme et didactique langues étrangères de l'Université de Fribourg (CH) – s'est donné pour objectif d'inventorier les actes de paroles récurrents dans le corpus de productions issu des stages intensifs de 2020/2021. L'hypothèse sous-jacente était que ces inventaires renseigneraient sur les envies de dire (et de se dire) d'étudiant-es en situation de mobilité académique et l'idée était de formuler d'autres activités répondant précisément à ces besoins. En didactique des langues sur

objectifs spécifiques, ce travail d'observation correspond à la phase de récolte et de dépouillement de données de terrain, permettant à la fois de se familiariser avec l'univers linguistique et sémantique à cibler et de concevoir des unités pédagogiques y répondant (Mangiante & Parpette, 2022). Les publications scientifiques et didactiques s'intéressant aux étudiant-es de mobilité ne manquent pas, en français sur objectif universitaire (FOU) particulièrement – qui considère la langue à acquérir pour devenir efficace dans le métier d'étudiant-e en langue étrangère (Mangiante & Parpette, 2011), mais peu de travaux s'attèlent à comprendre quelle est la langue nécessaire pour dire son expérience de mobilité, et le faire complètement en langue-cible³.

Après une partie théorique concernant la parole autobiographique (d'un point de vue discursif et narratologique) et ses implications en didactique des langues, le séminaire s'est déroulé en deux pans : 1. L'analyse de l'existant – six corpus thématiques de productions d'étudiant-es des stages intensifs 2020/2021, les fiches pédagogiques utilisées par les enseignant-es et les matrices photographiques et textuelles qui leur avaient été proposées en cours ; 2. De nouvelles propositions pédagogiques axées sur l'une des 6 thématiques, mais explorant un aspect qui ne l'avait pas encore été. Pour cette seconde partie, l'espoir était que les futur-es enseignant-es – partageant avec les publics d'apprenant-es en mobilité une appartenance générationnelle – puissent penser des consignes de travail proches des pratiques culturelles et sociales en vogue.

2.1. La portée du thème

Le plus grand piège pour les futur-es didacticien-nes – et qui n'a, d'ailleurs, par toujours été évité – était de penser déjà tout savoir sur le thème du corpus dont elles/ils avaient la charge. Ce sentiment de simplicité comportait le danger de ne pas réussir à voir ce qui s'était réellement passé dans les productions des apprenant-es. Pour cette raison, avant de se mettre au dépouillement des données, les étudiant-es-analystes ont fait l'effort systématique d'un remue-méninges exploratoire : quels rôles, quelles places physiques et symboliques sont attribués au sujet traité dans nos sociétés ? Pour amorcer la réflexion, les documentaires *Le dessous des images*⁴ – articulés autour de thématiques universelles et de leurs

³ Dans le domaine des *Pratiques réflexives* en lien avec la classe de langue, les dispositifs proposant d'établir un lien entre réflexivité et expérience de mobilité sont nombreux. Simplement, ces formations – bien qu'ayant une place établie en classe de langue, par le biais de biographies langagières ou de cartes de mobilité – ne s'attèlent pas à faire produire ces discours en langue-cible. Elles visent une prise de conscience des stratégies d'adaptation, des capitaux et représentations de départ et d'arrivée, ou rendent explicites des processus d'apprentissages culturels et de langue. Elles sont menées dans une perspective ethno/anthropologique et ne constituent pas nécessairement des objectifs de FOS. Voir, à ce sujet, par exemple, les travaux de Molinié (2023 ; 2024), de Baroni (2021) ou de Gohard-Radenkovic (2009).

⁴ Disponibles sur [Arte](#)

représentations iconographiques (la propreté, le tourisme, le corps, la fabrique des emojis, etc.) – ont été visionnés.

Si nous reprenons l'exemple de « l'objet dans ma valise », voici quelques-uns des axes répertoriés par les étudiant-es en didactique durant cette phase exploratoire⁵ (Tableau 1).

Tableau 1. Quelques exemples d'axes d'analyse répertoriés par les étudiant-es en didactique (SP24) concernant le thème « un objet dans ma valise »

L'OBJET (DANS MA VALISE) – EXPLORATION DU THÈME	
La définition du concept d'objet	« Chose maniable [...] fabriquée [...] ayant une identité propre [...], relevant de la perception extérieure, appartenant à l'expérience courante, répondant à une certaine destination » ⁶
La pertinence du thème en lien avec l'époque, l'expérience du monde d'un-e étudiant-e de mobilité	Consommation / banalisation / écologie / matérialisme / fétichisme Objets utilitaires / symboliques / à valeur sentimentale Mobilité : implique une sélection d'objets à emporter
Pertinence du thème dans un cours de langue	Les objets sont partout et très différents Les objets sont faciles à photographier Un même objet peut être considéré différemment (échanges inter-culturels / universels singuliers)
L'objet dans la culture anthropologique	Les objets participent à la conceptualisation du monde Les objets peuvent indiquer une appartenance (classe sociale, participation à un groupe, ex : une Rolex, une écharpe de l'équipe de hockey)
L'objet dans la culture « cultivée » et « patrimoniale »	Les objets représentés dans des œuvres d'art sont nommés « attributs » (ex : la synagogue a les yeux bandés). Ils sont parfois détournés (ex : le pissoir de Marcel Duchamp, « ceci n'est pas une pipe » de René Magritte, le « pianococktail » de Boris Vian dans <i>L'écume des jours</i> , etc.)

De cette mise en commun des expériences par le groupe d'étudiant-es s'est construit un catalogue d'images, de textes littéraires et médiatiques, de situations ou d'anecdotes vécues. Ces éléments culturels autour du thème constituent une première banque de données de documents pouvant servir une triple fonction dans l'élaboration d'un projet pédagogique : avoir le rôle de documents d'analyse pour la/le didacticien-ne (informant sur le fonctionnement des discours produits sur le thème par un groupe donné), apparaître comme documents-matrices pour les apprenant-es (formats à imiter pour produire une typologie spécifique de discours), ou comme déclencheurs de réflexion en classe (dans la phase de lancement des activités, par exemple).

⁵ Il s'agit du projet de Mme Christelle Garcia, Mr. Alex Merlin-Leclercq et de Mme Nadège Malfait, participant-es au séminaire SP24.

⁶ Définition du [CNTRL \(Centre de ressources lexicales et textuelles\)](#)

2.2. Les inventaires d'actes de paroles

La seconde étape de l'atelier pédagogique devait mener à l'établissement d'inventaires d'actes de parole récurrents dans les corpus de production d'apprenant-es du stage intensif pour constituer des référentiels de compétences. Pour ce travail d'analyse, il s'agissait aussi d'évaluer l'impact des matrices discursives et iconographiques qui avaient été montrées en 2020/2021 sur les discours produits. Par un travail de repérage transversal au corpus, le savoir-faire complexe « parler d'un objet dans sa valise » a été décomposé en actes de paroles qui le constituent. L'analyse de ces actes de paroles a permis, à son tour, d'établir une liste des outils de langue qui seraient nécessaires à enseigner pour cibler, par un processus en spirale, le savoir-faire de départ (Tableau 2).

Tableau 2. Extrait d'un référentiel de compétences composé par les étudiant-es en didactique concernant l'acte de paroles « Parler d'un objet dans sa valise » (SP24)

SAVOIR-FAIRE COMPLEXE	ACTES DE PAROLES	OCCURRENCES DANS LE CORPUS (exemples)	OUTILS DE LANGUE POUR LA CLASSE
Parler d'un objet dans sa valise	Exprimer le moment et la durée d'utilisation	« Je l'utilise chaque jour » « Il me sert tous matins » « À chaque fois que je pense à... » « N'importe quand » « Presque toujours »	Adverbes de fréquence Vocabulaire lié au temps (durée / météo)
	Exprimer l'utilité (pour soi)	« C'est utile pour faire... » « Il est indispensable » « Ça sert pour... »	V : savoir / (se) servir (de) / avoir besoin de / apporter / employer / emmener Adj : utile / indispensable / incontournable
	Exprimer l'importance (Pour soi)	« Il est important » « Le plus important » « J'en ai besoin » « Je l'apporte pour » / « Je l'emporte pour »	
	Dire où et quand on l'utilise	« Quand je suis dans un endroit que je ne connais pas » « Pendant les vacances, surtout à l'étranger » « Quel que soit le temps » « Pour l'université » « Dans le train » « Quand je suis seul »	Prépositions (temps / lieu) Conjonctions (quand / lorsque) Vocabulaire lié au voyage Vocabulaire lié à la météo / aux températures / aux sensations / aux émotions
	Inclure son public dans le discours	« Bonjour, alors moi je vais vous présenter » « Merci, au revoir ! » « C'était mon objet, merci ! » « Aujourd'hui, on va parler »	Vocabulaire lié aux salutations Structure discursive : vidéos sur les réseaux sociaux Fonction phatique prononcée (même à l'écrit)
	Dire pourquoi on l'a choisi (en rapport à la consigne)	« J'aime faire... » « L'important, c'est que je puisse voir l'arc-en-ciel » « J'ai choisi cet objet parce que je fais... » « En général, je l'emporte avec moi » « Parce que, selon moi... » « Normalement, je sors... » « D'habitude, quand je... » « Si je réfléchis » « C'est beau » « Une jolie photo »	Expression de la cause : parce que, car, c'est pourquoi, donc, en fait... V : apprécier, aimer, avoir besoin de, s'en servir pour, trouver Expression de l'opinion : selon moi, à mon avis, je trouve, pour moi Expression des habitudes

En observant la liste des actes de paroles, on voit que l'exercice d'écriture – basé sur des photographies personnelles, en lien avec un moment précis du voyage – a donné des

résultats très différents, comparé à ce à quoi l'on pourrait s'attendre dans un exercice analogue, tel que proposé dans des méthodes de langue généralistes⁷. Ce qui frappe de manière systématique, et ce dans tous les corpus thématiques, c'est que ces discours sont orientés vers un public allant au-delà de l'enseignant-e qui a commandité l'exercice – même à l'écrit. On note la présence systématique d'éléments d'ouverture et de clôture « bonjour à tous et à toutes, alors aujourd'hui... », « salut ! Alors moi je vais... », « J'espère que vous avez aimé » ; ainsi qu'une volonté de justifier ses choix personnels, aussi bien sur le plan de la production de l'image « une jolie photo », que de ce que dit l'objet de soi « je suis un lion », « l'important est que je puisse voir l'arc-en-ciel ». Différents plans temporels se rejoignent et s'entre-mêlent dans ces discours : la situation de vie de l'auteur-e « d'habitude », « en général, je l'emporte avec moi », le moment du geste photographique « j'ai choisi cet objet, parce que... », et la situation d'écriture faisant remonter à la surface des sensations vécues et des souvenirs, « si je réfléchis [au moment où j'écris] ».

Partant de l'observation de ces productions d'apprenant-es, en regard du matériel qui avait été utilisé durant les cours intensifs et en contraste avec des séquences pédagogiques consacrées aux mêmes thèmes dans des méthodes de langue, les étudiant-es-analystes ont donc pu répertorier les envies de dire qui avaient été suscitées par les consignes photographiques, réaliser la complexité de ces discours fortement autobiographiques et en décrire le fonctionnement en termes d'outils de langue. Durant la dernière phase du séminaire – dissipée l'impression de simplicité initialement éprouvée – elles/ils ont réfléchi à de nouvelles pistes pédagogiques sur les mêmes thèmes, en lien avec leurs propres expériences d'autobiographes-photographes. C'est à cette nouvelle étape que sera consacrée la dernière partie de l'article.

3. NOUVELLES PROPOSITIONS PÉDAGOGIQUES POUR DIRE JE EN CLASSE DE LANGUE

À ce stade de la formation, les deux objectifs principaux avaient été atteints : 1. Sensibiliser les futur-es enseignant-es au fonctionnement des discours autobiographiques et discuter de leur étrange absence des cours de langue ; 2. Établir, avec le groupe, un cadre méthodologique pour la production de séquences pédagogiques sur objectifs spécifiques, basé sur des référentiels de compétences établis à partir de données de terrain existantes. Mais, sachant que nous avions affaire à des étudiant-es en didactique en âge de partir à l'étranger – participant de cette génération Z pratiquant largement la mise en scène de soi sur les réseaux sociaux – nous attendions aussi de ces personnes qu'elles nous informent sur

⁷ Dans les méthodes de langue, ainsi que sur des sites dédiés au FLE, les activités usuelles pour faire décrire un objet sont par exemple la fiche d'identité d'un objet (nom, matière, forme, couleur, utilité, où on le trouve et comment on l'utilise), ou le portrait chinois des objets (faire deviner l'objet choisi).

des formats discursifs que nous ne connaissions pas. À l'issue de la présentation des référentiels liés aux corpus de données imposés (partie 2), nous leur avons donc demandé de repenser des objectifs permettant – tout en rentabilisant les analyses faites – de varier les formats pour la production de discours sur soi durant l'expérience de mobilité. Voici la liste des nouveaux objectifs d'enseignement proposés par l'ensemble du groupe en didactique (SP24) :

1. Écrire des légendes sur Instagram à partir de photos du voyage
2. Produire des vidéos de soi faisant des courses en Suisse et goûtant des produits
3. Faire un Vlog d'une journée
4. Faire un portfolio avec une photo sérieuse et une photo professionnelle, et les commenter
5. Participer au concours : les dix événements les plus importants de ma vie
6. Faire un récit de voyage à poster sur un site d'agence de voyage
7. Choisir un roman et dire pourquoi on a aimé
8. Parler de ses étonnements au supermarché
9. Parler de sa collection d'objets
10. Parler d'une journée dans la vie d'un objet que l'on utilise tous les jours (la brosse à dents, la tasse de café, etc.)
11. Objets banals et objets étonnantes (selon moi)
12. Les émotions d'un-e sportif/ve
13. Dire ses frustrations quand on aime écrire et qu'on n'écrit pas dans sa langue

Pour chacun des objectifs visés, une récolte de données de terrain a été faite ; de ces analyses de discours – prenant la forme d'inventaires de savoir-faire – des listes d'actes de paroles à cibler ont été composées. Comme nous ne pouvons malheureusement pas traiter ici tous les projets qui ont été produits pendant le séminaire, par souci de cohérence avec ce qui précède, nous ne retiendrons ici que ceux en lien avec l'exposition de soi sur des plateformes en ligne (projets 1, 2, 3, 5 et 13). Et afin de commenter l'étape finale et plus créative du séminaire, nous nous concentrerons principalement sur l'un d'entre-eux, concernant la production de Vlogs (projet 3).

3.1. Parler de soi en ligne, en français (langue étrangère)

Grâce aux nouvelles technologies, l'étudiant-e à l'étranger se coupe moins de ses mondes de départ et d'arrivée qu'auparavant. Durant un séjour, des plateformes comme Instagram ont remplacé les cartes postales : ce sont des lieux d'exposition du soi qui voyage garantissant le maintien de liens, quotidiens et instantanés, avec les différentes communautés d'appartenance. Faire défiler, du bout du doigt, les images choisies pour se représenter avant, durant et après son échange signifie aussi produire un discours sur cette expérience :

quelles habitudes ont été maintenues, lesquelles ont changé (Georgakopoulou, 2016 ; Rettberg, 2014 ; Sibout, 2024) ? En ce sens, les plateformes en ligne sont un lieu où lire des négociations qui se tissent entre le moi d'avant, le moi qui s'est éloigné et le moi qui reviendra bientôt, et que vous trouverez peut-être changé...

Faire le Vlog d'une journée⁸

Vlog est la contraction de « blog » et de « vidéo ». Ces films courts apparaissent généralement sur des plateformes comme Youtube, Instagram ou Tiktok pour décrire la journée de l'auteur-e. Pour constituer son référentiel de compétences, l'étudiante a observé 4 Vlogs, et les a traités de manière transversale selon les catégories d'analyse suivantes : « ce qui est montré », « ce qui est écrit » et « ce qui est dit (voix off) » (Tableau 3).

Tableau 3. Extrait d'un tableau d'analyse d'un Vlog par une étudiante en didactique (SP24)

ANALYSE DU VLOG		
« Une journée avec moi constituée essentiellement de bac blanc ☀️之心 😢 »		
Ce qui est montré	Ce qui est écrit	Ce qui est dit (voix off)
Un café en préparation	4h et café	Je commence à 4h, j'ai pas assez révisé
M. devant son ordinateur	Révisions	C'est l'histoire-géo
M. se maquille	Makeup + outfit du jour	Aujourd'hui, trois bacs blancs
M. marche	Go to Lycée	Je l'ai eu sans courir, j'étais très fière de moi
M. toute joyeuse avec sa copine en classe	Bac blanc espagnol / anglais 8h15-11h25	J'ai raté les deux épreuves
M. vue plongeante, contrôle son look et embrasse la caméra	Bac blanc histoire / géo 13h30-11h25	Et puis j'ai travaillé deux bonnes heures
M. fait une sieste chez sa copine	Petite sieste	Après les épreuves, fatiguée, j'ai fait une petite sieste chez P.
M. et sa copine dans le bus	Et go to Mac Do	Et après, on va au Mac Do
M. marche	-	-
M. met son iPad à charger	On rentre à la maison	Rentrée vers 22h30-23h. Faut recharger l'iPad, vital !
M. se démaquille devant le miroir	Démaquillage	Je suis exténuée
M. plongée dans les coussins, montre sa bouillotte	Au dodo	Je vais ENFIN me coucher !

À partir de ces repérages, un référentiel correspondant à la compétence complexe : « Faire le Vlog d'une journée » a été composé. Par manque de place, quelques bribes significatives de

⁸ Il s'agit du projet de Mme Lory Farina, participante au séminaire SP24.

cet inventaire sont reproduites ci-dessous, correspondant à l'acte de parole « je me moque de moi-même », « je dis le contraire de ce qui est montré sur l'image ».

Tableau 4. Extrait d'un référentiel de compétences correspondant au savoir-faire « Faire un Vlog d'une journée », créé par une étudiante en didactique (SP24)

SAVOIR-FAIRE COMPLEXE	ACTES DE PAROLES	OCCURRENCES DANS LE CORPUS (je me moque de moi-même / je dis le contraire)	OUTILS DE LANGUE POUR LA CLASSE (je me moque de moi-même / je dis le contraire)
Faire un Vlog d'une journée	Je salue / je dis ce que je vais faire	« Oh, faut que j'arrête de dire café, tu bois des chocolats chauds » « Je viens de m'auto-gronder » « Je l'ai eu sans courir, j'étais très fière de moi » « J'ai raté les deux [...] ben qu'est-ce que j'ai fait ? »	- Le passé-composé + imparfait (décalage temporel entre photo / texte / parole)
	Je dis ce que je fais dans la vie		- L'autodérision / l'ironie (décalage entre ce qui est montré et ce qui est dit) : phrases affirmatives / questions rhétoriques / phrases évaluatives / modalisateurs / onomatopées
	Je dis ce que j'ai fait durant cette journée		- Fonction phatique
	Je me moque de moi-même		
	Je dis le contraire de ce qui est montré sur l'image		
	Je structure mon récit		
	Le rituel du coucher, je commente		

L'exemple des Vlogs montre, en premier lieu, comment l'image, l'écrit et la parole en voix off interagissent pour fabriquer du sens (Sibout, 2024). Comme dans l'exemple de l'objet, les plans temporels sont en décalage : entre le geste photographique et le commentaire de l'image, une distanciation se crée et l'auteure a envie de rire d'elle-même. Les actions du quotidien, « je me lève », « je me lave », « je me couche » s'explicitent traditionnellement en classe de langue, mais sont des gestes intimes qui s'opèrent sans paroles dans la vraie vie. Les expositions de soi sur les réseaux sociaux sont des lieux où s'incarnent ces dialogues intérieurs, qui leur donnent de la voix. De ce point de vue, faire concevoir un Vlog réhabilite des savoir-faire qui, jusque-là, étaient répétés en classe de langue sur un mode artificiel.

Ensuite – et dans l'exemple du Vlog, il s'agit vraiment d'une stratégie dominante – les auteur-es jouent sur les contrastes, entre ce qui est montré et ce qui est dit, pour susciter de l'amusement : M. contrôle son look en embrassant la caméra alors qu'elle vient de dire qu'elle a raté les épreuves du matin et qu'elle a deux heures pour se préparer aux prochains examens. La liste des outils de langue convoque des éléments de rhétorique, comme l'autodérision et l'ironie, qui ne s'enseignent pas avant que les apprenant-es de langue soient de niveaux très avancés (Conseil de l'Europe, 2020). Mais, si l'on revient au tableau d'analyse, on voit que, grâce à l'imbrication image/texte/parole, ces effets de sens complexes

ne sont finalement plus inaccessibles aux classes débutantes. Nous pourrions encore parler du rôle des symboles Emojis dans ces processus discursifs, permettant de partager, de manière instantanée et sans mots, les sentiments suscités par les situations exposées, mais il est temps de conclure.

CONCLUSION

L'explication de la « rhétorique du vide » sévissant en classe de langue et dans les lieux où se discutent les expériences de mobilité académique internationale n'est pas à imputer aux étudiant-es elles/eux-mêmes – qui ont, par ailleurs, fait des observations fines durant leur séjour, en se fabriquant des souvenirs dont on trouve la trace ailleurs, comme sur les réseaux sociaux (Keller-Gerber, 2024). C'est dans la relation pédagogique qu'il faut chercher les graines de ces échanges stériles : en tant qu'enseignant-e disciplinaire, formateur/trice en langue, ou membre de l'administration ayant organisé le voyage, nos questions et consignes mettent les étudiant-es dans la situation de produire un discours enchanté sur l'expérience d'échange qui leur est offerte dans notre pays ; d'autant plus qu'en tant que co-acteur-res, nous les mettons en situation d'être redevables (Keller-Gerber, 2024). Plutôt que de continuer à éblouir avec des sucreries colorées et des paysages venant d'ailleurs, on ferait définitivement mieux de ne rien décider du tout concernant les contenus culturels mis en jeu dans nos cours de langue destinés aux étudiant-es de mobilité ; offrir des matrices pour leur permettre de s'exprimer et les laisser nous guider par leur regard sur notre monde.

En tant que formateur/trice en langue ou co-acteur-e des mobilités, on pourrait craindre de s'intéresser à des témoignages sur le quotidien vécu par les personnes dont nous avons la charge – les juger trop intimes pour être intégrés aux formations. D'un autre côté, ne pas s'y intéresser signifie aussi s'éloigner des préoccupations et des besoins de nos publics. Si l'on décide de travailler à partir d'images prises avec les téléphones portables pour recueillir des envies de dire – comme la démarche présentée le suggère – un contrat pédagogique doit donc s'établir avec le groupe-classe : la formation se centrera sur les contenus – des matrices discursives, des *trends* – et non sur les contenus mis en JE. Prendre la parole par le MOI en classe de langue ne signifie pas ouvrir son journal intime, ni dire la vérité. Durant une expérience de mobilité, particulièrement, on guidera les échanges du groupe-classe vers des observations individuelles, pour autant qu'elles soient mutualisables, partageables et surtout généralisables.

RÉFÉRENCES

- Baroni, R., (2021). Se raconter pour changer ? *Cahiers de Narratologie*, 39.
<https://doi.org/10.4000/narratologie.12243>
- Conseil de l'Europe. (2020). *Volume complémentaire du Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprentissage, enseignement, évaluation*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Georgakopoulou, A. (2016). From narrating the self to posting Self(ies): A Small Stories Approach to Selfies. In A. De Fina, & A. Georgakopoulou A. (Eds.), *The Handbook of Narrative Analysis* (pp. 300-317). Oxford : Blackwell.
- Gohard-Radenkovic, A., & Rachedi, L. (2009). *Récits de vie, récits de langues et mobilités : nouveaux territoires intimes, nouveaux passages vers l'altérité*. Paris : L'Harmattan.
- Keller-Gerber, A. (2024). Cette rhétorique du vide, si présente dans les discours des étudiant-e-s qui se frottent à l'altérité, d'où vient-elle ? In J. Robin, & Guanguillet S. (Eds.), *La mobilité dans les formations d'enseignant-es en Suisse : quelles conceptions scientifiques pour quels défis didactiques ? Mobilität in der schweizerischen Lehrer-innenbildung: Wissenschaftliches Verständnis & didaktische Herausforderungen?* (pp. 143-170). Bern: Peterlang.
- Le Mounier, M.-S. (2021). *Mise en mots, mise en images : apprentissage de la langue et du regard, vers une reconnaissance de soi*. Paris : Educations.
- Le Mounier, M., & Keller-Gerber, A. (2022). Photographies d'auteurs en classe de langue : matrices pour se dire en langue-cible dans une nouvelle société-cible. *Living languages at museums. Babylonia*, 3, 34-39. <https://babylonia.online>
- Lemounier, M.-S., & Keller-Gerber, A. (sous presse). Mise(s) en images - Mise(s) en mots de soi : le potentiel heuristique de la photographie pour l'apprentissage du français chez les étudiant-e-s de mobilité en Suisse. In K. Ben Abdallah (Ed.), *Appropriation des langues et des cultures : contextes, outils et approches dynamiques*. Besançon : ELLIADD.
- Mangiante, J.-M., & Parpette, C. (2011). *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble : PUG.
- Mangiante, J.-M., & Parpette, C. (2022). *Le FOS aujourd'hui : état de la recherche en français sur objectif spécifique*. Berne : Peter Lang.
- Molinié, M. (Ed). (2023). *Autobiographie, réflexivité et construction des savoirs en didactique des langues*. Paris : L'Harmattan.
- Molinié, M. (2024). Écrire pour faire l'expérience du pouvoir émancipateur et formateur des sciences sociales. In A. Godard (Ed.), *Les ateliers du sujet. Approches pluridisciplinaires des écritures de soi* (pp. 99-117). Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- Porcher, L. (1994a). *Manières de classe. Fenêtre sur cours*. Paris : Didier.
- Porcher, L. (1994b). L'enseignement de la civilisation. *Revue française de pédagogie*, 108, 5-12.

- Rettberg, J.W. (2014). *Seeing Ourselves Through Technology. How We Use Selfies, Blogs and Wearable Devices to See and Shape Ourselves*. Basingstoke : Palgrave Macmillan.
- Sibout, G. (2024). *Jeux de rôles. L'image de soi sur les réseaux sociaux*. La Tour-d'Aigues : Éditions de l'Aube.

Culture et diversité dans la formation du corps enseignant : une réflexion anthropologique et pédagogique

Moira Laffranchini, *Haute école pédagogique du canton de Vaud* 

DOI : [10.51186/journals/ed.2025.15-1.e1696](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2025.15-1.e1696)

Résumé

Cet article explore la formation des enseignant-es à la diversité culturelle en s'appuyant sur une perspective anthropologique et pédagogique. Il s'inscrit dans le contexte d'une société globalisée où les interactions culturelles et les tensions identitaires sont omniprésentes, et où les approches interculturelles peinent à s'ancrer dans des pratiques éducatives concrètes. À travers une démarche auto-ethnographique, l'article met en évidence l'importance de dépasser les conceptions figées de la culture pour transformer la posture professionnelle du corps enseignant. L'analyse repose sur deux axes principaux : une critique des conceptions universalistes et statiques de la culture, illustrée par des théories anthropologiques fondatrices, et une exploration des approches relationnelles et critiques, centrées sur la fluidité des identités et des interactions sociales. L'objectif est d'amener les enseignant-es à adopter une posture réflexive et critique, en valorisant une *Weltanschauung* (vision du monde) ouverte et dynamique. Cette approche propose une éducation interculturelle transformatrice, permettant de reconnaître les diversités et de les dépasser pour répondre aux défis complexes des sociétés contemporaines.

Mots-clés : anthropologie de l'éducation, culture, diversité culturelle, éducation interculturelle, formation du corps enseignant

Abstract

This article explores teacher training for cultural diversity from an anthropological and pedagogical perspective. It is set against the backdrop of a globalized society where cultural interactions and identity tensions are omnipresent, and where intercultural approaches are struggling to take root in concrete educational practices. Through an autoethnographic approach, the article highlights the importance of overcoming fixed conceptions of culture to transform the professional posture of the teaching profession. The analysis is based on two main axes: a critique of universalist and static conceptions of culture, illustrated by founding

anthropological theories, and an exploration of relational and critical approaches centered on the fluidity of identities and social interactions. The aim is to encourage teachers to adopt a reflective and critical stance, promoting an open and dynamic *Weltanschauung* (worldview). This approach proposes a transformative intercultural education that recognizes and transcends diversity to meet the complex challenges of contemporary societies.

Keywords: anthropology of education, culture, cultural diversity, intercultural education, teacher training

INTRODUCTION

Dans un monde en constante évolution, marqué par la mondialisation économique et culturelle, et par la mobilité des populations avec une multiplication des interactions culturelles et des tensions identitaires, la notion de culture occupe une place centrale dans les débats et est au cœur des préoccupations des professionnel·les de l'éducation (Gremion, et al., 2018), qui doivent répondre à des défis croissants liés à la cohabitation de personnes issues d'univers culturels variés et à l'enseignement et apprentissages dans des milieux hétérogènes. Pourtant, cette notion reste profondément ambiguë et problématique, y compris au sein des sciences sociales, où elle est tantôt perçue comme une entité figée, tantôt comme un processus dynamique. Cette ambiguïté, lorsqu'elle est transposée dans les pratiques éducatives, engendre des malentendus et des limitations qui freinent l'efficacité des approches interculturelles (Abdallah-Prétceille, 2003 ; Azaoui, et al., 2019 ; Clanet, 1993).

Depuis la publication *Pour une formation des enseignantes et enseignants aux approches interculturelles/Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (Lanfranchi, et al., 2000), toutes les Hautes Écoles Pédagogiques et Instituts de formation des enseignant·es sont tenues de proposer des formations dites interculturelles ou des approches interculturelles de l'éducation. En 2007, le même groupe de travail dirigé par Sieber et Bischoff constate que, malgré la bonne volonté de toutes les personnes préoccupées par les questions du vivre-ensemble dans un contexte multiculturel, la mise en place de ces formations dans les hautes écoles reste variable en termes de quantité, d'obligation et de certification. La difficulté de l'enseignement de l'interculturalité est par ailleurs soulevée par d'autres auteur·es une décennie plus tard (Azaoui, et al., 2019 ; Civitillo, et al., 2019 ; Gay & Laffranchini Ngoenha, 2018 ; Sanchez-Mazas & Fernandez-Iglesias, 2011). Enfin, le groupe de travail « Éducation et Migration » de Swissuniversities (Kappus, et al., 2020) actualise les recommandations formulées en 2000, en tenant compte des évolutions migratoires et éducatives. Ces recommandations renforcent l'intégration de la thématique dans les curricula, l'organisation des hautes écoles et la formation du personnel éducatif, tout en promouvant une pédagogie critique de la diversité et un suivi institutionnel

conséquent. Elles visent à répondre aux défis actuels d'inclusion et d'égalité des chances dans un cadre systémique et pragmatique. Néanmoins, elles revêtent un caractère de guide, d'objectifs à atteindre et se situent à un niveau institutionnel et opérationnel en ne donnant que quelques orientations et finalités pour l'éducation et l'enseignement. Bref, elles restent des recommandations.

Nous défendons la thèse selon laquelle la compréhension critique et dynamique de la notion de culture doit constituer le fondement de la formation initiale et continue du corps enseignant pour promouvoir une posture réflexive et éthique, capable d'interroger les rapports de pouvoir, les biais ethnocentrés et les stéréotypes qui traversent les pratiques éducatives. Cette posture ne vise pas seulement à répondre aux défis immédiats de la diversité, mais à transformer la relation des enseignant-es à l'altérité, au vivre-ensemble et à la justice sociale. Le concept de *Weltanschauung* (vision ou perception du monde, selon la tradition philosophique allemande du 19^e siècle) nous semble correspondre au changement à opérer ; un concept qui semble bien plaire aux personnes en formation. La *Weltanschauung* désigne une manière globale de percevoir et d'interpréter le monde, influencée par des facteurs culturels, historiques, philosophiques et personnels. Elle est centrale dans la réflexion sur la posture professionnelle, car elle façonne l'interaction avec les élèves, les savoirs et la diversité culturelle. Ainsi, l'objectif n'est pas uniquement de sensibiliser le corps enseignant à la diversité culturelle, mais de lui permettre de s'engager pleinement dans une société en constante mutation, où la complexité et l'interdépendance des dynamiques culturelles sont omniprésentes. Dans le contexte actuel de nos sociétés démocratiques, où le respect de la diversité est inscrit dans l'article 8 de la Constitution fédérale et sanctionné par l'article 261bis du Code pénal suisse, il est temps de construire une école et une société inclusives, exemptes de discriminations, de racisme, d'exclusions et d'inégalités.

L'objectif de cet article est de proposer des pistes pour transformer la posture professionnelle en intégrant une réflexion sur la culture. Nous analyserons d'abord quelques enjeux de la formation du corps enseignant à la diversité culturelle, pour ensuite articuler différentes conceptions de la notion de culture et exemples issus de notre expérience. Enfin, nous mettrons en lumière le rôle des enseignant-es en tant que médiateurs/trices culturel-les. Cette réflexion vise à proposer un changement de paradigme des questions altéritaires, entendues comme une construction dialogique entre soi et l'autre (Castellotti, 2017) à l'école et dans la société.

1. ENJEUX DE LA FORMATION DU CORPS ENSEIGNANT À LA DIVERSITÉ CULTURELLE

L'élaboration de cet article s'appuie sur une expérience personnelle en tant que formatrice de futur-es enseignant-es, dans le cadre des formations initiales et continues. La méthode adoptée est celle de l'auto-ethnographie (Dubé, 2016 ; Dupont, 2014 ; Ellis & Adams, 2014), une approche qualitative qui place la/le chercheur-e au centre du processus d'enquête. Contrairement aux méthodes ethnographiques traditionnelles, où l'observateur/trice analyse un groupe externe, l'auto-ethnographie s'appuie sur une introspection, où les expériences personnelles deviennent le principal matériau d'analyse. Selon Ellis & Adams (2014), cette méthode narrative permet d'explorer les tensions entre l'individuel et le collectif, et de faire émerger des significations à partir de l'expérience vécue. L'objectif n'est pas de se raconter, mais de mettre en lumière comment des récits individuels peuvent éclairer des dynamiques sociales plus vastes, ici liées à la formation des questions culturelles pour l'enseignement dans les classes hétérogènes du niveau primaire et secondaire.

Dans le cadre de cette recherche, l'auto-ethnographie s'impose comme une méthode particulièrement pertinente pour analyser les écarts entre la formation interculturelle et ses applications pratiques. En tant qu'anthropologue et formatrice en sciences de l'éducation, nous avons mobilisé observations et réflexions issues de nos interactions avec des étudiant-es et des enseignant-es en formation continue, pour analyser les tensions entre les objectifs de la formation interculturelle et les difficultés concrètes rencontrées par les enseignant-es face à la diversité culturelle, ouvrant ainsi la voie à des pistes de transformation de la posture professionnelle et des pratiques éducatives.

C'est bien cet écart qui nous interpelle et qui est documenté depuis les travaux fondateurs d'Abdallah-Pretceille & Porcher (1996) et qui perdure encore aujourd'hui, comme l'ont montré des recherches récentes (Azaoui, *et al.*, 2019 ; Mottet & Sanchez-Mazas, 2021 ; Radhouane, 2017). Malgré leur engagement, les personnes en formation expriment souvent un sentiment d'impuissance face à l'application en classe hétérogène de ces théories. Une réponse à cet écart est l'importante demande pour la réalisation de mémoires de fin d'études qui explorent les questions d'interculturalité et de leur transfert pédagogique et didactique. C'est une façon d'apporter des pistes concrètes et personnelles pour enseigner en contexte culturellement diversifié, contribuant ainsi à nourrir la réflexion sur ces défis persistants.

Dans notre expérience en tant que formatrice, l'accompagnement des mémoires et l'utilisation de l'auto-ethnographie ont révélé que le problème ne réside pas uniquement dans le manque de ressources théoriques ou pédagogiques. Bien que les étudiant-es soutiennent souvent cette idée, il existe une grande variété de matériels pédagogiques disponibles pour

accompagner les pratiques interculturelles, comme la collection *Grandir en paix* (Graines de paix, 2018 ; 2020), *L'interculturel en classe* (Chaves, et al., 2012) ou encore, les fiches pédagogiques issues du manuel de pédagogie antiraciste (Fumeaux, et al., 2021). Ces ressources, renforcées par le travail de valorisation effectué par des bibliothèques et centres de documentation¹, illustrent la richesse des outils à disposition pour intégrer l'interculturel dans les démarches éducatives. Cependant, ces ressources ne sont pas toujours en adéquation avec le plan d'étude ou adaptées à l'âge ou au contexte. Par ailleurs, nos étudiant-es nous font remarquer qu'il est chronophage d'apprioyer ces ressources et de leur trouver une place dans le programme. De nombreuses critiques soulignent l'ethnocentrisme de la forme scolaire et le néocolonialisme présents dans certains manuels scolaires, qui reproduisent des stéréotypes et des conceptions biaisées de la diversité (Affolter & Sperisen, 2023). En conséquence, l'enjeu principal ne réside pas uniquement dans la disponibilité et la qualité des outils pédagogiques, mais dans la manière dont ces outils sont mobilisés au sein des pratiques éducatives. Une utilisation avisée et respectueuse des diversités culturelles suppose une analyse critique approfondie de ces ressources. Dans l'attente de réformes plus globales, qu'il s'agisse des politiques éducatives ou du développement de nouvelles ressources pédagogiques, la formation des enseignant-es occupe une place centrale. C'est dans ce cadre qu'ils et elles peuvent développer les compétences critiques nécessaires pour identifier les biais implicites ou explicites qui sous-tendent certains contenus pédagogiques (Gay & Laffranchini Ngoenha, 2018 ; Gay & Laffranchini, 2023) et à adopter une posture professionnelle ouverte, respectueuse et interculturelle, capable de déjouer les pièges de l'ethnocentrisme et la re-production de stéréotypes.

À ce propos, l'expression « gérer la diversité culturelle », fréquemment employée autant dans la littérature pédagogique que sur le terrain, pose un problème conceptuel et éthique. Elle traduit une vision sous-jacente qui perçoit la diversité comme un problème à résoudre, à canaliser, plutôt que comme une constante de l'humanité, une richesse de l'être humain. Cette conception, qui semble refléter une forme d'ethnocentrisme ou, dans certains cas, de xénophobie, révèle l'incapacité de comprendre la diversité culturelle comme une composante intrinsèque de notre société contemporaine. En effet, cette approche voit souvent la diversité culturelle comme une entité extérieure, la plupart du temps associée aux populations migrantes, introduite plus ou moins illégalement dans l'espace social. Pourtant, les migrations ne sont ni récentes ni exceptionnelles dans l'histoire de l'humanité : les peuples ont toujours migré et se sont enrichis mutuellement au travers des échanges économiques et culturels. En suivant Demorgan (2000), la mondialisation est bien culturelle avant d'être économique et financière. Le philosophe Ngoenha (2013, pp. 105-116 ; également cité dans Laffranchini, 2024, pp. 118-119) rappelle trois grandes raisons pour lesquelles les approches

¹ education 21

interculturelles ont émergé : (a) dans le passé, la « rencontre » entre « Nous » et les « Autres » n'était pas égalitaire, étant hiérarchique et dominée par le pouvoir (Todorov, 1989). Aujourd'hui, les « Autres » revendiquent des droits culturels, l'égalité, la dignité humaine, et le *ius migrandi*, c'est-à-dire le droit de choisir librement son domicile, tout comme les *conquistadors* l'ont justifié pour leur colonisation. Ce n'est qu'avec le déplacement de cette rencontre vers l'Occident que des approches interculturelles pour le vivre-ensemble deviennent nécessaires (Ronchetti, 2018) ; (b) « Le monde avec lenteur marche vers la sagesse » disait Voltaire. Cette expression souligne que malgré les atrocités telles que les ethnocides, génocides et racismes liées aux conquêtes territoriales, les sociétés modernes visent à être démocratiques, justes et égalitaires. Les approches interculturelles encouragent ainsi le vivre-ensemble, non en dépit des différences, mais en valorisant la diversité comme une richesse ; (c) en suivant par exemple Demorgan (2000) ou Laplantine & Nouss (1997), le métissage culturel est structurel dans les sociétés contemporaines, défiant ainsi le mythe de l'homogénéité culturelle.

Les approches interculturelles en éducation tentent de déconstruire une perception figée de « l'Autre », cet-te étranger/ère à appréhender et à intégrer dans la société d'accueil. Dans le contexte éducatif, la logique d'inclusion va au-delà de la simple intégration. Inclure signifie reconnaître et valoriser les différences tout en offrant les outils nécessaires pour favoriser la réussite scolaire et sociale des élèves. Cela implique d'évoluer dans un double registre : celui de l'égalité, où chaque élève est traité-e de manière équitable, et celui de la diversité, où l'identité culturelle de chacun-e est respectée et valorisée. Cette approche est particulièrement complexe dans un cadre scolaire où l'injonction à l'inclusion est omniprésente, mais où les moyens pour l'appliquer restent limités selon les résultats de l'enquêtes du SPV, SSP & SVMS-SUD (mars 2023). Les mandataires tirent six thèses principales : les démarches d'obtention d'aide sont de plus en plus lourdes ; les moyens pour remplir les missions de l'école restent insuffisants ; des refus d'aide affectent particulièrement les premières années scolaires ; les conditions d'enseignement se dégradent ; une tension subsiste entre les missions de sélection et de progression des élèves ; la pression sur les conditions de travail, surtout pour les titulaires et à temps partiel, nuit à la qualité de l'enseignement (SSP Vaud, 2023).

Ainsi, le sentiment de manque de préparation pour gérer la diversité en classe révèle un décalage entre la recherche académique en sciences de l'éducation, qui prône l'inclusion de la diversité culturelle, et la réalité du terrain et des plans de formation qui peinent à incorporer de manière structurelle ces approches. En effet, les modules sur l'interculturalité restent souvent facultatifs ou additionnels, destinés aux personnes déjà sensibilisées à ces questions, alors que la formation à la diversité devrait être intégrée de manière transversale à tout le curriculum pédagogique. Ce manque d'intégration systémique est problématique dans

des sociétés où la diversité culturelle n'est plus l'exception, mais bien la norme. Les chiffres concernant la population scolaire témoignent de cette réalité : en Suisse, selon les données de l'année scolaire 2022/2023, environ 26 % des élèves de la scolarité obligatoire étaient de nationalité étrangère ; ce chiffre dépasse les 40 % dans le canton Genève et les 35 % dans le canton Vaud. Environ 24 % des élèves parlent régulièrement une langue autre à la maison que celle de scolarisation. Nombreux sont ceux et celles à avoir une double nationalité. Les classes sont donc composées d'élèves aux origines et parcours multiples, ce qui appelle à une révision des méthodes d'enseignement et à un nouveau paradigme.

De ce fait, au lieu de considérer la diversité comme un enjeu secondaire ou facultatif, il est temps de la reconnaître comme une composante centrale de l'éducation, le substrat de base qui devrait structurer l'ensemble du système éducatif. Ce paradigme interculturel devrait imprégner tous les aspects de la formation du corps enseignant, qu'il s'agisse de la relation avec les familles, de la gestion de la classe ou de la didactique disciplinaire. Les enseignements sur les relations école-parents, par exemple, ne devraient pas être subdivisés en un cours pour les relations école-famille et un autre pour les familles issues de la migration : en effet, il y a des parents, des familles, des enfants ; ces familles peuvent être monoparentales, recomposées, avec un enfant unique ou une grande fratrie, parlant différentes langues et pratiquant ou pas des religions, ayant des croyances, des habitudes, des valeurs, etc. L'indicateur « culture » n'est qu'un indicateur parmi d'autres.

2. ÉVOLUTION DES CONCEPTIONS DE LA CULTURE ET LEUR IMPLICATION POUR LA FORMATION

Les approches éducatives interculturelles, bien qu'ambitieuses et nécessaires dans des contextes de plus en plus diversifiés, peinent souvent à produire des résultats concrets dans les pratiques pédagogiques quotidiennes. Ce constat découle en partie d'une difficulté sous-jacente : de nombreuses formations restent axées sur la transmission de techniques ou d'outils, sans s'attaquer aux conceptions fondamentales que le corps enseignant a de la culture. Ces conceptions, lorsqu'elles restent figées ou empreintes de stéréotypes, peuvent limiter la portée des approches interculturelles et perpétuer des malentendus ou des inégalités dans les relations éducatives. Nous nous appuyons sur une démarche auto-ethnographique pour explorer ces problématiques et proposer une alternative fondée sur le changement de perspective (ou *Weltanschauung*). Plutôt que de viser à enseigner des compétences interculturelles (Franzini, 2024), bien que pertinent, nous pensons, au regard de notre expérience de formation, commencer par transformer la manière dont les personnes perçoivent la culture, en les amenant à adopter une vision plus nuancée, dynamique et critique.

Ce changement de paradigme, qui repose sur une réflexion sur la notion de culture, constitue d'après nos observations un prérequis indispensable pour que les approches interculturelles trouvent un véritable écho dans les pratiques éducatives. Pour soutenir cette thèse, nous proposons une relecture des grandes théories anthropologiques, organisées autour de deux axes principaux : une critique des approches figées et universalistes, et une exploration des approches relationnelles et critiques, qui mettent en lumière la fluidité des identités et des interactions sociales. Le choix de retracer l'évolution de la notion de culture ne relève pas d'un simple intérêt historique, mais vise à illustrer comment ces débats et théories éclairent les enjeux contemporains du vivre-ensemble et de la reconnaissance des diversités. Ces perspectives seront illustrées par des situations, questions et réflexions issues de nos expériences de formation et des témoignages recueillis. L'objectif est de démontrer que revisiter la notion de culture permet non seulement d'élargir la vision du monde, mais également d'outiller les professionnel-les de l'éducation pour agir dans des environnements scolaires et sociaux de plus en plus complexes et diversifiés (Prud'homme, et al., 2016 ; Puren, 2002). Cette approche, qui lie étroitement théorie et pratique, vise à poser les bases d'une posture professionnelle critique et ouverte, adaptée aux enjeux contemporains de l'éducation (Dervin, 2010).

Les travaux fondateurs de Tylor, publiés en 1871 dans *Primitive Culture*, marquent le début d'une conceptualisation scientifique de la notion de culture. Il y propose en effet une définition novatrice pour son époque, décrivant la culture comme « ce tout complexe qui comprend à la fois les connaissances, les croyances, l'art, la morale, les lois, les coutumes et toutes les autres capacités et habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société » (1871, p. 1, traduction libre). Cette définition, bien qu'imprégnée de l'évolutionnisme culturel propre au 19^e siècle, a jeté les bases d'une anthropologie qui considère la culture comme un attribut universel de l'humanité. Cependant, cette vision globale de la culture, qui postule une progression linéaire des sociétés humaines de formes dites « primitives » à des formes plus « civilisées », a également entraîné des critiques. Elle introduit, entre autres, une hiérarchisation implicite des cultures et une tendance à mesurer toutes les sociétés selon des normes occidentales. Ces limites théoriques, bien qu'ancrées dans le contexte intellectuel de l'époque, posent encore des questions essentielles aujourd'hui, notamment en ce qui concerne leur influence sur la formation des enseignant-es. Nous avons régulièrement observé que certaines personnes adhèrent inconsciemment à des visions hiérarchiques ou évolutionnistes de la culture, influencées par des idées persistantes dans les discours médiatiques et politiques.

Les apports critiques d'anthropologues comme Boas (1911) et Malinowski (1968) sont ici essentiels pour déconstruire ces représentations. Boas (1911), en rejetant l'idée d'une progression universelle des cultures, a souligné l'importance d'étudier chaque culture dans

son contexte historique et social propre. De son côté, Malinowski (1968), à travers sa méthode d'observation participante, a démontré que les pratiques culturelles ne peuvent être pleinement comprises qu'en s'immergeant dans les systèmes de significations locaux. Ces perspectives, loin d'être purement théoriques, offrent des outils précieux pour inviter les futur-es enseignant-es à interroger leurs propres représentations et à adopter une posture d'ouverture face à l'altérité. Lors d'un exercice d'observation en établissement durant le stage, une étudiante observe que les pratiques éducatives de certaines familles migrantes, perçues initialement comme « décalées » par rapport aux normes scolaires locales, révèlent en réalité des logiques cohérentes et des valeurs éducatives « riches » : grâce à cet exercice de mise en pratique, elle a ainsi pu reconsiderer sa perception initiale et reconnaître la valeur des pratiques éducatives issues de cultures différentes. Les concepts de relativisme culturel et d'observation participante sont des outils pour accompagner une réflexion sur les cadres de pensée et sur les manières dont ceux-ci influencent les interactions avec les élèves et les familles issu-es de milieux divers.

Les travaux de Kroeber et Kluckhohn (1952), dans leur ouvrage *Culture : A Critical Review of Concepts and Definitions*, reflètent une volonté de systématiser les multiples conceptions de la culture en recensant plus de 150 définitions. Ce travail de synthèse souligne la complexité et la diversité des perspectives qui coexistent dans les sciences sociales, tout en mettant en lumière l'impossibilité d'établir une définition consensuelle. Cette pluralité, bien qu'enrichissante, pose également des défis méthodologiques, en particulier pour les personnes en formation, qui doivent appréhender des cadres théoriques variés pour comprendre et aborder les situations interculturelles dans leur pratique quotidienne. Durant la formation, il n'est pas rare que des étudiant-es expriment leur perplexité face à la multitude de perspectives offertes par les sciences sociales pour expliquer un même phénomène. Ce sentiment de confusion est exprimé par une étudiante en constatant que les manuels scolaires présentent parfois des visions simplistes de la culture, alors qu'en formation, elle est exposée à des approches plus complexes et nuancées. Ainsi, une définition unique (par exemple celle de Tylor de 1871) bien qu'attrayante par sa clarté, ne saurait rendre compte des dynamiques complexes qui caractérisent les interactions culturelles.

Dans la continuité des critiques formulées à l'encontre des approches statiques et essentialisantes de la culture, Barth (dans Poutignat & Streiff-Fenart, 1995) a introduit, en 1969, une perspective radicalement nouvelle qui redéfinit les frontières culturelles comme des espaces de négociation et d'interaction. L'auteur met en lumière l'idée que les identités culturelles ne sont pas intrinsèques ni immuables, mais qu'elles se construisent et se redéfinissent en fonction des contextes sociaux, des relations et des échanges entre les groupes. Ces frontières, loin d'être des barrières hermétiques, deviennent des lieux de rencontre, souvent marqués par des tensions, où s'élaborent les appartenances et les

identités. Cette approche, fondée sur l'analyse des interactions sociales, permet de mieux comprendre la manière dont les cultures se recomposent au gré des contextes historiques, des rapports de pouvoir et des flux migratoires. Dans des sociétés de plus en plus globalisées, traversées par des influences transnationales, cette perspective offre une clé d'interprétation importante pour appréhender la complexité des identités plurielles et hybrides. Cette conception dynamique des frontières culturelles peut susciter de nombreuses réflexions et remises en question : une enseignante observe que dans une classe d'accueil d'élèves primo-arrivée-es les élèves sont étiqueté-es selon des catégories comme « réfugié-es » ou « migrant-es », mais qu'elles/eux-mêmes redéfinissaient constamment leurs identités en fonction de leurs interactions avec leurs pairs, leurs enseignant-es et leur environnement scolaire. Cette prise de conscience souligne l'importance de percevoir les différences culturelles non comme des obstacles, mais comme des opportunités de dialogue et d'apprentissage mutuel. Cela requiert une posture professionnelle attentive à la fluidité des identités et à la valorisation des expériences plurielles des élèves. Par exemple, la description d'une élève récemment immigrée comme « réservée » et « peu participative » peut être revisitée à la lumière de la théorie, révélant des comportements liés à une négociation identitaire influencée par les attentes du contexte scolaire. Cette réflexion ouvre la voie à des discussions sur la nécessité de créer des espaces propices à l'expression et à la réconciliation des identités plurielles.

Dans une continuité critique, Said (2015), en 1978, a approfondi cette réflexion en introduisant le concept d'orientalisme. Son travail a révélé comment les représentations essentialisantes de l'Autre, loin d'être neutres, étaient des instruments de pouvoir. Ces discours, souvent façonnés par les impératifs coloniaux, contribuaient à naturaliser les hiérarchies et à justifier les dominations. L'orientalisme, tel que défini par Said (2015), met ainsi en lumière les mécanismes par lesquels les stéréotypes et les inégalités structurelles sont perpétués dans les interactions interculturelles. Cette critique invite à déconstruire les récits hégémoniques pour mieux comprendre les dynamiques de pouvoir qui sous-tendent les représentations culturelles.

L'apport de Hall (2019) aux années 1990 avait déjà approfondi cette exploration en se focalisant sur les identités hybrides comme des processus en constante évolution, témoignant de la capacité des individu-es à évoluer entre diverses influences culturelles. Plutôt que de percevoir cette hybridité comme une contradiction, il la décrit comme une forme de résilience face aux transformations sociales rapides. Cette perspective met en lumière la richesse des expériences plurielles et les potentialités qu'elles offrent dans des sociétés de plus en plus multiculturelles. En valorisant la flexibilité et la créativité des identités, Hall (2019) propose une lecture qui transcende les cadres rigides des approches précédentes et ouvre la voie à une réflexion renouvelée sur les défis contemporains du

vivre-ensemble. C'est notamment le cas des témoignages de praticien·nes qui relèvent de leur observation d'élèves « tiraillé·es entre deux cultures » ; cela peut être vrai surtout si le contexte et l'environnement ne permettent pas l'expression d'une hybridité identitaire, riche de potentialités éducatives.

Le titre du livre de Bhabha de 1994 (2007), *Les lieux de la culture : une théorie postcoloniale*, est une œuvre majeure des études postcoloniales, mettant en lumière les dynamiques complexes de la culture et de l'identité dans des contextes marqués par le colonialisme et la globalisation. Où trouver la culture ? Selon Bhabha (2007), elle se trouve dans le *Third Space* (tiers espace), un espace intermédiaire, ni totalement celui du colonisateur ni celui du colonisé, mais un lieu où se rencontrent et se transforment les significations, les identités et les pratiques culturelles. Cet espace de négociation et d'hybridité permet l'émergence de nouvelles formes culturelles en dehors des dichotomies traditionnelles. Les tensions entre identités diverses, loin d'être des obstacles, deviennent des moteurs d'innovation sociale et culturelle. En dépassant les dichotomies identitaires, Bhabha (2007) met en lumière le potentiel transformateur des échanges interculturels, qui redéfinissent les frontières culturelles et politiques. Cependant, il reconnaît aussi les défis que ces interactions impliquent, notamment en termes de reconnaissance, d'équité et de pouvoir. Il insiste par ailleurs sur l'importance de repenser la globalisation à partir des expériences des marges, ces lieux souvent ignorés, mais riches de formes de résistance et de créativité. Ainsi, les marges deviennent des espaces de réinvention où les subalternes remettent en question l'ordre dominant tout en façonnant des perspectives nouvelles pour penser la culture et l'identité dans un monde globalisé. Ce concept est particulièrement pertinent dans les environnements éducatifs où toute la communauté scolaire évolue entre diverses influences culturelles, souvent dans un contexte marqué par des asymétries de pouvoir ; il critique également l'idée d'une authenticité culturelle. C'est dans des situations d'évitement et de dynamiques de rejet implicites entre élèves perçu·es comme différent·es que cette notion de tiers espace permet d'envisager un espace de dialogue et de co-construction, et d'ainsi déconstruire les perceptions initiales des étudiant·es en mettant de l'avant les tensions apparentes, qui ne sont souvent que le signe de processus interactifs où les élèves redéfinissent collectivement leurs positions et appartenances. Ce type de situation ne nécessite pas simplement des « solutions pédagogiques », mais une révision plus fondamentale de la manière dont les interactions culturelles en milieu scolaire sont comprises. En adoptant cette perspective, l'étudiant·e peut saisir que ces tensions sont autant d'occasions de cultiver une posture réflexive, essentielle pour aborder les défis éducatifs avec ouverture et sensibilité.

La remise en question des cadres essentialisants trouve un écho dans les travaux d'Appadurai de 1996 (2001), avec le concept de « paysages culturels » qui propose une lecture des cultures contemporaines à l'aune des flux transnationaux. Médias, migrations,

échanges économiques : autant de forces qui façonnent des identités en perpétuelle recomposition. Pour Appadurai (2001), les cultures ne peuvent plus être pensées comme enracinées dans des territoires fixes. Elles émergent désormais d'un réseau complexe d'interconnexions globales, où les appartenances sont sans cesse redéfinies. Ce cadre analytique est également pertinent pour interroger et déconstruire les discours identitaires qui essentialisent les appartenances nationales et culturelles, notamment ceux qui sous-entendent qu'être « véritablement Suisse » correspond à une identité homogène, blanche et enracinée dans un imaginaire historique euro-centrique. De telles représentations, ancrées dans des constructions sociales et historiques, excluent implicitement les individu-es naturalisé-es, métisses ou issu-es de la migration en les assignant à une altérité permanente. Ces discours essentialisants, souvent véhiculés de manière implicite, renforcent des catégorisations rigides qui réduisent les identités à des origines fixes et supposées immuables. En mobilisant la notion de « paysages culturels » d'Appadurai (2001), il devient possible de montrer que ces catégories sont non seulement obsolètes, mais également contre-productives dans des sociétés marquées par la complexité des flux transnationaux. Ces flux redéfinissent les appartenances de manière plurielle et dynamique, illustrant que l'identité nationale ne peut être réduite à une essence statique. En formation, cela pourrait être abordé en confrontant les étudiant-es à des exemples concrets : des récits d'individu-es qui se définissent à travers des trajectoires hybrides et des affiliations multiples, ou des situations où des pratiques culturelles globales se mêlent aux spécificités locales. De telles analyses permettent de développer une posture critique face aux représentations stéréotypées et de reconnaître la richesse inhérente aux identités plurielles. En éducation, cette perspective invite également à repenser la manière dont les élèves et enseignant-es sont perçu-es au sein de l'institution scolaire. En déconstruisant les discours essentialisants, on peut encourager une approche plus inclusive, où chaque élève est valorisé-e dans sa singularité, indépendamment des étiquettes identitaires qui pourraient lui être assignées. Cette approche, inspirée des travaux d'Appadurai (2001), pousse les futur-es enseignant-es à dépasser les dichotomies entre « soi » et « l'autre » pour reconnaître que les identités contemporaines se construisent dans l'interrelation, l'interconnexion et le dialogue, et non dans la séparation ou l'exclusion.

Un incident critique attire notre attention : une enseignante en formation continue exprime son incompréhension face à une situation où des élèves d'origines diverses collaborent à un projet de classe ; cette collaboration est « chaotique » et « désorganisée », interprétant les désaccords fréquents entre les élèves comme un échec à s'intégrer dans un projet collectif en raison de leur scolarité passée, à leur manque de connaissances du « métier d'élève » et des règles de politesse. Une assignation identitaire est vite prononcée. La perspective d'Ingold (2018) permet d'accompagner les apprenant-es dans une analyse plus nuancée. L'auteur propose en effet une approche écologique de la culture, mettant en lumière les

relations dynamiques entre individu-es et environnement comme fondement de la construction culturelle. Contrairement aux approches qui envisagent la culture comme un stock d'objets ou de pratiques fixes, Ingold (2018) insiste sur la manière dont les interactions quotidiennes façonnent constamment les expériences humaines. La situation peut être examinée à travers cette perspective relationnelle : les désaccords observés ne sont pas des obstacles à la collaboration, mais bien des moments clés où les élèves redéfinissent leurs identités en interaction avec leurs pairs et avec les attentes du groupe. Ce processus illustre que les dynamiques relationnelles contribuent activement à la construction d'un espace culturel partagé, au-delà des cadres prédéfinis.

Enfin, les travaux de Mignolo et Walsh (2018) inscrivent ces réflexions dans une perspective décoloniale. Ces auteurs appellent à une remise en question des cadres théoriques dominants, souvent hérités de l'hégémonie occidentale, et insistent sur l'importance de valoriser les savoirs marginalisés et de valoriser des épistémologies « pluriverselles ». Leur approche ne se limite pas à une critique abstraite, mais propose des stratégies concrètes pour transformer les rapports de pouvoir et promouvoir une véritable justice sociale. En reconnaissant la pluralité des expériences et des savoirs, Mignolo et Walsh (2018) jettent les bases d'une réflexion inclusive, capable de transcender les divisions et de repenser les dynamiques culturelles sous un prisme émancipateur. Une telle perspective est particulièrement intéressante dans l'analyse des ressources pédagogiques à travers le prisme des rapports de pouvoir. Cette activité révèle combien certains contenus scolaires reproduisent des visions euro-centriques (Affolter & Sperisen, 2023), occultant les savoirs des cultures non occidentales. Ces approches critiques ne se limitent pas à une dénonciation des inégalités : elles offrent des leviers pour transformer les pratiques éducatives et les rendre plus inclusives. En intégrant les notions d'hybridité et de décolonisation, les futur-es enseignant-es sont outillé-es pour repenser leur rôle non seulement comme transmetteurs/trices de savoirs, mais aussi comme facilitateurs/trices d'un dialogue culturel équitable. En adoptant ces perspectives, elles/ils peuvent contribuer à créer des environnements éducatifs où chaque élève se sent reconnu-e et valorisé-e dans sa singularité (Banks, 2016 ; Conus, 2021).

CONCLUSION : VERS UNE FORMATION HOLISTIQUE

Notre réflexion a voulu mettre en lumière l'importance de reconsiderer les fondements théoriques de la notion de culture pour transformer la posture des enseignant-es. Plutôt que de former à l'interculturalité, il s'agit de remettre en question les représentations statiques et les biais implicites qui sous-tendent souvent les pratiques éducatives. En mobilisant une perspective anthropologique et pédagogique, cet article propose une approche intégrée qui conjugue théorie et pratique, permettant au corps enseignant de développer une posture

critique et réflexive face à la diversité culturelle. La démarche adoptée repose sur l'articulation de quelques contributions théoriques majeures et sur des situations concrètes issues de l'auto-ethnographie. Ces apports théoriques sont à la fois des outils conceptuels et des outils pratiques qui permettent de déconstruire des visions stéréotypées et ethnocentrées des relations interculturelles et d'éviter les pièges de l'ethnocentrisme et de la reproduction des inégalités.

Cette réflexion souligne également que les enjeux de la formation interculturelle ne se limitent pas à l'acquisition de compétences pédagogiques. Ils impliquent une transformation de la *Weltanschauung* et des dynamiques sociales et culturelles qui le composent. Cette transformation, étayée par une meilleure compréhension des notions de fluidité, d'hybridité, de décolonisation ou encore de transculturalité (Welsch, 1999), constitue le socle d'une posture professionnelle ouverte et adaptative, capable de répondre aux défis complexes des sociétés contemporaines. En pratique, les futur-es enseignant-es doivent être accompagné-es dans un processus réflexif qui leur permette d'identifier et de questionner leurs propres représentations et préjugés. Ce processus, nourri par des outils théoriques et une expérimentation pratique, favorise non seulement une meilleure appréhension des dynamiques culturelles, mais également une capacité à agir de manière éthique et inclusive. L'objectif ultime n'est pas de transformer les enseignant-es en anthropologues, mais de leur donner les clés pour devenir des passeur-es et des médiateurs/trices culturel-les, à même de créer des environnements d'apprentissage où chaque individu-e peut se sentir reconnu-e et valorisé-e.

En conclusion, revisiter la notion de culture dans la formation des enseignant-es permet d'enrichir non seulement leurs pratiques professionnelles, mais surtout leur regard sur la diversité humaine. Loin d'être une fin en soi, cette démarche pose les jalons d'une éducation interculturelle transformatrice (Dervin, 2010), à même de relever les défis d'aujourd'hui et de demain.

RÉFÉRENCES

- Abdallah-Pretceille, M., & Porcher, L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF.
- Abdallah-Pretceille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. Paris : Anthropos.
- Affolter, S., & Sperisen, V. (avec Girardet, M., Rudin, E., Dlabač, O., & Schlegel, B.). (2023). *Racisme et représentation de la diversité sociale dans les manuels scolaires. Étude, résumé et recommandations de la CFR*. Berne : Commission fédérale contre le racisme (CFR). <https://www.ekr.admin.ch/publications/f107/1380.html>

- Appadurai, A. (2001). *Après le colonialisme : les conséquences culturelles de la globalisation.* Paris : Payot.
- Azaoui, B., Auger, N., & Zoïa, G. (2019). L'interculturel, l'arlésienne des INSPÉ ? *Mélanges CRAPEL*, 41(1), 16-30. <https://www.atilf.fr/publications/revues-atilf/melanges-crapel/>
- Bhabha, H. K. (2007). *Les lieux de la culture : une théorie postcoloniale.* Paris : Payot.
- Banks, J. A. (2016). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6th ed.). New York, NY: Routledge.
- Boas, F. (1963). *The Mind of Primitive Man.* New York, NY: Collier Books.
- Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation : diversité, compréhension, relation.* Paris : Didier.
- Chaves, R.-M., Favier, L., & Pélissier, S. (2012). *L'interculturel en classe.* Fontaine : Presses universitaires de Grenoble. <https://education21.ch>
- Civitillo, S., Juang, L. P., Badra, M., & Schachner, M. K. (2019). The interplay between culturally responsive teaching, cultural diversity beliefs, and self-reflection : A multiple case study. *Teaching and Teacher Education*, 77, 341-351. <https://doi.org/10.1016>
- Clanet, C. (1993). *L'interculturel : introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines.* 2e éd. revue et augmentée. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- Confédération Suisse. (1999). *Constitution fédérale de la Confédération suisse du 18 avril 1999. Article 8.* <https://www.fedlex.admin.ch/>
- Confédération Suisse. (1937). *Code pénal suisse du 21 décembre 1937 (état le 1er juillet 2024). Article 261bis.* https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/54/757_781_799/fr#art_261
- Conus, X. (2021). Lorsque l'entrée dans le monde scolaire se heurte aux modèles d'enfant et de parent attendus. *Recherches en éducation*, 44, Article 44. <https://doi.org/10.4000/ree.3325>
- Demorgan, J. (2000). *L'interculturation du monde.* Paris : Anthropos.
- Dervin, F. (2010). « Pistes pour renouveler l'interculturel en éducation ». *Recherches en éducation*, 9, Article 9.. <https://doi.org/10.4000/ree.4599>
- Dubé, G. (2016). L'autoethnographie, une méthode de recherche inclusive. *Présences, revue transdisciplinaire d'étude des pratiques psychosociales*, 9, 1-20.
- Dupont, L. (2014). Terrain, réflexivité et auto-ethnographie en géographie. *Géographie et cultures*, 93-109, [En ligne] 89-90. <https://doi.org/10.4000/gc.3235>
- Ellis, C., & Adams, T. (2014). The Purposes, Practices, and Principles of Autoethnographic Research. In P. Leavy (Eds.), *The Handbook of Qualitative Research.* (pp. 254-276). Oxford : Oxford University Press.
- Franzini, M. (2024). A dynamic model of intercultural competences and its implications in the field of international cooperation. Experience of Italian operators and cooperators abroad. *Educazione Interculturale*, 22(1), 165–178. <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/17731>

- Fumeaux, C. (avec Lafffranchini Ngoenha, M.). (2021). *Des voix contre le racisme. Une voie vers la pédagogie antiraciste.* Genève : Licra-Genève.
- Gay, D., & Lafffranchini Ngoenha, M. (2018). Comment enseigner l'interculturel ? Propositions d'enseignement pour déconstruire les stéréotypes. *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 23, 177-193. <http://revuedeshep.ch/pdf>
- Gay, D., & Lafffranchini, M. (2023). « Le racisme n'existe pas ! » : Reconnaître, analyser et prévenir le racisme à l'école. *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 28, 131-148. <https://revuedeshep.ch>
- Graines de paix. (2018). *Grandir en paix. 40 activités pour vivre ensemble. Guide pédagogique pour l'enseignant. 10-12 ans, (Vol. 4).* Le Mont-sur-Lausanne : LEP Loisirs et Pédagogie SA.
- Graines de paix. (2020). *35 ateliers pour l'école inclusive. Grandir ensemble et vivre heureux.* Paris : Hatier.
- Gremion, M., Noël, I., & Ogay, T. (2018). Éducation interculturelle et pédagogie spécialisée : Tensions et ambiguïtés des discours sur la différence. *Swiss Journal of Educational Research*, 35(1), 53-70. <https://doi.org/10.24452/sjer.35.1.4901>
- Hall, S. (2019). *Identités et cultures 2. Politique des différences.* Paris : Éditions Amsterdam.
- Ingold, T. (2018). *L'anthropologie comme éducation.* Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Kappus, E.-N., Lafffranchini Ngoenha, M., Büzberger, M., Catani, R., Hofstetter, D., Hug, E., Kassis, M., Kosorok, C., Looser, B., Losa, S., Sieber Egger, A., Sommer, B., Stienan, A., Beck, M., Rotzer, B., & Veillette, J. (2020). *Recommandations « Education et Migration » dans le contexte de l'égalité des chances et de l'inclusion au sein des hautes écoles pédagogiques.* Berne : Swissuniversities. <https://www.swissuniversities.ch>
- Kroeber, A. L., & Kluckhohn, C. (1952). *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions.* Harvard : Harvard University Press.
- Lafffranchini, M. (2024). Un échange interculturel international « chez soi ». Repenser la mobilité. In J. Robin, & S. Ganguillet (Eds.), *La mobilité dans la formation des enseignant.e.s en Suisse: Quelles conceptions scientifiques pour quels défis didactiques ?/Mobilität in der schweizerischen Lehrer:innenbildung: Wissenschaftliches Verständnis und didaktische Herausforderungen* (pp. 117-127). Bruxelles : Peter Lang Verlag. <https://www.peterlang.com/document/1360811>
- Lanfranchi, A., Perregaux, C., & Thommen, B. (2000). *Pour une formation des enseignantes et enseignants aux approches interculturelles/Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (rapport final CONVEGNO 1998). Berne : CDIP. <https://edudoc.ch/record/17371?ln=fr>
- Laplantine, F., & Nouss, A. (1997). *Le métissage.* Paris : Flammarion.
- Malinowski, B. (1968). *Une théorie scientifique de la culture et autres essais.* Paris : Maspero.

- Mignolo, W. D., & Walsh, C. E. (2018). *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis*. Durham & Londres : Duke University Press.
- Mottet, G., & Sanchez-Mazas, M. (2021). La formation initiale et continue des enseignant-e-s à l'interculturel : discontinuités et injonctions paradoxales. *Formation et profession*, 29(1), 1-19. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2021.576>
- Ngoenha, S. (2013). *Intercultura, alternativa à governação biopolítica*? Maputo : Publifax.
- OFS (Office Fédéral de la Statistique). (2023). *Scolarité obligatoire : élèves selon le degré de formation, le sexe, la nationalité (catégorie) et la première langue*. Berne : OFS. <https://www.pxweb.bfs.admin.ch>
- Poutignat, P., & Streiff-Fenart, J. (1995). *Théories de l'ethnicité, suivi de Les groupes ethniques et leurs frontières de F. Barth*. Paris : PUF. <https://journals.openedition.org>
- Prud'homme, L., Bergeron, G., & Borri-Anadon, C. (2016). Apprendre à différencier : Défis professionnels et pistes d'action pour reconnaître, valoriser et tirer parti de la diversité. In M. Potvin, M.-O. Magnan, J. Larochelle-Audet, & J.-L. Ratel (Eds.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique* (pp. 162-171). Saint-Léonard (Québec) : Fides Éducation.
- Puren, C. (2002). *Didactique de la culture et enseignement des langues*. Fontaine : Presses Universitaires de Grenoble.
- Radhouane, M. (2017). Former les enseignants aux approches interculturelles : Un consensus international aux orientations diverses. *L'éducation en débats : analyse comparée*, 8(22). <https://oap.unige.ch/journals/ed/issue/view/35>
- Ronchetti, L. (2018). Lo ius migrandi e il diritto di mutare cittadinanza. In V. Carbone, E. Gargiulo, & M. Russo Spena (Eds.), *I confini dell'inclusione. La civic integration tra selezione e disciplinamento dei corpi migranti* (pp. 5-13). Roma: DeriveApprodi. <https://www.academia.edu/38191464>
- Said, E. W. (2015). *L'orientalisme : l'Orient créé par l'Occident*. Paris : Seuil.
- Sanchez-Mazas, M., & Fernandez-Iglesias, R. (2011). L'interculturel à l'épreuve de l'action : Comment équiper les enseignants face au public scolaire hétérogène ? *Alterstice : revue internationale de la recherche interculturelle/Alterstice : International Journal of Intercultural Research/Alterstice : Revista International de la Investigacion Intercultural*, 1(1), 35-45. <https://doi.org/10.7202/1077589ar>
- Sieber, P., & Bischoff, S. (2007). *Examen de la situation actuelle de la pédagogie interculturelle au sein des hautes écoles pédagogiques et des établissements de formation des enseignants de Suisse*. Rapport. Berne : COHEP. <https://www.swissuniversities.ch>
- SPV, SSP, & SVMS-SUD (2023, 10 mars). Qu'en pense le terrain ? Retour sur l'enquête relative à l'école à visée inclusive. <https://vaud.ssp-vpod.ch>
- SSP Vaud. (2023). *École inclusive : qu'en pense le terrain*? <https://vaud.ssp-vpod.ch>
- Tylor, E. B. (1871). *Primitive Culture* (Vol. 1). London: John Murray.

Todorov, T. (1989). *Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine*. Paris : Seuil.

Welsch, W. (1999). Transculturality : The Puzzling Form of Cultures Today. In M. Featherstone, & S. Lash (Eds.), *Spaces of Culture : City, Nation, World* (pp. 194-213). London : SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446218723>

Performance, accomplissement et participation : l'école captive de projets sans fin

Héloïse Rougemont, *Haute école pédagogique du canton de Vaud* 

Mylène Ducrey Monnier, *Haute école pédagogique du canton de Vaud* 

DOI : [10.51186/journals/ed.2025.15-1.e1821](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2025.15-1.e1821)

Résumé

Dans ce travail, nous envisageons les cultures comme des constructions sociales, progressivement institutionnalisées, cristallisées et transformées. Cette acception nous permet de nous interroger sur ce que fait l'introduction d'un ensemble de conventions, formalisées dans un concept sur l'inclusion scolaire (État de Vaud, Suisse), dans les cultures des professions enseignantes. En mobilisant un champ lexical qui mêle performance, maîtrise, fonctionnement versus participation, égalité, épanouissement, ce concept assume la coexistence de plusieurs ensembles de valeurs. Les objectifs sont, en effet, de renforcer une culture de l'éducabilité tout en apportant « une réponse structurée et efficiente à l'ensemble des besoins de l'école ». Cette coexistence se retrouve en filigrane de récits d'expériences professionnelles proposées lors d'analyses en groupe réalisées pendant une formation continue adressée à des enseignant-es diplômé-es, pour développer des compétences ajustées à la visée inclusive de l'école. Il apparaît, en effet, que la concrétisation de cette visée se heurte à une coexistence de conventions rivales ou à une absence/insuffisance de conventions, pesant sur le bien-être des enseignant-es. Sur cette base, nous identifions des tensions professionnelles pouvant être qualifiées de « culturelles » articulées autour des mondes modélisés par Boltanski, Thévenot et Chiapello.

Mots-clés : cultures, grandeurs, méthode d'analyse en groupe, profession enseignante, tensions

Abstract

Taking “social structure” as our starting point, we see cultures as social constructs, progressively institutionalized and crystallized, in perpetual transformation. This understanding of cultures allows us to question what the introduction of a set of conventions – formalized in a concept about inclusive school (Vaud, Switzerland) – does in the cultures of teaching professions. This concept assumes the coexistence of distinct universes, through a lexical field combining performance, control, functioning versus participation, equality, self-fulfillment.

The objectives are, in fact, to strengthen a culture of educability while providing “a structured and efficient response to all of the school’s needs.” This coexistence is reflected in the accounts of professional experiences shared during group analysis carried out during in-service training addressed to qualified teachers, to develop skills in line with the inclusive aims of school. It appears that the achievement of this aim is hampered by an absence/insufficiency of conventions and a coexistence of rival conventions, weighing on teachers’ well-being. On this basis, we identify professional tensions that can be described as “cultural” and articulated around five of the seven worlds modeled by Boltanski, Thévenot and Chiapello.

Keywords: cultures, group analysis method, teaching profession, tensions, worth

INTRODUCTION

Becker (2002) nous rappelle que « les choses ne sont que des gens qui agissent ensemble » (p. 90). À sa suite, nous envisageons les cultures comme des constructions sociales (Berger & Luckmann, 1966/1986), progressivement institutionnalisées et partiellement stabilisées au moyen de conventions (Thévenot, 1986). En perpétuelle transformation, elles se matérialisent dans des « appareillages »¹, cristallisations objectivées des représentations qui en renforcent le pouvoir contraignant.

Cette acception des cultures nous permet de nous interroger sur ce que fait l’introduction d’un ensemble de conventions – le *Concept cantonal vaudois 360°* (Département de l’enseignement et de la formation professionnelle [DEF], 2019) – dans les cultures d’une profession. Si ce document constitue un appareillage qui formalise des pratiques déjà à l’œuvre, il reconfigure les prescriptions à l’égard du travail enseignant.

Dès son introduction, ce Concept assume la coexistence de plusieurs ensembles de valeurs distincts. Les objectifs sont, en effet, d’impulser ou renforcer une culture de l’éducabilité tout en apportant « une réponse structurée et efficiente à l’ensemble des besoins de l’école » (DEF, 2019).

Cette coexistence se retrouve en filigrane de récits d’expériences professionnelles vécues, proposés lors d’analyses en groupe (Van Campenhoudt, et al., 2005) dans le cadre du *Certificate of Advanced Studies* (CAS) « Enseigner pour et avec la Diversité ». Ce cursus proposé par la Haute École Pédagogique du Canton de Vaud (HEP-Vaud) s’adresse à des

¹ À l’école, ce sont des objets, une disposition spatiale, des manuels, des règlements, etc., qui constituent cet appareillage.

enseignant-es diplômé-es de tous les degrés de la scolarité, en vue de développer des compétences ajustées à la visée inclusive de l'école.

Le registre mobilisé dans ces récits d'expérience est celui de la tension : la concrétisation du Concept 360° se heurte à une coexistence de conventions rivales, s'organisant autour d'un champ lexical spécifique et se répercutant directement sur le bien-être des enseignant-es.

Ce champ lexical nous permet de catégoriser deux grands ensembles professionnels émergeant des récits et pouvant être qualifiés de « culturels », à la précaution près que nous préférerons la forme performative du concept de culture, à sa forme substantive. Ces ensembles se caractérisent par le fait de se trouver « en tension ». Ils s'articulent autour de cinq des sept mondes modélisés par Boltanski et Thévenot (1991), puis par Boltanski et Chiapello (1999) : les mondes civique, domestique, inspiré, industriel et connexionniste.

La partie conclusive nous permettra de commenter ces tensions à l'aune de la sociologie des organisations : les fondements culturels du travail enseignant étant largement impensés, la résolution de ces tensions par les autorités éducatives est, pour une part au moins, déléguée à des expert-es consultant-es. Celles et ceux-ci importent des conventions (ou prescriptions) issues de leurs propres champs d'activité, qui entrent en rivalité avec les conventions usuelles des professions scolaires et enserrent les enseignant-es dans un corset bureaucratique, tout en les enjoignant à demeurer disponibles et investi-es dans une perpétuelle innovation qui les dévie du sens et de l'expertise de leur métier. Une origine possible de ce phénomène est à chercher dans la colonisation des professions enseignantes par le néo-libéralisme, tel que défini par Stiegler (2019).

1. CULTURES

Les traits culturels par lesquels les individu-es marquent leur adhésion ou leur distinction par rapport à tel(s) groupe(s) sont le résultat d'opérations de sélection (tels traits sont considérés comme révélateurs alors que d'autres sont minimisés ou niés). Ils sont donc fondés sur un processus de justification : en s'identifiant à telle catégorie culturelle, on se reconnaît « le droit d'être jugé et de juger les autres, selon les critères mêmes qui sont pertinents pour cette identité » (Barth, 1995, p. 211). En conséquence, nous considérons les cultures comme « des catégories d'attribution et d'identification opérées par les acteurs eux-mêmes et [qui] ont donc la caractéristique d'organiser les interactions entre les individus » (Costey, 2006, p. 107). Dès lors, il ne s'agit plus d'étudier le contenu culturel des groupes, mais les différents processus impliqués dans leur genèse et leur maintien.

Cette acception est très proche de celle de « structure sociale », telle que définie par Berger et Luckmann (1966/1986), que nous résumons ainsi :

L'activité collective s'organise sur la base de l'échange langagier à partir des représentations portant sur la façon dont il convient d'agir, pour les individus et les collectifs. Ces représentations reposent sur des normes actionnelles qui se constituent progressivement à travers la mise en commun, l'appropriation et la normalisation de façons de faire, stabilisées en conventions. (Rougemont, 2014, p. 20)

À la suite de Thévenot (1986), nous définissons une convention comme un accord de plusieurs personnes à propos d'un mode de collaboration (paramètre de l'environnement, caractéristique attribuée à un membre du groupe...). Elle pourra être plus ou moins légitimée ou mise en doute. Plus ou moins cristallisée dans des institutions et objectivée dans des pratiques. Dans un « régime de routine » (Boltanski, 1990), les conventions sont suffisantes. Lorsqu'elles ne le sont plus, nous sortons de la routine et faisons face à deux cas de figure : (1) L'absence ou l'insuffisance de conventions ; (2) Le conflit entre conventions « rivales ».

Articuler la notion de culture à celles de convention et de structure sociale permet de prendre du recul par rapport à la réification encore trop souvent réalisée à partir des « cultures », en privilégiant une analyse pragmatique des dynamiques de confrontation et d'institutionnalisation de valeurs conçues comme « rivales ». Au sein d'un même ensemble social, les cultures coexistent, se confrontent et se modifient. Elles deviennent tangibles et pensables par le processus problématique qui caractérise la rencontre des systèmes de représentation qui les sous-tendent.

1.1. La théorie des mondes

De quoi sont faites ces conventions ? Comment s'opposent-elles ? Boltanski et Thévenot (1991) s'intéressent à la façon dont les personnes justifient leurs opinions ou leurs conduites, en procédant à la construction d'arguments plus généraux². Ils mettent en relief « la congruence entre la qualification des gens et celle des objets » (p. 19) et en dégagent six formes de généralité à partir desquelles ils construisent leur modèle.

Cette « grammaire de la justification » s'exprime sous la forme de six ensembles de représentations reliées de telle façon qu'elles forment un tout cohérent et appelés « mondes ». Ils nous disent ce que nous valorisons, comment il convient d'agir et de penser, qu'est-ce qui définit que l'on soit « grand-e », versus « petit-e » (c'est-à-dire (in)digne d'admiration) aux yeux des autres citoyen-nes dans chaque monde.

² Sans distinguer *a priori* science et sens commun

Notre analyse à suivre identifie cinq mondes lourdement convoqués par les enseignant-es dans leurs récits, dont quatre sont schématisés dans le tableau 1³ : les mondes industriel, domestique, civique et inspiré. Le cinquième est présenté juste après.

Tableau 1. Principales spécifications des modes légitimes de collaboration, tirées de Thévenot (1997, p. 96)

	Marchand	Industriel (IND)	Domestique (DOM)	Civique (CIV)	Inspiré (INS)	Opinion
Mode d'évaluation (grandeur)	Prix	Performance, efficacité	Réputation	Intérêt général	Originalité	Diffusion dans l'opinion
Format de l'information pertinente	Monétaire	Écrit, mesurable, statistique	Oral, exemple, anecdote	Réglementaire	Singulier	Croyances
Objets communs, repères	Biens et services marchands	Objets techniques, méthodes, normes	Capital spécifique, patrimoine	Règles	Corps, êtres investis d'émotion	Signes
Relation élémentaire	Échanges	Lien fonctionnel	Confiance	Solidarité	Passion	Communication
Qualification des personnes	Désir, pouvoir d'achat	Compétences professionnelles	Autorité	Capacité à représenter l'intérêt général	Créativité	Notoriété

Les grandes logiques portées par les différents mondes peuvent également se critiquer entre elles, ou former des compromis. Le modèle de Boltanski et Thévenot (1991) précise donc autant de figures de critique et de compromis entre chacun des mondes. Nous n'en donnerons ici que deux exemples :

- Critique depuis le monde civique vers le monde industriel : éviter la bureaucratisation ;
- Compromis entre le monde civique et le monde industriel : des méthodes efficaces de mobilisation, l'accroissement de productivité des travailleurs motivés, le travail en groupe, la certification de la compétence.

Dans chaque monde, enfin, les figures de déchéance déterminent le chaos et la dénaturation des êtres :

- Civique : divisé, minoritaire, particulier, isolé, individuel ;
- Domestique : impoli, à histoire, traître ;

³ Ce tableau présente une synthèse de la grammaire des mondes. L'annexe 2 propose un tableau détaillé des mondes, en fonction des axiomes déterminés par Boltanski et Thévenot (1991).

- Industriel : improductif, non optimal, inactif, inadapté, en panne, aléatoire
- Inspiré : figé, habituel, reproducteur⁴.

Huit ans plus tard un septième monde est ajouté au premier modèle par Boltanski et Chiapello (1999). Leur réflexion se fonde sur le questionnement suivant : comment se fait-il que le capitalisme soit de moins en moins critiqué, alors qu'il provoque de plus en plus d'inégalités ? Pour les auteur-es, cela provient de sa faculté à renouveler sa propre justification, en absorbant les critiques. Il et elle en déterminent plusieurs « états » au cours du siècle dernier. L'état actuel a triomphé grâce à la récupération de la critique inspirée. Il et elle nomment ce « nouvel esprit du capitalisme » le monde connexionniste. Y est valorisée l'activité visant à générer des projets ou à s'intégrer dans des projets initiés par d'autres, à s'insérer dans des réseaux. Les qualités associées à ce monde sont : être engagé-e, mobile, enthousiaste, impliqué-e, adaptable, polyvalent-e, innovant-e, disponible, et être capable d'engager les autres.

1.2. École inclusive et concept 360°

Le Concept 360° (DEF, 2019) acte la volonté politique de fixer les principes et conditions d'une école à visée inclusive. Sa diffusion est suivie d'un document prescriptif, qui en précise l'opérationnalisation (DEF, 2022). Il se justifie par la nécessité d'impulser – renforcer – institutionnaliser une culture corporatiste de l'éducabilité, et donc de stabiliser des conventions associées à cette culture dans des appareillages, tout en permettant aux établissements scolaires une marge de manœuvre pour trouver les solutions qui leur conviennent le mieux.

Dans le Concept 360°, certains mots faisant écho aux grandeurs définies par Boltanski et Thévenot (1991) se côtoient⁵ : performance, maîtrise et fonctionnement se retrouvent mêlés à des champs lexicaux marqués par des mots comme égalité, épanouissement et accomplissement. Nous rattachons respectivement ces champs lexicaux au monde industriel versus aux mondes civique (la dignité des personnes y étant rattachée aux droits civiques) et inspiré (valeur universelle de la singularité) :

Un des principaux enjeux pour une collectivité est de favoriser l'égalité des chances en donnant la possibilité à chaque élève, indépendamment de son sexe, de son origine sociale et culturelle ou de son handicap, de développer pleinement ses compétences [...].

⁴ Il s'agit de figures qui peuvent s'appliquer aussi bien à des adjectifs qu'à des verbes passifs. Elles sont reprises telles quelles du texte de Boltanski et Thévenot (1991).

⁵ Les justifications ordinaires, représentatives des intrications complexes du réel, se caractérisent par l'hétérogénéité. La coexistence des mondes, les figures de critique et de compromis que produit cette coexistence, se manifestent bien plus souvent que les épures construites par Boltanski et Thévenot (1991) pour modéliser les mondes.

Cette politique publique apporte une réponse structurée et efficiente à l'ensemble des besoins de l'école et permet d'articuler entre elles toutes les prestations à disposition des professionnels, des parents ou des élèves. Cette approche globale a également l'avantage de maîtriser l'augmentation des besoins. (DEF, 2019, introduction)

Après avoir auguré ce côtoiement de mondes dans les nouvelles prescriptions, intéressons-nous à ce que les enseignant-es disent, à propos des tensions liées à l'inclusion et aux réponses que leur adressent les formateurs/trices et chercheur-es qui les accompagnent dans leur développement professionnel.

2. MÉTHODOLOGIE

Le contexte dans lequel ont été élaborées les données de notre recherche est un CAS destiné à des enseignant-es de tous les degrés de la scolarité. Le dispositif de formation, fondé sur la Méthode d'Analyse en Groupe (MAG) (Van Campenhoudt, *et al.*, 2005), repose sur des expériences vécues par les enseignant-es, qui sont ensuite problématisées en rencontrant les conceptualisations théoriques apportées par des expert-es (formateurs/trices HEP ou externes).

Au cours des deux ans de formation, 18 analyses en groupe ont eu lieu (neuf dans deux groupes parallèles). Chacune a débuté par une question d'amorce autour des contraintes et opportunités de la mise en place du Concept 360°, pour éliciter des propositions de récits directement ancrés dans les expériences professionnelles vécues par les enseignant-es. Tant pour des raisons de formation que de conformité avec la MAG, les questions d'amorce ont été pensées en fonction des débats ayant cours dans les établissements scolaires et dans les formations, autour de l'inclusion scolaire. La MAG se base sur une acception spécifique des phénomènes sociaux : ceux-ci ont pour caractéristique première « de se construire dans la dynamique des relations entre plusieurs acteurs dont les représentations sont diverses, les ressources inégales et les intérêts souvent divergents »⁶. Elle permet de « prendre en compte la réalité des rapports de force et des processus sociaux, des contraintes et des possibilités institutionnelles, des intérêts et des systèmes de valeurs des uns et des autres » et reflète ainsi une image non consensuelle de la vie sociale. La réflexivité des participant-es tient du fait qu'elles/ils sont appréhendé-es non pas de manière isolée et individualisée, « mais bien en tant qu'acteurs sociaux, engagés dans des rapports sociaux et des relations sociales avec d'autres acteurs dans des situations sociales et des arènes institutionnelles concrètes ».

⁶ L'ensemble des citations du paragraphes sont issues de Van Campenhoudt, *et al.*, 2005, p. 1 et 2.

Deux groupes de 14 enseignantes⁷ ont ainsi produit chacun une centaine de propositions de récits d'expérience professionnelle, au cours de 18 séances d'analyse en groupe.

Chaque membre du groupe est ensuite invitée à voter pour le récit qui l'intéresse le plus, en le justifiant par les enjeux professionnels décelés dans la proposition. Une fois le récit choisi, le groupe problématisé et interprète la situation amenée, selon la procédure décrite dans la MAG (Van Campenhoudt, *et al.*, 2005).

Un premier tour de table a pour but de décrire finement la situation en en déployant toutes les dimensions. Une deuxième salve a pour but d'entrer dans l'interprétation, de fournir des pistes, de se mettre d'accord (ou s'accorder sur les désaccords). Des rapporteuses prennent des notes et se chargent de réaliser un tableau de convergences et divergences d'interprétation (Van Campenhoudt, *et al.*, 2009, pp. 6-7), qu'elles présentent au terme de la MAG. Le lendemain de la MAG, nos collègues formateurs/trices apportent des éléments théoriques susceptibles d'interroger les tensions exprimées.

Avec les notes prises et les tableaux de convergences/divergences, les enregistrements audio des séances composent un corpus de 18 séances de trois heures. Les données ont été fournies à nos collègues formateurs/trices et aux participantes intéressé-es à l'écriture d'un ouvrage collectif (Rougemont & Ducrey Monnier, sous presse) qui les ont organisées dans une analyse thématique. L'ouvrage comprend neuf chapitres cosignés, impliquant six enseignantes parmi les participantes⁸, 15 chercheur-es parmi les formateurs/trices HEP et cinq expert-es extérieur-es.

Pour ce texte, notre propre analyse s'est centrée sur ces neuf chapitres, dans lesquels nous avons relevé de manière exhaustive toutes les tensions exprimées, illustré chacune de ces tensions à l'aide des verbatims choisis par nos collègues et considéré les interprétations de ces tensions par nos collègues (extrait significatif du chapitre). L'adéquation entre la tension et son interprétation a été vérifiée et nous les avons toutes codées puis interprétées en fonction du cadre de Boltanski, Thévenot et Chiapello, disponible en annexe 1.

⁷ Il y a un seul homme dans l'un des deux groupes, mais pour simplifier l'écriture nous adoptons le féminin dès lors que nous parlons des participantes qui ont pris part à la MAG. L'écriture épicène sera réservée aux généralisations concernant le corps professionnel dans son ensemble.

⁸ Les chapitres de l'ouvrage approfondissant les tensions élicitées et analysées en groupe ont cependant été soumis pour accord à l'ensemble des participantes

Tableau 2. Analyse de chapitre, exemple

Chapitre	Tensions exprimées par les enseignant·e·s	Verbatims significatifs	Extraits significatifs	Mondes
Ducrey et Rougemont	Réduire les inégalités scolaires au moyen d'un accompagnement individualisé pour chaque élève, dans un système scolaire étatique créé pour gérer et trier des cohortes soumises à une progression rigide et simultanée.	L'enseignante d'appui est arrivée : « ok, alors je vais les prendre : là, là, là, là... ». Puis « bonjour madame, mon fils a la logo là », « bonjour, mon fils a la psycho mot' « ... « Mmm ouais, ok... Quand est-ce que j'enseigne à ma classe ?? ».	« Si la source des processus discriminants est identifiée dans la rigidité de la forme d'enseignement simultané, on n'a pas encore envisagé la solution pour l'enrayer (...) l'arrivée récente d'un nouveau plan d'études (CIIP, 2010) encore plus précis, plus détaillé, plus volumineux	(critique IND depuis CIV-INS : la rigidité des routines, éviter la bureaucratisation) et déchéance CIV et IND (minoritaire, particulier, isolé, individuel, non optimal, inadapté, aléatoire)

Nous avons enfin comparé les chapitres entre eux, au moyen d'une induction analytique, qui consiste à élaborer et tester une théorie cas après cas en formulant une explication qui s'applique aux données d'un premier cas, puis éprouver cette théorie au second cas. Si la théorie explique le deuxième cas de façon satisfaisante, on peut la considérer comme momentanément confirmée et applicable à un troisième, et ainsi de suite, jusqu'à ce qu'un cas embarrassant ne nécessite d'y intégrer des éléments nouveaux à même de l'ajuster et de la compléter (Becker, 2002).

Les résultats se concentrent sur trois exemples issus respectivement de trois chapitres de l'ouvrage, choisis selon les critères suivants :

- Diversité des auteur·es, dans le but de démontrer l'étendue de validité de nos conclusions. Étant co-auteures de l'un des trois chapitres, il convient de préciser que ce n'est que dans un second temps (l'écriture du présent texte) que nous avons envisagé de le coder au moyen des mondes de Boltanski, Thévenot et Chiapello ;
- Représentativité des quatre problématiques que nous considérons prioritaires dans la mise en œuvre de l'école à visée inclusive : le premier chapitre analysé se centre sur l'apprendre ensemble, dans un contexte historiquement marqué par l'individualisation,

l'homogénéisation des parcours et la sélection ; le deuxième se centre sur les effets, sur l'identité professionnelle, des injonctions à la différenciation et à la collaboration intermétiers ; le troisième s'intéresse à l'évaluation en contexte inclusif.

Pour faciliter la lecture de l'analyse, l'attribution d'un argument à l'un ou l'autre monde est codée de la manière suivante : monde civique (CIV) ; inspiré (INS) ; industriel (IND) ; domestique (DOM) ; connexionniste (CON). Les compromis sont indiqués par un trait d'union (p. ex. CIV-IND).

3. RÉSULTATS

3.1. Premier exemple: apprendre ensemble

Le premier chapitre analysé se base sur la question d'amorce « à quel moment j'ai été soulagée de me rendre compte que je n'étais pas seule et que je pouvais compter sur les élèves, le groupe classe, pour enseigner et faire apprendre ? ».

Les deux MAG en parallèles donnent lieu à des ajustements liés à la notion « d'apprendre ensemble », qui évoque, pour les participantes, des dispositifs tels que les élèves expert-es ou le tutorat entre pairs, et un sentiment d'exploiter les élèves.

La mise en commun des analyses permet aux auteures du chapitre d'induire plusieurs axes articulés autour d'une tension centrale thématisée par le récit choisi dans l'un des deux groupes : celle qui tireille les enseignantes entre une posture de contrôle et une posture de lâcher-prise (Bucheton, 2009) :

Pouvoir se dire « bon ça va peut-être pas marcher (IND) mais on y va, on se lance » (INS) puis parfois on découvre (INS) qu'ils sont très capables de faire des choses par eux-mêmes et que c'est nous qui donnons beaucoup... bah les cadres rigides (IND)... parce que ça nous rassure. Parce qu'on a les objectifs toujours devant nous à atteindre (IND) et parce qu'on ne se permet pas de laisser un peu autre chose arriver (INS). (Extrait de verbatim, novembre 2022)

Les auteures définissent ces postures conformément à ce qu'expriment les participantes : (1) celle qui considère l'enseignant-e comme seul-e garant-e de l'apprentissage, qui formule, structure les savoirs et les normes, face à des élèves qui écoutent et assimilent et qui nous semble fortement ancrée dans le monde industriel ; (2) celle qui, à l'inverse, assigne aux élèves la responsabilité de leur travail, l'autorisation à expérimenter les chemins qu'elles/ils choisissent et que nous rattachons au monde inspiré. Elles observent, chez les enseignantes un certain attrait pour une posture de « lâcher-prise », du fait qu'elle permet aux élèves

d'explorer et découvrir. Cet attrait se heurte à la peur de perdre la maîtrise de la situation (IND) et de ne plus se retrouver seule responsable des apprentissages et de leur structuration (DOM).

Le monde industriel (cadres rigides, objectifs à atteindre) est donc critiqué par nos collègues, depuis le monde inspiré (« la rigidité des routines, l'oppression du raisonnable »⁹) et le monde civique (« éviter la bureaucratisation »). Elles lui opposent un compromis civique-inspiré (« le génie collectif »). Référant à Meyer (1977) dans la lignée d'Ariès (2014) et de Foucault, elles écrivent en effet :

Avant le 16^e siècle, dans la société médiévale, apprendre n'est pas une affaire individuelle mais toujours une situation collective. Ce n'est qu'avec l'émergence de la forme scolaire au 16^e siècle que l'enseignement se réalise par l'individualisation des apprentissages : les apprentissages sont enclôturés dans des lieux fermés sur eux-mêmes, avec une direction constante et individuelle des enseignements par l'enseignant·e qui devient la ou le seul·e responsable des apprentissages et des échecs des apprenant·e·s – injonction qui semble encore aujourd'hui placer les enseignant·es face au tiraillement que décrit Bucheton, entre une posture de contrôle et de lâcher-prise. Plus tard, apparaît l'idée rigide d'apprentissage ou d'un programme à respecter selon les âges et les niveaux – frein systématiquement mis en évidence par les enseignant·e·s dans les discussions sur le fait de pouvoir faire école. autrement (Roland, et al., à paraître)

C'est donc l'avènement, à travers l'histoire, du monde industriel qui propulse sa propre déchéance¹⁰ (« improductif, [...] inadapté ») et celle du monde civique (« divisé, [...] particulier, isolé »), déchéances considérées comme la cause des tensions traversées actuellement par les enseignantes.

Au lieu de chercher à évacuer le monde industriel, deux des pistes proposées par les auteures pour résorber cette tension déploient des compromis depuis ce même monde, vers les mondes civique et inspiré :

- Concevoir des situations d'apprentissage « pensées, planifiées et préparées au niveau matériel afin de permettre à chacun-e l'accès aux apprentissages grâce au collectif » (CIV-IND : « Des méthodes efficaces de mobilisation, l'accroissement de productivité des travailleurs motivés, le travail en groupe ») ;
- Penser un dispositif d'émancipation (INS) didactique réellement libérateur en organisant deux paramètres (IND) autrement : « Un travail sur le temps » (le temps du questionnement, de l'enquête, de l'expérimentation, de l'étude) (INS-IND : « Les techniques de créativité ») et une réorganisation du collectif (CIV-IND).

⁹ Boltanski et Thévenot (1991). La même typographie (guillemets entre parenthèses) est reprise dans la suite du texte pour les citations directement extraites de la grammaire de la justification.

¹⁰ L'apparente contradiction n'en est pas une : la prolifération des appareillages du monde industriel peut, en effet, compliquer le système jusqu'à son implosion.

La troisième piste consiste à développer une « approche de l'apprendre ensemble, vécue au cœur des interactions langagières quotidiennes de la classe, ciblées sur les apprentissages et menée avec expertise [...]. Le point de vue de chacun-e nourrira la réflexion commune dans une attitude d'écoute, permettant l'argumentation, la validation ou l'adoption d'une perspective nouvelle (Brigaudiot & Danon-Boileau, 2015 ; Connac, 2009 dans Kahn & Roland, 2021) ». Cette posture de l'accompagnement assume de « guider le collectif d'apprenants et à l'inciter à se questionner, partager des intuitions, des trouvailles, à chercher ensemble » (Roland, *et al.*, à paraître).

Des qualités comme « être engagé, enthousiaste, impliqué, mobile, adaptable, polyvalent, évolutif, disponible ; être capable d'engager les autres »¹¹ sont valorisées dans cette approche, concrétisée par la figure d'un-e enseignant-e « médiateur, connecteur, passeur » amenant ses élèves à « tirer parti de chaque situation dans ce qu'elle a de singulier » et à « connecter, communiquer, se coordonner, s'ajuster aux autres, faire confiance ». Elle s'inscrit donc dans le monde connexionniste.

3.2. Deuxième exemple: identité professionnelle

Nous avons nous-mêmes investi un chapitre de l'ouvrage que nous codirigeons, autour d'une séance basée sur la question « à quelle occasion et en quoi la mouvance de l'inclusion scolaire m'a posé question, en termes d'identité professionnelle ? ».

Ce chapitre s'est centré sur un seul des deux groupes d'enseignantes en formation. La proposition de récit choisie par le groupe est la suivante :

L'enseignante d'appui est arrivée : « ok, alors je vais les prendre : là, là, là, là... ». Puis « bonjour madame, mon fils a la logo¹² là », « bonjour, mon fils a la psychomot¹³ » ... « Mmm ouais, ok... Quand est-ce que j'enseigne à ma classe ?? ». Voilà. Moi souvent... à la fin de la journée je me dis « mais mince, j'ai... je leur ai pas parlé spécifiquement à eux » (CIV). [...] Et puis il y a tout le travail de planning (IND). [...] Comment introduire une leçon, faire un truc sympa, un atelier sympa, un tournus (CIV-IND) et tout puis tout à coup, au milieu du tournus, il y en a un qui part donc il manque une activité (déchéance IND). [...] Les enjeux, ce serait comment garder ma place de maîtresse de classe (CIV-DOM), tout en accueillant les ressources... à disposition (IND). Et puis ben comment mutualiser au mieux (CON) pour qu'on puisse... qu'il y ait un projet, vraiment et pas juste du raccommodage de situations (critique IND -> INS). (Extrait de verbatim, septembre 2021)

¹¹ L'ensemble des citations du paragraphes sont issues de Boltanski et Chiapello (1999).

¹² Logopédiste

¹³ Psychomotricienne

Il s'agit, dans cette situation à laquelle se sont identifiées les enseignantes, « d'avancer » avec la classe en tant que groupe (CIV), de permettre aux élèves qui en ont besoin de bénéficier de l'accompagnement d'expert-es (IND), tout en respectant le planning (IND). L'enseignante regrette cependant la division et l'isolement provoqués par ces allées-venues (déchéance CIV) et les écueils de cette organisation (CIV-IND : « efficacité du service public »). Elle souhaite pouvoir continuer à « planifier des trucs sympas » (CIV-IND : « méthodes efficaces de mobilisation, travailleurs motivés »), à garder sa place au sein d'une « communauté scolaire » (CIV-DOM) tout en accueillant les ressources (IND) à disposition. Elle regrette le raccommodage de situation (critique du monde industriel vers le monde inspiré « le gâchis de l'improvisation »). Elle convoque un idéal articulé autour des valeurs de mutualisation et de projet (CON).

Notre analyse s'articule essentiellement autour d'une critique du monde industriel depuis le monde civique (« éviter la bureaucratisation ») et basée sur le constat de la déchéance du monde industriel :

Si la source des processus discriminants est identifiée dans la rigidité de la forme d'enseignement simultané, on n'a pas encore envisagé la solution pour l'enrayer (...) l'arrivée récente d'un nouveau plan d'études (CIIP, 2010) encore plus précis, plus détaillé, plus volumineux ; avec la production massive de nouveaux moyens d'enseignement – censés aider l'enseignant·e à faire le programme mais ne s'emboîtant avec celui-ci qu'avec des recouvrements partiels – (...). La classe et le programme existent encore, la classe semble toujours plus hétérogène et le programme toujours plus vaste et contraignant. La source du problème que les enseignant·e·s sont sommé·e·s de résoudre par des pratiques de pédagogie différenciée, au lieu de se tarir, s'agrandit. (Rougemont & Ducrey Monnier, sous presse)

Un programme « à la carte » peut, en effet, contribuer insidieusement à accroître les différences, en creusant les écarts (CIV) entre les élèves (Bonnéry, 2011). Convoquant Schubauer-Leoni (1988), nous redoutons qu'une certaine acception de la pédagogie différenciée ne comporte le risque que les élèves se trouvent face à des objets d'apprentissage différents et avec des contrats didactiques différentiels (CIV). Nous observons, avec Barrère (2013), que « plus la forme scolaire "ordinaire" est jugée inefficace (...) plus elle est entourée de dispositifs censés mieux ajuster l'action aux différences de tous ou de chacun, se multipliant ainsi afin de ne pas déroger à une logique d'action qui reste universaliste » (p. 106) et nous nous inscrivons donc également dans la critique inverse : celle du monde civique depuis le monde industriel (« l'inefficacité des procédures administratives »).

Les pistes sont pourtant puisées dans le monde industriel, et nous argumentons en faveur de la « compétence de l'homme de métier » (IND-DOM) :

Notre souci est que ce travail voué à l'échec [...] les éloigne des compétences qui sont propres au métier (IND-DOM) et les empêche d'une part de les revendiquer comme telles, mais aussi de les développer au cours de leur expérience. Car il semblerait bien qu'à ce stade, un des moyens les plus sûrs de lutter contre le désengagement et l'échec scolaire (INS-CIV) [...] consiste à savoir concevoir et conduire des situations d'apprentissage en collectif (IND-CIV), solidement justifiées (IND) didactiquement. [...] Ces connaissances spécifiques, déjà décrites par Shulman (1986), semblent masquées par un écran de fumée, fait de toutes les tâches impossibles à réaliser (déchéance CIV). (Rougemont & Ducrey Monnier, sous presse)

3.3. *Troisième exemple: différencier l'évaluation*

À l'amorce invitant les enseignantes à raconter « une tentative de différenciation lors d'une démarche d'évaluation sommative », les formateurs/trices ont identifié trois tensions.

Ce chapitre s'est centré sur un seul des deux groupes d'enseignantes en formation. La proposition de récit choisie par le groupe est la suivante :

Celle opposant la motivation extrinsèque conférée à la note par les élèves (DOM : « subordination », « féliciter ») à sa finalité pédagogique voulue par les enseignant-es (IND : « fiable » dans la « mesure » des apprentissages) : « Si je ne mets pas de note, les élèves ne travaillent pas » (Extrait de verbatim, août 2022).

Celle qui oppose cette même finalité pédagogique au fait de reconstruire des indicateurs (IND) *a posteriori* (une fois la tâche et l'évaluation effectuées), jusqu'à glisser d'un aménagement – qui ne touche pas aux objectifs d'apprentissage – à une adaptation – qui dispense l'élève concerné-e de l'atteinte de certains objectifs – (IND). En permettant à ces élèves de continuer leur scolarité, quitte à tricher, à arranger, les enseignantes craignent de les propulser dans un monde intolérant et compétitif auquel ils et elles ne seront pas adapté-es (CIV) : « La note reste-t-elle une "vraie" note en cas d'aménagement, ou de différenciation ? » ; « Il faut pouvoir confronter les parents à la réalité » (Extrait de verbatim, août 2022).

Celle qui donne à l'évaluation une priorité inclusive (CIV) versus sélective (IND) : « Quand on doit évaluer pour faire progresser l'élève mais aussi pour avoir des "quotas" de bonnes notes, notes moyennes, notes faibles dans les classes, afin de répondre à la demande de sélection de l'institution » (Extrait de verbatim, août 2022).

Selon les auteur-es,

Le système éducatif vaudois reste attaché à une sélection scolaire précoce (IND), ancrée dans une culture méritocratique [...] il ne suffit pas de prescrire pour que les enseignants s'adaptent (CON) à la nouveauté (Jorro, 2013), un travail important de formation à l'évaluation sommative (IND) va donc devoir être réalisé. (Pasquini & Brina, à paraître)

C'est à nouveau la déchéance du monde industriel qui est pointée par les auteur-es, qui considèrent les pratiques inadaptées, non optimales et aléatoires. Référant à la planification à rebours (Wiggins & McTighe, 2005), leurs pistes favorisent un regain d'efficacité massivement industriel : (1) déterminer les objectifs du plan d'études à atteindre, identifier les potentiels obstacles, hiérarchiser ces objectifs ; (2) identifier les attentes caractérisant l'atteinte de ces objectifs, concrétiser les attendus dans des critères ; (3) élaborer ou sélectionner des tâches d'apprentissage alignées avec les objectifs et les critères (Biggs, 2003), fournissant des informations significatives sur les apprentissages en construction ; (4) collecter des informations ciblées sur les apprentissages clés, en lien avec les objectifs et les tâche ; (5) élaborer la situation d'évaluation sommative en lien avec les critères formalisés, l'enseignement dispensé, les tâches d'apprentissage et le contexte, de manière à respecter un alignment curriculaire ; (6) s'appuyer sur toutes les étapes pour réaliser des aménagements.

DISCUSSION CONCLUSIVE

Une analyse des chapitres restants¹⁴ nous confirme que la logique se répète sans exception. Les tensions exprimées par les enseignantes conduisent les auteur-es des chapitres de l'ouvrage à mettre en évidence une dispute (une confrontation de conventions rivales) entre monde industriel d'une part, et mondes civique et inspiré d'autre part¹⁵. Les pistes qu'elles/ils apportent pour réduire ces tensions, proviennent des mondes industriel (ou de compromis entre ce monde et d'autres mondes) et connexionniste. La mise en place du Concept 360° renforce ces tensions : en garantissant aux établissements scolaires une marge de manœuvre pour trouver les solutions qui leur conviennent le mieux, à travers leur « projet d'établissement », les politiques scolaires encouragent de la part des enseignant-es et des écoles, des réponses relevant du monde connexionniste. Il s'agit, en effet, de générer des projets, de s'intégrer dans des projets initiés par d'autres, d'être impliqué-e, adaptable et innovant-e (Boltanski & Chiapello, 1999).

¹⁴ Synthèse en annexe 3

¹⁵ Notre conclusion ne traite pas du monde domestique, convoqué de façon marginale dans les récits et analyses.

Dans notre acception du concept de culture, où le partage, la cristallisation et l'institutionnalisation de conventions permettant aux humains de fonctionner et de s'identifier en un ou plusieurs groupe(s) est un processus continu, sans fin ni début et donc sans subordination catégorielle, la hiérarchisation entre « cultures » et « subcultures » devient caduque. Bien que mobilisant le terme de « subcultures », Gather Thurler et Progin (2013) décrivent un processus qui fait écho à nos analyses, que nous nous permettons ici de paraphraser en substituant le terme de convention à celui de (sub)culture. La délégation des responsabilités de la part des politiques scolaires aux établissements, pourrait bien déboucher sur des conventions organisationnelles fort différentes d'un établissement à l'autre, voire sur des conventions rivales, au sein même des établissements (Gather Thurler & Progin, 2013). Cette rivalité pourrait d'ailleurs expliquer l'isolement des enseignantes que nous avons accompagnées dans cette formation, car celles qui font l'effort de questionner et transformer leurs pratiques en faveur de l'inclusion déclarent souvent se sentir comme des dissidentes.

Le Concept maintient dans ses grandes lignes la perspective d'intégrer les élèves en fonction de leurs besoins et non pas de les inclure ensemble (Gremion & Gremion, 2024). Quant aux « pistes pédagogiques pour différencier, aménager, adapter, évaluer » émises par les politiques scolaires pour soutenir l'opérationnalisation du concept (DEF, 2022), on peut y voir des propositions pour soutenir les décisions des enseignant-es, mais aussi de nouvelles prescriptions qui prennent la forme d'« un corset bureaucratique insupportable, car déprofessionnalisant » (Gather Thurler & Progin, 2013, p. 74). Ces pistes rédigées avec le concours de formateurs/trices de la HEP-Vaud (une auteure de ce texte y a contribué) comportent des propositions étayées par les résultats des recherches scientifiques, ainsi que des *best practices* ayant plus ou moins fait leurs preuves dans des contextes fort différents. Lorsqu'elles sont issues de compromis entre chercheur-es et bureaucrates, ces pistes ont en commun d'être vectrices de la colonisation du monde vécu par le monde industriel (les auteures citées parlent d'« infection culturelle »). À cette colonisation, les professionnel-les de la formation et de l'éducation tentent de répondre par deux principaux types de compromis : civique-industriel ou inspiré-industriel. Le second type de compromis puise dans le nouvel esprit du capitalisme, le connexionnisme.

Des prescriptions nouvelles se combinent avec des surprescriptions émises par des sources aussi diverses que les directions d'établissement, les équipes enseignantes et les enseignant-es elles/eux-mêmes. Le tout se mélange dans des discours paradoxaux et des dénominations nouvelles qui génèrent des malentendus. La révolution inclusive se met en marche dans un système éducatif qui reste méritocratique et ségrégatif. Felouzis (2024)

observe dans ce contexte que les acteurs/trices politiques instituent le flou¹⁶ pour résoudre (ou ne pas avoir à résoudre) les contradictions entre les différentes aspirations des acteurs/trices de l'inclusion.

Barbara Stiegler (2019) dissèque le néolibéralisme émergeant de la crise du libéralisme aux États-Unis, dans l'entre-deux-guerres. Ses origines sont attribuées à Walter Lipmann, qui en constitue l'une des figures les plus importantes. Sa conviction forte est la suivante : l'humain est hyper adapté à sa forme « primitive » (petites communautés renfermées sur elles-mêmes, espace réduit), mais son cerveau n'est pas habitué à la mondialisation. Il propose donc une politique volontariste, visant à fabriquer le consensus en promouvant l'adaptabilité (à travers l'éducation) et en faisant table rase des traditions. Si la forme évoluée de l'humain se veut solitaire, détachée de sa communauté et mobile, il faut laisser le gros du peuple se bercer de l'illusion de ses attaches, mais en favorisant une extrême mobilité dans l'espace local réduit que constitue sa communauté. Cette nouvelle idéologie prend place dans les années 1970-80 en Europe et finit par s'infiltrer partout pour dominer le paysage politique actuel.

En termes professionnels, la longue pratique et l'expertise du métier sont donc progressivement délégitimées, au profit de compétences transférables ou transversales, de polyvalence et de mobilité professionnelles. Nous voyons donc un lien étroit entre l'expansion du libéralisme et celle du monde connexionniste¹⁷.

Quels êtres humains sommes-nous donc en train de fabriquer ? Sommes-nous pris-es au piège des mots ? Au terme de notre analyse, un constat s'impose : nous devons prendre conscience des représentations que notre discours de formateurs/trices et chercheur-es relaient, à notre insu, en dessinant un horizon fait de compromis toujours industriels, imprégnés de grandeurs connexionnistes. Il devient essentiel de nous soucier de notre concours à un monde dont nous ne voulons pas voir s'étendre et se pérenniser l'avènement. Et nous garder de relayer des termes – flexibilité, innovation, implication – sans les avoir redéfinis dans la perspective humaniste qui continue, nous l'espérons, à tou-tes nous animer.

RÉFÉRENCES

Ariès, P. (2014). *L'Enfant et la Vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris : Éditions du Seuil.

¹⁶ Il s'appuie sur le travail de Dubois qui montre que la politique culturelle (en France) a pu se stabiliser grâce à une « institutionnalisation par le flou » (Dubois, 1998, p. 3). En dépassant l'historique de la politique culturelle, l'auteur attire l'attention sur des opérateurs de l'objectivation d'une politique publique (elle peut donc concerner la politique éducative), parmi lesquels figurent en tête de liste, « les processus de désignation par l'invention de nouveaux mots ou de nouveaux usages du lexique existant » (Dubois, 1998, p. 10).

¹⁷ Relevons que les « capacités transversales » définies par le Plan d'études romand adopté en mai 2010, sont toutes fortement imprégnées de connexionnisme.

- Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36, 95-116. <https://doi.org/10.3917/cdle.036.0095>
- Barth, F. (1995). Les groupes ethniques et leurs frontières. In P. Poutignat, & J. Streiff-Fenart (Eds.), *Théories de l'ethnicité* (pp. 203-249). Paris : Presses Universitaires de France (CFR).
- Becker, H. (2002). *Les ficelles du métier : Comment conduire sa recherche en sciences sociales*. Paris : La Découverte.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1966/1986). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Bhabha, H. K. (2007). *Les lieux de la culture : une théorie postcoloniale*. Paris : Payot.
- Biggs, J. B. (2003). Teaching for quality learning at university. Buckingham: Open University Press/Society for Research into Higher Education. (Second edition) *Aligning Teaching for Constructing Learning*. <https://www.researchgate.net/publication/255583992>
- Boltanski, L. (1990). *L'Amour et la Justice comme compétences. Trois essais de sociologie de l'action*. Paris : Métailié.
- Boltanski, L., & Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- Boltanski, L., & Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- Bonnéry, S. (2011). Sociologie des dispositifs pédagogiques : Structuration matérielle et technique, conceptions sociales de l'élèves et apprentissages inégaux. In J.-Y. Rochex, & J. Crinon (Eds.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement* (pp. 133-146). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Brigaudiot, M., & Danon-Boileau, L. (2015). *La naissance du langage dans les deux premières années*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.
- Cardinet, J. (1990) Les contradictions de l'évaluation scolaire. In *Hommage à Jean Cardinet* (pp. 195-214). Neuchâtel : IRDP.
- Connac, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives*. Montrouge : Éditions Sociales Françaises.
- Costey, P. (2006). Les catégories ethniques selon F. Barth. *Tracés. Revue de Sciences humaines*. <http://journals.openedition.org/traces/155>
- Département de l'enseignement et de la formation professionnelle. (DEF) (2019). Concept 360°. *Concept cantonal de mise en œuvre et de coordination des mesures spécifiques en faveur des élèves des établissements ordinaires de la scolarité obligatoire*. https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dpj/dgeo/fichiers_pdf/concept360/Concept_360.pdf
- Département de l'enseignement et de la formation professionnelle (DEF) (2022b). *Accessibilité de l'enseignement et des apprentissages. Pistes pédagogiques pour différencier, aménager, adapter et évaluer*. Lausanne : DEF.

- Dubois, V. (1998). Politique culturelle : le succès d'une catégorie floue : Contribution à l'analyse des catégories d'intervention publique. In M. Kaluszinski, & S. Wahnich (Eds.), *L'État contre la politique* (pp. 167-182). Paris : L'Harmattan.
- Felouzis, G. (2024, 29 février). *Politiques éducatives et principes d'équité : quelle place pour l'évaluation ?* L'évaluation face aux défis de la diversité et de l'inclusion : entre normes et différenciations, Braga, Portugal.
- Gather Thurler, M., & Progin, L. (2013). Culture professionnelle, culture organisationnelle. In A. Jorro (Ed.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 71-74). Paris : De Boeck Supérieur.
- Gremion, L., & Gremion, F. (2024). L'intégration, un frein à l'inclusion ? In F. Gremion, L. Gremion, C. Monney, & M.-P. Matthey (Eds.), *Inclusion scolaire et inégalités : perspectives plurielles et bilan sur les défis* (pp. 61-81). Delémont : Éditions HEP-BEJUNE. https://extranet.hep-bejune.ch/docs/Documents/Public/DPU/05_Publications/Inclusion/HEP-BEJUNE_InclusionScolaire_160x230mm_Chapitre_3.pdf
- Habermas, J. (1981). *Théorie de l'agir communicationnel : Pour une critique de la raison fonctionnaliste*. Paris: Fayard.
- Jorro, A. (2013). L'accompagnement des enseignants dans l'activité évaluative face à des situations de production écrite. *Revue française de linguistique appliquée*, 18(1), 107-116. <https://doi.org/10.3917/rfla.181.0107>
- Kahn, S., & Roland, E. (2021). De l'enseignement mutuel à la pédagogie différenciée : la place de l'enseignement simultané. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 59. <https://doi.org/10.4000/edso.13800>
- Meyer, P. (1977). *L'enfant et la raison d'État*. Paris : Éditions du Seuil.
- Rougemont, H., & Ducrey Monnier, M. (Eds.). (sous presse). *Faire avec ? Une recherche inclusive pour et par les enseignant·e·s*. Neuchâtel : Alphil.
- Schubauer-Leoni, M.-L. (1988). Le contrat didactique dans une approche psychosociale des situations didactiques. *Interactions didactiques*, 8, 63-75.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand : knowledge growth in teaching, *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Schurmans, M.-N. (2008). Dimensions éducatives des relations amoureuses. *Éducation et Sociétés*, 22(2), 71-86. <https://doi.org/10.3917/es.022.0071>
- Stiegler, B. (2019). *Il faut s'adapter*. Paris : Gallimard.
- Thévenot, L. (1997). Tensions critiques et compromis entre définitions du bien commun : l'approche des organisations par la théorie de la justification. In J. Affichard (Ed.), *Décentralisation des organisations et problèmes de coordination : les principaux cadres d'analyse* (pp. 93-115). Paris : L'Harmattan.
- Thévenot, L. (1986). Les investissements de forme. In L. Thévenot (Ed.), *Conventions économiques, Cahiers du Centre d'Études de l'Emploi*, 29, 21-71.

- Van Campenhoudt, L., Chaumont, J. M., & Franssen, A. (2005). *La méthode d'analyse en groupe. Applications aux phénomènes sociaux*. Malakoff : Dunod.
- Van Campenhoudt, L., Franssen, A., & Cantelli, F. (2009). La méthode d'analyse en groupe. Explication, applications et implications d'un nouveau dispositif de recherche. *SociologieS*.
<https://journals.openedition.org/sociologies/2968>
- Wigging, G., & McTighe, J. M. (2005). *Understanding by design*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

ANNEXES

Annexe 1. Les mondes de Luc Boltanski et Laurent Thevenot (1991): Grille d'analyse réalisée par Maryvonne Charmillot (2002)

Les mondes Grilles d'analyse	Monde de l'inspiration	Monde domestique	Monde de l'opinion	Monde civique	Monde marchand	Monde industriel
Principe supérieur commun Convention constituant l'équivalence entre les êtres, elle stabilise et généralise une forme de rapprochement.	Le jaillissement de l'inspiration Inspiration.	L'engagement depuis la tradition Génération, Hiérarchie, Tradition.	La réalité de l'opinion les Autres, grand Public.	La prééminence des collectifs Collectif, Tous, Volonté générale.	La concurrence Rivalité, Compétition.	L'efficacité Performance, Avenir.
Etat de grand Les grands êtres sont les garants du principe supérieur commun. Leur présence rend disponible l'aune à laquelle se mesure l'importance. Ils servent de repère et contribuent à la coordination des actions des autres.	Indicible et éthéré Bizarre, Insolite, Merveilleux, Indicible, Inquiétant, Passionnant, Spontané, Emotionnel.	La supériorité hiérarchique Bienveillant, Bien élevé, Avisé, Distingué, Discret, Réserve, digne de Confiance, Franc, Fidèle.	La célébrité Réputé, Reconnu, Visible, avoir du Succès, se Distinguer, Persuasif, Accrocheur.	Réglementaires et représentatifs Unitaire, Légal, Réglementaire, Officiel, Représentatif, Autorisé, Titulaire, Libre.	Désirable de Valeur, Vendable, Millionnaire, Gagneur.	Performance Fonctionnel, Fiable, Opérationnel.
Dignité des personnes Capacité commune à s'élever dans le bien commun.	L'inquiétude de la création Amour, Passion, Créer.	L'aisance de l'habitude Bon sens, Pli, le Naturel, Caractère.	Le désir d'être reconnu Amour-propre, désir de Considération.	L'aspiration aux droits civiques Droits civiques, Aspirations politiques, Participation.	L'intérêt Amour des choses, Désir, Egoïsme.	Le travail Energie.
Répertoire des sujets	Les illuminés Esprit, Ombre, Monstre, Fée, Je, Enfant, Femme, Fou, Artiste.	Les supérieurs et les inférieurs Grands êtres : Père, Roi, Ascendants, Parents, Famille, Grande personne, Chef, Patron. Petits êtres : Moi-je, Célibataire, Etranger,	Les vedettes et leurs supporteurs une Personnalité, Leader d'opinion, Porte-parole, Relais, Journaliste, Attaché de presse.	Les personnes collectives et leurs représentants Collectivités publiques, Parti, Fédération, Section, Bureau, Comité, Elu, Représentant, Délégué, Secrétaire, Adhérent.	Les concurrents Homme d'affaires, Vendeur, Client, Acheteur, travailleur Indépendant.	Les professionnels Expert, Spécialiste, Responsable, Opérateur.

		Femme, Enfant, Chien et chat. Autres : Visiteur, Entourage, Voisins, un Tiers.				
Répertoire des objets et des dispositifs	Le rêve éveillé Esprit, Corps, Rêve, Inconscient, Drogue.	Les règles de savoir-vivre Bonnes manières, Bienséance, Rang, Titre, Demeure, Présentation, Signature, Faire-part, Cadeaux, Fleurs.	Des noms dans les médias Marque, Message, Emetteur, Récepteur, Campagne, Relations publiques, Presse, Interview, Communiqué, Support, Brochure, Mailing, Badge, Audio-visuel, Ambiance, Décor.	Les formes légales Droits, Législation, Décret, Ordonnance, Mesure, Tribunaux, Formalité, Procédure, Procès-verbal, Protocole d'accord, Dérogation, Capacité électorale, Code, Critère, Circonscription, Liste électorale, Programme, Orientation, Déclaration, Affiche, Brochure, Bulletin, Tract, Slogan, Siège, une Permanence, un Local, Sigle, Carte.	Richesse Objet de luxe.	Les moyens Outil, Ressource, Méthode, Tâche, Espace, Environnement, Axe, Direction, Dimension, Critère, Définition, Liste, Graphique, Schéma, Calendrier, Plan, Objectif, Quantité, Variable, Série, Moyenne, Probabilité, Norme, Facteur, Cause.
Formule d'investissement Condition d'équilibre des mondes.	L'évasion hors des habitudes Remettre en question, Risque, Détour.	Le rejet de l'égoïsme Servabilité, Devoir (et dette), Harmonie.	Le renoncement au secret Révéler.	Le renoncement au particulier Solidarité, Dépasser les divisions, Renoncer à l'intérêt immédiat, Lutte.	Opportunisme Liberté, Ouverture, Attention aux autres, Sympathie, Détachement, Distance émotionnelle, prendre du Recul.	Progrès Investissement, Dynamique.
Rapport de grandeur Spécifie la relation d'ordre entre les états de grandeur.	La valeur universelle de la singularité Génie, Indépendant.	Respect et responsabilité Autorité, Subordination, Respectabilité, Honneur, Honte.	Etre reconnu et s'identifier Identification, Force.	Les rapports de délégation Adhésion, Représentation, Délégation, Traduire les aspirations.	Posséder	Maîtriser

Relations naturelles entre les êtres S'expriment par des verbes, marquent la manière dont les êtres et les objets s'unissent.	L'alchimie des rencontres imprévues Créer, Découvrir, Recherche, Imaginer, Rêver, faire Exploser.	Le commerce des gens bien élevés Reproduire, Enfanter, Eduquer, Inviter, Donner, Recevoir, Rendre, Recommander, Remercier, Respecter.	La persuasion Influencer, Convaincre, Sensibiliser, Attirer, Séduire, Accrocher, Percer, Capter, Lancer, Emettre, faire Circuler, Propager, Promouvoir, Orienter, Amplifier, Parler de, Citer.	Le rassemblement pour une action collective Unifier, Mobiliser, Rassembler, Exclure, Adhérer, se Rallier, lancer un Appel, Débattre démocratiquement, prendre la Parole, Informer, Codifier, Legaliser, Habiliter, Saisir les tribunaux.	Intéresser Acheter, se Procurer, Vendre, être en Affaires avec, Négocier, tirer Parti, Monnayer, Payer, Rivaliser.	Fonctionner Mettre en œuvre, liaison d'Engrenage, être Fonction de, Rouage, Interagir, avoir Besoin, Conditionner, relation Nécessaire, Intégrer, Organiser, Contrôler, Stabiliser, Ordonnancer, Prévoir, Implanter, Adapter, Détecter, Analyser, prendre en Compte, Déterminer, mettre en Evidence, Mesurer, Formaliser, Standardiser, Optimiser, Résoudre, Traiter.
Figure harmonieuse de l'ordre naturel	La réalité de l'imaginaire Imaginaire, Inconscient.	L'âme du foyer Maison, Famille, Milieu, Principes, Usages, Convenances.	L'image dans le public Audience, Cible, Positionnement.	La république démocratique République, Etat, Démocratie, Base, Electorat, Institutions représentatives, Parlement.	Marché	Organisation Système.
Epreuve modèle Situation à l'issue incertaine dans laquelle un dispositif pur, particulièrement consistant, se trouve engagé.	Le vagabondage de l'esprit Aventure, Quête, Voyage mental, Cheminement, Expérience vécue.	La cérémonie familiale Fête, Naissance, Décès, Mariage, Mondanité, Conversation, Distinction, Nomination.	La présentation de l'événement Manifestation, Conférence de presse, Inauguration, Porte ouverte.	La manifestation pour une juste cause Assemblée, Congrès, Conseil, Réunion, Session, Mouvement, manifester la Présence, Litige, Recours, demander Justice.	Affaire Affaire réglée, dans le sac, Marché conclu.	Test Lancement, Mise en route, Mise en œuvre, Réalisation.
Mode d'expression du jugement Le jugement marque la sanction de	L'éclair de génie Illumination, Intuition, Jaillir, Apparaître, Chance, Bouillonnement,	Savoir accorder sa confiance Apprécier, Féliciter, Remontrances, Rapporter.	Le jugement de l'opinion Rumeur, Bruit, Mode, Cote, Retentissement, Répercussion,	Le verdict du scrutin Vote, Election, Consultation, Mobilisation, se rallier à une	Prix Valeur (justifiée, raisonnable, vraie).	Effectif Correct, En ordre de marche, Fonctionnant.

I'épreuve : son mode d'expression caractérise le forme de manifestation du supérieur commun.	Révolution, Vertige, se Dépasser, Chef-d'œuvre, Planer, Aura.		réduire à de Justes proportions, Mesurer l'audience.	Cause, prise de Conscience.		
Forme de l'évidence Modalité de connaissance propre à chaque monde.	La certitude de l'intuition Fantasme, Symbole, Signes, Analogie, Images, Mythes.	L'anecdote exemplaire donner un Exemple, le Préjugé.	L'évidence du succès Connu.	Le texte de loi la Loi, Règles juridiques, Statuts.	Argent Bénéfice, Résultat, Rétribution.	Mesure
Etat de petit et déchéance de la cité Chaos, dénaturation des êtres	La tentation du retour sur terre Figé, Habitude, Signes extérieurs, Reproducteur.	Le laisser-aller du sans-gêne Impoli, Gaffes, Apartés, Criard, Cancanier, à Histoire, Indiscret, Brouillon, Vulgaire, Envieux, Flatteur, Traître.	L'indifférence et la banalité Méconnu, Caché, rencontrer l'Indifférence, Banal, Oublié, Image floue, Détériorée, Estompée, Perdue.	La division Divisé, Minoritaire, Particulier, Isolé, Coupé de la base, Individualisme, Déviation, Catégoriel, Irrégulier, Arbitraire, Annulé, Déchu.	La servitude de l'argent	Inefficace Improductif, Non optimal, Inactif, Inadapté, en Panne, Aléatoire. L'action instrumentale Traiter les gens comme des choses.

Annexe 2. Récapitulatif des figures de critiques et des figures de compromis (Boltanski & Thévenot, 1991)

Monde		Inspiration	Domestique	Opinion	Civique	Marchand	Industriel
Inspiration	Critique depuis ce monde vers...		Le frein de l'habitude Tout abandonner	La vanité des apparences	L'état inhumain	Les gens intéressés	La rigidité des routines L'oppression du raisonnable
	Compromis de ce monde avec		La relation initiatique de maître à disciple	L'hystérie des fans	L'homme révolté Le geste de protestation Le génie collectif	Le marché créatif Faire une folie Le sublime n'a pas de prix	La passion du travail rigoureux Les techniques de créativité L'inventeur
Domestique	Critique depuis ce monde vers...	Le laisser-aller		Les belles manières du courtisan Ne pas se donner en spectacle La discrétion des personnes de confiance	L'irresponsabilité de monsieur-tout-le-monde	Tout ne s'achète pas	La mauvaise qualité des produits standards Le manque de métier des diplômés Le formalisme inadapté
	Compromis de ce monde avec	La relation initiatique de maître à disciple		Entretenir des bons contacts	La correction envers les fonctionnaires Le bon sens dans l'application des règlements L'extension des droits civiques La communauté scolaire	La confiance dans les affaires Le service sur mesure La propriété inaliénable	L'esprit et le savoir-faire maison L'efficacité des bonnes habitudes La compétence de l'homme de métier La qualité traditionnelle La responsabilité du chef Les ressources humaines
Opinion	Critique depuis ce monde vers...	La fausse profondeur, les stars dépossédées de leur vie privée	Renoncer aux habitudes de secret		-	La publicité intéressée	L'ésotérisme du spécialiste
	Compromis de ce monde avec	L'hystérie des fans	Entretenir des bons contacts		Toucher l'opinion publique, mettre son nom au service d'une cause, la caution d'un officiel, faire une campagne d'adhésion	L'image de marque	Les méthodes pour planter une image, la mesure de l'opinion, une opinion objective

Civique	Critique depuis ce monde vers...	Le bouillonnement spontanéistes des avant-gardes éclairées	Vaincre le paternalisme, se libérer de l'autoritarisme, prévenir la corruption, combattre les habitudes de copinage, dénoncer les scandales, s'élèver au-dessus des querelles de clocher, surmonter les divisions corporatistes	Interdire les sondages en période électorale		L'égoïsme des possédants, l'individualisme marchand	Éviter la bureaucratisation
	Compromis de ce monde avec	L'homme révolté Le geste de protestation Le génie collectif	La correction envers les fonctionnaires Le bon sens dans l'application des règlements L'extension des droits civiques La communauté scolaire	Toucher l'opinion publique, mettre son nom au service d'une cause, la caution d'un officiel, faire une campagne d'adhésion	-	Le droit des travailleurs, des méthodes efficaces de mobilisation, l'accroissement de productivité des travailleurs motivés, le travail en groupe, la certification de la compétence, l'impératif de sécurité, l'efficacité du service public	
Marchand	Critique depuis ce monde vers...	Le sang froid dans les affaires	Se libérer des relations personnelles, rompre les attaches locales, braver les préjugés	Les méfaits de la spéculation, le peu de prix de la célébrité	Le blocage par l'action collective, le coût de la justice		La rigidité des outils et méthodes, les mauvaises affaires du technocrate
	Compromis de ce monde avec	Le marché créatif Faire une folie Le sublime n'a pas de prix	La confiance dans les affaires Le service sur mesure La propriété inaliénable	L'image de marque	-		Un produit vendable, la maîtrise de la demande, les méthodes pour faire des affaires, l'utilité : entre désir et besoin
Industriel	Critique depuis ce monde vers...	Le gâchis de l'improvisation	L'ancien est dépassé, l'inefficacité des particularismes, l'incompétence du petit chef	-	L'inefficacité des procédures administratives, le coût d'une politique sociale	Le produit de luxe inutile, le prix injustifié, les caprices du marché	
	Compromis de ce monde avec	La passion du travail rigoureux Les techniques de créativité L'inventeur	L'esprit et le savoir-faire maison L'efficacité des bonnes habitudes La compétence de l'homme de métier La qualité traditionnelle La responsabilité du chef	Les méthodes pour implanter une image, la mesure de l'opinion, une opinion objective	Le droit des travailleurs, des méthodes efficaces de mobilisation, l'accroissement de productivité des travailleurs motivés, le travail en groupe, la certification de la compétence, l'impératif de	Un produit vendable, la maîtrise de la demande, les méthodes pour faire des affaires, l'utilité : entre désir et besoin	

			Les ressources humaines		sécurité, l'efficacité du service public		
--	--	--	-------------------------	--	--	--	--

Annexe 3. Synthèse de l'analyse des textes restants

1. Un chapitre basé sur un cours de français langue seconde dans lequel une élève, amenée à raconter son week-end, se met à pleurer, aboutit à identifier la tension suivante : doit-on puiser dans l'expérience quotidienne (INS) des élèves pour leur faire parler le français ou doit-on à tout prix « neutraliser » les différences (CIV-IND), pour éviter d'exposer les inégalités matérielles qu'ils et elles vivent (CIV), sachant que celles-ci peuvent se transformer en inégalités symboliques (voire en discriminations) dans le groupe ou en tout cas nuire à la confiance en soi (INS) de l'élève ?

Les pistes les plus explicites que proposent les auteures (Ristea & Grandjean, à paraître) sont les suivantes : il ne faut pas seulement fonder son enseignement sur la pertinence et la faisabilité (IND) de nos choix didactiques, mais « construire une posture professionnelle adaptée (CON) aux contextes pluriels de l'école d'aujourd'hui. [...] Cette formation permet le développement des capacités liées à la réflexivité (CON), afin de répondre de manière adéquate aux besoins des élèves, en choisissant dans la diversité des constructions didactiques possibles celles qui sont les plus adaptées (CON) selon leur contexte local ». L'idéal prend, ici aussi, une coloration connexioniste.

2. Dans un autre chapitre exploitant une analyse autour de la question « le jour où je me suis demandé (pour)quoi évaluer ? », les enseignantes ont orienté les formateurs/trices vers les tensions suivantes : doit-on maintenir du sens dans les apprentissages (INS) et leur évaluation (et s'épuiser ?) ou obéir aux injonctions (IND : reddition de comptes et sélection des élèves) ? Doit-on céder à l'acharnement pédagogique (se donner tous les moyens pour que tous/tes les élèves réussissent) (IND) ou choisir l'épanouissement de l'élève à travers un rapport confiant au savoir (INS) ?

Les auteur-es (Ducrey Monnier, Lepareur & Morales Villabona, à paraître) concluent : « Il ressort de l'analyse que les prescriptions (critique du monde industriel) pèsent de tout leur poids pour empêcher les innovations (CON) [...] Comme Cardinet (1990), il y a plus de 30 ans, nous sommes optimistes “quant à la capacité des enseignants et des élèves à utiliser l'évaluation comme instrument de dialogue (CON) pour progresser et innover ensemble” (CON) ».

3. A propos d'une expérience marquante de différenciation pédagogique, d'autres collègues formatrices identifient une tension similaire : doit-on continuellement pousser (IND) les élèves ou les décharger en partie, pour leur permettre d'entrer avec plus de plaisir (INS) dans les apprentissages ? Doit-on anticiper (IND) tous les obstacles, ou laisser place à l'imprévu (INS) ? Les aménagements sont-ils bénéfiques pour faciliter

l'accès des élèves en difficulté (IND) ou doit-on répondre à leur envie de faire et être avec les autres et comme les autres (CIV) ?

Les auteures (Jacobs, Marrocco et Perrin, à paraître) observent de vives et riches réflexions, ainsi que des pratiques de différenciation déjà effectives. Elles constatent que « bien que la différenciation pédagogique soit largement reconnue pour tirer parti de l'hétérogénéité du groupe classe (CON) dans l'apprentissage, elle demeure complexe à cerner et à qualifier sur le plan des pratiques concrètes [...] (et) peut être perçu comme un jargon d'expert·e·s, évoquant des compétences que les enseignant·e·s estiment parfois hors de leur portée ». Il est donc important « de démystifier ce concept pour en faciliter la compréhension et l'application pratique » (adapter pour engager : CON).

4. Une analyse partielle concernant l'accroissement des collaborations interprofessionnelles induit par le Concept 360° amène nos collègues formatrices à conclure, comme dans notre propre chapitre, que la multiplication des aides individuelles (IND) préterite le collectif (CIV). Le modèle biomédical déficitaire attribue les aides et les accompagnements sans interroger leurs effets (déchéance IND) en termes de pratique enseignante.

Ces auteures (Strauss et Froidevaux, à paraître) suggèrent donc que : « Développer la collaboration nécessite l'implication de chacun-e (CON) [...] l'engagement volontaire (CON) est même une condition préalable à la réussite de celle-ci [...] le défi résiderait alors en la création d'une communauté éducative pluridisciplinaire (CON) qui place l'agir ensemble (CON) au centre ».