

# L' ÉCOLE À L'ÉPREUVE DE LA NOTION DE CULTURE : UN IMPENSÉ ?

MAUD LEBRETON REINHARD  
FRANÇOIS GREMION  
JOSIANNE VEILLETTE

2026  
ÉDITIONS HEP-BEJUNE



Publié avec le soutien du Fonds national suisse  
de la recherche scientifique (FNS)



Ce texte est sous licence Creative Commons : elle vous oblige, si vous utilisez cet écrit, à en citer l'auteur, la source et l'éditeur original, sans modifications du texte ou de l'extrait et sans utilisation commerciale. Pour consulter une copie de cette licence, visitez le site internet <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

*L'École à l'épreuve de la notion de culture : un impensé ?*

© Éditions HEP-BEJUNE, 2026



# TABLE DES MATIÈRES

## **INTRODUCTION**

**CULTURE ET ÉDUCATION : UNE HISTOIRE D'IMPENSÉ** 9

---

MAUD LEBRETON REINHARD, FRANÇOIS GREMION,  
JOSIANNE VEILLETTE

## **PARTIE 1 - QUAND L'ÉDUCATION EST CULTURE**

**1. LES GESTES À CHARGE CULTURELLE PARTAGÉE : DES  
EMBLÈMES COMME LES AUTRES ?** 27

---

BRAHIM AZAOUI

**2. EXPLORATION DE NOUVEAUX ESPACES  
D'APPROPRIATION : BALADES URBAINES COMME LIEUX DE  
SAVOIRS ET D'APPRENTISSAGE DE L'ALTÉRITÉ** 55

---

SPOMENKA ALVIR

**3. DONNER VIE AUX LIGNES DE LA MESURE, POUR CULTIVER  
L'EXPÉRIENCE EN ÉVALUATION** 83

---

TRISTAN DONZÉ

**4. POURQUOI LES SAVOIRS PROFESSIONNELS ACQUIS  
EN STAGE NE SUFFISENT-ILS PAS À FORMER LES  
ENSEIGNANT·E·S DE DEMAIN ? LA CULTURE AU CŒUR DE  
L'ÉDUCATION** 113

---

ALARIC KOHLER

**PARTIE 2 – QUAND LA CULTURE ET L'ÉDUCATION SONT MISES EN DIALOGUE**

5. CULTURE, CHAMPS, DOMAINES ET BRANCHES : PAR QUELLE TAXINOMIE MÛRIR UN PLAN D'ÉTUDES ?	139
--	-----

---

RAPHAËL SANDOZ

6. LA <i>BILDUNG</i> , UN LEVIER POUR LA CULTURE DANS LE CHAMP DE L'ÉDUCATION	159
---	-----

---

CAROLINE BLANVILLAIN

7. LA TRAGÉDIE DE LA CULTURE, À L'ÉCOLE, AU PRISME DE LA PROPRIÉTÉ	181
--	-----

---

FRANÇOIS GREMION, MAUD LEBRETON REINHARD,  
JOSIANNE VEILLETTE

8. COMPRENDRE LA CULTURE PAR L'AGENCEMENT DE L'ENQUÊTE. RÉHABILITATIONS, HÉRITAGES ET NÉGOCIATIONS MÉTHODOLOGIQUES EN ETHNOGRAPHIE.	207
---	-----

---

ZAKARIA SERIR

**CONCLUSION**

TISSER L'INACHEVÉ : CONCLUSION OUVERTE	237
--	-----

---

MAUD LEBRETON REINHARD, FRANÇOIS GREMION,  
JOSIANNE VEILLETTE





# Culture et éducation : une histoire d'impensé

Maud Lebreton Reinhard, François Gremion, Josianne Veillette

---

« Mais, selon moi, le terme culture désigne une question, et non une réponse. »  
Tim Ingold, *Être au monde. Quelle expérience commune ?*, p. 46.

Si la culture a constitué la base empirique autant que la finalité de l'anthropologie lors de sa création en tant que discipline, Tim Ingold, par son affirmation, nous invite à une prise de distance.

La première conceptualisation de la *culture* est attribuée à Tylor (1871, p. 1): « Culture or civilization [...] is that complex whole which includes knowledge, belief, art, moral, law, custom and other capabilities and habits acquired by man as a member of the society. » De cette dernière découle une prolifération de définitions, re-définitions, révisions, corrections, (re)élaborations (Barnard, 2000) qui nourrissent de nombreuses perspectives théoriques ayant fait évoluer la définition

initiale. C'est que le terme « culture » a quitté sa discipline fondatrice pour gagner les discours ordinaires, qu'ils soient politiques, médiatiques, publics, dans des secteurs aussi différents que l'éducation, l'humanitaire, l'international, la migration, l'associatif, pour ne citer que quelques exemples (Rivera, 2000). En passant dans la communication de masse, la notion de culture s'est retrouvée au cœur d'un paradoxe, en renvoyant d'une part à un concept, la *culture*, d'autre part à des choses, les cultures (Chalifoux, 1993). Ainsi, la *culture* peut aujourd'hui être, entre autres et selon ses usages, un mode d'adaptation à l'environnement, une idéologie, un système de valeurs et de normes qui fonde le social, un système structurel fonctionnaliste, un temps unique et historique, une structure cognitive, un inconscient qui conditionne la pensée, autant d'usages qui ont conduit à une altération du concept à laquelle n'a pas échappé l'éducation institutionnalisée alors même que la culture dans sa part acquise par tout individu en questionne les fondements.

Les auteurs qui ont articulé les termes « culture » et « éducation » posent comme postulat que cette mise en dialogue dépend des missions confiées à l'école et, donc, de la définition qu'une société donne à l'éducation collective, qu'elle structure et organise.

Dans une approche sociologique, la critique bourdieusienne de la mission éducative de l'école porte notamment sur sa fonction légitimatrice des inégalités devant la culture, qu'elle soit patrimoniale, cultivée, de l'ordre des pratiques, etc. (Bourdieu et Passeron, 1964). La scolarité, envisagée à travers le prisme de la culture, est fréquemment associée à un socle commun de connaissances et aux modalités de son acquisition, lequel a longtemps été perçu comme le fondement de la socialisation scolaire. En effet, l'éducation vient soutenir et précéder l'accès effectif à l'instruction et à la vie collective (Flahault, 2006). Pourtant, tous les enfants ne disposent pas du même capital culturel au sein de leur famille pour s'approprier la culture scolaire. L'indépendance et la neutralité de l'école apparaissent donc comme des illusions, masquant sa fonction reproductrice de l'ordre social établi (Bourdieu et Passeron, 1970). Sous couvert de méritocratie, l'école tend à naturaliser les différences de capital culturel en les interprétant comme des différences de mérite individuel. Ainsi, si l'éducation scolaire est bien un vecteur de

transmission culturelle, cette transmission ne s'effectue pas de manière neutre. La culture transmise par des apprentissages normés est en effet sélectionnée et hiérarchisée en fonction des valeurs dominantes de la société. Dès lors, les contenus éducatifs, relativement stables, visent à garantir la reproduction du modèle social tout en assurant l'intégration de l'ensemble des publics scolaires. Cette éducation se compose d'une formation morale transmettant des valeurs et des règles de vie, une formation du citoyen comme individu politique doté de droits, une formation à la vie sociale, notamment au monde du travail et de l'économie (Audigier, 2012). Dans cette perspective, l'école participe à une massification de l'enseignement portant une vision utilitariste des individus qui, par leur employabilité, seront à même de reproduire un système social pourtant en constante transformation. La *culture* y est alors envisagée à la fois comme un ensemble de connaissances et de mœurs communes, et comme un modèle à reproduire pour garantir l'intégrité et la stabilité de la communauté. Les individus, tout singuliers qu'ils sont, doivent ici être disposés à recevoir ces connaissances, posséder les qualités requises pour y accéder puisque c'est la condition pour devenir un citoyen, c'est-à-dire une personne jouissant des droits accordés à ceux qui obéissent aux lois garantes du groupe (Blais et al., 2014).

Dans une approche anthropologique de l'enseignement, Simard (2002) propose de penser la *culture* dans le champ de l'éducation à l'aune de l'herméneutique de Gadamer et Ricoeur. Le dialogue étant pour ces deux auteurs au cœur de notre quête de sens et de la construction de nos savoirs, il « implique une ouverture à l'altérité, au texte à interpréter ou à l'autre qui peut toujours m'apprendre quelque chose » (Simard, 2002, p. 65). Dans cette perspective, la culture ne se résume pas à un ensemble d'informations mais nous constitue comme rapport au monde, un rapport qui se construit dans l'épaisseur de la signification, entendue comme ce qui relie l'expérience individuelle aux horizons collectifs du sens. Cette compréhension s'inscrit dans le prolongement des traditions herméneutiques phénoménologiques : la culture, loin d'être une simple base de données ou un référentiel figé, engage la condition humaine dans ses multiples dimensions – historiques, langagières, existentielles – et suppose que toute signification émerge à l'intersection de ces temporalités et de ces contextes vécus. Dès lors,

l'éducation a pour mission de former les jeunes aux outils des traditions interprétatives et langagières constitutives de l'histoire humaine (Bruner, 1991) pour leur permettre « de s'approprier, d'intégrer et d'organiser les connaissances en un tout cohérent, original et personnel, de se situer au sein des problèmes et des réalités complexes de [leur] temps, dans [leur] identité humaine et dans l'histoire » (Simard, 2002, p. 77). La *culture* constitue donc ici à la fois un *objet* et un *rapport à*. En qualité d'objet, elle est cet ensemble « de savoirs, d'œuvres, de symboles et d'outils [que les êtres humains] ont élaboré au fil du temps afin de répondre à des questions sur le monde, à des problèmes, à des intérêts et à des besoins » (Simard, 2002, p. 5); en qualité de *rapport à*, la *culture* est interaction entre l'objet qu'elle constitue et l'individu (ibid.). Dans cette vision, la culture en éducation est conçue comme un dialogue avec soi, rejoignant partiellement la perspective ontologique défendue par Matusov & Marjanovic-Shane (2017) pour qui l'éducation vise à ouvrir un espace où l'individu peut se confronter à l'altérité, comprise autant comme dialogue avec l'autre qu'avec soi-même. Il serait cependant réducteur d'y voir une rupture complète avec la socialisation, car toute expérience de l'altérité dans le cadre scolaire s'opère toujours au sein de dynamiques relationnelles collectives et culturelles. Ainsi, cette confrontation avec la différence participe inéluctablement d'un processus de socialisation et d'appartenance à une communauté dialogique. L'examen critique de la vie, de soi, de la société oblige à penser la *culture* dans le champ de l'éducation non pas comme une transmission de connaissances via l'apprentissage dans le but de garantir à la société son économie, son organisation, ses pratiques, etc., mais comme *poïesis* (création) et donc *praxis* (pratique). L'éducation devient ici *culture*, à condition de viser une pratique créative de soi conduisant à l'émancipation. Toujours pour ces auteurs, articuler la culture à l'éducation en fait autant un objectif à atteindre qu'un outil, un levier ou un obstacle, ce qui soulève plusieurs champs de tension : l'individu et le collectif, le normatif et le descriptif, l'universalisme et le particularisme, le visible et l'invisible, le différentialisme et le métissage (Laplantine & Nouss, 1977).

Le 29 février 2024, s'est tenu à Bienne en Suisse un colloque porté par l'intention de (re)problématiser la *culture* dans le champ de l'éducation pour comprendre les enjeux de sa mobilisation dans les discours

et les prescrits. Ce questionnement est parti d'un constat: le terme «culture», en éducation comme en formation, fait référence à une pluralité d'usages et de réalités sans jamais être défini. Cette large présence ne s'appuyant pas toujours sur les acquis de la recherche, la mobilisation du terme offre un décalage entre les usages et les acceptions. Conséquence, l'utilisation inadaptée voire obsolète de cadres de référence, conceptuel et épistémologique, «laisse la porte ouverte à toutes les erreurs et les errances» (Abdallah-Preteuille, 2013, p. 9). Ce constat nous conduit à qualifier la *culture* d'impensé de l'éducation.

Si tout impensé échappe nécessairement à la compréhension – entendue, au sens littéral de « prendre avec » –, il convient de reconnaître, à la lumière des travaux de Pierre Bourdieu (1997) et de Guy Deniau (2008), que la compréhension ne se réduit pas à une aptitude existentielle universelle ni à une action purement située. Pour Bourdieu, la pensée et la compréhension sont toujours tributaires de conditions de production sociales et d'un habitus incarné, qui orientent le penser autant qu'ils le restreignent, introduisant une part d'opacité et de non-dit structurants dans toute démarche intellectuelle. La compréhension engage ainsi le sujet dans un horizon de sens déjà structuré, où l'acte de comprendre draine tout autant la familiarité, la continuité et l'héritage, que la rupture et l'ouverture à de nouveaux possibles (Gadamer, 1960/1996; Grondin, 1999). Néanmoins, pour Heidegger (1986), l'impensé devient cette chose à laquelle nous avons retiré la chance d'être ce qu'elle est en lui enlevant le respect ontologique que l'on doit aux choses. Sorti de la pensée, l'impensé continue d'exister dans le langage mais à une distance telle qu'il échappe au sens et au soin (Ibid.). En qualité d'irréfléchi, la *culture* a quitté le sens commun, et, par conséquent, échappe aux attentes du raisonnable. Pire, son exclusion *de facto* de la compréhension dans le champ de l'éducation engendre un blocage sur nos capacités à construire des connaissances (Balazut, 2005) qui finit dans la négation et le retrait de toute forme de questionnement (Heidegger, 1986). En qualité de « déjà-là » synonyme de « plus rien à dire », une certaine résistance peut même être rencontrée lorsque le questionnement est amené auprès des spécialistes de l'éducation. Questionnements qui peuvent ainsi apparaître comme illégitimes, ce qui traduit une forme de « panne symbolique » devenant même la justification du retrait de la démarche d'intelligibilité. En

qualité de « déjà-là », la *culture*, en éducation, constitue un allant-de-soi, n'est pas questionnée et potentiellement plus questionnable.

Suivant Peirce, on peut ainsi considérer que la familiarité dans laquelle est tombée la *culture* a fini par aveugler (cité dans Chauviré, 2010). Dans une volonté de réappropriation de l'ordinaire (Wittgenstein, cité dans Chauviré, 2010), le colloque « Culture(s) » constituait une invitation à ré-apprendre à la penser avec comme point de départ une ré-observation permettant une description phénoménologique pour en dégager les éléments formels et les catégories de signes dans lesquelles elle s'inscrit (*Ibid.*). Dans le champ de l'éducation et la formation, trois exemples initiaux nous ont semblé particulièrement significatifs.

Si les grands principes de l'éducabilité de tous sont posés au niveau international (Unesco, OCDE), les cadres de référence régissant la profession enseignante restent rares voire inexistantes. La création des Hautes Écoles Pédagogiques (HEP) au début des années 2000 marque en Suisse une réorientation de la *culture professionnelle enseignante*. Freidson (1984) avait mis en évidence que dans les sociétés contemporaines, la reconnaissance de la légitimité d'une profession reposait, pour une grande part, sur la constitution d'un savoir spécifique pour lequel l'université joue un rôle décisif dans sa légitimation. Sous l'impulsion du mouvement de tertiarisation et de professionnalisation, le passage des Écoles normales aux HEP initie la transition de l'enseignement comme métier à l'enseignement comme profession. Cessant avant tout d'être pratiques, les formations à l'enseignement valorisent de manière progressive les aspects théoriques et la recherche. Avec le praticien réflexif comme modèle de professionnalité (Perrenoud, 2001), les programmes de formation visent à former des enseignants réflexifs, en mesure d'analyser des situations éducatives toujours plus inédites et complexes, et d'acquérir les connaissances et compétences professionnelles nécessaires pour améliorer leurs pratiques. Cette tertiarisation de la formation étant en place, le praticien réflexif doit faire dialoguer son autonomie avec les prescrits. Ainsi, de quelle culture professionnelle (Jorro, 2006 ; Horvais, 2008 ; Simard & Martineau, 2010), à l'échelle individuelle et groupale, relève aujourd'hui l'enseignement ? Si elle peut être pré-définie, quel rôle joue la culture d'établissement (Thurler, 1994 ; Durand et al., 2002) au sein duquel des pratiques

partagées s'érigent en normes partagées de manière plus ou moins consciente et assumée? Si les cultures d'établissements peuvent être très différentes, la vision corporatiste de l'éducation et de la formation fédère-t-elle, elle aussi, des représentations partagées qui, à leur tour, peuvent s'ériger en normes et faire culture? À une autre échelle, quels impacts génèrent les micro-cultures liées aux disciplines scolaires ou aux statuts au sein des institutions interprofessionnelles?

Dans les prescrits, le terme « culture » est omniprésent. Les usages, les pratiques et les approches didactiques envisagent la *culture* comme faisant partie des processus dynamiques que sont la socialisation, l'appropriation et la restitution, chez l'individu, de ce qui fait sens pour lui. Reprenant Abdallah-Preteceille, les usages du terme semblent supposer qu'« aucune culture ne peut être saisie en dehors des pratiques et des discours qui l'actualisent et la rendent visible » (2003, p. 26). Cette définition de l'anthropologie contemporaine fait de la *culture* un ensemble dynamique de pratiques, d'interactions et de signes, actualisés dans la vie quotidienne plutôt qu'un référentiel abstrait ou un contenu immuable. La *culture* ne saurait donc être pensée en dehors des comportements, des paroles, des choix et des situations concrètes dans lesquels elle se manifeste et se transforme sans cesse. Dans certaines disciplines, un phénomène vertical d'acculturation reste de mise, notamment dans l'approche culturelle de l'enseignement qui vise à mettre en contact de manière expérientielle l'élève avec des productions humaines pour lui permettre d'être outillé pour comprendre le monde qui l'entoure (Pesce, 2014; Laroui, 2007; Falardeau & Simard, 2007). Obstacle de taille, que faire du carcan disciplinaire qui distingue artificiellement cultures scientifique, littéraire, linguistique, artistique, géographique, visuelle, etc. (Lebreton Reinhard & Grilli, 2022; Donzé & Lebreton Reinhard, 2022)? Des distinctions gestaltiennes à l'historique « culture générale », de quelle(s) culture(s) parle-t-on à « l'âge de la marchandisation généralisée, des sciences et des techniques, des banques de données et des technologies de l'information, où dominent les critères de performance, de vitesse, d'efficacité et de réussite » (Simard, 2004, p. 3)?

Dans la lignée de Tolstoï, « certains pédagogues n'admettent pas de différence entre la culture et l'éducation » (1905, p. 149), allant jusqu'à

faire de la **pédagogie** un synonyme de culture, la transmission en constituant le mécanisme central. Cette assimilation relève d'une réification de la notion de *culture*, réduite ici à un ensemble figé de savoirs à transmettre. En effet, considérer la pédagogie uniquement comme vecteur de *culture* suppose que la légitimité de l'enseignement repose sur la reconnaissance, par l'enseignant, d'une valeur intrinsèque, indiscutable, des contenus transmis (Forquin, 2004). Comment dès lors l'enseignant peut-il naviguer dans la « situation paradoxale de ne pouvoir ni se passer de l'idée de culture ni s'appuyer sur elle comme un concept clair et opératoire » (Forquin, 2004, p. 4)? La culture, comprise à la fois comme patrimoine de connaissances, de compétences, de valeurs et de symboles, constitue bien une matière première incontournable, mais elle échappe à toute objectivation simple. Toujours en voie de construction, la *culture* s'articule à la fois comme un processus subjectif de sélection et d'appropriation, et comme un objet scientifique d'analyse, dont la tension entre ces deux pôles demeure inévitable et féconde plutôt qu'excluante.

« L'absence de signe peut être un signe », écrit Merleau-Ponty (1960). En dépit de ce statut de non-signes, force est de constater que la *culture* relève des éléments consensuels à partir desquels les spécialistes de l'éducation considèrent que nous construisons nos modes d'appréhension et de compréhension du monde. Par conséquent, le concept doit être repensé à l'aune de sa complexité (Descola & Ingold, 2014) afin de considérer les réalités potentielles qu'elle investit comme changeantes, issues de processus de relations, produites par des individus au sein d'interactions, d'échanges et de (re)négociations permanentes. Fruit de rapports entre des acteurs sociaux, individuels et collectifs, dans un contexte précis, cette complexité reconnue conduit à envisager que les différences entre les individus ne relèvent pas de classifications à justifier mais qu'il est nécessaire d'échafauder des classifications pour se constituer en groupe spécifique dont résultent des différences (Amselle, 1990, p. 51). Ainsi, les différences constituent avant tout des construits sociaux, indissociables des échanges générés en situation. À la suite de Merleau-Ponty (1955), rappelons que les modes d'échange et d'interprétation des signes ne se déploient pas seulement entre individus, mais s'inscrivent dans des institutions qui en structurent la portée, la dynamique et la reconnaissance collective. La compréhension de

la *culture* comme ensemble de processus et de (re)négociations permanentes doit donc inclure le rôle instituant et médiateur des cadres institutionnels qui rendent possibles, orientent ou limitent à la fois la visibilité et l'opacité des signes, et participent de la construction sociale des différences.

Pour faire l'expérience de la culture comme pratique, le constat de l'appauvrissement conceptuel et théorique de la *culture* dans le champ de l'éducation et de la formation a fait l'objet d'un symposium qui s'est tenu le 1<sup>er</sup> mars 2024 à Bienne en Suisse. Dix chercheurs issus de l'anthropologie, de l'esthétique, de la philosophie, de la psychologie, des sciences de l'éducation, des sciences du langage, de la sociolinguistique et de la sociologie, ont débattu du spectre sémantique couvert par le terme « culture » sur la base des usages et des ententements qu'ils en font dans leurs champs respectifs. La photographie de la conclusion de cet ouvrage illustre le fruit « verbal » des interactions qui ont conduit à créer du commun, voire « faire culture », pour élaborer cet ouvrage.

Les huit contributions proposent huit problématisations de la *culture*, empreintes du contexte scientifique de chaque auteur. Chacune ayant été mise en débat lors du symposium, l'ensemble offre une double approche sémiologique de la culture.

### Quand l'éducation est culture

Quatre contributions adoptent une perspective synchronique de la culture qui interroge l'acte même de la transmission : la reproduction du social n'y est plus envisagée uniquement sous l'angle de l'héritage ou du changement diachronique, mais aussi à travers l'actualisation des signes et des interactions situées dans chaque moment d'enseignement-apprentissage (Tasia, 2016). Si Gadamer et Ricoeur insistent sur la dynamique diachronique, ils montrent que la signification et l'expérience s'incarnent dans une temporalité de transformation, où le social n'est jamais stable ni uniformément reproduit. C'est cette dialectique de la genèse du sens – le va-et-vient entre stabilités, ruptures et créations – qui rend possible la compréhension authentique, soulignant

qu'information, culture et pratiques éducatives sont en perpétuel devenir et ne peuvent être réduites à une seule synchronie.

**Brahim Azaoui** problématise ainsi la dimension culturelle des gestes utilisés intuitivement dans la pratique ordinaire des enseignants. Si les principaux auteurs qui se sont intéressés aux gestes emblématiques propres à certaines communautés linguistiques les définissent comme des gestes culturels, la culture à laquelle ils renvoient n'est jamais abordée pour elle-même. L'auteur montre ainsi que les gestes dits culturels peuvent faire référence dans la littérature à des termes aussi différents que la nation, la société, l'aire géographique ou l'ethnie. En proposant de parler de gestes à « charge culturelle partagée », l'auteur affirme pouvoir ainsi garder la dynamique relationnelle dans laquelle ils s'inscrivent autant que la référence aux normes qu'ils portent. Cette proposition l'invite finalement à questionner la possibilité de former les futurs enseignants à des gestes pour enseigner.

Nous retrouvons le caractère polysémique et flottant de la définition donnée à la culture dans la contribution de **Spomenka Alvir**. En invitant à explorer les villes comme des espaces porteurs de culture, le dispositif de formation sur lequel s'appuie la contribution vise la réappropriation des espaces comme lieux de nouveaux apprentissages. L'approche visuelle de l'espace bâti envisagé comme objet médiateur des cultures, la sienne y compris, permet de se confronter à l'Autre comme à Soi. La démarche participative proposée s'appuie sur des photographies prises par les participants qui permettent de faire dialoguer chez les apprenants les expériences personnelles et les postures professionnelles des futurs enseignants qu'ils sont.

**Tristan Donzé** aborde la dimension culturelle de l'évaluation des apprentissages dans le cadre scolaire. Entre la volonté d'évaluer en s'ancrant dans une pratique scientifique et la pratique subjective que représente l'estimation de la valeur d'un travail d'apprenant, l'expérience située qu'est la pratique évaluative est questionnée à la lumière du commun. Et si la mise en dialogue des pratiques évaluatives constituait un levier pour permettre aux enseignants de « faire culture » ? L'auteur s'appuie sur une recherche en cours pour montrer le potentiel

transformateur de la mise en questionnement collective des enseignants sur ce qui fonde axiologiquement leurs pratiques évaluatives.

Faisant état de la place accordée à la culture dans la psychologie contemporaine, **Alaric Kohler** s'appuie sur tout ce qui permet à l'être humain d'interpréter et d'être au monde pour faire de la notion de culture une variable centrale de l'éducation. La culture étant omniprésente dans nos représentations, l'auteur fait des êtres culturels que nous sommes le fruit des interactions avec nos pairs et notre environnement. Face aux défis sociaux et environnementaux, cette création constante de commun devient la clé pour comprendre et réinterpréter le milieu, ce que les enseignants doivent soutenir pour permettre aux apprenants d'atteindre le but poursuivi par toute éducation : l'émancipation.

### Quand la culture et l'éducation sont mises en dialogue

Quatre autres contributions s'inscrivent dans une perspective diachronique de la culture dans le champ de l'éducation, en interrogeant les continuités et les mutations à l'œuvre dans les rapports entre culture et formation. Elles examinent comment les pratiques éducatives, les modèles de transmission et les formes de légitimation du savoir se sédimentent dans le temps, tout en étant périodiquement reconfigurés par de nouveaux contextes sociaux, politiques et épistémiques. Dans cette approche, la culture n'est pas seulement un ensemble d'héritages transmis, mais un processus historique de re-création, où les significations se transforment à mesure que les communautés interprètent et ré-interprètent leurs propres pratiques. En mobilisant des ancrages anthropologiques, historiques et scientifiques, ces contributions montrent que l'éducation participe pleinement de ce mouvement de temporalisation du social : elle relie mémoire et invention, tradition et innovation, continuité et critique, faisant de la diachronie un espace vivant de réflexion sur les formes de l'expérience humaine et de la connaissance partagée.

La lecture taxinomique de la culture que propose **Raphaël Sandoz** permet de resituer la culture dans l'histoire des sciences. En qualité de principe d'organisation des activités humaines, la culture traverse les

sciences humaines comme les sciences exactes. Avec cette perspective, l'auteur revisite les textes prescriptifs de l'enseignement en Suisse romande pour montrer que la culture constitue un schème générique normatif qui s'attache au cadre plus qu'à son contenu et n'entre ainsi dans aucune catégorie sans que cela ne porte préjudice à son utilité ou à sa pertinence. Située à un niveau méta-disciplinaire et transversal dans les prescrits, la *culture* peut devenir un lieu de rencontre des différentes disciplines et activités humaines.

Pour **Caroline Blanvillain**, les notions de culture et d'éducation posent deux questions : celle du rapport du sujet avec lui-même et celle du rapport du sujet avec le monde. Envisagée comme les dimensions intérieure et extérieure d'un mode d'être au monde, cette double perspective pose l'articulation entre la culture et l'éducation comme essentielle et complexe car condition de compréhension et d'interprétation de soi, de l'autre, à l'échelle individuelle et groupale. En se basant sur la notion allemande de *Bildung*, construite sur le terme *Bild* (image) et donc le rapport aux arts, le sujet peut dépasser sa condition de consommateur pour s'engager dans la transformation de la société. L'éducation par l'expérience des œuvres d'art devient une création du sujet, des institutions, de la société. Recontextualisée dans le paysage politique français actuel, cette éducation émancipatrice constitue un ressort du respect des droits fondamentaux de la personne et de la paix.

Pour explorer les phénomènes d'exclusion dans le champ de l'éducation, **François Gremion, Maud Lebreton Reinhard et Josianne Veillette** repartent des notions anthropologiques de propriété et de sacré. La culture inscrit l'individu dans une double dualité, celle de l'être humain avec la nature et celle de l'être humain avec lui-même. Dans cette dialectique du sujet et de l'objet, l'appropriation se fonde sur la violence et implique le soin et donc le sacré. Le système éducatif imposant une des formes les plus profondes d'assujettissement et de rapport de domination, l'acculturation scolaire s'inscrit dans une forme d'appropriation alors même que le but poursuivi est l'émancipation des individus. Lorsque la *culture* quitte le développement de l'humain, elle devient consommation des objets de culture, excluant ainsi l'individu du soin. Ramenée au cœur de l'école, cette réflexion questionne

l'idéologie consumériste, exclusive et excluante, de toute forme d'apprentissage autre que celle qu'elle impose.

Envisagée comme le processus continu défini par Tim Ingold, **Zakaria Serir** pose la *culture* comme indissociable du contexte social et de l'évolution des pratiques dites culturelles dans la recherche en éducation. Mouvante et dynamique, la *culture* ne peut, pour l'auteur, être étudiée que par morceaux qui constituent autant de points de vue et de perspectives en fonction des échelles d'observation. Fruit des interactions entre l'individu et son milieu social, la *culture* questionne le chercheur qui peut replacer sa propre subjectivité au cœur de son enquête. Décrivant différentes pistes méthodologiques, l'auteur invite à une recherche dans laquelle l'étude de la *culture* ne consiste jamais à résoudre des problèmes, mais à en identifier et en formuler de nouveaux. En réintroduisant la dimension éthique et politique de l'enquête, toute recherche en éducation constitue pour l'auteur un engagement envers les communautés étudiées puisqu'elle doit en garantir l'intégrité. La production de connaissances approfondies se double pour le chercheur d'actions sociales et politiques attestant d'une compréhension authentique des réalités vécues.

### « Être » au monde

Considérant son étymologie latine, le terme « culture » renvoie à la croissance et au développement, non seulement des êtres vivants, mais, dans l'anthropologie moderne, à l'ensemble des modalités par lesquelles les humains donnent sens à leur monde. Loin d'être limitées aux seules représentations collectives, les significations culturelles s'élaborent dans un jeu complexe où habitus, émotions, jugements, perceptions et souvenirs s'entrelacent avec les discours et pratiques : ils relèvent simultanément de l'institution, de l'individuel et du collectif. Suivant Geertz (1973), la culture offre à la fois des manières d'interpréter le monde et des schèmes pratiques et normatifs pour l'habiter, ce qui implique des structures objectives, mais aussi des modes d'agir, de ressentir, d'éprouver ou d'innover propres à chaque groupe et à chaque subjectivité. Ainsi, la culture ne scelle pas simplement le groupe : elle s'actualise en permanence dans toutes les dimensions du

vivre-ensemble – langagières, affectives, corporelles ou institutionnelles –, et ne cesse de se (re)négocier dans l'expérience concrète des sujets. Considérant la *culture* comme notre grille de lecture du monde, la saisir ne devient possible que dans ce qu'un individu peut en dire, à condition qu'il ait pu le valider socialement. Car, de manière située, chaque individu négocie et re-négocie en permanence le sens qu'il donne au monde qui l'entoure en fonction de son environnement et son expérience de l'altérité. C'est que nos représentations, une fois partagées, vont légitimer nos pratiques et devenir des normes, c'est-à-dire cet idéal devenu « ce qui doit être ». Or « ce qui doit être » relève de la croyance, activité dans laquelle les notions de ce qui est bien et de ce qui est mal éloignent du doute, du questionnement, du raisonnement. Prenons donc garde !

- Abdallah-Preteuille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. Economica / Anthropos.
- Amselle, J.-L. (1990). *Logiques métisses : anthropologie de l'identité en Afrique et ailleurs*.
- Barnard, A. (2000). *History and Theory in Anthropology*. Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Les Éditions de minuit.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Les Éditions de minuit.
- Chalifoux, J. J. (1993). Culture : une notion polémique? *Service social*, 42(1), 11-23.
- Descola, P., & Ingold, T. (2014). *Être au monde. Quelle expérience commune ?* Lyon (Presses universitaires de).
- Donzé, T., & Lebreton Reinhard, M. Qu'importe les générations ! Le récit culturel en classe pour entrer dans l'éthique. *Enjeux pédagogiques* 38, 22-23.
- Durand, M., Ria, L., & Flavier, E. (2002). La culture en action des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 83-103.
- Falardeau, E. & Simard, D. 2007. « Rapport à la culture et approche culturelle de l'enseignement ». *Canadian Journal of Education*, 30(1) : 1-24.
- Freidson, E. (1970/1984). *La profession médicale*. Payot.

- Forquin, J. C. (2004). L'idée d'éducation permanente et son expression internationale depuis les années 1960. *Savoirs* (3), 009-044.
- Freidson, E. (1984). The changing nature of professional control. *Annual review of sociology*, 10(1), 1-20.
- Horvais, J. (2008). Culture professionnelle des enseignants et des éducateurs: vers un regard stéréoscopique. *Reliance*, 27(1), 86-94.
- Jorro, A. (2006, February). L'agir professionnel de l'enseignant. In Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation-CNAM.
- Laplantine, F. (1999). « Le métissage, moment improbable d'une connaissance vibratoire », *X-Alta*, n° 2/3, Multiculturalisme : 35-48.
- Laroui, R. 2007. « L'approche culturelle de l'enseignement du français et les pratiques enseignantes au secondaire dans le Bas-Saint-Laurent ». *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2) : 371-81.
- Lebreton Reinhard, M., & Grilli, S. La composante intergénérationnelle dans la relation éducative : entre transmission et incarnation des savoirs. *Enjeux pédagogiques* 38, 14-15.
- Lebreton Reinhard, M., & Azaoui, B. (à paraître). Deux signes impensés de la lecture partagée en classe : le corps et l'image. In Appiotti, S., Saemmer, A., Trehondart, N. (eds.) *Actes du colloque « Sémiotiques de terrain »*. Éditions Academia, Coll. Extensions sémiotiques.
- Matusov, E., & Marjanovic-Shane, A. (2017). Many faces of the concept of culture (and education). *Culture & Psychology*, 23(3), 309-336.
- Pesce, S. (2014) Rhétorique du dialogisme : épistémologie, éthique et organisation de l'interaction dialogique dans la classe. *Ela, Études de linguistique appliquée*, 2014/1 n° 173, 99-108.

- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Professionnalisation et raison pédagogique. ESF.
- Pretceille, M. (2013). *L'éducation interculturelle*. Presses universitaires de France. Coll. Que sais-je ?
- Rivera, A. (2000). « Culture », in Gallissot, R., Kilani, M. et Rivera, A. *L'imbroglia ethnique en quatorze mots clés*. Payot/Anthropologie (pp. 63 - 82).
- 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.
- Simard, D. (2004). *Éducation et herméneutique: contribution à une pédagogie de la culture*. Presses Université Laval.
- Simard, D., & Martineau, S. (2010). Entre recherches, pratiques et théories: pour une culture de la recherche pédagogique. *Recherches en éducation*, (Hors-série n° 2).
- Tasia, E. (2016). *L'acte de transmettre : de l'importance de la dimension synchronique dans le processus de transmission*. Cult.-Kair.
- Tolstoï, L. (1905). *Oeuvres complètes*. Stock, volume 13.
- Thurler, M. G. (1994). Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au-delà du culte de l'individualisme? *Revue française de pédagogie*, 19-39.
- Tylor, E. B. (1871). *Primitive culture : Researches into the development of mythology, philosophy, religion, art and custom* (Vol. 2). J. Murray.



# Les gestes à charge culturelle partagée : des emblèmes comme les autres ?

Brahim Azaoui

La communication animale repose sur un ensemble complexe et évolutif de signes qui, en contexte, permettent de construire du sens, de partager des informations et des émotions. Parmi ces signes, les gestes manuels sont une des modalités principales intervenant dans la communication chez l'humain (Tomasello, 2004 ; Bruner, 2011). De manière générale, la littérature scientifique sur les gestes manuels distingue différents types de gestes : les coverbaux et les emblèmes (McNeill, 1992 ; Kendon, 2004). Les premiers sont des productions gestuelles qui accompagnent la parole (McNeill, 1992) et peuvent par exemple inclure les gestes de pointage réalisés en même temps pour clarifier certains

déictiques verbaux (l'énoncé « assieds-toi ici » ne peut prendre sens que si un geste précise à l'interlocuteur le déictique « ici »). Les seconds seront définis à ce stade comme des gestes conventionnels, comme peut l'être par exemple le « doigt d'honneur » réalisé avec le majeur dans certains pays. Cette contribution s'intéressera tout particulièrement à cette catégorie de gestes emblèmes<sup>1</sup>.

Cette contribution ne discutera pas la relation culture-éducation à proprement parler. En revanche, il sera ici question de voir en quoi le contexte éducatif offre des situations inédites permettant de discuter le terme « culture » dans la notion de « geste culturel », formulation parfois retenue pour se référer aux gestes emblèmes. Or, une telle conception « simplifiante » (Morin, 2005) est susceptible d'entraîner, il nous semble, au pire une dérive essentialiste concernant la production de ces gestes<sup>2</sup>, a minima une stéréotypification de certaines communautés linguistiques, processus problématique dans le cadre de l'enseignement des langues. Aussi, il nous paraît nécessaire dans un premier temps de montrer comment la notion de culture est entendue par les principaux auteurs sur les gestes emblèmes, souvent définis comme des gestes culturels<sup>3</sup>, c'est-à-dire renvoyant à une culture ou sous-culture précise. Dans un second temps, il sera question de voir si la notion de « charge culturelle partagée », soumise par Galisson en 1988, ne serait pas à même d'éviter le piège tendu par le terme « culture » et ses dérivés tant il est polysémique et peut être appréhendé de diverses manières selon le champ disciplinaire et théorique retenu. L'absence de problématisation de la notion « culture » dans les travaux sur la gestuelle nous encourage dans cette voie pour, à la suite de Brookes et Le Guen (2019), interroger la pertinence de ce terme/notion pour délimiter les frontières culturelles de certains gestes.

- 1 Nous ne considérerons pas, dans notre discussion, les signes conventionnels de valeur symbolique, tels que des représentations graphiques (la croix rouge), certains animaux (la colombe pour représenter la paix).
- 2 Peut-on encore aujourd'hui considérer que tous les Français, encore aujourd'hui, symbolisent gestuellement le fait d'être ivre en plaçant un poing fermé devant le nez et en effectuant un bref mouvement de gauche à droite ?
- 3 Cela pose de toute évidence la question de la nature culturelle – dans le sens de construction sociale – des gestes dans la mesure où l'acquisition des moyens de communication repose au moins partiellement sur l'imitation (Tomasello, 2004).

Nous étairons notre hypothèse terminologique en nous appuyant sur différents corpus vidéo.

En effet, notre analyse multimodale nous amène à émettre une hypothèse interprétative des ressources mobilisées par un élève pour comprendre le geste réalisé par une mère lors de l'histoire qu'elle a contée en arabe tunisien. Il nous semble que l'interprétation réussie par l'élève repose sur sa connaissance implicite, peut-être incorporée, que cet enfant a d'une pratique à « charge culturelle partagée » (Galisson, 1988), à savoir la mise en place d'un voile par sa mère, de confession musulmane. Notre hypothèse est étayée par un test de perception réalisé auprès d'enfants du même âge, ainsi que par l'occurrence inattendue de ce même geste produit par un autre adulte, dans un second corpus différent à plusieurs points de vue.

Notre contribution visera à discuter, sur la base de ces extraits vidéo, la dimension culturelle que possèdent ces gestes iconiques que nous dirons à charge culturelle partagée. Nous poursuivrons cette discussion en nous interrogeant sur l'impact de cette réflexion dans le champ de l'enseignement.

## 1. Communication multimodale et gestes culturels

Dans le cadre d'une telle contribution, il est impossible de revenir sur l'ensemble des théories prenant en considération le corps et les gestes dans l'interaction. Deux grands courants peuvent toutefois être signalés : le paradigme de l'énaction et les *Gesture Studies*.

De par son étymologie, l'énaction peut être définie comme le fait de faire émerger quelque chose par l'action. Pour Varela et al. (2016), la cognition émerge de l'interaction dynamique entre un organisme et son environnement. Elle n'est pas une simple représentation interne du monde, mais une action incarnée qui crée (ou « en-acte ») un monde signifiant pour l'agent. Ainsi, ce paradigme considère que le corps n'est pas appréhendé dans une approche fonctionnaliste définie en termes d'inputs-outputs, mais constitue le lieu où s'engendrent réciproquement la cognition et le monde (Varela et al., 2016). Toute cette idée

se retrouve dans la conception énaïve de la communication. Pour Maturana et Varela (1994, dans Aden, 2017, §19): « Quand le langage émerge, les objets émergent aussi comme des distinctions linguistiques. Plutôt que de penser que nous utilisons le langage, ces auteurs préfèrent dire que "nous sommes dans le langage", ou mieux, que nous "langageons" ».

En dépit de tout l'intérêt d'une telle approche dans la compréhension du rôle du corps dans les interactions et l'enseignement des langues, à notre connaissance, il n'y est pas question explicitement, à l'inverse du second cadre théorique mentionné, de s'intéresser aux gestes qui relèveraient d'une dimension culturelle. Pour cette raison, notre réflexion s'ancrera dans le champ des *Gesture Studies*, un cadre théorique que nous présentons plus en détail ci-après.

Quel que soit le courant, le terme non verbal employé habituellement pour qualifier les informations qui circulent autrement que par la langue s'avère problématique et biaisé. Il pose comme centrale la place du verbal dans la communication, le reste étant défini par rapport à ce repère. Pour sortir de ce linguocentrisme, nous parlerons davantage de multimodalité que nous définirons comme la diversité des modalités de communication incluant notamment la langue, les postures, le regard, les supports visuels tels que les affiches ou les gestes. C'est sur cette modalité que nous concentrerons notre attention.

Dès les années 1960, la recherche montre l'importance de considérer la communication verbale dans son lien avec le mouvement corporel (voir Cresswell, 1968 ; Ekman & Friesen, 1969 ; Cosnier & Brossard, 1984 ; Winkin, 1981). Cela dit, comme le souligne Kendon (1972), ces premiers travaux s'attachaient d'abord à étudier la façon dont les gestes contribuent à la communication (voir aussi Efron, 1941). Il convient dès lors de distinguer ces études de celles qui se sont penchées sur le lien entre gestes et parole dans le processus même de la production du discours (Werner & Kaplan, dans Kendon, 1972). C'est dans cette dynamique que s'inscrivent les travaux pionniers de Kendon, en 1972, qui démontrent notamment comment des unités gestuelles correspondent à des unités de discours. Il s'est d'abord agi de poser les fondements d'une analyse de la gestualité coverbale qui mettra à mal l'idée que les gestes sont des

phénomènes « non verbaux », conception contre laquelle McNeill (1985) s'est également rapidement élevé.

Parmi les modèles qui pensent le lien geste-parole, certains considèrent que deux systèmes, verbal et non verbal, interagissent dans la production orale (voir par exemple de Krauss et al., 2000). Pour défendre sa théorie d'un système unique, McNeill (1992, p. 23-24) s'appuie sur plusieurs observations :

- 90 % des gestes apparaissent avec la production de parole ;
- Les gestes et la parole sont synchrones ;
- la synchronisation gestuelle sur les plans phonétique, sémantique et pragmatique ;
- le parallèle entre le développement langagier et gestuel de l'enfant ;
- en cas d'aphasie, tant la production des gestes que de la parole est affectée.

Dans ses premiers travaux, McNeill (1992) distingue quatre gestes coverbaux :

- Iconiques : ils présentent une analogie entre la forme réalisée et le signifié
- Déictiques : gestes de pointage
- Métaphoriques : gestes qui représentent des concepts, des idées ou des métaphores. Il n'y a pas de ressemblance geste/signifié
- Battements : gestes rythmiques comptant deux mouvements (haut-bas ou intérieur-extérieur). Ils ne représentent rien de particulier mais sont produits sur d'autres gestes coverbaux

McNeill reviendra plus tard (2005) sur ces catégories. Il insistera sur la nécessité de distinguer « dimension » de « type » gestuel (p.41) pour

éviter toute catégorisation cloisonnante. Un geste peut en effet renvoyer à plusieurs dimensions à la fois. Ainsi, un geste iconique peut en même temps avoir une valeur déictique.

Il convient d'indiquer que McNeill (2005) envisage ces gestes coverbaux dans un continuum<sup>4</sup> (Figure 1), nommé « continuum de Kendon » en l'hommage des travaux pionniers de ce dernier.

**Figure 1**

*Continuum de Kendon (McNeill, 2005)*

Gestes coverbaux	Emblèmes	Mimes	Langues des signes
Présence obligatoire de la parole	Parole optionnelle	Absence de parole	Absence de parole

Ce continuum a fait l'objet de critiques sur plusieurs points, en particulier sur son caractère oralo-centré excluant la langue des signes. Boutet (2010) lui reproche notamment d'être « structuré autour de la modalité vocale » (p. 55) et propose notamment d'interroger les différents continuums et de repenser les catégories emblèmes et pantomimes. L'auteur dénonce le fait que ce continuum constitue malgré ces biais scientifiques une « véritable norme scientifique » (*ibid.*, p. 56).

Toujours dans une approche critique de la typologie proposée par McNeill, d'autres travaux, dans le domaine de la sémiotique peircienne, interrogent la pertinence de la distinction iconique/métaphorique. Ainsi Sonesson (2001) rappelle-t-il que, « selon la définition de Peirce, il y a iconicité dès que le signe se fonde sur des propriétés que les deux objets entrant dans la relation possèdent en tant que tels, indépendamment l'un de l'autre » (p. 47). Ces propriétés peuvent être non-visuelles ou abstraites.

4 En 2005, McNeill révisé son continuum (1992) et propose un modèle constitué de quatre continua en considérant quatre perspectives différentes : la relation à la parole (modèle ici présenté), le degré de propriétés linguistiques, de conventionnalité et le caractère sémiotique du geste.

## 2. Emblèmes : des gestes culturels ?

Tout comme les gestes coverbaux sont directement en lien avec la structure syntaxique de certaines langues, d'autres gestes sont propres à certaines communautés linguistiques et socioculturelles qui les emploient. Ces gestes, communément appelés emblèmes gestuels, sont souvent présentés comme possédant une dimension « culturelle », sans que, à notre connaissance, la littérature scientifique dans le champ de la gestuelle ne définisse pour autant précisément l'acception de cette notion. L'absence d'une telle précision n'est pas sans présenter quelques obstacles en termes de catégorisation. D'autres auteurs en revanche (Cosnier, 1982) rattachent ces gestes à une communauté sociolinguistique spécifique, ce qui établit davantage un lien avec l'usage de la langue en contexte que de la question culturelle<sup>5</sup> à proprement parler. Pour d'autres auteurs en revanche (voir par exemple Gawn & Cooperrider, 2024), la question linguistique peut difficilement constituer un repère définitoire suffisant car les emblèmes sont souvent partagés à des échelles culturelles plus ou moins étendues (nations ou groupes socioculturels restreints).

### **2. Éléments définitoires des gestes « culturels »**

L'étude qui a très certainement posé les premières bases scientifiques des travaux sur les emblèmes – tant sur le plan notionnel que méthodologique – est celle réalisée par David Efron (1941). Étudiant de l'anthropologue américain Boas, défenseur d'un relativisme culturel, Efron s'est donné pour objectif de déconstruire l'idéologie raciste des nazis, notamment telle que défendue par Hans Günther qui voit dans chaque comportement humain une trace de la race à laquelle chacun appartiendrait. Pour ce faire, Efron a entamé une étude comparative des gestes « culturels » chez des Juifs d'Europe de l'Est et Italiens du Sud « assimilés<sup>6</sup> » et d'autres qualifiés de « traditionnels<sup>7</sup> ». Ses résultats

5 Bien que pour certains auteurs tels que Galisson (2002) ou Agar (1994), il est impossible de distinguer langue et culture.

6 C'est-à-dire des personnes dont le comportement est identique aux Américains (1941, p.172).

7 Par ce terme Efron entend les personnes étrangères ou nées aux États-Unis mais qui sont restées assez hermétiques aux influences américaines sur le plan culturel et linguistique (1941, p. 172).

démontrent qu'il n'y a rien d'héréditaire – donc de « racial<sup>8</sup> » – dans le geste culturel. Les Juifs et Italiens acculturés ne produisent pas les mêmes gestes que leurs homologues immigrés de la « même » communauté. Les gestes sont donc influencés par le contexte dans lequel chacun évolue, non par la génétique.

Par cette étude fondatrice sur les gestes, Efron pose les jalons des travaux à venir sur les emblèmes gestuels, terme que l'auteur n'utilise pas à proprement parler. Il est davantage question dans son ouvrage de gestes « emblématiques » ou « symboliques » qu'il définit comme ces gestes qui n'entretiennent pas de lien morphologique avec leur référent. En creux, nous semble-t-il, il signale que, contrairement aux gestes physiographiques, les gestes emblématiques peuvent être compris au sein d'une culture<sup>9</sup>. D'ailleurs, dans la préface de la réédition de l'ouvrage d'Efron (Efron, 1972), Ekman écrit « [ces gestes] ont une signification standardisée au sein d'une culture et sont spécifiques à cette dernière » (p. 11).

La dénomination de ce type de geste varie selon les périodes et les auteurs, même si le terme « emblème » semble être plus fréquent. D'ailleurs, c'est Ekman et Friesen qui retiennent ce terme en 1969 et lui attribuent la définition suivante : « Les actes non verbaux qui ont une traduction verbale directe, ou une définition dans le dictionnaire, consistant généralement en un ou deux mots, voire une phrase » (p. 63). Les auteurs poursuivent en précisant que ces gestes sont « bien connus de tous les membres d'un groupe, d'une classe, d'une culture » (*ibid.*).

Sans revenir sur les évolutions progressives chez d'autres auteurs (voir pour cela Payrató & Clemente, 2020), il est possible de noter que la terminologie retenue pour nommer ces gestes inclut les expressions suivantes :

- 8 Terme qu'Efron maintient constamment entre guillemets, certainement pour prendre ses distances avec le discours nazi.
- 9 Efron inverse la comparaison. Il indique que, contrairement aux gestes physiographiques (...) qui peuvent être reconnus par des individus appartenant à différentes cultures, les gestes symboliques ont, de manière générale, un caractère purement emblématique. C'est nous qui en déduisons que les gestes symboliques sont compris au sein d'une même culture (uniquement ?).

- Gestes quasi-linguistiques (Cosnier, 1982);
- Emblématiques (Efron, 1941); emblèmes (Ekman & Friesen, 1969; McNeill, 1992);
- *Quotable gestures* (Kendon, 2004);
- Gestes symboliques (Efron, 1941).

Quelle que soit la terminologie retenue, ces gestes peuvent être réalisés par différentes parties du corps (nez, mains, parties du visage...) selon les groupes sociolinguistiques et socioculturels auxquels les locuteurs appartiennent (Gawn & Cooperrider, 2024 ; Kita, 2009 ; Müller et al., 2014). Selon McNeill (2014, p. 76) les emblèmes réunissent quatre caractéristiques principales. Ils possèdent :

1. une dimension lexicale. En ce sens, ces gestes peuvent être répertoriés, répétés et décrits;
2. un degré de conventionnalité;
3. une définition culturelle déterminée et préservée par la communauté dans laquelle ils sont produits et utilisés;
4. une dimension métaphorique dans le sens où ils sont codifiés.

Nous retrouvons globalement ces aspects dans la définition qu'en propose Tessendorf (2014; 2013). Cet auteur reprend peu ou prou celle d'Ekman et Friesen (1969). Pour Tessendorf (2014) les emblèmes sont comme «des mouvements corporels conventionnels possédant une signification précise qui peut être comprise facilement sans la parole par un groupe social ou culturel particulier<sup>10</sup>» (p. 82). D'autres, à l'instar de Cooperrider et Gawn (2024) les définissent plus succinctement comme des gestes conventionnels renvoyant à une signification précise.

<sup>10</sup> «conventional body movements that have a precise meaning which can be understood easily without speech by a certain cultural or social group».

## 2.2 La notion de « culture » dans les travaux sur les emblèmes

Ainsi, en plus du degré de conventionnalité, les emblèmes possèdent une dimension culturelle qui a été posée dès le début des études sur ces gestes spécifiques. Il nous semble intéressant de voir ce que les auteurs principaux entendent par « culture » lorsqu'ils parlent de gestes « culturels » ou de la dimension culturelle des emblèmes.

### 2.2.1 Une absence de précision explicite

De manière assez intéressante, il apparaît que le mot culture n'est jamais véritablement défini par les auteurs clés, ni même commenté pour en préciser l'acception que le lecteur devrait en faire. Ainsi, l'anthropologue Efron (1941), dont l'étude est considérée comme fondatrice sur les emblèmes, présente la population d'étudiants du Yeshiva College sans plus de précision que le fait qu'ils sont « imprégnés de la culture religieuse [juive] orthodoxe » (p. 123). S'il prend soin de qualifier le type de culture en question, ce qui permet d'en délimiter le champ d'application, qu'entend-il par « culture », dans cette expression ? Nous comprenons toutefois, au début de son ouvrage consacré à une attaque en règle de l'idéologie nazie, qu'il entend la culture comme étant une réalité hétérogène (voir par ex. p. 15-16). Ekman et Friesen, respectivement anthropologue et sociopsychologue, ne proposent aucune indication sur la manière d'entendre le terme. Il semble parfois synonyme de nation, comme dans cet extrait : « Nous avons vu des personnes montrer le poing, qui est au sein de notre culture un emblème pour la colère ou la bagarre » (p. 63). À quelle catégorie ou quel pan de la « culture » américaine les auteurs renvoient-ils ? Un tel flou accompagne également le propos de McNeill (2014), dans le champ de la psychologie cognitive. L'auteur complète le troisième élément définitoire précité en signalant que « chaque culture possède un répertoire d'emblèmes » (*ibid.*, p. 76). Le terme « culture » n'est accompagné d'aucune indication sur l'acception à lui donner. Kendon (2004), qui a débuté sa carrière en psychologie expérimentale avant de poursuivre des travaux en anthropologie linguistique, reste quant à lui aussi vague sur son usage du terme : « Il a également toujours été reconnu qu'il existe des différences d'une nation

à l'autre, d'une culture à l'autre ou d'une couche de la société à l'autre dans la manière dont les gestes sont utilisés» (2004, p. 326).

Tout comme le notent encore récemment, en anthropologie linguistique, Brookes & Le Guen (2019) concernant les contributions au numéro de *Gesture*<sup>11</sup> qu'ils ont coordonné, la question de la culture n'est pas problématisée par les auteurs que nous avons présentés. Ce qui ressort des définitions présentées est une approche vague et englobante de la culture. En outre, l'usage constant du déterminant singulier pourrait laisser penser que la culture, chez certains auteurs, serait un tout homogène.

Cela peut paraître d'autant plus surprenant que tant Efron que Kendon furent des anthropologues et qu'ils étaient loin de concevoir la culture comme une entité figée. Peut-être l'absence de précision définitionnelle révèle-t-elle l'existence d'une forme d'évidence invisible (Carroll, 1988), qui supposerait une définition partagée, mais non explicitée ?

### 2.2.2 Une définition du terme aux frontières floues

La citation de Kendon (2004) permet toutefois en creux de commencer à dessiner des frontières entre la notion de culture et d'autres termes associés ; l'auteur distingue en effet le terme culture de la nation ou de la classe sociale. En revanche, en présentant l'étude d'Efron, Kendon introduit un rapport de synonymie entre *ethnic* et *culture* : « Il [Efron] a également recueilli des informations parmi les membres assimilés de ces deux groupes ethniques dans l'espoir de pouvoir montrer quels changements, s'il y en avait, étaient survenus dans l'utilisation des gestes à mesure que les gens s'assimilaient à la culture américaine » (p. 330). Efron (1941), quant à lui, utilise "*ethnic*" comme substitut lexical au terme « racial », que l'auteur maintient constamment entre guillemets pour se distancier de la conception nazie qu'il cherche à démonter : « L'objet de notre étude était (a) de découvrir s'il existe des différences de groupe standardisées dans le comportement gestuel de

11 *Gesture* est une des revues principales dans le domaine de la gestualité : <https://benjamins.com/catalog/gest>

deux groupes "raciaux" distincts (...) Dans chaque cas, l'origine ethnique spécifique de l'individu a été établie en notant le dialecte particulier utilisé» (p. 40).

Kendon (2004) poursuit sa partie sur les emblèmes en établissant un lien entre culture et société: « Tout le monde s'accorde à dire que les gestes expressifs varient d'une société à une autre. Plusieurs livres ont été publiés montrant qu'il existe des gestes différents pour une même signification selon les cultures » (p. 336). Une société = une culture ?

De manière générale, l'étude de la littérature montre une certaine alternance non étayée entre différents termes (et leurs dérivés adjectivaux): culture, société, communauté, aire géographique, région, ethnie. Il en ressort une certaine confusion terminologique et conceptuelle puisque la dimension culturelle de l'emblème renvoie à différentes échelles et à des réalités tout à la fois géographiques, sociales et ethniques. Cela soulève les mêmes questions que celles posées par Brookes et Le Guen (2019, p. 126): peut-on au final considérer les frontières linguistiques et culturelles comme paramètres premiers de l'étude des variations gestuelles? Les différences sont-elles déterminées par des frontières ethnolinguistiques et culturelles? Dans quelle mesure la notion de culture doit-elle être envisagée comme une entité autonome et délimitée (*autonomous and bounded*) ce qui lui dénie son caractère fondamentalement processuel ?

### 2.3 Emblèmes et variation

Les travaux sur les emblèmes soulignent régulièrement les influences de la langue ou de la « culture » (Kita, 2009; Muller et al., 2014; Calbris & Porcher, 1989) sur ces types de gestes. Ainsi Gawn et Cooperrider (2024) nous rappellent la diversité des formes et des combinaisons possibles (par exemple, usage des mains ou de la bouche, association avec un haussement d'épaules ou un son). Les variations sont donc nombreuses et peuvent dépendre de plusieurs paramètres.

### 2.3.1 Emblèmes et variation géographique

Une des rares études d'ampleur sur le sujet a été menée par Morris et al. (1979) pour définir une géographie linguistique des emblèmes en Europe, y ajoutant en plus la Tunisie, seule exception à cette aire. Les auteurs ont demandé à un panel de 30 hommes sollicités au hasard dans 40 pays s'ils connaissaient les 20 gestes conventionnels qui leur étaient présentés et d'en donner le sens. Ce travail a permis de vérifier le caractère conventionnel des emblèmes et leur variation diatopique, autrement dit géographique. En effet, les résultats montrent que certains gestes se retrouvent d'une région à une autre ou voient leur sens évoluer selon les aires géographiques. Ainsi en est-il du geste des doigts en forme d'anneau (Figure 2) :

**Figure 2**

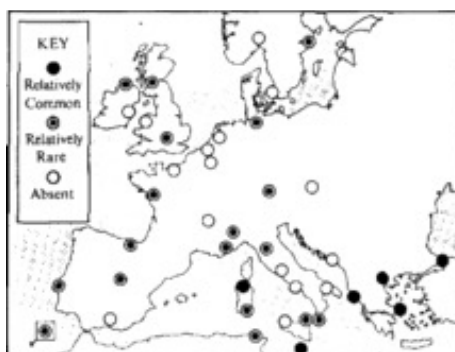
*Doigts en forme d'anneau*



58 % des 1200 participants de l'étude lui accordent le sens de « ok – good », tandis que pour 11 % et 10 % d'entre eux, il signifie respectivement « orifice » et « zéro ». Les auteurs proposent de cartographier le sens attribué. Ainsi, le sens « orifice » est réparti de la sorte (ronds noirs) (Figure 3) :

**Figure 3**

*Répartition du sens « orifice »*



Nous le voyons, le sens des emblèmes dépassent potentiellement les frontières géographiques et linguistiques (Gawn & Cooperrider, 2024). Le caractère culturel est donc à relativiser, ou tout au moins à interroger. Pour cela, il conviendrait a minima de penser les emblèmes socioculturels dans une double approche synchronique et diachronique permettant de prendre en considération les évolutions sémantiques et culturelles que certains gestes subissent. Combien de Français aujourd'hui signalent l'état d'ébriété d'une personne ou la lassitude ainsi (respectivement Figures 4 et 5)?

**Figure 4**

*Emblème gestuel français symbolisant « ébriété »*



**Figure 5**

*Emblème gestuel français symbolisant « lassitude »*



Pourtant, ils sont encore utilisés pour représenter des gestes culturels français<sup>12</sup>, au risque de stéréotyper le comportement gestuel « des » Français. Par conséquent, et en dépit de l'étude de qualité réalisée par Calbris dans les années 1980, une étude renouvelée de ces gestes qui s'inscrirait dans une véritable démarche interculturelle est nécessaire pour mettre à jour la « liste » établie par Calbris et Montredon (1986).

### 2.3.2 Emblèmes et variation diaphasique

Si nous évoquons dans une précédente publication (Azaoui, 2021) l'existence de variation gestuelle diachronique<sup>13</sup>, la dimension culturelle attribuée aux emblèmes mérite d'être considérée également sous l'angle stylistique, c'est-à-dire en prenant en compte les variables propres aux locuteurs (Payrató & Clemente, 2020, p.108). Payrató et Clemente indiquent que les facteurs situationnels peuvent influencer les emblèmes ; les auteurs y incluent la question des thèmes et les objectifs de l'interaction, ainsi que le degré de formalité entre les interactants (p. 108).

À notre connaissance, hormis dans la question du développement langagier (voir notamment Iverson et al., 2008 ou Guidetti, 2010), une autre forme de variable est rarement prise en considération dans le champ des études sur les emblèmes : la culture éducative. Pourtant, les travaux sur l'acquisition du langage montrent que le modèle parental constitue un modèle de production gestuelle. Par exemple, Iverson et al. (2008) ont étudié la différence de production gestuelle et verbale chez des enfants italiens et américains. Leur travail confirme l'hypothèse selon laquelle le fait que les Italiens adultes possèdent un répertoire de gestes riche impacte la production gestuelle chez des bébés italiens. Porcher (Calbris & Porcher, 1989) rappelle d'ailleurs que le geste peut être « acquis par l'inculcation » (p. 26), ce qui n'est d'ailleurs pas sans rappeler les « techniques du corps » de Mauss (1934). Le corps apparaît donc comme un capital culturel (Calbris & Porcher, 1989,

12 Voir par exemple : <https://leszexpertsfle.com/ressources-fle/on-parle-avec-les-mains/> (consulté le 20/12/2023).

13 Le geste V de la victoire des Alliés en 1943 réalisé par Churchill symbolise la paix, durant la période du mouvement hippie et des contestations contre la guerre au Vietnam durant les années 1960 aux États-Unis.

p. 25). Ainsi, au-delà du mimétisme observable chez des enfants de 10-24 mois, il est intéressant de s'intéresser au fait que la valeur que des enfants accordent à des gestes emblèmes « nationaux » peut être dévoyée par la façon dont ils sont employés par les parents. Cela tend à indiquer le poids de la variable socio-éducative dans l'interprétation que peuvent en donner des enfants.

Dans un précédent travail (Azaoui, 2019), nous avons analysé la remarque d'une collégienne française, Monique, concernant l'emblème « doigt en forme d'anneau », produit par son enseignante de français pour apporter une explication à l'usage d'un temps verbal. Alors que l'interprétation la plus couramment admise pour ce geste est celle de précision et d'exactitude (Calbris et Montredon, 1986, p.15), Monique déclarait : « En général c'est quand les parents ils veulent nous punir. Ils disent tu arrêtes tout de suite de faire ça<sup>14</sup> ». Par cette remarque, cette élève signale la variation possible dans les gestes conventionnels dont le caractère « culturel » peut parfois faire oublier l'existence d'adaptations dans des cercles restreints tels que les familles. Dès lors, il s'avère cohérent de considérer la notion de culture en intégrant ce qui relève de la « forme d'éducation, [l']identité historico- personnelle » (Calbris & Porcher, 1989, p. 36). Tout comme nous ne sommes pas que le produit d'une culture, mais également producteur de celle-ci, nous ne pouvons être uniquement le produit d'une culture gestuelle collective. Comme le dit Porcher, « les gestes incarnent l'articulation entre un individu et ses groupes d'appartenance et de référence » (ibid.). Dès lors, les emblèmes, en dépit de leur conventionalité, mériteraient d'être appréhendés dans une approche dynamique qui reconnaîtrait par exemple les variations sociale, historique ou géographique pour une même communauté, comme le fait d'ailleurs tout récemment Payrató et Clemente (2020), à la manière de ce que la sociolinguistique défend pour langue.

### 3. Les emblèmes : des gestes à charge culturelle partagée ?

La notion de « charge culturelle partagée » proposée par Galisson (1988) en didactique du français langue étrangère semblerait pouvoir prendre

14 Elle reproduit le geste sur ce segment.

en compte une telle conception dynamique de la « culture ». Elle permet en effet de rappeler l'importance du contexte et l'historicité, et donc d'envisager la culture davantage en tant que processus. Une étude exploratoire permettra de discuter la pertinence d'un tel rapprochement disciplinaire.

### 3.1 Quelques éléments théoriques préalables

Nous avons vu que la notion de « culture » n'était jamais véritablement définie, encore moins problématisée dans les travaux sur les emblèmes gestuels (sauf éventuellement chez Payrató & Clemente, 2020). De plus, cette dimension culturelle est appelée à prendre en compte toute la question des variations qui permet de considérer l'influence de divers paramètres dans la production et réception des emblèmes. Or, parler de gestes *culturels* tend à figer la dynamique inhérente à toute culture alors qu'elle est en perpétuelle évolution. Comme nous l'indiquions précédemment, le geste emblème décrit par Calbris pour symboliser la lassitude (Figure 4) n'est en cela plus véritablement partagé par *les Français*<sup>15</sup>. Seule une partie de la population, d'une certaine génération, l'ont en revanche en partage. Ainsi, au sein même des Français, il pourrait entraîner certains malentendus interculturels. La notion de « charge culturelle partagée » (Galisson, 1988, 2002) développée dans le champ de la didactique des langues-cultures pourrait permettre de surmonter cette impasse théorique et définitoire car elle reconnaît l'importance du contexte d'interaction et de ce qui est partagé ou non, par qui, dans quel contexte.

Pour compléter cette réflexion, les travaux de Peirce peuvent être assez intéressants à rappeler. Mittelberg (2019) rappelle que le sémioticien américain distingue trois catégories universelles : priméité (ce qui relève du possible), secondéité (renvoie à l'expérience, à l'effet de sens en contexte) et tiercéité (se réfère aux invariants, aux lois, aux conventions). Si l'on admet avec Mittelberg que l'emblème n'est qu'une

15 Chaque année, je fais un test impromptu auprès de mes étudiants de master pour évaluer de manière informelle la connaissance que des étudiants français ont de ce geste aujourd'hui. Bien entendu, il n'y a là rien de scientifique à proprement parler dans cette démarche, mais il ressort constamment que très peu d'étudiants français indiquent le connaître au XXI<sup>e</sup> siècle.

actualisation gestuelle prototypique de tiercéité parmi d'autres (2019, p. 208) et que l'on peut retrouver « différents types d'habitudes et de schémas incorporés, de pratiques sociales<sup>16</sup> » (2019, p. 208), alors il est possible d'admettre que le geste réalisé par l'élève est une autre instantiation gestuelle de tiercéité.

Ainsi, on pourrait avancer l'idée que ce geste possède une « charge culturelle partagée » que Galisson (1988) définit comme : « cette culture qui, même s'ils [les natifs<sup>17</sup>] l'ignorent, gouverne la plupart de leurs attitudes, de leurs comportements, de leurs représentations, et des coutumes auxquelles ils obéissent » (p. 328).

### **3.2 Une étude exploratoire d'un geste à charge culturelle partagée**

Pour étayer notre propos, nous nous appuyons sur un premier exemple d'analyse, soutenue par d'autres corpus.

Le segment du corpus sur lequel notre analyse principale repose est extrait d'un moment de contage mené par une mère d'élève dans une classe de maternelle dans une école située dans le sud de la France. Cette intervention s'inscrit dans un projet plus large, les Mères conteuses (Azaoui, 2021e; Azaoui, 2021a). Il y était question de promouvoir les langues familiales et les contes à l'école au service des apprentissages langagiers.

Mittelberg et Hinnell (2022, p. 10<sup>18</sup>) signalent que McNeill retient une approche saussurienne du signe, applicable en fait uniquement aux gestes conventionnels/emblèmes. L'approche peircienne apparaît pourtant comme plus appropriée pour étudier l'usage des gestes en contexte puisqu'elle dépasse le rapport signifiant/signifié et accorde davantage de place au contexte et au traitement du signe par les individus.

16 « Thirdness in gesture not only underpins symbolic emblems, such as the victory sign, but resides in different kinds of embodied habits and schemata, social practices ».

17 Terme employé par Galisson.

18 Les pages correspondent à celles du document mis en ligne.

Sur la base de ces éléments, considérons la situation suivante dont un extrait a fait l'objet d'une analyse<sup>19</sup> dans Azaoui (2021e). Lors du projet Les mères conteuses<sup>20</sup>, une mère d'élève raconte la version maghrébine de l'histoire du Loup et des sept chevreux. Dans cette version, dite en arabe tunisien, une ogresse tient lieu de loup et des filles de chevreux. Alors que l'ogresse frappe à la porte de la maison où se trouvent sept filles seules dans l'attente du retour de leur mère, l'une d'entre elles lui refuse l'entrée sous prétexte que leur mère, contrairement à l'ogresse, porte un voile sur la tête (Figure 6).

**Figure 6**

*Geste réalisé sur l'énoncé: « Notre mère porte un foulard sur la tête »"*



À l'issue de cette histoire, l'enseignante demande aux élèves ce qu'ils ont compris. Alors qu'un enfant déclare que le personnage principal porte un foulard, l'enseignante le relance pour comprendre la manière dont il s'est approprié cette information. À cette question, il répond par un geste.

- Professeure : comment tu sais qu'il avait un foulard le loup
- Élève : parce que la maman elle a fait comme ça (+ reproduit le geste, Figure 7)

19 L'analyse ici proposée est en revanche inédite. Elle s'appuie uniquement sur le corpus et prolonge une précédente analyse présentée dans le chapitre cité.

20 Je reviendrai sur cet exemple plus tard dans la partie consacrée au répertoire plurisémiotique.

**Figure 7**

*Geste de l'enfant sur son intervention : « Elle a fait comme ça (+ geste circulaire) »*



Les captures d'écran (Figures 6-7) tentent de rendre la dynamique du mouvement gestuel de la mère lorsqu'elle évoque la présence d'un foulard et celui de l'enfant lorsqu'il explique que « la maman elle a fait comme ça ». Tous deux réalisent un geste circulaire de la main droite : pour l'une, le geste est effectué en partant du côté situé en bas à gauche du visage, il remonte le long de son visage et se termine de l'autre côté. Pour l'autre, le geste débute en bas à droite du visage. Le mouvement de l'enfant reprend la forme de celui produit par la mère d'élève, dont le voile constituait toutefois un indice supplémentaire.

Ce geste pourrait spontanément être catégorisé comme un geste iconique dans la mesure où il présente une certaine ressemblance avec l'objet qu'il représente<sup>21</sup>. Pourtant, nous émettons l'hypothèse que l'iconicité du geste n'est pas suffisante, dans le cas présent, pour que l'enfant fasse sens de cet étayage visuel. Nous considérons que ce qui a permis la sémiotisation du geste, d'en consolider la valeur et le sens est la connaissance implicite, peut-être incorporée, que cet enfant de 4 ans a d'une pratique religieuse : la mise en place du voile que portent certaines mères musulmanes, dont celle de l'élève. Ainsi, parce que « les gestes expriment un héritage culturel, une forme d'éducation, une identité historico-personnelle » (Porcher, 1989, p. 36), nous émettons l'hypothèse que c'est cette expérience personnelle d'une pratique familiale qui a facilité l'interprétation, par l'élève, du geste produit. Partant, qualifier ce geste d'iconique paraît insuffisant. L'envisager

21 En l'occurrence, il s'agit davantage de l'objet tel que porté par certaines femmes musulmanes.

comme un geste conventionnel est une idée séduisante mais cela nous engagerait à considérer l'existence d'un caractère codifié propre à toute une communauté et potentiellement compréhensible sans la parole. Il convient alors d'attribuer une charge culturelle à ce geste, ce qui permet d'éviter le terme « iconique culturel » utilisé par Mittelberg et Evola (2014, p. 1740). Nous sommes toutefois d'accord avec les auteurs pour dire qu'il existe, comme l'avait déjà pointé Mauss (1934) concernant l'éducation aux techniques corporelles les plus évidentes, une transmission de la manière de mimer, de représenter un objet ou une situation (Mittelberg & Evola, *ibid.*). Ces habitudes, ajoute Mauss (*ibid.*), « varient non pas simplement avec les individus et leurs imitations, elles varient surtout avec les sociétés, les éducations, les convenances et les modes, les prestiges » (p. 8)<sup>22</sup>.

La pratique religieuse de la mère de cet enfant constitue vraisemblablement une culture partagée par les membres de la communauté musulmane<sup>23</sup> à laquelle appartient cet élève. Toutefois, toutes les mères ne portent pas le voile de la même façon. Les « techniques du corps » (Mauss) ne sont donc pas nécessairement les mêmes. Néanmoins, dans notre cas, nous posons l'hypothèse que l'enfant s'est appuyé sur son répertoire de pratique culturelle familiale<sup>24</sup> pour construire le sens du geste de la mère conteuse.

Pour étayer cette hypothèse, nous mentionnerons deux arguments supplémentaires. Le premier repose sur un test de perception réalisé auprès de différents enfants de 4-5 ans. Le second prend appui sur un autre corpus de recherche, en dispositif pour des élèves allophones de collègue.

Le test de perception a été mis en place auprès de 10 enfants scolarisés en grande section de maternelle (enfants âgés de 5 ans) ailleurs que dans l'école de l'enfant présenté précédemment. Nous avons donné nos consignes aux adultes chargés de ces enfants. Parmi ces derniers,

22 Pagination de la version numérique de l'article accessible en ligne : [https://classiques.uqam.ca/classiques/mauss\\_marcel/socio\\_et\\_anthro/6\\_Techniques\\_corps/Techniques\\_corps.html](https://classiques.uqam.ca/classiques/mauss_marcel/socio_et_anthro/6_Techniques_corps/Techniques_corps.html)

23 Cela ne signifie toutefois pas que la pratique est commune à toutes les femmes de confession ou d'éducation musulmane.

24 Cela n'exclut pas qu'il puisse y avoir une pratique hors de la sphère familiale.

un seul était a priori de confession musulmane (selon l'enseignante, la mère, libanaise, est voilée). Les enfants ont visionné une seule fois l'extrait vidéo dans lequel nous voyons la mère raconter son histoire. La consigne donnée était identique pour tous : « Tu vas regarder une vidéo. Une mère raconte à des enfants une histoire. Qu'est-ce qui se passe selon toi ? À la fin, la mère fait un geste avec la main droite. Qu'est-ce que ça peut signifier ? ».

Parmi les réponses données, aucune ne mentionnait le fait de porter un foulard. Quelques exemples d'intervention :

- « l'histoire parle d'un gros monsieur qui se promène dans des villages. Le geste c'est pour la mer autour des villages » ;
- « c'est l'histoire d'un loup qui se promène et qui cherche sa grand-mère ». Plusieurs enfants ont fait le lien avec des histoires où le loup tape à la porte ;
- « le geste c'est pour montrer le visage de la grand-mère » ;
- « la mère se touche les cheveux ».

Il est intéressant de noter que l'enfant d'origine libanaise n'a rien signalé. D'après l'enseignante de cet élève, la mère ne porte pas le voile comme la mère de la vidéo. Est-ce une des raisons possibles pour lesquelles il n'a pas su ou pu interpréter le geste ?

Le second et dernier élément permettant de soutenir notre hypothèse d'interprétation est issu d'un corpus vidéo collecté dans le cadre de notre projet sur la différenciation en UPE2A (Azaoui & Denizci, 2022). Le contexte pédagogique est le suivant : alors que les élèves allophones sont en train de travailler sur des exercices liés au lexique des vêtements, l'enseignante les interpelle pour s'assurer de leur connaissance d'un mot : l'écharpe. Comme l'indique la capture d'écran (Figure 8), elle réalise un geste circulaire assez similaire à ceux notés précédemment.

**Figure 8**

*Enseignante réalisant un geste sur son intervention : « qu'est-ce que c'est ça que l'on met autour du cou ? comment ça s'appelle ? [Que l'on met autour du cou ?] »*



Devant l'absence de réaction, l'enseignante sollicite spécifiquement deux élèves maghrébines dont le niveau linguistique est plus élevé que leurs camarades :

- Professeure : les filles, comme ça s'appelle ce qu'on met autour du cou quand il fait froid (Figure 9)
- Élèves : le foulard

**Figure 9**

*Répétition du geste représentant, pour l'enseignante, le mot « écharpe »*



On le voit, spontanément et alors que le contexte d'interaction est différent à plusieurs niveaux (collège, interaction exolingue, emploi du terme cou qui signale l'emplacement du vêtement), les élèves en

question attribuent à ce geste le même sens que celui donné par l'élève de maternelle. Il faudra attendre trois secondes avant que l'une d'entre elles ne s'exclame : « Ah, l'écharpe ! ».

### En guise de conclusion

Problématiser la notion de « culture » dans le champ de la gestualité nous invite à envisager une approche critique, car réflexive (Heller, 2023), sur ce que l'on entend par ce terme et les implications. Nous avons fini par proposer une formulation : « gestes à charge culturelle partagée », qui nous semble pouvoir conserver la dynamique relationnelle et historicisée de la « culture », ainsi que la question des normes et variations.

Appliquée aux gestes, cela permettrait ainsi de relativiser l'appel de certains chercheurs pour enseigner les emblèmes (Gullberg, 1998). Ainsi, Cadet et Tellier (2007) distinguent les gestes pour enseigner des gestes à enseigner, dans lesquels elles intègrent les emblèmes. Cet enseignement pourrait avoir sa pertinence car les emblèmes peuvent en effet constituer une source potentielle de malentendus, a fortiori lorsque le geste peut avoir un autre sens dans « la » culture de son interlocuteur. Cela dit, au moins deux points de vigilance devraient être considérés. D'une part, il s'agit d'insister sur le fait que, bien qu'ils soient « culturels », comme le rappelle Denizci (2017), le contexte permet de lever les éventuelles incompréhensions de certains gestes entre locuteurs appartenant à d'autres groupes socioculturels ou ethno-linguistiques. D'autre part, il est essentiel de conserver à l'esprit les variations a minima de type géographique, social et historique des emblèmes pour éviter d'enseigner des emblèmes qui ne sont plus en usage et prendre en compte, à l'inverse, d'autres que les nouvelles générations développent.

- Aden, J. (2017). Langues et langage dans un paradigme énonctif. Recherches en didactique des langues et des cultures. *Les cahiers de l'Acedle*, 14(1), Article 1. <https://doi.org/10.4000/rdlc.1085>
- Agar, M. (1994). *Language Shock : Understanding The Culture Of Conversation*. HarperCollins.
- Azaoui, B. (2019). Ce que les élèves voient et disent du corps de leur enseignant : analyse multimodale de leurs discours. Dans V. Rivière et N. Blanc (dir.), *Observer la multimodalité en situations éducatives : Circulations entre recherche et formation* (pp. 99-123). ENS Éditions.
- Azaoui, B. (2021). Les mains ont la parole. Quand les gestes ont leur mot à dire dans l'apprentissage des langues. In P. Leclercq, A. Edmonds, & E. Sneed German (Éds.), *Introduction à l'acquisition des langues étrangères* (pp. 127-142). De Boeck Supérieur.
- Azaoui, B. (2021a). Recherche participative chercheurs-enseignants-parents-conteuse : Interroger l'altérité, (re)penser la collaboration avec les parents. In F. Torterat & B. Azaoui (Éds.), *Initiatives collaboratives pour l'enfance : quelles mutations de l'éducation et du travail social ?* (pp. 127-142). Presses universitaires de la Méditerranée.
- Azaoui, B. (2021e). Entrer dans le langage par le plurilinguisme et la multimodalité : le projet des Mères conteuses dans une école maternelle REP+. In A. Corvaglia & F. Wolf-Mandroux (Éds.), *Formation linguistique des apprenants allophones et pédagogies innovantes* (pp. 51-64). Éditions des archives contemporaines.
- Azaoui, B., & Denizci, C. (2022). Multimodalité et transmodalité dans le processus de différenciation auprès d'élèves allophones. Français dans le monde. *Recherche & Applications*, 71, 60-70.
- Boutet, D. (2010). Structuration physiologique de la gestuelle : modèle et tests. Lidil. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 42, <https://doi.org/10.4000/lidil.3070>

- Brookes, H., & Le Guen, O. (2019). *Gesture studies and anthropological perspectives : An introduction*. *Gesture*, 18, 119-141.
- Bruner, J. S. (2011). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Presses universitaires de France.
- Cadet, L., & Tellier, M. (2007). Le geste pédagogique dans la formation des enseignants de LE : réflexions à partir d'un corpus de journaux d'apprentissage. *Les Cahiers Théodile*, 7, 67-80.
- Calbris, G., & Montredon, Jacques. (1986). *Des Gestes et des mots pour le dire*. Clé international.
- Calbris, G., & Porcher, L. (1989). *Geste et communication. Analyse sémiotique et perspectives didactiques*. Hatier Credif.
- Carroll, R. (1988). *Evidences invisibles. Américains et Français au quotidien*. Seuil.
- Cosnier, J. (1982). Communication et langages gestuels. In J. Cosnier, J. Coulon, A. Berrendonner, & C. Kerbrat-Orecchioni (Éds.), *Les voies du langage, communications verbales, gestuelles et animales* (pp. 255-304). Dunod.
- Cresswell, R. (1968). Le geste manuel associé au langage. *Langages*, 3(10), 119-127.
- Denizci, C. (2017). Usage des gestes emblématiques en didactique du français langue étrangère. *Synergies Turquie*, 10, 69-83.
- Efron, D. (1941). *Gesture and Environment*. King'S Crown Press.
- Efron, D. (1972). *Gesture, Race and Culture*. Mouton.
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (1969). The Repertoire of Nonverbal Behavior : Categories, Origins, Usage, and Coding. *Semiotica*, 1(1), 49-98.
- Galisson, R. (1988). Cultures et lexicultures. Pour une approche dictionnaire de la culture partagée. *Cahiers d'études hispaniques médiévales*, 7(1), 325-341.

- Galisson, R. (2002). « Didactologie : De l'éducation aux langues-cultures à l'éducation par les langues-cultures ». *Éla. Études de linguistique appliquée*, 128(4), 497-510.
- Gawne, L. & Cooperrider, K., (2024) "Emblems: Meaning at the interface of language and gesture". *Glossa: a journal of general linguistics* 9(1). doi : <https://doi.org/10.16995/glossa.9705>
- Guidetti, M. (2010). Introduction – Des gestes, des mimiques et des mots pour dire, apprendre et comprendre. *Enfance*, 3(3), 227-237.
- Gullberg, M. (1998). *Gesture as a communication strategy in second language discourse. A study of learners of French and Swedish*. Lund University Press.
- Heller, M. (2023). *Éléments d'une sociolinguistique critique*. In *Éléments d'une sociolinguistique critique*. ENS Éditions.
- Iverson, J. M., Capirci, O., Volterra, V., & Goldin-Meadow, S. (2008). Learning to talk in a gesture-rich world : Early communication in Italian vs. American children. *First Language*, 28(2), 164-181.
- Kendon, A. (1972). Some Relationships Between Body Motion and Speech. In A. Siegman & B. Pope (Éds.), *Studies in dyadic communication* (pp. 177-210). Pergamon press.
- Kendon, A. (2004). *Gesture : Visible Action as Utterance*. Cambridge University Press.
- Kita, S. (2009). Cross-cultural variation of speech-accompanying gesture : A review. *Language and Cognitive Processes*, 24(2), 145-167.
- Krauss, R. M., Chen, Y., & Gottesman, R. F. (2000). Lexical gestures and lexical access : A process model. In D. McNeill (Éd.), *Language and Gesture* (1<sup>re</sup> éd., pp. 261-283). Cambridge University Press.
- Mauss, M. (1934). Les Techniques du corps. *Journal de psychologie*, XXXII(3-4), n.p.

- McNeill, D. (1985). So you think gestures are nonverbal? *Psychological Review*, 92(3), 350-371. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.3.350>
- McNeill, D. (1992). *Hand and Mind : What Gestures Reveal about Thought (New edition)*. University of Chicago Press.
- McNeill, D. (2005). *Gesture and Thought (1st edition)*. University of Chicago Press.
- McNeill, D. (2014). The emblem as metaphor. In M. Seyfeddinipur & M. Gullberg (Éds.), *From Gesture in Conversation to Visible Action as Utterance* (pp. 75-94). John Benjamins.
- Mittelberg, I. (2019). Peirce's universal categories : On their potential for gesture theory and multimodal analysis. *Semiotica*, 2019(228), 193-222. <https://doi.org/10.1515/sem-2018-0090>
- Mittelberg, I., & Hinnell, J. (2022). Semiotic Movements. In J. Pelkey & P. Cobley (Éds.), *Gesture Studies and Semiotics*. Bloomsbury Academic.
- Morris, D., Collett, P., Marsh, P., & O'Shaughnessy, M. (1979). *Gestures, their origins and distribution*. Stein and Day.
- Müller, C., Cienki, A., Fricke, E., Ladewig, S., McNeill, D., & Tessendorf, S. (2014). *Body–Language–Communication. An International Handbook on Multimodality in Human Interaction II*. De Gruyter Mouton.
- Payrató, L., & Clemente, I. (2020). *Gestures We Live By : The Pragmatics of Emblematic Gestures*. De Gruyter Mouton.
- Sonesson, G. (2001). De l'iconicité de l'image à l'iconicité des gestes. In C. Cavé, I. Guaïtella, & S. Santi (Éds.), *Actes du congrès ORAGE 2001 ORALité et Gestualité* (pp. 47-55). L'Harmattan.
- Tessendorf, S. (2014). Emblems, quotable gestures, or conventionalized body movements. In C. Müller, A. Cienki, E. Fricke, S. Ladewig, D. McNeill, & S. Tessendorf (Éds.), *Body–Language–Communication. An International Handbook on Multimodality in Human Interaction II* (pp. 82-99). De Gruyter Mouton.
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (2016). *The Embodied Mind, revised edition : Cognitive Science and Human Experience*. MIT Press.

# Exploration de nouveaux espaces d'appropriation : balades urbaines comme lieux de savoirs et d'apprentissage de l'altérité

Spomenka Alvir

Peut-on définir la/les cultures en s'intéressant au rapport des individus à leur espace de vie et leur environnement? Comment appréhender la pluralité des cultures, leurs interactions et leur impact sur l'enseignement et les apprentissages? Comment l'école transmet-elle les

connaissances sur la/les cultures? Met-elle en lien culture, nature, espace et langues ?<sup>1</sup>

Autant de questions qui nous amènent à suggérer une mise en place d'un dispositif de formation pour tenter d'y répondre. Nous postulons qu'un dispositif organisé sous forme d'atelier visuel pourrait rappeler la tension entre Soi et l'Autre, que la connaissance de l'Autre passe d'abord par la connaissance de Soi et comme le dit Laplantine « qu'il y a l'autre dans le moi et le moi et du moi dans l'autre » (Laplantine, 1999, p.13). Se référer à son propre regard, se défaire des images pré-établies, suivre ses étonnements et ses émotions, observer les scènes urbaines, revenir aux pratiques quotidiennes, signaler les espaces qui sont traversés tous les jours : ce sont les gestes auxquels nous invitons les participant-e-s de nos ateliers à penser leur rapport à l'altérité, aux cultures, à eux-mêmes et à leur propre monde. Ainsi, nous espérons appréhender le caractère flottant (Laplantine, 2010) et changeant de la culture. Nous avons choisi la ville comme lieu d'observation et d'appréhension de la/des cultures, car elle permet de parler des espaces matériels qui les incarnent. Veschambre cite Cavaillé (1999) qui affirme que notre identité sociale apparaît toujours en premier lieu dans et par l'espace (Veschambre, 2004). Elle allie aussi les pratiques sociales et langagières et évoque des espaces symboliques, les éléments qui sont au cœur de la fabrication et de l'appréhension de la/des cultures (Blanchet et Coste, 2010).

Travaillant dans le domaine de la formation et de l'accompagnement des professionnel-le-s de l'éducation, nous interrogeons des savoirs scolaires imprégnés par la/les cultures, leurs interdépendances ou tensions. Nous suggérons de sortir des classes pour incorporer ses connaissances pour se situer davantage par rapport à son environnement proche et familier qui peut paraître banal et connu alors qu'il comporte les traits et les marques culturelles divers que l'on ignore parfois. En suivant Arendt, nous invitons les participant-e-s à penser ce qu'ils font, et non pas en faisant entrer les événements dans les cadres

1 Il ne s'agit pas d'étudier ces éléments séparément. Au contraire, ils sont dans une relation de continuité, discontinuité, d'identité et de différence, de ressemblance et de dissimilitude. Philippe Descola (2015). « Par-delà nature et culture ».

théoriques, mais en élaborant une réflexion centrée sur l'expérience vécue et sur ce que nous faisons quand nous sommes actifs (Arendt, 1989).

Les ateliers visuels sont donnés dans le cadre de la formation continue et poursuivent une double visée : d'une part, il s'agit de sortir des professionnel·le·s de leurs cadres d'enseignement ; d'autre part, de les inviter à explorer leur environnement proche au moyen des balades urbaines. Cet objectif rejoint les propos de plusieurs auteurs dont Piette (1996), Morin (1990) ou Bertaux (1997). Les trois suggèrent des observations et lectures rapprochées de la vie sociale et de l'environnement, décrites à partir de détails qui obligerait à repenser et à comprendre les systèmes. Edgar Morin ajoute aussi qu'il faut voir la complexité là où elle semble en général absente, comme dans la vie quotidienne (Morin, 1990). Notre objectif s'inscrit dans une approche plurielle (impliquant le visuel, le sonore, le sensible, les récits, etc.) et ethnographique. Cette dernière postule que la perspective de l'observation focalisée sur le détail permet de voir d'autres choses de l'action. Ces détails sont nécessaires pour sa réalisation (Piette, 1996, p. 19). Il s'agit également d'éveiller non seulement des savoirs pratiques (Schön, 1996), l'usage pragmatique des savoirs, l'élaboration des procédures qui rendent l'action efficace, mais aussi de les déconstruire. Par là, on cherche à mettre en relation ces actions avec le savoir appris à l'école et à regarder le processus de transposition et d'application possible de ces connaissances. En suivant Bertaux, notre démarche est aussi une source de description des fragments de vie en ville qui produit en même temps des connaissances (Bertaux, 1997, p. 11). Le repérage des détails et leur capture donnent des indices sur une vision générale dans laquelle ces détails doivent être intégrés. Morin cite Mauss en rappelant qu'il faut recomposer le tout pour connaître les parties toute en prenant l'aspect multidimensionnel des choses et des actions. La ville est à la fois l'espace, la collectivité, l'individu, l'histoire, l'architecture, la vie publique et privée, le subjectif, l'affectif, le relationnel. Elle reflète l'aspect multidimensionnel et nous aidera à le prendre en compte<sup>2</sup>.

2 La pluralité de la ville représente également sur une « petite » échelle ce qu'Arendt (1989) suggère en disant que plus il y a de peuples dans le monde qui entretiennent des relations les uns avec les autres, plus il se créera de monde entre eux et plus ce monde sera grand et riche (Arendt, 1989).

Les outils visuels, dont la photographie, sont les supports principaux de notre démarche et incluent la démarche interprétative ouvrant sur les savoirs pratiques qui se construisent lors des ateliers. Les ateliers sont conçus au sens que Mouginot (2018) nomme le champ d'invention de passages de gestes (corporels, langagiers, vocaux, techniques, artistiques, etc.). Pour cet auteur le « faire atelier » est indissociable d'un agir en commun – et donc d'un « faire société ». Le partage des savoirs pratiques offre la multiplication des angles d'observation. Il arrive qu'une même scène urbaine soit capturée selon les perspectives et expériences différentes. À titre d'exemple, les participant·e·s observent les interactions, les échanges ou les pancartes dans une rue commerciale de petits magasins vendant la nourriture tamoule, thaïe, libanaise, etc. On peut également y noter l'organisation sociale (présence d'un enfant qui fait ses devoirs au fond d'un de ces magasins). Un espace public est transformé par cette action en espace privé. Les langues affichées et les supports de leur inscription (l'annonce en langue tamoule d'un match de football, collée à la vitrine du magasin sur un bout de papier, etc.) sont aussi des indices intéressants sur le statut des langues et de leur usage. La balade urbaine invite ainsi à observer les rapports à l'Autre et à Soi au prisme des lieux et des déplacements (physique et mental). L'espace qui, au prime abord, considéré comme public, donne à voir des traces de la vie privée (l'usage du magasin par l'enfant). La publicité pour un match sportif renvoie à la vie collective qui s'organise autour d'un lieu, qualifié au départ comme espace commercial. En changeant de contexte école-ville, on passe progressivement de définitions académique et rationnelle (dans laquelle l'école peut être parfois enfermée) à la pensée imaginaire et affective dévoilant la créativité des hommes et des femmes. L'usage d'un espace est renouvelé et il devient multiforme. La phase des analyses réalisées lors de nos ateliers fait surgir cet usage pluriel. À titre d'exemple, une association qui résiste par une manifestation sur l'espace public au régime autoritaire dans le pays d'origine reflète un parcours symbolique. La symbolisation (Ricoeur, 1975) fait surgir des éléments subjectifs auxquels les acteurs et les actrices de l'école peuvent parfois faire des résistances au nom de la neutralité ou l'impartialité face à la pluralité des origines qui peuvent se trouver en son sein. La liberté et la spontanéité que l'on peut rencontrer dans la ville offrent ce regard nouveau et témoignent des expériences qui apportent des significations et un sens nouveau par

rapport à une organisation sociale. Ces regards peuvent être comparés, notés sur les cartographies afin d'être étudiés en termes de différentes relations, contextes ou significations que l'on peut leur attribuer.

L'observation de l'environnement et la création des traces sur la pensée subjective reflètent un processus formatif. La perspective des ateliers visuels s'attache au regard de l'individu sur son environnement, laissant les traces subjectives d'un processus. Ce dernier fait émerger de nouvelles connaissances ou déconstruit les représentations existantes. Kohler (chapitre 4) parle «des activités analytiques de déconstruction». Dans un premier temps, les participant.e.s se baladent dans un environnement proche (les formations ont souvent lieu au centre-ville) avec la consigne de photographier les lieux où ils/elles se sentent bien ou mal. Les participant.e.s reçoivent ensuite la consigne de partager en binôme les images prises (l'importance de confidentialité). Dans un dernier échange en groupe de trois ou quatre personnes, ils/elles font une analyse collective des lieux et les qualifient à l'aide des cartographies. Dans cette phase, ils/elles ne parlent plus des expériences, mais passent directement au niveau d'analyse. Par ce dernier geste, l'idée est de chercher à passer à une objectivation et un détachement de sa propre vision en prenant en compte le vécu de l'autre par rapport à un même environnement. Nous proposons ces deux démarches successives (partant de l'observation individuelle et subjective pour aboutir à une construction collective) afin de voir dans quelle mesure les deux conditions d'observation favorisent un approfondissement des notions abordées.

Le procédé visuel de notre atelier est utilisé également comme levier du travail sur la posture professionnelle par rapport au thème choisi: apprentissage de l'altérité et des langues. Dans la phase finale, les observations sont menées en collectivité pour voir si les effets que certains espaces provoquent pourraient être liés à la diversité des manifestations culturelles. Ces indices aident chacun à prendre conscience de l'impact spatial et temporel dans le processus de construction des manifestations culturelles.

## 1. La ville : un écosystème tendu et propice à l'apprentissage de l'altérité et des langues

---

Grâce à l'expérience des formations dispensées sous les intitulés « Apprentissage de l'altérité dans/par l'espace urbain » et « Fabrique visuelle », nous proposons deux processus principaux de réflexion : au premier lieu, nous scrutons la ville en tant que tiers-lieu à l'intersection des lieux formels et des lieux informels, alors que le second permet d'interroger la ville comme lieu de savoirs multiples dans les apprentissages de l'altérité et des langues. Notre cadre d'intervention se situe dans la formation des professionnel-le-s dans la Haute École Pédagogique (HEP-BEJUNE), mais aussi à l'Université de Franche-Comté<sup>3</sup> et dans les différents Instituts de formation dont l'Académie de CASNAV de Besançon. Nous concevons les cours dans une perspective interdisciplinaire (recherches en sociologie et géographie urbaine, en anthropologie et ethnographie visuelle) tout en gardant une discipline de rattachement qui est la sociolinguistique urbaine. Ce travail fait état de l'impact multiple de la ville par rapport à l'affiliation des acteurs et actrices aux divers espaces urbains au moyen des pratiques langagières ou/et sociales. La question principale que pose notre expérience s'associe à celle posée par François Taddei : « Peut-on valoriser davantage d'autres formes d'apprentissages que celles réalisées dans les espaces professionnels ? Comment travailler les complémentarités entre les apprentissages formels et informels qui relèvent des loisirs, des métiers, de la famille ou de l'école ? Quel doit être le rôle de ces espaces dans un monde où les changements s'accélèrent ? » (Taddei, 2018 : 84).

- 3 « Ateliers du jeudi » est un dispositif ayant pour but d'expérimenter le lien entre arts du langage et didactiques des langues. Il a été organisé par l'Université Franche-Comté (Calinon Anne-Sophie, Mougnot Olivier, Thamin Nathalie). Ce projet, mis en place en 2021-2023, convoque différentes pratiques artistiques et culturelles (danse, littérature, théâtre, photographie, slam, etc.) pour interroger les liens entre arts du langage et didactiques des langues. Parmi ces questions, l'intégration des arts du langage est convoquée comme leviers d'apprentissages langagiers en contextes divers : école, universités, ville, associations, etc. Il s'agit d'un projet transfrontalier soutenu par la Communauté de Savoires depuis 2019 « Médier en situations interculturelles » en partenariat entre la HEP-BEJUNE, l'académie de CASNAV de Besançon et l'Université de Franche-Comté. Il est accompagné par la recherche-intervention-formation. Un des volets du projet est la formation des professionnelles à la médiation interculturelle entrant dans sa quatrième année. Cette dernière rassemble chaque année une vingtaine de participant-e-s dans un cours de 18 heures réparties sur trois journées de formation. Notre public concerne les enseignant-e-s en formation de didactiques des langues étrangères et de l'interculturalité qui souhaitent se former en médiation.

Pour tenter d'y répondre, nous cherchons d'abord à faire émerger des savoirs expérimentiels. L'étape de l'observation est réalisée en « mode individuel ». Pour révéler ces savoirs, nous fournissons des outils visuels et demandons aux participant.e.s de jouer le rôle des « ethnographes en herbe ». C'est dans un deuxième temps que les stagiaires de la formation partagent leurs observations en binôme. Ce dispositif est un choix intentionné au cas où les personnes souhaitent partager les éléments plus subjectifs et intimes restant au sein d'un petit groupe, défini en amont comme sécurisant et confidentiel. La partie finale, menée collectivement, invite les membres du groupe à croiser leurs regards multiples en se détachant du vécu et en passant à l'analyse par une qualification des lieux et de leurs effets.

Le choix de la ville est intentionnel : il permet de mener une réflexion multidimensionnelle et multiréférentielle. La ville se trouve au cœur des pratiques sociales, langagières plurilingues. Elle donne également quelques indices sur la compréhension des phénomènes migratoires et sur le processus complexe qu'est l'apprentissage de l'altérité et des langues, le plurilinguisme, la transculturalité. Cette dernière est associée parfois aux simples échanges ou confondue avec la multiculturalité (cohabiter les uns à côté des autres). Nous la concevons en tant que transformation de celui qui observe, mais aussi comme une des conditions de l'atelier permettant de penser et d'agir ensemble, voire d'apporter des changements pour envisager des actions communes et pédagogiques diverses et variées. Ces changements peuvent être transposés dans les classes.

Par ces ateliers et en particulier par l'atelier<sup>4</sup> « Fabrique visuelle » nous cherchons à établir la continuité entre les apprentissages expérimentiels et formels partant de l'observation de l'environnement proche. En suivant l'idée du philosophe Dewey (2005), tout ce qui existe dans notre environnement culturel et naturel entre dans des « réseaux d'interactions » qui mobilisent nos ressources cognitives, affectives et émotionnelles. Pour Dewey, l'apprentissage par expérience est un long

4 Le mot atelier renvoie à l'artisan, contient l'idée d'auteur/acteur. Le synonyme : la fabrique, un chantier où on travaille avec ses mains, son corps, ses sens. Dans notre contexte, on peut parler d'un lieu de transformation ou d'un lieu qui combine la théorie et la pratique autour des thèmes : espace, altérité, représentations de Soi et de l'Autre, l'interculturalité, etc.

processus créatif fait par des étapes successives et tout au long de la vie. Cet apprentissage peut contenir des « savoirs cachés » (Schön & Donald, 1994) qu'il s'agit, dans notre cas, de faire surgir, de visualiser, de nommer, d'expliciter ou d'interpréter à l'aide des récits et des cartographies.

Les questions relatives aux représentations de Soi et de l'Autre sont apparues déjà au cours de notre travail de thèse de doctorat *Ville côté cours, ville côté jardin* (2015). Ce travail était la source d'inspiration pour créer les ateliers visuels. Étant donné que la démarche proposée passe par l'expérience de la ville et par la place de l'acteur dans son environnement, les représentations (spatiales, identitaires, etc.) ont surgi lors du processus participatif. Cette perspective s'approche du postulat d'Ingold (2013) qui met en lumière l'importance de notre positionnement à l'environnement que l'on ne peut pas regarder d'une manière désengagée.

L'atelier visuel souhaite élargir notre étude des espaces urbains<sup>5</sup> en tentant quelques facettes nouvelles dans sa transposition en didactique des langues et en sciences de l'éducation au sens large. Nous nous référons à la technique participative et visuelle permettant de donner un rôle actif aux participant·e·s et de rassembler une multitude de regards sur l'altérité pour s'en servir ensuite dans une construction collective des connaissances. En effet, l'élaboration de cette posture médiatrice ne peut se faire sans les divergences suscitées par un travail de dissociation et déconstruction des représentations pour les re-co-construire ensuite par les échanges et les confrontations des avis. Les ateliers visent également la prise de distance et l'observation des pratiques et des postures professionnelles. Il s'agit également de reprendre et de s'appropriier le cadre conceptuel élaboré au cours de la thèse de doctorat afin de continuer à développer de nouvelles techniques du processus pour se dire et pour se raconter. La créativité est un élément important dans ce travail de tissage qui favorise indirectement les énonciations

5 Selon Boulot (2004), l'espace est considéré en sociolinguistique comme l'espace social parce qu'il rend compte des rapports complexes entre la socialisation, lieu social versus langues et pratiques langagières. Cet espace est constitué de combinaisons de plusieurs espaces. Quant aux lieux, ils sont des unités autonomes et isolables mais ils sont également des repères matériels et symboliques. Pour Bulot, les deux niveaux forment la spatialité.

et les réseaux d'interactions (Besançon & Lubart, 2014). Ces réseaux forment la « trame » d'un processus réalisé à plusieurs niveaux. Nous les avons transposés au contexte de formation en les adaptant et en « déléguant » aux participant·e·s le rôle « d'ethnographes en herbe ». Quant à la chercheuse, elle passe du rôle de l'ethnographe au rôle de médiatrice d'un dispositif régi avec les instruments de visualisation. Ces derniers ayant pour objectif d'impliquer les participants avec leur propre matériel suscitent le débat et l'(auto)confrontation.

Le support principal de l'atelier est donc la photographie participante et les cartographies narratives. Ces dernières apportent une dimension subjective et qualitative à ce travail de transposition didactique. Le récit visuel constitué de plusieurs photos des lieux où les personnes se sentent bien (ou mal) sert d'autoanalyse. Le procédé est simple : les personnes (enseignant·e·s, formateurs et formatrices, professionnel·le·s, médiateurs et médiatrices) sont invitées à visualiser les pratiques urbaines et langagières au moyen de trois ou quatre photos et à les spatialiser sur diverses cartographies (cf. des exemples plus loin). Les participant·e·s s'appuient sur le quotidien, sur le banal, sur les réalités ordinaires qui ne sont, en effet, jamais banales, mais gardent une trace des liens, des appartenances, du rapport à l'autre, de l'inscription de leurs gestes dans le social et dans l'imaginaire individuel et collectif. Elles sont tellement évidentes qu'on y accorde peu d'attention. Notre hypothèse est qu'une telle démarche parlerait aux enseignant·e·s et ensuite à leurs élèves pour investiguer les pratiques quotidiennes (de Certeau) telles que marcher, habiter, parler, faire le marché, la cuisine, observer nos astuces, ruses, inventions (Winkin, 1996). La visualisation des espaces perçus, vécus et interprétés pourrait faire émerger les mille-feuilles que constitue la ville.

Le déplacement physique dans la ville et le changement du contexte d'appropriation formelle (l'école) à l'appropriation informelle (la ville) impliquent en même temps une transformation du regard sur les apprentissages et sur l'enseignement. Si on prend l'exemple des langues, leur place en ville est répartie assignée sur une autre échelle sociale. Il suffit de monter dans un bus et d'écouter les conversations téléphoniques. Les langues étrangères sont de plus en plus audibles. Elles existent aussi dans une classe, mais elles ne sont pas toujours

mobilisées dans l'enseignement. Elles peuvent être ignorées, voire censurées. Cette assignation des langues et des pratiques sociales aux différents lieux est explicitée au cours de l'atelier. Elle est reliée aux sentiments d'appartenances, associée aux représentations et aux statuts des langues. Observer ces phénomènes, réfléchir sur l'appropriation des espaces par rapport au contexte de migration, c'est traiter en même temps des questions d'interdépendance entre les langues, de leur cohabitation, des rapports de force et de (dés)équilibre dans la place qui leur est attribuée en ville ou à l'école, dans une classe pluriculturelle<sup>6</sup>. Observées dans le contexte de l'école (exemple de l'anglais comme la première langue étrangère ou du français comme matière principale et décisive dans les orientations), elles conquièrent une autre place sur l'échelle sociale. La pluralité des dispositifs reste une préoccupation des enseignant-e-s, d'où la volonté de cette formation de fournir des techniques et des supports d'enseignement et d'apprentissage qui élargiraient l'organisation et les contenus. La question n'est pas tant de différencier les outils formels de l'école des ceux proposés dans l'atelier, mais de relier ces deux types d'appropriation et de les rendre transférables d'un espace à l'autre. Les savoirs expérientiels acquis en milieu naturel devraient être utilisables dans les disciplines scolaires et inversement. Ces reconsidérations aident à prendre conscience à quel point l'espace, la culture et les langues sont étroitement liés et indissociables. Ces derniers participent à la (re)-déconstruction des représentations sur la culture scolaire qui est souvent donnée comme modèle. Les cultures minoritaires sont présentées en termes de difficultés ou réduites au mot « richesse » sans qu'il soit décliné ou explicité davantage.

Ces contextes hétérogènes sont en constante évolution et demandent une réflexion sur l'agir professionnel. Nous nous associons aux travaux qui traitent la ville comme le terrain tendu socialement (Bulot 2001) et affirment la nécessité de questionner les rapports entre les langues et les différentes formes d'une même langue sous l'angle des contraintes

6 Les élèves allophones d'une classe pluriculturelle sont en situation d'immersion linguistique et le français se trouve en position de français langue seconde et langue de scolarisation (appellation officielle en Suisse romande) alors que le français langue étrangère concerne l'enseignement à l'étranger (Cuq, 2002). L'anglais a aussi le statut de langue étrangère dans le Plan d'étude romand (PER). Une situation d'incertitude de ces appellations perdure puisque la discipline principale à l'école est le français langue maternelle qui implique une autre didactique et un autre type d'enseignement par rapport aux élèves migrant-e-s, récemment arrivé-e-s et ayant une ou plusieurs langues dans leur répertoire et capital langagier.

du terrain urbain (Bulot 2001, p. 6). Par la mobilisation des objets tiers en tant que photographies, des tiers-lieux comme ateliers visuels, nous visons une transformation de postures professionnelles tout en appréhendant les mécanismes et les tensions de ce champ complexe qu'est la migration ayant un impact fort sur l'école. Celle-ci est souvent définie comme multiculturelle, mais ne passe que rarement aux dynamiques interculturelles, voire transculturelles. Le préfixe «trans» suggère l'idée d'une acceptation à se transformer dans une fécondation réciproque et déplacer les frontières langagières et culturelles pour former des identités métisses composites, c'est-à-dire doubles, triples ou quadruples (Demorgon, 2005). Cette approche favorise le retour critique sur les visions du monde, sur les institutions, sur les groupes ou collectivités qui traversent les changements et se transforment continuellement. Elle peut renouveler certaines démarches d'enseignement et d'apprentissages de l'altérité visées par les ateliers, mais en même temps elle fait peur, car trop complexe, entremêlée et presque insaisissable. C'est la raison pour laquelle les acteurs et actrices de l'éducation se tournent vers le monolinguisme, une culture unique et claire servant de modèle.

Après avoir précisé notre contexte et nos démarches méthodologiques, nous présenterons davantage les problématiques liées à l'appropriation des langues et des espaces où elles sont enseignées ou apprises en articulant la pratique et les notions théoriques. Dans la troisième partie, il s'agira d'illustrer un cheminement individuel et de présenter une construction collective des pistes par un croisement des visions différentes (partie 4).

## 2. Sortir de la dichotomie : espaces formels versus espaces informels

---

Le domaine de la migration, de l'accueil des élèves allophones et de l'enseignement de la langue seconde peut parfois être caractérisé de manière binaire: apprentissage «spontané» et apprentissage en contexte scolaire dit «formel» centré sur l'intervention pédagogique. Selon Gajo (2001), il persiste des tendances à considérer l'apprentissage en milieu scolaire comme «artificiel» et l'apprentissage hors espace

scolaire comme « naturel ». Notre dispositif de formation déplacé vers le contexte de la ville cherche à dépasser cette conception dichotomique des espaces d'apprentissage « formel vs informel », reprise et critiquée par Gajo et Mondada (2000, p. 19). Ces auteurs signalent que l'appropriation des langues s'opère à des degrés variables dans les deux contextes et éclairent la diversité d'appropriation dans chacun de ces deux milieux. C'est cette variété d'appropriations de langues que nous souhaitons souligner et illustrer avec des apports des participant·e·s. La ville se trouve à la jonction entre la vie sociale ordinaire des apprenant·e·s et les institutions (langage formel), ce qui la place sur un plan intermédiaire. À l'aide de différents types d'objets (parcours urbains, observations spatiales, photo-élicitation), nous nous efforçons de répondre aux questions posées au début du texte, mais aussi à celles formulées dans les axes du colloque « Cultures » portant sur la posture médiatrice de l'enseignant·e et sur la transposition didactique.

Les politiques éducatives et migratoires sont aussi les causes de plusieurs changements et créent des ruptures dans les parcours des apprenant·e·s (entre les langues, les systèmes scolaires, les lieux de vie), mais aussi dans les parcours des professionnel·le·s qui les accompagnent (à peine ils/elles s'habituent à un public, c'est une autre vague de déplacé·e·s qui arrive et avec d'autres besoins éducatifs). Agissant dans un contexte institutionnel mouvant et instable et travaillant avec un public se trouvant en situation précaire (migrant·e·s, exilé·e·s, déplacé·e·s), les professionnel·le·s de l'éducation sont amenés à chercher des manières « d'apprendre à désapprendre » (Taddei, 2020, p. 18) et doivent souvent transformer leur manière d'enseigner. La proposition de Taddei vise une pédagogie avec les autres, en coopération, en inventant de nouvelles modalités d'apprentissage (Taddei, 2020, p. 18). Nous nous associons à cette proposition en ajoutant qu'il s'agit également d'explorer de nouveaux espaces d'interactions avec l'environnement. Ce dernier reflète de grands défis éducatifs, urbains et politiques tout en permettant un travail collaboratif, une observation fine des espaces, un « arrêt sur image » au sens propre et au sens figuré. Ce type d'approche permet également de relativiser la distinction d'espace « formel vs informel », de faire des liens entre les apprentissages dans différents contextes, de sortir de la lecture de l'espace extrascolaire comme espace marginalisé ou défavorisé ou encore de considérer l'espace

scolaire comme formel, associé à une seule langue. Cette observation fait émerger plusieurs tensions : tensions entre les contextes macros et micros, tensions identitaires des locutrices et des locuteurs pratiquant les langues dans différentes situations d'échange, tensions des représentations sur la place attribuée aux langues. Ces tensions concernent également les enseignant·e·s qui peuvent être bi-plurilingues (deuxième ou troisième génération des immigré·e·s italiens et espagnols). Ils/elles expriment parfois un malaise lors de nos formations et face à leurs propres langues maternelles. Ces dernières n'ont pas été valorisées à leur époque, mais plutôt interdites, voire discréditées. Ces langues n'étaient pas si visibles ni audibles dans l'espace public. La ville a beaucoup changé depuis. Cette co-existence de différentes langues est plus présente aujourd'hui et sous différentes formes.

Le choix de sortir de la classe, d'explorer ou de provoquer les interactions avec la ville permet également de chercher à comprendre collectivement la complexité du monde (Taddei, 2018) qui est reflétée par son évolution et par le mélange et les interactions sociales que provoque la ville. Le fait d'être exposé à une pluralité des matériaux et des supports visuels apportés au cours de l'atelier n'est pas pour autant gage de la conscience de la diversité et de l'altérité. Ce sont les enjeux principaux de l'enseignement construit sur la base des expériences qui devraient permettre une prise de conscience de la diversité qui amène à réfléchir, à évoluer, à changer et à se transformer.

### 3. Apprendre l'altérité au moyen des textes et des récits marquant différents types de savoirs

La formation dispensée invite les participant·e·s à réfléchir aux questions méthodologiques et théoriques, aux outils pratiques, tout en se référant à leurs propres expériences de la ville. Elle a été conçue après notre thèse de doctorat<sup>7</sup> qui a démontré la nécessité de la transposition méthodologique et théorique dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères et de l'interculturalité. Nous nous sommes donné

<sup>7</sup> Ces outils sont ancrés dans l'ethnographie visuelle. Ils ont été inspirés par les travaux de Conord (2007) et Papinot (2007) renvoyant à la technique de la photographie participante.

des objectifs de confronter des idées, des expériences et des regards pluriels des enseignant·e·s sur la ville et sur son appropriation langagière, spatiale et symbolique. Dans ce contexte d'appropriation variée et de l'usage très hétérogène d'une/des langues, nous avons croisé les discours et les récits portés sur les langues et sur les espaces urbains. Les supports visuels se sont avérés très pertinents lors de notre recherche du doctorat. Nous nous en servons à nouveau dans le contexte de formation en tentant une transposition didactique. On peut noter que les occasions restent rares d'explorer la ville et ses espaces identitaires (space-identity, Bhabha) dans le cadre du programme scolaire. On enseigne encore dans les espaces fermés et dans les configurations spatiales classiques telles les salles de classe. On commence à voir très timidement franchir les murs vers la vie extrascolaire, se pencher sur les apprentissages en famille ou se référer aux savoirs développés dans les cercles sociaux. De l'autre côté, les villes et leurs instances sont de plus en plus conscientes de l'importance d'appropriation des espaces urbains et de leur (in)-accessibilité à certain·e·s habitant·e·s. Pour améliorer la situation, nous rencontrons les dernières années les propositions des balades urbaines par ces différentes institutions. Elles sont organisées pour découvrir la ville sur le plan historique, sonore, insolite. Il s'agit des manifestations populaires, accessibles à tous, comme, par exemple, une course à pied. L'itinéraire d'une telle course a passé en 2024 par les locaux d'une bibliothèque, d'un musée, le parlement du canton, un écoquartier, une école de jazz, une boîte de nuit, un hôtel, une salle de spectacle, etc. Une manière collective pour découvrir et pratiquer des lieux que certaines personnes ne connaissent pas forcément. Cette manière originale et simple démystifie un opéra ou un parlement fréquenté par une seule couche de population. Ainsi la ville politique, culturelle, écologique, académique, touristique et olympique peut être perçue et vécue sous un autre angle et de manière collective<sup>8</sup>.

Dans notre cas, il s'agit de sortir en ville et de faire une balade urbaine avec les appareils photo. Ce dispositif pédagogique de la formation repose sur une démarche qui se veut à la fois collective et expérientielle. En référence à Marc Thiébaud (2003), il s'agit d'un dispositif de

8 Dans le cadre de ses 30 ans de capitale olympique, Lausanne a organisé en juin 2024 une course inédite pour découvrir la ville de manière insolite et « hors des sentiers battus ».

type « formation-action » qui apporte les deux dimensions (pratique et théorique) tout en se nourrissant mutuellement. L'approche expérientielle est inspirée, entre autres, par le philosophe John Dewey (2005) qui a fortement inspiré le mouvement de la pédagogie active. Selon cet auteur, l'expérience ne concerne pas seulement les petites expériences de la vie quotidienne, mais fait également référence à un processus créatif qui est complété par un travail sur le plan corporel (comment je me sens dans cet espace ?), émotionnel (est-ce que j'éprouve des ressentiments, des souvenirs ?) et intellectuel (que représente-t-il dans mon parcours ?). La création du matériel visuel convoque une série d'états : plaisir, étonnement, découragement, euphorie, perplexité. Elle permet à son auteur·e de s'approprier un espace ou de s'en distancier. Selon Kolb, la conception du cycle d'apprentissage expérientiel passe par une succession de phases, qui vont de l'« expérience concrète » à l'« expérimentation active » en passant par les étapes d'« observation réfléchie » (celle que nous menons en collectivité une fois de retours en cours). Cette phase est nommée par Thiébaud (2003), la « conceptualisation abstraite », elle permet d'articuler la théorie et la pratique. Le rôle du formateur ou formatrice est de supporter l'action, de conceptualisation et de faire participer des membres du groupe à cet aller-retour entre l'expérience qui est singulière et les points communs qui permettent de généraliser certaines notions et d'en comprendre des composantes.

L'école est trop souvent focalisée sur la maîtrise des techniques, des outils et des procédures, sur le savoir déclaratif et le savoir procédural (Perrenoud, 2004, p. 10). Elle veut trouver la « bonne » méthodologie. La ville convoque d'autres types de savoirs et de stratégies, tel le savoir d'art de la ruse, la *mètis* des Grecs<sup>9</sup>, l'art du rebond (*kairos*), des savoirs d'imagination créatrice (Castoriadis), savoir du corps (Bourdieu, 1980), savoirs sensibles, savoirs sémiotiques (Barthes), savoirs poétiques et littéraires, savoirs tacites ou exprimés par des schémas d'action. Notre intention est de faire révéler par les acteurs et actrices ces autres savoirs aussi, plus sensoriels afin de se connecter davantage avec leur intérieur et leurs émotions qui participent également aux apprentissages, mais peuvent être occultés alors qu'ils sont essentiels dans l'enseignement

9 Notion mêlant ruse, prévision, débrouillardise, la *mètis* s'exerçait dans la Grèce antique : savoir-faire de l'artisan.

des langues. On pourrait également parler de mobilisation des intelligences multiples (Gardner, 2001)<sup>10</sup>.

Cette manière de faire est intéressante en soi, car elle encourage le corps enseignant à nommer et à réinvestir ces nouveaux savoirs (Perrenaud, 2004). Passant par un tiers-lieu, nous laissons place à l'interprétation des images pour susciter la médiation métaphorique et symbolique. C'est aussi l'occasion d'expression de la poétique de la ville et la façon de l'acteur d'être au monde (Vial et Guillemot, 2013, p.10). La ville constitue un lieu qui interpelle, dérange, produit du changement et assure la fonction d'« allier-délier-relier », Imbert, (2000, p. 23 cité par Vial et Guillemot, 2013). En injectant des objets médiateurs comme la photo, chargée de symbolique, les participant-e-s recourent aux savoirs sensoriels et à leur potentiel créatif pour entrer dans un autre traitement de leur environnement. Ce nouvel espace assure une « fonction transitionnelle où se développe l'auto-mouvement de chacun » (Imbert, 1985). De plus, ces outils impliquent un « méta-processus », en interrogeant les actions au prisme des valeurs et des vécus personnels et subjectifs.

Cette méthode révèle des rapports étroits entre l'usage des langues et leur statut social, les questions de constructions identitaires et de sentiment d'appartenance par rapport à un lieu ou un groupe donné (Mucchieli, 1986). Pour comprendre l'altérité, il s'agit de revenir sur cette nécessité de l'individu de « s'identifier ». Ce processus d'identification peut se faire par un lieu ou au moyen d'un discours. La reconnaissance de l'acteur et de son/ses identités, le besoin de s'approcher ou de se différencier de l'autre ou d'un lieu, s'exprime aussi par la langue et par le discours qu'il construit. Nous postulons que le fait de parler (de soi, avec les autres) est déjà une construction. Ce mouvement multiréférentiel se rapproche de la définition de l'identité proposée par Ricoeur comme une interaction entre identité stable (mêmeté) et identité dynamique (ipséité). Pour Ricoeur, l'identité qui se construit par un discours et un récit, peut venir de l'autre ou se construire sur soi. Cette

<sup>10</sup> Selon Gardner, il existe ainsi plusieurs types d'intelligences qui interagissent entre elles : l'intelligence intrapersonnelle, interpersonnelle, logico-mathématique, visuo-spatiale, kinesthésique, musicale, naturaliste et verbo-linguistique. Elles évoluent selon notre environnement et selon les contextes et les formateurs qui nous ont accompagnés.

construction passe par la prise de parole et par la mise en récit qu'implique un processus d'identification<sup>11</sup> et de dénomination. Donc, le récit sur la ville et ses espaces participe indirectement à cette négociation d'identification/distanciation.

En optant pour la photographie, il ne s'agissait pas d'évacuer l'aspect linguistique mais, au contraire, de lui faire endosser un rôle dans la métaréflexion. La démarche de la photographie participante nous a rapprochés de la démarche de la construction d'une identité narrative (Ricoeur). Les facteurs temporels étaient aussi importants et ont influencé le processus d'apprentissage en distanciant le moment du « clic » qui est celui de l'auto-confrontation. Les discussions collectives ont produit un « déclic » et un point de vue extérieur, plus objectif et partagé en groupe. Cette perspective croisée a également renforcé l'exploration des dynamiques entre la mobilité spatiale, linguistique et identitaire se situant simultanément à différents « étages » du paysage urbain. Une sorte « d'architecture » de la fabrication du savoir commun impliquant les trois dimensions : spatiale, linguistique et symbolique, indispensables dans l'apprentissage des langues et de l'altérité.

Winkin (1996 : 133) en parle de la manière suivante : « Vous devez visualiser la carte des fluctuations en termes d'usage, en type de publics, mais aussi en sonorité, en lumière, en polyphonie. C'est en travaillant la dimension temporelle de votre lieu que vous parviendrez à vous rendre compte qu'un lieu spatialement défini est toujours un lieu temporellement défini et que les deux dimensions sont inextricablement mêlées. Les cartes sont, donc, un instrument essentiel pour celui qui veut faire du travail d'ethnographie urbaine », cette étape de visualisation a permis de passer à la conceptualisation dont il est question dans la partie qui suit.

Le traçage des parcours urbains à l'aide des cartographies a permis de visualiser différents types d'espaces. L'individu et le groupe ont pris conscience d'une multitude de conditions d'appropriation. Ces regards

11 Ce processus d'identification/distanciation est mentionné par d'autres recherches traitant la ville comme espace discursif et la territorialité comme étant discursive (Moïse 2000, Baggioni 1994, Calvet 1994, Trimaille 2004, Mesaoudi 2001, Bertoucci 2008, etc.).

multiples et croisés ont amené les personnes à sortir de l'apprentissage formel dit « efficace » pour passer plutôt à l'observation des stratégies mobilisées lors de ces nouveaux apprentissages. Le vécu, les sonorités, les sensations tactiles, les interactions, l'émotion liés à un espace donné ont soulevé la dimension affective d'apprentissage de l'altérité. L'action de photographier et de cartographier a joué le rôle de filtre et de distanciation.

Voici l'exemple d'une photo prise lors de l'atelier « Fabrique visuelle ». En arrivant en formation, le participant découvre un lieu dont les inscriptions renvoient à un épisode très important de sa vie et témoigne d'une réelle affiliation à cet espace faisant surgir un souvenir et raviveler sa mémoire : elle l'invite à faire un retour en arrière.

**Figure 1**

*Photo d'un participant de l'atelier « Fabrique visuelle<sup>12</sup>»*



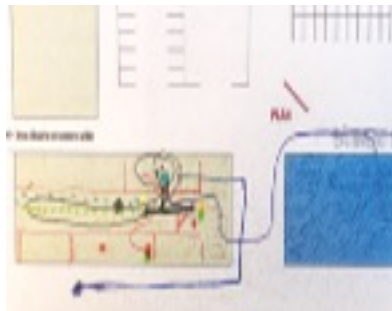
Dans cet exemple, la ville montre, d'une manière très concrète, l'évolution sociétale tout en gardant les traces du passé (photo des personnes, des monuments, des noms des institutions). La phase pendant laquelle les participants relient leurs parcours sur une cartographie

12 Récit associé à la photo prise par un participant : « J'arrive dans ce squat institutionnalisé marqué des dépôts d'artistes qui se sont installés dans cette aubaine. Je suis alors en phase avec le No Future de ma jeunesse qui m'avait conduit dans le temps ici. C'est l'ancien hôpital de la ville, département procréation assistée, production de bébés in vitro. J'avais souvenir d'un monde radical, technologique et sans empathie, qui faisait pleurer ma femme. Je trouve d'un côté de la porte Hervé Guibert, mort du sida. De l'autre, un panneau avec cette même typographie que nous avons à déchiffrer avec dévotion et anxiété pour trouver la suite. »

permet de « mettre à plat » (Lunch, 1969) le découpage spatial, temporel et discursif: instrument essentiel dans l'ethnographie (Winkin, 1996) par rapport à l'utilisation polyvalente d'un même territoire. Lors de l'observation du travail individuel et lors de la synthèse avec les participant-e-s, nous avons constaté que plusieurs personnes ont été confrontées à leurs souvenirs personnels (cf. exemple ci-dessous) ou ont fait des associations avec une étape de leur vie (estudiantine, familiale, etc.). Cependant, la tâche réalisée en collectivité nécessitait le traitement de plusieurs images. C'est une étape intermédiaire entre le subjectif et l'objectif, le singulier et l'universel où les participant-e-s ont pu à la fois trouver des ressemblances tout en exprimant la singularité de leur vision. Notre dispositif d'expérimentation prévoyait un temps trop court (une heure pour chaque étape ce qui a été sous-estimé par rapport à la durée des échanges). L'observation principale des discussions qui paraissaient au départ discontinues, très désordonnées, sans lien, formait petit à petit une trame. Les discours visuels et oraux très éclatés ont fait naître d'autres idées grâce à ce détricotage de l'espace quotidien. Le support visuel a permis de (re)investir autrement l'espace et de témoigner des liens, des représentations, des affiliations.

**Figure 2**

*Cartographie des parcours croisés- plan d'environnement proche des cours*



Du côté de l'analyse, la grille de synthèse a permis de qualifier les types d'espaces. Cette partie a suggéré des fonctions multiples des espaces et leur polyvalence, les types de textes qui s'y trouvent et dévoilent différents types de cultures cités plus haut. Les discussions et les négociations communes ont amené à la déconstruction des représentations sur

l'image que l'on se fait de l'Autre qui circule dans ces mêmes espaces. Cet Autre en a fait autrefois tout un autre usage. Les personnes partageant un espace professionnel (la salle des cours) et découvrent progressivement et grâce aux échanges que ce même espace est chargé de mémoire, de souvenirs, d'émotions, d'expérience parentale (autrefois un hôpital) et que l'individu est porteur de cette mémoire par son identité « père ».

Ce que l'atelier visuel a offert comme possibilité est un travail sur les profondeurs des champs et sur la visibilisation des espaces de chacun dévoilant leur épaisseur temporelle et symbolique. L'auto-analyse réalisée par les participant·e·s, enrichie par les cartographies de parcours est une technique déjà déployée par diverses disciplines<sup>13</sup>. Dans notre contexte, elle a contribué à la compréhension des phénomènes langagiers et migratoires en spatialisant les discours et en convoquant les savoirs du corps, les savoirs sémiotiques et différents schémas d'action.

À la suite de cette analyse collective s'est dessiné progressivement un espace hybride (Bhabha, Laplantine) faisant émerger différents positionnements et postures. Le dialogue, le récit, la confrontation avec les images ont fait entrer les acteurs dans une pensée de tension et de confrontation particulièrement créatrice. Divers savoirs sur soi, sur sa posture, sur son rapport aux langues ont émergé et ont fait prendre conscience d'autres types de savoirs.

#### 4. D'un atelier visuel à une pratique didactique

---

Sur la base de notre recherche doctorale et de transposition de ses conclusions dans un dispositif de formation, nous pouvons conclure en disant que les participant·e·s ont pu être mis dans une posture active et coopérative. Les conditions proposées par le dispositif d'atelier visuel ont soutenu ce procédé. Il a permis un enchaînement des postures

13 D'autres disciplines comme la **géographie** : cartographie des récits, cartographie cinématographique (Caquard, Joliveau), **en didactique** : cartographie identitaire (Zarate & Gohard-Radenkovic), **en psychologie sociale** : cartes mentales (Gould & White), en sociologie : cartographie des parcours (École de Chicago, Znaniecki, Park), **en littérature** : cartographie littéraire-personnages des romans (Moretti) ou encore les **cartographies alternatives** : pratiques artistiques présentant les dimensions émotionnelles, politiques, sonores, etc.

multiformes auprès des participant·e·s : observation, écriture visuelle, médiation, croisement des regards, spatialisation des actions et théorisation. L'agencement des langues, la catégorisation des lieux, l'analyse des pratiques ont montré que le rapport aux langues peut être contradictoire, parfois même paradoxal, et créer des surprises, effets de la mémoire comme celle évoquée dans l'exemple cité. Tout au long du processus, qu'il s'agisse du travail individuel, de l'échange en binôme ou de l'analyse en groupe, ont surgi diverses stratégies. Les stratégies cognitives ont été mobilisées lors des interactions, lors du regroupement des notions, de leurs synthèses en grand groupe. Les stratégies sociales et affectives ont montré les capacités des participant·e·s à collaborer, à gérer leur stress, à s'attribuer des responsabilités ou à demander de l'aide aux collègues. Les stratégies métacognitives étaient nombreuses grâce au recours de divers supports qui aidaient à manipuler certaines notions. La confrontation à soi, aux objets de la ville a permis une sorte de « tirage » (pour parler en termes de photographie) entre image mentale, image réelle, et image reconstruite lors de l'atelier. Ce dernier démystifie les espaces dits « informels » et crée un effet de levier pour auto- ou hétéro-observation. Chacun écoute ses pairs en prenant place avec sa propre expérience pour interagir finalement avec le collectif. Cette expérience menée « in situ » place les participant·e·s dans une posture de formation-action (Thiébaud, 2003), deux actions qui se nourrissent mutuellement. La modélisation du travail individuel-collectif est peut-être plus difficile à transposer didactiquement dans une classe d'élèves exigeant plus d'encadrement dans la phase subjective. Le risque de cette phase est que les souvenirs douloureux remontent ou renvoient aux statuts fragiles des enfants (en attente d'un permis de séjour, en situation irrégulière, etc.). Cette transposition didactique présente ses limites par rapport à l'évocation du vécu. Il s'agit de préparer les enseignant·e·s à ce risque et d'insister sur la perspective d'appropriation variée des espaces mettant à profit le processus créatif qui amène la personne à une « réécriture visuelle » de son environnement. Par une telle technique, l'élève renouvellerait son regard sur Soi et son parcours tout en le comparant avec celui de ses pairs prenant conscience qu'un même espace s'approprie de différentes manières.

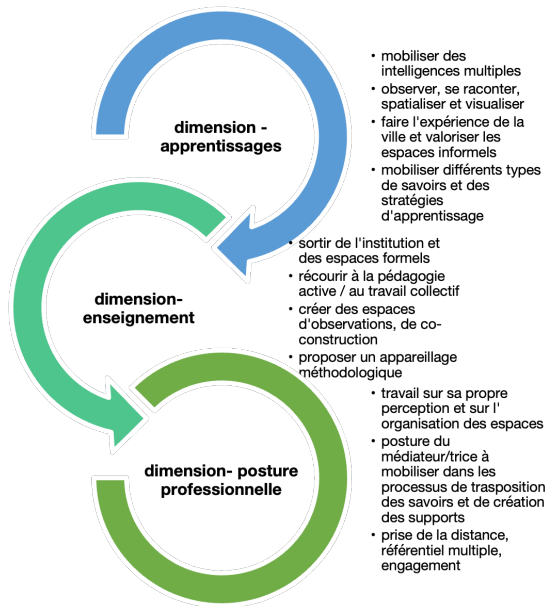
L'espace d'auto et hétéro-analyse réservé à la fin de l'atelier a fait surgir plusieurs traces en termes d'apprentissage/enseignement et d'agir professionnel. Ces indices peuvent être considérés comme des réponses à nos questions du départ formulées sur la possibilité de désapprendre et de dépasser la rupture entre les espaces formels et informels.

Pour les prochaines formations, plusieurs pistes pourraient être poursuivies. Les contours de l'atelier en trois dimensions principales pourraient être retenus, mais le temps pour les échanges est à augmenter. Afin d'augmenter la transposition de la technique visuelle dans les classes, quelques exemples de consignes pourraient être donnés pour les travaux dans différentes disciplines (histoire, géographie, langues étrangères, etc.). Cela permettra aux participant·e·s de prendre conscience des différents statuts des élèves et de la variété de leurs parcours (choix de transport ou pas, la variété des lieux fréquentés et les pratiques sociales et langagières qui y sont attribuées, etc.).

Cependant, l'axe d'apprentissage et d'enseignement (cf. figure 5) reste valable quant aux stratégies qui peuvent être mobilisées par les formateurs et formatrices et élèves. La proposition d'explorer le milieu urbain (ou un autre environnement proche) pourrait favoriser les interactions innovantes et permettre aux élèves de jouer, à leur tour, les « ethnographes en herbe » explorant et observant les espaces qui les entourent tout en prenant conscience des références culturelles multiples et variées.

**Figure 3**

*Dispositif de l'atelier visuel: distanciation, implication, engagement*



## Conclusion

Au terme de ce tour des ateliers visuels, on constate que l'atelier de la fabrique visuelle ne peut se réduire à une succession de différentes dimensions. Il soulève des enjeux sociaux et sociétaux que la ville induit avec son organisation. Nous sommes partis des questions liées à la transformation des objets et des espaces d'apprentissage et, en cours de route, d'autres éléments ont surgi. La linéarité des parcours a été complètement bousculée par les récits visuels et les cartographies impliquant les rétroactions, les allers-retours, les détours et les digressions. Si on suit cette nouvelle logique, une toile se dessine, faite de nœuds et de centres autour desquels le cheminement des participants a été réalisé. Ce travail d'investigation a dressé des parcours faits de boucles, de liens et d'ouvertures, des points de contact. Cette toile est dynamique et en mouvement. Elle fait penser aux réseaux de significations de Geertz (1998) quand il parle des liens que l'homme

tisse avec son environnement. L'anthropologue nous invite à montrer comment une personne est logique envers elle-même par rapport à ses actions, images, déclarations, usages et événements qu'elle provoque. Le chemin parcouru avec les participant·e·s nous amène, par étapes successives, à ouvrir quelques perspectives pour la suite dans le but de créer des convergences avec d'autres types d'ateliers et d'enseignement. On pourrait dire que l'atelier de la photographie participative appelle de nouvelles questions quant aux modes d'enseignement de l'altérité et de la pluralité qui est un domaine transversal et couvre plusieurs disciplines. Pourtant, ce sont les enseignant·e·s de langue qui participent le plus comme si la thématique restait enfermée dans le champ linguistique et de la formation générale. Quand on prend le temps de regarder, on réalise que l'on peut mieux voir plusieurs couches et plusieurs fonctions d'un même espace marqué culturellement par une pratique sociale ou langagière. Ces pratiques sont liées parfois à l'insécurité langagière (questionnement sur les pratiques langagières: quelle langue parler dans quel espace?). Grâce à la photo, un nouveau chantier s'ouvre pour les futures formations et sur les enjeux sociaux, langagiers, politiques présents en ville. Les participant·e·s seront invités davantage à utiliser cette technique narrative qui s'avère intéressante quand il s'agit de jouer, montrer ou cacher des réalités, les masquer, mettre en scène, ou les faire imaginer. Il s'agit de stimuler la réflexion collective sur ces enjeux enchevêtrés fréquemment dans les politiques institutionnelles et migratoires. Parler de l'espace de vie ou de celui qui les entoure, mettre l'objectif sur l'altérité contribue à sortir des paradoxes institutionnels (la place des langues) et à servir de levier d'une lecture plurielle. Les formes esthétiques et visuelles demandent une intensité du regard et de l'écoute, contribuent à la production du savoir expérientiel en montrant que les manifestations culturelles peuvent être imbriquées les unes dans les autres. Ces formes font plus que raconter, témoigner, exprimer ou représenter. Selon (Laplantine 2009, p. 20) ces formes demandent le regard et l'écoute de l'autre, donnent la vie et participent même à la transformation sociale.

- Alvir, S. (2015). *Ville côté cours ville côté jardin*. L'Harmattan.
- Arendt, A. (1989). *Penser l'événement*. Belin.
- Bhabha, H. (2007). *Les lieux de la culture, une théorie postcoloniale*. trad. Françoise Bouillot, Édition Payot & Rivages.
- Bachelard, G. (1974). *La poétique de l'espace*. Puf.
- Bertaux, D. (1997). *Enquête et ses méthodes, Récit de vie*. Armand Colin.
- Besançon, M., & Lubart, T. (2014). La créativité, une finalité ? Une passerelle pour apprendre ? : favoriser la créativité des élèves par une approche multivariée. *Éducateur*, (2), 3-5. [http://www.leser.ch/sites/default/files/2014.02.dos\\_3-5.pdf](http://www.leser.ch/sites/default/files/2014.02.dos_3-5.pdf)
- Bruner, J. (2000). *Culture et modes de pensée. L'esprit humain dans ses œuvres*. Retz.
- Bulot, T. & Messaoudi, L., (2003). (dirs). *Sociolinguistique urbaine, frontières et territoires*. Éditions modulaires européennes.
- Cifali, M. (2020). *Tenir parole. Responsabilités des métiers de la transmission*. Puf.
- Cifali, M. (1999). « Une altérité en acte, grandeur et limites de l'accompagnement ». Dans Chappaz, G., *Accompagnement et formation* (pp. 121-160). Université de Provence et CDRP de Marseille.
- Cifali, M. et André, A. (2007). *Écrire l'expérience : vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. Puf.
- Conord, S. (dir) (2007). *Arrêt sur image. Photographie et anthropologie*. Ethnologie française.
- De Certeau, M. (1980). *L'invention du quotidien. Arts de faire*. Uge, 10/18.
- Demorgon, J. (2005). *Critique de l'interculturel, l'horizon de la sociologie*. Éd. Economica, Anthropos.

- Descola, Ph. (2015). *Par-delà nature et culture*. Gallimard.
- Dewey, J. (2028). *Démocratie et éducation suivi de Expérience et éducation*. Armand Collin, Collection Individu et société.
- Dominicé, P. (2003). « Histoire de vie et production de savoir », in Lenoir, H et Lipiansky, E.M, *Démocratie et éducation suivi d'expérience et éducation*. Éditions Recherche & Innovations en Formation. L'Harmattan.
- Gardner, H. (2001). *Les intelligences multiples*. Retz-VUEF.
- Geertz, C. (1998). « La description dense : vers une théorie interprétative de la culture », *Enquête*, n° 6-1998, p. 73-105.
- Geertz, C. (1999). *Savoir local, savoir global*. Presses universitaires de France.
- Imbert, F. (2007). *Médiations, institutions et loi dans la classe*. ESF Éditeur.
- Ingold, T. (2013). *Marcher avec les dragons*. Zones sensibles Éditions
- Laplantine, F. (2009). *Son, images et langage, Anthropologie esthétique et subversion*. Beauchesne éditeur.
- Laplantine, F. (1996). *La description ethnographique*. Nathan, Téraèdre.
- Laplantine, F. (2010). *Tokyo, ville flottante*. Stock, Un Ordre d'Idées.
- Lahire, B. (2001). *L'homme pluriel, les ressorts de l'action*. Nathan.
- Piette, A. (1996). *Ethnographie de l'action, l'observation des détails*. Métailié.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Edition du Seuil.
- Morin, E. (1997). *Sept savoirs nécessaires pour l'éducation future*. UNESCO.

- Mouginot, O. (2018). *Les ateliers du dire (lectures, écritures, littératures)*. [Thèse de doctorat, Université Sorbonne, Paris cité]. En ligne : consulté 28.05.2025 URL : <https://www.theses.fr/2018USPCA102>
- Perrenaud, Ph. (2004). « Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation ». *Éducation permanente*, n° 160, septembre, 35-60.
- Ricoeur, P. (1975). *La Métaphore vive*. Le Seuil, Paris.
- Schön, D. A. (1996). « Pour une épistémologie de la pratique », in Barbier, J.-M., *Savoirs théoriques, savoirs d'action*. Puf.
- Serres, M. (1991). *Le tiers-instruit*. Gallimard.
- Vallet, P. (2009). « Penser, sentir, transmettre ». *VST-Vie sociale et traitements 2009/4* (n° 104), pp. 71-77.
- Veschambre, V. (2005). La notion d'appropriation, *Norois*, 195. 115-116. Mis en ligne le 11 août 2008, consulté le 28 mai 2025. URL : <http://journals.openedition.org/norois/589>
- Veschambre, V. (2004). *Appropriation et marquage symbolique de l'espace : quelques éléments de réflexion*. Consulté le 30 mai 2025 : URL : <https://studylibfr.com/doc/2273572/appropriation-et-marquage-symbolique-de-l-espace>
- Vial, M. et Guillemot, V. (2013). « À quelles conditions l'outil peut être objet tiers en situation d'accompagnement professionnel ? » Actes du congrès de l'Actualité de la Recherche en Éducation et Formation (AREF-AECSE), Laboratoire LIRDEF-EA 3749-Université de Montpellier.
- Taddei, F. (2018). *Apprendre au XXI<sup>e</sup> siècle*. Calmann-Lévy
- Todorov, T. (1991). *La conquête de l'Amérique : question de l'autre*. Points Essais.
- Winkin, Y. (1996). *Anthropologie de la communication, De la théorie au terrain*. DeBoeck Université, coll. Culture et Communication.



# Donner vie aux lignes de la mesure, pour cultiver l'expérience en évaluation

Tristan Donzé

« Un monde aplani par la force est inégalitaire par définition. »,  
Descola et Ingold, 2014

L'évaluation se définit par des opérations caractéristiques : « La définition de l'objet d'évaluation, la récolte d'informations, l'interprétation des informations recueillies, la prise de décision et la communication d'appréciations à autrui » (Allal, 2017, p. 311). L'évaluation arrange

récolte de faits (informations, définition de l'objet) et assignation de valeurs (interprétation et communication). L'évaluation consiste en le l'assignation de symboles à des phénomènes en référence à des normes sociales, culturelles ou scientifiques (Bradfield & Moredock, 1957).

Il s'agira d'interroger ici, de manière un peu provocatrice, ce qui renseigne la part « culturelle » de l'évaluation dans le cadre scolaire. L'évaluation à l'école publique ainsi que l'institution qui la promeut peuvent-elles être départies de l'expérience des individus qui la vivent ? Il semble malaisé d'exclure le « déploiement continu des collectifs » (Latour, 2010)<sup>1</sup>. Dit autrement, sur quels points d'achoppements normatifs ouvre l'assignation d'axiologie de valeurs liée à la part symbolique de l'évaluation ? Est-il possible d'évaluer sans prendre en considération l'expérience sous-tendue par l'acte d'évaluer ? En ce sens, peut-on évaluer, à l'école, sans « faire » culture, au sens entendu par Tim Ingold, soit d'un faire qui soit toujours en prise avec le monde et producteur de culture<sup>2</sup> ?

### Des politiques d'aplanissement ?

Il apparaît difficile de promouvoir le changement dans les méthodes d'évaluation en faisant abstraction d'un institutionnel et normatif du métier d'enseignant, soit la tâche assignée d'une démarche sommative à visée certificative pour le classement ou la répartition des élèves dans des parcours de formation. Le corps enseignant ne peut être déchargé de certains enjeux culturels de l'évaluation scolaire, notamment en termes de finalité (Black & Wiliam, 2018). S'en départir est d'autant laborieux face au poids d'une certaine conception<sup>3</sup> de l'évaluation-mesure, assimilée à un « quasi-marché » (De Ketele, 2012). Les attentes de restitution de compte, de rendement émanent tant des parents et élèves consommateurs (Dubet & Pellet, 2012) que

1 Déploiement humain face auquel le travail de médiation scientifique porte un « double pouvoir naturel et social » (Ibid.)

2 En ce sens, nous verrons que nous nous approchons de la notion d'*expérience* telle que définie par Dewey.

3 Nous utilisons à dessin le terme *conception* emprunté à Mottier Lopez (2013), terme qui comporte moins d'ambiguïté que le terme *paradigme*.

des politiques éducatives héritées du *new management* (monitoring, gouvernance par les chiffres...) (e.g. Mons, 2009).

À cela s'ajoute la force d'attraction de l'idéologie politique du mérite scolaire, où l'apprenant et l'enseignant sont renvoyés à leurs seules responsabilités de talent ou de travail face à des réussites et à des échecs.

Cette idéologie latente pourrait d'ailleurs avoir quelques liens historiques avec le phénomène de credentialisation, processus par lequel une compétence, un savoir, ou une activité est officiellement reconnu par un titre, un diplôme ou une certification – diplômes parfois sans rapport fonctionnel véritablement effectif avec les activités humaines, produit dans un procédé de monopolisation de l'accès à des positions dominantes (Coulangeon, 2021).

Les effets d'inflation scolaire sont plus compliqués qu'on ne le dit communément : du fait qu'un titre vaut toujours ce que valent ses porteurs, un titre qui devient plus fréquent est par là même dévalué, mais il perd encore de sa valeur parce qu'il devient accessible à des gens « sans valeur sociale ». (Bourdieu, 1984, p. 148).

Dans cette inflation de jetons de classement sociaux par le diplôme, les biens éducatifs paraissent consommés à des fins essentiellement utilitaires (diplôme, salaire, statut...). Dans cet appât des biens de consommation, la question de l'exclusion sociale ne semble pas résolue par la seule critique d'un certain libéralisme. « Il ne suffit pas de disqualifier les élèves et leurs parents en les traitant de "clients" pour invalider des demandes auxquelles on cède si facilement par ailleurs. » (Dubet, 2013, p. 21).

Car une perspective philosophico-politique teintée d'utilitarisme affirme souvent bien naïvement que les biens de l'éducation se mesurent fondamentalement sur les *outcomes* de l'école publique : les compétences et apprentissages développés dans le cadre formel scolaire portant dès lors la composante réductionniste de « biens éducatifs ». Ainsi, selon Brighouse et al. (2016), la gouvernance politique ne considère que très peu l'importance quantifiée et/ou qualifiable de

ce qui fait l'humain : l'école devrait être conduite à évaluer le « travail collaboratif » ou la « capacité à apprécier la musique comme une œuvre d'art » (Brighouse et al., 2016, p.4). Il semble toutefois, a contrario, que si l'évaluation scolaire proposait une mesure qui se voudrait totale de chaque compétence, elle traduirait sans nul doute un contrôle totalitaire de l'école et des classes. Là se situe l'impasse du mérite...

Il semble toutefois entendu que l'évaluation par compétence évalue des « éléments pertinents de l'action, de l'apprentissage (ceux qui attestent ou non de la compétence) » aussi bien que des « êtres eux-mêmes (ceux qui sont ou non compétents) » (Genard & Cantelli, 2010, p. 118). Ces réductions ne s'avèrent-elles pas contraignantes, voire parfois traumatisantes ? Le champ scientifique ne dispose pas toujours de données sur l'étendue de ces processus de néantisation et d'essentialisation, de leur fréquence, et des réponses des personnes affectées. L'approche par l'expérience étant minorisée par rapport à la quantification ou à la théorisation. L'idéalisme se substitue à la pratique et manque ce que l'enquête pragmatique pourrait révéler.

L'absolument vrai, au sens où aucune expérience ultérieure ne pourra jamais le modifier, est ce point de fuite idéal vers lequel nous croyons que toutes nos vérités provisoires convergeront un jour. Cela va de pair avec l'homme parfaitement éclairé ou l'expérience absolument complète : si ces idéaux se réalisaient un jour, ils le feraient en même temps. En attendant, il faut vivre aujourd'hui avec ce qu'on peut acquérir de vérité aujourd'hui, tout en se tenant prêt à la déclarer fausse le lendemain (James, 2022).

Il est à relever la force de ces historicités et combien la « portée classificatoire de la sémantique des compétences » a une portée « politiquement essentielle et historiquement sensible » (Genard & Cantelli, 2010, p. 118). L'utilitarisme soulève des questions centrales au sujet des politiques évaluatives, mais le conséquentialisme par la mesure ne résout pas le problème éthique du pouvoir définitionnel de celle ou celui qui fixe la valeur de chaque apprentissage ou de compétences particulières au sein d'un groupe social spécifique. À cet égard, est-il seulement possible d'évaluer certaines capabilités selon des principes de justice

sans imaginer un universalisme prétendument valable pour tous, mais avec tant d'exceptions ?

Selon la perspective rawlsienne, la structure politique et démocratique de base de nos sociétés suppose un aménagement selon le principe d'équité où « les attentes des plus désavantagés tout au long de leur vie (...) » sont « aussi grandes que possible dans le contexte d'institutions fixes garantissant les libertés de base égales et établissant une égalité équitable des chances. » (Rawls, 2009, p.14). À ce principe d'équité s'ajoute celui de la transparence : « Rien n'est caché ni n'a besoin de l'être » dans une société juste ( Rawls, 1993, p. 106). Peut-on parler d'une pleine transparence sans évoquer tant d'arrangements évaluatifs (Merle, 1996) qui animent le quotidien des enseignantes et enseignantes ?

Le corps enseignant est conscient que les héritages sociaux ont un impact fort sur l'égalité des chances. Ce fait est connu de longue date comme inscrit dans des historicités de l'État social dont l'expérience de la personne, inscrite dans le champ de l'éducation, ne peut que difficilement se défaire. Pasquali (2021) montre comment l'héritage social a été identifié en un contexte français déjà bien avant Bourdieu, chiffres à l'appui, à l'époque du plan Langevin et Wallon au milieu du XX<sup>e</sup> siècle en France. Ces éléments historiques relèvent d'empiries bien connues qui biaisent l'évaluation dite « juste » et montrent que l'acte d'évaluer ne peut être détachée des questions sociales (e.g. Merle 1996 ; 2018). Une des conséquences de l'héritage social dans le cadre scolaire est la fracture culturelle.

le sujet qui accède à la compréhension immédiate et concrète du monde familier, de l'ambiance natale dans laquelle et pour laquelle il a été élevé, est privé, par là même, de la possibilité de s'appropriier immédiatement et pleinement le monde étranger. Accéder à la culture, ce n'est jamais qu'accéder à une culture, celle d'une classe et d'une nation. (Bourdieu, 1967, p. 387).

Accéder à la culture, c'est être évalué au sujet d'un savoir qui n'est jamais inscrit que dans un groupe social construit sur des normes

sociales dont seule la rupture épistémologique peut nous rendre compte. Cela souligne la portée de la violence symbolique ayant trait à l'évaluation : être jugé parce que l'on est considéré comme d'une culture, c'est aussi ne pas exister par d'autres. C'est ne pas avoir la maîtrise des mêmes « registres » (Rayou, 2020) et en subir les effets aplanissants ou dégradants par l'évaluation.

Là encore, s'il fallait jouer le jeu d'un certain conséquentialisme dans le champ politique, les enjeux de justice touchent aux enjeux des « conditions subjectives de raretés des ressources » (Rawls, 1993). Ces conditions devraient se régler normativement, non selon des différences des doctrines, mais selon les règles et pratiques du sens commun et de la science (non controversée) (Rawls, 1993). Ici apparaît une justice de bon sens, appuyée de faits tangibles dont l'évaluation participe ? Suffirait-il d'apposer un voile d'ignorance sur les intérêts de la personne pour de plus justes effets de l'évaluation à l'école publique ?

### Une évaluation au relief de la personne ?

En réponse à l'injustice du déterminisme dans l'aplanissement planifié, d'autres conceptions de l'évaluation émergent, évaluations centrées sur l'individu, dans une approche plus psychologisante (accompagnement, bienveillance, soutien face aux impacts négatifs de la croyance en la méritocratie chez les enseignants...).

Le terme de bienveillance en évaluation ne peut être défini sans faire référence à « la dureté d'un système », non comme un appel à la résilience, quand bien même cette dureté systémique n'est « pas interrogée » (Marcel, 2018). Complexifiant cet enjeu systémique, la recherche montre, au niveau d'empiries microsociales, que les normes et pratiques évaluées (préconstruites par certains aspects et à la fois émergentes) renvoient à un contexte interindividuel à des « outils symboliques » dont le sens est toujours négocié, négociation qui soutient l'autorégulation des élèves (e.g. Mottier Lopez, 2021).

Les normes sociales générées et croyances individuelles partagées s'y entrecroisent, entrent en dialectique. C'est bien à cette dimension

culturelle et phénoménale de l'évaluation scolaire dans sa dynamique interindividuelle que porte attention la recherche contemporaine qui sera appuyée d'enquête face à l'expérience.

Entre autres exemples, pour Ninomiya (2016), un élément empirique non considéré au sein de certaines conceptions théoriques de l'évaluation formative est le phénomène d'évaluation convergente : vérification d'éléments posés a priori ne laissant pas place à des divergences normatives ou d'évaluations co-construites. Dit autrement, « in analytic grading, criteria play a clear front-end framing role » (Sadler, 2009, p. 161). Dès lors, la critérisation a priori normative affecte le jugement de soutien dans les apprentissages, la régulation en contexte. Le cadre préposé, l'attente préconçue (voire stéréotypée ?) impactent un accompagnement, au sens où ils empêchent l'évaluation proprement dite par un simulacre de régulation, qui n'est pas interindividuelle, dialectique, différenciée et partagée... donc expérientielle.

Qu'entendre par le terme d'*expérience*? Selon Dewey, l'expérience peut se définir dans

l'interaction de l'être vivant et de son environnement [qui] fait partie du processus même de l'existence. Dans des conditions de résistance et de conflit, des aspects et des éléments du moi et du monde impliqués dans cette interaction enrichissent l'expérience d'émotions et d'idées, de sorte qu'une intention consciente en émerge (Dewey, 2010).

L'expérience, par définition, va jusqu'au bout de sa réalisation. « Toute expérience est le résultat de l'action entre un être vivant et un aspect quelconque du monde dans lequel il vit » (Dewey, 2010, p. 94).

La question de l'expérience comme action pleine de l'individu en prise avec le monde semble bien souvent écartée, en même temps que l'idée de résistance que suppose l'expérience comme unité.

Il semble dès lors pertinent de remettre en jeu un certain questionnement au sujet de la part expérientielle dans l'interprétation, le symbolique et la catégorisation culturelle émanant du jugement évaluatif en

éducation. Car les stéréotypes comme les malentendus, les non-dits, les quiproquos éloignent du partage de sens, de la possibilité d'évoquer son paysage et d'invoquer ses valeurs. Et cela pourrait avoir des conséquences sociales majeures qui ne touchent pas qu'aux apprentissages :

Devenir quelqu'un et grandir supposent une prise de confiance en soi qui est incompatible avec une approche évaluative confinant parfois à l'humiliation. Soulignons que l'évaluation scolaire reste source de tensions dans certaines classes, qu'elle engendre des malentendus entre enseignants et parents et que le dialogue entre ces deux « parties » porte souvent l'empreinte de la qualité des appréciations portées sur l'élève (Jellab, 2019, p. 12).

Ces obstacles peuvent-ils être compris et dépassés seulement en vase clos, au sein d'un espace de formation ? Cette critique s'applique-t-elle également à l'évaluation dans les écoles de médecine, d'ingénieries, ou tout autre institut de formation ? Si l'évaluation est rattachée à l'expérience d'évaluation, ces questions trouvent une réponse positive.

Ce qui permet des apprentissages effectifs est le renforcement de valeurs, notamment celle de la coopération ; tant au sein des valeurs promues par le prescrits de l'école que de celles qui orientent les pratiques des enseignantes ou de celles qui motiveraient les élèves (Butera et al., 2020). D'un point de vue pragmatique, ces valeurs ne sont pas « réelles » au sens d'existantes en dehors d'expériences par lesquelles l'évaluation confronte la personne évaluant comme la personne évaluée. La coopération suppose bien plutôt « [...] des désirs et des intérêts [...] transposés d'une situation à une autre et [qui] sont progressivement consolidés ». De cette consolidation commune ressort « un programme de fins générales, constitué de valeurs "abstraites", au sens où elles ne sont pas directement connectées à un cas particulier existant, mais non au sens d'une indépendance à l'égard de tous les cas empiriques existants. » (Prairat, 2014, p. 9).

L'expérience d'évaluation à laquelle participe la personne qui évalue comme l'apprenant est *mise en valeur*, valuation, « procès par lequel un élément de l'expérience prend valeur, importance, pour l'organisme

humain », et ce procès « récuse la coupure même entre affect et cognition, émotion et intelligence, valorisation (*prizing*) et appréciation (*appraisal*). » (Bidet, 2008, pp. 1-2).

Dès lors, pour dire les choses de manière triviale : l'évaluation n'aurait-elle pas tout à gagner à faire émerger une interrogation culturelle, contextuelle, de la personne, à mettre en dialogue les reliefs choisis de ce qu'on désire apprécier ou « valuer » ? C'est ce qu'une conception de l'évaluation par la seule mesure ne considère pas. Ainsi que le suggère Mottier Lopez :

Force est de constater que la mesure et ses « produits » suscitent souvent d'importantes résistances auprès des acteurs concernés, car ils apparaissent hors de leurs réalités et de leurs expériences quotidiennes, et peut être aussi parce qu'ils entretiennent une certaine confusion entre des résultats qui concernent des actions collectives et la perception d'une évaluation qui, de fait, interpelle aussi l'individu. (2013a)

Une autre hypothèse relative à la cause de cette confusion serait peut-être que l'individu, qui participe de l'évaluation, s'inscrit dans l'expérience de vie dans un cadre public. Si l'on considère l'individu comme en prise avec un État social appliquant des principes de justice visant l'équité, ici encore, ne peut être exclu le principe de transparence qui met au jour les conditions dans lesquelles la justice complète s'applique (Rawls, 1993). L'évaluation à l'école s'inscrit aussi comme « produit » de l'État social. Si dans une société juste « rien n'est caché et n'a besoin de l'être » (Rawls, 1993, p. 106), ainsi la justice participe-t-elle du dialogue, de la mise en voix de ce qui est évalué, d'une réelle transparence quant à toute méthode, technique, éthique appliquée ou processus de l'évaluation à laquelle la personne est soumise. L'autrui significatif n'est réductible à un objet évalué au sens où elle ou il participe des normes des pratiques courantes, ne serait-ce que d'un certain sens commun et de la science (Rawls, 1993).

Nous pourrions émettre d'autres hypothèses ou exemples qui montreraient de manière théorique que les obstacles ne peuvent être contournés que par une prise en compte de l'évaluation comme expérience dans

un espace social et culturel. Évaluer revient à évaluer avec les autres, à l'instar du questionnement originel de la parole démocratique (Girard, 2021). Sinon, l'exercice semble solipsiste.

Cet appel à la reconnaissance est celui que Tim Ingold fait au sujet de l'éducation comme de la science, « nous n'étudions pas les autres, mais avec les autres. Or j'ai constaté, pour avoir étudié avec les autres, ou en étudiant avec les autres, que les autres viennent étudier avec nous » (Ingold, 2018, p. 10). Nous n'évaluons pas les autres, mais nous évaluons avec les autres. Et n'aurions-nous pas à constater également, après avoir évalué avec les autres, qu'en évaluant avec les autres, les autres en viennent à évaluer avec nous ?

### Un plat progrès ?

Néanmoins et de manière générale, la mise à l'écart de ce qui est considéré comme points aveugles de l'évaluation (valeurs, croyances aussi bien qu'héritages, déclassement) supporte l'hypothèse de l'existence d'un stéréotype positiviste et progressiste de l'évaluation scolaire : l'évaluation serait inscrite dans un progrès qui, au fil du temps, départit l'apprenant de ses erreurs, ou le fait sombrer dans le néant, à l'image des représentations les plus larges au sujet du progrès technique ou social.

En regard de l'histoire de l'évaluation scolaire, la thèse historique de Martin (2002) est ainsi pour le moins troublante : « La docimologie est née sous le double sceau des préoccupations scientifiques d'un groupe restreint de savants qui cherchaient à proposer une forme originale de rationalisation sociale, et de préoccupations socio-éducatives, autour de l'éducation nouvelle et de l'école unique » (Martin, 2002, p. 13). Cette intention sociale première est aussi une des composantes de la modernité et du progrès.

Le présent se dessine par une suite de coupures radicales, les révolutions, qui forment autant de cliquets irréversibles pour nous empêcher à jamais de revenir en arrière. En soi-même, cette ligne est aussi vide que la scansion d'un métronome.

C'est pourtant sur elle que les modernes vont projeter la multiplication des quasi-objets et tracer grâce à eux deux séries de progression, l'une vers le haut, le progrès, l'autre vers le bas, la décadence. (Latour, 2010, p. 42)

Le monde contemporain s'est-il départi de cette vision historique du mieux ?

Dans l'histoire de l'école publique, le bitume du progrès semble magnifier le paradigme égalisant de la « mesure » objectivante. Cette vision de l'évaluation scolaire s'est renforcée dès les années 1980. C'est l'apogée des politiques de *new management* et de la restitution de compte par l'État social. L'individu interroge, en démocratie, la qualité du système éducatif, la bonne distribution des biens que fournit l'éducation par l'école gratuite et publique. L'« accountability » du système scolaire s'appuie alors sur l'évaluation dite standardisée (e.g. Mons, 2009).

Paradoxe des théories, ou résistance à la restitution de compte, dans un même temps, le champ de la recherche en éducation appuie l'idée d'évaluer l'élève dans l'interindividualité en vue de développer des compétences durables dans un climat coopératif (e.g. Pulfrey et al., 2011). Oxymore du bien public?

Ainsi se creuse un hiatus entre les lignes progressistes de l'histoire scientifique et une certaine inertie de représentations issues de l'histoire sociale. Selon Beck (2008), l'autorité de la science est destituée quand l'on instaure simultanément une institutionnalisation des méthodes d'analyse des risques pour l'action publique (Demortain, 2019).

Quelles sont les peurs qui animent le monde de l'éducation face à la science qui propose une rupture épistémologique? La peur semble issue d'un désir de maîtrise qui surpasse l'expérience individuelle.

Tel un Thanatos d'une école qui aurait foi en la vitalité de l'éducabilité, émerge l'obsession du classement juste et ordinal d'une population sur une échelle de réussite et d'échec, comme autant de faibles et de moins

faibles. Comme si, là, il s'agissait des principes de vie ou de mort inscrits dans une logique naturelle.

Pourtant, comme le montrent certaines espèces, à l'image du silène acaule – petite fleur des alpes qui protège d'autres espèces en accueillant les graines venues d'ailleurs, silène comme mousse protectrice des climats rudes, terre d'accueil – la nature même se détourne du principe de seule survie de son individualité ou de son espèce. Le fait est avéré, la résilience d'un écosystème est relative à la diversité des espèces qui le composent (Holling, 1973). Pourquoi défendre un idéal pour finalement ne croire qu'au principe primaire de la survie par l'exclusion ?

En conclusion, la question n'est-elle pas tant *comment* nous évaluons, mais bien *ce que* nous évaluons et *selon quelle(s) finalité(s)*? Évaluer à l'école semble réclamer l'identification de « la relation réflexive de productibilité et de reconnaissabilité » (McHoul & Rapley, 2001, p. 445).

Car qu'évalue l'école sur cette échelle de sélection, sur l'axiologie des savoirs ou compétences évalués ? Si « nous ne pouvons faire l'économie de penser que le savoir a commencé par être groupal » (Levine & Develay, 2004, p. 13), pourquoi en serait-il autrement de l'évaluation ? Autrement dit, peut-elle être autrement que groupale ? Sinon, que donnons-nous à voir de l'interindividuel, des symboles inventés, des paysages dialogués et des cultures en construction permanente au sein de l'évaluation scolaire ? Quelle seule attention pour ne serait-ce que l'héritage de la diversité de la vie ?

What does it take, then, to turn life into heritage? It is the equivalent of turning persons into properties, affects into effects, homes into houses, place into land, and conversation into text. In every case, it means taking the life out of them, rather than regarding each as an ongoing nexus of growth and development. (Ingold, 2024, p. 37).

## Evaluer ou avaluer ?

Évaluer (esvaluer) renvoie à « ex-valuer » : extraire, en sortir la valeur, la force, le bien. Tentons d'être simple et pragmatique. Si, quand l'on évalue, l'on désigne des « faits tangibles<sup>4</sup> » (Chateauraynaud, 2004) – apprentissages acquis, critères indiqués, traces de compétences... , la question est de savoir si les axiologies sur lesquelles sont classés les faits sont rendues explicites, et sur quels « principes de réalité » elles sont arrêtées (Chateauraynaud, 2004). Comment l'évaluation des apprentissages amène-t-elle à *avaluer* (fixer un prix, donner de la valeur) ? La valeur finale des apprentissages semble pouvoir être questionnée et rendue explicite. Une valeur est finale

au sens où elle représente la conclusion d'un processus d'appréciations analytiques des conditions opérant dans un cas concret – qui comprennent les impulsions et les désirs d'un côté, et les conditions extérieures de l'autre. Toute conclusion obtenue au terme d'une enquête entreprise pour la justifier est « finale » pour ce cas précis. « Final » a ici une force logique (Dewey, 2008, p. 7).

Cette valeur ne peut être pensée sans référence au culturel, comme capacité à témoigner, à raconter, à être en prise avec des valeurs mesurées à l'aune du divers et du commun. La culture comme définie dans la capacité proprement humaine à raconter des histoires et à tisser le passé dans la trame de la vie présente et future.

It is in the art of storytelling, not in the power of classification, that the key to human knowledgeability - and therefore to culture - ultimately resides (Ingold, 2022, p. 200).

Ces questions sont d'autant plus complexes que le savoir est mouvement, il accuse des valuations multiples et changeantes, des matrices pérennes, des conflits, des structures animées : « (...) in the story, as in

4 « Les faits tangibles sont ceux que rend nécessaires le déploiement d'un espace de calculs et d'intérêts » (Chateauraynaud, 2004, p. 4).

life, it is in the movement from place to place - or from topic to topic - that knowledge is integrated». (Ingold, 2022, p. 196).

Le pragmatisme considère qu'«une valuation est toujours étroitement liée à une situation existentielle, à un contexte particulier», que la valeur n'est pas un idéal comme «acte en suspension», hors de l'action interindividuelle de valuation (Prairat, 2014, p. 5). La croyance, «acceptance of the truth, reality, or validity of something (e.g., a phenomenon, a person's veracity)» (APA, 2023), semble première dans l'acte de valuation. La valeur animée par la croyance repose sur un degré d'adhérence à la première. Sorte de «liaison paradoxale»: «Le doute accompagne la croyance» (Pouillon, 1979, cité dans (Hamayon, 2006). Par suite, l'*avaluation* suggère une possible force, un pouvoir décisionnel de l'autrui significatif.

«À strictement parler», note Dewey, «l'expression “valeur intrinsèque” comporte une contradiction dans les termes» ((Dewey, 2010)(Prairat, 2014): qui dit valoir dit par définition *valoir pour quelqu'un*. La valeur, à l'image de l'avaluation et de l'évaluation, est relationnelle. L'exemple de Dewey (2008) est marquant. Un enfant trouve une magnifique pierre brillante. Cette dernière prend une réelle valeur au moment où l'enfant se demande ce qu'il peut en faire. Une telle affirmation n'exige pas de renouer avec le subjectivisme, mais avec l'humilité d'une certaine dialectique qui reconnaît, en l'autre, l'humain.

Le juste et le vrai n'ont rien d'un progrès de civilisation. Il ne s'agit pas de dire que «le passé, c'était le mélange barbare; l'avenir, la distinction qui civilise.» (Latour, 2010, p. 80), distinguant nature et culture par la définition de la culture comme instrument de domination. «Le “pas comme il faut” sera tantôt un être trop proche de la nature (un sauvage), tantôt un être contre-nature (un barbare). Dans les deux cas, individus et groupes seront étiquetés par rapport à leur excès de visibilité» (Pesce, 2011, p. 161)<sup>5</sup>, dans un processus historique de civilisation à la

5 La «distinction»: voici peut-être l'un des dénominateurs de l'évaluation dans sa dimension sociale. Car l'évalué n'est-il pas soumis, par la force de «connaissances» (légitimée ou non) au principe du «comme il faut»?

manière dont le définit Norbert Elias. Sans distinction, la pensée et la vie sociale ne sont pas possibles, mais sans accords non plus.

Il semble dès lors paradoxal que la subjectivité en évaluation soit associée généralement au risque d'inégalité et d'injustices (Weiss, 1984). Subjectivité blanchie par des normativités arbitraires? Les droits de l'élève comme de l'enseignant en sont bafoués. Reste que le risque apparaît que «le discours horizontal ou régulateur dans la classe» ne soit pas relié à «des enjeux d'apprentissage et au discours vertical et instructeur qui les porte et les développe» (Rochex, 2023, p. 19). Ainsi, *avaluation* comme évaluation demandent la mise en place de hiérarchies porteuses de sens. Ainsi, «les propositions appréciant les choses (actes et matériaux) comme moyens participent nécessairement à constituer les désirs et les intérêts déterminant les valeurs prises comme fin (*end-values*). D'où l'importance des enquêtes permettant d'apprécier les choses comme moyens.» (Dewey, 2008, p. 2). D'où l'importance de faire de l'évaluation une enquête au sujet de l'expérience?

Reste que la valuation ne peut être sans échelle, sans erreurs, sans conflits. Cela serait solipsiste (voire lâche)<sup>6</sup> d'empêcher le classement ordinal ou vertical par l'évaluation, même si l'on considère la diversité et un mérite cardinal (Donzé, 2024). Car «réussir» au sein d'un groupe ne signifie pas seulement être instruit, être éduqué à... mais aussi pouvoir développer son autonomie. D'autant plus si l'école refuse aux élèves de prendre part à la réussite tout en «insistant sur les apprentissages et [en] développant un discours d'ouverture «aux différents milieux sociaux et expériences de vie» (Rochex, 2023, p.19).

### D'autres finalités ?

D'un point de vue philosophique, une axiologie semble essentielle à l'évaluation scolaire (ne serait-ce qu'un statut de l'erreur pour reprendre [Astolfi, 2024]). Serait-il possible de donner une visibilité au hors norme (de l'évalué, de l'évaluant) dans l'évaluation normative? S'agirait-il de se situer en un «entre-deux» dans lequel l'évaluateur

6 Au sens sartrien, donc de mauvaise foi et irresponsable.

s'interroge au sujet de ce repérage (Vial, 2012) qui sert à l'acte de valuation que suppose l'évaluation (croyance, valeur...)? Pour autant que de « travail épistémologique [...] ne mène pas à “de nouvelles hiérarchisations de valeurs débouchant sur certaines renormalisations” (Mencacci & Vial, 2009)? Ainsi en va-t-il d'une évaluation dynamique qui valorise le processus.

Il s'avère qu'évaluer suppose une dialectique des valeurs de la valeur évaluée.

Un enjeu, pour qui cherche à mieux appréhender les phénomènes rattachés aux cultures de l'évaluation, est alors de mieux comprendre les relations de coconstitution, mais aussi les possibles obstacles entre ces différents niveaux de contexte culturel. Par exemple, les influences (positives, négatives) que les différentes cultures locales exercent entre elles sont à prendre en compte lorsqu'une réforme en matière d'évaluation des apprentissages des élèves est mise en œuvre (Mottier Lopez, 2013b).

L'aplanissement part d'un mouvement inverse. Le nivellement par la standardisation, par la généralisation du cas particulier, par la réduction scientifique ou l'universalisation feinte. Ce qui empêche dès lors d'

appréhender [la] réalité objective comme une réalisation pratique continue de chaque société, procédant uniquement et entièrement, toujours et partout, du travail des membres, une réalisation naturellement organisée et naturellement descriptible, produite localement et de manière endogène, sans relâche et sans possibilité d'évasion, de dissimulation, d'esquive, d'ajournement ou de désintéressement (Garfinkel, 2001, p. 9) ?

D'où vient dès lors ce besoin, si moderne, d'objectiver l'individu à l'aune de standards, de principes que la personne considère comme immuables ?

C'est en vue d'émettre un certificat, de communiquer un mérite sous la forme d'un résultat bref que le principe de la catégorie universelle ou standard prend son sens. La personne enseignante se doit de se situer, dans ce que Simmel considère comme la « finalité sociale supérieure »(Simmel, 2013, p. 542). Selon le sociologue, cette finalité, dans le monde contemporain, se démultiplie en différents cercles sociaux, selon des déclinaisons propres. « Des institutions et des comportements pleins de sens, profondément importants, sont remplacés par d'autres, qui en soi paraissent tout à fait mécaniques, extérieurs, dépourvus d'âme ; seule une finalité supérieure, qui dépasse cette étape antérieure, donne à leur action commune ou à leur effet ultérieur un sens spirituel, qui fait forcément défaut à chaque élément en particulier » (Simmel, 2013, p. 542). Mais comment recentrer cette « finalité spécifique » de l'évaluation des apprentissages dans un cadre social non mécaniste ? Et quel sens spirituel ou symbolique conférer à l'évaluation ? D'aucuns estimeront la tâche impossible dans une société des choix individuels symboliquement associés à la consommation de biens et services spécifiques – considérés de manière trompeuse comme des biens fondamentaux (Thévenot, 2019). Est-ce toutefois honnête d'un point de vue scientifique ?

### Pour une science située

Partons du postulat que propose Ricœur (2003) : la science s'inscrit dans toute culture, comme « pratique théorique », comme interprétation du monde remontant aux sources de la vie ; la question morale n'y étant pas considérée comme idée, mais comme outil de dialogue.

La recherche montre à voir un paysage, selon un focus défini et sous les traits d'un chercheur herméneute, créateur. En ce sens, rien n'existe de subjectif qui ne soit objectif. La démarche scientifique ne conduit-elle pas à « faire de la subjectivité la plus intime un moyen de démonstration objective » (Lévi-Strauss, 1973, cité par [N. Martin, 2022, p. 227] ? Montrer à voir la subjectivité renseigne sur une infime partie du réel qui comprend, en elle, l'entier du réel. Camus l'exprime ainsi dans un mouvement de révolte : « La science elle aussi, arrivée au terme de ses

paradoxes, cesse de proposer et s'arrête à contempler et dessiner le paysage toujours vierge des phénomènes» (2012).

Sans imposer nécessairement une posture phénoménologique ne serait-il pas nécessaire de se départir au moins d'une perspective épistémologique mettant à mal le principe prudentiel du contexte, de la prise en compte de la personne dans tout jugement ? La *phronesis* ? Sagesse pratique qui vise à comprendre « les contenus de travail » dans des situations que la singularité et la complexité dotent d'une forte incertitude (Champy, 2017, p. 154).

L'honnêteté scientifique n'enjoint-elle pas à se méfier des indicateurs de catégories construites qui transcendent l'individu. L'ethnométhodologie va plus loin encore dans cette perspective situationniste :

Les pratiques locales accomplies ne sont pas des textes symbolisant des « significations » ou des événements. Considérées dans leurs détails, elles sont identiques à elles-mêmes et ne représentent rien d'autre. Les détails récurrents des activités ordinaires constituent leur propre réalité. Ces activités sont à étudier dans leurs détails immédiats et non pas comme des signes, des indices ou des indicateurs. (Garfinkel, 2001, p. 5)

Évaluer à l'école pourrait bien être une activité de recherche pas si différente d'une autre, qui appelle le chercheur [évaluateur] à étudier les apprentissages dans toute leur « réalité », en les étudiant dans « leurs détails immédiats et non pas comme des signes, des indices ou des indicateurs ».

Ne faudrait-il, par suite, changer de perspectives, considérer le relief changeant, l'impossible panorama de la démarche d'évaluation ? Cela pour voir en l'évaluation une *valuation continue de normes dialoguées et changeantes* au sein d'une communauté éducative vivante.

Cela demande de l'attention, d'imaginer ensemble des expérimentations en contexte qui, par définition, interdisent d'imaginer un

« progrès » de l'éducation, mais bien plutôt une enquête jamais terminée, une dialectique continue, un dialogue incessant.

Il n'existe pas d'idiot culturel, pour reprendre la pensée célèbre de Garfinkel. Dans les pratiques d'évaluation, la personne est à la fois productrice de culture tout en validant la culture, la réflexivité réside dans ce double mouvement de production et de reconnaissance de la culture qui s'impliquent mutuellement (Stam & Ellis, 2015).

Cette [re]connaissance est toutefois située, propre à un lieu et à un instant. À l'image d'un paysage toujours changeant. Un pas de côté suffisant à changer le trait de la ligne d'horizon.

Toute communication qui se veut efficace suppose aussi une connaissance de ce que les sociologues appellent le groupe des pairs : le professeur le sait, sa pédagogie peut se heurter, dans la classe, à une contre-pédagogie, à une contre-culture ; cette contre-culture – et c'est encore un choix –, il peut, étant donné ce qu'il veut faire passer, la combattre dans certaines limites, ce qui suppose qu'il la connaisse. La connaître, c'est par exemple connaître le poids relatif des différentes formes de compétence (Bourdieu, 1984, p. 108).

C'est peut-être à ces conditions de cheminement ensemble, d'attention à l'autre, que « la problématique du rapport aux savoirs apporte une autre interprétation de la réussite et de l'échec scolaires » (Jellab, 2019, p. 9).

En effet, cette approche évaluative, brise, temporairement du moins, la force d'aplanissement d'une variable arbitraire sur l'autre, en entrant dans la démarche compréhensive, celle qui force à lire autrement l'horizon qu'à l'aune d'un panorama ou d'une courbe de niveau comme mesure objective du réel. Marcher sur certains chemins peut être plus ou moins éprouvant, joyeux, gratifiant. Tout dépend de la personne. Que ce soit dans la pluralité, voire dans une polyphonie des formes évaluatives, c'est cette place laissée à l'expérience comme profondément qualitative : c'est-à-dire que les qualités n'y sont jamais extraites d'un contexte propre à la personne et interactionnel. Dès lors, même en régime d'évaluations partielles, ces principes prédominent.

## Conclusion

La primauté de ce que d'aucuns considèrent comme un « paradigme » de la mesure en évaluation [Vial, 1999], que nous avons présenté plutôt comme *a-valuant* ou détaché théoriquement du culturel, voire peu scientifique, empêche, chose plus grave encore, de « comprendre au plus près l'expérience scolaire, en particulier à travers les interactions entre les sujets et les activités, [qui] permet de rendre compte des processus sociaux et symboliques qui autorisent l'élève issu de milieu populaire à changer, à devenir différent, sans dévaloriser son univers familial » (Jellab, 2019, p. 9).

Il apparaît toutefois que l'évaluation n'est pas un « faire-valoir » ou un outil de mauvaise foi qui vise un agir communicationnel stratégique (Habermas, 1987) : soit l'usage de la communication non pour chercher un accord sincère, mais pour influencer, convaincre ou manipuler l'autre afin d'atteindre un objectif personnel ou stratégique – un classement, une minorisation, une prise de pouvoir sur l'autre... Ainsi selon Robichaud [2018], la théorie de l'agir communicationnel, dans sa libération, conduit au développement de potentiel dans la société moderne [mise en valeur de l'espace public de discussion et de statut de citoyen démocratique], mais surtout demande une « séparation entre les sphères de l'intercompréhension et de l'agir orienté vers le succès » (p. 89).

Ces phénomènes d'agglutinations, de manipulations et d'incompréhension prédominent-ils dans certaines conceptions de l'évaluation ? La recherche en éducation révèle d'autres vues du paysage scolaire. Ces autres visions ne sont pas nécessairement antithétiques avec l'agir communicationnel stratégique, mais, par leur ouverture à une philosophie de la personne et par leur ancrage dans les faits empiriques, peuvent laisser espérer une approche plus authentique de la question.

Et qu'en est-il de la note, du code, du commentaire ? Comment les dire et les lire dans l'intercompréhension ? L'évaluation propose une verticalité qui soutient l'authenticité. L'authenticité, selon Romano (2020), renvoie à deux attitudes étroitement imbriquées : 1) vivre en conformité avec ses principes, mais aussi avec ses aspirations en général, ses goûts, ses préférences, ses talents, ses réactions affectives ;

2) se présenter aux autres d'une manière qui soit fidèle à ces mêmes principes, aspirations ou réactions affectives, et ne pas chercher à les travestir. Cela suppose donc un choix, un engagement, une démarche d'autonomie qui se refuse à l'horizon planifiant - voire planificateur- , qui se refuse à l'expérience unique d'interactions complexes dont on ne peut saisir l'ensemble sans imaginer les finalités pour toutes et tous.

En effet, ne serait-ce que dans une démarche sommative, *summa* (sommets, ligne la plus haute atteinte) ou *sigma* (somme mathématique), l'évaluation repose nécessairement sur une série révolue d'indicateurs choisis: suite de nombres, synthèse de quelques mots, code, composition de l'écart à la norme. La moyenne ajuste l'ensemble du relief, comme une peinture « représentative », bien qu'elle ne soit que point de vue particulier au sujet d'un ensemble. À l'instar des images de panorama de sommets alpins, l'on choisit un début, une fin, un ombrage, des reliefs, une nomenclature pour « figurer » un réel. Toutefois, la dichotomie, entre informations utiles à la description versus interprétation, ne se résout pas si aisément. Il en va de même pour les sciences où l'opposition, entre données descriptives et généralisation théorique, laisse à penser que toute réduction scientifique induit une forme d'interprétation.

Yet in the opposition between descriptive data and theoretical generalisation the act of description is itself diminished, reduced to a mechanical function of information pick-up. The second mode, on the other hand, refuses this reduction, recognising - as the first does not - that any act of description entails a movement of interpretation. What is given to experience, in this mode, comprises not individual data but the world itself. It is a world that is not so much mapped out as taken in, from a particular vantage point, much as the painter takes in the landscape that surrounds him from the position at which he has planted his easel. (Ingold, 2022, p. 287)

Le sommet (élément du relief observé) se réduit-il à une somme chiffrable: 4478 mètres? Nous l'avons atteint, et alors? Comment ne pas évoquer la forme pyramidale de la montagne, sa symbolique, son

climat, ses conquêtes ou la balade que j'y faisais il y a de cela 11 ans, dans les chemins qui la longent, aux côtés de mes enfants ? Comment ne pas mettre toute son attention pour lire entre les lignes de l'infiniment évaluable ? Comment ne pas la faire « exister » de mille manières en lui donnant une présence ? À l'image de ce que Tim Ingold invoque au sujet de la recherche :

We don't care for others by treating them as objects of investigation, by assigning them to categories and contexts or by explaining them away. We care by bringing them into presence, so that they can converse with us, and we can learn from them. That's the way to build a world with room for everyone. We can only build it together. (Ingold, 2018, p. 13)

Choix électifs, arbitraires, lectures et interprétations diverses, qui-proquos, traces comme autant de signes ou de symboles, croyances et valeurs en prise avec des schèmes interprétatifs, communautés d'appartenances... l'évaluation n'est-elle pas langage et communication avant tout ? Ce qui fait culture et société ? Cardinet (1991) affirmait avec belle intuition qu'« en réalité, la vie de la classe est donnée par la suite des interactions maitres-élèves et l'évaluation dépend de la qualité de leur communication » (p. 19).

La pédagogie met en mot ce que les empiries démontrent. L'évaluation dans un ensemble d'interindividualités comme la démarche de coévaluation, demandent un « droit à s'exprimer dans des espaces de liberté aménagés, ce droit à se sentir écoutés pour être pris en compte dans une évaluation pour apprendre », des droits qui « ne vont pas de soi ». Cela demande des espaces de dialogues, de négociations, des dynamiques dialectiques qui font « des liens explicites avec des actions et des situations concrètes collectivement observées et problématisées avec les élèves. » (Mottier Lopez et al., 2024, p. 33).

L'évaluation est expérience. Dewey l'affirmait (1967/1925) : « S'il y a une grande erreur dans la tradition psychologique orthodoxe, c'est qu'elle s'occupe exclusivement des exemples de focalisation bien nette et néglige l'effacement progressif à partir du point focal vers une zone d'obscurité croissante. » (p. 280). L'évaluation est expérience,

elle comprend un point de départ et un point de chute, tout au long de son parcours – la fameuse pierre qui roule de Dewey (Dewey, 2010) est confrontée à de nombreux éléments, obstacles ou faveurs, qui constituent l'expérience entière et dont il n'est pas toujours possible de rendre compte sans en faire conte. L'expérience a des finalités dont on ne peut prendre la mesure qu'en cessant d'interroger les moyens, par l'enquête, en prenant conscience de l'effet de focal lié à l'expérience individuelle.

Toute évaluation renvoie à une évaluation, une prise de valeur. En ce sens, il semble impossible de la restreindre à quelque frontière rigide qui démarquerait l'universel dans le factuel et le contingent dans le culturel. L'évaluation ne pose de catégorisation ou de valuation qui ne soit discutable ou critiquable.

You can see and touch a fellow human being, but have you ever seen or touched a society? We may think we live in societies, but can anyone ever tell where their society ends and another begins? (Ingold, 2022)

Qui peut dire où notre expérience d'évaluation commence et où elle finit? Qui peut dire à quel cercle social<sup>7</sup> elle s'attache? Qui peut dire où commence et se termine l'évaluation des apprentissages et où commence et se termine celle de la personne? Qui peut dire: l'évaluation n'est pas sociale? Tout ceci parle en faveur du visage humain de l'évaluation comme expérience, sans dichotomie entre science et culture.

Albert Camus. (2012). *Le Mythe de Sisyphe : Essai sur l'absurde*. Gallimard.

Allal, L. (2017). Évaluation des apprentissages. In A. Henriot-Van Zanten & P. Rayou, *Dictionnaire de l'éducation* (2<sup>e</sup> éd. mise à jour, p. 311-314). PUF.

7 Nous l'entendons au sens de Simmel (2013).

- Astolfi, J.-P. (2024). *L'erreur, un outil pour enseigner*. ESF éditeur.
- Beck, U. (2008). *La société du risque : sur la voie d'une autre modernité*. Flammarion.
- Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25, 1-25. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Bourdieu, P. (1967). Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée. *Revue internationale des sciences sociales*, 19 (3), 367-389.
- Bourdieu, P. (Éd.). (1984). *Questions de sociologie* (2<sup>e</sup> éd.). Éd. de Minuit.
- Bradfield, J. M., & Moredock, H. S. (1957). *Measurement and Evaluation in Education : An Introduction to Its Theory and Practice at Both the Elementary and Secondary School Levels*. Macmillan. <https://books.google.ch/books?id=qXauJ4SnvXcC>
- Brighouse, H., Ladd, H. F., Loeb, S., & Swift, A. (2016). Educational goods and values : A framework for decision makers. *Theory and Research in Education*, 14(1), 3-25. <https://doi.org/10.1177/1477878515620887>
- Butera, F., Batruch, A., Pulfrey, C., Autin, F., & Toma, C. (2020). Après la note : effets psychosociaux de l'évaluation normative. In N. Younès, C. Gremion, & Sylvestre, Emmanuel, *Évaluations, sources de synergies ? Entre normalisation, contrôle et développement formatif*. (ADMEE Europe).
- Champy, F. (2017). Décrire des activités prudentielles pour aider à les réhabiliter ? Enjeux théoriques et pratiques d'enquêtes qualitatives sur la prise en charge de malades précaires dans les permanences d'accès aux soins de santé en France. *Recherches qualitatives*, 36(2), 153-172.
- Chateauraynaud, F. (2004). L'épreuve du tangible. In B. Karsenti & L. Quéré (Éds.), *La croyance et l'enquête* (p. 167-194). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales. <https://doi.org/10.4000/books.editionsehess.11215>

- Coulangeon, P. (2021). *Culture de masse et société de classes : le goût de l'altérité*. Presses universitaires de France.
- Cros, F., & Broussal, D. (2020). Changement et innovation en éducation : Deux notions en résonance. *Éducation et socialisation*, 55. <https://doi.org/10.4000/edso.8911>
- De Ketele, J.-M. (2012). À la recherche de paradigmes unificateurs ou de paradigmes intégrateurs ? In *Modélisations de l'évaluation en éducation* (pp. 195-210). De Boeck Supérieur; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/dbu.lopez.2012.01.0195>
- Demortain, D. (2019). Une société (de l'analyse) du risque ? *Natures Sciences Sociétés*, 27(4), 390-398. Cairn.info. <https://doi.org/10.1051/nss/2020005>
- Descola, P., & Ingold, T. (2014). *Être au monde, quelle expérience commune ?* Presses universitaires de Lyon.
- Dewey, J. (1925). *Expérience et nature* (J.-P. Cometti & J. Zask, Trad.). Gallimard.
- Dewey, J. (2008). La théorie de la valuation. *Tracés*, 15, 217-228. <https://doi.org/10.4000/traces.833>
- Dewey, J. (2010). *L'art comme expérience*. Gallimard.
- Dubet, F. (2013). Le néolibéralisme, bouc émissaire du malaise scolaire. *Projet*, 333(2), 13. <https://doi.org/10.3917/pro.333.0013>
- Dubet, F., & Pellet, S. (2012). Le rôle de consommateur des parents d'élèves dans le « marché scolaire ». *Regards croisés sur l'économie*, 12(2), 133. <https://doi.org/10.3917/rce.012.0133>
- Garfinkel, H. (2001). Le programme de l'ethnométhodologie. In *L'ethnométhodologie*. La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.forne.2001.01.0031>
- Genard, J.-L., & Cantelli, F. (2010). Pour une sociologie politique des compétences. *Les Politiques Sociales*, n° 1-2(1), 103-120. <https://doi.org/10.3917/lps.101.0103>

- Girard, C. (2021). Le conflit des libertés : Les droits fondamentaux peuvent-ils être « ajustés » ? *Archives de philosophie, Tome 84*(4), 9-28. <https://doi.org/10.3917/aphi.844.0009>
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel. 1 : Rationalité de l'agir et rationalisation de la société*. Fayard.
- Hamayon, R. N. (2006). L'anthropologue et la dualité paradoxale du « croire » occidental. *Théologiques, 13*(1), 15-41. <https://doi.org/10.7202/012523ar>
- Ingold, T. (2018). *Anthropology : Why it matters*. Polity press.
- Ingold, T. (2022). *Being alive : Essays on movement, knowledge and description (New edition)*. Routledge.
- Ingold, T. (2024). *The rise and fall of generation now*. Polity.
- James, W. (2022). *Le pragmatisme : un nouveau nom pour d'anciennes manières de penser* (N. Ferron, Trad.; Nouvelle éd.). Flammarion.
- Jellab, A. (2019). Parier sur la bienveillance à l'école : Enjeux pédagogiques et éducatifs pour la réussite et l'émancipation des élèves. *Trema, 52*. <https://doi.org/10.4000/trema.5530>
- Latour, B. (2010). *Nous n'avons jamais été modernes : essai d'anthropologie symétrique*. Editions La Découverte [u.a.].
- Levine, J., & Develay, M. (2004). *Pour une anthropologie des savoirs scolaires : de la désappartenance à la réappartenance (2. éd)*. ESF Éd.
- Marcel, J.-F. (2018). L'émancipation au risque de la bienveillance. *Questions vives recherches en éducation, 29*. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3526>
- Martin, J. (2002). Aux origines de la « science des examens » (1920-1940). *Histoire de l'éducation, 94*, 177-199. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.817>
- Martin, N. (2022). *À l'est des rêves : réponses even aux crises systémiques*. les Empêcheurs de penser en rond-la Découverte.

- McHoul, A., & Rapley, M. (2001). Ghost : Do Not Forget; This Visitation / Is But to Whet Thy Almost Blunted Purpose: Culture, Psychology and 'Being Human'. *Culture & Psychology*, 7(4), 433-451. <https://doi.org/10.1177/1354067X0174002>
- Merle, P. (1996). *L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral*. Presses Universitaires de France.
- Merle, P. (2018). *Les pratiques d'évaluation scolaire : Historique, difficultés, perspectives*. PUF.
- Mons, N. (2009a). Effets théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée. *Revue française de pédagogie*, 169, 99-140. <https://doi.org/10.4000/rfp.1531>
- Mons, N. (2009b). Effets théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée. *Revue française de pédagogie*, 169, 99-140.
- Mottier Lopez, L. (2013a). De la mesure à l'évaluation collaborative en éducation. *Revue française d'administration publique*, 148 (4), 939-952. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/rfap.148.0939>
- Mottier Lopez, L. (2013b). Vers une culture de l'évaluation construite conjointement. In *Évaluons, évoluons* (p. 197-207). Éducagri éditions.
- Mottier Lopez, L. (2021). Évaluation située élargie : Objectivation à partir de l'évaluation formative élargie, l'apprentissage situé et la référentialisation. In C. Barroso da Costa (Éd.), *Quarante ans de mesure et d'évaluation*. Presses Universitaires du Québec.
- Ninomiya, S. (2016). The Possibilities and Limitations of Assessment for Learning : Exploring the Theory of Formative Formative Assessment and the Notion of "Closing the Learning Gap". *Educational Studies in Japan*, 10 (0), 79-91. <https://doi.org/10.7571/esjkyoiku.10.79>
- Pasquali, P. (2021). *Héritocratie : les élites, les grandes écoles et les mésaventures du mérite (1870-2020)*. La Découverte.

- Pesce, S. (2011). Pour une lecture krisique de l'acte éducatif. *Spécificités*, 4 (1), 161-174. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/spec.004.0161>
- Prairat, E. (2014). Valuation et évaluation dans la pensée de Dewey. *Le Télémaque*, 46 (2), 167-176. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/tele.046.0167>
- Pulfrey, C., Buchs, C., & Butera, F. (2011). Why grades engender performance-avoidance goals : The mediating role of autonomous motivation. *Journal of Educational Psychology*, 103 (3), 683-700. <https://doi.org/10.1037/a0023911>
- Rawls, J. (2009). Unité sociale et biens premiers. *Raisons politiques*, 33 (1), 9. <https://doi.org/10.3917/rai.033.0009>
- Rawls, J. (avec Audard, C.). (1993). *Justice et démocratie*. Éditions du Seuil.
- Rayou, P. (2020). Des registres pour apprendre. *Éducation et didactique*, 14-2, 49-64. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.6737>
- Ricoeur, P. (2003). Que la science s'inscrit dans la culture comme « pratique théorique ». *The Cultural Values of Science Pontifical Academy of Sciences, Scripta Varia*, 105.
- Robichaud, A. (2018). *Habermas et la question de l'éducation*. Presses de l'Université Laval.
- Romano, C. (2020). L'authenticité : Une esquisse de définition. *Philosophiques*, 47(1), 35-55. <https://doi.org/10.7202/1070249ar>
- Sadler, D. R. (2009). Indeterminacy in the use of pre-set criteria for assessment and grading. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34 (2), 159-179. <https://doi.org/10.1080/02602930801956059>
- Simmel, G. (2013). *Sociologie : Étude sur les formes de la socialisation* (Nouvelle éd.). PUF.
- Stam, H. J., & Ellis, B. D. (2015). “Cultural dope” and “psychological dope” : The ethnomethodological attitude and cultural

psychology. *Culture & Psychology*, 21 (4), 469-476. <https://doi.org/10.1177/1354067X15615810>

Thévenot, L. (2019). Ce qui engage : la sociologie des justifications, conventions et engagements, à la rencontre de la norme. *Revue des droits de l'homme*, 16. <https://doi.org/10.4000/revdh.6452>

Vial, M. (1999). « Modèles et logiques de l'évaluation », colloque international, Ethique et qualité dans l'évaluation, Université de Reims Pol'evalue, 25/26 octobre. [http://www.michelvial.com/boite\\_96\\_00/1999-Modeles\\_et\\_logiques\\_de\\_l\\_evaluation.pdf](http://www.michelvial.com/boite_96_00/1999-Modeles_et_logiques_de_l_evaluation.pdf)

Weiss, J. (1984). *La subjectivité blanchie?* Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques



# Pourquoi les savoirs professionnels acquis en stage ne suffisent-ils pas à former les enseignant·e·s de demain ?

Alaric Kohler

Introduction

Poser la question de la « culture » dans l'éducation, permet d'aborder les nouveaux défis auxquels l'évolution de nos sociétés post-modernes

confronte l'école d'aujourd'hui : hétérogénéité, harcèlement, questions de (changement de) genre, souffrances et comportements auto-agressifs des adolescent·e·s, risques de violence à l'école, etc. Le fait d'enseigner dans un monde problématique, où de nombreuses questions restent sans réponse, exige de former les élèves à l'esprit critique tout en maintenant le « vivre ensemble », dans un contexte de fragmentation, voire de déliquescence de la « culture » de référence. En effet, la « culture » qui constituait le socle partagé permettant un certain lien social au siècle dernier, fait désormais l'objet d'une plus grande hétérogénéité et de changements accélérés, non seulement par le brassage des populations dû à la mondialisation, mais aussi et encore davantage, par la commercialisation de plus en plus agressive de tous les aspects de nos vies quotidiennes : certaines technologies (smartphone, etc.) permettent de transformer en produits commerciaux jusqu'aux comportements eux-mêmes des utilisateurs et utilisatrices, dont les ressources attentionnelles sont mises sur le marché pour engranger des profits...

Face à ces défis, comment l'école permet-elle aux jeunes générations de se construire, de se situer entre les savoirs objectifs et disciplinaires que représente l'institution, les expériences de vie des uns et des autres, les valeurs et injonctions de la société mondialisée orientée vers le succès économique, et les éventuels doutes et angoisses face à l'avenir ? Celui-ci n'est pas seulement incertain, comme cela va de soi, mais également assombri par la crise planétaire de la biodiversité et du climat que provoque notre modèle de société. Travailler à ces questions en éducation requière de donner à la « culture » une place centrale, y compris à l'école, de sorte que celle-ci équipe les jeunes des ressources nécessaires à une (ré)interprétation du monde, à le comprendre et à l'expliquer, à en aborder la complexité à l'aide de connaissances qui seraient contextualisées, en plus d'être fondées.

Mais, d'ailleurs, qu'entend-on par « culture » dans le champ de l'éducation ?

## Historique de la prise en compte de la culture en psychologie

---

Les travaux s'intéressant aux diverses cultures humaines, que ce soit en anthropologie ou en ethnologie, existent depuis longtemps. Ils ne mettent cependant pas d'emblée l'accent sur le rôle central de la culture en éducation, dont la prise de conscience est relativement récente. En psychologie, les scientifiques s'intéressent d'abord aux cultures non occidentales pour les comparer, ce qui se révèle une impasse (Berry et Dasen, 1974) : il n'est guère possible de prétendre adopter un regard neutre pour comparer des cultures entre elles... Les travaux s'orientent alors sur la psychologie des interactions culturelles (voir p.ex. Sabatier et Berry, 1994 ; Berry, 2011), qui permet de porter une réflexion critique sur le modèle alors dominant, de « l'intégration » culturelle des migrant·e·s.

Ce n'est que plus tard, et en réaction à une vision un peu étriquée de la « culture », souvent réduite aux appartenances à des États-nations, que des chercheurs se mobilisent pour fonder la *psychologie culturelle* (Cole et al., 1971 ; Lotman et Uspensky, 1978 ; Perret-Clermont, 1980 ; Bruner, 1986/2000 ; Valsiner, 1991 ; Cole, 1995 ; Rochex, 1997 ; Hatano et Wertsch, 2001 ; Valsiner, 2021). La remarquable absence de la culture dans le courant cognitiviste (anglo-saxon) dominant à l'époque, et l'absence de sa prise en compte dans la pensée humaine et son développement (Cole, 1995), conduit ces chercheurs à s'inspirer de Vygotski et d'autres auteurs russes du début du XXe siècle, dont les œuvres ne sont découvertes que tardivement en occident. Si le terme *psychologie culturelle* ressemble à s'y méprendre à sa prédécesseure, la *psychologie interculturelle*, le projet est tout autre : il s'agit de montrer que le développement de l'être humain, de sa plus tendre enfance à l'âge adulte et tout au long de la vie, ne peut pas se faire sans immersion dans une *culture* (Valsiner et Lawrence, 1997), véritable *milieu* avec lequel se construisent les compétences intellectuelles, socio-affectives, etc. (pour une brève synthèse de ce courant, voir Tourmen, 2011).

**Figure 1.**

*Usage du terme « culture » par Edigroup, en opposition à Jeunesse, bien-être et Art de vivre, Actualité & Économie, Sport & Loisirs, etc. (site internet [www.edigroup.ch](http://www.edigroup.ch), consulté le 3 juin 2024)*



Nous l'aurons compris à ce stade: loin de la notion de « culture » qu'utilise des médias comme « France culture » ou « Edigroup » (voir la figure 1 ci-dessus), la psychologie culturelle envisage le concept de culture dans un sens bien plus large, comme l'océan invisible des interprétations et manières d'être au monde d'une société qui précède, nourrit, constitue et rend possible le développement psychologique de l'être humain, des premiers instant de la vie à un âge avancé. Dans ce sens, tout ce qui se passe dans les médias est culture, qu'il s'agisse d'une rubrique de théâtre, d'économie, de politique ou de technique: la culture y est omniprésente, comme vision du monde, objectifs et intentions, représentations de l'être humain et modes de vie. Dans cette acception, la *culture* devient une question centrale et inévitable pour qui s'intéresse à l'éducation.

La difficulté à définir le terme « culture » tient ainsi, à sa qualité à la fois de milieu englobant, dans lequel nous sommes immergé·e·s, et de *médiatrice* (Bruner, 1991) : elle ne constitue pas seulement ce *milieu*, mais fournit également les *outils*, aux sens concret et intellectuel (Vygotski, 1934/1997), avec lesquels nous entrons en interaction avec ce milieu. Si « culture » s’oppose facilement à « nature » dans le sens commun, le fait que les processus d’adaptation sont communs rend cette distinction souvent impraticable en psychologie : comment distinguer entre une adaptation aux milieux naturel et culturel ? D’ailleurs, la vie humaine actuelle de la désormais majorité urbaine de la population mondiale (54 % selon les Nations Unies<sup>1</sup>) ne la confronte pratiquement plus à des milieux « naturels ». La situation a tant évolué dans l’histoire de l’humanité, que le processus de « sélection naturelle » est désormais remis en question pour l’être humain (voir p.ex. Cousins, 2014 et le commentaire de Kohler, 2014) : les nouvelles générations s’adaptent désormais bien davantage à une (ou plusieurs) culture(s) produite(s) par une société humaine, qu’à un *milieu naturel* comme le décrivait Darwin pour l’ensemble des espèces animales. Des facteurs issus de l’activité humaine et sociétale prennent désormais l’ascendant, y compris pour la survie de l’espèce, sur ceux du « milieu naturel », tant nos sociétés le transforment. Ne devrions-nous pas plutôt considérer que les êtres humains sont désormais soumis·es à une « sélection culturelle » ?

Ce glissement au fil de l’histoire n’est pas sans conséquences, tant sur l’évolution de notre espèce que sur *notre* capacité à maintenir les conditions nécessaires à maintenir la vie sur Terre. La définition du concept de culture discutée par Bruner (1986/2000) illustre bien ce défi, en mettant l’accent sur une des fonctions de la culture, qui est justement de constituer notre « naturel », de rendre notre milieu familier et de l’accommoder à nos besoins, en plus de s’y adapter :

La culture est un phénomène symbolique, produit par l’homme ; c’est un moyen de légitimer la « réalité » de certains produits de l’esprit et de dénier ce statut à d’autres. (...)  
Elle nous propose des catégories communément admises qui

1 Chiffre publié sur <https://www.un.org/fr/desa/world-urbanization-prospects>, consulté le 4 juin 2024.

nous permettent de regrouper des événements, des objets, des situations, des crises. Elle nous procure les moyens de rendre compte de la succession et de l'interaction des événements et de faire en sorte que ces moyens nous apparaissent comme « naturels », et presque inévitables. Elle donne forme aux émotions, aux espoirs et aux attentes. (...) La culture n'est rien si elle n'est pas locale et si elle n'est pas exprimée dans une praxis locale. Et d'autre part, la culture est construite. (...) Bien qu'elle soit « transmise » de génération en génération, elle n'en doit pas moins être rafraîchie et relégitimée par chaque nouvelle génération. (Bruner, 1986/2000, pp. 6-7)

Ainsi, la culture est partout : dans nos représentations du monde, dans le regard que l'on porte sur le « naturel » et sur le « culturel », dans nos objets, nos pratiques et nos habitudes, dans nos technologies et nos idéologies. Elle est également difficile à penser, constitutive d'un allant-de-soi, au moins tant que tout se passe bien. Par conséquent, elle est difficile à remettre en question, et même à étudier.

Comment extraire « la culture » des autres variables pour l'étudier, comme le requiert une démarche expérimentale ? Plusieurs auteurs de la psychologie culturelle s'engagent, en réponse à ce problème, à renouveler la pratique méthodologique de la psychologie (voir p.ex. Toomela, 2008), ce qui nous permet aujourd'hui de disposer d'une panoplie de démarche de recherche plus étendue, empruntant aux domaines voisins des sciences humaines comme l'ethnométhodologie (voir p.ex. Garfinkel, 1967), et d'explorer de nouveaux domaines de recherche que la démarche expérimentale ne permettait pas d'aborder.

La psychologie culturelle est venue nuancer le constructivisme piagétien sur certains aspects, en insistant sur la contingence historico-culturelle du développement psychologique, mais elle a aussi achevé d'établir le consensus autour du postulat épistémologique de Piaget quant à l'*interactionnisme* et au *constructivisme* : la part constitutive que prend la culture dans la formation d'un être humain est mise en évidence par ce courant, et rend encore plus prégnante l'histoire des interactions de cet individu avec son milieu. Cette théorisation étend l'étude des

interactions sociales en général, aux interactions *symboliques*, c'est-à-dire à la *médiation* des expériences par la culture, que ce soit par les outils, le langage, la communication dans ses multiples modalités, les pratiques, les institutions, etc. Si la psychologie culturelle se réfère plutôt à l'interactionnisme *symbolique* inspiré de Mead (1934/2006), dont la formule remonte à Blumer (Gremion-Bucher, 2012), celui-ci complète sans difficulté l'épistémologie piagétienne (voir p.ex. à ce sujet : Vergnaud, 1999) en révélant l'importance de la dimension symbolique dans les rapports des êtres humains entre eux, à travers la culture, ou même plutôt les cultures d'appartenance, devrait-on dire aujourd'hui. En effet, l'accès que permettent nos nouveaux moyens techniques aux autres cultures, la fragmentation et la multiplication des univers de référence et des réseaux sociaux d'appartenance, fournissent à une part non négligeable des êtres humains des ressources culturelles multiples, leur permettant un choix qui n'existait que très rarement auparavant : cette situation souligne encore, s'il était besoin, la pertinence de l'interactionnisme symbolique. Gremion-Bucher (2012) résume ce positionnement en trois points essentiels :

1. l'être humain agit sur les choses à partir des significations que ces choses ont pour lui ;
2. le sens de ces choses dérive de l'interaction sociale qu'il a avec elles ;
3. ces significations se modifient à travers un processus d'interprétation développé entre pairs. (Gremion-Bucher, 2012, pp. 65-66)

Des critiques à l'égard de l'interactionnisme symbolique y ont vu une forme de mentalisme (Quéré, 2014), en raison des processus d'interprétation qu'il place systématiquement entre le stimulus et la réponse. Mais c'est prendre à la lettre la définition de la pensée comme une « conversation interne », dans la théorie de Mead. Or, celle-ci et plus généralement l'interactionnisme symbolique permettent justement, au contraire, de rendre compte de la formation des capacités de l'esprit humain à partir de son immersion dans un monde externe, fait d'échanges avec ses semblables et d'exploration du monde :

Nous ne voyons pas comment l'intelligence ou l'esprit pourrait ou aurait pu émerger autrement que par l'internalisation par l'individu des processus sociaux de l'expérience et du comportement, c'est-à-dire, autrement que par l'internalisation de la conversation des gestes significatifs, devenue possible grâce à l'adoption par l'individu des attitudes des autres à son égard et à l'égard de ce à quoi il pense. (Mead, 1934/2006, cité par Quéré, 2014, p.213).

En intégrant ces processus d'interprétation, la médiation par la culture des « stimuli et réponses » que modélise la psychologie externaliste, la psychologie culturelle permet justement de rendre compte des origines concrètes, externes et factuelles des constructions psychiques, échappant ainsi à la fois au risque mentaliste, et au risque de réduction des personnes à leur « cerveau », une position absurde qui fait actuellement son grand retour par le biais d'approches naïves en neuropsychologie.

Le positionnement épistémologique de l'interactionnisme symbolique est convergent avec les travaux de l'équipe piagétienne sur ce point, qui montrent comment les grandes catégories de la pensée humaine se construisent également petit à petit, à partir de l'action propre de l'enfant pendant son interaction avec le milieu, qui est tout à la fois physique, social et symbolique – c'est-à-dire culturel.

Très vite, les travaux de psychologie culturelle s'emparent explicitement de la question de l'éducation, centrale évidemment au développement de l'être humain dans nos sociétés post-industrielles, mais également centrale pour comprendre la culture, une culture, et son évolution au fil des générations. Ainsi, Bruner proposait en guise de sous-titre de son ouvrage de 1991, d'aborder « Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle », et Säljö abordait la même année « la culture, l'apprentissage et la société complexe » (1991, p.181, traduit de l'anglais).

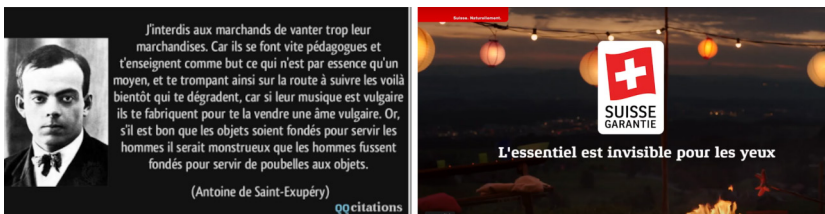
Où en sommes-nous trente ans plus tard ?

## La dérive commerciale du culturel et sa réappropriation émancipatrice

Une piste de réponse à cette question provocatrice se trouve chez Debord (1967/1992), qui analyse la manière dont la culture est devenue – dans les années soixante déjà – un enjeu stratégique pour les milieux économiques, qui s'en sont emparés pour en faire un produit commercial. Effectivement, la consommation, et les choix des consommateurs et consommatrices, sont très dépendants de l'orientation d'une culture. Les enjeux sont clairs. Depuis lors, des efforts colossaux ont été entrepris par une multitude de lobbies privés – et même parfois publics – avec d'importants moyens financiers (publicité, contrôles indirects des médias, etc.) pour désintéresser la population de la fabrication et légitimation de sa propre culture, et pour l'en déposséder, de manière à pouvoir mieux prédire et orienter les comportements nécessaires au développement économique. Par exemple, ces lobbies sont parvenu à faire boire du Coca-Cola à des millions de personnes, plutôt que la tisane traditionnelle produite sur place et échangée sans TVA, provoquant ainsi la nécessaire intervention de programmes de prévention contre le surpoids dans les écoles. L'adaptation des livres d'histoire dans le but de renforcer le mythe national, constitue un autre exemple flagrant d'influence de lobbies, politiques dans ce cas, et de la répression exercée sur certains groupes contre leur propre culture. Les intérêts commerciaux et politiques forment d'ailleurs souvent des alliances, dans ces cas-là.

### Figure 2.

*Citation de l'opinion explicite de l'auteur sur la publicité (source : [www.qqcitations.com](http://www.qqcitations.com)), mise en regard d'une utilisation commerciale de l'une de ses plus belles phrases, avec un contresens et sans le citer (source : suisse garantie, lobby suisse de promotion des produits alimentaires).*



Si tout le monde n'est pas dupe, il faut néanmoins reconnaître la redoutable efficacité de cette appropriation de la culture par le monde économique et politique, tant et si bien qu'il s'agit désormais d'un problème qui interpelle directement l'éducation (voir la figure 2 ci-dessus pour un exemple) : quand la production hollywoodienne remplace les récits et traditions locales, et les livres d'histoire, quand la vision de la science vulgarisée par les médias va à l'encontre de celle que l'on tente d'enseigner dans les écoles, quand la publicité pour les voitures ou les boissons en cannettes nous incite à faire précisément le contraire de ce que recommande nos analyses en cours de géographie, quand les nouveaux produits technologiques sont conçus pour séduire et encourager la paresse des client.e.s, alors que les enseignant.e.s tentent désespérément, au quotidien, de stimuler le sens de l'effort, l'exigence et la persévérance des élèves et à les encouragent à dépasser leurs propres limites... Ainsi, le marketing sans scrupule et l'hégémonie des intérêts commerciaux et financiers s'opposent désormais souvent frontalement à la « culture » que l'école est censée transmettre aux nouvelles générations, voir la séquestre pour en faire des « produits » permettant de gagner de l'influence et des parts de marché.

Mais ces processus d'influence de masse, s'ils remplacent parfois les cultures locales ou régionales, sont parfois indirectement liés à des univers de culture « populaire » via des produits dérivés – groupes musicaux, univers fictionnels comme *Starwars* – qui n'empêchent pas la réappropriation, à l'occasion, jusqu'aux « pieds-de-nez » qui consistent à les utiliser pour transmettre un message d'émancipation.

**Figure 3.**

*Un Stormtrooper fait du vélo (création visuelle anonyme à partir d'une figurine Starwars de Lego).*



La figure 3 (ci-dessus) illustre un tel usage, ou détournement d'usage, d'un produit de la « culture populaire » commerciale pour évoquer le pacifisme, l'émancipation, la rébellion contre l'hégémonie impérialiste... L'oxymore que présente cette création visuelle se joue de l'assignation d'un rôle rigide et contraint à un personnage – le *clone* de l'univers fictionnel de *Starwars* – dans une société de science fiction qui ne semble laisser aucune marge de liberté aux individus. En plaçant le clone militaire sur un vélo, un individu fabriqué par génie génétique pour une vaste entreprise de tromperie politique, il apparaît soudainement comme un individu à part entière, prêt à s'élancer dans une vie ordinaire... L'opposition à son rôle militaire assigné à la naissance que cette balade à vélo met en image, ouvre tous les possibles et fournit quasi instantanément au spectateur, à la spectatrice, un symbole disruptif, une invitation à l'école buissonnière ou même à la rébellion.

À un deuxième degré, la création visuelle nous interpelle sur la mise en abîme qui consiste à utiliser des produits de cette « culture » contrôlée et inventée à des fins commerciales, portée par les entreprises du spectacle (cinéma, etc.) et du loisir (fabricants de jouets, etc.), s'immisçant dans nos vies jusqu'à prétendre en contrôler l'imaginaire et les rêves, comme l'analyse Debord : cette « culture » a fait l'objet d'une réappropriation personnelle ici, par le créateur de cette photo postée sur un blog sans même la signer.

La culture, chez l'humain, a de tout temps eu pour fonction – entre autres – de permettre l'appropriation du milieu, dans un sens qui rétablit (un peu) de contrôle, de sens et de valeurs à ce milieu auquel nous devons nous adapter. Cette adaptation, au milieu « naturel » dans un premier temps de l'évolution de l'espèce, comprend certes des ajustements et des opportunités pour celle-ci, mais aussi toutes sortes de calamités – maladies, événements climatiques, guerres, etc. – qui sont autant d'événements hors de notre contrôle, souvent arbitraires et dont la logique et les explications nous ont longtemps échappés, et échappent encore à la compréhension d'une vaste portion de la population mondiale. Face à l'arbitraire des malheurs, mais aussi face au tragique ordinaire du temps qui passe et nous rapproche indubitablement de notre propre disparition, nous construisons et faisons usage

d'éléments culturels pour donner du sens, retrouver un semblant de contrôle et de continuité dans nos histoires personnelles (Cornejo et al., 2018).

Quelle est cette fonction adaptative, quand le milieu est « culturel » ? Il s'agit avant tout, pour les jeunes des sociétés urbaines post-modernes, d'accéder à une interprétation émancipée des « objets culturels » auxquels ils sont exposés. L'exemple du Stormtrooper à vélo illustre cette réappropriation, et met aussi en évidence les enjeux de l'appropriation culturelle de cette *société du spectacle*, qui conduit l'individu à en détourner les « produits » pour en faire sa propre culture.

L'appropriation par l'être humain d'une culture est indéniablement un facteur de résilience au cours de son existence, la résilience tenant surtout à l'*intérieurisation* des ressources psychosociales (Ionescu et Jourdan-Ionescu, 2010). Mais ni la culture de la performance, ni l'égoïsme encouragés par nos milieux économiques, ne constituent une *culture de la résilience*, comme l'analyse Castillo (2013) : celle-ci requiert non seulement des ressources sociales voire communautaires, mais elle requiert également une vie « vouée à quelque chose, à une entreprise glorieuse ou humble, à un destin illustre ou obscur » (Ortega y Gasset, cité par Castillo, 2013, p. 9). Comment, dès lors, encourager dans l'éducation un rapport à la culture d'appartenance comme facteur de résilience, lorsque cette culture est fragmentée en milieux sociaux s'ignorant les uns les autres, et qu'elle devient la proie d'entreprises commerciales prédatrices qui ne nous offrent, pour toute destinée, que celle de l'employé·e asservi·e et du consommateur ou de la consommatrice, voué·e à tomber dans les pièges d'un marketing bien rôdé ?

L'appropriation de la culture fait partie du projet éducatif de notre société, et permet également de partager des significations et valeurs au sein d'une communauté. Peut-on utiliser ce potentiel de la culture à l'école à des fins émancipatrices ? Oui, à condition de soutenir la réappropriation qu'en effectuent les nouvelles générations, c'est-à-dire en les aidant à (ré)interpréter et instrumentaliser la culture à leurs propres projets et vocations. Peut-être que ce qui nous retient, c'est la nécessité d'inventer de nouvelles pratiques pour aborder ces défis.

## Du constructivisme à la déconstruction des préconstruits culturels

---

Que signifie aujourd'hui, dans ce contexte, d'envisager, comme le faisait Bruner en 1996, l'éducation comme « une entrée dans la culture » ? Comment préparer les jeunes enseignant-e-s à jouer ce rôle de créer et faire vivre cette « culture de l'apprentissage » (Bruner, 1996, p.106), qui permettrait à tous les enfants d'entrer dans la culture de la société d'appartenance, qu'ils soient de familles plus ou moins favorisées sur les plans socio-économiques et culturels, d'origines diverses et variées ? Si Bruner soulignait déjà l'actualité de cette question, elle est devenue encore plus vive. Autrement dit, avant de pouvoir jouer le rôle de *médiateur* ou *médiatrice* de la culture dominante d'une société d'appartenance, l'enseignant-e-s doit pouvoir établir et garantir une « culture » scolaire favorable aux apprentissages, en particulier au(x) langage(s) et autres modalités sémiotiques dont l'usage et une certaine maîtrise est désormais nécessaire pour accéder aux savoirs.

Ce n'est pas par hasard qu'un courant ultérieur de la psychologie culturelle s'est plus particulièrement intéressé à la sémiologie (voir p.ex. Valsiner, 2021) : la maîtrise sémiologique constitue souvent la clef ou l'obstacle, d'une entrée dans la culture. Si on connaît le problème classique de l'aisance en lecture, ouvrant de nombreuses portes, la multiplication des modalités (vidéos, youtube, etc.) offre aujourd'hui de nouvelles opportunités mais également des nouveaux écueils et défis (qualité des sources, interprétations des images, etc.). Ce nouveau contexte sociétal requiert une formation à l'esprit critique renforcée : dans un monde problématique (Fabre, 2011), il s'agit plutôt d'apprendre à problématiser, à questionner, voire à « critiquer »... Ce terme fait peur, souvent, dans son acception commune : l'anglais permet la distinction entre *criticism* et *critique* (Valsiner, 2015), le premier prenant le sens redouté d'une attaque, parfois même *ad personam*, alors que le second est une activité intellectuelle valorisée dans le champ académique, dans un sens précis fidèle à l'étymologie (κρίνειν) : *passer au tamis, analyser, choisir, discerner*. Cette critique-ci mérite certainement d'être valorisée à l'école. À quelles occasions les élèves sont-ils ou sont-elles vraiment invitées à fournir la critique, y compris de leur

société, de leur culture, au sens d'une analyse qu'elles ou ils mènent eux-mêmes ?

Mais justement, de quels outils disposons-nous pour ce travail ?

La déconstruction en est un. Activité intellectuelle héritée des courants minoritaires et de leurs activités militantes (mouvement anti-raciste, féminisme, etc.), elle est particulièrement utile car elle procède dans la même direction que la construction des connaissances elles-mêmes, quoiqu'en sens inverse : en déconstruisant la culture, et l'analysant pour en extraire plus précisément ce qui nous dérange, nous participons activement à mieux la comprendre, à la (re)construire *pour nous-mêmes*. Elle permet ainsi une appropriation d'éléments culturels, qui ont cette spécificité d'avoir été construits par d'autres (avant nous) : Grize (1996) montre combien le langage vernaculaire lui-même est pétri de ces *pré-construits culturels* dont nous héritons – sans n'avoir rien demandé, pour ainsi dire... – par le simple usage d'un terme. Utiliser le terme « racisme » pour lutter contre ce qu'il représente, risque d'évoquer l'existence (avérée) de races humaines, contre-vérité selon la science, juste parce que le mot s'est construit sur cette racine de par son histoire et celle du débat qui l'a fait apparaître... La conclusion intellectuelle de ce débat – en défaveur de l'hypothèse de *races* humaines – n'a jamais conduit à l'invention d'un nouveau mot, plus neutre. Ainsi, c'est l'éducation qui hérite de la tâche immense de former à la conscience des enjeux historiques du culturel, qui pénètre toutes les activités humaines. Pour un-e enseignant-e, le travail commence avec la question salvatrice adressée aux élèves : qu'est-ce que c'est pour vous – p.ex. « le racisme » – qu'est-ce que vous en pensez ? On peut alors se retrouver très surpris de ce que des jeunes, ou même des enfants, se sont déjà approprié et ce qu'il remettent en cause de leur(s) propre(s) culture(s). Autoriser cette parole permet d'amorcer la tâche éducative consistant à soutenir les nouvelles générations dans leur compréhension, appropriation et transformation de tout ce qu'elles reçoivent sous une forme déjà « préconstruite ».

Le concept de *préconstruit* remonte aux années septante (Paveau, 2017), où il apparaît dans l'analyse du discours pour faire référence à « l'existence de données culturelles, idéologiques et cognitives préexistant aux

formes discursives » (idem, p.1). Mais, comme le relève Paveau, faire cette hypothèse « ce n'est pas en faire une description linguistique » (ibidem). Paveau cite Paul Henry et Oswald Ducrot pour montrer que « la notion de préconstruit sera donc partiellement une réponse à celle de présupposition et au cadre pragmatique de son élaboration » : elle permet de rendre compte du fait que le langage finit toujours par échapper à la maîtrise du locuteur quant à ses intentions et ses effets, et par faire l'objet de malentendus, car même les présupposés d'un discours n'oblige l'interlocuteur que sur le plan imaginaire. C'est une illusion de croire qu'ils sont effectivement partagés par tous les interlocuteurs, pour être seulement présupposés par un locuteur.

Loin de rendre ce concept inintéressant de mon point de vue, le préconstruit permet justement d'aborder dans une approche transdisciplinaire la question des situations de malentendu (Kohler, 2020). Dans une épistémologie piagétienne, Grize (1996) relie ces préconstruits aux connaissances non discursives des sujets dans leur rapport au monde (p.ex. l'expérience du froid<sup>2</sup>), le rapport culturel à ces expériences qui nous a été transmis (p.ex. le froid comme indésirable), mais aussi aux représentations sociales (p.ex. celle de la force de caractère des alpinistes qui bravent le froid) : évidemment inextricable du langage utilisé, mais sans qu'on ne puisse les y réduire, le préconstruit culturel fonctionne dans la théorie de Grize à la fois comme interface entre l'individuel et le collectif, et entre le cognitif et le discursif.

La théorie de Jean-Blaise Grize aborde dès 1978, le *préconstruit culturel* et le *préconstruit situationnel* (Paveau, 2017, p. 8) : dans la communication, les préconstruits culturels ou situationnels des interlocuteurs doivent être suffisamment partagés pour leur permettre de reconstruire le sens à partir des discours énoncés. Le préconstruit regroupe des représentations (sociales) antérieure à la construction d'un discours ou à la reconstruction du sens à partir du discours, reprenant cette idée d'antériorité du préfixe « pré ». Mais cette antériorité est une antériorité du jugement car le *préconstruit* en tant que tel « n'existe pas », comme le déclare Paveau (2017, p. 4) : ce sont des connaissances, expériences

2 L'exemple n'est pas de Grize, et n'engage que l'auteur.

vécues, des sentiments personnels, des accords tacites entre personnes, etc. mais ce n'est pas une chose dans le monde.

Paveau (2017) montre que le préconstruit est également « une production du discours », c'est-à-dire « postérieur au discours » (idem, p. 4.) : il est ainsi tout à la fois *antérieur* au discours et un *effet* du discours, au sens où c'est le fait du discours que de faire accepter ceci ou cela comme allant de soi, pour que ce même discours puisse (continuer à) fonctionner. Autrement dit, le statut de ce qui est « préconstruit » procède du discours, qui l'introduit *en tant que tel* ou au moins renforce cette place d'allant-de-soi culturel. C'est ainsi tout naturellement que la critique sociale féministe, p.ex., s'est penchée assez vite sur les discours, en dénonçant ceux qui renforcent la division du travail entre les sexes, ou la dévalorisation de la femme (Bendjama, 2023) : ces discours sont les vecteurs, les moyens d'établir et de faire accepter ces préconstruits au sein d'une culture. Il y a donc un cercle qui s'auto-entretient : les préconstruits procèdent de jugements antérieurs au discours, et ils sont également produits par le discours, dont l'effet consiste à favoriser ou renforcer ces mêmes jugements en les présentant comme allant de soi...

Ces quelques éléments théoriques permettent de mettre en évidence l'importance de la déconstruction des discours, et d'esquisser des pratiques éducatives qui peuvent former les nouvelles générations à ces compétences critiques.

Voici quelques points fondamentaux pour mettre ces pratiques en place :

- une attention particulière portée aux choix des mots, expressions langagières et autres modalités sémiotiques (images, vidéos, etc.) des représentations (sociales) dans un domaine, jusqu'à en retracer l'histoire, fournit souvent une entrée pour (re)découvrir les tentatives d'influence sociale, de propagande, et les visions du monde qui sont en compétition pour faire accepter tel ou tel préconstruit ;
- l'explicitation des présupposés des discours, images, mises en scène ou mises en situations permet de donner à ces préconstruits

un nouveau statut, du simple fait de les analyser, et de les considérer comme des (hypo)thèses à discuter, plutôt que comme des allant-de-soi, stimulant la prise de conscience des participants et leur offrant des choix (en termes de jugement, de prise de décision, de valeurs, etc.);

- favoriser et encourager les actes communicatifs des participant·e·s, dans une approche laissant la place à la multimodalité (discours oraux et écrits, choix et conception d'images ou d'objets, théâtre et construction de situation ou mises en scène, vidéo, etc.), permet aux auteur·e·s de prendre conscience de l'inépuisable complexité de l'activité sémiotique (choix des mots, images, récits et leurs interprétations) et des interactions symboliques.

En plus des activités analytiques de déconstruction, toutes activités de mise en lien du monde extérieur à l'institution, avec ses perspectives disciplinaires, ou du passé documenté avec le présent vécu, permettent de travailler à l'appropriation de la culture, à son interprétation et à sa réinterprétation: de l'école à la forêt ou au jardin, aux visites urbaines proposées au chapitre 3 (Spomenka), ces pratiques permettent ce que Morin appelle la *reliance* (Le Moigne, 2008), la mise en lien à travers des univers de référence divers au sein d'une culture. Elle constitue un des fondements d'une approche de la complexité. Enfin, toutes ces activités nécessitent une conceptualisation spécifique, et une innovation volontaire, car la culture ne se pense pas elle-même spontanément. Dans l'éducation, elle risque de n'être pensée que rarement, ou de manière (très) limitée et orientée. Elle constitue habituellement le regard, les instruments de pensée avec lesquels nous interprétons et comprenons le monde: faire du regard lui-même une connaissance (Kohler, 2018), requiert un acte de métacognition qui n'apparaît que si le milieu didactique l'encourage spécifiquement.

### Comment former les enseignant·e·s à ces pratiques ?

La formation des enseignant·e·s en Suisse romande fonctionne dans le système dual, c'est-à-dire avec des études tertiaire en Haute École Pédagogique d'une part, et une formation pratique dans les

établissements scolaires, d'autre part, sous l'égide d'un·e formateur·rice en établissement et sous la forme de stages non rémunérés. Dans un tel système de formation, il n'est pas rare d'entendre les étudiant·e·s faire des remarques comme « c'est en stage qu'on apprend vraiment le métier ». Évidemment, la mise en pratique des compétences pédagogiques se fait dans les établissements, en situation réelle d'interaction avec les élèves; en outre, nous savons depuis longtemps grâce aux auteur·e·s de la pédagogie active, qu'on n'apprend jamais si bien qu'en mettant les mains à la pâte (voir p.ex. Dewey, 1938). La construction de la pensée trouve son origine dans les structures (pré)logiques de l'action mise en œuvre dans le processus d'adaptation au milieu (Piaget, 1936). En outre, depuis les toutes premières sociétés humaines, l'apprentissage se fait beaucoup par imitation (Wallon, 1945/1963), notamment de gestes experts, dans et à travers la pratique, en partageant l'activité et le quotidien du « maître ».

Mais en quoi cette formation à la profession enseignante permet-elle d'aborder la *culture*, et plus précisément la *culture en transformation* ?

Dans un élan de professionnalisation de l'enseignement, la Suisse a fondé de Hautes Écoles Pédagogiques, au cours de la réforme des années deux mille. Désormais, les futur·e·s enseignant·e·s disposent tou·te·s d'une formation pédagogique, même celles et ceux qui se ont effectué des études universitaires<sup>3</sup>, et des activités de recherche en sciences de l'éducation (Kohler et al., 2017) ont été ajoutées au cursus : le diplôme d'enseignant·e requiert désormais de conduire un travail de recherche empirique, quel que soit le degré d'enseignement auxquels se destinent les candidat·e·s. Dans cette section, je tenterai de montrer que ces activités de recherche, notamment, permettent de répondre aux nouveaux défis sociétaux plutôt inattendus que rencontre l'école.

Alors que la formation professionnelle vécue en stage consiste souvent à s'approprier et reproduire une certaine tradition scolaire, les analyses et théorisations abordées dans les cours et la recherche permettent de *déconstruire* ces traditions pour mieux les comprendre,

3 La formation pédagogique étant auparavant essentiellement réservée aux instituteur·rice·s de l'école infantine et primaire, et dispensé dans les « École Normales ».

pour s'émanciper des contingences historico-culturelles qui les ont constituées et, surtout, pour les aborder comme telles – c'est-à-dire comme résultantes d'un processus d'interaction et de construction au fil de l'histoire – de manière à se préparer et à s'autoriser à jouer un rôle actif dans l'adaptation de l'école aux changements sociétaux et aux demandes et besoins des nouvelles générations. En ce sens, mieux comprendre l'héritage culturel permet d'offrir du *choix* aux nouvelles générations de professionnel·le·s.

Une première analyse, consiste à voir dans les exercices de langage que constituent la pratique normée de la recherche scientifique, des «organiseurs et instruments de la réflexivité professionnelle des enseignants» (Piot, 2012, p.93). Inscrit dans la *didactique professionnelle* (Rabardel, 1995), cette approche suit la tradition initiée par la psychologie culturelle citée plus haut, notamment en reprenant et développant le concept d'*instrument* de Vygotski.

Une autre opportunité des travaux de recherche repose sur la problématisation des changements sociétaux que nous traversons actuellement pour la formation des enseignant·e·s: le travail requis pour une recherche empirique en sciences de l'éducation, nécessite précisément la problématisation d'un questionnement. Au cours de ce travail, les futur·e·s enseignant·e·s peuvent se préparer à leur tâche de médiateur·trice·s de la culture. Celle-ci est particulièrement complexe, compte tenu du fait qu'il leur faudra encore jouer ce rôle trente ou quarante ans après leur formation, quand la société aura vraisemblablement beaucoup changée.

Troisièmement, le travail de recherche permet d'affiner les notions et concepts de référence dans la profession, y compris de développer un regard critique sur les termes utilisés et leurs enjeux. Les discours – et même nos langages en tant qu'*instruments* – sont saturés de *préconstruits culturels* (Grize, 1996), qui s'apparentent à un prêt-à-penser hérité du champ culturel d'une époque, d'une société et d'un lieu, exerçant une influence indéniable sur la manière dont l'éducation est pensée, conduite, évaluée, etc. Une compréhension en profondeur de la culture constitue ainsi l'indispensable équipement des futur·e·s

enseignant·e·s à leur adaptation, voire à leur participation, aux changements sociétaux et de l'école au cours de leur vie professionnelle.

Bruner insistait sur l'importance du langage, et sur celle des récits, pour l'éducation. Dans la formation des enseignant·e·s, la formation à la recherche peut jouer ce rôle que l'imitation de pratiques efficaces ne saurait remplir : apprendre à problématiser, à critiquer, à prendre conscience de l'épaisseur historico-culturelle du langage, du choix des mots et de leurs poids (inégaux)...

Les recherches des étudiant·e·s, ainsi conçues, peuvent contribuer à modeler l'éducation selon les besoins et défis d'une culture transformée, actuelle, en connaissant les avantages, les limites et les raisons des choix opérés par les générations précédentes au cours de l'histoire (notamment de l'école). Compte tenu de la dimension locale du culturel, et de sa complexité, laisser au Politique seul cette tâche paraît illusoire : le travail consistant à penser la culture pendant sa transformation, à la questionner, à l'interpréter et à en relever à la fois le potentiel éducatif et les risques pour les individus et la société, est tellement colossal qu'il concerne d'emblée l'ensemble d'une population, dont les enseignant·e·s peuvent constituer les antennes alertes et averties qui en captent les enjeux, les remettent en forme et en question, et les présentent aux plus jeunes.

Oui, mais ce n'est pas ce que l'on enseigne à l'école, me direz-vous : en quoi est-ce que cela concerne les mathématiques, l'éducation sportive, le français, la géographie... ? L'enseignement de disciplines, conçues comme une somme de savoirs décontextualisés, s'opérant par une répétition de pratiques parfois séculaires, ne permet effectivement pas de préparer les nouvelles générations aux défis que pose(ra) la culture de leur vivant. Ceux-ci nécessiteraient une autre entrée, pour aborder les savoirs comme des instruments pour naviguer dans une société problématique, pour reprendre la métaphore de Fabre (2011) : les savoirs seraient enseignés de sorte que les élèves en fassent leurs instruments, « carte et boussole », pour s'orienter.

Dans cette idée, le sujet scolaire serait par exemple les usages des chiffres – fiables ou manipulateurs – pour lequel divers outils

mathématiques permettraient aux élèves de construire une compétence à la lecture critique des graphes, à la mesure et au traitement des données ; ou encore, l'étude de la propagande d'État, permettrait aux élèves de visiter diverses périodes historiques à travers des processus d'influence qui ont façonné les sociétés modernes, et des concepts comme *la nation* ou *la laïcité*, tout en construisant des compétences permettant de comprendre l'actualité et de l'aborder avec un esprit critique.

Les défis sociétaux et actuels – souvent laissés hors de la classe pour être perçus comme des « problèmes » plus ou moins insolubles – sont également des opportunités de revaloriser ces disciplines, constituées en « branches scolaires », et qui peinent si souvent à mobiliser l'intérêt des élèves au cours de leur scolarité : crise climatique et de la biodiversité, migrations, activités physiques et équilibre du corps face à l'émergence d'un problème de surpoids généralisé, le langage comme moyen d'expression de soi et de créativité, lieu de communication mais aussi de dissimulation et de manipulation, etc.

Tout ceci nous concerne, très directement. Comment dès lors ne pas s'y intéresser ?

### Conclusion

Plus d'un siècle de confirmation du constructivisme et de l'interactionnisme symbolique permet d'énoncer cette idée forte : nous sommes les résultantes des interactions avec nos semblables et avec les milieux que nous traversons... L'institution scolaire joue ainsi un rôle capital dans la formation des êtres humains d'aujourd'hui et de demain. Face à un monde et des modes de vie post-modernes où les interactions se sont intensifiées, multipliées et diversifiées, et face aux grands défis de la commercialisation de nos existences, de l'accroissement de la population mondiale et, en même temps, des inégalités, de la crise climatique et de la biodiversité, les nouvelles générations ont plus que jamais besoin de toutes nos ressources culturelles pour comprendre, (ré)interpréter et réinventer les milieux culturels qui nous façonnent en retour.

S'il s'agit avant tout pour l'enseignant·e d'adopter une attitude accueillant la pensée des élèves en classe pour la mettre en lien avec les perspectives disciplinaires connues – dans la diversité, la tolérance et le dialogue – certaines activités scolaires peuvent contribuer à soutenir ce processus à condition d'éviter le piège de formats trop rigides ou normés, qui ne permettraient plus la part de souplesse nécessaire à une parole authentique des élèves : sujets mis en débat, analyse de l'actualité et de ses origines historiques, sorties extrascolaires avec observations et discussions, réflexivité sur ses propres comportements et ceux que l'on voit, projets personnels, etc.

Au-delà de la transmission d'éléments clefs d'une tradition, les enseignant·e·s peuvent encourager la réappropriation émancipatrice de cette culture par les jeunes, même lorsqu'elle provoque un rejet (partiel), en les accompagnant dans leurs propres vocations et visions tout en les invitant à observer, questionner, problématiser et raisonner avec esprit critique. L'école peut ainsi transmettre les normes *méta* – p.ex. les règles intellectuelles et sociales d'un dialogue argumenté, d'une analyse historiques, etc. – permettant le développement de ces compétences de réflexivité, de créativité et d'autonomie, prenant au sérieux le fait que les nouvelles générations se réapproprieront la culture à leur manière, et voudront pour une part aller jusqu'à la réinventer, plutôt que d'entrer dans un moule dont elles connaissent trop bien les défauts et les limites.

### *Remerciements*

---

*Mes plus vifs remerciement à Maud Lebreton Reinhard pour l'excellent colloque sur ce thème téméraire, et ma reconnaissance toute particulière à Lise Gremion-Bucher et Laure Mercati pour la relecture de mon texte et leurs suggestions pertinentes.*

- Berry, J., & Dasen, P. (Eds.) (1974). *Culture and cognition: Readings in cross-cultural psychology*. Methuen.
- Berry, J. (2011). Integration and multiculturalism: ways towards social solidarity. *Papers on Social Representations, 20*, 2.1-2.21.
- Bruner, J. (1986/2000). *Culture et modes de pensée [Actual minds, possible worlds]*. Retz.
- Bruner, J. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit : de la révolution cognitive à la psychologie culturelle [Acts of meaning]*. Eshel.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Retz.
- Castillo, M. (2013). L'idée d'une culture de la résilience. *Inflexions, 2*, 163-171.
- Cole, M. (1995). From cross-cultural to cultural psychology. *Swiss Journal of Psychology, 54*, 262-276.
- Cole, M.; Gay, J., Sharp, D., & Glick, J. (1971). *The cultural context of learning and thinking an exploration in experimental anthropology*. Basic Books.
- Cornejo, C., Marsico, G., & Valsiner, J. (Eds.) (2018). *I Activate You to Affect Me*. Information Age Publisher.
- Cousins, S. D. (2014). The Semiotic Coevolution of Mind and Culture. *Culture & Psychology, 20*, 160-191.
- Debord, G. (1967/1992). *La société du spectacle*. Folio Essais.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Kappa Delta Pi.
- Fabre, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique: La carte et la boussole*. PUF.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Prentice-Hall.
- Gremion-Bucher, L. M. (2012). *Les coulisses de l'échec scolaire : étude sociologique de la production des décisions d'orientation de l'école enfantine et primaire vers l'enseignement spécialisé*. Thèse de

doctorat présentée à la FAPSE, Université de Genève. <https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:22847>

Grize, J.-B. (1996). *Logique naturelle & communication*. PUF.

Hatano, G., & Wertsch, J. V. (2001). Sociocultural Approaches to Cognitive Development: The Constitutions of Culture in Mind. *Human Development* 44, 77-83.

Ionescu, S., & Jourdan-Ionescu, C. (2010). Entre enthousiasme et rejet : l'ambivalence suscitée par le concept de résilience. *Bulletin de psychologie*, 6, 401-403.

Kohler, A. (2014). Semiotic coevolution by organic and sociocultural selection. *Culture & Psychology*, 20, (2), 192-202.

Kohler, A. (2018). From the Logic of the Child to a Natural Logic: Perspectives as Knowledge. *Human Arenas*, 1, 1, 97-111. <https://doi.org/10.1007/s42087-018-0007-9>

Kohler, A. (2020). *Approches psychologiques de situations de malentendu dans des activités de didactique des sciences*. Thèse de doctorat présentée à la Faculté des lettres et sciences humaines de l'Université de Neuchâtel ; <https://doi.org/10.35662/unine-thesis-2872>.

Kohler, A., Boissonnade, R., Padiglia, S., Meia, J.-S., & Arcidiacono, F. (2017). La formation à et par la recherche des enseignants du secondaire à la HEP-BEJUNE: le dispositif actuel et quelques perspectives pour le futur. *Actes de la Recherche*, 11, 103-119.

Le Moigne, J.-L. (2008). Edgar Morin, le génie de la Reliance. *Synergies Monde*, 4, 177-184.

Lotman, Y. M., & Uspensky, B. A. (1978). On the semiotic mechanism of culture. *New Literary History*, 9, 211-232.

Mead, G. H. (1934/2006). *Self, Mind and society [L'esprit, le soi et la société]*. PUF.

Paveau, M.-A. (2017). Le préconstruit. Généalogie et déploiements d'une notion plastique. Dans : F. Bréchet, S. Gai-Duganera,

- R. Luis, A. Mezzadri, & S. Thomas (Eds), *Le préconstruit, approche pluridisciplinaire, 192*. Classiques Garnier. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01672261>
- Perret-Clermont, A.-N. (1980). Recherche en psychologie sociale expérimentale et activité éducative. *Revue Française de Pédagogie* 53, 30-38.
- Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Delachaux et Niestlé.
- Piot, T. (2012). Le langage, organisateur et instrument de la réflexivité professionnelle des enseignants. In : M. Tardif, C. Borgès, & A. Malo (Eds.), *Le virage réflexif en éducation* (pp.93-105). De Boeck Supérieur.
- Quéré, L. (2014). Pragmatisme et ethnométhodologie. Deux voies pour un externalisme social. Dans : A. Cukier, & É. Debray (Eds), *La théorie sociale de G. H. Mead* (pp.209-238). Éditions Le Bords de L'eau.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies : une approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin.
- Rochex, J.-Y. (1997). L'Oeuvre de Vygostki: fondements pour une psychologie historico-culturelle. *Revue Française de Pédagogie* 120, 105-147.
- Sabatier, C., & Berry, J. (1994). Immigration et acculturation. In : R.Y. Bouhris, & J.-P. Leyens (Eds.), *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes* (pp. 261-291).
- Säljö, R. (1991). Introduction: culture and learning. *Learning and Instruction* 1, 179-185.
- Toomela, A. (2008). Variables in Psychology: A Critique of Quantitative Psychology. *Integrative Psychological and Behavioral Science* 42, 245-265 .

- Tourmen, C. (2011). Une introduction à la psychologie culturelle suivie de la lecture d'un ouvrage de Jaan Valsiner. *Travail et apprentissage* 8, 94-122.
- Valsiner, J. (1991). Construction of the mental: From the "cognitive revolution" to the study of development. *Theory & Psychology* 1, 477-494.
- Valsiner, J. (2015). *From criticism to critique: Learning through Vygotsky*. Conference presented at the 15th Biennial Conference of the International Society of Theory of Psychology, Coventry, United Kingdom.
- Valsiner, J. (2021). *General Human Psychology*. Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-75851-6>.
- Valsiner, J., & Lawrence, J.A. (1997). Human Development in Culture across the Life Span. In : J. Berry, P.R. Dasen, & T.S. Saraswathi (Eds.), *Handbook of Cross-Cultural Psychology* (pp. 69-106). Allyn & Bacon.
- Vergnaud, G. (1999). On n'a jamais fini de relier Vygotski et Piaget. Dans : Y. Clot (Ed.), *Avec Vygotski* (pp. 45-58). La Dispute.
- Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage*. La Dispute.
- Wallon, H. (1945/1963). *Les origines de la pensée chez l'enfant*. PUF.

# Culture, champs, domaines et branches : par quelle taxinomie mûrir un plan d'études ?

Raphaël Sandoz

« La démarche de Bacon visait à tracer des frontières. Plutôt que de déterminer l'étendue du champ, nous chercherons les sources de sa fertilité : nous voulons apprendre par quelles règles de culture faire fructifier les forces natives du sol généreux. », Whewell, 1840, I.I.

## Introduction

Ampère subdivisait la science pédagogique en deux branches principales : la « mathésiologie » et la « théorie de l'éducation ». Notre propos relèvera surtout de la première de ces deux parties de la pédagogie.

Bien que le terme de « mathésiologie » ne soit plus guère usité de nos jours, il renvoie à une démarche encore et toujours d'actualité lorsqu'il s'agit de concevoir un plan d'étude, celle qui consiste à organiser et à coordonner les disciplines enseignées :

La mathésiologie est pour celui qui veut étudier ou enseigner, ce que sont pour le naturaliste les sciences [s'occupant] de l'organisation des végétaux et des animaux, et de la classification naturelle de ces êtres ; dans la mathésiologie, on se propose d'établir, d'une part, les lois qu'on doit suivre dans l'étude ou l'enseignement des connaissances humaines, et, de l'autre, la classification naturelle de ces connaissances. (Ampère (1834), Tome 1)

Historiquement, la fonction de cette « discipline des disciplines », comme l'appelait Cassiodore, était assurée par la philosophie, conçue comme une « science des sciences destinée à établir les conditions, les limites et les relations entre les savoirs » (Flint, 1904). Une démarche qui gagnera en importance au XIX<sup>e</sup>, lorsque la multiplication des disciplines à étudier et à enseigner rendra la classification des connaissances d'autant plus nécessaire.

Classer les savoirs à enseigner en disciplines et branches d'études ne consiste pas uniquement à opérer des distinctions entre les connaissances, mais également à réfléchir à leurs traits communs afin de pouvoir les regrouper en catégories, ainsi qu'à prescrire un système d'organisation. C'est ici qu'intervient la notion de *culture* comme dispositif taxinomique : « Chaque culture découpe le réel en fonction des problèmes qu'elle pose à l'entreprise de classification » (Lévi-Strauss 1962, p. 283). Traditionnellement envisagée comme une catégorie opposée à celle de « nature », la culture est désormais envisagée par la plupart des anthropologues comme une notion transversale se rapportant à des normes taxinomiques (Atran, 2003), c'est-à-dire à des schèmes de classification qui organisent la façon dont les sociétés humaines perçoivent le monde. L'anthropologie contemporaine s'intéresse tout particulièrement à ces schèmes, qui structurent les savoirs et l'action pratique (Descola 2005, p. 187). Nous allons montrer comment la

fonction taxinomique que remplit le concept de culture lui confère un caractère *générique* – au sens logique du terme<sup>1</sup>.

### La culture comme notion générique

L'organisation traditionnelle des savoirs – et des études – a été fortement inspirée par le modèle taxinomique des naturalistes<sup>2</sup>, introduit par Linné, qui classe le monde vivant selon une hiérarchie de catégories ordonnées du général au particulier : règnes, embranchements, ordres, familles, genres et espèces. Dans un tel système de classification, seules les espèces sont précisément caractérisées, tandis que les catégories des niveaux supérieurs sont d'autant moins déterminées qu'elles sont plus génériques. Loin d'être un défaut, cette indéfinitude répond à une nécessité taxinomique. Nul ne saura jamais combien de pattes possèdent les vertébrés : la généralité de l'embranchement implique en effet que ce caractère reste *indéfini par principe*. C'est pourquoi la catégorie la plus englobante, le « monde vivant », présente fort peu de déterminations intrinsèques, ne retenant des individus que leurs traits les plus universellement partagés, d'où la difficulté de définir précisément la vie : entre un ornithorynque, un nourrisson et un champignon, quelle « expérience commune » peut-il bien y avoir si ce n'est, de façon tout à fait générale, celle « d'être au monde » ?

C'est donc en réponse à une exigence taxinomique que sont apparus les schèmes articulatoires génériques de la culture, de la science ou de l'art, qui assurent un rôle organisationnel. Loin d'être un défaut, *leur indéfinitude est la condition opérationnelle* d'un fonctionnement au premier niveau d'une taxinomie des savoirs reposant sur une succession de catégories échelonnées de l'universel au particulier. Ce principe classificatoire est parfois mal compris : il n'est pas rare que l'universel soit confondu avec l'« imprécis » et rejeté à ce titre, lorsque ce n'est pas l'existence même de telles catégories génériques qui se trouve remise

1 Cette généricité n'implique aucunement une quelconque « universalité » anthropologique de la notion de culture.

2 Cela est particulièrement visible dans la classification des savoirs d'Ampère (figure 1), qui déploie sur une trame arborescente les différentes « branches » d'études selon une hiérarchie de règnes, embranchements, ordres et classes de sciences. De nombreux autres exemples d'un tel emprunt à la taxinomie naturaliste apparaissent dans notre Atlas historique des disciplines (disponible en ligne : <https://atlas-disciplines.unige.ch>).

en question<sup>3</sup> – étrange résurgence de l'ancienne « querelle des universaux » (Libera, 1996). Cet apparent défaut peut conduire à chercher à tort une définition spécifique du schème générique ; or, étant logiquement contradictoire, une telle démarche ne peut que lui retirer sa puissance opérationnelle au sein d'une taxinomie<sup>4</sup>.

*Voir figure 1, ci-après.*

Ce problème apparaît clairement dans les définitions traditionnelles de la notion de « culture » par « énumération du contenu » (Kroeber & Kluckhohn, 1952, p. 81), comme celle de Tylor, pour qui « la culture est un tout complexe comprenant la connaissance, la croyance, l'art, la morale, la loi, etc. » (Tylor, 1871, I.1). Bien loin de définir le tronc commun de l'arborescence subsumée par ce terme, cette définition en énumère plutôt les différentes branches. À l'instar d'un zoologue qui, contraint de spécifier le nombre de pattes des vertébrés, ne verrait d'autre expédient que d'en parcourir les sous-catégories que sont les bipèdes et les quadrupèdes, au lieu d'opposer à la fausse question une fin de non-définatoire. Cela relève d'une confusion entre l'outil taxinomique et les éléments sur lesquels il opère<sup>5</sup>. Ce défaut subsiste dans de nombreuses définitions contemporaines de la culture, telles que celle adoptée par l'Unesco : « La culture est l'ensemble des traits spirituels, matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent une société. Elle englobe les arts, le mode de vie, les droits de l'homme, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances. La culture façonne les individus et les sociétés, en favorisant l'unité par le biais de valeurs et de traditions partagées. » (Déclaration de Mexico, 1982). Ici, seul le dernier mot renvoie à un élément commun situé au nœud de l'arbre taxinomique auquel se rattache la notion de « culture », ses sous-catégories résultant d'un *processus classificatoire* (Bailey, 1994) procédant

3 Une contestation qui prend souvent la forme de discours visant à les « déconstruire », pour reprendre le terme de Rivera (2000) à propos de la notion générique de « culture ».

4 Un célèbre exemple d'une telle confusion est apparu à la suite à la parution de la Structure des révolutions scientifiques de Kuhn, lorsque plusieurs de ses détracteurs (notamment Masterman, 1970) ont critiqué la polysémie de la notion de « paradigme » mobilisée dans cet ouvrage, manifestement sans comprendre la fonction taxinomique d'un tel schème générique pour structurer la pensée des sciences.

5 Ou en d'autres termes, une confusion entre le *definiens* (l'instrument utilisé pour définir, qui dans notre cas consiste en une série de catégories échelonnées de l'universel au particulier) et le *definiendum* (l'objet à définir).

Figure 1

Ampère (1834), Tome II, p. 181.

# CLASSIFICATION DES CONNAISSANCES HUMAINES,

OU

## TABLEAUX SYNOPTIQUES DES SCIENCES ET DES ARTS.

PREMIER TABLEAU.

Division de toutes nos connaissances en deux règnes, et de chaque règne en sous-règnes et en embranchemens.

PREMIER RÈGNE.			SECOND RÈGNE.		
RÈGNE.	SOUS-RÈGNES.	EMBRANCHEMENTS.	REGNE.	SOUS-RÈGNES.	EMBRANCHEMENTS.
* SCIENCES COSMOLOGIQUES.	A. Cosmologiques proprement dites. B. Physico-logiques.	I. Mathématiques. II. Physiques. III. Naturelles. IV. Métales.	** SCIENCES ZOOLOGIQUES.	C. Zoologiques proprement dites. D. Sociales.	V. Philologiques. VI. Dialectiques. VII. Ethnologiques. VIII. Politiques.

SECOND TABLEAU.

Division de chaque embranchement en sous-embranchemens et en sciences du premier ordre.

PREMIER RÈGNE.			SECOND RÈGNE.		
EMBRANCHEMENTS.	SOUS-EMBRANCHEMENTS.	SCIENCES DU PREMIER ORDRE.	EMBRANCHEMENTS.	SOUS-EMBRANCHEMENTS.	SCIENCES DU PREMIER ORDRE.
A	I. SCIENCES MATHÉMATIQUES.	a. Mathématiques proprement dites.	G	V. SCIENCES PHILOSOPHIQUES.	1. Philosophie proprement dite
		b. Physico-mathématiques.			2. Métaphysique.
	II. SCIENCES PHYSIQUES.	c. Physiques proprement dites.	3. Éthique.	VI. SCIENCES DIALECTIQUES.	1. Dialectiques proprement dites
		d. Géologiques.	2. Gécologie.		m. Eleuthérotechniques.
B	III. SCIENCES NATURELLES.	e. Physiques.	D	VII. SCIENCES ÉTHOLOGIQUES.	1. Ethnologie.
		f. Zoologiques.			2. Art militaire.
	IV. SCIENCES MÉDICALES.	g. Physico-médicales.	3. Histoire.	p. Éthnologiques.	3. Nomologie.
		h. Médicales proprement dites.	4. Zootechnie.		4. Hiéroglyphe.

TROISIÈME TABLEAU.

Division de chaque science du premier ordre en sciences du second et du troisième ordre.

PREMIER RÈGNE.			SECOND RÈGNE.					
SCIENCES DU PREMIER ORDRE.	SCIENCES DU SECOND ORDRE.	SCIENCES DU TROISIÈME ORDRE.	SCIENCES DU PREMIER ORDRE.	SCIENCES DU SECOND ORDRE.	SCIENCES DU TROISIÈME ORDRE.			
A.	1. ARITHMÉTIQUE.	a. Arithmétique élémentaire.	1. PSYCHOLOGIE.	a. Psychologie élémentaire.	11. Psychographie.			
		b. Météthologie.		b. Psychognosie.	12. Logique.			
	2. GÉOMÉTRIE.	c. Géométrie élémentaire.	13. Théorie des fonctions.	3. MÉTAPHYSIQUE.	c. Ontothétique.	21. Ontologie élémentaire.		
		d. Théorie des formes.	14. Théorie des probabilités.		d. Ontognosie.	22. Théologie naturelle.		
		e. Mécanique élémentaire.	15. Mécanique multalaire.		5. GLOSSOLOGIE.	e. Ethique élémentaire.	23. Ontologie comparée.	
	3. MÉCANIQUE.	f. Mécanique transcendante.	16. Géométrie synthétique.	f. Ethognosie.		24. Théologie.		
		g. Uranologie élémentaire.	17. Géométrie analytique.	4. THÉOLOGIE.		g. Théthologie élémentaire.	31. Ethographie.	
	4. URANOLOGIE.	h. Uranognosie.	18. Mécanique.		32. Physiognosie.		41. Théthographie.	
		i. Physique générale élémentaire.	19. Dynamique.		7. LITTÉRATURE.		i. Lexicologie.	51. Lexicographie.
	5. PHYSIQUE GÉNÉRALE.	j. Physique mathématique.	20. Mécanique multalaire.	6. LITTÉRATURE.		k. Glossognosie.		52. Lexisographie.
		k. Technologie élémentaire.	21. Géographie physique.					61. Bibliographie.
	6. TECHNOLOGIE.	l. Technologie élémentaire.	22. Géographie.		8. PÉDAGOGIQUE.		l. Littérature comparée.	62. Bibliographie.
m. Technologie comparée.		23. Géonomie.	71. Terminologie.	63. Critique littéraire.				
7. GÉOLOGIE.	n. Géologie élémentaire.	24. Théorie de la terre.	p. Pédagogie proprement dite.	g. Péthélogosie.		72. Terminographie.		
	o. Géologie comparée.	25. Exploitation des mines.			81. Péthégraphie.	73. Critique technographique.		
8. OXYCOTECNIE.	p. Oxytechnie élémentaire.	26. Oxytechnie.	f. Péthélogosie.	p. Péthélogosie.	82. Péthélogie.			
	q. Oxytechnie comparée.	27. Oxytechnie.			83. Mathématique.	84. Théorie de l'éducation.		

par embranchements successifs<sup>6</sup>. Il est impossible de définir le tronc de l'arborescence – volontairement indéfini – par énumération des branches qu'il supporte : c'est confondre le *definiens* (l'instrument utilisé pour définir, qui consiste ici en une série de catégories échelonnées de l'universel au particulier) avec le *definiendum* (l'objet à définir). Portant uniquement sur ce qui est subsumé sous le concept de « culture », les critiques des anthropologues contemporains quant au caractère totalisant de cette notion ne concernent que son domaine d'application (dont on peut douter qu'il soit universel), sans que cela ne compromette sa généricité en tant qu'instrument définitoire au sein d'un système de classification<sup>7</sup>. Constituant le point de départ d'une démarche taxinomique et non pas son aboutissement, la notion de « culture » s'apparente dès lors davantage à une question qu'à une réponse (Ingold & Descola, 2014, p. 46).

Ne se laissant pas définir par les éléments qu'elle subsume, la catégorie générique de « culture » gagne à être capturée plutôt par la fonction normative qu'elle assume. Et c'est dans cette direction que s'est orientée une partie importante des discussions anthropologiques contemporaines sur cette notion, au moins depuis Wissler (1929). Comme nous allons le montrer, le dénominateur commun à toutes *les* cultures spécifiques (au pluriel), pourrait bien résider dans la fonction classificatoire de *la* culture (au singulier), qui définit les normes taxinomiques d'un cadre anthropologique.

### La culture comme norme taxinomique

La clarification que nous apportons ici, non pas au terme de « culture » en soi, mais à sa fonction taxinomique, nous conduit à réfléchir à ses

6 À cet égard, Bentham présente son arbre du savoir comme une clef de détermination reposant sur une « division bifurquée où le signe de négation est employé dans une branche de chaque paire et non dans l'autre » (Bentham 1823, p. 62) ; c'est-à-dire qu'à chaque embranchement, un caractère supplémentaire est affirmé ou nié. Dans un tel système, les branches les plus fines sont les mieux spécifiées (ce sont en effet des espèces), puisqu'un maximum de caractéristiques leur sont attribuées, tandis que le tronc (générique) reste peu pourvu de caractères définitoires.

7 En tant que catégorie taxinomique, la culture est donc unique, tandis que ce terme devient pluriel s'il renvoie aux éléments subsumés sous ce concept général. D'où peut-être l'hésitation à l'égard du « s » final, judicieusement mis entre parenthèses dans l'intitulé du colloque dans lequel s'inscrit notre contribution.

rapports aux différentes catégories du système servant à structurer les activités intellectuelles et les apprentissages : champs, disciplines, domaines et autres branches d'études. Rappelons à cet égard combien les démarches de classification des savoirs s'avèrent historiquement indissociables de la constitution des programmes d'études (Ford & Pugno, 1964 ; Chervel, 1988). Le terme même de « discipline » provient du mot *disciplina*, utilisé par les auteurs latins pour désigner une matière à étudier par les élèves – les *disciples* (Marrou, 1934), qu'il convient d'orienter vers les sciences ou les arts qui leur correspondent le mieux. C'est avant tout à cette fin que l'enseignement a été structuré en différentes branches d'étude. Huarte déjà propose, dans *L'Examen des esprits pour les sciences*, de diviser les connaissances selon les diverses facultés de l'esprit requises pour les apprendre, c'est-à-dire : « i. Les sciences qui s'acquièrent par le moyen de la mémoire ; [...] ii. celles qui appartiennent à l'entendement ; [...] iii. celles qui naissent de la bonne imagination » (Huarte, 1575, p. 224). Une démarche reprise ensuite dans la Distribution des connaissances humaines de Bacon, qui répartit les savoirs dans les catégories de l'histoire, reposant sur la mémoire, de la philosophie, faisant usage de la raison, et de la poésie, qui requiert une bonne imagination (Bacon, 1623, p. 43). L'objectif d'un tel classement étant évidemment d'orienter chaque élève vers une discipline en adéquation avec ses dispositions cognitives. Le processus taxinomique d'organisation des savoirs comporte ainsi une dimension prescriptive ou normative, qui transparaît aussi bien dans l'instrument classificatoire que dans les catégories qui s'en dégagent.

Cependant, le système baconien souffre d'un important défaut, car « il n'est aucune science où l'entendement, l'imagination et la mémoire ne soient conjointement employées » (Condorcet, 1793, p. 767), de sorte qu'un tel cloisonnement disciplinaire s'avère un peu trop artificiel. L'illustre savant des Lumières préfigure ici les discussions contemporaines quant à la pertinence des frontières entre les disciplines (Fourez, 1998), que d'aucuns entendent déconstruire afin de favoriser les échanges interdisciplinaires (Thompson Klein, 2005 versus Jacobs, 2014). À cet égard, la profonde résilience des disciplines (Gingras & Heilbron, 2016) tend à montrer qu'elles assument une fonction

normative d'orientation des élèves et d'organisation des apprentissages trop importante pour que l'on puisse s'en dispenser<sup>8</sup>.

Au fil des siècles, de nombreux systèmes ont été proposés pour organiser les savoirs et élaborer les plans d'études (Sandoz, 2023), multipliant ainsi les catégories classificatoires (Winther, 2012). À cette fin, les savants ont eu recours à différentes *structures de données*, telles que les *arborescences*, *tableaux*, *cycles* et *réseaux*. Au niveau iconographique, ces modalités d'organisation transparaissent dans les dispositifs schématiques employés pour classer les savoirs (Sandoz, 2022), qui ont tendance à varier en fonction des époques<sup>9</sup>. Tandis que l'arborescence traditionnelle articule les disciplines en « branches d'études » récursivement subdivisées, on voit ensuite apparaître, surtout au XIX<sup>e</sup> siècle, des dispositifs tabulaires, comme la table synoptique de Cournot (1851) représentée ci-contre au milieu de la figure 2, puis, principalement au XX<sup>e</sup> siècle, des diagrammes circulaires tels que celui de Hooper (1906), reproduit à droite de la même illustration.

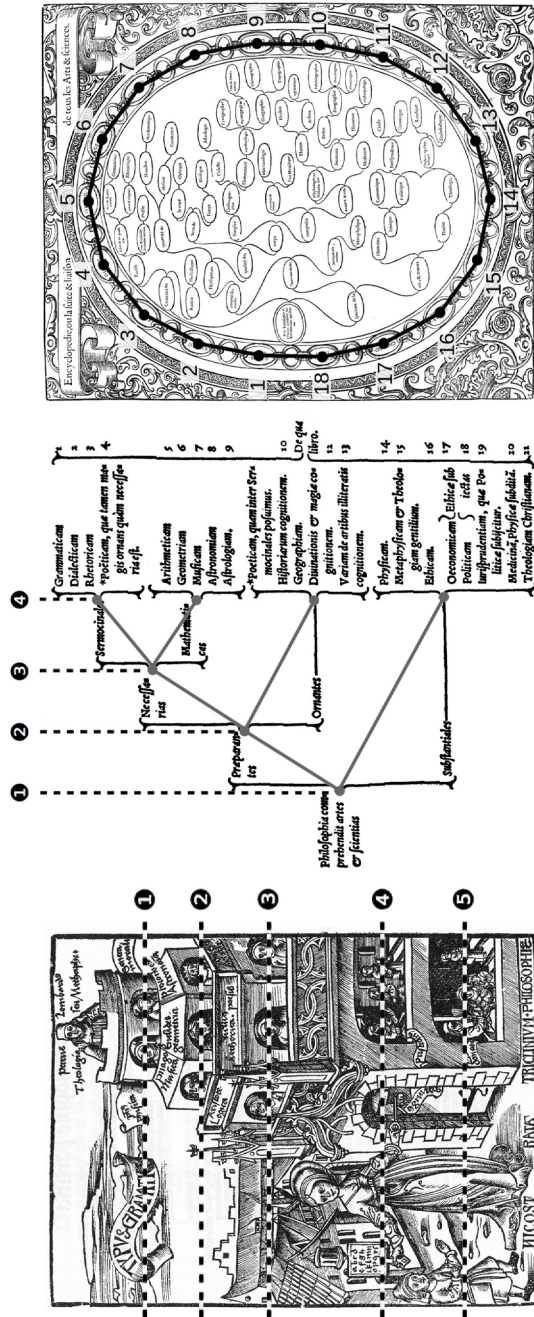
Chaque structure de données étant sous-tendue par une logique lui étant propre, le choix d'un dispositif de classement des savoirs ou des études a des répercussions importantes sur les modalités d'interaction entre les éléments qu'il organise. Par exemple, tandis que l'arborescence repose sur une logique disjonctive récursive, la structure tabulaire (notamment la table à entrées multiples) relève d'une logique conjonctive (Sandoz, 2022). Un dispositif cyclique, comme la « chaîne des sciences » de Savigny (figure 3, ci-après), permettra un classement ordinal non hiérarchisé, à l'inverse d'un arbre organisant ses éléments verticalement. Le choix d'une échelle ou d'un ordre hiérarchique pour articuler le système de classement d'un plan d'étude a ainsi une influence décisive sur ses fonctions cognitives et sociales (Stichweh, 1992). Parler d'une « branche » (trame arborescente) ou d'un « secteur » (modèle circulaire), par exemple, ne relève donc pas d'un simple choix terminologique, mais implique des modalités d'organisation très différentes, qui pourront conduire selon les cas à la création de classes

8 « L'interdisciplinarité est recevable dès lors qu'on ne cherche pas à s'affranchir des disciplines » (Astolfi, 2008).

9 Cette variation est visible sur notre explorateur iconographique : [https://atlas-disciplines.unige.ch/#:\[ref10\]\[.\]/\[\]](https://atlas-disciplines.unige.ch/#:[ref10][.]/[]).



Figure 3  
Structures d'ordre dans les systèmes de Reisch (1503), Gessner (1549) et  
De Savigny (1587)



sociales (à travers un ordre vertical de disciplines supérieures et inférieures<sup>10</sup>) ou au contraire à une différenciation non hiérarchisée (comme c'est le cas avec le système circulaire de Hooper). Si l'adoption d'un schème taxinomique de classement des savoirs peut être délibérée, afin d'orienter un plan d'étude vers une certaine finalité politique (Chartier, 2013), il peut également arriver que ce choix soit effectué de façon inconsciente, par exemple par reprise des catégories d'un programme scolaire antérieur sans réexamen critique de sa taxinomie.

Outre cette variation des structures de données utilisées pour articuler les catégories d'un plan d'étude, les critères permettant de distinguer ou de regrouper les éléments qui y sont subsumés ont considérablement évolué au cours du temps. À cet égard, plusieurs systèmes doivent être distingués, selon que les catégories disciplinaires sont formées sur la base des propriétés des objets étudiés (niveau *ontologique*), de la nature des connaissances (niveau *épistémologique*), des méthodes mises en jeu (niveau *méthodologique*) ou encore des objectifs visés (niveau *téléologique*) dans chaque branche d'étude (Sandoz, 2021). Ces critères de groupement peuvent être à leur tour combinés de différentes façons, comme on l'observe notamment dans la classification tabulaire des sciences de Cogswell (figure 4, page suivante, à droite), qui croise des catégories ontologiques et méthodologiques. Cette façon de procéder peut conduire à l'identification de « cases vides » à l'intersection de certaines lignes et colonnes, lesquelles constituent autant de territoires disciplinaires encore inconnus qu'il convient d'explorer<sup>11</sup>. Une démarche heuristique similaire se retrouve également dans la volvelle de Lulle (figure 4, à gauche), permettant l'exploration systématique des espaces disciplinaires générés par superposition combinatoire des notions apposées à la périphérie de ses disques cartonnés mobiles.

Ce qu'il importe de retenir de ces quelques systèmes historiques de classification disciplinaires, c'est qu'il est possible d'organiser les savoirs à étudier et à enseigner selon de nombreux ordres différents.

10 Cela apparaît très nettement chez Alsted (1630), qui hiérarchise les savoirs en arts libéraux supérieurs (théologie) et inférieurs (philosophie), placés au dessus des arts « illibéraux », suivis enfin des arts « répugnants » (*foedatae*).

11 Cournot préconise de lire son tableau synoptique en faisant « bon inventaire et catalogue méthodique des cases vides comme des cases pleines, et de marquer le point précis où chaque lacune commence » (Cournot 1861, 1.303).



Aucun de ces systèmes ne s'étant imposé de façon universelle, ils coexistent dans les plans d'études, qui portent souvent, aussi bien au niveau terminologique que structurel, les traces des changements de paradigmes disciplinaires opérés au cours des siècles (Sandoz, 2021).

Paradoxalement, cette multiplicité des systèmes de classement disciplinaires possibles fait planer la menace d'un « désordre qui fait scintiller les fragments d'un grand nombre d'ordres possibles dans la dimension, sans loi ni géométrie, de l'hétéroclite. » (Foucault, 1966, p. 9). De sorte qu'il devient nécessaire de prescrire, parmi tous les ordres envisageables, celui qui sera retenu dans tel plan d'étude ou telle structure institutionnelle. C'est ici qu'intervient la notion de culture pour instaurer des *normes taxinomiques* :

« Les codes fondamentaux d'une culture – ceux qui régissent son langage, ses schémas perceptifs, ses échanges, ses techniques, ses valeurs, la hiérarchie de ses pratiques – fixent d'entrée de jeu pour chaque homme les ordres empiriques dans lesquels il se retrouvera. » (Foucault, 1966, p. 11).

En d'autres termes, une culture prescrit un système d'organisation des activités humaines. Les normes qu'elle édicte détermineront aussi bien les catégories d'un plan d'étude que son dispositif taxinomique, qui différera d'une institution à l'autre. Ainsi, le lexique disciplinaire du PEC romand, par exemple, se décline autour des notions de « domaines » (585 occurrences), de « disciplines » (173 occurrences) et parfois de « branches d'étude » (15 occurrences) ou encore de « champs » (six occurrences), tandis qu'en sont absentes certaines des unités d'organisation spécifiques au monde académique (telles que les « départements », « facultés » et « sections »), ou empruntées au monde professionnel (« secteurs d'activité »), lesquelles n'interviennent pas comme éléments structurants du programme. Ce qui revient à dire que les établissements scolaires, académiques ou professionnels sont encadrés par autant de « cultures taxinomiques », dont les normes constituent un présupposé antérieur à l'organisation des activités de ces institutions.

Cette fonction normative assurée par la « culture » n'est sans doute pas étrangère aux difficultés rencontrées pour en définir la notion. En

effet, comme nous le constatons à propos de son caractère générique, cette dimension prescriptive se rapporte au *definiens* plutôt qu'au *definiendum*. Pour user d'une métaphore picturale, vouloir déterminer la catégorie dans laquelle placer la culture revient à chercher à l'intérieur du tableau les caractéristiques de son cadre ou du mur auquel il est accroché.

### Conclusion

Nos réflexions ont mis en évidence le caractère à la fois *générique* et *normatif* de la notion de culture. De tous les champs du savoir, aucun ne lui appartient en propre, bien qu'elle prescrive dans chacun d'entre eux des « règles de culture pour les faire fructifier » (Whewell 1840, I.I). De par sa fonction taxinomique, elle intervient au niveau métadisciplinaire, en articulant les points de contact entre les différents domaines de la connaissance et des activités humaines.

Du point de vue de l'éducation, le processus d'enseignement visant à « cultiver » les élèves passe par une série de prescriptions fixant le cadre et les catégories d'un plan d'études. Qu'il prenne la forme d'une axiologie d'œuvres littéraires, d'une sélection de problèmes mathématiques considérés comme fondamentaux, ou encore d'un apprentissage des codes communicationnels d'une langue ; ce sont là autant de façon de trier, hiérarchiser et catégoriser les apprentissages. À ce titre, la notion de culture fonctionne comme un paradigme taxinomique, d'où son caractère transversal. De par sa fonction intrinsèquement architectonique, la culture est dès lors le lieu de rencontre privilégié des différentes disciplines et activités humaines.

Puisse notre propos inviter à redécouvrir la « mathésiologie », cette branche de la pédagogie quelque peu oubliée et pourtant si importante. Ayant un impact significatif sur les apprentissages, la structure des plans d'études gagnerait à être repensée. À cet égard, nous avons montré que la façon d'organiser les contenus d'enseignement exerce une forte influence à plusieurs niveaux : cognitif, épistémologique et sociologique. Repenser ce cadre, c'est réfléchir à un paradigme culturel.

Abbott, A. (2006). *Le chaos des disciplines*. Dans Boutier et al. (éds), *Qu'est-ce qu'une discipline?*, Paris, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.

Alsted, J. H. (1630). *Encyclopaedia*. C. Corvini.

Ampère, A.-M. (1834). *Essai sur la philosophie des sciences : ou, Exposition analytique d'une classification naturelle de toutes les connaissances humaines*. Bachelier.

Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs : Disciplines et plaisir d'apprendre*. ESF Sciences humaines.

Atran, S. (2003), Théorie cognitive de la culture. *L'Homme – Revue française d'anthropologie*, 166, pp. 107-143.

Bacon, F. (1623). *De dignitate et augmentis scientiarum, trad. G. Wats Of the Advancement and Proficiencie of Learning: Or, The Partitions of Sciences*, T. Williams, 1674.

Bailey, K. D. (1994). *Typologies and Taxonomies: An Introduction to Classification Techniques*. Thousand Oaks (CA), SAGE.

Becher, T. (1981). Towards a definition of disciplinary cultures. *Studies in Higher education*, 6(2), pp. 109-122.

Bentham, J. (1823). *Essai sur la nomenclature et la classification des principales branches d'art-et-science*. Trad. du *Chrestomathia* par George Bentham. Bossange.

Carlone, H. B. et al. (2014). Cultural perspectives in science education. Dans *Handbook of Research on Science Education* (Volume II, pp. 651-670). Routledge.

Chartier, A.-M. (2013). Les disciplines scolaires : entre classification des sciences et hiérarchie des savoirs. Dans *Classer, penser, contrôler*. C.N.R.S. Éditions, pp. 73-77.

Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires : Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, 38, pp. 59-119.

Cogswell, G. A. (1899). The Classification of the Sciences. *The Philosophical Review*, 8(5), pp. 494-512.

Condorcet, N. (1793). Sur le sens des mots sciences et art, sur les classifications des sciences et des arts (n.a.fr 4586 f. 55). Dans *Tableau historique des progrès de l'esprit humain*. Éd. J.-P. Schandeler et P. Crépel, Institut National d'Études Démographiques, 2004, p. 767.

Crombie, A. C. (1994). *Styles of Scientific Thinking in the European Tradition*. Duckworth.

Cournot, A.-A. (1851). *Essai sur les fondements de nos connaissances et sur les caractères de la critique philosophique*. Hachette.

Cournot, A.-A. (1861). *Traité de l'enchaînement des idées fondamentales dans les sciences et dans l'histoire*. Hachette.

Descola, P. (2005). *Par-delà nature et culture*. Gallimard.

Ford, G. W. & Pugno, L. (1964). *The Structure of Knowledge and the Curriculum*. Rand McNally.

Flint, R. (1904). *Philosophy as Scientia Scientiarum, and a History of Classifications of the Sciences*. Arno Press, 1975.

Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses*. Gallimard.

Fourez, G. (1998). Se représenter et mettre en œuvre l'interdisciplinarité à l'école. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(1), pp. 31-50.

Gessner, C. (1549). *Partitiones theologicæ, Pandectarum universalium*. C. Froschauer.

Gingras, Y. & Heilbron, J. (2016). La résilience des disciplines. *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 210, pp. 4-9.

Hooper, C. E. (1906). *The Anatomy of Knowledge*. Watts.

Huarte, J. (1575). *Examen de ingenios para las ciencias* (trad. L'Examen des esprits pour les sciences). Guignard, 1668.

Ingold, T. & Descola, P. (2014). *Être au monde. Quelle expérience commune ?* Presses universitaires de Lyon.

Jacobs, J. A. (2014). In *Defense of Disciplines: Interdisciplinarity and Specialization in the Research University*. University of Chicago Press.

Kroeber, A. L. & Kluckhohn, C. K. M. (1952). *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*. Harvard University Press.

Libera, A. (1996). *La Querelle des universaux*. De Platon à la fin du Moyen Âge. Seuil.

Lévi-Strauss, C. (1962). *La Pensée sauvage*. Plon.

Masterman, M. (1970). The nature of a Paradigm. Dans I. Lakatos (ed), *Criticism and the Growth of Knowledge: Volume 4: Proceedings of the International Colloquium in the Philosophy of Science, London, 1965*. Cambridge University Press, pp. 59–89.

Marrou, H.-I. (1934). « “Doctrina” et “disciplina” dans la langue des Pères de l'Église », *Archivus Latinitatis Medii Aevi*, 9, pp. 5–25.

Pretceille, M. (2013). *L'éducation interculturelle*. Presses Universitaires de France.

Reisch, G. (1503). *Margarita philosophica*. Joannes Schottus.

Rivera, A. (2000). Culture. Dans *L'imbroglia ethnique en quatorze mots clés*. R. Gallissot et M. Kilani (éds), Éditions Payot Lausanne, pp. 63–82.

Sandoz, R. (2020). Interactive historical atlas of the disciplines, projet numérique hébergé à l'Université de Genève [URL= <https://atlas-disciplines.unige.ch>].

Sandoz, R. (2021). Thematic Reclassifications and Emerging Sciences. *Journal for General Philosophy of Science*, 52 (1), pp. 63–85.

Sandoz, R. (2022), La classification des sciences au regard des dispositifs schématiques : arbre, tableau, cercle. *Revue Savoirs, Actes du colloque Matières à raisonner*, sous la direction de F. Briegel, Université de Genève.

Sandoz, R. (2023). Comment retracer la mutation des frontières disciplinaires ? Éléments d'une cartographie historique des savoirs. Dans *Faire et défaire les savoirs*, Y. Atlas, A. Mangili et D. Rouiller (éds.). Librairie Droz, pp. 39–62.

Savigny, C. (1587). *Tableaux accomplis de tous les arts libéraux*. Gourmont.

Stichweh, R. (1992). « The Sociology of Scientific Disciplines: On the Genesis and Stability of the Disciplinary Structure of Modern Science ». *Science in Context*, 5 (1), pp. 3–15.

Thompson Klein, J. (2005). *Humanities, Culture, and Interdisciplinarity*. State University of New York Press.

Triandis, H. C. (1982). Dimensions of cultural variation as parameters of organizational theories. *International Studies of Management & Organization*, 12 (4), pp. 139–169.

Tylor, E. B. (1877). *Primitive Culture: Researches Into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Languages, Art and Customs*. H. Holt.

Whewell, W. (1840). *The Philosophy of the Inductive Sciences*. J. W. Parker, 1847.

Winther, R. G. (2012), Interweaving categories: Styles, paradigms, and models. *Studies in History and Philosophy of Science Part A*, 43(4), pp. 628–639.

Wissler, Clark (1929). *An Introduction to Social Anthropology*. H. Holt.



# La *Bildung*, un levier pour la culture dans le champ de l'éducation

Caroline Blanvillain

« Ce partage des regards concerne toutes les figures de l'altérité, depuis l'intimité d'une relation duelle jusqu'à la communauté la plus vaste. Quelque chose de la notion même d'humanité est en jeu dans le partage du visible. » Marie-José Mondzain, *Le commerce des regards*, Seuil, 2003, p. 18.

Dans les sociétés occidentales capitalistes, des tensions montent depuis plusieurs années. Si l'amélioration des conditions de vie des citoyens s'est accrue, nous assistons actuellement à la dégradation des

infrastructures matérielles et sociales (hôpital, école, justice, etc.), à l'accroissement des inégalités sociales et à un repli identitaire. Devant les défis économiques et climatiques qui sont les nôtres, les échanges entre les pays, et à l'intérieur de chacun, se traduisent par des conflits, « des heurts entre sociétés dont les institutions et les cultures se révèlent profondément différentes » (Brender, 2024, p. 15). Selon l'économiste Anton Brender, il est nécessaire de passer par le débat politique pour sortir de cette situation. Cependant aujourd'hui en France, le chef de l'État incite au « réarmement civique, académique, industriel, scientifique » et même « démographique » de la nation et il estime par deux fois que le pays est « mieux armé » et « sera armé » dans son discours des vœux aux Français en janvier 2024. L'emploi de ce vocabulaire guerrier, qui invite à doter un pays d'armes, met en tension à l'interne le pays et ses habitants, comme à l'externe vis-à-vis des pays étrangers. Cette terminologie légitime les conflits, même en germe, voire convoque la violence, et s'oppose à une politique du débat et de la concorde. Il nous apparaît que s'interroger sur la culture dans le champ de l'éducation est une nécessité, car il est temps de relancer et d'actualiser le consensus mondial sur le rôle de l'éducation – sous toutes ses formes – afin de préparer les apprenants de tous âges à façonner un avenir plus juste, durable, sain et pacifique. En ce sens, quelques mois avant ce discours, les États membres de l'Unesco ont adopté la Recommandation sur l'éducation à la paix, aux droits de l'Homme et au développement durable (Unesco, 2023) en novembre 2023. Dans laquelle, il est déclaré : « Les États membres devraient promouvoir une éducation qui, à tous les niveaux et dans toutes les filières, inclut l'étude des différentes cultures et de leurs influences réciproques. Cette étude devrait encourager la compréhension et la valorisation de divers points de vue, modes de vie, visions du monde, religions, croyances et philosophies de vie, et pourrait permettre de réduire les conflits fondés sur l'incompréhension. »

La culture et l'éducation sont des notions essentielles et complexes. Essentielles, car elles impliquent le rapport du sujet à lui-même comme le rapport du sujet au monde. Complexes, car ces dimensions intérieure et extérieure sont dépendantes des champs scientifiques comme des données géographiques ou historiques, ou encore de la multiplicité des sociétés ou des États. Or, de la culture comme de l'éducation

dépendent la compréhension et l'interprétation de soi, de l'autre, à l'échelle du sujet comme de la société. Cette compréhension, sans en être la garante, est une pierre à l'édifice du respect des droits fondamentaux de la personne et de la paix. Aussi, lorsqu'on en appelle au « réarmement » du pays, est-ce une façon de ne pas se saisir des incompréhensions existantes, sources de conflits, tant dans les dimensions intérieures du sujet ou des institutions, que dans les sociétés ou États, une façon de ne pas s'interroger sur la complexité des notions de culture et d'éducation et ainsi fermer les portes, plutôt que travailler les seuils, à l'interhumanité? Travailler les notions de culture et d'éducation est donc un enjeu fondamental dans un monde en mouvement, pour ne pas dire un monde mouvementé.

L'éducation est le lieu de l'apprentissage des savoirs et de la construction du sujet. Elle institue des « rapports à » (Charlot, 1997), aux savoirs, à soi, à l'autre, au monde, et elle est le lieu de l'explication et participe de la compréhension. Nous ne sommes jamais détachés des signes, symboles, images, récits, etc. que nous interprétons, car nous habitons un espace où les choses sont recouvertes par les sens. C'est pourquoi les lieux d'éducation permettent, doivent ou encore devraient permettre, une distanciation à soi et une reconnaissance de l'autre et de sa culture. La compréhension de soi ne passe pas de façon privilégiée par l'introspection mais par l'interprétation. En éducation, nous expliquons et comprenons le monde. Ce rapport à soi et au monde se constitue avec un ensemble de significations, établies dans une histoire et un quotidien situés, d'autant plus tangible lorsque les mondes se rencontrent en éducation, à l'école ou en formation (inclusion, migration, reconversion, etc.). Afin de rendre possible cette appréhension compréhensive du monde, il est nécessaire d'interroger les questions à valeur artistique et culturelle, non seulement à partir du sujet, mais aussi à partir des interprétations des œuvres ou artefacts. C'est pourquoi notre approche s'ancrera dans l'herméneutique sans négliger la phénoménologie et l'iconologie. Dans une approche ricœurienne, la compréhension du texte, du sujet, renvoie à l'action à faire, qui représente le point de départ et d'arrivée de l'interprétation. Nous nous inscrivons donc dans la philosophie du sujet développée par Ricœur, une philosophie pratique. C'est pourquoi nous nous saisissons du terme *Bildung* pour interroger la notion de culture dans le champ de l'éducation, en nous

appuyant sur sa traduction allemande, et notamment dans son lien avec la notion de *Bild*, particulièrement présente dans les arts visuels et plastiques. *Bildung* implique une herméneutique de l'image qui ne fait pas fi de la phénoménologie mais dialectise l'intelligible et le sensible. La perception esthétique ouvre « le passage de la compréhension vécue par le corps à l'intellection consciente opérée au plan de la représentation » (Dufrenne, 1953, p. 425).

L'expérience esthétique (comme artistique<sup>1</sup>) nous apparaît comme ce passage, parce qu'elle interroge, voire bouleverse, le sujet. Permet-elle à celui-ci d'entrer en compréhension avec l'autre via un objet tiers et de « faire » culture ? Pour répondre à cette question, la contribution esquissera une étude définitoire sur la notion de culture dans le champ de l'éducation, puis elle étudiera le levier que représentent les arts dans l'accès à la culture, dans le dialogue avec l'autre et l'émancipation du sujet dans la perspective politique de la *Bildung*.

### Multiplicité et complexité des termes culture et éducation

Les définitions des notions éducation et culture sont multiples, aussi nombreuses que les champs disciplinaires, les points de vue, constructions théoriques et outils de pensée. Aussi, après avoir rapidement fait état de nombreuses acceptions des termes, nous constaterons que selon les définitions, ces deux notions se superposent partiellement, et nous affirmerons un choix définitoire dans le cadre de cette contribution.

En premier lieu, si le mot culture renvoyait jadis aux arts, aux classiques de l'art ou de la littérature, ou encore aux sciences, on ne peut le définir aujourd'hui dans cette seule acception. D'autant que le terme culture, s'il dénote une tension entre le naturel et l'art ou l'artifice, d'une part, il interroge l'universel humain et la particularité ou la singularité, de l'autre. Comme le souligne l'argumentaire du colloque Culture(s)<sup>2</sup>, l'anthropologue Edward Tylor dans *La Civilisation primitive*, dès 1871,

1 Nous ne développons pas ici le volet de l'expérience artistique, nous renvoyons notamment à Caroline Blanvillain, *Le sujet à l'œuvre*, L'Harmattan, 2021.

2 <https://events.hep-bejune.ch/fr/events/Colloque-CULTURE-s/Presentation-Presentation/Presentation.html>

proposait une définition de la culture, entendue dans un sens ethnographique large : « Un ensemble complet qui comprend le savoir, les croyances, les arts, la morale, les lois, les coutumes et les autres habitudes et capacités acquises par l'homme en tant que membre d'une société » (1920, p. 1). Alors, le mot culture s'étend à la vie quotidienne, aux coutumes, aux valeurs, et en ce sens, depuis les années 80, les *Culturals studies* sont entrées dans le champ scientifique, en particulier anglo-saxon, afin d'étudier toutes les facettes de la culture.

La notion de culture, ainsi définie anthropologiquement, s'est étendue à de nombreux domaines. Ainsi, l'histoire de l'art est-elle de plus en plus considérée comme de l'histoire culturelle. Initiées par Warburg, les études visuelles (*Bildwissenschaft*) sont aujourd'hui considérées comme un élément à part entière des études culturelles (*Kulturwissenschaft*). Et si, selon Peter Burke, aujourd'hui, le mot culture est un mot « appliqué à une large série d'artefacts (images, outils maison, etc.) et de pratiques (jeux, lecture, conversation) » (2022, p. 55) dans son *Vocabulaire d'esthétique*, Étienne Souriau (2004) définit le mot culture, au sens figuré, comme un « ensemble de traditions, d'informations, d'apprentissages ou d'éducation reçue, d'imprégnation par le milieu, qui intègre les membres d'une société donnée à une sorte de patrimoine intellectuel et affectif, propre à caractériser cette société » (pp. 533-534). Le terme culture est aussi parfois traduit par le mot civilisation. Cependant avec ce terme résonne la notion de progrès, du passage d'une condition primitive vers une société ayant acquis un haut développement dans le domaine des mœurs, des connaissances et des idées. La notion de civilisation s'inscrit ainsi dans une dynamique évolutionniste avec un ethnocentrisme culturel qui s'appuie sur des connaissances scientifiques et techniques inscrites sur une échelle axiologique. Quant au terme *Kultur*, dans sa traduction allemande, il est relatif à une culture humaniste et artistique teintée de nationalisme.

En second lieu, en France, nous distinguons l'éducation de l'instruction publique, l'enseignement que l'État dispense à l'ensemble des enfants de sa population. Néanmoins, avant d'être un enseignement, l'instruction publique est un projet philosophique. Si l'instruction vise à cultiver la raison et à transmettre les savoirs, l'éducation entend transmettre aussi des traditions, informations et apprentissages. De surcroît, elle

est dépendante du milieu, de la société. Nous constatons que le terme éducation ainsi défini recoupe la définition du mot culture. Il est alors difficile de se saisir du mot éducation, puisqu'il est une partie de la totalité du terme culture. Néanmoins, nous distinguerons l'éducation de l'instruction publique. Pour Condorcet (1994, 1989), l'École a pour but d'éclairer et de former le citoyen, afin qu'il soit capable raisonnablement de comprendre et d'infléchir le cours du monde. Cependant une tension s'instaure entre instruction et éducation, car le projet de l'École est de maintenir vivant un idéal républicain par la diffusion des Lumières. Ainsi, Jules Ferry et Ferdinand Buisson cherchent à allier au sein de l'École le souci de l'émancipation intellectuelle et les vertus socialisantes, voire patriotiques. Néanmoins, une tension est maintenue avec l'École entre le collectif et l'individuel, la légitimité des savoirs, des valeurs d'un groupe faisant société, et les particularités des individus constituant cette société. La distinction entre les deux usages du terme culture (culture, restreinte à la culture savante et élitiste, et culture, au sens extensif et relativiste de culture anthropologique) est devenue un enjeu idéologique et politique. La question de la conservation des valeurs et savoirs dans l'institution scolaire et la construction d'un homme épanoui et émancipé implique une tension, voire une contradiction.

Dans le cadre des politiques publiques, les choix définitoires des termes éducation et culture engagent soit à la démocratisation culturelle, soit à la démocratie culturelle. En France, avant les événements de 1968, la culture est entendue au sens restreint et hiérarchisé de culture savante. Aussi la démocratisation culturelle a-t-elle constitué le paradigme dominant des années 1960, elle ne remet pas en cause la culture savante d'une élite, mais seulement l'inégalité de sa répartition. Si la stratégie de démocratisation est restée primordiale, les années 1970 ont vu se développer une stratégie de démocratie culturelle. La culture apparaît alors dans son sens extensif et relativiste, c'est-à-dire la déconstruction ou l'inversion des divisions hiérarchiques sur lesquelles est fondé le prestige social de la culture savante. La stratégie de démocratisation culturelle repose sur une conception universaliste de la culture et sur la représentation d'un corps social unifié, alors que la démocratie culturelle entend révoquer les partages fonctionnels qui perpétuent les privilèges de la culture savante, en célébrant la

créativité, le relativisme égalitaire, la coexistence non concurrentielle des différences culturelles. Parallèlement au discours sur l'échec de la démocratisation de la culture se développe un ensemble d'arguments qui défendent les mérites et la nécessité de l'éducation artistique et culturelle au sein des institutions, à l'École comme dans les établissements culturels. Ainsi le ministère de l'Éducation nationale française a pour visée un « 100 % Éducation artistique et culturelle ». Ce label traduit une politique publique, il engage à constituer des partenariats culturels, l'ensemble des acteurs du monde culturel, publics ou privés, sont impliqués. Cette politique participe de la conviction que les arts et la culture « favorisent l'épanouissement personnel, la capacité à penser et faire des choix par soi-même. Ils contribuent à l'expression de chacun dans sa singularité<sup>3</sup> ». L'éducation artistique et culturelle instituée repose sur trois piliers : la rencontre avec les œuvres et les artistes, la connaissance des arts, de la culture et de leur histoire, la pratique des arts et de la culture. L'éducation artistique et culturelle s'inscrit dans le système de l'instruction publique dans la perspective de cohésion sociale et de conscience républicaine. Elle est considérée comme un levier pour lutter contre les inégalités sociales. Or, comment l'éducation artistique et culturelle, mise en œuvre dans les établissements scolaires et universitaires, peut-elle s'affranchir des autorités culturelles qui, notamment, légitiment tel ou tel artefact comme œuvre d'art<sup>4</sup>? Comment l'État peut-il à la fois encourager le citoyen, l'enseignant, l'élève à s'écarter, à passer par les bords, à travailler les marges, et à les inscrire dans une culture commune déterminée? Cela est d'autant plus flagrant sous les régimes autoritaires, mais n'est-ce pas aussi, de fait, présent en démocratie? Ainsi, comment concilier les valeurs, normes et codes collectifs institués par une société et la diversité des cultures? Comment articuler lien social et culture commune avec le libre arbitre? En quoi l'éducation, déterminée par des politiques publiques portées par des valeurs, porterait-elle en elle le danger d'une répétition du même, où la création n'aurait pas sa place?

3 Cf. <https://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Education-artistique-et-culturelle/Reussir-l-objectif-100-EAC-a-l-ecole>

4 Cf. à ce propos les trois sortes de régimes d'art identifiés par Jacques Rancière : le régime éthique de l'art, le régime représentatif et le régime esthétique. Dans *Le Partage du sensible*, Paris, La Fabrique, 2000.

La multiplicité des définitions des termes culture et éducation et de leurs enjeux politiques mettent en tension leur articulation. C'est pourquoi, nous utiliserons le terme de *Bildung*. Si le concept de *Bildung* subsume la contradiction dialectique consécutive de certaines définitions des mots culture, éducation ou encore instruction civique. La tension entre l'individuel et le collectif perdure dans le concept de *Bildung*. Aussi la dimension esthétique des arts permet-elle à la fois la formation du sujet et la compréhension de l'autre, préalable à la cohésion sociale ? Nous avançons que la présence des arts dans l'éducation, dans le champ de l'École, comme dans celui du musée ou d'autres institutions, permet de tenir la tension entre l'individuel et le collectif, parce que les arts engagent, par le corps, les sens, sans exclure l'intellect, à la compréhension par l'interprétation et la création.

### La *Bildung* et sa dimension esthétique

Le terme *Bildung* crée le lien de par ses multiples acceptions. En effet, le terme *Bildung* signifie littéralement formation mais aussi éducation, cependant cette littéralité ne prend pas en compte les dimensions à la fois philosophique, politique et existentielle relatives à la notion. La *Bildung* est « travail sur soi, culture de ses talents pour son perfectionnement propre et le bien de la communauté, cela tout au long de la vie et dans des formes existentielles qui ne sont pas nécessairement institutionnalisées. » (Delory-Momberger, 2019, p. 197). La notion de *Bildung* permet de concilier une aspiration individuelle, un développement individuel et une exigence sociale. Avec Humboldt, la *Bildung* s'inscrit en référence à la *Paideia* grecque et elle acquière également une dimension esthétique. Du point de vue pédagogique, cette expérience de formation demande un mode de guidage qui n'est pas celui de l'enseignement traditionnel, mais qui renvoie à toutes les dimensions de l'accompagnement. La *Bildung* interdit ainsi de ramener la formation à un apprentissage technique ou à une adaptation utilitaire dans un cadre institutionnel donné, tel que pourrait l'être l'École. Tandis que du point de vue esthétique, « il s'agit, pour l'individu comme pour la communauté, de faire de sa vie une totalité harmonieuse, de sculpter sa propre statue » (Delory-Momberger, 2019, p. 198), la *Bildung* représente alors le moment de la particularité. De surcroît, le terme *Bildung*,

exceptionnellement riche et connoté, est dérivé du substantif *Bild* qui signifie image, mais renvoie aussi à l'imagination et à la plasticité.

Ainsi la *Bildung* ne limite pas l'éducation à l'enseignement, l'apprentissage ou la scolarité. Elle engage le sujet dans le domaine esthétique et artistique, donnant à l'art un rôle dans le processus de transformation du sujet et des conditions ou valeurs constitutives de la culture. Elle engage le sujet dans ses dimensions physique, affective, esthétique, conative, intellectuelle, et même spirituelle, comme sociale, elle invite à une quête existentielle faite à la fois de problèmes et d'épreuves. Et si l'individu représente un élément central de la *Bildung*, l'humanité, la société, en tant que totalité multiforme, voire hétérogène, est tout aussi importante.

Or, en raison de la mondialisation du monde, les rencontres des hommes se sont accélérées et diversifiées, notamment de par l'avancée des technologies et de la circulation des savoirs, nous sommes aujourd'hui confrontés à des sens communs, au-delà du sens commun, entendu comme allant-de-soi, « ce que tout le monde ne peut s'empêcher d'accepter comme vrai » (Geertz, 1986, p. 97). Une tension est tangible entre « d'un côté, un univers marqué par des significations comme l'égalité, l'homogénéité, l'objectivité, la culture unique ; de l'autre, un monde social caractérisé par l'hétérogénéité, la pluralité des logiques, le relativisme, la subjectivité, le local, le particulier » (Giust-Desprairies, 2008, p. 17). Et, comme le souligne Chalifoux (1993, p. 17) : « Cette hétérogénéité sociale n'apparaît que si la vision holiste de la culture est confrontée à celles des individus qui manifestent des interprétations différentes en tant que membres de groupes d'intérêts opposés au sein de la même société. » Or, comment l'État et les institutions publiques, l'École comme les institutions muséales, mettent en présence moult individualités sans se départir d'une visée d'unité et de continuité ? De nombreux questionnements nous traversent : comment, concilier hétérogénéité et homogénéité ? Comment tenir l'équilibre entre individualité et collectivité ? Comment tenir la tension entre expériences personnelles, vécues, et conditionnées par une culture singulière ? Qu'est-ce qui permet de mettre à l'épreuve nos interprétations et représentations, qui elles-mêmes infèrent sur notre conception du monde ? En quoi la dimension esthétique de la *Bildung* répondrait-elle

aux enjeux d'une éducation du sujet et ceux de la Constitution, voire la continuité, d'une société, d'un État ?

À l'ère de la mondialisation, la *Bildung* joue un rôle prépondérant dans l'auto-compréhension et l'intercompréhension entre les individus comme entre les peuples. L'art peut jouer un rôle important dans la transformation des relations humaines ou des manières d'envisager certaines situations ou problèmes. Aussi nous posons l'hypothèse que la rencontre avec l'art permet de dépasser les frontières culturelles, sociales, économiques. En effet, l'aventure, présente dans l'expérience esthétique, la réception, parce qu'elle interroge le sujet, nous apparaît comme un levier pour entrer en compréhension avec l'autre via un objet tiers, l'image, et de « faire » culture.

Tout d'abord, revenons à la notion de *Bild*, racine commune à *Bildung*. La *Bild* permet de prendre en considération le rôle des objets, notamment artistiques, les œuvres d'art, dans la médiation des valeurs et des significations culturelles. De plus, *Bild* se traduit en français par image, et cette dernière est également sujette à polysémie. Certes l'image se définit comme un objet en deux dimensions, si on considère l'image matérielle, cependant la notion d'image ne se réduit pas à sa matérialité ou au régime visuel. En effet, l'image est à la fois image mentale et image perceptive, elle est aussi image sonore, littéraire, etc. Au même titre que Barthes définit l'œuvre comme un objet fini qui peut occuper un espace physique : « L'œuvre se tient dans la main, le texte dans le langage » (Barthes, 1974), Mitchell (2005) distingue la *piction*<sup>5</sup> (image matérielle, *picture*) qui caractérise un objet matériel qui peut être accroché sur un mur, du mot image qui relève d'une entité hautement abstraite. Ainsi la notion image est-elle entendue comme entité abstraite dépendante d'un sujet pluriel. Une telle définition de la notion d'image, *Bild*, englobe et dépasse l'opposition majeure de l'entendement et de la sensibilité, entre concept et affect. Ainsi la réception est-elle dépendante des opérations imageantes (Mondzain, 2017a) où se joue le nouage du sensible et de l'intelligible, du singulier et du pluriel. En

5 Dans la version française de l'ouvrage de W. J. T. Mitchell, *Que veulent les images ? Une critique de la culture visuelle*, Dijon, Les Presses du Réel, 2014, le terme « piction » est la traduction donnée au terme « *picture* » afin d'écartier l'ambiguïté en français du mot image.

ce sens, dans le champ de l'histoire de l'art, Georges Didi-Huberman (2002, p. 403) écrit : « Le rapport à l'image doit être pensé, désormais, en termes de projection, d'incorporation, et, plus encore, en termes de compénétration », de même, dans le champ de la psychanalyse, Serge Tisseron (1997, p. 33) estime que : « [L'image], avant d'être un ensemble de signes à explorer et à déchiffrer, est d'abord un espace à habiter, et éventuellement à habiter avec les autres. » L'image, les images sont des lieux de rencontre et participent à la construction du sujet comme de la société. Les images ne sont pas isolées les unes des autres, elles infèrent continûment entre elles ; elles sont dépendantes d'une part du vécu du sujet et, d'autre part, de sa culture générale et visuelle comme de son milieu. Ces images ainsi définies sont structurées par l'histoire des cultures et des regards individuels. Aussi l'interprétation entendue dans un cadre herméneutique nous apparaît-elle cruciale dans la *Bildung*, car elle met en jeu le rapport du sujet à lui-même comme à l'autre.

### L'aventure de l'expérience esthétique ou artistique

Maintenant, nous interrogeons l'interprétation des images, entendues comme objets artistiques et les images qu'elles produisent, dans une approche herméneutique. Cette dernière, dans son acception contemporaine, peut être définie comme la théorie des opérations de la compréhension impliquées dans l'interprétation des textes, des actions et des événements. Dans son histoire, l'herméneutique se déplace de l'interprétation des textes philosophiques vers un système d'interprétation de signes complexes. La définition du terme s'affranchit d'une part des sciences de la nature avec Dilthey (1995) et s'actualise dans une méthode d'interprétation dont l'objet est la compréhension. En effet, Dilthey distingue les sciences de l'esprit des sciences de la nature en se basant sur une herméneutique qui dépasse le champ de l'interprétation des textes. Il légitime ainsi méthodologiquement et épistémologiquement les sciences humaines et sociales en instaurant le processus de la compréhension, celui-ci permet de s'affranchir du positivisme et fournit un cadre souple et rigoureux. Heidegger (1990), quant à lui, prolongera cette voie en instaurant l'herméneutique comme un chemin vers la compréhension de soi. Si le philosophe s'attache à

comprendre l'être sur un plan ontologique, une cinquantaine d'années après, lui, Paul Ricœur (1995) estime qu'au plus près du sujet, au quotidien, l'être effectue un travail d'interprétation. Et Ricœur s'affranchit de toute transcendance et entend dépasser toute méthode objectivante ou attitude ontologique. Il estime que le sujet se construit une identité narrative au croisement de nombreuses narrations : culturelles, sociales et expérientielles. De son côté, Gadamer (1996) développe une théorie de l'herméneutique notamment en travaillant les conditions de la compréhension et interroge les expériences, celles du langage, de l'histoire et des œuvres d'art. Pour le philosophe, l'art permet de penser un rapport exemplaire au savoir ; de ce point de vue, la compréhension n'atteint pas une certitude, elle n'affirme pas une vérité, à tel point que définir une solution stable contrecarre la possibilité même de compréhension.

L'interprétation de l'image est dépendante de sa réception et de l'expérience de celle-ci, ouvrir la voie du sens nécessite d'entrer en dialogue et de faire face à l'aventure. Pour Gadamer, la compréhension n'est pas une explication, mais un mode d'être qui affecte à la fois l'objet, le sujet et le dialogue qui s'instaure entre eux. La compréhension convoque les dimensions sensible et intelligible du sujet<sup>6</sup>, c'est dans l'éprouvé de l'expérience, le sien, celui de l'autre, que l'interprétation de l'image se constitue. L'expérience est ce par quoi le sujet se produit et trouve sa forme (*bilden*<sup>7</sup>). L'expérience esthétique implique et la singularité et la différence, et le soi et l'autre, et l'individuel et collectif. Comme le souligne Elisabeth Caillet : « L'expérience esthétique est toujours expérience de l'autre, expérience multiple et intériorisée de l'autre » (1994, p. 59). Si la culture désigne l'universel ou assigne des pratiques à certains groupes, nous comprenons que de telles expériences viennent perturber un existant. L'image, l'œuvre d'art, suscite un dialogue entre l'objet et le sujet, mais il est aussi un objet tiers situé entre deux sujets, ou entre un sujet et un groupe d'individus. L'image est le pivot entre deux conceptions d'interprétation, la première fait référence à un idéalisme subjectif, le sujet constituant l'objet, l'autre à un réalisme naïf, l'objet est alors connu et institué indépendamment du regard que l'on

6 Ce qui n'est pas en contradiction avec la devise de Ricœur : « Expliquer plus, pour comprendre mieux ».

7 *Bildung* dérive de *Bild* qui signifie image et du verbe *bilden* qui signifie former.

pose sur lui. Cependant, la distinction sujet-objet, longtemps jugée essentielle en épistémologie, ne nous apparaît pas satisfaisante pour envisager les interprétations et engager le dialogue. Le sujet porte son regard sur ce qui ne peut être vu. Ainsi « Les artefacts visuels nous donnent accès à une compréhension élargie du comportement humain, capable d'intégrer des références à la vie émotionnelle et mentale en plus des dimensions rationnelles de l'expérience », comme le souligne Keith Moxey (2008, p. 160). Dans cette perspective, l'artefact visuel tient pour une forme de pensée visuelle, c'est un lieu légitime du savoir (Boehms, 2008).

Faire l'expérience d'une image, d'une œuvre d'art, c'est participer à une démarche de connaissance, toujours en mouvement, s'engager dans une philosophie pratique. Pour cette raison, Gadamer (1996) explique que l'on ne peut jamais tirer au clair une situation, car elle est définie justement par l'endroit où l'on se tient, ce qui limite notre vision. Chaque sujet est dans une situation particulière et son horizon lui est propre, qu'il soit étroit ou vaste. Or l'amplitude de la vision a quelque chose à voir avec celle de la compréhension. La fusion des horizons n'est pas, pour le philosophe, le fait d'obtenir une unité stable, qu'il s'agisse d'un savoir ou d'une vérité, car c'est au cœur du dialogue que la compréhension s'actualise sans cesse. L'aventure permet d'interrompre le cours ordinaire des choses et se rapporte significativement à la continuité qu'elle interrompt. Ainsi, l'aventure libère les restrictions et les obligations auxquelles est soumise la vie commune. « Elle se risque à en sortir pour entrer dans l'incertain » (Gadamer, 1996, pp. 122-123). L'auteur affirme que l'aventure donne à la vie sa plénitude.

Pourquoi faisons-nous un rapprochement entre expérience et aventure? Car l'expérience esthétique est qualifiée d'aventure lorsque la rencontre du sujet et de l'objet, du sujet via l'objet avec un autre sujet peut bouleverser. Et si la multiplicité de la notion d'expérience porte en elle de nombreuses équivoques, les philosophes s'accordent néanmoins sur l'idée constante, quelles que soient les langues (*empeiria* en grec, *experiri* en latin, *Erfahrung*<sup>8</sup> en allemand, *experience* en anglais), qui est

8 *Erfahrung* connote la traversée et le danger (*Gefahr*).

celle d'« une traversée périlleuse » (Greisch, 2003/4, p. 598). En effet, la racine indo-germanique du terme expérience *per-* est toujours présente, elle représente « aussi bien l'ennemi et le péril que la traversée ou le passage » (Greisch, 2003/4, p. 598). Ainsi, l'expérience est un périple et un possible péril dans lequel est faite l'épreuve de l'art (Massin, 2013). Le vocabulaire employé pour définir l'expérience fait ainsi richement écho à la notion d'aventure. La notion d'aventure, dans la signification proposée par Gadamer, correspond à un moment exceptionnel et fondateur ou participant à la formation du sujet, et, en même temps, elle est aventure esthétique se rapportant à l'objet art ou au sujet artiste.

### La dimension politique de l'émancipation

L'expérience esthétique intensifie notre compréhension du monde, des autres, de leurs cultures, tout en projetant le sujet dans l'avenir. À condition de faire advenir l'écart, le décalage, le dissensus, avec ce qui serait attendu, à s'écarter de la norme quelle qu'elle soit. C'est pourquoi une éducation, entendue comme *Bildung*, doit créer les conditions (spatiales et temporelles) de cette expérience. L'expérience esthétique des œuvres d'art est une des conditions permettant l'émancipation du sujet, définie comme « le fait de sortir de sa condition à laquelle on était assigné, des manières d'être, de penser et d'agir qui étaient attachées à cette condition » (Rancière, 2023, p. 92) La spécificité de l'art est de proposer de nouvelles formes d'espaces, de temps, matériels ou symboliques. Aussi une éducation, entendue comme *Bildung*, engage à regarder les œuvres, les images (*Bild*), et à les interpréter tels que nous sommes ou tels qu'en nous-mêmes. Il y a plusieurs façons de voir et de penser. Ne pas reproduire les attendus culturels, leviers de pouvoir, mais prendre la place qui est nôtre, c'est prendre la parole, c'est regarder, ressentir, interpréter, comprendre d'une place singulière qui ne reste pas prisonnière d'une assignation extérieure. Former (*bilden*) le sujet, c'est lui permettre de porter un regard, une parole afin de gagner en capacité à partager un monde sensible. Ainsi les expériences sensibles définissent des formes de partage du sensible qui bouleversent les formes dominantes (Rancière, 2000).

L'expérience esthétique est ainsi le moment où la question dépasse la réponse. Elle est une aventure qui construit un écart, une distance face notamment aux visions consensuelles ou normes imposées par les institutions ou les sociétés. Le bouleversement ne tient pas tant à la nature des œuvres, à une « beauté » ou une apparence, qu'à la distance avec le consensuel. Aussi l'interprétation des images est une nécessité. L'éducation devrait prendre en compte une anthropologie interprétative des images. Dans cette perspective, Marie-José Mondzain (2017b) estime qu'il faut défendre « la liberté du regard, la dignité des sujets et l'insoumission du jugement » et que les interprétations, les créations issues des opérations imageantes sont déterminantes pour changer la distribution des places des sujets dans la société. En ce sens, l'expérience en art, nourrie par les explications et les interprétations, prend une dimension politique. Les œuvres, notamment contemporaines, créent du dissensus, de l'écart en regard des codes établis. L'écart introduit une distance qui libère un entre (Jullien, 2012) : l'interprétation des œuvres d'art, des images, permet le dialogue, la rencontre, la proximité ou la distance, la résistance au déjà-là, au consensus, au formatage social. Cette aventure ne gage pour autant pas de la transformation, le dialogue ne garantit pas de fait le déplacement. Néanmoins instaurer le processus de compréhension dans le champ de pratiques éducatives effectives permettrait le déplacement subtil et modeste. Une éducation esthétique pourrait permettre de se déplacer en prenant en compte les cultures ; tout du moins la philosophie et les arts trouvent dans la pratique de la compréhension une possible résistance.

Ainsi l'herméneutique cherche à élucider le phénomène de la compréhension et de l'interprétation de ce qui est compris sans réduire le sens à la subjectivité. L'aventure proposée dans une *Bildung* permet au sujet de ne pas se contenter d'être un héritier ou un reproducteur, mais d'être également un créateur, de sa vie, des institutions et du sens qui les traverse. Ainsi d'une part, l'expérience esthétique crée un dialogue constituant un langage commun, qui dure certes le temps de la rencontre, cependant cette rencontre dépasse les points de vue subjectifs, elle ouvre les horizons. À partir de l'objet, le dialogue et l'interaction entre les sujets sont nécessaires à l'instauration d'une communauté culturelle nouvelle. De l'autre, dans l'expérience vécue de l'art est présente une plénitude de sens indépendante de l'objet ou de son contenu,

cette expérience donne un sens à la vie elle-même, nous sommes ainsi dans la première visée de la *Bildung*, la formation, l'épanouissement du sujet. Enfin, l'expérience esthétique participe de la *Bildung* dans le sens où, elle bouscule le sujet dans ses habitus, ses valeurs, ses normes. Ainsi, interroger la compréhension et l'appropriation du sens, c'est se saisir de la complexité, afin d'éviter la reproduction du même, et notamment de s'émanciper de formes convenues et des modèles véhiculés. La visée est donc transformatrice, cette transformation concerne tant le sujet, que les institutions et la société. La compréhension permet de porter une attention sur les singularités comme sur les collectivités, de prendre en considération la mise en sens à l'échelle micro comme macro, de s'inscrire dans un temps historique pour construire l'avenir et d'examiner les dimensions spatiales, territoriales et géographiques en présence. La vertu transformatrice de l'expérience esthétique des œuvres réside principalement dans la possibilité pour le sujet de prendre connaissance d'univers différents et/ou nouveaux, de participer au sens fort du terme à des activités et de s'inscrire ainsi dans une démarche, une mobilité et une mobilisation que la situation de difficulté sociale entrave.

L'art intrinsèquement ne rend pas plus aventureux ou libre, l'art n'est pas par nature subversif, il ne produit pas en lui-même des connaissances ou des luttes. Néanmoins, comme le souligne Rancière (2023):

Simplement les pratiques artistiques et les expériences esthétiques définissent des formes de partage du sensible qui bouleversent les formes dominantes de l'expérience sensible (...) Les œuvres d'art se sont détachées des fonctions qui étaient les leurs, comme d'illustrer la foi ou de célébrer les puissants. Elles se sont offertes dans les musées au regard de n'importe qui, littérature ou art plastique ont aboli la hiérarchie des sujets (p. 73).

L'art ne constitue pas une solution à toutes les difficultés ou conflits, mais il permet d'élargir nos conceptions, de développer la sensibilité, l'ouverture à l'autre. En ce sens, l'esthétique relationnelle pousse

l'interaction avec l'art et l'autre à son paroxysme<sup>9</sup>. Les dimensions philosophique, politique et existentielle relatives à la *Bildung* sont ainsi pleinement travaillées dans l'expérience esthétique au profit de l'émancipation du sujet.

Ainsi il nous apparaît qu'un levier pour la compréhension est le contact avec l'art, la rencontre avec les œuvres. Parce que cette expérience n'est pas préconçue, elle est de l'ordre de l'inattendu, de la surprise, même si parfois du rejet ou de l'indifférence. Dans le processus d'éducation, l'image, l'œuvre d'art, occupe une place de choix, car le partage du sensible (Rancière, 2000) dans l'expérience esthétique, non seulement confronte les valeurs des uns et des autres, mais est créateur d'un devenir-sujet, comme d'un devenir-culture.

\*

Finalement, la *Bildung*, plutôt un processus qu'un résultat, naît donc de l'effort pour discerner, discipliner les tendances au rejet de la sociabilité. En abordant la *Bildung* avec la notion de *Bild* et le rapport aux arts, nous estimons que le sujet peut dépasser une condition de consommateur ou d'agent assigné pour s'engager et œuvrer à la transformation de la société. L'éducation est alors non pas répétition du même ou assujettissement mais ouverture, création du sujet, des institutions et de la société. Les dissensions ne sont pas contraires, par principe, à la culture et peuvent même lui servir de moteur. La philosophe Joëlle Zask (2003, p. 58) estime que la conception démocratique de la citoyenneté prévaut dans l'enseignement des arts et elle définit l'homme démocratique comme celui qui « ne consent ni n'adhère ou n'obéit, il prend part à la définition du bien commun ». Jacques Rancière définit le concept de partage du sensible, comme le « découpage du temps et des espaces, du visible et de l'invisible, de la parole et du bruit qui définit à la fois le lieu et l'enjeu de la politique comme forme d'expérience »

9 Depuis les années 1990, les productions artistiques regroupées sous le terme d'art relationnel sont des œuvres dont l'ambition est d'explorer les liens sociaux afin de faire émerger de nouveaux modes de pensée, de nouvelles possibilités d'être au monde. Car comme l'affirme Nicolas Bourriaud, l'art relationnel est un art « un art prenant pour horizon théorique la sphère des interactions humaines et son contexte social, plus que l'affirmation d'un espace symbolique autonome et privé ». Nicolas Bourriaud, *Esthétique relationnelle*, Dijon, Les Presses du réel, 1998, p. 12 (souligné par l'auteur).

(2000, pp. 13-14). Pour le philosophe, à la base de la politique, il y a des expériences sensibles, des manières différentes de sentir, voir et dire, dépendantes de la place occupée par le sujet. Or la détermination de la part commune et des parts privées ne se superposent pas au partage de l'objectivité et du particularisme ou relativisme singulier. Le partage du sensible est fondamentalement une certaine distribution des possibles. Les arts et leur réception permettent de tenir la tension dans un dialogue entre le commun et le singulier, à condition d'accueillir, certes le consensus, mais aussi le dissensus. Si on entend avec Gadamer l'expérience comme le lit du dialogue et de l'entente, qu'à partir des arts on ne néglige pas la prise en compte de l'histoire et du langage, alors les arts sont un levier pour comprendre le sujet, les institutions, le monde. L'éducation doit consacrer du temps à ces expériences. Le mouvement continu du sujet et du monde, le vivant contingent au sujet et à la société, implique la prise en considération des interprétations et leur mise en dialogue. Éducation et culture s'auto-constituent dans une dynamique. La frontière entre la reproduction du même (du sujet, des institutions ou de la société, du monde) ou sa création est dépendante du processus de compréhension qu'une *Bildung* doit favoriser.

Barthes, R. (1974) « Théorie du texte ». Dans l'article de l'*Encyclopédie Universalis*. [https://www.psychanalyse.com/pdf/THEORIE\\_DU\\_TEXTE\\_ROLAND\\_BARTHES.pdf](https://www.psychanalyse.com/pdf/THEORIE_DU_TEXTE_ROLAND_BARTHES.pdf)

Blanvillain, C. (2021). *Le sujet à l'œuvre*. L'Harmattan.

Boehms, G. (2008). « Par-delà le langage ? Remarques sur la logique des images », *Trivium*, n°1, <https://doi.org/10.4000/trivium.252>

Bourriaud, N. (1998). *Esthétique relationnelle*. Les Presses du réel.

Brender, A. (2024). *Les démocraties face au capitalisme*. Odile Jacob.

Burke, P. (2022). *Qu'est-ce que l'histoire culturelle ?* Les Belles Lettres.

- Caillet, É. (1994). « L'ambiguïté de la médiation culturelle : entre savoir et présence », *Culture & Musées*, n° 6, pp. 53-73. DOI : <https://doi.org/10.3406/pumus.1994.1046>
- Chalifoux, J.-J. (1993). Culture : une notion polémique ? *Service social*, 42(1), 11-23. <https://doi.org/10.7202/706597ar>
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir*. Anthropos.
- Condorcet (de), N. (1994). *Cinq mémoires sur l'instruction publique. Nature et objet de l'instruction publique (1791)*. Garnier-Flammarion.
- Condorcet (de), N. (1989). *Rapport sur l'instruction publique d'avril 1792*. Edilig,
- Delory-Momberger, C. (dir.) (2019). *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*. Erès.
- Didi-Huberman, G. (2002). *L'Image survivante. Histoire de l'art et temps des fantômes selon Aby Warburg*. Minuit.
- Dilthey, W. (1995). *Écrits d'esthétique, suivi de La Naissance de l'herméneutique*, Œuvres, Tome 7. Cerf.
- Dufrenne, M. (1953). *L'expérience esthétique. II-La perception esthétique*. PUF.
- Gadamer, H.-G. (1996). *Vérité et Méthode (1960/1990)*. Seuil.
- Geertz, C. (1986). Le sens commun en tant que système culturel (1983). *Savoir local, savoir global. Les lieux du savoir*. PUF, pp. 93-118.
- Greisch, J. (2003/4). Les multiples sens de l'expérience et de l'idée de vérité. *Recherches de Science Religieuse, Tome 91*. <https://www.cairn.info/revue-recherches-de-science-religieuse-2003-4-page-591.htm>, dernière consultation 02/08/2020.
- Guist-Desprairies, F. (2008) D'une surestimation de la conscience à une pensée de l'altérité. Dans M. Cifali et F. Guist-Desprairies

- (dir.), *Formation clinique et travail de la pensée*. De Boeck, pp. 11-36.
- Heidegger, M. (1990). *Être et Temps* (1927). Gallimard.
- Jullien, F., (2012). *L'écart et l'entre. Leçon inaugurale de la chaire sur l'altérité*. Galilée.
- Massin, M. (2013). *Expérience esthétique et art contemporain*. PUR.
- Mitchell, W. J. T. (2014). *Que veulent les images ? Une critique de la culture visuelle (2005)*. Les Presses du réel.
- Mondzain, M.-J. (2017a). *Confiscation des mots, des images et du temps*. Les liens qui libèrent.
- Mondzain M.-J. (2017b). *Entretien avec Christophe Dabitch*. <https://actualitte.com/article/24408/interviews/marie-jose-mondzain-la-patience-et-la-deceleration-sont-capitales>
- Mondzain, M.-J. (2003). *Le commerce des regards*. Seuil.
- Moxey K. (2008). *Les études visuelles et le tournant iconique*. Intermédialités / Intermediality, (11), 149-168.
- Rancière, J. (2000). *Le Partage du sensible*. La Fabrique.
- Rancière, J. (2023). *Penser l'émancipation, dialogue avec Aliocha Wald Lasowski*. Coll. Mikros. Editions de l'Aube.
- Ricœur, P. (1995). *De l'interprétation. Essai sur Freud* (1965). Seuil.
- Tylor, E. B. (1920). *La civilisation primitive* (1871), tome premier. Trad. P. Brunet. Alfred Costes.
- Souriau, E. (2004). *Vocabulaire d'esthétique* (1990). PUF.
- Tisseron, S. (1997). *Psychanalyse de l'image. De l'imgo aux images virtuelles* (1995). Dunod.
- Zask, J. (2003). *Art et démocratie. Les peuples de l'art*. PUF.

Unesco, Projet de recommandation de 1974 révisée sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales, novembre 2023, [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386924\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386924_fre)



# La tragédie de la culture, à l'école, au prisme de la propriété

François Gremion, Maud Lebreton Rheinard, Josianne Veillette

---

## Introduction

Ce texte est un essai. Dans cet ouvrage qui met en dialogue culture et éducation, il vise à proposer une lecture anthropologique des phénomènes d'exclusion à l'école à travers trois concepts anthropologiques :

la propriété, le sacré et le soin<sup>1</sup>. Son objectif est d'interroger, dans le contexte scolaire contemporain, la manière dont la surenchère de la culture objective, centrale dans *La tragédie de la culture* (Simmel, 1988), conduit à un rapport consumériste aux objets de culture et, ce faisant, participe à des formes d'exclusion.

À partir des leçons de sociologie d'Émile Durkheim, nous reprenons chez David Graeber et David Wengrow (2021) cette idée d'un lien entre les notions de « propriété » et de « sacré », analysées comme des structures d'exclusion. Nous devons à Georg Simmel, sociologue allemand du début du XX<sup>e</sup> siècle, la notion de culture que nous spécifions dans ce texte. Elle prend place au cœur d'une double dualité, de l'homme avec la nature, et de l'homme avec lui-même<sup>2</sup>. La culture, selon Simmel (1988), résulte d'une dialectique du sujet et de l'objet, fruit d'un mode d'appropriation fondé dans la violence impliquant du soin. Or, la responsabilité de prendre soin, que l'appropriation dans la violence d'un objet en vue de l'asservir implique, tend à s'effacer dans le passage d'un rapport à la culture au service du développement humain vers un rapport de consommation des objets de culture. Ce basculement, symptôme de *La tragédie de la culture* (Simmel, 1988), n'est-il pas au cœur de l'institution scolaire qui, par les mythes qu'elle entretient, s'inscrit dans une idéologie consumériste exclusive au détriment de toute forme d'apprentissage, autre que celle qu'elle impose ?

1 La notion de « propriété », jadis circonscrite à la sphère du sacré, a progressivement envahi toutes les sphères de la vie. Ce que nous entendons ici par « propriété », c'est le rapport d'appropriation exclusive d'un individu ou d'un collectif sur un bien, qui s'accompagne de droits et d'obligations. Quant au « sacré », nous nous référons principalement à la tradition durkheimienne, tout en reconnaissant la diversité des conceptualisations : certains auteurs (Kristeva, 1980 ; Cazeneuve, 1971 ; Douglas, 1966/2001) conçoivent le sacré comme une structure duelle (pur/impur), tandis que d'autres (Cailliois, 1950/1988 ; Turner, 1974) privilégient une structure triadique (impur/profane/pur). Nous retiendrons ici la dimension de séparation, de frontière et de classification, sans négliger l'importance des dynamiques d'inclusion et d'exclusion. Finalement, le soin renvoie au sacré en qualité de rapport dissocié de l'homme à l'origine du monde qui confère aux choses sacrées un caractère intouchable suscitant crainte et fascination (Tarot, 2008). L'appropriation relève ainsi du processus de sacralisation faisant de l'objet approprié un signe symbolique dans lequel le sacré prend forme, s'approche et se transmet (Ibid.), et que certains auteurs associent à l'origine du pouvoir (Agamben, 1997) : pouvoir d'agir, de parler, de se souvenir, de marcher, de s'estimer, ou pouvoir sur autrui (Spinoza, 1677/1993 ; Ricœur, 1990, 1992).

2 Dans cette double dualité simmélienne, l'homme entretient une relation à l'environnement extérieur, c'est-à-dire le monde au-delà des frontières sociales immédiates, et une relation avec la conscience qu'il a de lui-même, la réflexivité, et la manière dont il s'inscrit dans le monde des artefacts. Cette perspective nous permet de discuter de culture et d'éducation au travers des objets culturels qui fondent la théorie de Simmel.

Ce questionnement, loin d'être réservé à une lecture conservatrice ou nostalgique de la modernité (voir Charles Taylor, 1990, 1999), invite à reconsidérer les finalités de l'éducation. Nous terminons ce texte avec Ivan Illich (1971), dont la critique de l'école, instrument central de socialisation et de transmission de valeurs (au sens moral) et de valeur (au sens d'importance accordée), interroge son mode d'appropriation de la culture et ses conséquences : l'institution scolaire sert-elle un idéal de consommation illimitée ou une acculturation orientée vers le développement des individus ?

### Le sacré

Conscient·e·s de la pluralité des définitions et de la complexité des dynamiques sociales que la notion de sacré recouvre, nous nous appuyons ici avant tout sur les travaux de Durkheim, ainsi que la lecture que Graeber et Wengrow (2021) en font. Comme évoqué plus haut dans la note de bas de page n° 1, le concept de « sacré » oscille entre séparation, délimitation, catégorisation, mais implique aussi des processus d'inclusion et d'exclusion. Dans ce texte, nous retenons que le sacré désigne ce qui est « mis à part », séparé du profane et investi d'une force ou d'une valeur particulière, inspirant crainte et fascination, nécessitant respect et soin.

La vie ordinaire des sociétés du paléolithique que Graeber et Wengrow (2021) considèrent comme « libres », est marquée par l'autonomie, l'indépendance, et par des espaces dédiés aux rituels (ce qui est « mis à part »), placés sous le sceau de l'autorité, de la domination et de la soumission. Loin de toute forme d'idéalisation ou de résurgence du mythe du « bon sauvage », cette notion de liberté n'évacue pas les disparités observées par des ethnologues (Barry, Child & Bacon, 1959 ; Gardner, 1991) dans les styles éducatifs des figures maternelles et paternelles. L'éducation dispensée par les mères à leurs enfants dans la vie de tous les jours semble se concentrer sur le développement de l'autonomie et de l'indépendance. En revanche, celle dispensée par les pères semble favoriser une orientation contraire incluant des notions de discipline et de responsabilité – du moins dans la sphère des contextes

rituels impliquant un cadre de domination et de soumission propre aux contextes cérémoniels sacrés.

Durkheim, dans *Les formes élémentaires de la vie religieuse* (1912), cherche à élucider les mécanismes fondamentaux et les principes sous-jacents qui contribuent à la formation d'une société, ainsi que les forces sociales complexes et les éléments de cohésion qui servent à relier les individus au sein d'un cadre sociétal. Durkheim y explique que l'essence fondamentale de ce qui constitue l'expérience religieuse ne peut être comprise qu'à travers le prisme du sacré. La notion de « sacré », en contraste avec celle de « profane », fait référence à ce qui est séparé, perçu comme distinct et élevé, à la fois aux sens littéral et métaphorique, en raison d'un lien imperceptible avec des entités transcendantes ou des puissances supérieures. Par conséquent, tout ce qui est considéré comme « mis à part » ou délibérément exclu du monde profane est imprégné d'une force unique ou d'une aura indicible, nécessitant un niveau particulier de respect et de soin, et est donc classé comme sacré. Il ne s'agit pas seulement d'une distinction symbolique : le sacré, comme représentation collective, façonne les normes, les valeurs et la conscience collective, constituant ainsi un principe de cohésion sociale. Toutefois, même si cela constitue pour Durkheim une représentation profonde de la société elle-même, il ne s'agit pas pour autant de réduire la société à une entité homogène et hypercohérente. En effet, de nombreuses recherches anthropologiques depuis les années 1960 ont montré la diversité et la conflictualité des cultures (Kristeva, 1988 ; Barth, Lévi-Strauss, 1952). Le sacré opère donc à la fois comme force d'unification et de distinction, créant des frontières qui peuvent être traversées, contestées ou redéfinies.

De manière dialectique, le sacré isole dans une catégorie intouchable et extraordinaire grâce à un processus de signification symbolisante tout en reliant. Dans une théorie plus récente (Agamben, 1997), cette ambivalence de la sacralité, lorsqu'elle est attribuée à l'homme, implique à la fois l'exclusion du sacrifice et l'impunité de l'homicide. La notion de *sacer* latin (Fowler, 1911) confirme cette théorie puisque, chez les Romains, celui qui tue l'homme sacré, c'est-à-dire celui jugé pour un crime, ne sera pas condamné pour homicide. De là viendrait que l'homme sacré est différent, maudit et dangereux (Agamben, 1997).

Cette dynamique met en lumière la complexité des frontières entre le sacré, le profane et l'impur, et la manière dont les marges sociales peuvent être à la fois stigmatisées et investies d'un pouvoir particulier. Ce n'est pas tant la frontière elle-même qui est spécifique au sacré, mais la façon dont elle rend possible à la fois la séparation et la liaison, la distinction et la contamination (Douglas, 1966/2001; Caillois, 1950/1988; Kristeva, 1980; Turner, 1969). Dès lors, cette frontière est d'abord là comme lieu d'échange et espace de transformation.

### La propriété

Graeber et Wengrow (2021) soutiennent que les relations d'autorité, ainsi que la propriété absolue<sup>3</sup> ou « privée » telle que nous la concevons actuellement, étaient strictement confinées dans le domaine du sacré ou dans la sphère limitée du monde cérémoniel. À la suite des analyses de Durkheim (1950), ces auteurs en déduisent qu'il se dessine, dès lors, « un trait commun fondamental entre la notion de propriété privée et celle de sacré : toutes deux sont prioritairement des structures d'exclusion » (2021, p. 206). Le propriétaire évolue ainsi dans une sphère souveraine dans laquelle il dispose du droit de vie et de mort (Agamben, 1997).

Si, dans le monde cérémoniel des sociétés du paléolithique, la propriété porte sur des objets matériels ou immatériels (prières, formules ou incantations, droit de porter certains symboles, détentions d'objets de culte, etc.), il n'en demeure pas moins que ce privilège était exclusif, voire tabou<sup>4</sup>. Le tabou est ce qui représente la plus claire expression du sacré dans ce que certains appellent « la double articulation » (Scubla, 2003). En effet, comme le sacré s'oppose au profane au sens de

3 « En droit anglais, on dit que la propriété individuelle dans le bien s'exerce, théoriquement au moins, "contre le monde entier". Si vous possédez une voiture, vous avez le droit d'empêcher quiconque, où que ce soit dans le monde, d'y pénétrer ou de l'utiliser. Parenthèse à la réflexion, c'est même le seul droit véritablement absolu que vous êtes ennuyé sur votre véhicule, puisque tous les autres usages sont strictement réglementés—à commencer par la conduite et le stationnement. Dans ce cas précis, l'objet est mis à part et protégé par des barrières (visibles ou invisibles) non pas en raison de ses liens avec une force surnaturelle, mais parce qu'il revêt une dimension sacrée pour un être humain particulier. Sinon, la logique est très similaire. » (Graeber & Wengrow, 2021, p. 206).

4 *Tabu* : mot polynésien signifiant « ce qui ne doit pas être touché » (Durkheim).

« commun », le tabou concerne à la fois l'éminent et le souillé (Dehouve, 2017).

Le tabou, c'est la mise à part d'un objet en tant que consacré, c'est-à-dire en tant qu'appartenant au domaine divin. En vertu de cette mise à part, il est interdit de s'appropriier sous peine de sacrilège l'objet tabou ou même de le toucher (Durkheim, 1950, p. 111).

Au plan sémantique, la propriété d'une chose signifie, d'une part, la « qualité propre d'une chose ». On parle des propriétés physiques d'un objet, qui sont ses caractéristiques observables ne modifiant pas la composition chimique de l'objet, alors que ses propriétés chimiques indiquent la possibilité d'une transformation de la substance au niveau atomique ou moléculaire. D'autre part, la notion de propriété, qui englobe le droit légal ou moral d'un individu ou d'une entité à un actif ou à une ressource en particulier, possède une importance et des ramifications considérables en ce qui concerne les libertés individuelles, l'économie et la société dans son ensemble. On peut donc extrapoler que la relation de propriété d'un individu à un objet fait de l'objet une caractéristique de l'individu, socialement reconnue. Cela repose sur une reconnaissance sociale que pour tout objet, il est permis à son propriétaire de l'utiliser, d'en tirer profit et d'en disposer. Les propriétaires ont une autorité exclusive – absolue – leur conférant le pouvoir d'empêcher d'autres personnes d'en faire usage sans autorisation. Cette notion est cruciale dans nos systèmes juridiques et économiques, car elle protège les intérêts personnels, les investissements et le commerce. Durkheim, dans sa X<sup>ème</sup> leçon, en résume ainsi sa genèse :

Le droit de propriété des hommes n'est qu'un succédané du droit de propriété des dieux. C'est parce que les choses sont naturellement sacrées, c'est-à-dire appropriées par les dieux, qu'elles ont pu être appropriées par les profanes. Aussi le caractère qui fait la propriété respectable, inviolable et qui, par conséquent, fait la propriété, n'est pas communiqué par les hommes au fonds ; ce n'est pas une propriété qui était inhérente aux premiers, et de là est descendue sur les choses. Mais c'est dans les choses qu'il réside originairement, et c'est

des choses qu'il est remonté vers les hommes. Les choses étaient inviolables par elles-mêmes, en vertu d'idées religieuses, et c'est secondairement que cette inviolabilité, préalablement atténuée, modérée, canalisée est passée entre les mains des hommes. Le respect de la propriété n'est donc pas, comme on le dit souvent, une extension aux choses du respect qu'impose la personnalité humaine, soit individuelle, soit collective. Il a une tout autre source, extérieure à la personne. Pour savoir d'où il vient, il faut chercher comment les choses où les hommes acquièrent un caractère sacré (Durkheim, 1950, p. 120).

Un basculement complet s'est opéré dans le champ de la légitimité de la propriété à partir des sociétés du paléolithique que Graeber et Wengrow (2021) disent « libres » jusqu'à nos sociétés occidentales. En effet, une vie libre et égalitaire était possible, car non entravée par de la propriété individuelle. Leur démonstration s'appuie sur l'absence de différenciation sociale marquée notamment dans les sépultures et l'art rupestre. Inversement, dans nos sociétés occidentales, nous avons fait de la propriété individuelle un fondement essentiel de tous nos droits et libertés, voire un droit absolu<sup>5</sup> (Tabou). Selon l'article 17 de la déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789, la propriété est un droit « inviolable et sacré » dont, selon la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948, nul ne peut être arbitrairement privé<sup>6</sup>. En sacralisant la propriété individuelle au point de faire de la Terre et de tout ce qui s'y trouve, ou presque, la propriété d'une personne physique ou morale, individuelle ou collective, les valeurs réservées jadis aux espaces rituels et cérémoniels que sont la domination, la soumission, l'autorité et la responsabilité<sup>7</sup>, ont envahi l'espace du « monde de la vie » (Zaccai-Reyners, 1995, 1996a, 1996b) dans sa totalité. Cela reconfigure, voire réduit, l'autonomie et l'indépendance, instituant de

5 Compte tenu de recherches archéologiques et anthropologiques récentes qui montrent que des formes de propriété individuelle et collective existaient déjà avant l'agriculture, nous sommes conscient·e·s que cette thèse est discutable au plan scientifique. De même, dans notre Occident contemporain, nous connaissons des formes de propriété collective et des droits collectifs.

6 Pour une synthèse sur la notion de propriété, en tant que droit fondamental, mais aussi en tant qu'institution sociale en perpétuelle transformation, voir l'ouvrage de Deniau (2008).

7 La responsabilité, la valeur première dans le Plan d'études romand (CIIP, 2003).

fait un nouveau rapport à soi, aux autres et au monde. On peut ainsi se demander si la propriété physique réifie l'être ou l'objet approprié et, par là-même, lui nie toute capacité de transformation. Ce que confirme le sacré qui, d'abord, n'est ni modifiable, ni questionnable. Si la chose appropriée est ainsi maintenue dans son état initial pour garantir à son propriétaire son pouvoir et à la chose sa sacralité, une tension dialectique demeure. La propriété physique et le sacré institutionnalisé tendent à figer l'objet pour contrôler le pouvoir. Mais le sacré, sans ses formes non aliénées, reste un espace de transformation faisant de la sacralisation une stratégie politique parmi d'autres.

### Une appropriation impliquant du soin

Graeber et Wengrow (2021) nous rappellent que tout ce qui relevait de la propriété, individuelle ou collective, impliquait un soin à apporter aux choses appropriées, comme à ce qui est sacré. En Amazonie, on parle de soins à apporter lorsque l'appropriation porte sur des animaux sauvages en vue de les domestiquer. Bien souvent, dans les langues de cette région, un même mot signifiait « propriété » ou « domination », mais impliquait d'apporter des soins ou de l'élevage. Nous déduisons ici de cela une première dimension de la culture, qui découlerait d'une appropriation impliquant une forme d'élevage ou la responsabilité de prodiguer des soins ou de prendre soin. Or cette appropriation se déroule sur un mode de domination, en somme avec une certaine part de violence. Cet aspect de violence n'est pas du tout étranger à la notion de culture, telle que la développe Simmel. En effet, écrit-il « L'insertion de l'humain dans les données naturelles du monde [...] ne s'opère pas sans problèmes [...] il exerce et subit de la violence » (Simmel, 2013, p. 179)<sup>8</sup>.

Or dans le domaine du droit romain, qui sert de base à presque tous les systèmes juridiques existants, la notion de propriété réduit l'obligation de faire preuve de soin et de partage au strict minimum, voire, dans

8 Pour Simmel, la violence désigne la tension inévitable et réciproque entre l'humain et la nature. L'humain exerce une violence sur la nature en la transformant. Il subit la violence de la nature en étant soumis à ses lois et aléas. Cette dialectique de la violence est au cœur de sa conception de la manière dont la culture se construit.

certains cas, l'élimine complètement. Cette caractéristique distincte le rend sans pareil :

Ainsi conçue, la propriété repose sur trois droits élémentaires et indissociables : l'usus (le droit d'user) le fructus (le droit de jouir des produits d'un bien, par exemple les fruits d'un arbre) et l'abusus (le droit de disposer, c'est-à-dire d'endommager ou de détruire). L'usufruit, combinaison des deux premiers droits, n'est pas considéré comme une pleine propriété juridique ; celle-ci se définit prioritairement par la possibilité de ne pas prendre soin du bien, voire de le détruire à sa guise (Graeber & Wengrow, 2021, p. 209).

De fait, l'alternative qui se présente, à la suite d'une appropriation, repose sur le type de rapport qui advient en fonction du soin, porté ou non, à l'objet asservi. Cela modalise, de notre point de vue, deux voies d'appropriation – et de production – que nous nommons : acculturation (rapport au sujet), d'une part, et consommation (rapport à l'objet), d'autre part. Considérant le projet de l'école comme un double processus de cultururation dans son intention de « faire du commun » et d'acculturation par la rencontre de l'altérité, la sienne y compris, ce soin conditionnel nous permet à ce stade de définir dans le champ de l'éducation la culture comme le résultat d'un processus d'appropriation inscrit dans une forme de domination (sur un objet autonome par un sujet individuel ou collectif) qui implique des soins ou un élevage (de cet objet dans ou par le sujet individuel ou collectif), de sorte que l'individu se développe au sein du groupe dans la direction de ses prédispositions « naturelles ». Reprenant la considération anthropologique de la valeur inscrite dans une totalité dans laquelle elle permet de positionner un élément dans un système, Graeber (2005) situe la valeur accordée dans le résultat des actions humaines. Ainsi, l'objet approprié est culturel dès lors qu'il porte la qualité de son propriétaire, ce qui va à l'encontre de l'institution du don de Mauss (1903/2013) en forçant à entrer en relation à l'heure de la réduction à la relation marchande. Enfin, l'alternative post-appropriation repose sur le type de soin porté à l'objet : soit l'acculturation, dans le rapport entre le sujet et le sujet-transformateur, à l'image du sacré comme espace d'échange ;

soit la consommation, dans le rapport sujet-objet réifiant, héritière de la propriété privée (Marx, 1844/2007).

Considérant l'école comme un double processus de culture (faire du commun) et d'acculturation (rencontrer l'altérité), ce soin définit la culture comme appropriation créatrice – une domination au service de l'autonomisation, où l'objet approprié, portant la marque du sujet (Graeber, 2005), devient médiateur de sa propre transformation. Cela dépasse Mauss (1903/2013) : le don inclut le soin, mais sans la dimension politique de cette domination émancipatrice.

### La tragédie de la culture

Comme l'écrit Simmel (1988), il y a une double dualité de la culture, entre l'homme et la nature, d'une part et, entre l'âme et l'esprit<sup>9</sup> de l'homme, d'autre part. Pour Simmel, la vie ne peut se développer sans culture. La philosophie de la vie et celle de la culture sont étroitement liées. La vie crée la culture et la culture sert au maintien de la vie. Un point de « la tragédie de la culture » se situe probablement dans le fait que sans culture, il n'y a pas de vie possible. La vie, en tant qu'âme, ne peut se déployer dans sa seule subjectivité. Il y a nécessité que l'esprit s'objective (production de la culture objective, sans limite) pour qu'en retour, l'objet se subjective (production de la culture subjective, limitée). Dans le processus culturel, « le sujet s'objective et l'objectif se subjective et cela constitue la spécificité du processus culturel [...] » (Simmel, 1988, p. 185; Berger et Luckmann, 1966/2018). Ainsi, la culture, ce n'est ni de l'esprit objectivé, ni la vie, mais cet entre-deux où l'âme s'approprie des objets spirituels objectivés dans ce processus indéfini d'objectivation de l'esprit – subjectivation d'objet en vue du développement de l'individu. Ce champ de tension se retrouve à l'école dont la visée « culturelle » doit permettre à l'individu d'appartenir tout en se singularisant grâce à l'acculturation que représente la rencontre avec les savoirs. Ainsi, Simmel décrit la culture comme un voyage de l'âme vers la réalisation de soi, l'envisageant comme ce qui permet le

9 On trouve également une conception dialectique de l'identité humaine chez Mead (2006), avec le « I » et le « Me », qui constituent le « self ».

développement de l'individu et son unité, par une appropriation – production – de contenus culturels. Or, les intentions de l'esprit ne se réalisent jamais exactement comme prévu, et le sens des ressources collectives n'est jamais assimilé de façon passive; il fait toujours l'objet d'une interprétation qui dépend du contexte et des enjeux propres à chaque situation. Partant, le moment vital de la culture est le développement des individus et de la communauté (Bergson, 2011; Deleuze, 1966; Arendt, 1981), pas seulement la création d'objets ou leur seule appropriation, ce qui implique un renouvellement continu des personnes et des groupes.

«La culture ou l'idéal de culture de Simmel est aussi une représentation imaginaire et idéale de ce qui fonde l'humanité de l'homme» (Watier, 2021, p. 103). Pour Simmel, l'humain n'est pas simplement un descendant biologique, mais aussi un héritier culturel. L'homme peut recevoir et s'approprier des éléments culturels tels que des traditions, des organisations et des œuvres. La capacité de s'approprier, d'innover ou de perpétuer des éléments culturels donne à l'homme une identité et le relie avec des domaines plus vastes de l'esprit et de la société. Cependant, la culture ne consiste pas uniquement à créer des formes, mais aussi à développer personnellement ces formes. La culture ne se limite pas à des manifestations concrètes de la société, mais englobe également des idéaux (moraux, esthétiques,...) et des croyances (au sens pragmatiste, soit des valeurs, normes, représentations...), constituant une vision idéale de ce que signifie être humain. Toutefois, ces références abstraites prennent corps à travers des formes concrètes et objectives, comme le souligne Ricœur (1985), même si, comme le rappellent Merleau-Ponty (1945/2013) ou Jankélévitch (1977), ces formes sont aussi des obstacles, à l'image du langage qui est à la fois organe de réalité et organe-obstacle. La culture influence la façon dont les individus perçoivent le monde, comprennent leur identité, et interagissent avec la société. Les éléments objectivés, c'est-à-dire les aspects de la culture, des traditions, des organisations, des œuvres, etc., tels qu'ils sont externalisés et partagés au sein d'une société, permettent le développement individuel. Ils servent de médiation à l'individu pour se reconnecter avec lui-même, que ce soit au niveau du « moi » (l'individu tel qu'il se perçoit) ou du « soi » (l'individu tel qu'il est vraiment).

Alors que l'esprit produit des objets intemporels et qui ont leur propre autonomie, l'âme est limitée dans son appropriation en retour de ces objets. Le déséquilibre croissant entre la culture objective et la culture subjective produit « la tragédie de la culture » (Simmel, 1988). Il y a une tragédie du moment que la masse des objets culturels submerge les individus, rendant leur appropriation avec soin toujours plus difficile. En effet, si la croissance des objets de culture est illimitée, tel n'est pas le cas de leur appropriation subjective. La quantité de connaissances objectives disponibles augmente de manière exponentielle, tandis que la capacité d'absorption individuelle d'un acteur social est limitée. Autrement dit, bien que ces connaissances soient présentes dans des réseaux de communication et d'information, les individus n'ont pas la capacité de s'approprier ni d'assimiler l'intégralité de ce « stock de connaissances » (Schütz, 2007). Sans appropriation, cela reste une connaissance du « stock de savoirs » (Simmel, 1988), appartenant à la culture objective, non à sa part subjective et valorisée. En effet, toute connaissance objectivée (valeurs ou autres) ne devient un objet culturel (élément de culture vivante) que si elle est subjectivement appropriée par un groupe. Cette appropriation repose sur la compréhension pratique (savoir utilisé dans l'action) et l'intégration symbolique (donnant sens au quotidien). À l'inverse, la Culture (institutionnalisée) peut exister sans appropriation vivante. Ainsi, la valorisation culturelle authentique exige l'ancrage dans l'usage collectif (Graeber, 2005) et la négociation permanente et non une imposition unilatérale.

De même que la seule production d'objets de culture ne suffit pas, l'appropriation d'un objet culturel ne fait pas d'emblée de celui qui se les approprie un être cultivé. Pour être cultivé, il ne suffit pas d'assimiler des connaissances (des formes), soit des objets culturels de la culture objective :

Nous ne sommes pas encore cultivés quand nous avons élaboré en nous telle connaissance ou tel savoir-faire particulier ; nous le sommes seulement lorsque tout cela sert le développement – lié sans doute à tout savoir mais sans coïncider avec lui – de notre psychisme dans sa centralité. (Simmel, 1988, p. 181)

Pour qu'il y ait culture, cette appropriation doit pouvoir porter du fruit et permettre un développement de l'individu. L'acte d'appropriation (acculturation), par opposition à une simple assimilation passive, est un processus de formation actif et transformateur. Il ne se limite pas à l'acquisition de contenus, mais il modifie l'individu et enrichit également les éléments culturels ou objectifs avec une dimension personnelle :

L'essence de la « formation » est que nos potentialités purement personnelles se réalisent tantôt comme forme de ce contenu fourni par l'esprit objectif, tantôt comme contenu d'une forme fournie par le même esprit objectif. Seule cette synthèse donne à notre vie intellectuelle toute sa particularité et sa personnalité, elle seule incarne de façon sensible son caractère irremplaçable et tout à fait individuel. (Simmel, 2013, p. 704)

La réalité objective à laquelle Simmel fait référence peut être comprise comme le résultat d'un processus d'objectivation qui émerge des différents courants de vie. Ces courants prennent une nature trans-individuelle, devenant accessibles à tous. En effet, le domaine de la culture, à la différence d'autres secteurs où la concurrence règne en raison de la rareté des ressources, présente une singularité fondamentale : chacun peut s'intéresser et s'approprier les produits intellectuels ou artistiques sans que cela prive autrui de ces mêmes avantages. Ce phénomène tient à la nature même de la culture – comprise comme ensemble vivant de pratiques, de savoirs et de valeurs partagés –, laquelle se construit et se renouvelle par l'usage collectif, l'échange et l'appropriation réciproque. À l'inverse, la Culture, en tant qu'institution, peut parfois fixer des normes ou des hiérarchies, mais elle ne saurait épuiser le potentiel de création et de partage inhérent à la culture vécue. Ainsi, la culture, dans sa dimension dynamique, fonctionne comme un espace de transformation et de métamorphose (Turner, 1974), où chacun peut s'approprier des œuvres ou des idées, leur donner du sens, et les transmettre, en enrichissant le patrimoine commun sans le retirer à personne. Cette logique de l'abondance symbolique s'oppose à la logique de la rareté matérielle qui régit d'autres domaines de l'existence. Or ce privilège d'accès à la culture dont l'appropriation ne prétérite personne s'est reconfiguré, comme déjà évoqué, avec « la prépondérance que

la culture objective a prise sur la culture subjective au XIX<sup>e</sup> siècle» (Simmel, 1998, p. 574). Cette «tragédie de la culture», par la discréditation due à l'accroissement exponentiel des objets de la culture objective tandis que «les esprits individuels ne peuvent élargir les formes et les contenus de leur formation qu'en suivant loin derrière», engendre une transformation du rapport social à la culture. Elle se traduit par un changement de l'idéal éducatif entre les XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles : le premier «visait une formation de l'homme lui-même, donc la valeur personnelle et intérieure, mais il fut évincé au XIX<sup>e</sup> siècle par une formation comme une somme de connaissances et de comportements objectifs» (Simmel, 1987, p. 574). Comme l'explique Watier : «l'individu qui incarne l'essence de la culture est de plus en plus supplanté par celui qui possède une expertise et des connaissances spécialisées (*Kultur Mensch/Fach Mensch*, selon la terminologie qu'affectionne Max Weber)<sup>10</sup>» (2021, p. 104).

Comment donc, à la suite de ce passage de «l'homme de culture» à «l'homme spécialisé», l'école oriente-t-elle par les mythes qu'elle entretient ce nouveau rapport à la culture ? Avec Ivan Illich (1971), nous portons dans ce qui suit un regard critique sur le fait que l'école ne se contente pas de transmettre des savoirs institutionnalisés, mais participe à la formation de la culture vécue, personnelle et collective. Elle façonne non seulement les connaissances, mais aussi les normes et les valeurs des individus. Cette influence culturelle s'enracine si profondément dans la personne qu'on ne peut s'en libérer par de simples actions superficielles : elle touche à l'identité et à la manière dont nous percevons et interprétons le monde.

### L'école et ses mythes

De façon générale, le mythe est une forme de récit qui joue un rôle central dans la compréhension que les cultures ont de leur monde. Bien que de nombreux penseurs et auteurs (par exemple Eliade, 1995,

10 Cette transformation humaine et sociale complexe est examinée plus en détail par Jacques Ellul. Dans une perspective critique, il explore les implications et les ramifications de la technologie à travers l'ensemble de son œuvre sur *La technique* (1954), *Le système technicien* (1977) et *Le bluff technologique* (1988).

Barthes, 1957; Freud, 1956 ou Jung, 1967) ont consacré des travaux à l'étude des mythes, explorant leurs significations profondes, leurs structures et leurs fonctions sociales, psychologiques et culturelles, nous retenons ici une définition dans le sens de celle de Lévi-Strauss (1964). Les mythes constituent des systèmes de pensées organisés qui incarnent des dichotomies essentielles inhérentes à la culture humaine (par exemple, les distinctions entre cru et cuit, ainsi qu'entre nature et culture). Dans les mythes que l'école entretient, l'opposition repose sur l'antinomie entre scolarisation et éducation.

Dans son essai critique et philosophique sur l'éducation et l'institutionnalisation *Une société sans école*, Illich (1971) consacre un chapitre intitulé « Le rite du progrès ». Il y développe sa critique au moyen de plusieurs mythes auxquels nous participons grâce à l'initiation de l'école, même si l'école n'est pas la seule institution à promouvoir ces mythes et la notion de culture participe aussi de ce mythe. Alors que « l'école nous enseigne à croire que l'éducation est le produit de l'enseignement » (p. 71), Illich lance une critique contre « l'éducation institutionnalisée et l'institution scolaire en tant que productrices de marchandises ayant une valeur d'échange déterminée dans une société où ceux qui profitent le plus du système sont ceux qui disposent d'un capital culturel initial » (Gajardo, 2000).

### Le mythe des valeurs institutionnalisées

Illich s'en prend au mythe de la consommation illimitée. « Ce mythe moderne se fonde sur la croyance selon laquelle le système de production fabrique un bon produit, et que, par conséquent, puisque valeur il y a, une demande va naître » (1971, p. 71). En effet, il est largement admis que le système éducatif génère des résultats d'apprentissage davantage positifs que négatifs. De plus, la simple existence des écoles et des institutions de formation crée une demande continue pour l'éducation, renforçant l'idée que la scolarité est liée à l'acquisition de compétences utiles. Ce système repose sur le principe que des expériences d'apprentissage significatives découlent d'une assiduité constante. On suppose que plus l'engagement est fort, plus l'apprentissage a de la valeur, et que cette valeur peut être mesurée par des notes et des diplômes. Cette

croissance en la valeur intrinsèque de la scolarisation pour la société et les individus est au cœur du *mythe des valeurs institutionnalisées*.

Contrairement à ce point de vue largement accepté, Illich adopte une perspective critique et philosophique alternative. Il soutient que l'acte d'apprendre est une des activités humaines qui nécessite le moins de gestion externe ou de supervision de la part d'autres personnes « et qui ne se prête pas à la manipulation » (p. 71). La plupart des apprentissages significatifs ne proviennent pas de l'enseignement formel, mais de l'engagement actif des apprenants dans des contextes riches et signifiants pour eux. Or, le système scolaire oblige souvent les individus à associer leur développement personnel et cognitif à des plans rigides et largement contrôlés par les autorités éducatives, réduisant ainsi la part de liberté, d'invention et d'appropriation subjective qui fait la richesse d'une culture vivante. Il privilégie la transmission d'une Culture institutionnelle, parfois au détriment de l'émergence d'une culture personnelle et collective authentiquement appropriée par les individus. Les apprenant·e·s réalisent des travaux à l'image de cette société de consommation de produits. Bien que cette approche semble structurée, elle risque de masquer les processus naturels et organiques par lesquels les individus apprennent vraiment et de mener à une fausse conception de la nature de l'éducation.

La tension entre ces deux points de vue soulève des questions essentielles sur l'efficacité et la finalité de l'enseignement traditionnel. Elle interroge notamment sa capacité à offrir de véritables expériences d'apprentissage répondant aux besoins réels et aux aspirations des apprenant·e·s. L'école, en privilégiant des modèles standardisés et la consommation de savoirs, permet-elle réellement l'épanouissement et l'autonomie des individus, ou représente-t-elle un risque pour la curiosité naturelle ? L'éducation peut-elle se contenter d'être une transmission descendante de connaissances, ou doit-elle devenir un espace de co-construction, d'expérimentation et de transformation mutuelle ? Comment l'institution scolaire peut-elle évoluer pour ne pas se limiter à la reproduction de modèles sociaux et culturels dominants, mais devenir un véritable lieu d'émancipation individuelle et collective ?

### Le mythe des valeurs étalonnées

Les écoles inculquent à leurs élèves des valeurs quantifiables, souvent déconnectées de leur contexte. Cela limite la prise en compte du développement personnel, qui englobe des aspects émotionnels, sociaux et intellectuels, et dont une mesure adéquate échappe aux cadres rigides d'une éducation formelle. D'après le *mythe des valeurs étalonnées*, une fois que les individus acceptent l'idée que les valeurs peuvent être produites et quantifiées, ils adoptent sans critique des classements et des hiérarchies qui ne reflètent pas toujours leurs véritables capacités ou potentiels. En se conformant aux normes fixées par des autorités externes, ils finissent par appliquer ces mêmes critères à eux-mêmes, créant un cycle de limites et de comparaisons auto-imposées. En s'alignant instinctivement sur les catégories prédéfinies par la société, les individus se confinent dans des niches qu'ils ont été conditionnés à accepter. Au travers de ce processus, ils ne se contentent pas de se limiter, mais ils catégorisent aussi leurs pairs, ce qui crée un système où chacun-e se voit attribuer un rôle ou un statut spécifique. Cela se poursuit jusqu'à ce qu'un équilibre soit atteint où tout le monde semble être à sa place, dans une conformité qui efface l'individualité et les nuances personnelles. Ainsi, la véritable essence du développement personnel est éclipsée par la quête de conformité aux normes externes, menant à une définition étroite du succès et de la valeur de la vie que tous finissent par accepter. Comment sortir du cycle de conformité et de comparaison pour encourager l'expression des différences et des singularités ? Quels seraient les effets, pour la société, d'une redéfinition du succès et de la valeur individuelle qui ne repose plus sur l'acceptation passive des hiérarchies externes ? Comment aider les individus à déconstruire les catégories et les rôles qui leur sont assignés, afin de retrouver une autonomie dans la construction de leur identité et de leur trajectoire ?

### Le mythe des valeurs conditionnées

Selon le *mythe des valeurs conditionnées*, les établissements d'enseignement ne se contentent pas de diffuser un programme, ils considèrent ce processus comme un produit commercial, en phase avec les

dynamiques du marché moderne. Dans ce système, l'enseignant joue le rôle de distributeur et transmet le contenu pédagogique aux étudiant·e·s, les usagères et usagers finaux. Les réactions et évaluations des étudiant·e·s sont ensuite systématiquement analysées et documentées pour produire des données qui servent à améliorer les futures versions du programme. Ce cycle de *feedbacks* permet d'affiner les offres d'enseignement et d'assurer que le programme reste pertinent en réponse aux besoins et préférences changeants des apprenant·e·s. Un environnement d'apprentissage plus efficace et adapté aux exigences éducatives contemporaines est ainsi créé. Peut-on réduire l'éducation à une simple transaction entre fournisseur et consommateur ? L'adaptation continue des programmes aux « besoins » des apprenant·e·s, définis selon des critères de satisfaction ou d'efficacité, ne risque-t-elle pas d'occulter des finalités plus profondes de l'éducation, telles que l'émancipation, la pensée critique ou la construction du sens ? Dans quelle mesure cette approche marchande de l'éducation façonne-t-elle les attentes, les comportements et l'identité même des individus, au risque de privilégier la conformité et la performance au détriment de la singularité ?

### Le mythe du progrès éternel

Illich critique non seulement la consommation, mais aussi la production et la croissance économique, montrant comment ces éléments sont liés dans les sociétés modernes. Il établit un lien entre cette dynamique et la quête incessante de diplômes et de certifications, affirmant que l'accumulation de qualifications augmente les chances d'obtenir des emplois bien rémunérés sur un marché du travail compétitif. Les sociétés de consommation reposent sur ce mythe de l'accréditation, qui joue un rôle clé dans le maintien du système social. Or, remettre en question ce mythe constituerait une menace non seulement pour l'économie basée sur la production de biens et la demande des consommateurs, mais aussi pour le cadre politique des États-nations que les écoles perpétuent en formant les élèves à des rôles spécifiques dans la société. Par ailleurs, les étudiant·e·s, dont la fonction dans un tel système est de consommer, sont conditionné·e·s à aligner leurs aspirations sur les valeurs du marché, malgré l'impossibilité d'atteindre une

véritable maturité personnelle ou sociale dans ce cycle de progrès sans fin. Le *mythe du progrès éternel* invite à réfléchir aux conséquences de ce conditionnement systémique, incitant à reconsidérer les valeurs que nous défendons en matière d'éducation, d'emploi et de consommation dans le monde d'aujourd'hui. Il devient donc crucial de questionner les structures qui sous-tendent ces normes sociétales et la manière dont elles influencent nos identités et nos avenir collectifs. Sommes-nous prêts à remettre en cause la centralité des diplômes et des certifications comme critères ultimes de réussite et de légitimité sociale ? L'éducation doit-elle continuer à servir principalement les logiques du marché du travail et de la croissance économique, ou peut-elle se réinventer pour favoriser l'épanouissement, l'autonomie et la maturité personnelle et sociale ? Sommes-nous capables de reconnaître et de remettre en question les structures invisibles qui conditionnent nos aspirations, nos identités et nos choix collectifs ?

### Conclusion

Dans ce texte, nous avons exploré les implications de la notion selon laquelle toute propriété, y compris culturelle, est « sacrée », voire taboue, et toute appropriation culturelle s'inscrit dans une dynamique de violence symbolique. Contrairement à d'autres domaines souvent marqués par la concurrence liée à la rareté, la culture offre pourtant la particularité de permettre à chacun d'accéder aux productions intellectuelles de l'esprit humain sans priver autrui de ces mêmes opportunités. Nous avons typifié deux rapports possibles de culture : l'acculturation qui implique un soin apporté à l'objet et favorise l'épanouissement individuel et collectif, par un processus actif d'appropriation et de transformation. Cette forme associe usage (usus) et fructification (fructus), donnant lieu à un usufruit partagé, qui ne correspond pas à une propriété exclusive au sens strict. Le second rapport, la consommation, se caractérise par une appropriation superficielle et quantitative, valorisant l'accumulation au détriment de la profondeur et de la croissance intérieure. Ici, l'usage tend à l'abus (*abusus*), tandis que la fructification est externalisée, traduisant une culture objectivée sous forme de simples connaissances comptabilisées. Cette approche s'inscrit dans ce que Freire (1974) qualifie d'« éducation bancaire », privilégiant les

savoirs mesurables et les validations externes (notes, diplômes) au détriment de la conscientisation et du développement subjectif.

Ce modèle consumériste, largement soutenu par l'école et les mythes qu'elle perpétue (Illich, 1971), tend à imposer des normes rigides et des critères de réussite standardisés, limitant ainsi la véritable appropriation culturelle au service des individus et des collectifs. Or l'école n'est pas la seule institution à façonner la perception du monde : l'origine sociale, le contexte familial, les médias et les réseaux informels jouent également un rôle déterminant. Cependant, le système éducatif demeure l'un des vecteurs les plus profonds et systématiques d'assujettissement, paradoxalement alors qu'il est censé développer le jugement critique, la pensée analytique et l'émancipation. Cette mission est souvent mise à mal par des cadres d'apprentissage préétablis, rigides, qui restreignent non seulement l'exploration intellectuelle, mais aussi la construction d'un rapport vivant et authentique à la culture, véritablement au service des sujets.

Nous avons débuté cet essai par la question suivante : l'école contemporaine, en privilégiant la culture objective et la logique de consommation, ne participe-t-elle pas à des formes d'exclusion, en écartant le soin et la dimension sacrée de l'appropriation culturelle ? En articulant les notions anthropologiques de propriété, de sacré et de soin, aux travaux de Simmel, Durkheim, Graeber, Wengrow, Agamben et Illich, nous avons exploré la manière dont l'institution scolaire façonne notre rapport à la culture. Ainsi, la propriété, historiquement liée au sacré, tend aujourd'hui à s'exercer sur les objets culturels de façon de plus en plus désacralisée, favorisant un rapport de consommation et d'accumulation plutôt qu'un rapport de soin, de transformation et de partage. Cette dynamique, symptôme de « la tragédie de la culture » selon Simmel, se retrouve au cœur de l'école, qui, par les mythes qu'elle perpétue, promeut une idéologie de la réussite mesurable, de l'accréditation et de la conformité, au détriment d'une véritable acculturation émancipatrice. Pourtant, la culture n'est vivante et féconde que lorsqu'elle est appropriée avec soin, dans un mouvement dialectique entre l'individu et le collectif, le sujet et l'objet, le profane et le sacré. C'est ce rapport vivant à la culture – fait d'attention, de transformation et de partage – que l'école devrait cultiver, plutôt que de se limiter à la transmission de

savoirs objectivés et à la validation de compétences standardisées. Avec Illich, loin de toute nostalgie, nous imaginons une école synonyme d'espace d'acculturation authentique, orientée vers le développement intégral et la construction de commun avec une éducation mise au service du soin, de la transmission vivante et l'ouverture à la pluralité des formes de vie et de pensée.

Agamben, G. (1997). *Homo sacer*. IRCiSoD.

Arendt, H. (1981). *La vie de l'esprit*. Presses universitaires de France.

Barry, H., Child, I., & Bacon, M. K. (1959). Relation of child training to subsistence economy. *American Anthropologist*, 61, 51-63.

Barthes, R. (1957). *Mythologies (recueil)*. Éditions du Seuil.

Berger, P. et Luckmann, T. (1966/2018). *La construction sociale de la réalité*. Armand Colin.

Bergson, H. (2011). *Matière et mémoire*. Presses universitaires de France.

Caillois, R. (1950/1988). *L'homme et le sacré*. Gallimard.

Cauvin, J. (1997). *Naissance des divinités, naissance de l'agriculture : la révolution des symboles au néolithique*. CNRS éditions.

Cazeneuve, J. (1971). *Sociologie du rite*. Presses universitaires de France.

Déclaration des droits de l'homme et du citoyen (1789). <https://www.elysee.fr/la-presidence/la-declaration-des-droits-de-l-homme-et-du-citoyen>

Dehouve, D. (2017). Chapitre 1. Sacer et sacré. Notion emic et catégorie anthropologique. In T. Lanfranchi (éd.), *Autour de la notion de*

- sacer (1). Publications de l'École française de Rome. <https://doi.org/10.4000/books.efr.3381>
- Deleuze, G. (1966). *Le Bergsonisme*. Presses universitaires de France.
- Deniau, G. (2008). *La propriété*. Presses universitaires de France.
- Douglas, M. (1966/2001). *De la souillure : essai sur les notions de pollution et de tabou* (trad. P. Winkin). La Découverte.
- Durkheim, E. (1912). *Les formes élémentaires de la vie religieuse : le système totémique en Australie*. Alcan.
- Durkheim, E. (1950). *Leçons de sociologie*. Presses universitaires de France.
- Eliade, M. (1995). *Aspect du mythe*. Gallimard.
- Ellul, J. (2003). *Les nouveaux possédés*. Mille et une nuits.
- Ellul, J. (1954). *La technique ou l'enjeu du siècle*. Armand Colin.
- Ellul, J. (1977). *Le système technicien*. Calman-Lévy.
- Ellul, J. (1988). *Le bluff technologique*. Hachette.
- Fowler, W. W. (1911). The original meaning of the word sacer. *The Journal of Roman Studies*, 1, 57-63.
- Freire, P. (2021). *La pédagogie des opprimés*. Agone.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. François Maspero.
- Freud, S. (1956). *La naissance de la psychanalyse*. PUF.
- Gajardo, M. (2000). Ivan Illich (1926-2002). *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, XXIII/3-4, 733-743. Unesco: Bureau international d'éducation.
- Gardner, P. (1991). Foragers' pursuit of individual autonomy, *Current Anthropology*, 32, 543-572.

- Graeber, D. (2005). *Value: anthropological theories of value*. TeAM YYePG, 439.
- Graeber, D. & Wengrow, D. (2021). *Au commencement était... Les liens qui libèrent*.
- Illich, I. (1971). *Une société sans école*. Éditions du Seuil.
- Jankélévitch, V. (1977). *La mort*. Flammarion.
- Jung, C. G. (1967), *Ma vie. Souvenirs, rêves et pensées recueillis par Aniéla Jaffé*. Gallimard.
- Kristeva, J. (1980). *Pouvoirs de l'horreur. Essai sur l'abjection*. Éditions du Seuil.
- Kristeva, J. (1988). *Étrangers à nous-mêmes*. Fayard.
- Latour, B. (2015). *Face à Gaïa : huit conférences sur le nouveau régime climatique*. Empêcheurs de penser en rond.
- Lévi-Strauss, C. (1952). *Race et histoire*. Unesco.
- Lévi-Strauss, C. (1964). *Mythologiques : tome 1 : le cru et le cuit*. Plon.
- Marx, K. (1844/2007). *Manuscrits économique-philosophiques de 1844* (F. Fischbach, Trad.). Vrin.
- Mauss, M. (1903/2013). *Essai sur le don : forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*. PUF.
- Mead, G. H. (2006). *L'esprit, le soi et la société*. Presses universitaires de France.
- Merleau-Ponty, M. (1945/2013). *Phénoménologie de la perception*. Gallimard.
- Organisation des Nations unies (1948) Déclaration des droits de l'homme. [https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/frn.pdf](https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/frn.pdf)
- Ricœur, P. (1985). *Temps et récit. Tome 2 : La configuration dans le récit de fiction*. Éditions du Seuil.

- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Éditions du Seuil.
- Ricœur, P. (1992). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Éditions du Seuil.
- Schütz, A. (2007). *Essais sur le monde ordinaire*. Le Félin Poche.
- Scubla, L. (2003). Les hommes peuvent-ils se passer de toute religion ? coup d'œil sur les tribulations du religieux en occident depuis trois siècles. *Revue du MAUSS*, 22(2), 90-117.
- Simmel, G. (1987). *Philosophie de l'argent*. Presses universitaires de France.
- Simmel, G. (1988). *La tragédie de la culture*. Rivages poche/Petite Bibliothèque.
- Simmel, G. (2013). *Sociologie. Études sur les formes de la socialisation*. (trad. S. Briet). Presses universitaires de France, Quadrige.
- Spinoza, B. (1677/1993). *Éthique* (trad. B. Pautrat). Éditions du Seuil.
- Tarot, C. (2008). *Le symbolique et le sacré. Théories de la religion*. Éditions La Découverte.
- Taylor, C. (1990). *Les sources du moi : la formation de l'identité moderne* (C. Melançon, Trad.). Boréal.
- Taylor, C. (1999). *L'âge séculier* (M. Saint-Upéry, Trad.). Éditions du Seuil.
- Turner, V. (1969). *The Ritual Process: Structure and Anti-Structure*. Aldine Publishing Company.
- Turner, V. (1974). *Dramas, Fields, and Metaphors: Symbolic Action in Human Society*. Cornell University Press.
- Watier, P. (2021). Georg Simmel : connaissance et culture, individu et vie. *Hermès*, 87, 98-107. <https://shs.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2021-1-page-98?lang=fr>

Zaccai-Reyners, N. (1995, 1996). *Le monde de la vie : tomes 1 à 3*. Cerf, Humanités.



# Comprendre la culture par l'agencement de l'enquête. Héritages, réhabilitations et négociations méthodologiques en ethnographie

Zakaria Serir

## 1. Ethnographie et culture, une introduction négociée

La conduite d'une enquête à la fois qualitative et inductive exige une capacité d'improvisation. Plutôt que d'entrer sur le terrain avec des hypothèses rigides, le chercheur se dote d'un thème général, ouvert, évitant d'en préjuger les résultats. Cette posture engage une forme

d'agentivité qui ne se confond ni avec une simple liberté d'action ni avec une neutralité illusoire. Elle suppose, pour reprendre Goffman (1973), une gestion permanente de sa « face » en situation, c'est-à-dire la capacité à ajuster son comportement, ses questions, ses silences mêmes ; aux micro-dynamiques relationnelles qui se tissent au fil de l'observation et de l'entretien. Autrement dit, l'agentivité du chercheur ne se situe pas seulement dans l'initiative qu'il prend pour orienter ou relancer l'échange. Mais, elle réside dans l'art plus subtil de se rendre disponible à l'imprévu, de laisser advenir ce qui échappe au cadre prévu, sans pour autant renoncer à la cohérence du dispositif d'enquête. Loin de se réduire à une collecte passive d'informations, la présence du chercheur sur le terrain devient un acte situé, un « travail de scène » où l'écoute attentive, la formulation prudente et la disposition à accueillir l'altérité forment la trame d'une interaction qui produit ses propres effets. L'agentivité se déploie dans la continuité d'une attention flottante, ouverte à l'instant et ancrée dans une intention réflexive ; celle de comprendre ce qui se dit ; surtout ce qui se joue entre les mots, entre les gestes, entre les silences.

Cette agentivité s'inscrit également dans une exigence éthique qui, loin d'être une simple clause de style imposée par les codes déontologiques, devient une dimension constitutive de l'acte même de recherche ethnographique. Le chercheur, conscient d'occuper une position située et non neutre, se doit d'articuler ses choix méthodologiques avec la responsabilité qu'il porte vis-à-vis des personnes observées ou interrogées. Dans cette perspective, la capacité à réfléchir et imaginer méthodologiquement l'enquête ne consiste pas seulement à tenir un journal de terrain, à proposer une analyse documentaire et à mener des entretiens. Elle engage surtout un examen continu de l'incidence de sa propre présence, de sa propre personne, de ses propres influences sur la situation observée ; c'est-à-dire, du poids de ses questions sur la narration des acteurs et des effets que sa posture produit sur la configuration même des interactions.

Rien ne fige le rôle du chercheur dans un statut d'observateur distant. Il se reconnaît comme un participant à part entière de l'économie relationnelle qu'il étudie. Cette reconnaissance, qui résonne avec les analyses de Goffman sur la co-construction des situations, appelle un

ajustement constant entre le maintien d'une distance analytique et l'investissement relationnel nécessaire pour accéder à une compréhension profonde des expériences vécues. La profondeur que nous exposons dans cet article suppose une vigilance envers les rapports de pouvoir, explicites ; mais surtout implicites, qui structurent toute enquête et une capacité à reconfigurer le dispositif lorsque ceux-ci risquent de fausser ou de limiter la parole des enquêtés. De ce point de vue, l'agentivité du chercheur pourrait se comprendre comme une chorégraphie discrète où chaque geste – de la formulation d'une question à la manière d'occuper l'espace – contribue à modeler le cadre d'interaction, tout en restant suffisamment souple pour accueillir l'imprévu. Comme dans les sinuosités d'une phrase proustienne qui, tout en se déployant dans l'épaisseur des digressions, conserve un fil secret qui la ramène à son point de départ, l'agentivité méthodologique conjugue l'ouverture au monde et la fidélité à une ligne de questionnement ; toujours susceptible d'être infléchie, mais jamais dissoute.

### **1.1 Héritage méthodologique**

Dans la tradition interactionniste, telle qu'illustrée par Becker (2002) ou Glaser et Strauss (2017), l'agentivité du chercheur se situe au cœur d'un processus où la compréhension n'émerge pas d'un protocole préétabli, mais d'un engagement soutenu par la dynamique vivante du terrain. L'enquêteur n'est pas un opérateur neutre appliquant mécaniquement une grille d'analyse. Il est reconnu comme un acteur social à part entière. Il s'engage dans des interactions interprétatives dans laquelle son identité, ses affects et ses choix méthodologiques participent de la récolte des données. Cette conception, qui irrigue la *grounded theory* (ibid.), place l'agentivité dans un mouvement dialectique. Il s'agit à la fois d'observer et d'être observé, d'interpréter et d'être interprété, d'ajuster et d'être ajusté sans cesse sur ses suppositions provisoires ; cela à la lumière des interactions et des matériaux collectés. Ce va-et-vient constant entre induction et ajustement, entre immersion et distanciation, confère à l'enquête qualitative un caractère performatif. Les situations observées ne sont pas des objets figés à saisir, mais des configurations qui se reconfigurent sous l'effet même de la présence du chercheur. En cela, l'agentivité ne se limite pas à une liberté

d'improvisation. Elle constitue le ressort même de la découverte, la clé qui permet à des significations imprévues, afin de se frayer un chemin dans l'espace analytique. Le chercheur, sans doute conscient que la réalité sociale est un accomplissement pratique (Garfinkel, 2007), accepte que sa propre activité fasse partie de cet accomplissement et intègre cette implication dans son analyse.

Dans cet esprit, l'«agentivité méthodologique» se traduit par une disposition à «suivre la piste» de quelque chose, quitte à infléchir à l'extrême le cadre initial de la recherche. À la manière d'un narrateur, dont le récit se laisse porter par l'afflux des réminiscences tout en conservant une cohérence souterraine, l'ethnographe avance en se laissant guider par les émergences ; conscient que chaque inflexion, chaque inattendu, chaque détour imprévu enrichit la compréhension globale du phénomène étudié. Cette posture implique toutefois une flexibilité pour naviguer dans une réalité complexe où les faits ne se manifestent pas toujours de manière évidente. Comment combler les lacunes et surmonter les difficultés inhérentes à cette non-évidence de la réalité sociale ? Cela passe par une immersion prolongée dans cette réalité, suivie d'un recul analytique indispensable pour discerner les connexions potentielles entre les différents éléments observés.

Selon la tradition ethnographique (Piette, 1996), le terme *prolongée* ne renvoie pas nécessairement à une durée chronologique. Elle est plutôt un temps densifié par la répétition, la familiarisation et la variation des situations observées. Une telle immersion implique de fréquenter le terrain jusqu'à ce que ses logiques implicites, souvent invisibles lors des premiers contacts, se manifestent dans leur continuité et leurs contradictions. Cette durée vécue sur le terrain permet de capter non seulement des événements saillants, mais aussi les routines, les micro-ajustements et les gestes ordinaires qui, cumulés, révèlent la texture sociale d'un milieu. Ce temps prolongé donne au chercheur la possibilité de dépasser la première couche interprétative – souvent chargée de préjugés ou de projections (même au plus aguerri des ethnographes) – pour accéder à de nouvelles couches d'analyses qui embarque le chercheur sur des compréhensions plus nuancées, inscrites dans la temporalité et la territorialité propre du groupe observé.

Quant à l'adjectif analytique, il engage une transformation méthodologique de cette immersion en matériau interprétable. Le recul analytique n'est pas un retrait physique du terrain. Il est un déplacement réflexif. En effet, il s'agit de réorganiser, de comparer et de mettre en tension les fragments d'expérience accumulés afin de faire émerger des schèmes explicatifs. Cette opération exige, pour reprendre Strauss et Corbin (2004), une alternance entre codage ouvert, axial et sélectif; permettant de passer du foisonnement des données à une conceptualisation progressive. Le regard analytique repose sur une distance qui ne rompt pas le lien avec l'expérience vécue, mais qui, au contraire, en éclaire les structures profondes – puisque la mémoire involontaire ne prend sens qu'à travers un travail d'écriture qui relie l'instant fugitif à une trame plus vaste et dès lors ancrée. Ce double mouvement – immersion prolongée et retrait analytique – confère à l'enquête sa capacité à articuler le particulier et le général, l'événement singulier et la régularité structurelle. C'est dans cette tension que le chercheur – oscillant entre présence et distance – finit par apercevoir les lignes de force qui organisent l'apparente dispersion de la réalité sociale.

## 2. Réhabilitations méthodologiques

Dans le cadrage adopté jusqu'ici, la quête méthodologique s'inscrit dans la continuité des approches immersives déjà présentes dans l'anthropologie classique; tout en les prolongeant. Effectivement, dès Malinowski (1968), l'observation participante visait à dépasser la distance objective pour entrer dans la vie sociale des enquêtés. L'approche que nous proposons assume pleinement cette tradition. Néanmoins, elle tente d'y ajouter une attention accrue aux dimensions affectives et politiques de l'enquête. Elle privilégie ainsi une immersion dans les dynamiques sociales, institutionnelles, culturelles et individuelles; cela afin d'identifier de nouveaux enjeux émergents des interactions entre chercheur et terrain, embrassant la complexité plutôt que de la réduire pour la comprendre.

Cette orientation trouve son point d'ancrage dans l'ethnographie et la recherche critique, elles-mêmes issues des débats qui ont marqué la sociologie qualitative dans la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle (Caron,

2017). Les critiques formulées à l'encontre de la théorie ancrée – son risque de descriptivisme, son déficit d'historicité et son incapacité à relier les situations locales aux structures sociales plus larges – ont effectivement nourri l'émergence d'une approche renouvelée (Gérin-Lajoie, 2006). Ce que nous considérons de l'« ethnographie critique » s'affirme comme une tentative de dépasser ce double écueil : d'un côté, l'absence de réflexion théorique de certains ethnographes descriptifs ; de l'autre, l'abstraction trop désincarnée des théories critiques détachées du terrain au moment du passage à la théorisation. L'approche que nous défendons vise plutôt à articuler rigueur empirique et ethnographique ainsi que perspective critique ; en posant que toute enquête est traversée par des rapports de pouvoir aussi – et surtout – avec celui qui enquête.

Pourtant, l'attention portée à ces rapports ne relève pas seulement de l'objet étudié, mais également de la relation d'enquête elle-même. L'ethnographie critique engage ainsi à questionner la position du chercheur dans l'espace social et institutionnel, à reconnaître l'asymétrie des interactions avec son terrain et à rendre visibles les tensions qui traversent l'articulation entre savoir savant et savoir situé. Ce choix méthodologique ne se réduit pas à la collecte des expériences quotidiennes ; il vise à analyser les dynamiques de domination, de résistance, de négociation ou de contournement qui structurent les pratiques, en les rapportant à des cadres sociaux et politiques plus larges. Le rapport de pouvoir devient dès lors une clé de lecture centrale.

Dans cette perspective, les personnes rencontrées ne sont plus appréhendées comme de simples informateurs ou des « cas donnés ». Ils sont des partenaires d'interaction, des intermédiaires actifs qui, par leur manière de participer à l'enquête, contribuent à éclairer les logiques de reproduction ou de contestation des rapports sociaux existants. L'analyse ethnographique ne vise donc pas uniquement à restituer un vécu, mais à dévoiler les structures implicites qui organisent les inégalités, y compris celles qui se jouent dans la relation enquêteur-enquêté. Elle ouvre ainsi un espace de réflexion critique, susceptible d'alimenter des formes de transformations sociales. Adopter une démarche immersive, attentive aux voix des acteurs, mais soucieuse de les replacer dans les rapports de pouvoir qui les traversent, permet

de mieux saisir la complexité des situations étudiées et de contribuer, modestement mais résolument, à l'élaboration d'un savoir critique sur les conditions de possibilité du changement social. Le caractère de cette posture et sa réhabilitation méthodologique tient à sa capacité à s'immerger dans la « modernité tardive<sup>1</sup> » (Giddens, 1994); non pas comme un simple décor contextuel, mais comme un milieu vivant, mouvant, saturé de flux matériels et symboliques qui modifient en permanence les cadres de l'interaction. Là où l'anthropologie classique observait des sociétés relativement stables dans leurs structures et rythmes, l'enquête contemporaine doit composer avec un espace-temps fragmenté, où le numérique, les réseaux sociaux, la circulation accélérée des images et des discours recomposent sans cesse le tissu relationnel. S'immerger dans cette modernité implique alors de capter simultanément la vitesse et la discontinuité, les accélérations fulgurantes et les suspensions inattendues qui marquent les expériences vécues des acteurs sociaux.

Le diagnostic formulé par Rosa (2014) sur l'« accélération sociale » éclaire davantage les enjeux méthodologiques en ethnographie actuels. En effet, le chercheur ne peut plus se contenter d'un rythme d'observation linéaire, car le réel lui-même se transforme sous ses yeux, parfois avant même que l'analyse n'ait pu en fixer les contours. Les institutions éducatives ne sont pas épargnées par cette dynamique. Par exemple, le métier d'enseignant, jadis associé à une certaine stabilité, se trouve aujourd'hui pris dans une fluidité structurelle qui modifie vivement ses conditions d'exercice. Les missions de l'enseignant se diversifient, les attentes se recomposent au gré des réformes et des désirs sociaux ; les pratiques pédagogiques se déplacent constamment entre exigences administratives, innovations et adaptations aux réalités socioculturelles des établissements scolaires.

Pour le chercheur immergé dans un contexte aussi temporellement tendu et dynamique, il ne s'agit plus seulement d'observer des routines,

1 Selon Giddens (1994), la modernité tardive désigne une phase historique marquée par la réflexivité accrue des pratiques sociales, la généralisation du risque et la mondialisation des relations, où l'identité individuelle devient un projet continuellement à construire, dans un contexte traversé par des rapports de pouvoir institutionnels et globaux qui structurent les conditions de l'action sociale.

mais de saisir, avant tout, des processus en mutation ; où les normes professionnelles se renégocient en continu et où la frontière entre permanence et changement se brouille. Cette immersion exige donc d'épouser cette instabilité et ce mouvement. Le chercheur qui l'épouse cherche ainsi à éviter de figer la réalité sociale dans un instantané proprement réducteur. Il s'engage plutôt avec le terrain pour en décrire les oscillations, les accélérations et les ralentissements. Contrairement aux approches objectivantes qui neutralisent les influences subjectives de l'enquête, cette démarche intègre la subjectivité, les « affects » (Næss, 2017) et l'intellect comme des composantes indissociables de l'investigation ethnographique. C'est dans cette interconnexion, entre la subjectivité du chercheur et celle des enquêtés, que se forge ce que nous appelons la « relation profonde », à savoir : un lien marqué par la réciprocité des influences et la co-construction du sens. Ce concept s'inspire des travaux de Næss (ibid.) sur l'« écologie profonde » qui prône un lien non instrumental avec l'environnement et la reconstruction du lien social autour de valeurs comme la solidarité, l'égalitarisme, la symbiose et l'équité.

À partir de ce point, il convient d'affirmer que la notion de relation profonde ne saurait être réduite à une nuance parmi d'autres dans l'éventail des choix méthodologiques. Elle structure, au contraire, l'axe même de notre démarche. Elle ne se présente pas comme un produit secondaire de l'immersion, encore moins comme une contingence relationnelle afin de gérer, à la marge, le travail d'analyse. Elle constitue l'espace où la compréhension prend forme, où les interprétations se construisent et se négocient, et où s'entrelacent les logiques propres au terrain ainsi que de celles du chercheur.

Cette centralité tient au fait que l'enquête qualitative, telle que nous la concevons, ne se limite pas à l'observation ou à la description. Elle repose sur la construction progressive d'un lien singulier avec la réalité sociale, lien qui ouvre un accès à des significations autrement inatteignables. Autrement dit, la relation profonde ne saurait être reléguée au rang de détail méthodologique : elle est le cœur vivant de la démarche de recherche. Elle ne doit pas être interprétée comme un effet secondaire de l'immersion, ni comme une difficulté relationnelle à surmonter en marge de l'analyse. Bien au contraire, c'est en elle que s'élabore

la compréhension, que se tissent les interprétations et que se rencontrent – ou parfois se confrontent – les logiques du terrain et celles du chercheur. L'enquête ethnographique ne se réduit pas à observer et à décrire. Elle repose sur l'édification patiente d'un lien humain qui, par sa profondeur et sa réciprocité, ouvre l'accès à des univers de sens autrement difficilement atteignables. Ce sont précisément ces liens, dans leur diversité et leur caractère unique, qui deviennent la matière première de l'analyse et qui en dessinent toute la richesse.

## 2.1 Profondeur et implications méthodologiques

Le caractère novateur de cette *relation* réside dans son dynamisme. À la différence d'une relation d'enquête « ordinaire », souvent pensée comme une configuration relativement stabilisée entre un observateur et un observé, entre enquêteur et enquêté, elle se déploie dans un environnement marqué par l'accélération sociale (Rosa, 2017) où règne la fluidité des appartenances. Ces dynamiques modifient les conditions mêmes de l'interaction. Effectivement, le chercheur et l'enquêté évoluent dans des cadres où les positions, les statuts et les modalités de communication se reconfigurent au fil de l'enquête, parfois même d'un échange à l'autre. Dans ce contexte mouvant, la relation profonde n'est jamais acquise. Elle se construit, se défait parfois, se réinvente, au gré des transformations du terrain, des repositionnements des acteurs et des ajustements constants du dispositif méthodologique.

Ce lien profond se distingue aussi par la nature symétriquement active des rôles qu'il engage dans la relation. Le chercheur ajuste son regard en fonction des réactions, reformulations ou silences des enquêtés, tandis que ces derniers, loin d'être de simples « fournisseurs » de données, adaptent leurs récits et leurs gestes à la présence, à l'écoute et aux sollicitations du chercheur. Bien que traditionnellement reconnue par l'ethnographie, cette réciprocité ne se limite pas à une interaction circonstancielle. En effet, elle prend la forme d'un travail méthodologique accompli par les enquêtés eux-mêmes. Par exemple, dans certaines observations que nous avons conduites (Serir, 2022), les enseignants ne se contentent pas de répondre aux questions posées. Ils reformulent leur pratique pour la rendre intelligible, mettent en avant des épisodes

qu'ils estiment révélateurs ou, au contraire, taisent certains détails qu'ils jugent secondaires. Ces choix ne sont pas anodins puisqu'ils orientent directement la focale de l'analyse. De même, des étudiant-es peuvent décider de « montrer » certaines manières de faire ou d'insister sur une anecdote qui, à leurs yeux, éclaire mieux la situation étudiée. Dans ces cas, l'enquêté ne se contente pas de « répondre » à l'enquête ; il participe *de facto* à la démarche même, en sélectionnant, hiérarchisant et interprétant. Encore, l'étudiant en situation d'entretien collectif se confronte aux questions de l'enquêteur et des autres participants. Il reformule ainsi souvent ses intentions. Toutefois, il ne le fait pas seulement pour les étayer. Il le fait aussi pour en dégager des logiques sous-jacentes. Il opère ainsi une sorte de « mise en théorie » spontanée, en avançant des hypothèses sur ce qui fonctionne, sur ce qui échoue et sur les conditions qui rendent possibles ce qu'il décrit. Dans ce cas, ce dernier n'est pas seulement « objet » de recherche ; il devient acteur de la conceptualisation de l'enquête elle-même.

Ce dernier état est spécifique de la recherche ethnographique que j'ai réalisée. Effectivement, pour presque toutes les étapes de l'enquête – celles-ci allant jusqu'à la considération des chapitres qui organisent cette thèse – certains étudiants se sont embarqués avec moi dans ce que je nomme une co-herméneutique de l'interprétation. Dans celle-ci, j'ai laissé la place aux étudiants qui le voulaient afin de s'engager dans le labyrinthe de la compréhension, jusqu'au défi de l'interprétation sociologique. Le travail de recherche s'est ainsi constitué en grande partie dans un exercice partagé avec les enquêtés, tant dans ma relation avec eux, que celle que ces derniers entretenaient avec moi. En quelque sorte, nous avons été sujets de la production de ce manuscrit ensemble ; puisque nous nous sommes engagés dans un type de pratique d'enquête qui a favorisé l'interprétation commune. La co-herméneutique est une « voie longue » (Ricœur, 1969) de l'enquête ; dans laquelle le défi de l'interprétation est incité pendant l'enquête, avec l'enquête (Serir, 2022, p. 140).

La relation avec l'enquêté que nous décrivons appelle dès lors à reconnaître que cette activité n'est pas un effet secondaire de la relation d'enquête. Lorsqu'elle est appréhendée, elle constitue une contribution méthodologique en soi. L'enquêté devient co-chercheur à sa manière, car il propose des catégories, il suggère des problématisations, voire il esquisse des interprétations que le chercheur n'aurait pas pu formuler seul. La profondeur dans cette relation consiste à reconnaître ces apports, non pas exclusivement comme des données d'enquête, mais comme un travail d'élucidation de ceux qui la font, ancré dans la perspective et les stratégies narratives qui sont les leurs. La *relation profonde* ne réside pas seulement dans la reconnaissance d'une réciprocité entre enquêteur et enquêté – dimension qui, en effet, traverse déjà l'histoire de l'ethnographie. Elle réside dans le fait de concevoir cette réciprocité comme une coopération méthodologique explicite, où les enquêtés ne sont plus seulement considérés comme des « porteurs d'expérience » (Geertz, 1998), mais comme des « acteurs praticiens » de la production de savoir. Cette perspective suppose de déplacer le centre de gravité de l'enquête. Il ne s'agit plus seulement pour le chercheur de recueillir et d'analyser, mais aussi de reconnaître que certaines opérations d'analyse sont déjà effectuées par les personnes rencontrées.

L'enjeu méthodologique consiste donc à ne pas reléguer ces apports au rang d'illustrations anecdotiques pour l'enquête, mais à les traiter comme des opérations analytiques à part entière. L'ethnographie critique que nous défendons ne cherche pas seulement à décrire la réalité sociale en se rapprochant de ses acteurs. Elle cherche à s'ouvrir aux formes de savoir que ces acteurs produisent eux-mêmes dans le cadre de l'enquête, pour l'enquête. En intégrant ces élaborations dans le processus, la recherche reconnaît que la construction du savoir est distribuée, polyphonique, et qu'elle prend forme à travers des contributions hétérogènes qui se croisent et parfois s'opposent. L'enquêté n'est pas seulement impliqué, il est reconnu comme co-producteur du savoir. Cette reconnaissance transforme radicalement la place du chercheur et le replace à symétrie avec son terrain. Il n'est plus le seul garant de la validité interprétative de ses résultats, mais il assume plutôt une fonction de médiation et de mise en relation entre des voix, des histoires, des expériences et des interprétations qui se construisent toujours d'abord sur le terrain.

En reconnaissant cette co-implication, la relation profonde devient le lieu où la connaissance n'est pas extraite, mais co-élaborée, où la méthodologie se nourrit de l'intelligence pratique et réflexive des enquêtés eux-mêmes. Cette conception – que l'on pourrait rapprocher des approches collaboratives et participatives, tout en la situant dans le cadre spécifique de l'immersion ethnographique contemporaine – prolonge directement ce que nous avons développé précédemment, à savoir : sur le double mouvement d'immersion prolongée et de recul analytique. Elle en constitue ce que nous nommons l'incarnation relationnelle. C'est dans cette tension que se déploie tout le potentiel heuristique de la *relation profonde*. Sans rompre avec les filiations méthodologiques qui ont façonné l'anthropologie, notre démarche s'autorise en ce sens à infléchir légèrement l'angle, comme on modifie la focale d'un objectif non pour effacer l'arrière-plan, mais pour en révéler d'autres reliefs. Il ne s'agit pas d'une invention *ex nihilo* – d'autres avant nous ont éprouvé ce chemin de l'écriture et de l'analyse en compagnie de ceux dont ils décrivaient la vie ; qu'il s'agisse de collaborations assumées où le texte portait la double empreinte de ses auteurs, ou d'expériences plus diffuses, comme ces dialogues prolongés qui, chez certains ethnographes, finissent par tisser une voix à deux timbres (Lasserre, 2010). Ce que nous retenons de ces héritages marginaux, c'est moins un modèle à imiter qu'une manière d'accueillir et de réhabiliter la parole de l'autre comme une forme d'intelligence méthodologique, c'est-à-dire apte à orienter l'enquête elle-même.

Enfin, dans ce que nous tentons de décrire, la recherche cesse de se déployer sur et commence à se construire avec. Elle se fait non pas dans une proclamation de principe, mais dans le travail de réciprocité qui s'établit au fil des rencontres, des reformulations, des réajustements mutuels. L'enquêté, dans ce cadre, ne se contente pas de répondre. Il explore, questionne, affine – parfois en silence, parfois dans un éclat d'argument – et, ce faisant, il participe à la fabrique même du savoir. C'est dans ce va-et-vient, où la subjectivité assumée de chacun devient la ressource de l'autre, que s'enracine cette relation profonde pour laquelle nous montrons la centralité.

## 2.2 Culture(s) et affects

Après avoir montré en quoi la *relation profonde* constitue le cœur de notre démarche d'enquête, il nous faut désormais interroger la manière avec laquelle cette perspective s'articule à l'étude de la culture. En effet, comprendre la culture ne peut se réduire à l'accumulation d'informations ou à la simple restitution de pratiques observées. C'est au sein même du lien construit avec le terrain et ses acteurs que s'ouvrent des accès privilégiés aux significations qui l'animent. La relation agit alors comme un prisme qui permet d'appréhender la culture ; cela non pas comme un ensemble figé de normes et de représentations, mais comme un tissu mouvant de négociations, de transmissions et de réinterprétations de la réalité sociale. Autrement dit, l'enquête ethnographique ne se contente pas de révéler la culture. Elle participe à la rendre intelligible en donnant à voir comment les acteurs eux-mêmes la vivent, l'incarnent et la transforment ; cela au travers du regard du chercheur et des acteurs qui la vivent ensemble.

Cela dit, c'est précisément dans la profondeur des relations que la culture peut être lue, comprise et co-interprétée. Effectivement, elle ne se déploie pas uniquement dans les gestes, les rituels ou les règles partagées. Elle s'explore aussi dans les affects qui traversent ces gestes et dans les formes d'intellectualité que les acteurs mobilisent pour la décrire. Une discussion informelle au détour d'une pause-café, un silence qui s'installe lors d'un entretien, une colère ou un éclat de rire partagé dans un couloir, une tapette amicale sur l'épaule sont autant de manifestations qui n'apparaissent qu'à travers la densité du lien entre le chercheur et les enquêtés. Ainsi, en salle des maîtres, un enseignant ne révèle pas seulement son identité professionnelle lorsqu'il ironise sur la lourdeur des réformes. Il expose en même temps une manière sensible de tenir ensemble le collectif, de se protéger du découragement par l'humour ou le sarcasme, et il offre ainsi une lecture critique de sa réalité. De même, dans un entretien auprès d'une mère de famille, ce n'est pas seulement l'histoire de son exil qui se transmet. C'est la manière d'habiter la langue – la sienne ou celle d'accueil –, de charger certains mots d'une intensité émotionnelle qui reconfigure le sens même de son récit.

Ces exemples montrent que la culture ne s'interprète pas à distance. Elle est une trame affective et intellectuelle que le chercheur ne peut saisir qu'en la vivant et en la co-interprétant avec ceux qui la portent. C'est parce que le chercheur a tissé ce lien vivant avec son terrain (Ingold, 2013), qu'il peut être à l'écoute d'un sourire qui exprime la résignation de son interlocuteur. Sans ce lien, ce sourire resterait muet, réduit à une donnée insignifiante, et il n'ouvrirait pas l'accès à la profondeur des significations qu'il condense. De la même manière qu'un silence peut prendre valeur d'argument, un geste esquissé peut devenir une clé de compréhension, une hésitation dans le choix des mots peut dévoiler un conflit intérieur entre ce qui peut être dit et ce qui doit rester tu. Ces détails, en apparence mineurs, ne se livrent qu'à travers une relation habitée et sensible, où l'affect et la confiance façonnent l'interprétation. Le chercheur ne se contente pas de recueillir ces signes. Il en devient le co-destinataire et, en quelque sorte, le témoin engagé. En conséquence, sans cette trame relationnelle, la recherche se condamnerait à la surface des faits, des observations, des mots ; c'est-à-dire privée de la profondeur herméneutique qui fonde l'ambition critique de l'ethnographie que nous avons décrite précédemment.

Dans le sens de cette coexistence, à partir des années 1980, l'anthropologie reconnaît que les émotions ne sont pas de simples réflexes biologiques, mais des constructions culturelles à part entière. Elles sont façonnées par des récits, des pratiques et des normes qui donnent à la colère, à la honte, à la joie et aux sourires des formes différentes selon les sociétés. Ce que l'on appelle communément « émotion » n'existe donc jamais à l'état pur. Celle-ci est toujours au moins une manière de sentir et d'exprimer ce qui s'enracine dans une culture. Pour reprendre un exemple précédent, dans l'univers scolaire, ce que l'on appelle « motivation » ou « découragement » des élèves n'est jamais un état psychologique – *stricto sensu* ; ce sont d'abord des manières d'éprouver ce qui est irréductiblement défini par des attentes institutionnelles, par des discours pédagogiques, par des rapports de pouvoir et donc par des représentations culturelles majoritaires de la réussite scolaire.

Ce tournant vers une anthropologie qui se soucie des affects insiste donc sur ce qui échappe aux codifications ordinaires. Il s'agit de saisir l'intensité première qui précède le langage, le geste, la coutume,

les pratiques symboliques et qui se manifeste comme une secousse sensible.

Dans une salle de classe, c'est le silence soudain qui s'installe lorsqu'un élève ose dire quelque chose de vrai, de fragile : « vous êtes pas gentille, maîtresse, c'est pas juste ! [silence] » ; et que tout le groupe d'élèves se sent saisi avant même de trouver les mots. C'est l'éclat d'un rire collectif qui déborde d'un auditoire et renverse l'ordre habituel des choses : [rires] « le professeur s'assoit, ferme son ordinateur et débranche son micro ».

Dans ces instants, il y a quelque chose qui se produit avant le langage, et qui ne se laisse pas réduire à une interprétation ou à un code culturel *a posteriori* de ce qui s'est affectivement déroulé. L'affect est ce lieu le plus intime de la culture où l'on touche au réel ; comme une expérience sensible et immédiate, là où le monde entre en nous sans médiation. Il y a là un affect qui s'impose toujours avant toute explication.

En ce sens, Ingold (2013) définit la culture en la concevant comme un processus continu plutôt qu'une collection figée d'événements, d'objets ou de choses du monde. Dans ses travaux (2000, 2011), il s'inspire de la théorie de la culture matérielle et de l'anthropologie sociale pour développer cette perspective originale. Selon lui, la culture ne doit pas être envisagée comme une possession statique. Elle est plutôt une série d'activités humaines en constante évolution, tissées ensemble dans le temps. Ingold rejette ainsi l'idée essentialiste de la culture, préférant la caractériser comme une pratique évolutive et dynamique. La culture émerge des actions et interactions quotidiennes, matérielles ou immatérielles, formant le substrat même de la culture et de nos sociétés. La culture est ainsi un processus continu et façonné par les actions des individus au fil du temps (ibid.).

### 3. Négociations et co-herméneutique pour construire et interpréter l'enquête

---

Dans une démarche ethnographique, l'appréhension de la réalité sociale repose sur la combinaison de plusieurs techniques de recueil de données. L'observation participante en constitue le socle. Elle permet de saisir les pratiques dans leur contexte, de documenter les interactions et de relever les significations implicites que les acteurs attribuent à leurs gestes et à leurs paroles. Elle se complète souvent par des entretiens formels et informels, des récits de vie ou des conversations spontanées, qui ouvrent un accès aux représentations et aux rationalités des enquêtés.

À ces matériaux s'ajoute la collecte de documents et d'artefacts produits ou mobilisés par les acteurs (cahiers, supports pédagogiques, messages numériques, photographies). Ils renseignent sur les cadres symboliques et matériels de leurs activités. L'ethnographe peut aussi recourir à l'enregistrement audio, parfois vidéo, afin de rendre compte de la densité des interactions. Pourtant, cette pluralité d'outils n'obéit pas à une logique cumulative, mais à une stratégie d'immersion et de triangulation. En effet, en croisant des données hétérogènes, elle vise à restituer la complexité des rapports sociaux et à mettre en lumière les tensions, les résistances et les négociations qui traversent les situations étudiées. Ces exemples montrent que la culture ne s'observe pas à distance. C'est parce que le chercheur a tissé ce lien vivant avec son terrain (Ingold, 2011), qu'il peut être à l'écoute d'un sourire qui exprime la résignation de son interlocuteur. Sans ce lien, ce sourire resterait muet, réduit à une donnée insignifiante, ne pouvant pas ouvrir l'accès à la profondeur des significations qu'il condense.

Certains signes appartiennent d'abord à l'ordre de la pratique : un silence maintenu malgré une question, une hésitation corporelle, un geste esquissé puis retenu. Tous témoignent d'une inscription du sens dans l'action même, dans ce qui se fait ou se refuse à se faire. D'autres relèvent plutôt de l'univers des représentations : un récit reformulé, une anecdote choisie, un mot préféré à un autre pour désigner une expérience. Ces représentations orientent l'analyse en proposant des clés d'intelligibilité et des cadres d'interprétation dont l'enquêteur ne peut

en faire l'abstraction. L'ethnographie critique prend toute sa force lorsqu'elle articule ces deux dimensions. Car l'expérience vécue s'exprime autant dans les pratiques corporelles et interactionnelles que dans les récits qui les mettent en sens. Le chercheur devient alors attentif à ces passages entre l'agir et le dire, entre les signes muets de la pratique et les élaborations conscientes de la représentation. C'est dans ce va-et-vient que se construit une co-interprétation. Les enquêtés, par leurs gestes et par leurs paroles, donnent forme à une intelligibilité partagée que le chercheur ne peut que reconnaître comme constitutive du savoir produit.

À l'échelle de l'individu, la profondeur dans l'enquête engendre une gestion des dépendances. Par exemple, elle se manifeste dans l'adaptation des relations entre les protagonistes de l'enquête ou dans la prise en compte de la culture qui régit et encadre ceux-ci. Cette simple dépendance illustre un « phénomène social » qui nécessite une approche méthodologique particulière pour être compris. Autrement dit, la méthode oriente l'analyse et l'analyse oriente la méthode ; montrant que les choix des individus ne sont ni totalement libres ni entièrement déterminés. Ils sont aussi rationnels, influencés par une structure sociale et culturelle. En effet, les individus identifient des options et choisissent celles qui leur semblent les plus avantageuses en fonction de critères qu'ils jugent cohérents dans leur propre contexte social et culturel. Cela ne signifie pas nécessairement que leurs choix sont toujours les plus efficaces ou justes ni qu'ils améliorent systématiquement une structure d'opportunité. Cependant, cela valide l'intention de leurs actions et de leur relation au monde ainsi que leur définition de certaines modalités sociales ou culturelles.

C'est dans ce cadre qu'émerge la relation profonde, puisqu'elle ne se limite pas à une proximité affective avec le terrain, mais elle désigne une pratique méthodologique consciente et négociée. Concrètement, elle s'incarne dans l'enquête. L'ethnographie que nous avons menée auprès d'étudiants en formation à l'enseignement primaire (Serir, 2022) en est un bon exemple. Effectivement, les observations participantes, menées sur plusieurs années au sein des cours et des stages, n'ont pas été conçues comme un simple recueil de notes par le chercheur ; elles se sont prolongées par des discussions collectives où les étudiants ont

commenté leurs propres pratiques pédagogiques. Autrement dit, les entretiens individuels ont souvent pris la forme d'échanges dialogiques, où nos interprétations provisoires étaient soumises à discussion, corrigées, jusqu'à même être refusées. À d'autres moments, certains étudiants ont proposé de reformuler eux-mêmes des passages de l'analyse pour que leurs intentions soient plus fidèlement rendues.

Ces scènes révèlent que la relation profonde ne va pas de soi. Elle se construit au prix de négociations permanentes. L'ethnographie critique met toujours en jeu une écriture traversée par des tensions entre représentations et pratiques. Dans notre cas, cette co-construction avec les enquêtés s'est étendue jusque dans les moindres détails du matériau : choix des anecdotes retenues, formes d'anonymisation, organisation des thèmes, formulation des hypothèses. Un étudiant, par exemple, acceptait volontiers de partager ses impressions sur son stage, mais refusait que certaines anecdotes soient utilisées dans l'écriture, par peur de stigmatiser son maître de stage. Dans ce cas, il a fallu inventer une modalité d'anonymisation plus élaborée, qui ne protégeait pas seulement son identité, mais aussi celle de son environnement de formation. Dans un autre cas, au cours d'un entretien collectif, un groupe d'étudiants a réorienté la discussion que nous avons amorcée sur la gestion de classe pour insister, eux, sur les tensions liées à l'injonction institutionnelle de différenciation pédagogique. Ce déplacement n'a pas été anodin. Il a contribué à transformer nos propres représentations de départ et nous a obligés à intégrer un thème que nous n'avions pas initialement prévu.

Ces expériences soulignent les implications épistémologiques de la relation profonde. En premier lieu, elles obligent à assumer pleinement la subjectivité comme une ressource méthodologique (Bourdieu, 1980). Le chercheur n'est pas extérieur à ce qu'il observe. Ses interprétations sont discutées, filtrées, modifiées par ses interlocuteurs. De même, les enquêtés n'apportent pas un discours brut ou spontané. Ils mettent en récit leur expérience, choisissent ce qu'ils montrent et ce qu'ils taisent, ce qui implique leur propre subjectivité. L'objectivité, dans ce contexte, ne réside pas dans une distance illusoire, mais dans la capacité à rendre visibles ces négociations, à expliciter les conditions de la

co-construction et à reconnaître la pluralité des voix qui composent le savoir produit (Haraway, 2007).

En d'autres termes, la relation profonde ne supprime pas les asymétries de pouvoir entre chercheur et enquêtés, mais elle en transforme la portée. Elle les rend visibles, discutables, travaillables. Dans une scène marquante de l'enquête (Serir, 2022), une étudiante a interpellé le chercheur directement : « *Tu écris sur nous, mais est-ce que tu écris aussi pour nous ?* ». Cette remarque a marqué un tournant majeur. En effet, elle a conduit à organiser une séance de lecture collective de certains extraits du manuscrit, où les étudiants ont commenté les analyses, parfois en les confirmant, parfois en les contredisant, parfois en proposant d'autres interprétations. Cette pratique de co-lecture, inhabituelle dans le cadre de la recherche académique classique, illustre la manière dont la relation profonde s'incarne dans des dispositifs concrets de partage d'autorité interprétative.

Enfin, la co-herméneutique de l'enquête ne désigne pas seulement une métaphore. Elle est une pratique située, traversée par des outils, des ajustements et des négociations. Elle engage une redéfinition de la scientificité. Loin de l'objectivité détachée, elle revendique une scientificité relationnelle qui reconnaît la valeur de l'expérience partagée et de l'interprétation dialogique comme fondements de la connaissance. Dans ce sens, elle rejoint la question soulevée par Spivak : *Can the Subaltern Speak?* (1988). Alors, comment porter la voix de ceux qui, souvent, ne sont pas reconnus dans l'espace social, institutionnel ou politique ? L'ethnographie, dans sa dimension critique, assume ici cette tâche de faire entendre ces voix – non pas en les traduisant de manière autoritaire, mais en leur donnant une place active dans le processus d'interprétation.

### 3.1. Profondeur, culture(s) et subjectivité

C'est ici que la culture apparaît comme le terrain privilégié de cette démarche. Elle ne peut être appréhendée à distance, comme un système figé de normes ou de représentations extérieures aux individus. Elle est d'abord vécue, incorporée, transmise dans des gestes, des récits, des

émotions ; et l'ethnographie est précisément l'outil qui permet de la saisir dans cette épaisseur du quotidien (Geertz, 1998). La culture n'est pas un décor qui encadre les pratiques sociales ; elle est le tissu même qui les rend possibles et intelligibles. Étudier la culture par l'ethnographie suppose donc d'entrer dans la texture fine des interactions, d'écouter les silences comme les paroles, de décrire non seulement ce qui se dit, mais aussi ce qui se vit.

Dans notre enquête (Serir, 2022), cette dimension est apparue de manière frappante. Les étudiants en formation ne parlent pas seulement de leur apprentissage. Ils donnent à voir les valeurs, les références, les visions du métier et de la société qui orientent leurs choix. Leurs récits révèlent une culture professionnelle en train de se construire, marquée à la fois par l'héritage des institutions qui les ont formées et par leur propre vécu d'élèves. Pour comprendre cette culture de la formation, il ne nous suffisait donc pas seulement d'analyser leurs discours. Il fallait aussi observer les pratiques de stage, les manières de s'adresser aux enfants, les gestes répétés, les affects exprimés ou contenus dans des situations de classe. C'est cette attention au détail, cette capacité à lire la densité symbolique qui constitue l'apport propre de l'ethnographie critique, telle que nous l'avons défini, pour l'étude de la culture.

L'ethnographie, dans cette perspective, n'est pas seulement une méthode parmi d'autres. Elle est une sensibilité d'attention. Elle permet de rendre intelligible ce qui, dans la culture, échappe aux catégorisations trop rapides ou aux généralisations abstraites. Elle restitue le caractère situé des pratiques et des représentations, tout en les reliant aux structures sociales plus larges qui les traversent. Elle fait apparaître la culture, non pas comme un objet figé, mais comme un processus dynamique, négocié, co-interprété, en perpétuelle recomposition. La relation profonde, quant à elle, trouve dans l'étude de la culture son terrain d'élection. D'abord parce que la culture est à la fois vécue et représentée par des pratiques et des discours ; ensuite, parce qu'elle appelle une enquête qui ne peut être que partagée, négociée et assumée dans sa subjectivité que parce qu'elle est construite avec ceux qui la vivent. L'ethnographie critique en révèle alors la dimension vivante, affective et politique. Elle ouvre un espace où la culture n'est pas seulement analysée, mais vécue ensemble, dans et par l'enquête.

#### 4. Subjectivité et devenir minoritaire

---

Nous reconnaissons un point critique. En effet, l'ensemble des dimensions méthodologiques évoquées jusqu'à présent renvoient à des tensions qui pourraient apparaître comme déconnectées de la relation d'enquête et, de ce fait, induire en erreur un chercheur inexpérimenté en laissant craindre d'éventuelles manipulations. Pourtant, ces tensions ne sont pas nécessairement paradoxales. Certes, une écoute attentive, prolongée dans le temps et centrée sur l'intellectualité et les affects des enquêtés a pour objectif principal de prévenir l'ethnocentrisme du chercheur (Cuche, 2016). Néanmoins, la simple volonté de communiquer, tout comme les bonnes intentions méthodologiques ne suffisent pas à elles seules. Il est dès lors crucial de reconnaître que la relation profonde joue un rôle déterminant dans l'expansion de la conscience de soi ; tant pour l'enquêté que pour l'enquêteur, et cela, à chaque étape du processus. Deux postulats, interconnectés mais distincts, permettent de saisir cette idée.

Le premier concerne l'identification. Développer son identité implique de dépasser les frontières conformistes de l'individuation (Martuccelli, 2019), ce qui amène l'enquêté comme le chercheur à s'identifier à différentes formes d'identités, y compris à ses propres identités (Sen, 2006). Dans le cadre de l'enquête, cette pluralité peut prendre la forme d'un glissement. L'enquêté se projette dans la position du chercheur, tout comme le chercheur se trouve amené à se voir au travers des yeux de l'enquêté. Ces identités plurielles ne sont pas des contradictions, mais des ressources. Elles servent de points d'appui pour comprendre l'individu en relation avec autrui et pour tisser la profondeur relationnelle qui caractérise l'enquête ethnographique.

Cette expansion de la conscience de soi vers autrui crée les conditions d'un échange véritable. Elle ne se réduit pas à un mécanisme de miroir, mais devient un espace partagé où l'expérience individuelle est reconnue comme traversée par des dimensions universelles. Le processus d'extension constitue alors une exploration réflexive. Chacun – chercheur comme enquêté – se découvre partie prenante d'un même horizon de sens, où l'enquête devient elle-même une réalisation de soi par la prise de conscience (Guattari, 2013). Ainsi, la relation d'enquête

ne se limite pas à produire du savoir sur autrui. Elle agit comme une dynamique d'auto-compréhension mutuelle. Elle déplace les frontières entre celui qui observe et celui qui est observé, et permet à chacun de se redéfinir à travers l'expérience de l'autre.

Le deuxième postulat renvoie quant à lui au développement des propres potentialités des protagonistes dans l'enquête. La relation se caractérise alors par une identification de soi, façonnée par une négociation constante avec l'identité d'autrui. Le processus de devenir soi-même s'élabore ainsi dans une dynamique où l'altérité joue le rôle de miroir, de ressource, mais aussi parfois d'obstacle. Concrètement, les enquêtés et le chercheur s'associent à ces autres individus avec lesquels ils entrent en empathie ou éprouvent une forme de compassion. Dans un premier temps, ces affects semblent se tourner vers autrui : comprendre sa situation, partager sa vulnérabilité, reconnaître son humanité. Mais, ce mouvement redouble. Effectivement, en se projetant dans l'autre, le chercheur et les enquêtés se découvrent eux-mêmes autrement. L'empathie et la compassion se recentrent alors vers eux-mêmes, nourrissant une compréhension de soi façonnée par le sentiment d'appartenance commune et d'un destin partagé.

Cependant, cette dynamique n'est jamais univoque. À côté de l'empathie et de la compassion, existent aussi des formes de résistance, de distance, voire de rejet. Les enquêtés peuvent se reconnaître dans autrui, mais ils peuvent aussi chercher à s'en démarquer, à souligner ce qui les distingue, à se protéger d'une identification jugée menaçante. Ces moments de refus ou de retrait participent eux aussi de la réalisation de soi. Ils marquent la volonté de tracer une frontière, de préserver une singularité, d'affirmer une autonomie. Ainsi, la relation d'enquête est traversée par un double mouvement : d'un côté, l'ouverture empathique qui rapproche et relie ; de l'autre, la mise à distance qui différencie et sépare. C'est précisément dans cette tension – entre rapprochement et éloignement, entre compassion et rejet – que s'élabore une conscience de soi élargie. L'enquête devient un espace où chacun de ses protagonistes apprend à se définir à travers la dialectique complexe du semblable et du dissemblable, du commun et du distinct.

Comme soulevé précédemment, loin de se neutraliser, ces deux mouvements opposés peuvent se conjuguer au sein de l'enquête sans devenir contradictoires. Ils constituent même une ressource précieuse pour comprendre la complexité des dynamiques sociales et culturelles. L'ouverture empathique permet de capter l'intensité affective d'une expérience vécue, tandis que la mise à distance garantit de ne pas se dissoudre dans l'altérité, en maintenant une réflexivité critique. Ensemble, ils instaurent un équilibre fragile mais fécond. C'est précisément dans ce va-et-vient entre proximité et retrait que se construit la profondeur de la relation ethnographique.

Un épisode de terrain illustre bien cette articulation (Serir, 2022). Après avoir partagé avec une étudiante une première interprétation concernant les difficultés d'un de ses camarades en stage, celle-ci réagit en deux temps. Dans un premier mouvement, elle exprime une forme d'empathie : *« Je comprends ce qu'elle vit, et moi aussi j'ai parfois l'impression d'être dépassée. »* Mais presque aussitôt, elle prend de la distance : *« En même temps, je crois qu'elle ne voit pas sa part de responsabilité dans la manière dont elle gère la classe. »* Ces deux registres – l'identification et la mise à distance – s'expriment dans la même intervention, révélant une attitude complexe de l'étudiante qui reconnaît à la fois une expérience commune et une différence significative.

Cet enchevêtrement d'empathie et de distance n'est pourtant pas contradictoire. Il permet au contraire de densifier l'analyse. L'identification compassionnelle rend audible une souffrance en formation qui aurait pu rester silencieuse. La prise de distance, quant à elle, ouvre un espace de réflexion en replaçant cette souffrance dans le cadre des pratiques pédagogiques et donc des marges d'action individuelles. Pour nous, chercheur, et pour l'étudiante avec qui nous construisons l'analyse, cette double dynamique apparaît comme une clé de lecture. Elle montre que la réalisation de soi dans l'enquête passe simultanément par la reconnaissance d'un destin partagé mais aussi – et surtout – par l'affirmation d'une singularité propre à notre relation dans l'enquête.

Ainsi, l'enquête se nourrit de cette tension. Empathie et distance se répondent, s'ajustent et s'équilibrent. Les deux permettent d'articuler l'affect et l'intellectualité, la proximité et la réflexivité, dans un même

geste de connaissance et de reconnaissance. C'est précisément dans ce mouvement que peut être introduit le concept deleuzien de « devenir minoritaire » (Deleuze et Parnet, 1977). Deleuze et Guattari (1989) montrent aussi que le devenir minoritaire n'est pas une question de nombre ou de statut sociologique. Il est un processus de désir et de transformation par lequel un individu, en s'ouvrant à l'altérité, échappe aux formes majoritaires d'identification et invente de nouvelles possibilités d'existence. Dans le cadre de l'enquête ethnographique, cette dynamique se manifeste lorsque chercheur et enquêtés, en assumant cette oscillation entre empathie et distance, sortent des assignations figées par les cadres de l'enquête – le chercheur comme détenteur légitime du savoir, l'étudiant comme informateur – pour entrer dans une zone de déstabilisation créatrice.

Il convient de noter que le devenir minoritaire n'est pas une perte de quelque chose, mais une ressource. Il marque le passage par un état d'inconfort, de fragilité, où chacun se découvre vulnérable et ouvert à d'autres formes de subjectivation. C'est ce qui se joue lorsque l'étudiante, en commentant l'analyse sur un camarade, a tout à la fois exprimé sa proximité empathique et affirmé une distance critique. Les deux sont néanmoins entraînés ensemble dans un processus qui déplace leurs positions « ordinaires » – celle du chercheur sachant et interprétant; celle de l'enquêté, étudiante témoin de ce que le chercheur fait ressortir. Ensemble, ils expérimentent plutôt une manière de penser et de dire l'enquête autrement; de réfléchir à une ouverture vers une position minoritaire; là où la connaissance se fabrique dans l'entre-deux, dans la remise en question des évidences et des hiérarchies.

En ce sens, la relation profonde s'articule directement au devenir minoritaire. Elle suppose, pour le chercheur, de consentir à cette déstabilisation, de reconnaître que l'enquête n'est pas seulement accumulation de savoir, mais qu'elle est traversée par des expériences de désidentification et de recomposition. Le devenir minoritaire est ici la condition même d'un savoir critique, puisqu'il oblige le chercheur et l'enquêté à inventer ensemble de nouvelles lignes de compréhension, loin des évidences instituées. Il incarne ce qu'Ingold (2011, 2013) désigne comme une « philosophie vivante »; non pas une posture d'observateur extérieur soucieux de préserver une neutralité apparente, mais une

immersion directe dans les réalités du monde ; en s'y engageant aux côtés de celles et ceux qui les vivent et les habitent, ici et maintenant.

Dans tout cela, la méthodologie devient un projet et un principe en soi. En plus de guider la recherche, elle évolue en une réalité à part entière. Le processus de devenir-minoritaire dissipe les doutes et les incertitudes partagés par le chercheur et les enquêtés. Les interprétations et analyses émergent d'une immersion directe dans les réalités concrètes. Cette approche se distingue du cercle du raisonnement scientifique dominant (Latour, 2005) qui maintient l'enquête à distance et la simplifie pour mieux en contrôler les faits. Pourtant, l'enquête se déploie avec les affects et les subjectivités (Næss, 2017), proche du vécu et du quotidien, sans trop de prévisions et en anticipant uniquement ce qui se passe dans l'instant présent. C'est dans cette disponibilité à l'imprévu que réside sa force. Elle permet au chercheur de se laisser surprendre par des situations qu'aucun protocole ne pouvait entièrement anticiper, et d'accueillir la parole, le geste ou le silence dans leur surgissement singulier. L'ethnographie se construit ainsi comme un cheminement partagé, où la rigueur analytique ne s'oppose jamais à la sensibilité, mais s'appuie sur elle pour éclairer les logiques sociales qui se déploient au ras du quotidien. Cette démarche, attentive aux détails et ouverte à la sérendipité chère à Merton (Merton et Barber, 2004), ne fait plus de l'enquête une application mécanique de techniques, mais une pratique vivante d'interprétation, au croisement du savoir scientifique et de l'expérience humaine.

##### 5. La recherche profonde, une conclusion négociée

La recherche profonde apparaît comme un processus sans cesse en mouvement, toujours en train de se former, de se transformer et parfois de se dissoudre. Elle ne se limite pas à une description des phénomènes observés, mais constitue un cheminement, un « passage de Vie qui traverse le vivable ou le vécu » (Deleuze, 1992). Dans cette perspective, l'enquête n'est pas un dispositif méthodologique. Elle est un devenir, c'est-à-dire une dynamique par laquelle l'enquêteur et les enquêtés se déplacent ensemble, au gré des relations et des situations qu'ils construisent.

Comme l'ont montré nos interprétations, ce devenir s'incarne notamment dans le devenir minoritaire (Deleuze et Parnet, 1977) qui ne désigne pas une condition sociologique de minorité, mais une modalité d'ouverture et de décentrement. Par l'expérience de la relation profonde, le chercheur accepte de quitter la position majoritaire du savant qui surplombe, pour se confronter à l'incertitude, à la fragilité et à l'inachèvement de son terrain. De même, les enquêtés, en participant à la co-construction du savoir, explorent des formes de subjectivation qui les déplacent hors des évidences imposées par les institutions ou les discours dominants. Le minoritaire devient alors une qualité de la relation. Il signale une altérité partagée, une manière de se rencontrer dans ce qui échappe aux définitions stabilisées.

Cette perspective a des implications méthodologiques et politiques décisives. Méthodologiques, car elle rappelle que l'enquête ne vise pas une clôture interprétative, mais une ouverture. Au lieu de résoudre des problèmes, elle en fait émerger de nouveaux, reformulés à travers la pluralité des voix et des expériences. Politiques, car elle engage une responsabilité. Celle de faire entendre des voix souvent marginalisées ; cela non en parlant à leur place, mais en rendant possibles leur prise de parole et leur reconnaissance. Comme l'a souligné Spivak (1988), la question n'est pas seulement de « donner » une voix aux sans voix, mais de créer les conditions dans lesquelles leurs voix puissent être entendues, y compris au prix de la remise en cause des évidences majoritaires et de celles du chercheur.

Ainsi, la recherche profonde ne se conçoit pas comme une entreprise solitaire ni comme un exercice d'autorité scientifique. Elle est une expérience toujours négociée, vécue avec les enquêtés, où chacun accepte de se laisser transformer par l'autre. Loin d'une finalité close, elle représente une manière de raviver la vie là où elle tend à s'éteindre, de préserver ce qui, dans les existences ordinaires, risque d'être effacé, et de maintenir ouverte la possibilité d'un avenir partagé. Elle s'érige contre une rhétorique de la science qui définit la découverte autrement que comme un mélange désordonné d'inspiration, de transpiration, d'erreurs et de hasard heureux (ou malheureux) – autrement que comme de la sérendipité. La recherche profonde assume ainsi pleinement ce désordre créateur. Elle reconnaît que la connaissance ne progresse pas

selon un chemin rectiligne et balisé, mais par bifurcations, tâtonnements, révisions, accidents successifs et rencontres inattendues. C'est précisément dans ce chaos méthodologiquement assumé que se révèle la puissance de l'enquête ; non pas comme une accumulation de vérités stabilisées, mais comme l'émergence fragile et provisoire de compréhensions partagées.

L'ethnographie, dans sa dimension critique, rejoint ici une philosophie du devenir. Elle s'élabore au croisement de l'intuition et de l'effort, de l'échec et de la découverte, de la subjectivité et de l'altérité. En cela, elle s'oppose à toute conception figée de la science humaine comme système clos et autosuffisant. Elle propose au contraire une démarche vivante, toujours en mouvement, où la profondeur ne réside pas dans la certitude, mais dans la capacité à accueillir sensiblement l'inattendu, à reconnaître les voix fragiles et à transformer l'expérience vécue en savoir partageable. Puis, en dernière instance, la recherche profonde s'apparente à un acte de résistance ; résistance à la réduction de l'humain à des catégories, résistance à l'oubli des vies ordinaires, résistance au néant qui menace toute expérience de disparaître sans trace. Elle est ce geste de soin par lequel les enquêtés, avec le chercheur, ravivent la vie dans ses formes les plus fragiles, les plus menacées, les plus invisibles. Comme le suggère Deleuze (1992), il ne s'agit pas de conclure, mais de « laisser passer » les choses, de la laisser circuler dans les devenirs de chacun ce qui se tisse à même l'enquête qui se découvre (Ingold, 2011). La recherche profonde ouvre sur un horizon inachevé ; celui d'un savoir qui ne vise pas à dominer, mais à accompagner ; non pas à enfermer, mais à libérer ; non pas à éteindre, mais à maintenir vivante la possibilité du devenir autrement.

Becker, H. S. (2002). *Ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*. La Découverte.

Bourdieu, P. (1980). *Le Sens pratique*. Éditions de minuit.

Caron, C. (2017). La recherche qualitative critique : la synergie des approches inductives et des approches critiques en recherche sociale. *Approches inductives*, 4(2), 49-78.

Cuche, D. (2016). *La notion de culture dans les sciences sociales*. La Découverte.

Deleuze, G. (1992). *Pourparlers (1972-1990)*. Éditions de minuit.

Deleuze, G. & Guattari, F. (1989). *Mille plateaux*. Éditions de minuit.

Deleuze, G. & Parnet, C. (1977). *Dialogues*. Flammarion.

Garfinkel, H. (2007). *Recherches en ethnométhodologie*. PUF.

Geertz, C. (1998). La description dense : vers une théorie interprétative de la culture. *Enquête*, 6, 73-105.

Gérin-Lajoie, D. (2006). L'utilisation de l'ethnographie dans l'analyse du rapport à l'identité. *Éducation et Sociétés*, n°17(1), 73-87.

Giddens, A. (1994). *Les conséquences de la modernité*. L'Harmattan.

Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2017). *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*. Armand Colin.

Goffman, E. (1973a). *La mise en scène de la vie quotidienne. Tome I. La présentation de soi*. Éditions de minuit.

Goffman, E. (1973b). *La Mise en scène de la vie quotidienne. Tome II. Les relations en public*. Éditions de Minuit.

Guattari, F. (2013). *Qu'est-ce que l'écosophie ?* Éditions Lignes.

Haraway, D. (2007). *Manifeste cyborg et autres essais*. Exils.

Ingold, T. (2000). *The Perception of the Environment: Essays on Livelihood, Dwelling and Skill*. Routledge.

- Ingold, T. (2011a). *Lines: A Brief History*. Routledge.
- Ingold, T. (2013). *Marcher avec les dragons*. Zones sensibles.
- Lasserre, F. (2010). Anthropologie 2.0? L'ethnographie par-delà l'ethnographie. *Altérités*, 7(2), 3-14.
- Latour, B. (2005). *La science en action. Introduction à la sociologie des sens*. La Découverte.
- Malinowski, B. (1968). *Une théorie scientifique de la culture*. Maspero.
- Martuccelli, D. (2019). Individu/individuation. In C. Delory-Momberger (Ed.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 101-103). Érès.
- Merton, R. K., & Barber, E. (2004). *The travels and adventures of serendipity: A study in sociological semantics and the sociology of science*. Princeton University Press.
- Naess, A. (2017). *Une écologie pour la vie. Introduction à l'écologie profonde*. Seuil.
- Piette, A. (1996). *Ethnographie de l'action : l'observation des détails*. Métailié.
- Rosa, H. (2014). *Aliénation et accélération. Vers une théorie critique de la modernité* (trad. par T. Chaumont). La Découverte.
- 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.
- Spivak, G. C. (1988). Can the subaltern speak? In C. Nelson & L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the interpretation of culture* (pp. 271-313). Urbana: University of Illinois Press.

Strauss, A. L. & Corbin, J. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative. Techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*. Academic Press Fribourg.

# Tisser l’Inachevé : conclusion ouverte

Maud Lebreton Reinhard, François Gremion, Josianne Veillette

---

Le colloque « Culture(s) et éducation » du 29 février et le symposium du 1<sup>er</sup> mars 2024<sup>1</sup> avaient pour objectif d’examiner le concept de « culture », souvent considéré comme allant de soi et habituellement admis sans remise en question. Bref, sortir de l’« impensé » de la culture, telle était leur visée. Or n’espérons-nous pas secrètement, contre Tim Ingold cité dans l’introduction de cet ouvrage, que notre partage sur le concept de culture ne servirait pas avant tout à « désigner une question » (Ingold, 2014, p. 46), mais qu’il permette de dépasser cet impensé, en désignant une réponse claire ?

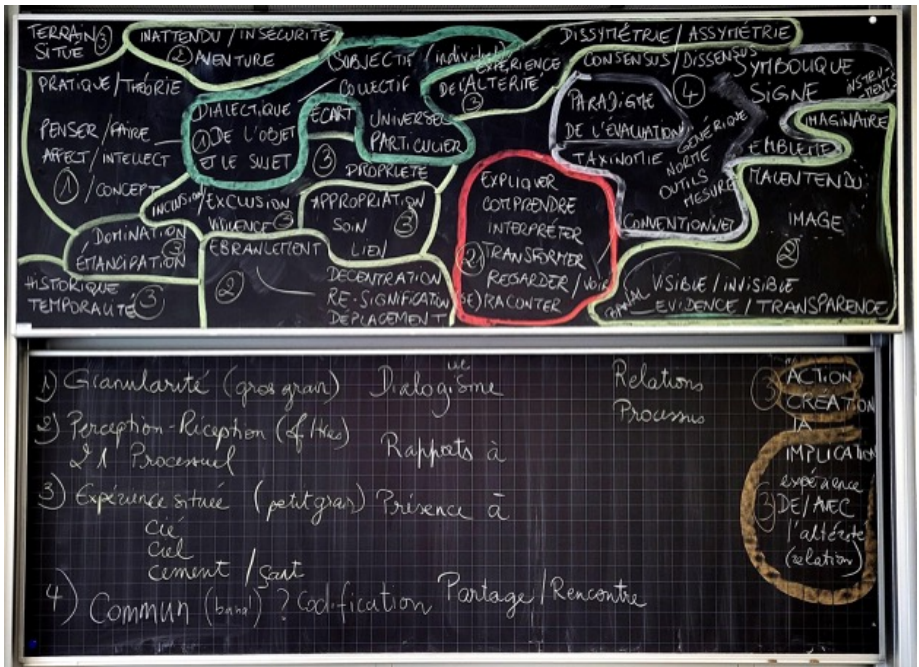
Le travail mené durant le symposium pour coconstruire ce livre procède d’une mise en tension. Chaque intervenant a analysé l’usage du concept

1 Participant-e-s : Spomenka Alvir (HEP-BEJUNE, CH), Brahim Azaoui (Université de Montpellier, FR), Caroline Blanvillain (Université de Montpellier, FR), Tristan Donzé (HEP-BEJUNE, CH), Nancy Granger (Université de Sherbrooke, CA), François Gremion (HEP-BEJUNE, CH), Lise Gremion (Université de Fribourg, CH), Alaric Kohler (HEP-BEJUNE, CH), Maud Lebreton Reinhard (HEP-BEJUNE, CH), Raphaël Sandoz Otheneret (HEP-BEJUNE, CH), Frédéric Saussez (Université de Sherbrooke, CA), Zakaria Serir (Université de Genève, CH), Josianne Veillette (HEP-BEJUNE, CH).

dans son propre domaine éducatif et rédigé un premier essai de texte à ce sujet. Les textes ont à cette occasion fait l'objet de discussions en sous-groupes, organisées selon les thèmes et champs retenus. Lors de la synthèse en commun, plutôt qu'une définition unique et stabilisée, une traversée dialectique entre l'objet et le sujet, la place du signe et du symbolique, le rôle des normes et du conventionnel, le rapport du vécu et de l'expérience, a été mise en scène. Si chaque définition proposée peut être vue comme une idée en germe, susceptible de grandir, s'épanouir et produire un fruit, elle ne peut, prise isolément, désigner à elle seule une réponse définitive de ce que peut consister la culture en éducation. Autant de « familles » de notions, reliées par des divergences assumées et des rapprochements inédits. Parce qu'un livre impose malgré tout une forme linéaire, nous avons choisi de terminer cette rencontre par une grille de lecture (figure 1) avec laquelle chaque auteur est reparti pour construire ou repenser sa contribution. Celle-ci reflète la polyphonie des échanges, les points de convergence comme les points de rupture. Elle invite le lecteur et la lectrice à circuler dans un espace pensé comme une carte plutôt qu'un chemin tout tracé, un dispositif de navigation plutôt qu'une progression vers une conclusion déjà donnée. Ce livre s'affirme donc à la fois comme une élaboration conceptuelle à travers l'expérience collective de sa co-construction : entre dissensus et consensus, entre partage de normes et invention de nouvelles catégories, entre l'exigence de structurer et la nécessité de laisser ouvert. Autant dire que, de bout en bout, la culture y apparaît moins comme une essence que comme une pratique du décalage et du lien – un art de l'écart qui fait tenir ensemble sans uniformiser. Si on file la métaphore, la culture est ce grain qui empêche le rouage d'avancer « comme prévu » : non pas obstacle, mais déviation, aiguillage, trébuchement productif. C'est dans cet écart que se loge sa fécondité. Penser la culture, c'est donc se confronter à ce qui déjoue, reconfigure, oblige à recomposer les articulations entre le particulier et l'universel, le subjectif et le collectif, le visible et l'invisible.

Figure 1

Trace des échanges du symposium du 1<sup>er</sup> mars 2024



« Si on file la métaphore, c'est le grain qui empêche le rouage d'avancer, en tout cas qui modifie l'aiguillage. »

– *En même temps, pour structurer un livre, qu'on le veuille ou non, il y a une forme de séquentialité qui va s'imposer à nous. Donc peut-être qu'une façon d'organiser, ça serait de regarder la granularité des éléments. Il y a des choses extrêmement abstraites, englobantes, comme le rapport universel, particulier, subjectif, collectif, dialectique de l'objet du sujet par exemple, qui peuvent être un peu introductif par rapport à des propositions plus pointues, plus détaillées.*

– *Mais je sais pas si vous êtes d'accord. Il y a déjà une famille qui tourne autour de la dialectique de l'objet, du sujet, de l'universel au particulier, du collectif au subjectif ou individuel. On aurait une première famille avec le haut du tableau au milieu.*

– *Mais tu peux me donner le nom de ta famille.*

– *Dialectique et sujet, particulier et subjectif, collectif et universel. C'est marrant comme association.*

– *Qu'est-ce que tu veux ?*

– *L'écart ! Avec mes catégories à moi, s'il y a une dialectique, nécessairement, il y a un écart.*

[...]

– *On a des grands ensembles qui proposent des relations entre universel et particulier, visible et invisible, domination et émancipation. Et ces relations, on a à chaque fois des courroies de transmission, d'interrogation qui sont sur des processus qui seraient l'écart pour le premier.*

– *Moi j'aime bien l'idée du vécu, c'est-à-dire que ça peut être pris dans un sens plus générique. Mais c'est peut-être plutôt l'expérience, en tout cas le vécu dans le sens où c'est pas généralisable, l'expérience.*

– *Il y a quelque chose qui est abouti, qui est fini. Et ça, moi, je suis moins d'accord avec l'expérience située. L'expérience, c'est l'expérience.*

[...]

– *Mais tu sais, il y a une famille qui se dégage quand même. Parallèlement, parce qu'elle est aux limites du tableau à gauche. Penser, faire, affect, intellect, concept.*

– *Encore quelque chose autour du signe du symbolique. Oui.*

– *Quelque chose de compatible avec le signe conventionnel.*

– *Là, on va avoir de vraies discussions. Mais moi, j'aurais pas mis le signe avec le conventionnel pour pas te faire violence. Mais je trouve que comme dissensus générique, norme, outil, mesure et conventionnel, c'est juste qu'il y a un peu du paradigme de l'évaluation là-dedans. À la limite, c'est presque une taxinomie, je pourrais presque les regrouper ensemble. Tu as dit consensus ? Oui, avec tout ce qu'il y a en dessous, sauf symbolique ici.*

– *Faut qu'on discute quand même parce qu'il y a forcément du conventionnel dans le signe.*

– *Oui et puis la norme est le signe, c'est pas non plus complètement étranger. Qu'est ce qui fait que ça te dérange ? Signe conventionnel ? C'est une vraie question.*

– *Qu'est-ce que vous mettez derrière cette idée de conventionnel ? Du contractuel ?*

– *C'est du partagé donc du contractuel. Il y a convention et donc rapport à une norme.*

– *Pour moi un signe va avec interprétation aussi, ce qui n'est pas le cas pour le conventionnel qui relève déjà d'un consensus.*

[...]

– *Maintenant qu'on a pétri un peu tout, il reste 1 h, donc on peut revisiter ces quatre parties si tout le monde est d'accord. Puis ensuite chacun se situe.*

[...]

– *On ne veut pas s'enfermer mais un livre, c'est linéaire, on doit quand même avoir quelque chose de l'ordre de la progression. Car c'est justement le but de ne pas avoir un recueil d'articles différents.*

– *Alors si tu me permets, je rajouterai pas des têtes de chapitres, mais éventuellement des articulations de chapitres. Il y a un travail éditorial qui va être fait mais cette carte, elle pourrait très bien figurer dans une introduction d'ouvrage avec une explicitation minimale de comment on est arrivés à dégager des catégories. Mais en même temps, elle peut montrer les dialogues entre les textes, les points de convergence et les points de rupture. En gros, comment est-ce que ça on a essayé de créer des liens.*

– *On peut même aller plus loin pour moi, ne pas structurer en partie mais en faire une grille de lecture du livre.*

– *Parce que finalement voilà, il faut que le lecteur soit invité à voir quelque chose de co-construit, et que dans la description de notre cheminement, on puisse déjà inviter à une lecture qui est un peu, comment dire, polyphonique.*

[...]

– *Volontiers pour une photo de classe devant le tableau. Allez !*

– *Avec la photo devant le tableau, on pourra tous en revendiquer la propriété.*

– *Alors les petits devant les grands derrière.*

– *Là, il y a tous les hommes à droite. Faut qu'on se mélange.*

– *Approchez, approchez.*

Symposium du 1<sup>er</sup> mars 2024, Bienne (CH). Extraits des échanges.



## IMPRESSUM

© Éditions HEP-BEJUNE, Bienne, Suisse, 2026

**ISBN :** 978-2-940741-06-9

**DOI :** 10.37027/HEPBELUNE.41052

**Conception :** Maude Riat, atelierhans.ch

**Mise en page :** HEP-BEJUNE

**Responsable d'édition :** Tristan Donzé