

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 Ricœur. 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-Pretceille, 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 inexistants. 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-Pretceille, 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^{er} 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 entendements 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-crédation, 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-Pretceille, 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 synchrone 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.