

Colloque CULTURE (s) 29 février au 1^{er} mars 2024 HEP-BEJUNE, Bienne

Mais, selon moi, le terme culture désigne une question, et non une réponse.

Tim Ingold, Être au monde. Quelle expérience commune ?, p. 46.

Ce colloque invite à (re)penser l'impensée culture, comprendre les enjeux de sa mobilisation dans le champ de l'éducation et de la formation en se plaçant sous l'égide de ses fondements anthropologiques : la complexité (Descola & Ingold, 2014).

1. Appel à contributions

Le terme de culture, dans son acception anthropologique, a quitté le domaine du spécialiste et le cercle des disputes académiques pour se populariser et connaître aujourd'hui une véritable inflation. Il fait désormais partie du vocabulaire de la communication de masse (...). Le lexique et les thématiques de l'anthropologie ont connu ces dernières années une certaine diffusion. Le mérite en revient, entre autres, au goût pour l'exotisme et à la consommation des « différences » à travers le tourisme de masse, mais aussi à la dissémination des signes des cultures exotiques dans le paysage urbain et à la cohabitation avec des groupes d'immigrés ou migrants venus de partout. Ce phénomène a pourtant quelque chose de paradoxal : lorsque le lexique de l'anthropologie se popularise et que certaines notions – culture, ethnie, différence – font presque partie du sens commun, s'affirme, dans le débat scientifique, la propension à soumettre à la critique de la culture, ce concept clé de l'anthropologie, et ses corollaires (identité, ethnocide, différence, etc.). Désormais le discours anthropologique a tendance à relativiser et à déconstruire ces notions (Rivera, 2000 : 63 – 64).

Notion, concept, catégorie, si la « culture » continue d'animer sa discipline fondatrice, elle est également omniprésente dans les discours ordinaires (politiques, médiatiques, publics) dans les secteurs de l'éducation, du professionnel, de l'humanitaire, de l'international, de la migration, de l'associatif, etc. La notion de culture fait à ce point partie des éléments consensuels à partir desquels se construisent nos modes d'appréhension et de compréhension du monde qu'il est nécessaire de s'interroger sur les effets de cette saturation : cette omniprésence ferait-elle de la culture un impensé (Robert, 2016) ? La première conceptualisation de la culture, toujours en vigueur, est héritée de Tylor (1871). Ce dernier propose une définition alors inédite pour l'ethnologie classique : « 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 » (cité par Giordano, 2003). De cette dernière découle une prolifération de définitions, re-définitions, révisions, corrections, (re)élaborations : plus d'une centaine de définitions de la culture existent dans le domaine anthropologique selon le recensement de Barnard en 2000 (Veillette et Gohard-Radenkovic, 2016).

Ce colloque considère le terme de culture dans la pluralité des usages et des réalités qu'il couvre dans le champ de l'éducation et de la formation. Sa large diffusion ne s'appuyant pas toujours sur les acquis de la recherche, ceci expliquerait, selon Pretceille, « le décalage entre l'usage des concepts et leur définition, leur ajustement, voire leur redéfinition. L'utilisation de cadres de référence, conceptuel et épistémologique, obsolètes et donc inadaptés, laisse la porte ouverte à toutes les erreurs et les errances qui alourdissent et obscurcissent les débats » (2013 : 9). Si la notion d'impensé est synonyme d'absence de questionnement, de panne symbolique, voire d'outil de retrait de la démarche d'intelligibilité propre à la science (Robert, 2016), la culture est ici envisagée d'abord et avant tout dans sa complexité processuelle.

Une perspective dialogique

Penser la complexité pour aborder la culture suppose de devoir penser 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. Résultat de rapports entre des acteurs sociaux dans un contexte précis, l'hétérogénéité entre les acteurs sociaux et les groupes internes à une collectivité (Rivera, *op. cit.*) permet d'envisager que leurs différences 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 : 51), faisant de ces dernières avant tout des construits sociaux, indissociables des échanges générés en situation.

Dans le champ éducatif, deux perspectives se distinguent. Avec une approche herméneutique, Simard propose de penser la culture à la fois comme objet et comme rapport. 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 » (2002 : 5) ; en qualité de rapport, la culture est interactions entre l'objet qu'elle constitue et l'individu (*ibid.*). Avec une perspective phénoménologique, Matusov & Marjanovic-Shane (2017) posent quatre axes pédagogiques, considérant la culture à la fois « comme modèle », pour socialiser des individus ; « comme frontière », pour rencontrer l'altérité, la sienne y compris ; « comme auteur », pour ancrer la créativité individuelle dans une perspective dialogique (Tedlock & Mannheim, cité dans Pesce, 2014) ; enfin, « comme dialogue critique », pour former aux recherches des vérités.

Faisant le postulat d'un véritable appauvrissement conceptuel dans le champ de l'éducation et de la formation, ce colloque propose d'interroger le large spectre sémantique du terme « culture » dans les usages et les entendements qui en sont faits. Brandi autant comme objectif que comme outil, levier ou obstacle, sa mobilisation soulève plusieurs champs de tension : l'individu et le collectif, le normatif et le descriptif, l'universalisme et le particularisme, l'inclusif et l'exclusif, le différentialisme et le métissage (Laplantine, 1999).

C'est dans ce cadre théorique que les trois sous-axes suivants sont proposés :

Sous-axe 1 – La culture professionnelle dans le champ de l'éducation et la formation

Définissable à deux niveaux (Isani, 2004), la culture professionnelle est possiblement observable dans les cadres de référence concrètement fixés par une organisation sociale, juridique voire axiologique du travail. C'est le cas de conventions collectives, de chartes ou de codes de déontologie. Dans le champ éducatif, si les grandes valeurs de l'éducabilité de tous sont posées au niveau international (Unesco, OCDE), les documents officiels régissant la profession aux niveaux national et régional sont rares ou inexistantes. Toutefois, la création des Hautes Écoles Pédagogiques (HEP) au début des années 2000 marque le début d'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 Hautes écoles pédagogiques 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 en 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 leur pratique. Cette tertiarisation de la formation étant en place, à quoi ressemble le praticien réflexif aujourd'hui ? Comment dialoguent autonomie et prescrit ? Peut-on, doit-on prédéfinir une culture professionnelle (Jorro, 2006 ; Horvais, 2008 ; Simard & Martineau, 2010), à l'échelle individuelle et groupale ?

D'après le second niveau proposé par Isani (2004) pour circonscrire la culture professionnelle, quel rôle joue la culture d'établissement (Thurler, 1994 ; Durand et al., 2002) au sein duquel des pratiques partagées s'érigent en normes partagées qui font culture, de manière plus ou moins consciente et assumée ? Si les cultures d'établissements peuvent être très différenciées, voire contrastées, 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 ? Enfin, quels impacts génèrent les micro-cultures liées aux disciplines scolaires ou aux statuts au sein des institutions interprofessionnelles ?

Sous-axe 2 – Culture et prescrits éducatifs

Aucun des prescrits consultés ne définit le terme de culture, tout en l'employant pourtant de manière générique¹. 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) ? Sous quelles acceptions se placent les usages, les pratiques, les approches didactiques actuelles ? Envisage-t-on la culture comme élément faisant partie intégrante de la relation à l'autre, c'est-à-dire comme étant le fruit d'une co-construction inhérente à une situation d'interaction ? Penser la culture, c'est l'appréhender dans son horizontalité, c'est la penser au travers des processus dynamiques que sont la socialisation, l'appropriation et la restitution, chez l'individu, de ce qui fait sens pour lui. C'est, pour reprendre les termes d'Abdallah-Pretceille, comprendre qu'« aucune culture ne peut être saisie en dehors des pratiques et des discours qui l'actualisent et la rendent visibles » (2003 : 26), et non pas un prétendu phénomène vertical d'acculturation. C'est notamment ce que tente 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 (enquête dialogique, communauté de pratiques) 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) ?

Sous-axe 3 – Passeurs de culture(s)

Comme il n'y a pas d'enseignement possible sans la reconnaissance par celles et ceux qui enseignent de la légitimité de la chose enseignée, qu'est-ce qui rend « véritable ou valable » la chose enseignée par l'enseignant (Forquin, 2004, p. 4) ? Comment gérer la « situation paradoxale de ne pouvoir ni se passer de l'idée de culture ni s'appuyer sur elle comme un

¹ Une rapide recherche indique 61 occurrences dans le Plan d'Études Romand et 128 occurrences dans le rapport mondial de l'UNESCO « Éducation pour tous : l'exigence de qualité » de 2005, sans qu'aucune définition n'accompagne le terme.

concept clair et opératoire » (*Ibid.*) ? Au sens de patrimoine de connaissances et de compétences, de valeurs et de symboles, la culture est un processus perpétuel de sélection et de décantation dont la dimension subjective s'oppose au concept scientifique dont il reste néanmoins inséparable. Le terme pédagogie ne devient-il pas synonyme du terme culture, la transmission comme engrenage puisque, pour Tolstoï déjà, « certains pédagogues n'admettent pas de différence entre la culture et l'éducation » (1905 : 149) ? Peut-on penser la posture médiatrice de l'enseignant-e ? Quels contenus médiés et pour quelles finalités ? Dans quelles mesures la « transposition didactique » ne constitue-t-elle pas déjà une normalisation des habitudes de pensée et des façons d'habiter le monde (Ingold, 2018) ?

Ce colloque invite à (re)penser l'impensée culture, comprendre les enjeux de sa mobilisation dans le champ de l'éducation et de la formation en se plaçant sous l'égide de ses fondements anthropologiques : la complexité (Descola & Ingold, 2014).

1.1. Communications attendues

Il y a deux formats possibles de contributions au colloque :

- communications individuelles de 20' ;
- symposia de quatre communications individuelles.

Les types de communications attendues sont les suivantes :

- comptes rendus de recherche,
- articulation théorie-pratique,
- récit d'expériences.

Une proposition de communication comprend :

- le nom, l'institution de rattachement et les coordonnées professionnelles des auteur-e-s ;
- le titre de la communication ;
- le sous-axe thématique du colloque dans lequel s'inscrit la communication ;
- un résumé de 700 mots accompagné d'une bibliographie.

1.2. Dépôt des propositions de contributions

Les propositions de contributions sont à déposer sur le site ConfTool du colloque à partir du 15.09.2023 : <https://www.conftool.com/cultures>.

Expiration du délai de soumission des contributions : 30 novembre 2023

1.3. Agenda de l'évaluation des propositions de contributions

01.09.2023	Diffusion de l'appel à contributions
30.11.2023	Expiration du délai de soumission des contributions
31.12.2023	Fin des évaluations
15.01.2024	Programme provisoire

Bibliographie

Abdallah-Pretceille, M. (2003). Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers. Paris: Economica /Anthropos.

Barnard, Alan (2000). History and Theory in Anthropology. Cambridge : Cambridge University Press.

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.

Giordano, C. (2003). « Préface. De la crise des représentations au triomphe des préfixes », in Gohard-Radenkovic, A., Mujawamariya, D. et Soledad, P. (éd. par). Intégration des « minorités » et nouveaux espaces interculturels. Berne : Peter Lang/Transversales (pp. XI-XVII).

Horvais, J. (2008). Culture professionnelle des enseignants et des éducateurs: vers un regard stéréoscopique. Reliance, 27(1), 86-94.

Isani, S. (2004). Compétence de culture professionnelle: définition, degrés et didactisation. ASp. la revue du GERAS, (43-44), 5-21.

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.

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, Etudes 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 ?

- Robert, P. (2016). L'impensé numérique./sous la direction de Pascal Robert. Editions des archives contemporaines.
- Rivera, A. (2000). « Culture », in Gallissot, R., Kilani, M. et Rivera, A. L'imbroglie ethnique en quatorze mots clés. Lausanne : 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. 2005. « Comment penser aujourd'hui la nature et le rôle de l'école à l'égard de la formation culturelle des élèves? ». Dans M. Mellouki et D. Simard (dir.), *L'enseignement : profession intellectuelle*, 49-74. Québec : Presses de l'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).
- 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.
- Veillette, J. & Gohard-Radenkovic, A. (2016). « Culture, cultures...et interculturel », in Blons-Pierre, C. & Banon, P. (éds). *Didactique du français langue étrangère et seconde dans une perspective plurilingue et pluriculturelle*. Bern : Peter Lang (pp. 203 – 226)