

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 ?¹

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 compte².

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-Comté³ 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'atelier⁴ « 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'explicitier 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 urbains⁵ 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 pluriculturelle⁶. 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 doctorat⁷ 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

⁷ 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 collective⁸.

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 Grecs⁹, 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)¹⁰.

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

¹⁰ 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'identification¹¹ 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 visuelle¹²»



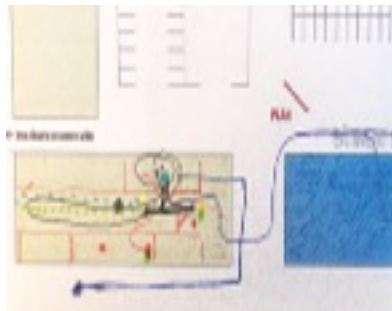
Dans cet exemple, la ville montre, d'une manière très concrète, l'évolution sociétale tout en gardant les traces du passé (photo des personnes, des monuments, des noms des institutions). La phase pendant laquelle les participants relient leurs parcours sur une cartographie

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 disciplines¹³. 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.

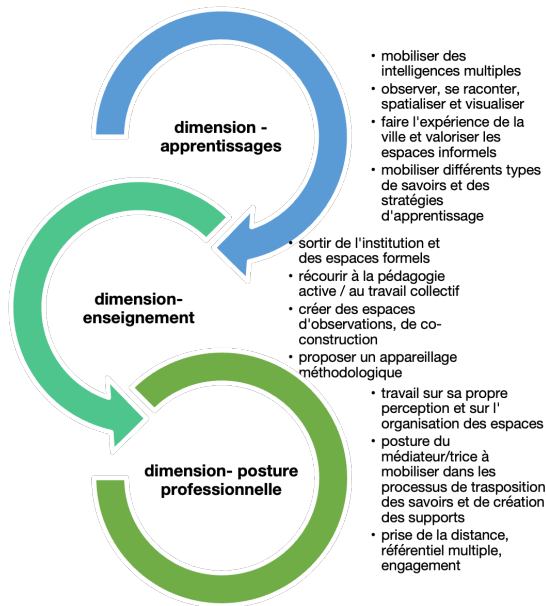
L'espace d'auto et hétéro-analyse réservé à la fin de l'atelier a fait surgir plusieurs traces en termes d'apprentissage/enseignement et d'agir professionnel. Ces indices peuvent être considérés comme des réponses à nos questions du départ formulées sur la possibilité de désapprendre et de dépasser la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