

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

Alaric Kohler

Introduction

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

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

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

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

Historique de la prise en compte de la culture en psychologie

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

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

Figure 1.

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



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

La difficulté à définir le terme « culture » tient ainsi, à sa qualité à la fois de milieu englobant, dans lequel nous sommes immergé·e·s, et de *médiatrice* (Bruner, 1991) : elle ne constitue pas seulement ce *milieu*, mais fournit également les *outils*, aux sens concret et intellectuel (Vygotski, 1934/1997), avec lesquels nous entrons en interaction avec ce milieu. Si « culture » s’oppose facilement à « nature » dans le sens commun, le fait que les processus d’adaptation sont communs rend cette distinction souvent impraticable en psychologie : comment distinguer entre une adaptation aux milieux naturel et culturel ? D’ailleurs, la vie humaine actuelle de la désormais majorité urbaine de la population mondiale (54 % selon les Nations Unies¹) ne la confronte pratiquement plus à des milieux « naturels ». La situation a tant évolué dans l’histoire de l’humanité, que le processus de « sélection naturelle » est désormais remis en question pour l’être humain (voir p.ex. Cousins, 2014 et le commentaire de Kohler, 2014) : les nouvelles générations s’adaptent désormais bien davantage à une (ou plusieurs) culture(s) produite(s) par une société humaine, qu’à un *milieu naturel* comme le décrivait Darwin pour l’ensemble des espèces animales. Des facteurs issus de l’activité humaine et sociétale prennent désormais l’ascendant, y compris pour la survie de l’espèce, sur ceux du « milieu naturel », tant nos sociétés le transforment. Ne devrions-nous pas plutôt considérer que les êtres humains sont désormais soumis·es à une « sélection culturelle » ?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

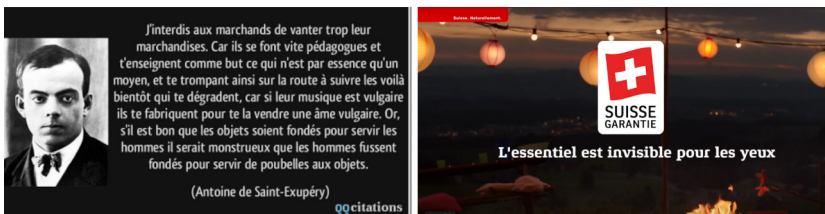
Où en sommes-nous trente ans plus tard ?

La dérive commerciale du culturel et sa réappropriation émancipatrice

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

Figure 2.

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



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

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

Figure 3.

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



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

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

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

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

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

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

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

Du constructivisme à la déconstruction des préconstruits culturels

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

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

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

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

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

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

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

Loin de rendre ce concept inintéressant de mon point de vue, le préconstruit permet justement d'aborder dans une approche transdisciplinaire la question des situations de malentendu (Kohler, 2020). Dans une épistémologie piagétienne, Grize (1996) relie ces préconstruits aux connaissances non discursives des sujets dans leur rapport au monde (p.ex. l'expérience du froid²), le rapport culturel à ces expériences qui nous a été transmis (p.ex. le froid comme indésirable), mais aussi aux représentations sociales (p.ex. celle de la force de caractère des alpinistes qui bravent le froid) : évidemment inextricable du langage utilisé, mais sans qu'on ne puisse les y réduire, le préconstruit culturel fonctionne dans la théorie de Grize à la fois comme interface entre l'individuel et le collectif, et entre le cognitif et le discursif.

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

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

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

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

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

Voici quelques points fondamentaux pour mettre ces pratiques en place :

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

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

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

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

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

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

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

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

Dans un élan de professionnalisation de l'enseignement, la Suisse a fondé de Hautes Écoles Pédagogiques, au cours de la réforme des années deux mille. Désormais, les futur·e·s enseignant·e·s disposent tou·te·s d'une formation pédagogique, même celles et ceux qui se ont effectué des études universitaires³, et des activités de recherche en sciences de l'éducation (Kohler et al., 2017) ont été ajoutées au cursus : le diplôme d'enseignant·e requiert désormais de conduire un travail de recherche empirique, quel que soit le degré d'enseignement auxquels se destinent les candidat·e·s. Dans cette section, je tenterai de montrer que ces activités de recherche, notamment, permettent de répondre aux nouveaux défis sociétaux plutôt inattendus que rencontre l'école.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Conclusion

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

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

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

Remerciements

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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