HAL
open science

Du savoir à la responsabilité

Hélène Hagège

To cite this version:

Hélène Hagège. Du savoir à la responsabilité : Une formation à l'éducation interculturelle pour décoloniser le savoir, le pouvoir et l'action. Y. Lenoir, Tupin F. Instruction, socialisation et approches interculturelles : des rapports complexes, L'Harmattan, 2013. hal-01391923

HAL Id: hal-01391923

https://hal.science/hal-01391923v1

Submitted on 4 Nov 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Chapitre 3

Du savoir à la responsabilité. Une formation à l'éducation interculturelle pour décoloniser le savoir, le pouvoir et l'action

Hélène Hagège

Introduction

« Agis de telle sorte que tu traites l'humanité aussi bien dans ta personne que dans la personne de tout autre toujours en même temps comme une fin, et jamais simplement comme un moyen » (Kant, 1985, p. 429). Kant posait là les fondements d'une éthique aspirant à l'universalité. Cette proposition paraît logiquement dans le raisonnement, compatible avec une éducation interculturelle. La considération de l'autre, dans sa différence culturelle et sa singularité individuelle, comme ayant autant de valeur que soi-même y paraît en effet primordiale. La culture occidentale a donc permis l'émergence de penseurs universalistes. Cependant, cet élan universaliste semble être, dans son fonctionnement, précisément incompatible avec une telle prise en compte d'autrui. De fait, en situation de domination coloniale, la culture occidentale[1] se vit comme plus évoluée que la culture des pays colonisés. Sa mission civilisatrice consiste alors à propager ses valeurs dites universelles au prix des spécificités culturelles locales (Canet, 1990). Ce paradoxe

[1] Nous abordons l'usage problématique du terme "culture" plus loin dans l'introduction.

nous[2] conduit à nous questionner sur les liens qui existent entre les rapports au savoir, au pouvoir et à l'action caractéristiques de notre « culture de l'Europe occidentale industrialisée » (*Ibid.,* p. 17). Comment ces derniers s'inscrivent-ils dans une dynamique qui a conduit à la colonisation du savoir, du pouvoir et de l'action à travers, notamment, la globalisation néolibérale ? Quelle est la place de l'interaction instruction-socialisation dans cette dynamique ? Favorise-t-elle l'éducation interculturelle ?

Notre langue nous souffle un indicateur pour entrer dans ce questionnement : la polysémie du terme "culture". Au sens large, la culture est usuellement considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social (UNESCO, 1982). Au sens strict, la culture désigne le savoir acquis, transmis par les institutions, et en particulier par l'institution scolaire (Canet, 1990). Cette synonymie est symptomatique d'une hiérarchie sociale basée sur une échelle de prestiges et de pouvoir liée au savoir reconnu institutionnellement (*Ibid.*). Ces deux acceptions du terme "culture" montrent donc bien que le savoir – théorique, académique, conceptuel, etc. – est emblématique de notre culture et y a un statut privilégié, ce qui n'est pas le cas dans toutes les cultures. L'étude du statut du savoir dans notre culture permettra dès lors de comprendre le paradoxe précédemment évoqué et de proposer des éléments de réponse aux questions que nous avons posées. Une telle étude est proposée en première partie.

Le terme "culture" désigne aussi, peut-être moins couramment, ce qui nous a arrachés, nous, les Hommes, à la nature, c'est-à-

[2] Pour de raisons d'uniformisation éditoriale, le texte de ce chapitre, qui avait été écrit à la première personne du singulier, a été transformé de manière à substituer le "nous" au "je". Nous prions le lecteur de prendre en considération cette modification stylistique afin d'être en cohérence avec les idées défendues par l'auteure dans ce chapitre.

dire « la partie de l'environnement fabriquée par l'homme » (*Ibid.*, p. 15). La transmission culturelle paraît donc un vecteur d'humanisation. Cette émergence de l'humain hors de la nature est réitérée, à chaque génération, à travers l'éducation. Pour chacun, lors de ce processus indéfini, se construit un certain rapport au monde, à soi et aux autres, ce que Charlot (1997) appelle la dimension identitaire du rapport au savoir. Or, une éducation interculturelle devrait impliquer « un rapport d'échanges réciproques et une perspective de sauvegarde d'une relative[3] identité culturelle des partenaires en relation » (Canet, 1990, p. 21). Notre culture facilite-t-elle une telle réciprocité des échanges entre individus ? Comment favoriser dans ce contexte une éducation interculturelle ? Dans la seconde partie, nous envisageons des finalités et des modalités possibles pour une éducation interculturelle. Nous y faisons part, notamment, de la manière dont nous utilisons des solutions pragmatiques issues de cultures orientales. La formation des personnes qui

[3] Le terme "relative" est ici important et signifie que l'interculturel ne devrait pas déboucher sur une homogénéisation culturelle ou identitaire des partenaires. À notre sens, une telle homogénéisation n'est de toute façon pas possible. En effet, les partenaires d'une relation interculturelle sont issus d'un contexte et d'une histoire singuliers, qui contribuent à les construire, et qui nous paraissent immiscibles. Comme nous le développerons dans la seconde partie, nous utilisons la notion de réciprocité des échanges non pour décrire un processus interculturel, mais pour servir de base à l'attitude intérieure qui consiste à penser que l'autre a autant de valeur de soi. Cette proposition ressemble au principe de Kant avec lequel nous avons commencé ce texte. Toutefois, nous verrons dans cette seconde partie comment éviter l'écueil universaliste que nous pointons dans la première partie. Nous envisageons ici la tension entre l'idée d'une sauvegarde identitaire (qui pourrait enfermer, freiner la communication) et celle d'une réciprocité des échanges (qui déboucherait sur une uniformisation des partenaires) comme une relation dialogique, en référence au principe dialogique proposé par Morin (Le Moigne, 1995). Selon ce principe, le conflit thèse-antithèse n'est pas résolu en une synthèse, mais la tension entre deux notions devant s'exclure l'une l'autre, indissociables d'une même réalité, est assumée (*Ibid.*).

enseignent[4] y apparaîtra comme un enjeu de la décolonisation du savoir, du pouvoir et de l'action.

Avant de présenter ces deux parties, nous souhaitons préciser notre positionnement conceptuel. Le terme "culture" a été l'objet de controverses dans les recherches en anthropologie. Comme dans la définition de l'UNESCO précédemment citée, la notion courante semble désigner une entité close, stable, cohérente et homogène, alors que la réalité sociale paraît plutôt variable, inconsistante et conflictuelle (Brumann, 1999). En effet, la culture, par exemple occidentale, se définit par rapport aux autres cultures. Ainsi, la mise en exergue de cette distinction (Occident/non-Occident) se fait au détriment d'autres distinctions potentielles (internes à l'Occident). Cette idée conduit certains auteurs à vouloir bannir le concept de culture, arguant que ce dernier a le pouvoir de masquer des inégalités, des disparités et des visions du monde issues de minorités (Abu-Lughod, 1991). D'autres auteurs (Brumann, 1999) entendent au contraire user de ce concept, tout en gardant à l'esprit l'aspect essentiellement bigarré et construit des cultures, car il permet de communiquer au sujet de ces traits dits "culturels" qui émergent lorsque des personnes interagissent fréquemment entre elles. Nous nous rangeons à cet avis. Nous allons à présent préciser comment nous envisageons cette fonction de communication et surtout sa finalité.

La notion de culture prise comme une entité à l'échelle sociale, ou intersubjective, soulève le problème du vécu intrasubjectif de l'identité. Par exemple, est-ce que nous nous reconnaissons

[4] Dans ce chapitre le terme "personne qui enseigne" est préférentiellement utilisé au vocable usuel d'enseignant pour expliciter qu'il est fait référence à des personnes entières et entièrement impliquées dans le processus en question et que le discours n'est pas réduit aux implications professionnelles qu'il pourrait avoir, de même que nommer "élève" une personne qui suit un cours peut parfois faire oublier qu'il s'agit d'un sujet, d'un enfant dont les dimensions dépassent largement le rôle auquel les membres de l'institution scolaire semblent parfois vouloir le réduire.

comme “occidentale” ? Personnellement, d’un côté, nous répondons “oui”, car notre mode de vie et notre langue, par exemple, nous semblent relever de cette catégorie. D’un autre côté, nous pouvons répondre “non”, car nous nous sentons bien différente, sur le plan culturel, d’une Suédoise, mais aussi d’un Berrichon ! De plus, étant à moitié Tunisienne par filiation, nous nous sentons un peu Nord-Africaine aussi…

Alors, de quoi parlons-nous lorsque nous employons le terme “culture occidentale” ? Une “culture occidentale” existe-t-elle en tant que telle ? Le problème soulevé par ces questions nous semble en fait concerner tous les concepts. En effet, un concept, quel qu’il soit, repose implicitement sur la notion d’identité[5] : il désigne quelque chose supposé rester constant à travers le changement. Or, reste-t-il quelque chose de constant, d’inchangé : un processus (ou une entité) qui serait d’une part séparé(e) du reste et d’autre part éternel(le)[6] ? Conformément aux philosophies orientales que nous aborderons en seconde partie, nous répondons à cette question par la négative. Dès lors, qu’il s’agisse des termes “identité”, “culture”, “Occident”, “savoir”, ou de tout autre, même du “nous”, nous les utilisons en conscience sachant qu’ils désignent des entités fictives, interdépendantes, recouvrant des réalités évolutives et différentes, abstraites d’un monde complexe et impermanent. Toute communication ayant recours à une langue écrite ne nous semble pas pouvoir éviter cet écueil, usant de signifiants renvoyant à des concepts.

Ceci nous amène à évoquer le statut que nous conférons au savoir présenté ici même. À l’instar de la notion de technologie intellectuelle de Fourez (2002), nous le considérons comme

---

[5] La racine du mot “identité” est issue du mot latin *idem*, qui signifie “le même”. La fonction “identité” en mathématiques est celle qui attribue à un nombre sa propre valeur.

[6] Si oui, où serait-il (elle) localisé(e), dans quels “objets éternels” et séparés du reste ?

une représentation ne pouvant pas prétendre à un statut de vérité, mais à celui d'outil permettant d'atteindre un certain but. Ce but est de répondre aux questions posées en introduction et de communiquer les idées construites à ce sujet. Ainsi, nous n'avons pas écrit ces pages pour défendre un discours sur le réel, mais pour, peut-être, insuffler au lecteur, la motivation d'initier des transformations qu'il souhaiterait incarner dans sa propre vie.

1. Statut du savoir[7], globalisation néolibérale[8] et interaction instruction-socialisation en Occident

En ce qui nous concerne, nous avons commencé à transformer notre vision du monde et nos valeurs en étudiant l'épistémologie pendant la thèse de doctorat en biologie moléculaire. Nous avons alors pris conscience que tout groupe culturel humain est producteur de connaissances, mais que seuls les savoirs reconnus comme "scientifiques" sont privilégiés par les institutions occidentales. Quel est le statut de ces savoirs et comment est-il légitimé ?

1.1 Allégorie[9] retraçant la construction du statut du savoir en Occident

Aux origines : rationalité et vérité dans la Grèce antique – D'après les historiens, les sciences occidentales sont nées en

[7] Le terme de "statut du savoir" renvoie ici aux valeurs, croyances et normes dont le savoir est empreint dans notre culture. Ces trois concepts psychosociologiques sont explicités par ailleurs (Hagège, Bogner et Caussidier, 2009).

[8] La "globalisation néolibérale" fait référence à l'expansion à l'échelle mondiale d'un modèle économique où la liberté d'action individuelle prime sur d'autres valeurs telles l'équité et la solidarité.

[9] Nous ne mentionnons pas dans ce texte les influences orientales (notamment arabes) sur la construction de "nos sciences occidentales", car nous avons privilégié un récit quelque peu caricatural, en espérant qu'il soit ainsi didactique.

Grèce, au VIe siècle avant notre ère (De la Cotardière, 2004) et notre vision occidentale du monde et des sciences est héritée des idées développées alors (Le Moigne, 1995). Les penseurs grecs ont en effet cherché à expliquer les phénomènes naturels par des causes naturelles, en utilisant l'argumentation logique et l'observation du monde (De la Cotardière, 2004). Ainsi, la faculté suprême de l'homme –la raison – permettait selon eux de généraliser les explications afin qu'elles aient une portée universelle, c'est-à-dire d'abstraire d'une diversité apparente une unité de fonctionnement sous-jacente (*Ibid.*).

Déjà se dessinent ici certains aspects d'une dimension identitaire du rapport au savoir caractéristique de l'Occident. Le rapport au monde du "théoricien" serait de nature logique et il serait issu de l'argumentation, de l'exercice de la raison. Ceci présuppose la conception implicite d'un soi qui pourrait fonctionner avec des "modules" indépendants. Le module cognitif/rationnel/logique – indépendant du module affectif/sentimental/émotionnel – permettrait de connaître le monde tel qu'il est. Une telle conception implique également l'existence d'un réel (indépendant de l'observateur), dont la connaissance pourrait avoir un statut de vérité.

Un codéveloppement avec le commerce : objectivité et universalité au Moyen-âge – Cette notion d'énoncé indépendant de l'observateur se serait particulièrement développée pendant le Haut Moyen-âge. En effet, vers l'an mille, les gens avaient une vision du monde où la Nature et les Hommes formaient un tout ; chacun avait sa place au village, les choses paraissaient immuables et rien n'était impersonnel ; une forte charge affective imprégnait cet environnement proximal qui accompagnait toute la vie (Fourez, 2002). Des changements auraient été introduits dans cette vision par l'activité des marchands bourgeois (*Ibid.*). Se déplaçant dans des contrées étrangères pour les besoins de leur activité, ils développèrent une vision d'un monde extérieur objectif : entrant en contact avec un nouvel

environnement dépourvu de charge affective pour eux, ils font des récits de ces contrées ambitionnant une description « fidèle à la réalité » (*Ibid.,* p. 159). On se met à parler des choses qui existent « indépendamment des observateurs » (*Ibid.*).

Cette nouvelle dimension du récit suppose donc que les objets décrits sont donnés et que leurs propriétés émanent d'eux-mêmes. Cette notion d'objectivité contient à notre sens une contradiction : un esprit serait capable de produire un discours "objectif", qualificatif défini comme caractérisant ce « qui existe hors de l'esprit, comme un objet indépendant de l'esprit » (Petit Robert, 1996, p. 1512). Ceci suggère donc un rapport au monde consistant en une sorte de déconnexion, de coupure : comme si l'observateur pouvait s'extraire de la réalité qu'il observe. Ce mouvement de retrait, cet arrachage, implique que l'individu n'est plus vraiment inclus dans une nature nourricière, mais qu'il est désormais à côté d'elle ou face à elle. Ceci préfigure ce que nous évoquons plus loin à propos du dualisme cartésien. Or, le lien ontogénétique de la notion d'objectivité avec, d'une part, l'activité marchande et, d'autre part, la réification des territoires étrangers (et plus généralement de l'environnement) indique une inscription dans des rapports au pouvoir et à l'action typiquement occidentaux où le rapport au monde consiste en la possession d'une nature désacralisée.

De même que le marchand ne raconte que ce qui est transposable, les sciences d'aujourd'hui gomment les négociations de l'observation, les composantes affectives, religieuses, économiques, politiques, pour n'en retenir qu'une image abstraite (Fourez, 2002). Ce processus donne donc l'illusion que le savoir transcende, d'une part, le corps de l'homme pensant et, d'autre part, l'espace et le temps. En cela le contenu sémantique du savoir est censé avoir une valeur indépendante de son contexte de production (subjectif et historico-socio-culturel). L'idée de cette capacité du discours à être transféré d'un lieu à

un autre (tout en demeurant vrai) correspond à la notion d'universalité.

Ainsi cette trame tissée d'objectivité et d'universalité constitue le lien entre rapport au savoir et rapport à l'action qui supporte l'entreprise de globalisation. Ce dernier sera consolidé avec un concept apparaissant à la Renaissance : celui de progrès (Attali, 1991).

Une justification humaniste des expansions culturelle et marchande : progrès à l'avènement de la Renaissance – Aux alentours de 1492, début de la Renaissance et de l'époque moderne, l'Europe

> se lance à la conquête de l'univers, massacrant les peuples de rencontre, s'appropriant leurs richesses, leur volant leurs noms, leur passé, leur histoire. […] Commence à s'écrire l'Histoire telle que les nouveaux maîtres la raconteront pour leur plus grande gloire, masquant leur barbarie, vantant leur passion de la Raison, l'audace de leurs découvertes, leur goût de la vérité […]. Mais, dans le même temps, ces rêveurs d'Histoire apprennent à oublier ce qui est nécessaire à leur entreprise : ethnocentrisme, colonialisme sans lesquels il n'y aurait ni pureté du passé, ni Homme nouveau de l'avenir. Et, pour se faire admettre de leurs conquêtes, ils inventent un concept inédit, enthousiasmant et ravageur, au nom duquel ils massacreront pendant des siècles : le *progrès* (*Ibid.*, p. 9-10).

Ce pouvoir que prennent les Européens de raconter aux générations futures l'histoire de leur temps, leur permettra au XVIe siècle de déterminer l'histoire du monde et d'en imposer leur version aux autres (*Ibid.*). L'Homme se voit doté du droit et du devoir de comprendre le monde, se réalisant comme créature

divine par le savoir (*Ibid.*). L'idée révolutionnaire que le pouvoir vient du savoir prendra part aux fondations de l'humanisme bourgeois qui commence à se développer à la Renaissance.

Il nous paraît important de noter ici la forte charge axiologique et idéologique[10] de la notion de progrès. Ce terme provient du latin *progressus*, « action d'avancer », et signifie « développement en bien » et « évolution de l'humanité, de la civilisation (vers un terme idéal) » (Petit Robert, 1996, p. 1793). La notion de progrès permet ainsi de légitimer les rapports à l'action (commerce), au pouvoir (colonisation) et au savoir (science et philosophie) qui s'entrelaçent dans un rapport au monde ethnocentrique tendant à écraser les autres cultures, notamment *via* l'appropriation matérielle de leurs terres[11]. Toutefois, ces entrelacs passeront inaperçus, précisément parce que l'épistémologie développée alors nourrit des idées contraires, parmi lesquelles celle d'une séparation entre science et société. Descartes est une figure emblématique des penseurs ayant nourri ces idées.

Des justifications philosophiques et axiologiques de la globalisation néolibérale : dualisme, scientisme et individualisme cartésiens – Les préceptes posés par Descartes fondent explicitement ce qui est encore aujourd'hui le statut du savoir caractéristique de l'Occident (Lenoir et Vanhulle, 2008 ; Le Moigne, 1995). Dans son *Discours de la méthode*, sous-titré *pour bien*

---

[10] Selon Fourez (2002), un discours idéologique se présente comme une représentation adéquate du monde, alors qu'il est fait pour légitimer et motiver des pratiques. Il masque les critères utilisés et son lieu d'origine, car il est produit par des groupes sociaux qui ont un certain intérêt à ce que les autres voient les choses de leur manière.

[11] Nous évoquons ici la volonté évangélisatrice ayant succédé à la découverte des Amériques. Cependant, 1492 est également l'époque où cette négation des autres cultures se manifeste sous différentes formes. La chrétienté réécrit également son histoire, reniant ses origines juséralmites, les prônant romaines ; l'Inquisition expulse des milliers de juifs et dissout les dernières enclaves musulmanes (Attali, 1991).

conduire sa raison, et chercher la vérité dans les sciences, il pose le cadre en dénigrant d'autres formes de savoir, c'est-à-dire en leur attribuant une valeur inférieure (Descartes, 1995). Puis, puisque notre façon de penser dépend beaucoup de notre environnement culturel, il préconise d'essayer de s'en détacher et de douter de tout, sauf en notre propre existence et en la perfection de Dieu :

> mais aussitôt après je pris garde que, pendant que je voulais ainsi penser que tout était faux, il fallait nécessairement penser que moi, qui le pensais, fusse quelque chose : et remarquant que cette vérité, *je pense, donc je suis*, était si ferme et si assurée que toutes les plus extravagantes suppositions des sceptiques n'étaient pas capables de l'ébranler, je jugeai que je pouvais la recevoir sans scrupule pour le premier principe de la philosophie que je cherchais (*Ibid.,* p. 48).

Mais qu'est-ce que ce "je" qui pense ? : « J'étais une substance dont toute l'essence ou la nature n'est que de penser, et qui pour être n'a besoin d'aucun lieu ni ne dépend d'aucune chose matérielle, en sorte que ce moi, c'est-à-dire l'âme par laquelle je suis ce que je suis, est entièrement distincte du corps » (*Ibid.,* p. 49). Selon Descartes, la nature fondamentale du soi est donc la raison qui l'anime, raison qui est également le seul principe pouvant nous mener à la vérité (*Ibid.*). Enfin, il explicite le but de cette entreprise : « le bien général de tous les hommes », en précisant que «quelques notions générales touchant la physique » qui concernent des éléments naturels permettront de « nous rendre comme maîtres et possesseurs de la nature » (*Ibid.*, p. 78).

Descartes pose le dualisme comme fondement de sa philosophie. En effet, il postule l'existence de deux entités, la première (le soi) pouvant connaître et s'approprier l'autre (le monde).

Ces deux entités, en tant que telles, sont censées être séparées, avoir une existence propre et donc avoir chacune une forme de permanence (Hagège, Dartnell, Martin et Sallantin, 2010). Selon un mécanisme que nous interprétons comme étant projectif, le monde ne pourrait être connu qu'en étant découpé, analysé – mutilé selon Morin (1999) – par l'utilisation d'une raison pure. Cette conception dualiste, qui déconnecte et sépare en idées (la raison de l'émotion, le sujet de l'objet, l'Homme de la Nature, soi des autres, etc.) nous semble caractéristique de la dimension identitaire des rapports au savoir, au pouvoir et à l'action occidentaux. D'ailleurs, selon Klein (2008), « mise à part la société occidentale, aucune autre société humaine ne cohabite avec le monde non humain (pris au sens large) sur le mode de la séparation » (p. 28) et cette modalité relationnelle nous viendrait effectivement de l'entreprise scientifique de rationalisation du monde.

Dans le projet scientifique de « se rendre maître et possesseur de la nature » « pour le bien de tous les hommes », Descartes (1995) relie la potentialité d'appropriation intellectuelle du monde – donc de sa réification – avec l'idée de propriété matérielle dans une visée utilitariste ethnocentrique. Il donne ainsi la touche moderne de la notion de progrès, suggérant que toutes les productions humaines sont inéluctablement vouées à se perfectionner au cours du temps, d'une façon à la fois nécessaire et perpétuelle (Rouvillois, 2011). Ce faisant, d'une part, il légitime la production de savoir scientifique (et donc sa transmission à partir de l'instruction) comme étant une activité non questionnable, car nécessairement bonne pour tous les hommes. D'autre part, la supériorité de ce savoir supposé vrai et universellement valable par rapport aux autres formes de connaissances justifie implicitement une supériorité culturelle des peuples qui en sont porteurs.

Ce scientisme et ce dualisme sont donc coïncidents d'un individualisme, car c'est dans un mouvement qui va du sujet vers

l'extérieur, mouvement d'appropriation du monde, d'abord intellectuel, puis matériel, que la vérité (ultime) et le bien (universel) consubstantiel à cette vérité s'acquièrent. Dans cette vision, le "moi", séparé du reste du monde, a une existence propre, donc une forme d'indépendance et de permanence. Il est le point de départ et le centre. Or, où ce moi va-t-il trouver le bonheur et le bien-être ? À l'extérieur, dans la connaissance (scientifique ou conceptuelle) et la possession matérielle. Le mouvement de retour consiste donc à ramener à soi.

Ainsi, le dualisme, le scientisme et l'individualisme, caractéristiques de la dimension identitaire des rapports au pouvoir, à l'action et au savoir occidentaux, apportent à notre sens une justification philosophique et axiologique au néolibéralisme.

1.2 Conclusion : interaction instruction-socialisation et éducation interculturelle dans la dynamique de globalisation néolibérale

Malgré la cohérence et la bienséance de ce système philosophique, force est de constater l'impuissance du progrès scientificotechnique à résoudre les problèmes sociaux de la planète et les questions éthiques qu'il a contribué à engendrer (Fourez, 2002 ; Morin, 1999). Les évolutions récentes (pollutions, problèmes d'énergie, etc.) et la marchandisation du monde commencent à provoquer un malaise (Fourez, 2002).

De plus, la vue[12] sur laquelle repose le statut privilégié du savoir est considérée comme illégitime par des chercheurs occi-

[12] Nous désignons par "vue" les valeurs et croyances sous-jacentes à une manière de voir le monde, en référence au terme anglosaxon de *world view*. Nous préférons ce terme de "vue" à la traduction littérale de "vision du monde", qui pourrait évoquer un positionnement réfléchi. Il renvoie en effet plus l'idée d'une paire de lunettes, d'un filtre du réel, dont on n'a pas forcément conscience, comme nous l'explicitons ultérieurement à propos de la notion de sentiment de réalité.

dentaux en sciences humaines. Ces derniers semblent se rallier majoritairement à des visions constructivistes alternatives et le lecteur est renvoyé à d'autres ouvrages pour y trouver leur portée argumentative (Fourez, 2002 ; Le Moigne, 1995 ; Morin, 1999 ; Hagège *et al*., 2010). Ces visions ne pénètrent pourtant quasiment pas la sphère publique. Ainsi, les épistémologies cartésiano-positivistes sont à la fois individuellement publiquement récusées et institutionnellement acceptées (Le Moigne, 1995, p. 15). Ce paradoxe pourrait s'expliquer par le manque étonnant de culture épistémologique des scientifiques (*Ibid*.) et aussi par le fait que les scientifiques scieraient la branche sur laquelle ils sont socialement assis s'ils popularisaient des idées réfutant un tel statut du savoir scientifique.

Nous avons vu comment les rapports au savoir, au pouvoir et à l'action conditionnent le statut du savoir. Les fonctionnements philosophique, idéologique, économique, etc., qui en découlent ne sont plus l'apanage des Occidentaux et, par exemple, les Chinois et les Indiens se les sont appropriés dans le cadre de la globalisation néolibérale, qui apparaît ainsi comme un processus autocatalytique. De fait, les figures du pouvoir et de l'action ici en jeu sont respectivement la domination des autres et de la nature, et la détérioration de l'environnement, l'épuisement des ressources et la conversion des autres cultures. Étant donné le statut du savoir dans ce système, l'instruction peut-elle, dans un tel contexte, contribuer à une éducation interculturelle ?

La notion d'instruction en Occident – Pour répondre à cette question, examinons ce qui peut être entendu par "instruction". Un chef Touiavii la définit comme le remplissage à ras bord des têtes avec les savoirs (Scheurmann, 2001). L'instruction paraît de prime abord comme n'étant « qu'une partie de l'éducation, celle qui concerne les savoirs » (Vieillard-Baron, 1994, p. 8). Ainsi, il semble aller de soi que l'instruction fait partie de l'éducation. Ce terme "d'instruction" est apparenté au

verbe “instruire” qui provient du latin *instruere*, outiller. Dans ce sens, le Petit Robert (1996) le fait correspondre à « l’action d’enrichir et de former l’esprit (de la jeunesse) » (p. 1188). Deux aspects semblent donc caractériser cette notion : premièrement, elle consiste en l’apport/l’acquisition de savoirs, ce qui permettrait, deuxièmement, un développement de l’esprit.

Or, nous avons vu que selon la vue occidentale, la dualité du sujet (à instruire) et du monde s’accompagne d’une dualité entre le savoir d’une part, et l’émotionnel et le corporel d’autre part. De là vient une deuxième mutilation du “sujet apprenant”. Après avoir été amputé de sa relation placentaire au monde, il se trouve réduit à un esprit rationnel, déconnecté du corps et des émotions. C’est bien à cet esprit que s’adresse l’instruction, laquelle vise d’ailleurs à le former. De plus, le but est ici de faire adhérer le sujet à la vue du monde dominante, de formater l’esprit à cette vue culturelle.

L’interaction instruction-socialisation : un obstacle à l’éducation interculturelle – Le processus d’instruction, qui tend à vouloir imposer, ne semble donc pas, en soi, potentiellement émancipateur. Apparaît en conséquence la nécessaire distinction entre éducation et instruction, le concept d’éducation étant « le plus englobant de tous ceux qui touchent à la formation de l’homme » (Vieillard-Baron, 1994, p. 8). Pour Morin (1999), l’instruction s’avère même antagoniste à l’éducation et à la formation de l’esprit, car elle consiste à imposer des contenus de références balisés et non discutables : les savoirs.

Si le terme de “socialisation” désigne « le fait de développer des relations sociales, de s’adapter et de s’intégrer à la vie sociale » (Petit Robert, 1996, p. 2100), alors il renvoie à l’idée d’avoir les capacités de contribuer à une dynamique sociale existante, d’être en phase avec elle (avec ses valeurs, son idéologie, etc.). D’ailleurs, l’école est considérée comme un organe

de reproduction de la société (Lenoir, 2008). Ainsi l'instruction apparaît comme un moyen de réaliser ce formatage culturel : l'interaction instruction-socialisation, loin de permettre une décolonisation du savoir, du pouvoir et de l'action, semble donc s'inscrire dans la même logique colonisatrice que la globalisation néolibérale.

De fait, principalement grâce à l'instruction, les détenteurs du pouvoir public tentent de devenir « les maîtres des significations en essayant d'imposer une culture nationale » (Canet, 1990, p. 19-20) et les ressortissants des cultures minoritaires (les immigrés ou les détenteurs de cultures régionales) en France, et souvent en Occident, sont voués à l'assimilation. Ce système n'a commencé à être mis en cause que récemment, vers la fin du colonialisme, dans les années 1970 (*Ibid.*). Malgré ces remises en question, « notre culture semble présupposer l'existence d'un meilleur modèle appelé vérité » (Fourez, 2002, p. 81). Tant que les acteurs de l'éducation demeurent dans une forme d'ethnocentrisme, où, même s'ils développent tolérance, respect et considération des autres cultures, ils restent persuadés d'avoir raison, d'avoir une vision plus juste du monde, il nous semble que demeure alors un obstacle à l'éducation interculturelle. Cet obstacle réside à notre sens en partie dans l'idée (la croyance) que nos savoirs portent sur le monde tel qu'il est, c'est-à-dire sur le réel, ce qui ne serait évidemment pas le cas d'autres croyances incompatibles, qualifiées d'ésotériques, religieuses, magiques ou non rationnelles.

En bilan, l'instruction permet à notre sens une socialisation dans des rapports au savoir, au pouvoir et à l'action qui ne semblent pas propices à l'interculturalité. Aussi, une éducation interculturelle devrait se faire en transformant ces canons de la culture occidentale dominante. Nous allons à présent proposer des ressources théoriques et pragmatiques pour penser et vivre une telle transformation.

2. Un enjeu pour une décolonisation du savoir, du pouvoir et de l'action dans le contexte de la globalisation néolibérale : favoriser la responsabilité en formant les personnes qui enseignent à allier "corps" et "esprit"

2.1 Des objectifs pour une éducation interculturelle

Pour une éducation… – Comme nous l'avons évoqué précédemment, la finalité de transmission de savoirs de l'instruction nous paraît être en tension avec la finalité émancipatrice de l'éducation. Il existe deux étymologies latines pour "éducation" : *educare*, qui signifie « nourrir, entretenir, élever » et *educere* qui correspond à l'idée de « faire sortir », de « conduire hors de » (Paturet, 2003, p. 130-136). Le sens d'éducation auquel nous nous référons ici correspond à cette seconde étymologie. Il désigne la mise en œuvre (par la personne qui éduque) des conditions nécessaires à l'épanouissement du sujet, dans sa spécificité (*Ibid*.). Cet épanouissement fait appel au dépassement du sujet lui-même, appel à aller au-delà de la norme, parfois à la contredire (*Ibid*.). La tension avec la visée instructive est ici apparente. Notons le paradoxe que l'instruction est pourtant nécessaire à l'éducation : il faut bien apprendre à parler, à compter, etc., à "s'outiller" pour pouvoir s'émanciper du contexte qui nous a aussi forgés. Nous utilisons le concept de dialogique, élaboré par Morin, pour penser ce genre de tensions dans le processus éducatif (voir la note 2). Il consiste dans le fait de tenir ensemble deux notions habituellement considérées comme devant s'exclure l'une l'autre, car elles sont indissociables d'une même réalité[13] (Le Moigne, 1995). Au sein de cette tension avec l'instruction, le processus éducatif vise ainsi la responsabilité, qui correspond au fait de répondre de ses actes et de les assumer (Paturet, 2003 ; Vieillard-Baron, 1994). Il devrait pour cela permettre de s'éman-

[13] Il est intéressant de noter que ce concept est analogue à des concepts fondamentaux présents dans plusieurs philosophies orientales, tel celui de la dualité *Yin-Yang* dans la philosophie taoïste.

ciper des discours dominants et d'avoir un regard critique sur ses propres habitudes fonctionnelles de manière à pouvoir incarner les changements que l'on souhaite voir se réaliser dans le monde. Ainsi, selon cette définition, toute éducation devrait permettre au sujet de développer une pensée critique sur sa propre culture.

…interculturelle – Une éducation interculturelle n'ajoute à notre avis rien à cet objectif éducatif fondamental de réalisation de soi. Elle permet seulement de préciser le contexte particulier, impliquant des individus issus de différentes cultures, ce qui est souvent le cas dans les écoles occidentales. Un tel contexte semble par contre faciliter la réunion des conditions qui permettent le développement d'une pensée critique sur sa propre culture. En effet, le soi (individuel ou culturel) se définit par rapport à l'autre (Abu-Lughod, 1991) et les deux se coconstruisent dans une relation dialogique. Le préfixe "inter" présente de fait le double emploi, premièrement, de jonction, liaison ou réciprocité, comme dans "interaction" ou "interpénétration" et, deuxièmement, de disjonction, séparation comme dans "interdiction" ou "interposition" (Canet, 1994). Ainsi l'éducation interculturelle devrait permettre à chacun de devenir soi au travers d'échanges interculturels. Un écueil à éviter serait donc de vouloir imposer sa vision. L'idée est plutôt de permettre à chacun de prendre conscience de la sienne, des divergences qu'il peut y avoir avec celle du voisin et de l'incommensurabilité de ces vues. Et la première personne à devoir montrer l'exemple pour que le processus réussisse est à notre sens celle qui encadre l'éducation. Il s'agit « de reconnaître à la culture de l'autre une valeur […] autant de valeur qu'à la sienne » (*Ibid*., p. 26), ce qui passe, pour nous, occidentaux, par

> l'abandon d'idéologies exprimant une conception universaliste de la culture et par l'avènement et la prise en compte d'idéologies exprimant des conceptions relativistes de la culture […]. Les idéologies

> relativistes […] nécessitent deux présupposés : d'abord la nécessité pour chaque culture de développer des visions de l'homme et du monde, des systèmes de valeurs et de croyances, qui rendent ces différentes cultures irréductibles les unes aux autres. Ensuite la reconnaissance par tous, que ces visions du monde, ces valeurs, ces croyances – y compris, bien sûr, les nôtres – sont le produit d'une culture […] et non [des] vérités intemporelles ou immanentes (*Ibid*., p. 31-32).

Prendre du recul sur nos fonctionnements : sentiment de réalité, projection, vue et émotions… – Il y a cependant une difficulté majeure à incarner un tel relativisme à notre avis. En effet, un sentiment de réalité accompagne tout un chacun. Il s'agit d'un sentiment subjectif et affectif qui fait que nous avons confiance dans le monde tel que nous le voyons (Fourez, 2002). D'ailleurs, la croyance forte (et parfois non consciente) en l'idée que la façon dont on voit les choses est la seule possible et la meilleure – et correspond à la réalité telle qu'elle est, c'est-à-dire au réel – semble être cause de toutes les guerres. Nous distinguons, pour les besoins du discours, deux niveaux à ce sentiment de réalité : premièrement, le niveau culturel qui nous fournit les filtres de lecture du monde – les outils langagiers, représentationnels et les rapports au savoir, au pouvoir et à l'action que nous nous approprions – et, deuxièmement, le niveau individuel, le plus prégnant. Cette distinction permet de comprendre en quoi les enjeux de l'éducation interculturelle se trouvent exacerbés par rapport à ceux de l'éducation en général.

Le second niveau correspond à la croyance qu'un soi existe (le "moi je"), qu'il a une forme de permanence et d'indépendance vis-à-vis du monde, et à l'ignorance – c'est-à-dire à l'absence de conscience permanente – que la perception du réel est filtrée, autrement dit déformée, par ce soi qui en projette

une interprétation. Ainsi, même si l'on accède sur le plan intellectuel à un certain relativisme culturel, qu'est-ce qui va nous permettre d'être concrètement ouvert aux autres, d'agir en cohérence avec nos valeurs ? Nos émotions nous font réagir en fonction de nous-mêmes – comme si nous étions, chacun pour soi, la personne la plus importante au monde – et peuvent nous empêcher d'être ouverts, même si nous en avons le désir ou la volonté. Quand nous interagissons avec les autres, nous nous protégeons, nous sommes en général "collés" à la situation. Par exemple, si quelqu'un se sent blessé ou en colère face à une réaction perçue comme une agression, sur le moment, il prend comme vraie la situation qu'il voit à travers le filtre de son "moi je". Il est difficile dans ce cas de voir l'autre, les bonnes raisons qu'il a de se comporter comme cela (bonnes, car ce sont les siennes) et éventuellement sa souffrance, ses émotions. Ce point peut concerner toutes les situations d'interactions humaines. Ramené au contexte interculturel, il montre comment il peut être difficile de considérer l'autre comme ayant autant de valeur que soi, car les pensées et les émotions nous conduisent notamment à agir comme si nous avions plus de valeur que les autres.

Ainsi, le principe de réciprocité que nous évoquions plus haut serait basé sur l'acceptation de la possibilité que l'autre a peut-être au moins autant raison que soi et de la certitude qu'il a ses raisons de concevoir les choses différemment. Il ne s'agit pas ici seulement d'une conviction intellectuelle, mais surtout d'une attitude traduite en actes et en paroles. Elle consisterait en l'incarnation de la croyance que l'on peut apprendre de l'autre au moins autant qu'il peut apprendre de soi.

… pour une formation à la responsabilité – Cela suppose d'éduquer en étant plutôt un guide, un accompagnateur (Achour, 2008), qu'un professeur, lequel peut tenter d'imposer sa vue, même en douceur. De notre point de vue, il paraît en effet difficile qu'une personne contribue au développement d'une

réciprocité dans les échanges si elle ne la vit pas elle-même[14]. Or, la visée d'instruction dominante en Occident implique une valeur supérieure du professeur par rapport à l'élève dans le cadre scolaire, car il détiendrait les savoirs à transmettre. Ainsi, dans le contexte occidental où le statut du savoir a façonné des rapports au pouvoir, à l'action et au savoir supportant la globalisation néolibérale, la formation des personnes qui enseignent est un enjeu majeur de l'éducation interculturelle et de la décolonisation du savoir, du pouvoir et de l'action. Les objectifs à viser pour créer les conditions favorisant une éducation interculturelle seraient ceux évoqués précédemment à propos de l'éducation, en mettant l'accent de la démarche sur l'établissement d'une relation dialogique avec les vues et normes d'autres cultures. Il s'agirait donc de proposer des activités qui permettent, d'une part, une prise de recul par rapport à la posture personnelle, une mise en regard de celle-ci avec la culture dominante et d'autres cultures, pour actualiser de manière réfléchie sa posture – et éviter les projections – et, d'autre part, le développement d'une sécurité affective sur le plan psychologique qui permette d'agir selon la posture choisie (en accord notamment avec les valeurs qu'elle comprend). Cette dernière liberté (qui suppose une libération des contraintes émotionnelles et culturelles) permettrait ainsi le développement de la responsabilité.

Or, une telle prise de recul et une telle incarnation ne sauraient passer uniquement par le mental, l'intellect ou le savoir, dont la propriété supposée dans la vue occidentale est précisément d'être désincarné. La responsabilité implique un passage à l'acte. Si le fait d'être informé suffisait à agir en cohérence avec sa volonté, alors il serait facile d'arrêter de fumer ou de

[14] Notez que cette réciprocité n'implique pas une symétrie des échanges, mais seulement la considération que les partenaires ont des valeurs équivalentes. Ainsi la personne qui éduque peut tout de même, dans une réciprocité non symétrique, assurer un rôle spécifique, par exemple en tant qu'adulte encadrant des enfants.

quitter quelqu'un qui nous fait souffrir. Mais ce n'est pas souvent le cas. Les émotions sont souvent plus fortes que la raison. Ainsi, l'incarnation nécessite évidemment un travail qui allie (qui relie dirait Morin) le corps et l'esprit (ou le corps, l'émotionnel et l'intellectuel). Se pose donc à présent la question de savoir comment réunir les conditions favorables à la réalisation d'un tel objectif.

2.2 Des moyens pour une éducation interculturelle

Comment prendre du recul et incarner sa vue : des pistes issues de vues orientales – En Occident le référent est le savant, scientifique ou philosophe : le scientifique décrit et le philosophe interprète le monde. En Orient, le référent est le sage. On s'en remet au savant occidental pour ce qu'il sait – comme son nom l'indique – et au sage oriental pour ce qu'il est. Ce dernier n'est pas dans une relation de dualité avec le monde, il est en harmonie avec le monde : « seul le sage ne cesse d'avoir le tout constamment à l'esprit, n'oublie jamais le monde, pense et agit par rapport au cosmos » (Groethuysen cité par Morin, 1999, p. 33) et non par rapport à lui-même. Cette absence de séparation, de dualité entre le soi et le monde vient d'une relation d'inclusion réciproque fondamentale : le monde n'est pas à l'extérieur de soi, il est en soi[15,16] ; « Le ciel et la terre sont en nous » (Chandra Swami cité par de Smedt, 1997, p. 11). Étant donné que tout homme porte le monde en lui, toute connaissance est avant tout "connaissance de soi". Sur ce même principe, les richesses ne sont pas à rechercher à l'extérieur, mais à l'intérieur

[15] Comme le suggère le principe hologrammatique de Morin (1992).

[16] Même si cette notion d'inclusion réciproque nous semble ne pas trahir la plupart des philosophies orientales, la notion de "soi" peut varier selon la philosophie, qui peut être nihiliste ou particulariste, par exemple. De plus, une distinction est faite dans certaines traditions philosophiques entre le "moi" qui dit "je" – individu illusoire supposé coupé du monde – et le "grand soi" – unité impersonnelle avec le monde –, distinction qui n'est pas faite dans cet écrit ("soi" désignant ici le "moi je" de l'autre).

de soi. Une autre différence majeure d'avec la vue occidentale est que cette connaissance de soi, donc du monde, ne sépare pas, ne disjoint pas, car elle n'utilise pas le langage ; elle est non conceptuelle : « On ne peut pas arriver à connaître le Soi, à cause de l'interférence des pensées. Le Soi n'est réalisé que quand les pensées ont toutes disparu » (*Ibid.,* p. 33). L'idée est que ce sont précisément les pensées qui séparent des "entités" qui en fait n'ont pas d'existence propre. Comme l'a souligné Morin (1999), « notre pensée, notre conscience, qui nous font connaître ce monde physique, nous en éloignent d'autant. Le fait même de considérer rationnellement et scientifiquement l'univers nous en sépare » (p. 25).

Comment connaître sans penser, sans utiliser le langage ? En méditant. La méditation recouvre des méthodes protéiformes qui ont comme point commun d'impliquer conjointement un travail sur le corps et l'esprit. Il s'agit d'observer les phénomènes prenant place dans l'esprit (pensées, émotions, perceptions et sensations) sans les juger, les suivre ou les rejeter, c'est-à-dire sans se laisser distraire par eux. Pour ce faire, on peut s'aider d'un support. Un exemple d'entraînement consiste ainsi à maintenir sélectivement son attention, instant après instant, sur les sensations corporelles qui accompagnent la respiration, pour que la conscience ne soit pas happée par les phénomènes, mais demeure bien dans l'attention de l'instant présent. Selon le grand maître Sogyal Rinpoché (1993), auteur du *Livre tibétain de la vie et de la mort*, « toute la pratique de la méditation peut se résumer à ces trois points essentiels : ramener l'esprit en lui-même, le relâcher et se détendre » (p. 27). Il précise : « Comme dans tous les arts, un équilibre délicat doit être trouvé entre détente et vigilance » (*Ibid*., p. 61). Cela peut se faire tout en conservant une posture physique immobile, assise en lotus, comme dans la pratique du *zazen* (issue du *zen*, bouddhisme japonais) ou de *shiné* (analogue dans le bouddhisme tibétain), en faisant de la gymnastique lors de mouvements lents dans certains *yogas* (pratiques indiennes), ou dans la vie de

tous les jours : « Un jour, une vieille femme vint voir le Bouddha pour lui demander comment méditer. Il lui conseilla de demeurer attentive à chaque mouvement de ses mains tandis qu'elle tirait de l'eau du puits » (*Ibid.*, p. 23). L'effet de la méditation peut être comparé à la mise au repos d'un verre plein de boue. L'eau est l'esprit, et les particules en suspension sont les émotions et les pensées. La turbidité qui empêche de voir clairement vient de l'agitation de l'esprit qui met en mouvement les éléments perturbateurs. Si l'esprit se pose, les pensées et émotions qui découpent le monde en fonction de soi et le colorent selon une grille de lecture égotique décantent. Ainsi ne demeure que la clarté de l'eau. C'est l'état qui permet une connaissance non conceptuelle.

Pour favoriser l'accueil de l'autre et de soi-même, et incarner en chaque instant les valeurs choisies, la compétence attentionnelle développée par la méditation ne suffit pas. Cette dimension pragmatique, expérientielle, doit en effet être complétée par un apprentissage théorique, autrement dit par le développement d'une compétence intellectuelle. En effet, le savoir philosophique sert de guide pour orienter le fruit de la méditation et permettre d'y développer certaines qualités. Il est appris en dehors des moments dédiés à la méditation, mais il n'a pas d'utilité tout seul comme le savoir occidental, puisqu'il permet précisément d'expliquer ce cheminement vers soi-même qui est opéré à travers l'entraînement à la méditation. Il ne fait pas sens en dehors de cette pratique. Il est comme la rampe qui permet à un aveugle d'être guidé dans la bonne direction : la méditation correspond aux jambes qui le portent vers ce but.

Les philosophies orientales présentent des vues qui nous paraissent intéressantes pour l'éducation interculturelle et qui semblent pouvoir constituer un terreau fertile pour faire pousser les graines de la réflexivité, de la réalisation de soi et de la réciprocité, au détriment de la projection, de l'aliénation et de la survalorisation du soi. Par exemple, selon elles, la richesse

(comme objet de connaissance, d'attention ou comme moyen nous permettant de trouver paix et bonheur) n'est pas à l'extérieur et matérielle, mais elle réside en l'esprit même ; elle est spirituelle. De plus, selon le principe d'équanimité retrouvé chez les Bouddhistes notamment, chacun possède en lui la même qualité spirituelle – au moins à l'état de potentiel (la nature de Bouddha) – ce qui implique l'égale valeur de tous les individus. Une autre notion importante est que notre vision spontanée de la réalité, du monde, est fondamentalement erronée : on se trompe sur la base d'une illusion du soi, due à nos pensées et à nos émotions, qui procurent une consistance à ce qui n'en a pas. Cette dernière considération a l'avantage de nous inviter au doute, à l'humilité et à l'ouverture.

Ainsi, les chemins orientaux canoniques allient ces deux dimensions, pragmatique et théorique. Ils proposent d'opérer des changements dans les relations entre son corps, son mental et ses émotions (et donc ses actions), ce qui pourra éventuellement permettre le développement d'une autre vision de soi et des autres et d'avoir une maîtrise de soi propice à la mise en œuvre de valeurs tels la solidarité, le respect, la tolérance, etc., « pour apprendre à devenir meilleurs, plus tolérants, plus ouverts, plus lucides » (de Smedt, 1997, p. 8-9). Ils permettent, dans le quotidien, d'être moins "collé aux situations", d'avoir plus de recul par rapport à ce qui arrive, y compris vis-à-vis de nos propres émotions. Ces pratiques créent ainsi un espace de liberté, une liberté qui, conformément au principe éthique élémentaire d'Anselme (1989), loin d'empiéter sur celle des autres, permet précisément de ne pas le faire. C'est la liberté psychologique évoquée à propos de la responsabilité : elle permet l'instauration d'une sécurité affective. Ainsi, être soi, se connaître, selon les philosophies orientales, ne correspond pas à l'idée occidentale que l'on peut s'en faire (agir selon son *ego*) : il s'agit de connaître la nature de son esprit, qui n'est qu'amour et sagesse selon les bouddhistes :

> En supprimant graduellement en nous toute dureté et agressivité grâce à la pratique, nous permettrons à notre Bon Cœur authentique, à cette bonté fondamentale – notre vraie nature – de resplendir et de créer l'environnement chaleureux au sein duquel s'épanouira notre être véritable. […] qualifie la méditation de vraie pratique de paix ; de non-agression et de non-violence – le désarmement réel et suprême (Sogyal Rinpoché, 1993, p. 26).

Notez que notre but n'est pas ici de glorifier "en général" ces cultures orientales par rapport aux autres, ni de savoir si elles auraient une vue plus réaliste ou plus vraie, mais d'y repérer des outils (une philosophie et des techniques psychocorporelles associées) qui semblent plus efficaces pour atteindre le but d'éducation interculturelle fixé. Une utilisation scrupuleuse et précautionneuse de ces outils nous semble en effet mieux à même de favoriser une démarche de responsabilité, et de transformer la dynamique de colonisation du savoir, du pouvoir et de l'action, que le recours à une vue et à des fonctionnements occidentaux à l'origine de cette dynamique.

Application aux institutions occidentales – Mais comment importer ces enseignements de sagesse pour l'éducation interculturelle dans un contexte occidental ? En fait, la méditation[17] a déjà été importée avec succès dans divers contextes occidentaux, principalement thérapeutiques et managériaux, sans que les personnes concernées aient nécessairement souscrit au contexte culturel d'origine (Kabat-Zinn, 2003 ; Philippot, 2007). À l'école également, une expérience menée dans un contexte multiculturel a montré que la méditation facilitait la rencontre avec soi et les autres (Vacarr, 2009). De nombreuses études ont mis en évidence des effets positifs de la méditation sur les performances cognitives et le bien-être, particulièrement sur la li-

[17] Elle est tantôt dénommée également "pleine conscience" (Kabat-Zinn, 2003) ou "présence attentive" (Cayer et Baron, 2006).

bération vis-à-vis des manières habituelles de réagir, par comparaison avec d'autres approches, y compris médicamenteuses (Kabat-Zinn, 2003 ; Philippot, 2007). Mais dans ces études, la méditation est toujours accompagnée d'un apprentissage conceptuel (qui implique, notamment, des modèles de notre fonctionnement émotionnel). Ce dernier n'est pas nécessairement d'origine orientale dans ces cas-là. Dans les thérapies, par exemple, il s'agit en général d'un savoir psychologique occidental (Philippot, 2007). En ce qui concerne l'application à une éducation interculturelle dans un contexte occidental, nous voyons un avantage majeur à se familiariser plus profondément avec une autre culture (pas seulement avec ses techniques, mais également avec sa vue philosophique) pour mener une formation ou pour gérer une classe. Cela paraît en effet logiquement beaucoup plus efficace pour adopter un recul critique sur sa propre culture et sur les conditionnements qu'elle a produits sur soi et pour avancer en conséquence sur le chemin de la responsabilité.

C'est pourquoi nous proposons que la personne qui mène une éducation interculturelle soit elle-même initiée à la méditation, prérequis indispensable pour enseigner cette technique (Kabat-Zinn, 2003) et à une autre culture bien différente des cultures occidentales modernes. Alors, elle pourra proposer de courtes méditations en début et en fin de séance de formation. Ceci permettra d'introduire comment développer la compétence attentionnelle. Il va de soi qu'une amélioration substantielle de cette compétence ne saurait être obtenue que par un entraînement soutenu et régulier de la part des personnes. Mais étant ainsi initiées, elles pourront, si elles le désirent, poursuivre dans cette voie.

Concernant le développement de la compétence intellectuelle, il ne s'agit pas à notre avis de chercher à "convertir" les personnes à une vue philosophique particulière, ce qui serait de toute façon inefficace et autocontradictoire. Un tel changement

de perspective ne peut être à notre sens qu'issu d'un long processus de déstabilisation personnelle volontaire. En ce qui nous concerne, nous alimentons parcimonieusement nos interventions en formation avec nos connaissances philosophiques exogènes. Nous supposons également que, d'un point de vue général, notre manière d'amener et de présenter les idées en est fortement empreinte. Ainsi, à défaut d'imposer, nous invitons : nous proposons des pistes, nous montrons des portes d'entrée que les étudiants seront libres ensuite d'ouvrir, de franchir, et ils pourront se familiariser avec ce qu'il y a derrière s'ils souhaitent y consacrer du temps et de l'énergie. Et c'est comme cela que nous leur présentons le travail fait avec eux.

Au-delà de cette instillation de vues orientales, nous proposons plus formellement de développer les compétences intellectuelles par une modalité constructiviste que nous appelons "réflexivité dialogique". La réflexivité désigne un retour de la pensée sur elle-même. Dans un dialogue, c'est l'autre qui joue le rôle de réflecteur (Jorro, 2005). Cette réflexivité dialogique permet de faire coexister dans le processus éducatif les pôles en tension (savoir/être, instruction/éducation, soi/autrui, ma culture/une autre culture, etc.). Nous envisageons un tel processus par des allers-retours entre une étape individuelle et une étape sociale. La première conduit à l'explicitation des valeurs, conceptions et émotions du sujet, qui peuvent être initialement implicites. Un sujet n'est en effet pas nécessairement conscient de ses idées ou de ses intentions avant de les avoir formulées (Descombes, 2004). Passer par l'écrit nous semble ici important, car cela permet de formaliser et de prendre du recul, donc potentiellement de mieux voir et prendre conscience du positionnement initial. L'étape sociale concourt quant à elle à susciter la contradiction des valeurs et des conceptions et peut ainsi déboucher sur une action "critique régulatrice" (Jorro, 2005). La régulation par les pairs devrait y dominer, tandis que le rôle contradicteur de la personne qui enseigne devrait être minoritaire. Cet aspect interindividuel participe de l'explicitation du

positionnement subjectif en permettant de le mettre en relief, à distance, et éventuellement en question. Ce mouvement d'aller-retour constitue la réflexivité (cf. le sens optique du terme "réflexion") et permet l'instauration de relations dialogiques entre l'individuel, le social (culturel) et l'humain (transculturel). Enfin, une étape de conclusion implique un retour sur le questionnement initial et une mesure (c'est-à-dire une conscientisation, une explicitation) du chemin parcouru, des éventuels changements de position et du chemin restant potentiellement à parcourir.

Le déroulement de ce processus repose à notre avis au moins autant sur la posture de la personne qui met en œuvre la formation – une posture de bienveillance et d'ouverture, qui ne laisse pas transparaître de jugement (Vacarr, 2009) que sur le procédé lui-même.

Illustration des orientations par des activités en formation initiale à l'enseignement – Nous allons illustrer à présent ces propos avec les activités que nous organisons dans le cadre de la formation initiale de professeurs du primaire et du secondaire. Les modules concernés ("Initiation au métier d'enseignant" ou "Relations pédagogique et interpersonnelle" par exemple) n'affichent pas de but concernant l'éducation interculturelle. Nous tentons particulièrement d'y susciter une prise de recul sur les deux niveaux du sentiment de réalité distingués plus haut, le second correspondant au filtre culturel. Cela nous semble en effet primordial pour le développement de la responsabilité et d'une communication bienveillante, comme nous l'avons déjà argumenté. Il n'y a ensuite qu'un pas à faire, comme nous allons le préciser, pour cibler une telle formation à l'éducation interculturelle.

Pour la compétence attentionnelle, nous proposons de courtes séances de méditation (de deux à cinq minutes) basées en général sur la centration de l'attention sur le souffle, en début de

chaque cours ou reprise de cours après une pause (et parfois en fin de séance également). Nous consacrons quelques minutes chaque fois aux consignes, à une courte explication de l'intérêt que nous y voyons pour leur formation et à recueillir leur vécu concernant cette expérience. Un effet immédiatement observable est le changement d'atmosphère après la méditation. Il règne un calme olympien en classe. Il nous semble que l'esprit de chacun est alors plus frais et plus disponible pour démarrer une nouvelle activité. Un jour, alors que nous avions oublié la traditionnelle session de méditation en début de cours, nous avions organisé un débat en classe. Les étudiants se coupaient la parole et l'atmosphère s'échauffait un peu. Après que nous les ayons rappelés au calme et à l'écoute de chacun, un étudiant a dit l'air sincère « ça, c'est parce qu'on n'a pas fait la méditation, Madame ! ». Nous nous sommes alors rattrapée en proposant la méditation en milieu de séance.

Concernant la compétence intellectuelle, les thèmes autour desquels nous construisons des activités pour mettre en œuvre une réflexivité dialogique sont essentiellement l'épistémologie, l'éthique et la communication bienveillante dans la classe (gestion des conflits, du groupe classe, autorité, etc.). En ce qui concerne la thématique de l'épistémologie, nous abordons le savoir, son statut, ses origines historiques, comment tout cela est considéré aujourd'hui par les chercheurs en sciences humaines, comment chacun fonctionne par rapport à ses propres croyances aux connaissances et à l'apprentissage, comment notre approche culturelle filtre de manière orientée ce que nous dénommons "le réel". Tout cela est mis en perspective avec les motivations pour assurer la profession d'enseignant : s'agirait-il pour les personnes plutôt de transmettre des savoirs (dans la lignée colonisatrice de notre culture) ou de favoriser le développement de la pensée critique et de la citoyenneté, donc d'éduquer à la responsabilité ? La formation à la pratique réflexive de l'éthique (ici celle du métier d'enseignant) peut être emboîtée avec l'une des deux autres (à l'épistémologie et à la

communication bienveillante) ou faire l'objet d'un travail spécifique. Il s'agit de faire émerger les valeurs de chacun, de les hiérarchiser, de les confronter aux valeurs des pairs et des institutions, de réfléchir aux moyens que nous nous donnons pour les mettre en œuvre à travers nos comportements émotionnels, nos choix de vie, professionnels, etc. Enfin, concernant le travail sur les émotions, il est possible d'avoir recours à des techniques publiées (Leu, 2004), dont le but est d'apprendre à repérer et à gérer ses propres émotions, de manière à pouvoir repérer et apaiser celles des autres en ayant notamment recours à une régulation par le langage (Favre, 2007).

Ces différents thèmes suscitent tous un travail sur le langage, sur ce qu'il peut véhiculer d'implicite. Par exemple, une thématique transversale à laquelle nous dédions systématiquement une ou plusieurs séances concerne les modalités d'expression langagière. Le langage étant l'outil culturel de la pensée, ces séances visent à prendre du recul sur cette source primordiale de notre identification culturelle : « Nous conduisons les personnes qui suivent la formation à distinguer entre les modalités d'expression dogmatique d'une part et ouvertes d'autre part » (*Ibid.*). Nous nous efforçons également, tout au long du module (quelle que soit la thématique), de repérer les projections des personnes lors des prises de parole et d'en suggérer la prise de conscience. Nous les invitons pour cela à reformuler ce qui a été dit d'une manière moins projective.

Dans le cadre d'une éducation interculturelle, il faudrait à notre avis que l'interculturalité devienne un objectif explicite et final à ces trois thématiques (épistémologie, éthique et communication bienveillante). Il faudrait alors guider les questionnements et formuler les consignes de ces étapes intra et interindividuelles en cohérence. Il s'agirait notamment d'inviter spécifiquement les personnes qui suivent la formation à mettre explicitement en relation leurs vues et positionnements personnels avec ce qu'ils pensent être spécifique ou originaire de leur cul-

ture. Lors des activités de groupe, il s'agirait également de mettre en scène ou, le cas échéant, d'introduire (par des médias ou des invités extérieurs) des réflexions sur les différences, les incommensurabilités et les similitudes culturelles.

Concernant la mise en œuvre de la réflexivité dialogique, les méthodes employées comportent toutes des points communs. D'abord, les étudiants doivent consigner leurs questionnements, humeurs, évolutions, etc., dans un journal de bord, dont la régularité de l'emploi (dans ou hors de la classe) – et surtout pas la conformité avec notre vue – est évaluée à la fin du module. À part cela, nous commençons en général les séances par un recueil individuel permettant à chacun de faire émerger et d'expliciter sa vue, ses émotions, ses motivations, ses attentes, ses ambitions, ses doutes initiaux. Cette conscientisation se fait par exemple en répondant individuellement par écrit à des questions concernant sa vision des sciences ou ses réflexes émotionnels dans certaines situations.

Un travail de groupe permet ensuite la confrontation avec les vues ou émotions des autres personnes de la formation. Nous rapportons, lorsque cela nous est possible, soit le point de vue de personnes ressortissant de la même culture, mais ayant une vue potentiellement éloignée des personnes suivant la formation (par exemple, le point de vue d'un épistémologue), soit les différences de vues ou de traditions qui peuvent être trouvées dans des cultures bien différentes de la nôtre (et pas toujours des cultures orientales d'ailleurs). Les activités de groupes sont tantôt des débats en classe entière, des jeux collectifs (Hagège, Dartnell et Sallantin, 2007), des constructions ou résolutions de problèmes en petits groupes. Nous supposons cette dernière modalité particulièrement efficace pour trois raisons. Premièrement, nous y sommes moins présente, passant aider les petits groupes les uns après les autres, ce qui lève une partie des inhibitions que les personnes en formation pourraient avoir dans leurs propos. Deuxièmement, elle laisse beaucoup plus

d'opportunités à chacun pour s'exprimer dans un temps imparti en comparaison avec la classe entière. Troisièmement, les étudiants l'apprécient en général beaucoup, car ils s'y sentent plus actifs et plus détendus.

Conclusion

Il se peut que des personnes qui suivent la formation intériorisent une démarche de questionnement et de doute qu'elles seront capables d'intégrer dans leur cheminement personnel et de mettre en œuvre dans leur vie quotidienne. Descartes (1995) proposait déjà cette démarche de doute pour accéder à la connaissance : il se résolvait « de feindre que toutes les choses qui [lui] étaient jamais entrées dans l'esprit n'étaient non plus vraies que les illusions de [ses] songes » (p. 48). Cependant, il en notait une exception « je pense, donc je suis » (*Ibid.*), qui constituerait plutôt du point de vue des philosophies orientales précisément l'erreur (ou l'illusion) fondamentale du psychisme humain. Le fonctionnement néolibéral occidental nous paraît symptomatique de cette "erreur". Il est basé sur la projection d'un soi séparé du monde qui s'accompagne d'une logique de propagation et de domination. Cette dernière manifeste la tendance occidentale à "évangéliser" ou à assimiler l'autre. Le savoir y est l'instrument de découpe intellectuelle du monde en objets, objets avec lesquels nous rentrons dans une relation de propriété. Pour les nécessités du progrès et de la reproduction de notre culture, le découpage de ce monde est transmis lors de l'instruction, qui conduit à renforcer le niveau culturel du sentiment de réalité. Ainsi, l'interaction instruction-socialisation contribue à notre avis dans ce système à entretenir la dynamique actuelle.

Si vous souhaitez contribuer à la transformer, nous vous invitons à vous familiariser intensément avec une autre culture, non occidentale. Cela catalyserait à notre avis un décentrage du

prisme ethnocentrique à travers lequel nous voyons tout le monde. Des moyens habiles pour développer un tel décentrage et d'autres qualités essentielles semblent pouvoir être trouvés dans certaines traditions orientales, en cohérence avec un but éducatif interculturel. En effet, selon les philosophies correspondantes, la conscience de chacun n'appréhende qu'une réalité subjective, car elle est en proie aux émotions et aux pensées. Pour accéder à une réelle connaissance – celle de l'esprit – et à une qualité d'être, la méditation et l'étude associée sont préconisées. Les compétences attentionnelle et intellectuelle ainsi développées permettent en effet de prendre de la distance par rapport aux émotions et aux pensées et, par là, aux deux niveaux du sentiment de réalité (culturel et individuel). Elles invitent précisément à déjouer notre tendance naturelle à la projection. De là pourrait plus facilement se développer une ouverture aux autres, qui laisse à chacun ses spécificités culturelles. Il serait ainsi plus facile de voir en l'autre autant de richesse qu'en soi-même et de contribuer à des échanges réciproques.

Dans le contexte institutionnel éducatif occidental, nous pouvons envisager une importation de ces sagesses-là, comme nous tentons de le faire. Nous avons proposé ici des modalités pour une formation à la pratique réflexive de l'épistémologie, de l'éthique et de la communication bienveillante, facilement adaptable à une visée d'éducation interculturelle. Il s'agit notamment d'inviter à une distanciation vis-à-vis des vues et fonctionnements personnels et culturels, et d'ouvrir sur d'autres manières de voir. Le développement de la compétence attentionnelle devrait favoriser celui de la responsabilité, en favorisant l'incarnation des changements que l'on souhaite voir se réaliser dans le monde. Cette proposition ouvre des perspectives quant aux modalités possibles pour évaluer l'efficacité d'une telle formation. L'évolution des modalités d'expression des personnes devrait en effet se déplacer du dogmatisme vers une modalité plus ouverte et celle des modalités relationnelles devrait favoriser l'empathie (Favre, 2007). Et il existe des mé-

thodologies psychosociales déjà identifiées pour évaluer de telles évolutions (*Ibid.*).

De telles transformations chez les personnes qui enseignent nous paraissent susceptibles de contribuer à la décolonisation du savoir, du pouvoir et de l'action. Cette dernière constitue à notre avis une finalité requise pour gérer les crises environnementale, financière, sociale, identitaire, etc., que nous vivons désormais à l'échelle planétaire. En effet, les fonctionnements typiquement occidentaux, colonisateurs, basés sur la globalisation néolibérale, semblent être les agents causaux et constitutifs principaux de ces crises. L'objectif de décolonisation nous paraît tout à fait cohérent avec les perspectives institutionnelles françaises d'éducation au développement durable (EDD, Éducation nationale, 2007). L'EDD nécessite aussi un changement de modèle didactique, de perception du monde, de valeurs et de paradigmes (Pellaud, Giordan et Eastes, 2007). Les nouvelles visions et missions devraient être placées sous le signe de la transformation de la personne et de la société (*Ibid.*). La responsabilité y paraît comme un principe éthique central (*Ibid.*). D'ailleurs, les trois thématiques que nous proposons d'aborder sont indiquées dans le cadre de l'EDD (*Ibid.*). De surcroît, les principes du développement durable – non-permanence, non-certitude, relativité, interdépendance, ambivalence (*Ibid.*) – nous semblent bien plus cohérents avec les philosophies (et les cosmologies) orientales qu'avec notre tradition occidentale cartésiano-positiviste[18]. Ce qu'il manque à notre avis à ces propositions est celle d'un moyen permettant le passage du savoir au faire, c'est-à-dire du savoir à la responsabilité, et c'est ce que la méditation pourrait contribuer à pallier. Sur le plan curriculaire, une EDD devrait intégrer de multiples disciplines (économie, éthique, épistémologie, histoire des sciences, psychologie, anthropologie, architecture, urbanisme, etc.) pour inviter à une

[18] De même, il nous semble que la théorie de la complexité de Morin (1992) pourrait s'apparenter à une explicitation de principes philosophiques orientaux dans la langue de Molière.

pluralité des regards et familiariser avec une approche systémique (*Ibid*.). Nous proposons ici d'inscrire explicitement l'éducation interculturelle comme une modalité de l'EDD. Ceci nous conduit à préciser que, de notre point de vue, de telles disciplines surnuméraires ne devraient pas être enseignées à la manière de la transmission de savoirs savants. Elles devraient au contraire permettre de sortir de la perspective de sciences technocratiques et expertes, de déposer notre lorgnette occidentale pour ne pas retomber dans les mêmes travers que ceux dont l'EDD essaie de sortir[19]. C'est ce à quoi inviterait explicitement un objectif d'éducation interculturelle.

Références

Abu-Lughod, L. (1991). Writing against Culture. *In* R. G. Fox (dir.), *Recapturing anthropology : Working in the present* (p. 137-162). Santa Fe, NM : School of American Research Press.

Achour, D. 2008. Apprendre à être soi – être soi pour apprendre. *In* A. Giordan et C. Héber-Suffrin (dir.), *Savoirs émergents* (p. 165-192). Nice : Ovadia.

Anselme, M. (1989). *Après la morale, quelles valeurs ?* Toulouse : Privat.

Attali, J. (1991). *1492.* Paris : Fayard.

Brumann, C. (1999). Writing for Culture. *Current Anthropology*, *40*, S1-S27.

Canet, C. (1990). *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.

[19] Des initiatives semblables sont à l'œuvre dans la communauté scientifique. Ainsi, par exemple, le 13e Congrès de la Société internationale d'ethnobiologie qui s'est tenu du 20 au 25 mai 2012 à Montpellier se distingue des congrès scientifiques classiques par une participation massive de représentants de peuples autochtones et de communautés locales, avec le souci de promouvoir un respect réciproque et des relations mutuellement profitables entre les divers détenteurs de connaissances.

Cayer, M. et Baron, C. (2006). Développer un leadership post-conventionnel par une formation à la présence attentive. *Revue québécoise de psychologie*, *27*, 257-271.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir*. Paris : Economica.

De la Cotardière, P. (2004). *Histoire des sciences de l'Antiquité à nos jours.* Paris : Tallandier.

Descartes, R. (1995). *Discours de la méthode* (12e éd.*)*. Paris : Maxi-poche (1re éd. 1637).

Descombes, V. (2004). *Le complément de sujet. Enquête sur le fait d'agir de soi-même*. Paris : Gallimard.

de Smedt, M. (1997). *Paroles des sages de l'Inde*. Paris : Albin Michel.

Éducation Nationale (2007). *Éducation au développement durable. Seconde phase de généralisation de l'éducation au développement durable (EDD)*. Circulaire N°2007-077 du 29-3-2007.

Favre, D. (2007). *Transformer la violence des élèves*. Paris : Dunod.

Fourez, G. (2002). *La construction des sciences.* Louvain-la-Neuve : De Boeck Université.

Hagège, H., Bogner, F. et Caussidier, C. (2009). Évaluer l'efficacité de l'éducation relative à l'environnement grâce à des indicateurs d'une posture éthique et d'une attitude responsable. *Éducation relative à l'environnement. Regards, recherches, réflexions*, *8*, 109-128.

Hagège, H., Dartnell, C., Martin, E. et Sallantin, J. (2010). Humans and machines : Nature of learning and learning of nature. *In* Y. Wang (dir.), *Discoveries and breakthroughs in cognitive informatics and natural intelligence* (p. 71-92). Hershey : IGI Global.

Hagège H., Dartnell, C. et Sallantin, J. (2007). Positivism against constructivism : A network game to learn epistemology. *Discovery Science*, *4755*, p. 91-103.

Jorro, A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et évaluation en éducation*, 27, 33-47.

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context : Past, present and future. *Clinical Psychology : Science and Practice*, *10*, 125-143.

Kant, I. (1985). Fondements de la métaphysique des mœurs. *In* F. Alquié (dir.), *Œuvres philosophiques* (vol. IV, deuxième section). Paris : Gallimard. (1re éd. 1785).

Klein, Y. (2008). *Galilée et les Indiens*. Paris : Flammarion.

Le Moigne, J.-L. (1995). *Les épistémologies constructivistes*. Paris : Presses universitaires de France.

Lenoir, Y. (2008). Les finalités en éducation : un cadre conceptuel pour cerner les positionnements épistémologiques et axiologiques. *In* D. Favre, A. Hasni et C. Reynaud (dir.), *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants* (p. 39-53). Bruxelles : de Boeck.

Lenoir, Y. et Vanhulle, S. (2008). Les finalités en éducation : des discours socio-idéologiques aux positionnements épistémologiques et axiologiques. *In* D. Favre, A. Hasni et C. Reynaud (dir.), *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants* (p. 55-72). Bruxelles : de Boeck.

Leu, L. (2004). *Manuel de communication non violente : exercices individuels et collectifs*. Paris : Broché.

Morin, E. (1992). *La connaissance de la connaissance*. Paris : Seuil (1re éd. 1986).

Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil.

Paturet, J.-B. (2003). *De la responsabilité en éducation*. Toulouse : Erès.

Pellaud, F., Giordan, A. et Eastes, R-E. (2007). Vers de nouveaux paradigmes scolaires. *Chemin de Traverse*, *5*, 6-31.

Petit Robert. (1996). *Dictionnaire de la langue française*. Paris : Dicorobert.

Philippot, P. (2007). Thérapie basée sur la pleine conscience : mindfulness, cognition et émotion. *In* J. Cottraux (dir.), *Thérapie cognitive et émotions. La troisième vague* (p. 67-80). Issy-les-Moulineaux : Masson.

Rouvillois, F. (2011). *L'invention du progrès. 1680-1730*. Paris : CNRS.

Scheurmann, E. (2001). *Le Papalagui, les étonnants propos de Touiavii, chef de tribu, sur les hommes blancs* (2e éd.). Paris : Pocket (1re éd. 1920).

Sogyal Rinpoché (1993). *Méditation*. Paris : Éditions La Table ronde.

UNESCO (1982). *Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles*. Paris : UNESCO publications.

Vacarr, B. (2009). Choices inside schools. Moving beyond polite correctness : Practicing mindfulness in the diverse classroom. *Harvard Educational Review*, *71*, 285-296.

Vieillard-Baron, J.-L. (1994). *Qu'est-ce que l'éducation ? Montaigne, Fichte et Lavelle...* Paris : Librairie philosophique J. Vrin.