

L'ALTÉRITÉ : UNE COMPOSANTE CLÉ DE L'APPRENTISSAGE PAR L'EXPÉRIENCE ?

Recherche basée sur l'analyse des traces d'une activité hors-mur

Maud Lebreton Reinhard

maud.lebreton@hep-bejune.ch

Professeure, responsable du département de la recherche

Sémiologie de l'activité éducative

HEP-BEJUNE (Haute École Pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel)

Samuel Grilli

samuel.grilli@hep-bejune.ch

Chargé d'enseignement, chargé de recherche

Sémiologie de l'activité éducative

HEP-BEJUNE (Haute École Pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel)

Mathilde Schinz

mathilde.schinz@gmail.com

Étudiante

Filière de formation primaire

HEP-BEJUNE (Haute École Pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel)

Clothilde Stern

clothilde.stern@hotmail.com

Étudiante

Filière de formation primaire

HEP-BEJUNE (Haute École Pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel)

Résumé

Considérant que *l'apprentissage* n'est apprentissage qu'assorti d'une expérience, cette recherche se centre sur les variables identifiables de cette dimension expérientielle. Pour ce faire, les chercheur·e·s ont suivi des apprenant·e·s en situation de découverte de l'altérité culturelle grâce aux dispositifs du projet Dialogue en route (<https://enroute.ch/fr/>) qui proposent la double rencontre d'un lieu culturel et d'un·e témoin dudit lieu.

Pour atteindre les sémioses des apprenant·e·s, les chercheur·e·s ont documenté leur activité d'apprentissage avec deux types de traces, visuelles et verbales. Par leurs caractéristiques intrinsèques fondamentalement différentes, les deux types de traces ont ouvert un espace-processus d'intelligibilité qui permet aux chercheur·e·s de documenter de manière empirique la complexité de la fabrication de sens, son caractère situé et son potentiel sur l'apprentissage. À cette fin, la temporalité de production des traces a été utilisée comme instrument puisque les apprenant·e·s ont saisi photographiquement des instants de la situation de double rencontre puis légendé ces derniers a posteriori. La reconstruction de la situation vécue a fait des modalités visuelles et verbales des ressources sémiotiques que les apprenant·e·s ont mises en relation pour restituer leur potentielle expérience. Pour les chercheur·e·s, l'étude des relations entre ces deux

Lebreton Reinhard *et al.*

DOI: 10.51657/ce4shr06

83

© Lebreton Reinhard *et al.*, 2024. Publié par la Revue internationale du CRIRES : innover dans la tradition de Vygotsky. Ceci est un article en libre accès, diffusé sous la licence Creative Commons Attribution – Pas d'utilisation Commerciale – Pas de Modification 4.0 Internationale (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr>), laquelle permet le partage (copie, reproduction et communication) sauf pour usage commercial et sans modification de l'original, à condition que l'article original soit cité.

traces modales permet de qualifier l'expérience vécue par les apprenant·e·s, interroge tant le dispositif pédagogique que l'émergence d'un savoir construit collectivement, saisi ici dans sa restitution "moyenne" plus que dans sa négociation.

Mots clés : sémiologie, activité, expérience, médiation, apprentissage

Abstract

Taking the view that learning is only learning when it is accompanied by experience, this research focuses on the identifiable variables of this experiential dimension. To do so, the researchers followed learners as they discovered cultural otherness through the Dialogue en route project (<https://enroute.ch/fr/>), which involves a dual encounter with a cultural site and a witness to that site.

To reach the learners' semiosis, the researchers documented their learning activity using two types of trace, visual and verbal. Because of their fundamentally different intrinsic characteristics, the two types of trace opened up a process-space of intelligibility that enabled the researchers to empirically document the complexity of meaning-making, its situated nature and its potential impact on learning. To this end, the temporality of trace production was used as an instrument, since the learners photographed moments in the double encounter situation and then captioned them afterwards. Reconstructing the situation as it unfolded turned the visual and verbal modalities into semiotic resources that the learners used to reconstruct their potential experience. For the researchers, the study of the relationships between these two modal traces makes it possible to qualify the experience lived by the learners, raises questions about both the pedagogical device and the emergence of collectively constructed knowledge, captured here in its 'average' restitution rather than in its negotiation.

Key words : semiosis, activity, experience, mediation, learning

Note d'auteur

Lebreton Reinhard Maud Identifiant ORCID : 0000-0002-4373-611X
Grilli Samuel Identifiant ORCID : 0000-0003-4597-8689

Toute correspondance concernant cet article doit être adressée à : Lebreton Reinhard Maud, Sémiologie de l'activité éducative, HEP-BEJUNE, Chemin de la Ciblerie 45, 2503 Bienne, Suisse, maud.lebreton@hep-bejune.ch

Si la pédagogie interculturelle a connu un développement croissant ces dernières années (Sieber & Bischoff, 2007), le travail de l'altérité à l'école et en formation des futur·e·s enseignant·e·s reste marginal dans la pratique (Belkaïd, 2002 ; Willhaime, 2014). La recherche en Suisse montre même que les enseignant·e·s évitent d'aborder ces questions à l'école, par manque de confiance et d'outils (Ansen Zeder et al., 2020 ; Girardet et al., 2022).

Les dispositifs pédagogiques du projet *Dialogue en route* (<https://enroute.ch/fr/>) proposent aux enseignant·e·s du matériel permettant de travailler différentes thématiques interculturelles et religieuses. Un des points forts des dispositifs est le temps "hors-mur" au cours duquel une classe et son enseignant·e sont accompagné·e·s par un·e guide et un·e témoin, membre actif·ive de la communauté religieuse ou philosophique, dans un lieu que cette dernière habite.

Cette recherche s'intéresse aux traces de l'activité de rencontre permise par les dispositifs pédagogiques pour documenter la notion d'expérience dans l'apprentissage. Toute situation d'apprentissage vise la fabrication de représentations nouvelles (Lebreton Reinhard & Attanasio, 2023). Par essence, elle interroge donc les représentations personnelles, comme dans les dispositifs pédagogiques mobilisés ici, partiellement hors de la classe et porteurs d'altérité. Considérant la perspective située de tout apprentissage, les auteur·e·s ont cherché à savoir si les participant·e·s avaient vécu une expérience en analysant les traces de leur activité de rencontre avec le lieu et son·sa témoin.

Dans une perspective pragmatique de la vérité, nos croyances régissent nos actions (Peirce, 1997) qui à leur tour renforcent nos croyances. Pour accéder au sens attribué par les participant·e·s au dispositif (28 étudiant·e·s futur·e·s enseignant·e·s de 1^{ère} année, encadré·e·s par deux formateur·trice·s) et déceler les éventuels apprentissages, l'équipe de recherche a demandé à ceux·celles-ci de photographier tout ce qui relevait du significatif durant le dispositif puis d'attribuer librement dans un second temps des mots-clés à une sélection d'images.

En analysant de manière multimodale le rapport entre les images, prises en situation, et les légendes verbales négociées en groupe, les chercheur·e·s sont parvenu·e·s à isoler des ruptures sémantiques entre les deux médiums constituant des traces de ce processus dynamique de signification (impliquant le signe, son objet et son interprétant) appelé sémiologie chez Peirce (Deledalle, 1976). Ces ruptures sémantiques, potentiellement sémiotiques, renseignent sur l'expérience transformatrice vécue par les individus.

La présente contribution resitue épistémologiquement le rôle et les enjeux d'un apprentissage expérientiel dans le travail de l'altérité. Sont ensuite développés la problématisation de la mise en situation d'apprentissage et les choix méthodologiques qui ont permis aux chercheur·e·s d'aborder les traces de l'activité des apprenant·e·s. En étudiant les relations intersémiotiques entre les deux traces, l'analyse des ruptures sémiotiques permet de qualifier le caractère expérientiel de l'apprentissage grâce à l'identification de trois facteurs de rupture : la décentration, l'émotion et le phagocytage des connaissances.

Cadre théorique

En tant que forme sociale (Vincent, 1994), la forme scolaire qui domine l'école n'est pas celle recommandée par les documents prescriptifs (CIIP, 2003) et la recherche en éducation (Lessard & Meirieu, 2008 ; Beckers & al., 2012 ; Meirieu, 2015). Si des changements ont été apportés ces vingt dernières années (mise en place du système HarmoS et des prescrits : PER, Lehrplan 21), le paradigme central de l'école publique reste fixé sur l'enseignement et non sur

l'apprentissage (Tardif, 1998). Pourtant, les pédagogies actives et la recherche en éducation montrent depuis de nombreuses années la pertinence d'un enseignement centré sur les apprentissages des élèves (voir par ex. Lessard & Meirieu, 2008 ; Beckers & al., 2012 ; Meirieu, 2015) pour qu'il·elle·s construisent et développent des compétences et des connaissances qui leur permettent de comprendre le monde pour agir sur lui. La quantité de connaissances simplement "accumulées" doit laisser place à des activités élaborées à partir de l'élève, et non de l'enseignant·e. Issues du socioconstructivisme, ces pratiques pédagogiques s'appuient sur des principes communément admis que sont la prise en compte du rythme de l'élève, le développement de l'autonomie et de la créativité, l'encouragement à l'esprit critique ou encore la promotion d'une logique de collaboration et de coopération (Darbellay et Moody, 2020).

Le travail de l'altérité s'appuie ici sur une perspective anthropologique de l'éducation dans laquelle, selon les propos d'Ingold, la "transmission" se veut avant tout à la fois une ouverture aux choses et aux mondes et un mode d'attention (Ingold, 2018). Cette vision de l'éducation relève de la pratique participative et cherche à faire prendre conscience aux apprenant·e·s de leur place pour leur permettre ensuite d'accorder une place aux autres. Pour ce faire, les individus sont exposés, rendus vulnérables, dans le but de « valorise[r] en parallèle la vérité et la sagesse plus que les connaissances » (Ingold, 2018, p. 49) car l'éducation est d'abord partage du commun, donc expérimentation et attention (p. 52). Enfin, si l'éducation constitue d'abord et avant tout une attention portée au monde et aux autres, elle s'inscrit dans une démarche éthique et finit par se confondre avec la vie elle-même (De Meyer, 2018).

Pour développer cette mise en correspondance avec le monde et les autres, notre recherche se centre sur la notion d'expérience dans les apprentissages. Par expérience, est entendu l'événement à caractère unique et individuel (Deledalle, 1994) dans lequel un enseignement ne peut être considéré comme transmis que lorsque le sens aura pu être incarné, parce que le savoir transmis doit être connaissance du monde autant que connaissance de soi (Lawruszenko, 2009). En effet, comme elle est mémoire, réactualisation du vécu et du connu (Cadière, 2017), et donc connexion avec les émotions autant que la culture, l'expérience constitue une action transformatrice qui donne le sens subjectif, c'est-à-dire la valeur, à ce que l'individu vit.

En lien avec le courant sémiologique issue du pragmatisme américain (Peirce, 1997), c'est dans une perspective située de l'apprentissage (Lave & Wenger, 1991) que le présent projet a considéré que « toute expérience subjective, toute perception, est d'emblée sémiotique » (Rosenthal & Visetti, 2010, p.30), ce qui a permis aux chercheur·e·s de travailler sur le symbolique et l'environnement pour atteindre les représentations des individus. Dans le paradigme de la cognition située, toute action s'inscrit dans un contexte social, spatio-temporel, corporel, etc., qui est porteur de savoirs, de croyances, de valeurs, de normes qui formatent les actions professionnelles et que celles-ci contribuent à faire vivre et évoluer en retour (Becker et al, 1968). Tous ces éléments sont donc présents dans les actions des individus, ce qui permet, dans le cas des futur·e·s enseignant·e·s et de leurs formateurs·trice·s, de saisir le rapport aux savoirs et à l'altérité dans cette construction culturelle professionnelle en action (Durand & al., 2002).

Pour tenter d'atteindre la sémiose des apprenant·e·s, les chercheur·e·s ont sollicité deux types de traces (visuelle et verbale) qui, par leurs caractéristiques intrinsèques fondamentalement différentes notamment en raison des propriétés non alphabétiques de l'image (Alloa, 2010), ouvrent un espace interprétatif complexe d'ordre métaphorique (Kress, 2010). Considéré dans le système sémio-pragmatique de Peirce, cet espace métaphorique permet de saisir la sémiose dans la relation sémiotique entre les deux médiums choisis par les apprenant·e·s. En s'intéressant à

l'articulation entre ces deux modalités sémiotiques sollicitées chez les apprenant·e·s, la perspective multimodale et donc non verbocentrée (Jewitt, 2011) a permis d'étudier l'espace-processus d'intelligibilité créé entre les perceptions individuelles et la situation. En rendant manifeste cet espace au moyen de signes (Micheli, 2014), il a été possible d'y envisager ce qui relevait de l'expérience (Dewey, 1993 ; Vygotski, 2003). Considérant cette dernière dans l'apprentissage comme une transformation du sujet apprenant, la restitution d'une expérience vécue suppose une intercompréhension entre soi, autrui et l'environnement (Biasin, 2018).

En sus du caractère hors-mur d'une partie du dispositif du projet *Dialogue en route*, ce lieu, dit culturel, était avant tout porteur d'altérité puisque le but était d'atteindre les représentations pour interroger le rapport à l'autre comme rapport à soi-même (Abdallah-Preteuille, 1997). Considérant la rencontre de l'altérité comme potentiel déclencheur de sens, l'équipe a cherché à qualifier le "sens attribué" (Dumet, 2010) par l'analyse des relations intersémiotiques porteuses de représentations partagées. Les futur·e·s enseignant·e·s ne considèrent l'altérité que dans la différence ; faire l'expérience de l'Autre, voire devenir l'Autre de l'Autre, est donc un exercice de décentration et de mise en perspective de sa propre altérité (Lebreton Reinhard & Veillette, 2022). Cette prise de distance constituant un préalable à l'acceptation de la ressemblance selon Abdallah-Preteuille (1997), la pratique peut permettre aux futur·e·s enseignant·e·s de "se penser pluriel[·le·s]" (Perregaux, 1998).

Problématique

Partant du constat que la Suisse est un pays multiculturel et pluri religieux, sans que cette diversité soit formellement rendue visible et accessible, la Communauté de travail interreligieuse en Suisse IRAS COTIS¹ a initié le projet national *Dialogue en route*. Ce dispositif pédagogique se veut novateur et voit le jour en 2014, après consultation des milieux culturels, religieux, éducatifs et ceux en charge de l'intégration. Il invite les écoles ainsi que le large public à partir à la découverte de la pluralité culturelle et religieuse helvétique, ainsi qu'à prendre conscience du rôle de la culture et des religions dans l'histoire et l'actualité par la mise à disposition de visites guidées thématiques. Confessionnellement neutre, le projet est explicitement basé sur des valeurs d'ouverture, de respect et de non-discrimination. Les offres « tout public » (sortie d'entreprise, d'association d'étudiant·e·s, familiale, etc.) sont constituées d'une rencontre modulable selon les besoins. Les offres « scolaires », destinées au secondaire I (cycle 3) et II, sont accompagnées d'un matériel pédagogique (set pédagogique pour l'enseignant·e, fiches de travail pour les élèves (ou les étudiant·e·s), fiches pour l'enseignant·e, liens vers des sources externes²) prenant en compte les objectifs du Plan d'études romand (PER) et expertisé par une Haute école pédagogique. Contrairement aux offres « tout public » concentrées sur la seule rencontre, les offres « scolaires » sont mises en œuvre en trois temps : a) activité d'amorce en classe, gérée uniquement par l'enseignant·e ; b) visite d'un lieu culturel ou confessionnel, gérée par un·e guide laïc·laïque et un·e témoin du lieu ; c) activité de transfert en classe, gérée uniquement par l'enseignant·e.

¹ IRAS COTIS est un réseau au niveau national dont le but est de favoriser l'échange, le dialogue et la collaboration entre personnes de religions et de cultures diverses, de réduire les préjugés et les peurs et de contribuer ainsi à la cohésion sociale en Suisse. Elle atteint cet objectif par la mise en œuvre de projets interreligieux dans le domaine de la formation, de la rencontre et du travail en réseau (IRAS COTIS (2023), <https://www.iras-cotis.ch/fr/association-2/>).

² Enroute.ch

Les trois temps du dispositif sollicitent ainsi les représentations des apprenant·e·s tant au niveau des connaissances générales de la diversité culturelle, patrimoniale et confessionnelle que de leur contextualisation locale. Basé sur l'intersubjectivité, le but est de faire connaître et dialoguer. En offrant un temps hors-mur – la visite et une rencontre avec un·e témoin du lieu – les dispositifs ont un potentiel notable d'apprentissage expérientiel en permettant aux participant·e·s de vivre un moment de transmission en contexte réel plutôt que de le subir (Bruner, 1979) et en sollicitant la mobilisation de savoirs autant que de savoir-être pour s'investir dans l'instant vécu (Dewey, 1993). L'apprenant·e, ainsi placé·e en situation d'expérience réelle, est amené·e grâce au dispositif à une observation réflexive au cours de laquelle il·elle peut faire des liens avec son vécu, son histoire et sa culture d'origine. Le but est de l'amener à conceptualiser cette expérience et à faire des hypothèses sur la transposition potentielle à d'autres situations comparables (McLeod, 2017).

Souhaitant comprendre et identifier les facteurs favorables à la création d'une expérience en situation d'apprentissage, les chercheur·e·s se sont focalisé·e·s sur l'activité des apprenant·e·s dans les différentes situations offertes par le dispositif. Dans une perspective située de l'apprentissage, l'équipe a posé comme hypothèse de départ que la double rencontre du lieu et du témoin permise par le dispositif jouait un rôle facilitateur sur le caractère expérientiel de l'apprentissage. Pour mettre en questionnement ce caractère expérientiel de l'apprentissage visé par le dispositif, les chercheur·e·s ont documenté l'activité située des apprenant·e·s pour saisir leur activité sémiotique à deux moments-clés : en situation puis dans un moment de recontextualisation réflexive de la situation. La multimodalité des traces et leurs différentes temporalités ont permis aux chercheur·e·s d'objectiver le sens fabriqué en croisant les dimensions spatio-temporelles et sémantiques des traces.

Méthodologie

Signalons ici que la présente recherche constitue une partie d'un projet plus vaste. Cette première restitution permet une exploration avec deux étudiantes chercheuses, co-auteurs de la présente contribution, qui ont rejoint l'équipe le temps d'un travail intégré au cursus de leurs études d'enseignantes généralistes.

L'échantillon considéré ici est constitué de deux classes de 12 et 16 futur·e·s enseignant·e·s au niveau primaire, qui ont visité le *Centre Gendun Drupa*, rattaché à l'Union suisse des bouddhistes. Pour les deux visites, chaque classe est divisée en quatre groupes de deux à cinq personnes. Chacun des groupes composés des futur·e·s enseignant·e·s ainsi que leur formateur·trice, se voit confier un appareil photographique. Toutes et tous, individuellement, reçoivent juste avant la visite et les activités proposées la consigne de prendre en photo "ce qui relève du significatif, que cela interpelle, étonne ou questionne".

Quelques jours plus tard, de retour en classe, chaque groupe sélectionne collectivement, dans son propre corpus de photographies, cinq images, puis associe à chacune d'elles trois mots-clés. Le·la formateur·trice sélectionne neuf images puis associe également à chacune d'elles trois mots-clés.

La photographie et les mots-clés ont tour à tour joué différents rôles. Les deux médiums ont constitué des modalités sémiotiques pour les participant·e·s qui devaient à un moment puis à un autre restituer leur activité. La trace visuelle est devenue une ressource sémiotique pour les apprenant·e·s au moment de reconstruire l'expérience vécue pour choisir les mots-clés. Enfin, l'ensemble des traces a constitué à la fois les ressources et les modalités sémiotiques pour les

chercheur·e·s en tant que porteuses de l'activité d'apprentissage des participant·e·s et donc des sémioses.

Les caractéristiques intrinsèques des deux médiums, la photographie et la langue écrite, étant si différentes (Lebreton Reinhard & Gautschi, 2021 ; Kress, 2010), leur combinaison sémiologique est considérée comme complexe car d'ordre métaphorique (Kress, 2010). En qualité de déplacement sémantique laissé à l'appréciation du·de la récepteur·trice, cette métaphorisation porte la négociation opérée par la sémiose entre l'intelligibilité de la situation et les émotions nouvelles par rapport aux anciennes (Meyer, 2014), d'où le rôle central de la rupture sémantique entre le texte et l'image. Le décalage temporel entre la prise des photographies et l'ajout de mots relève d'une autre volonté des chercheur·e·s puisqu'il a contraint les sémioses au saisissement spontané, sous forme d'images, de moments réels vécus, puis la reconstruction et la recontextualisation de cette activité a posteriori. Considérant la photographie comme une représentation de la réalité vue, le médium permet d'accéder à la manière dont cette réalité a été regardée par son auteur·e. Le décalage temporel entre la prise photographique et l'attribution d'une légende a permis à chacun·e d'exprimer sa subjectivité avant de négocier un sens partagé. La reconstruction étant nourrie de connaissances autant que de souvenirs et de croyances personnelles, elle laisse un espace réflexif en s'appuyant sur ce que certains ont appelé l'*effet Goody* selon lequel l'écriture est source de réflexivité (Lourau, 1988). La modalité sémiotique linguistique relevant d'une opération complexe d'intellectualisation d'un code, sa mobilisation laisse penser qu'il s'accompagne d'une réflexivité accrue (Goody, 2007). Si la distance temporelle permise par le dispositif ne peut pas générer une aptitude à l'analyse, elle offre l'opportunité de renégocier le sens attribué en l'augmentant de manière critique (Lebreton Reinhard & Attanasio, 2023).

Pour investir l'espace-processus d'intelligibilité offert par la combinaison intersémiotique visant à articuler du visuel et du verbal, les chercheur·e·s se sont focalisé·e·s sur le rapport sémantique qu'entretiennent les mots-clés avec les images. Basés sur diverses recherches (voir par ex. Unsworth & Cléirigh, 2014 ; Sipe, 1998), l'équipe a défini quatre types de rapports, dont une partie a déjà montré sa pertinence dans d'autres travaux menés par l'une des chercheur·e·s (Lebreton Reinhard & Veillette, 2022). Les rapports peuvent ainsi être qualifiés de redondant, complémentaire, en rupture ou d'ordre stéréotypique :

- Le rapport de redondance entre l'image et le texte indique qu'il n'y a pas de transformation qualitative mais une simple transposition sémantique de l'information : nous avons à faire à deux médiums différents (une photographie et un mot-clé), pour une signification convergente ;

- Le rapport de complémentarité dénote une lacune dans l'un des médiums, un déficit sémantique identifié et comblé par les apprenant·e·s : le sens souhaité par ceux·celles-ci ne peut se construire que dans l'interdépendance des deux médiums ;

- Le rapport de rupture renvoie à un référencement propre aux apprenant·e·s ; le sens manifeste du lien échappe à l'analyse, se trouve en marge d'une interprétation prévisible ou reste trop hypothétique ;

- Le rapport stéréotypique indique la présence d'une opinion "statique", toute faite, communément admise et sans rapport avec la réalité de la communauté considérée.

Pour coder ces types de rapports, deux binômes de chercheur·e·s ont été formés, chacun codant les données d'une classe (une visite), d'abord individuellement, puis en concertation avec son binôme. Après un premier codage des données, les chercheur·e·s ont confronté leurs réflexions. En trahissant une appropriation de la part des apprenant·e·s, une volonté de dépasser la

proposition pédagogique, de la transformer pour la relier à ce qui forge son identité et l'être profond, le rapport de rupture sémantique crée ainsi un lien entre l'expérience en cours et une ou des expériences passées, selon le concept d'expérience cumulative proposé par Dewey (2018). Considérant que l'expérience relève d'une subjectivation exacerbée de ce que l'individu vit, tous les rapports de rupture identifiés ont été retenus et associés à l'apprentissage expérientiel.

Dans une seconde étape d'analyse, afin de gagner en objectivité, les binômes ont été croisés pour procéder à l'inventaire statistique des types de rapports présents dans le corpus puis à la typification des rapports de rupture pour explorer les multiples dimensions de l'expérience vécue. La section suivante fait état des résultats obtenus. Les trois types de rupture identifiés sont : la décentration ; l'émotion ; le phagocytage.

- Le type "décentration" qualifie une rupture restant en lien avec le sujet de l'image et/ou l'objet de la visite (découverte, rencontre de l'autre, religion, spiritualité, etc.) indiquant que les apprenant·e·s sont capables de se distancer, d'entrer en empathie, de changer de perspective ;

- le type "émotion" qualifie une rupture qui met en exergue un avis, une émotion ou un sentiment toujours en lien avec le sujet de l'image et/ou l'objet de la visite ;

- le type "phagocytage" qualifie une rupture dans laquelle les apprenant·e·s ont librement fait des associations d'idées ou se sont tellement approprié la relation intersémiotique entre les deux médiums que le sens échappe à l'interprétation.

Discussion

Dans un premier temps, nous présentons ici une synthèse des rapports observés entre l'image et le texte, avant de focaliser l'analyse plus spécifiquement sur les rapports de type "rupture".

1. Analyse des rapports image-texte

Les rares manifestations de rupture dans l'ensemble du corpus considéré appellent quelques observations. 147 images ont été codées. Pour l'ensemble des rapports entre l'image et le texte, nous recensons :

- 22% de redondances ;
- 64% de complémentarités ;
- 8% de ruptures ;
- 6% de stéréotypes.

22% des rapports semblent montrer que les participant·e·s ont atteint les objectifs minimaux d'apprentissage (conservation, au moins temporaire, de l'information et restitution analogue) ; 64% des rapports révèlent des participant·e·s appliqués, sans imagination particulière, motivés, respectueux d'une attente scolaire éprouvée qui consiste à mobiliser les connaissances transmises ; 6% nous alertent, les apprenant·e·s n'ayant pas abandonné leurs représentations préconçues sans rapport établi avec la réalité ou, pire, ont éventuellement intégré ces représentations par l'usage du dispositif proposé ; 8% des rapports mettent en lumière des participant·e·s qui se sont approprié le dispositif pour mener une analyse et une réflexion singulière, originale, en marge d'une interprétation prévisible.

Concernant le faible taux de ruptures, nous pouvons signaler que le travail, du moins pour les étudiant·e·s, se menait en groupe, impliquant la recherche d'une restitution moyenne, ce qui a certainement tendance à "normaliser" le choix commun. Pour tenter de le comprendre, on peut se référer aux influences sociocognitives comme processus de construction sociale de la connaissance (Huguet, Mugny & Pérez, 1992) ou mentionner des études abordant la délicate question des politiques culturelles participatives (Girard, 2001 ; Buren, 1998). Des exemples montrent que si l'on consulte la population pour le choix d'une œuvre artistique destinée à l'espace public, c'est généralement l'une de celles qui présentent le moins d'intérêt, la plus pauvre sémantiquement parlant, celle qui contient le moins de représentations symboliques, qui imite le passé ou le réel, qui se fondera le mieux dans le paysage, qui sera plébiscitée. Ce mécanisme, appliqué au cas qui nous occupe, pourrait expliquer, en partie du moins, la grande proportion de redondance et de complémentarité qui sanctionne un sens commun préétabli, et laisse peu de place à l'émergence de ruptures.

2. Analyse des types de rupture

Comme spécifié plus haut, nous nous intéressons dès à présent exclusivement aux rapports de rupture entre l'image et le texte, étroitement associés à l'apprentissage expérientiel. Parmi les rapports de rupture, c'est le type "décentration" qui est le plus représenté. Plaçant les participant·e·s dans un contexte culturel particulier et favorable, a priori, à l'expérimentation d'une cognition située, la décentration peut être vue comme l'objectif prioritaire, sans lequel l'expérience menée conjointement avec "l'Autre" ne peut advenir. D'autre part, dans le contexte de l'échantillon considéré ici, la décentration nous permet de pointer et de qualifier le rapport au savoir et à l'altérité établi par les enseignant·e·s en formation (Durand et al., 2002). Le type "émotion" s'appuie, de toute évidence, sur le précédent et requiert probablement un pas supplémentaire : après avoir pris de la distance avec sa propre culture pour entrer en empathie, s'autoriser la rencontre et la découverte, les apprenant·e·s prennent une distance supplémentaire pour donner sens à ce nouvel ensemble composé maintenant de deux entités, portant un regard croisé, un regard qui questionne, un regard critique de l'une sur l'autre. Dans ces conditions particulières, la construction complexe de la sémiologie repose sur l'établissement négocié d'un lien entre la prise en considération objective de l'Autre et les émotions que ce récent rapprochement suscite (Meyer 2014). Quant au type "phagocytage", il est difficile de le situer. Suivant le sens donné par les apprenant·e·s, qui nous paraît trivial et/ou nous échappe, il peut révéler une construction sociale du savoir inattendue, un pas vers "l'autre" ou un repli, une négation de l'expérience.

3. Rencontrer l'autre grâce à la décentration

Dans le groupe "décentration" nous pouvons identifier trois tendances appuyant une interprétation cohérente :

1. La première concerne les deux seuls rapports de rupture dont les photographies sont prises en classe. Les mots-clés "posture" (figure 1) et "notification" (figure 2) soulignent une activité intellectuelle de la ou des personnes visibles sur les photographies, sans que cette activité ne soit précisément identifiable par les éléments présents et sans que l'auteur·e – ici, dans les deux

cas, un·e formateur·trice – ne figure lui-même sur les images à titre individuel ou comme membre du groupe représenté. Cette situation particulière de non-appartenance, de distance à l'image, redouble et confirme la “certification” de décentration. Cependant, cette décentration est le fait d'un·e formateur·trice vis-à-vis de ses apprenant·e·s, révélant certainement une attitude professionnelle en phase avec sa fonction, mais oubliant l'objet même qui justifie l'ensemble du dispositif : l'Autre qui, même en classe, pourrait trahir sa présence par un ou plusieurs signes (texte, dessin, documents, etc.) s'y rapportant.

Figure 1

Mot-clé « posture »



Figure 2

Mot-clé « notification »



2. Produits par des groupes d'étudiant·e·s, les mots-clés “propre à chacun” (figure 3) et “individuel” (figure 4) soulignent la primauté de l'individu en lien avec la représentation d'un

objet rituel ou de son utilisation. L'expérience vécue est ainsi marquée par sa singularité, son unicité et sa perception individuelle (Deledalle, 1994). Contre toute attente, ce n'est pas l'activité potentielle (par exemple la méditation ou la prière) qui est mentionnée, mais sa forme d'interactions sociales. Par-là, un collectif fait preuve d'empathie avec un individu, dans un cas, présent, dans l'autre, absent de l'image. Ramener à soi, n'est-ce pas faire sien, faire œuvre de rapprochement, accommoder à sa propre histoire et à sa propre sensibilité une pratique, soit pour l'intégrer, ne fût-ce que de manière simulée, soit pour la décrire et la questionner ? N'est-ce pas également réduire la distance initiale qui permet, in fine, d'accepter une ressemblance (Abdallah-Preteuille, 1997) et, dans le cas d'enseignant·e·s en devenir, de ne pas reconnaître l'altérité uniquement dans sa différence (Lebreton Reinhard & Veillette, 2022) ?

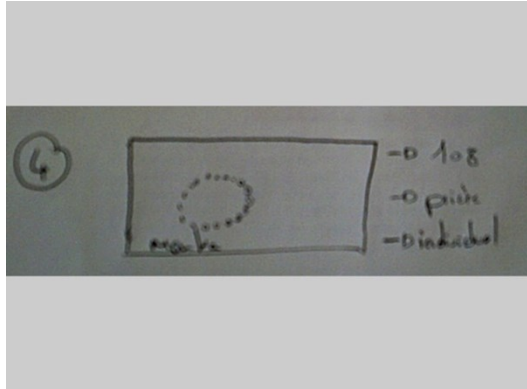
Figure 3

Mot-clé « propre à chacun »



Figure 4

Mot-clé « individuel »



3. L'image et le texte entretiennent un rapport métonymique (un livre dans l'image pour l'ensemble de la "langue tibétaine" (figure 5), voire du territoire géographique et spirituel que cela recouvre) ou métaphorique ("délimitation" (figure 6), sans savoir si ce marqueur topographique sépare le sacré du profane, l'ici de là-bas, etc.). Nous faisons un pas dans le symbolique, l'image n'étant que le support d'une signification construite qui la dépasse, qui dépasse la matérialité et le sens premier des sujets représentés. On comprend par ces cas de figure qui en sont une illustration, le rapport métaphorique complexe (Kress, 2010) que peut induire la relation de deux médiums aussi différents qu'une photographie et un texte. Que les sémoses soient d'ordre métonymique ou métaphorique, elles sont bel et bien, ici, fonction du contexte, un contexte apparemment clos et borné, voire "délimité", qui pousse cependant à l'émancipation de la pensée et à l'interprétation vagabonde au-delà du cadre de l'image.

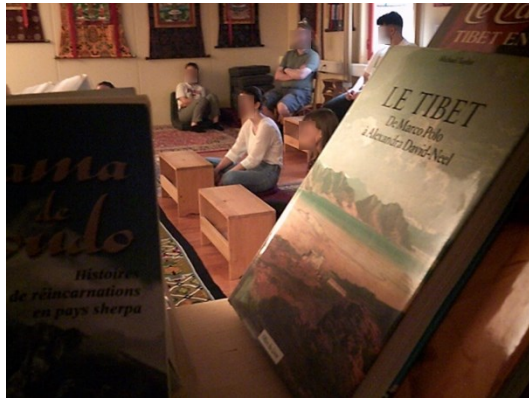
Figure 5

Mot-clé « langue tibétaine »



Figure 6

Mot-clé « délimitation »



4. Rencontrer l'autre en mobilisant ses émotions

Dans le groupe “émotion”, deux courants se dessinent :

1. Trois binômes photographie-textes sont en lien étroit avec des considérations éthiques, la notion de “faute”, pour ne pas dire de “mal”, pointant un élément jugé inadéquat, même si, dans deux cas, l’humour n’est pas loin et peut facilement opérer un retournement ou une relativisation du sens. En effet, “péchés mignons” (figure 7) associé ironiquement à une image montrant un paquet de biscuits donné en offrande comme pour expier un péché de gourmandise (qui n’existe pas, en tant que tel, dans le bouddhisme), prête plus à sourire qu’à blâmer. En l’occurrence, l’humour, qui ne dénigre en rien la pratique des membres de la communauté, est plutôt à considérer comme la connaissance et l’articulation de deux mondes, de deux cultures : la culture chrétienne, sur laquelle repose majoritairement notre société, et la culture bouddhiste des hôtes. Ici, le sens est incarné, voir doublement incarné par deux références culturelles en dialogue, l’une se définissant, se construisant par l’autre, et inversement, donnant l’indice d’une bonne transmission d’un savoir “composite” qui, pour une part, peut être considéré comme “inédit” pour les étudiant·e·s et, pour l’autre part, repose sur la connaissance (préalable, nouvelle ou en construction) de soi (Lawruszenko, 2009). C’est cette mise en pratique de l’expérience partagée qui permet aux futur·e·s enseignant·e·s de “se penser pluriel[·le·s]” (Perregaux, 1998), d’être tout à la fois dans la distance et la proximité, d’être critiques et empathiques, réflexif·ive·s et sensibles. L’autre cas mobilisant une composante humoristique relève d’une image de Bouddha à laquelle est associé le mot-clé “commercial” (figure 8). Pour comprendre la relation image-texte, il faut considérer ce que les étudiant·e·s savaient, non pas au moment de la prise de vue, mais au moment de la sélection des images et de l’association des mots-clés. Pour être un véritable support de pratiques religieuses, une statue de Bouddha doit être remplie de rouleaux de mantras (formules sacrées), refermée et consacrée. Le Bouddha de l’image est un Bouddha vide, reproduit à des milliers d’exemplaires pour être vendu au tout-venant. Entre la prise de la photographie et le choix collectif du mot-clé, l’effet Goody (Lourau, 1988 ; Goody, 2007) a opéré, les sémioses résultantes profitant à la fois de la distance temporelle et, peut-être aussi, de pensées inédites propres au passage par l’écrit. Le troisième cas s’écarte de l’humour pour pointer le potentiel gaspillage de nourriture en associant à

une représentation d'offrandes le mot-clé "scandaleux" (figure 9). Ici le groupe se démarque d'une pratique en y portant un regard critique.

Figure 7

Mot-clé « pêchés mignons »



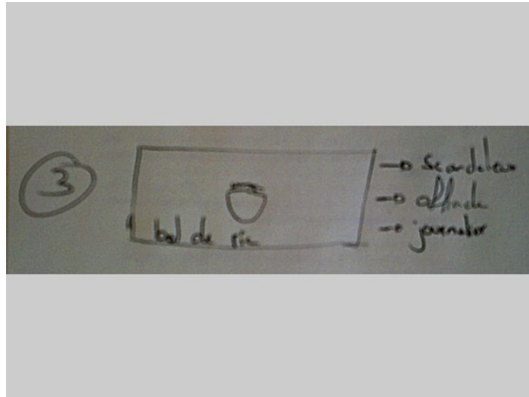
Figure 8

Mot-clé « commercial »



Figure 9

Mot-clé « scandaleux »



2. Le quatrième cas relève simplement du ressenti du groupe qui, avec “expression” (figure 10) relève l'éloquence démonstrative du témoin (moine bouddhiste), ce qui n'apparaît pas de manière manifeste sur l'image, le témoin n'étant même pas le sujet principal de celle-ci. Les souvenirs aidant, l'image a été recontextualisée a posteriori. Ici aussi le décalage temporel a participé à la (re)création du sens et la volonté de souligner un ressenti lors de la visite.

Figure 10

Mot-clé « expression »

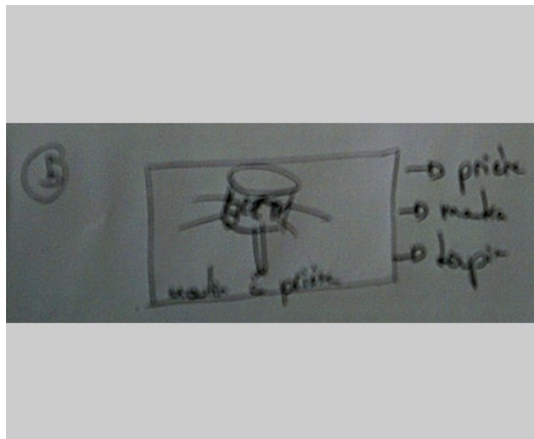


5. Phagocyter des savoirs ?

Le sous-groupe “phagocytage” est difficile à traiter, le classement dans cette catégorie impliquant une interprétation incertaine. Ce que l'on peut simplement dire avec le mot “toupie” (figure 11) associé à l'image d'un mani korlo (moulin à prières), c'est qu'il y a une association d'idées reposant sur une analogie qui ne fait, en première analyse, pas grand sens dans le contexte qui est le nôtre. Nous pouvons cependant postuler la possible appropriation d'un objet énigmatique, mais nous pouvons également déplorer un éventuel recentrement des apprenant·e·s sur eux·elles-même, évacuant toute altérité au profit du déjà connu. Cependant, ce jeu analogique peut également être vu comme un simple préalable pour considérer “l'autre”, faire acte de reconnaissance, faire le premier pas dans sa direction, se donner le courage et l'autorisation d'aller à sa rencontre. C'est en faisant ce pari qu'un type de rupture, apparemment peu opérant, trouve sa place dans l'arsenal de la cognition située travaillant l'altérité.

Figure 11

Mot-clé « toupie »



Conclusion

Le travail mené ici montre que la méthodologie élaborée et mise en œuvre guide une interprétation cohérente de notre corpus de données. Si l'analyse révèle qu'il est relativement aisé d'attribuer un sens aux traces à disposition, il manque certainement quelques traces intermédiaires documentant plus finement le travail des futur·e·s enseignant·e·s dans leurs sélections collectives d'images et d'associations de mots-clés. Ces données complémentaires permettraient de décrire plus complètement et plus précisément les influences sociocognitives participant au processus de construction sociale de la connaissance (Huguet, Mugny & Perez, 1992) et, surtout dans la perspective qui est la nôtre, les interactions multimodales mises en jeu dans la production du savoir (Mondada, 2008). En effet, toute interaction verbale et multimodale (gestes, regards, postures, mouvements) contribue à la construction du sens, même si chaque “événement” inclut, de la part des personnes impliquées, des états intentionnels inobservables, ne permettant pas aux récits élaborés de recevoir une complète confirmation (Bruner, 2000). Il n'en reste pas moins que, dans le cas qui nous occupe, nous pouvons mettre en évidence que l'association collective des mots-

clés à une image relève d'une parole en interaction et constitue une activité multimodale complexe, qui entre dans un processus d'émergence du savoir tel qu'étudié par Mondada (2008) par l'observation d'une science en train de se faire.

À la vue d'une image, chacune et chacun génère ses propres représentations mentales, qui se "sémiotisent" lorsqu'elles se confrontent, dans la recherche d'un mot-clé commun, à celles des pairs. Notre dispositif "force" donc l'interaction, révélant, à l'instar de Vygotsky (Vygotsky & Cole, 1978), l'évidence du rôle du social dans le cognitif. Comme le souligne Peraya et Meunier (1999), Piaget, même s'il ignore souvent les relations intersubjectives (Bruner, 2000), fait de la décentration (thématisée sous la forme d'un "type" dans nos rapports de rupture) et du processus dynamique d'intégration des points de vue le moteur du développement cognitif. Cela permet l'émergence d'une forme d'objectivité (Koest, 2007) que nous pouvons admettre si, comme Malet (2018), nous n'opposons pas les perspectives rationaliste et anthropologique, mais les considérons comme complémentaires.

Il semble encore primordial de souligner, avec Mondada (2008), l'importance de la temporalisation par l'affirmation d'une perspective diachronique. Ainsi, la chronologie, condition impérative d'émergence de la sémiologie, devrait être considérée, dans les développements futurs, avec beaucoup d'attention. Alors que l'image doit être appréhendée comme un continuum visuel difficilement fragmentable (Peraya & Meunier, 1999), le verbe, dans la recherche collective de mots-clés, peut figer provisoirement le sens, pour permettre ensuite son développement dans un contexte d'apprentissage intersubjectif en perpétuelle transformation.

Pour la suite de notre travail, qui consistera à analyser et interpréter les données de huit classes d'élèves des cycles 2 et 3 ainsi que du secondaire 2 et du postobligatoire, nous pourrions appuyer sur l'expérience du présent exercice et compléter l'interprétation par la prise en compte de traces inexistantes ici : captations vidéo partielles des visites hors murs, focus groups d'enseignant·e·s, discussions autonomes d'élèves et d'étudiant·e·s. Ces traces ne rendront certes pas compte de tout le processus d'émergence des sémiologies, mais contribueront à mieux comprendre la construction d'un savoir situé.

Références

- Abdallah-Preteuille, M. (1997). *Pour une éducation à l'altérité*. Revue des sciences de l'éducation, 23(1), 123-132. <https://doi.org/10.7202/031907ar>
- Alloa, E. (2010). *Penser l'image*. Presses du réel.
- Ansen Zeder, E., Bleisch, P., Desponds, S., Girardet, M., Hess, A.-C., & Rotzer, B. (2020). « On vous rappellera ». Le processus d'accès au terrain dans des écoles publiques de Suisse romande pour le projet de recherche « pratiques d'enseignement d'éthique et cultures religieuses » comme sources d'information : de l'autorisation officielle à la négociation. *Revue de didactique des sciences des religions / Zeitschrift für Religionskunde*, (8), 51-66. <https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2020.077>
- Becker, H.S., Geer, B., Riesman, D., & Weiss, R. (1968). *Institution and the person : Essays in honor of Everett Hughes*. The Falmer Press.
- Beckers, J., Crinon, J., & Simons, G. (2012). *Approche par compétences et réduction des inégalités d'apprentissage entre élèves*. De Boeck Supérieur.
- Belkaïd, M. (2002). La diversité culturelle: pour une formation des enseignants en altérité. Dans P. Dasen & E. Rodriguez (dirs.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de*

- l'éducation?* (pp. 205-222). De Boeck Supérieur.
- Biasin, C. (2018). L'apprentissage transformateur : état des lieux et portée heuristique d'un construit en développement. *Phronesis*, 7(3), 1-4. <https://www.cairn.info/revue-phronesis-2018-3-page-1.htm>
- Bruner, J. S. (1979). *On knowing: Essays for the left hand*. Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (2000). Chapitre XII. Piaget et Vygotsky. Célébrons la divergence. Dans O. Houdé & C. Meljac (dirs.), *L'esprit piagétien* (pp. 237-253). Presses Universitaires de France - Psychologie et sciences de la pensée. <https://doi.org/10.3917/puf.houde.2000.01.0237>
- Buren, D. (1998). *À force de descendre dans la rue l'art peut-il enfin y monter ?* Sens & Tonka.
- Cadière, J. (2017). Introduction : Qu'est-ce que l'expérience ?. *Forum*, 2(151), 8-12. <https://doi.org/10.3917/forum.151.0008>
- Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2003). *Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) relative aux finalités et objectifs de l'école publique*. CIIP. Consulté le 19 septembre 2023 sur <https://www.ciip.ch/La-CIIP/Documents-officiels/Declarations-politiques>
- Darbellay, F., & Moody, Z. (2020). L'école du futur : les pédagogies alternatives en transition. *Enjeux pédagogiques*, (34), 27-28. <https://www.hep-bejune.ch/Htdocs/Files/v/6863.pdf>
- De Meyer, M. (2018). *Tim Ingold, L'anthropologie comme éducation*. OpenEdition Journals. Consulté le 20 septembre 2023 sur <https://doi.org/10.4000/lectures.24744>
- Deledalle, G. (1976). Saussure et Peirce. *Sémiosis*, 1(2), 18-24.
- Deledalle, G. (1994). Charles Sanders Peirce. Les ruptures épistémologiques et les nouveaux paradigmes. *Travaux du Centre de recherches sémiologiques*, (62), 51-66.
- Dewey, J. (1993). *Logique. La théorie de l'enquête*. PUF.
- Dewey, J. (2018). Les critères de l'expérience. Dans J. Dewey, *Démocratie et Éducation suivi de Expérience et Éducation* (pp. 472-473). Armand Colin.
- Dumet, T. (2010). Analyser les situations d'enseignement et d'apprentissage : l'exemple d'une formation dite « de base ». *Savoirs*, 3(24), 59-77. <https://doi.org/10.3917/savo.024.0059>
- Durand, M., Ria, L., & Flavier, É. (2002). La culture en action des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 83-103. <https://doi.org/10.7202/007150ar>
- Girard A. (2001). Dans E. de Waresquiel (dir.), *Dictionnaire des politiques culturelles* (pp. 173-176). Larousse CNRS.
- Girardet, M., Zeder, E. A., & Bleisch, P. (2022). Les postures d'enseignant·e·s relatives à la branche « Ethique et Cultures Religieuses » en Suisse romande sous le prisme de la neutralité. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (64). <https://doi.org/10.4000/edso.19040>
- Goody, J. (2007). *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*. La dispute.
- Huguet, P., Mugny, G., & Pérez, J. A. (1992). Influence sociale et processus de décentration. *Bulletin de psychologie*, 45(405), 155-163. https://www.persee.fr/doc/bupsy_0007-4403_1992_num_45_405_14122
- Ingold, T. (2018). *L'anthropologie comme éducation*. Presses universitaires de Rennes.
- Jewitt, C. (2011). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. Routledge/Taylor & Francis.
- Koest, P. (2007). Identité et décentration. Contribution philosophique à la didactique des langues.

- Synergies Inde*, (2), 345-354. <https://gerflint.fr/Base/Inde2/pierre.pdf>
- Kress, G. (2010). *Multimodality : A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge/Taylor & Francis.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Lawruszenko, J. (2009). Penser pour mieux connaître : une idée pour enseigner les SES. *Idées économiques et sociales*, 3(157), 52-57. <https://doi.org/10.3917/idee.157.0052>
- Lebreton Reinhard, M. & Attanasio, R. (2023). Étudier les effets d'une rupture de l'activité chez l'enseignant novice : approche sémio-didactique de l'écrit réflexif. *Éducation permanente*, 3(236).
- Lebreton Reinhard, M., & Gautschi, H. (2021). « L'image comme support du discours pédagogique dans les apprentissages » : mise en place d'une formation des futurs enseignants et enseignantes à une pratique multimodale raisonnée. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 13. <https://doi.org/10.7202/1077705ar>
- Lebreton Reinhard, M., & Veillette, J. (À paraître). La figure du migrant chez les futurs enseignants et enseignantes suisses. Analyse sémiologique de dispositifs utilisant l'image comme objet médiateur du discours pédagogique. Dans Mimouni, D., & Laborderie, P., *Images de migrants – Média, médiation et réception audiovisuelle* (pp. 63-79). L'Harmattan.
- Lessard, C., & Meirieu, P. (2008). *L'obligation de résultats en éducation : évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. De Boeck Supérieur.
- Lourau, R. (1988). *Le Journal de Recherche : matériaux d'une théorie de l'Implication*. Méridiens-Klincksieck.
- Malet, R. (2000). Savoir incarné, savoir narratif. Recherche phénoménologique et formation de l'enseignant-sujet. *Revue française de pédagogie*, (132), 43-53. <https://doi.org/10.3406/rfp.2000.1032>
- McLeod, S. (2017, révisé en 2023). *Kolb's learning styles and experiential learning cycle*. Simply psychology. Consulté le 20 septembre 2023 sur <https://www.simplypsychology.org/learning-kolb.html>
- Meirieu, P. (2015). *L'école, mode d'emploi : des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. ESF éditeur.
- Meyer, D. K. (2014). Situating emotions in classroom practices. Dans R. Pekrun, L. Linnenbrink-Garcia (eds.). *International handbook of emotions in education* (pp. 468-482). Routledge/Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203148211>
- Micheli, R. (2014). Chapitre 1. Essai d'une typologie des modes de sémiotisation de l'émotion. Dans R. Micheli, *Les émotions dans les discours : Modèle d'analyse, perspectives empiriques* (pp. 17-31). De Boeck Supérieur-Duculot.
- Mondada, L. (2008). Production du savoir et interactions multimodales. Une étude de la modélisation spatiale comme activité pratique située et incarnée. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 2(2). doi.org/10.3917/rac.004.0219
- Peirce, C. S. (1997). *Pragmatism as a principle and method of right thinking : The 1903 Harvard lectures on pragmatism*. Suny Press.
- Peraya, D., & Meunier, J.-P. (1999). Vers une sémiotique cognitive. In *Cognito*, 14, 1-16. http://www.in-cognito.net/new/cahier/sommaire.php?id_elem=62
- Perregaux, C. (1998). Penser et se penser pluriel. Dans Commission nationale suisse pour l'UNESCO (Éd.), *L'école – Pour une pédagogie de l'avenir* (pp. 10-15). Commission

- nationale suisse pour l'UNESCO.
- Rosenthal, V., & Visetti, Y.-M. (2010). Expression et sémiologie pour une phénoménologie sémiotique. *Rue Descartes*, 4(70), 24-60. <https://doi.org/10.3917/rdes.070.0024>
- Sieber, P., & Bischoff, S. (2007). *Examen de la situation actuelle de la pédagogie interculturelle au sein des hautes écoles pédagogiques et des établissements de formation des enseignants de Suisse*. Swissuniversities. Consulté le 20 septembre sur <https://www.swissuniversities.ch/fr/organisation/documentation/publications-cohep-jusqua-2014/documents>
- Sipe, L. R. (1998). How picture books work : A semiotically framed theory of text-picture relationships. *Children's literature in education*, 29(2), 97-108. <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1022459009182>
- Tardif, J. (1998). La construction des connaissances. 2. Les pratiques pédagogiques. *Pédagogie collégiale*. 11(3), 4-9. https://cdc.qc.ca/ped_coll/pdf/tardif_11_3.pdf
- Unsworth, L., & Cleirigh, C. (2009). Multimodality and reading : The Construction of meaning through image-text interaction. Dans C. Jewitt (Ed.), *Handbook of Multimodal Analysis* (pp. 151-164). Routledge.
- Vincent, G. (1994). Forme scolaire et modèle républicain. Dans G. Vincent (dir.), *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (pp. 207-227). Presses universitaires de Lyon.
- Vygotsky, L. (2003). *Conscience, inconscient, émotions*. La Dispute.
- Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard university press.
- Willaime, J.-P. (2014). *Le défi de l'enseignement des faits religieux à l'école. Réponses européennes et québécoises*. Riveneuve éditions.