

## Du bon usage de la « minorité »

### L'enseignement de la langue et de la culture japonaises dans la formation de l'ingénieur humaniste

MIHARA Norio

Institut National des Sciences Appliquées Lyon

#### Résumé

Intégré dans le cursus de formation d'ingénieur, l'enseignement du japonais doit prendre une forme particulière conformément à la logique de son environnement. Il partage jusqu'à un certain point la problématique de l'enseignement des LANSAD (langues pour les spécialistes d'autres disciplines) mais sans avoir d'autonomie, ni son propre lieu, il est d'emblée stigmatisé comme matière ou langue *mineures*. Or, la formation d'ingénieur ne se borne pas à la transmission de connaissances scientifiques et techniques. L'école d'ingénieurs accorde une grande importance aux sciences humaines et sociales afin de former des ingénieurs capables d'agir dans un monde complexe en assumant leur responsabilité. Dans ce cadre, la section de japonais peut multiplier les rôles qu'il joue.

**Mots-clés:** école d'ingénieurs, humanités, interdisciplinarité

La minorité, c'est le devenir de tout le monde.  
Gilles Deleuze et Félix Guattari, *Mille plateaux*

...la Turquie, L'Égypte, la Barbarie, l'Empire de Maroc, la Guinée, le pays des Caffres, l'intérieur de l'Afrique et ses côtés Orientales, les Malabares, le Mogol, les rives du Gange, les royaumes de Siam, de Pegu et d'Ava, la Chine, la Tartarie, et surtout le Japon.  
Jean-Jacques Rousseau, *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*

L'enseignement de la langue et de la culture japonaises dans une école d'ingénieur est triplement marqué par la marginalité, ou mieux, par la « minorité ». Le problème n'est pas seulement celui du nombre des étudiants qui apprennent le japonais. Dans un climat imprégné par l'exigence de l'utilité encore plus marquée au sein des grandes écoles, les enseignants comme les apprenants ne cessent de ressentir la nécessité de justifier l'étude de cette langue d'un pays culturellement et géographiquement éloigné dont la présence, quoique hégémonique dans l'économie mondiale, il y a 30 ans, s'éclipse peu à peu sur le plan économique et industriel. « Pourquoi le japonais (plutôt que d'autres choses) ? » Cette question recèle une stupéfaction mêlée d'un reproche contre un gaspillage de ressources, en particulier celui du temps. Mais la minorité n'est pas le stigmate gravé seulement sur le japonais ou sur les autres langues « exotiques ». Dans le cursus de l'école d'ingénieur, les LV2 sont clairement négligées à côté de l'anglais dont, à tort ou à raison, nul ne remet en cause l'utilité dans le monde globalisé, notamment dans le métier d'ingénieur. Dans ses directives, la CTI (Commission des Titres d'Ingénieur) distingue l'anglais, langue prioritaire, des autres langues étrangères, même si elle ne nie pas l'intérêt de ces dernières<sup>1</sup>.

A ces deux situations de minorité, il conviendrait d'en ajouter une troisième. La langue occupe une place ambiguë parmi les disciplines non scientifiques groupées sous la rubrique des « humanités ». Historiquement, l'étude des langues servit de socle au développement de l'humanisme de la Renaissance et d'autres mouvements intellectuels<sup>2</sup>. Aujourd'hui, en tout cas, dans l'enseignement supérieur français, les langues étrangères ne sont pas reconnues comme une sous-section des SHS (sciences humaines et sociales)<sup>3</sup>, encore que les langues et littératures étrangères soient classées dans la catégorie « lettres et sciences humaines » dans la liste des sections du CNU (Conseil National des Universités). En quatrième lieu, enfin, les matières humanistes dont les langues étrangères se trouvent dans une conjoncture défavorable. Considérées comme non essentielles, voire superflues par rapport aux enjeux de la croissance et de la création d'emplois, les humanités sont mal reconnues et même menacées non seulement en France mais à l'échelle mondiale, comme Martha Nussbaum tire la sonnette d'alarme dans son ouvrage polémique au début des années 2010 (2011 : 153 *sq.*)<sup>4</sup>.

En tant que langue mineure et en tant que discipline mineure, le japonais a sans cesse besoin de se justifier par rapport à la finalité de la formation ingénieur. Les arguments qu'on invoque le plus souvent sont les suivants : la diversité et la culture générale. Les défenseurs des « minorités » dont le japonais insistent sur la pluralité des valeurs et des réalités humaines et sociales, qui sont loin de se réduire à un quelconque modèle dominant. Le problème ne se limite pas au fait que les « majorités » n'arrivent pas à appréhender la complexité et toutes les nuances subtiles du monde qu'on doit affronter dans la vie quotidienne comme dans le cadre professionnel, mais il faudrait également tenir compte des conséquences politiques : la convergence vers un seul cadre pourrait fragiliser l'équilibre interculturel sur lequel se fonde notre vivre-ensemble global (Nussbaum 2011 : 101*sq.*). Ce point de vue pluraliste rejoint la tradition des Lumières qui préconise l'ouverture et la souplesse d'esprit en faisant voir les limites et la relativité de notre réalité, nécessairement locale (Mihara 2014). Or, ces justifications bien connues des humanités s'avèrent insuffisantes pour pérenniser l'enseignement de matières considérées comme mineures, c'est-à-dire comme « accessoires » et « décoratives », dans le contexte de la restriction budgétaire à laquelle n'échappent pas non plus les grandes écoles. En fait, la formation à orientation professionnelle comme raison d'être des grandes écoles n'est pas toujours compatible avec le savoir autour duquel se forme chaque discipline. Le désir du savoir est sans cesse limité par le sens pratique provenant du marché du travail. De ce point de vue, aucune discipline n'est absolument majeure.

Cela dit, dans les parties qui suivent, je tâcherai d'esquisser des déclinaisons possibles de l'enseignement du japonais dans le cadre d'une école d'ingénieur, en m'appuyant essentiellement sur mes expériences de l'enseignement à l'INSA Lyon. Je ne dis pas qu'il faudrait rendre le japonais *majeur*. Au contraire, la question est de savoir comment utiliser sa singularité ou son altérité afin de former l'ingénieur humaniste.

### **Sisyphes relevant des « challenges »**

Une des spécificités des grandes écoles est leur faible taille. Cette catégorie d'établissements des études supérieures, notamment les plus renommés, sont très sélectifs. La limitation des effectifs est un atout pour maintenir la formation intensive des étudiants et le privilège des diplômés, à la

différence de l'université qui a été démocratisée au détriment de la qualité de l'enseignement et du prestige. Cette *enclosure* est peu favorable aux langues mineures : il n'y a pas assez d'étudiants pour ouvrir plusieurs classes, *a fortiori* pour créer un poste d'enseignant permanent. Par conséquent, dans la grande majorité des grandes écoles, les cours de japonais sont, quand ils ne sont pas purement et simplement absents, assurés par des enseignants vacataires qui ne peuvent pas faire partie intégrante de l'équipe pédagogique de l'établissement. Les étudiants non japonisants ont rarement l'occasion de croiser leurs professeurs de langues mineures qui ne viennent sur le campus que pour leurs cours, si bien qu'il arrive qu'ils ignorent l'existence même de cours de japonais.

La taille des établissements n'est pas le seul obstacle. Un autre facteur aussi déterminant est le nombre d'heures de cours que chaque étudiant doit suivre en matière de langue vivante. Leur volume horaire n'a cessé de baisser ces dix dernières années. Pour prendre l'exemple de l'INSA Lyon (formation en cinq ans), en 2006, un étudiant ayant choisi la filière spécialisée en Asie (Asinsa) au premier cycle pouvait suivre, au maximum, 392 heures de cours de LV2 ; en 2016, le nombre d'heures était descendu à 208. La plupart des étudiants, dont le cours de LV2 commence en deuxième cycle (cursus de trois ans), peuvent avoir seulement 78 heures de cours en face à face en tout, alors qu'en 2006, si un étudiant souhaitait continuer une LV2, il le pouvait jusqu'à hauteur de 168 heures. Qui plus est, en raison des restrictions budgétaires, il est sans cesse demandé d'augmenter l'effectif des classes au détriment de la qualité de l'enseignement, de même que l'établissement interdit aux étudiants d'apprendre une troisième langue vivante, ce qui réduit encore le nombre des japonisants.

Les conséquences de ces *réformes* sont très préoccupantes du point de vue de l'organisation des cours. La grande majorité des étudiants n'ont jamais fait de japonais au lycée. Vu le nombre très limité d'heures de cours, il est difficile de leur fixer des objectifs très ambitieux. Il est évident qu'un débutant ne peut pas progresser aussi vite en japonais qu'en italien ou en espagnol sur les cinq aptitudes ancrées dans des situations de communication (lire, écouter, converser, parler, écrire) que le CECRL distingue pour évaluer la maîtrise d'une langue étrangère.

La grille unidimensionnelle des niveaux (de A1 à C2) facilite la gestion des classes de langue aussi bien que la circulation des étudiants et des travailleurs en Europe, voire dans le monde entier. On ne peut pas nier son utilité pédagogique non plus : elle permet aux apprenants d'avoir une idée du niveau où ils se trouvent dans l'étude d'une langue étrangère. Néanmoins, l'évaluation scalaire des compétences linguistiques rend invisible la dimension philologique et herméneutique à laquelle l'apprenant est invité à travers l'expérience de l'altérité (Judet de La Combe et Wismann 2004 : 46-49) et fait croire, surtout aux non-avertis des études de lettres, que les processus d'apprentissage des différentes langues sont comparables. Ainsi certains collègues dissuadent leurs étudiants de débiter dans des langues réputées difficiles en tenant compte de la faible *rentabilité* de l'investissement.

La politique de l'allégement (pour ne pas dire *appauvrissement*) des cours de langue a un effet encore plus grave pour le maintien des groupes de niveaux avancés, constitués par des ex-étudiants d'Asinsa et ceux qui ont appris le japonais avant de venir à l'INSA : les débutants n'ont pas assez de temps pour atteindre ces niveaux. De surcroît, la rigidité bureaucratique renforcée ces dernières années empêche les étudiants qui sont partis au Japon en 4<sup>ème</sup> année d'assister au cours en 5<sup>ème</sup>

année<sup>5</sup>. Enfin, le nombre des étudiants ayant le niveau A2 ou supérieur varie beaucoup selon l'année. Or, malgré la diversité de leurs niveaux et de leurs parcours, on ne peut former que deux ou trois groupes en raison de ladite contrainte des effectifs minimaux. Les classes étant très hétérogènes (de A2 à C1), il est impossible de satisfaire les besoins et les attentes d'étudiants de trois, voire quatre niveaux différents. Le cours, mal adapté à l'étape où se trouvent les apprenants, risque d'être décourageant et démotivant.

Bref, comme Sisyphe, le japonais comme langue et matière mineures doit sans répit relever de nouveaux « challenges » (moins d'heures, plus d'étudiants, plus d'hétérogénéité de niveaux, etc.).

### **Au-delà des frontières disciplinaires**

L'INSA Lyon est une des rares écoles d'ingénieurs françaises qui ont une section de japonais avec un enseignant permanent<sup>6</sup>, encore que, comme on vient de le voir, son environnement s'altère peu à peu. Si cette section est *mineure*, on l'a dit, ce n'est pas seulement parce que la proportion des étudiants qui choisissent le japonais est faible par comparaison à celle des autres langues ou des autres matières, mais c'est surtout parce qu'elle est, pour le meilleur et pour le pire, intégrée dans l'écosystème de l'école. Son utilité et sa nécessité sont considérées – justifiées, mises en valeur, relativisées, sous-estimées, et ainsi de suite – dans une perspective domestique, c'est-à-dire par rapport à l'*économie*, au sens à la fois archaïque et moderne du terme<sup>7</sup>, de l'établissement. Le cours de japonais, comme d'autres cours mineurs, est le premier à être sacrifié quand l'école a besoin de résoudre des problèmes urgents tels que la restriction budgétaire ou la réduction du nombre d'heures de cours préconisée par la CTI, et ce sans soulever de véritable controverse pédagogique. La *majorité* comme cadre à la fois institutionnel et épistémique qui conditionne les minorités<sup>8</sup> a même le droit de vie et de mort sur celles-ci.

Il faudrait rappeler que les *Japanese studies* dans une école d'ingénieur ne se bornent pas à la transmission des compétences communicationnelles au sens étroit du mot. Certes, la fonction principale de la section de japonais est de donner des cours de langue comme le fait n'importe quelle école de langue. Mais elle peut pousser très loin ses périmètres d'activités du fait qu'elle est intégrée dans un établissement spécialisé en sciences et technologie. Dans le reste de cet article, je voudrais détailler des pratiques pédagogiques dérivées de l'enseignement du japonais au sein de l'INSA Lyon.

Le cours de japonais est le noyau des *Japanese studies*. Mais, comme je l'ai évoqué plus haut, le nombre d'heures de cours en face à face est trop limité pour que les débutants atteignent un niveau passable du point de vue linguistique. Il ne faut pour autant pas oublier qu'à travers l'apprentissage du japonais, ceux-ci peuvent acquérir une autre compétence qui n'est pas prise en compte par le CECRL, à savoir celle d'aborder et de remettre en cause leur *réalité* d'un point de vue anthropologique. La distance et l'altérité sont les premières choses qui sautent aux yeux des japonisants débutants, ou, certains d'entre eux escomptent rencontrer l'expérience de dépaysement avant même de commencer leurs études de japonais. L'enseignant n'a qu'à profiter de ces circonstances suivant ce célèbre précepte de Jean-Jacques Rousseau dans lequel Claude Lévi-Strauss trouve une des origines de l'ethnographie<sup>9</sup> : « Quand on veut étudier les hommes, il faut regarder près de soi ; mais pour étudier l'homme, il faut apprendre à porter sa vue au loin ; il faut d'abord observer les différences pour découvrir les propriétés » (Rousseau 1990 : 89-90). Il est toutefois

important de prendre les précautions nécessaires pour ne pas tomber dans un exotisme facile ni dans un culturalisme essentialiste.

Prenons un exemple. Les verbes *aru* et *iru*, qui se traduisent en français par « être », « exister » ou « il y a », ne manque pas de susciter de la curiosité chez les étudiants, quand ceux-ci apprennent qu'il faut les distinguer en fonction du sujet qui existe. Pour les Japonais, le mode d'existence d'un être humain ou d'un animal est essentiellement différent de celui d'un objet non animé (ex. une voiture, un arbre) ou d'une entité conceptuelle (ex. le temps, la nécessité, le beau). Selon quel principe se trace la ligne de partage ? On peut remarquer que l'opposition humain/non-humain propre à la civilisation occidentale (Sahlins 2009) n'est pas le critère pertinent, puisque le verbe *iru* s'applique aussi bien aux hommes qu'aux animaux. En revanche, l'existence d'une personne morte doit être désignée avec *aru* quand on la reconnaît comme dépouille. Est-ce la *vie* (ou son absence) qui est l'élément référentiel permettant de séparer les deux catégories de l'être ? Cette hypothèse n'est pas non plus satisfaisante, parce que l'on évoque la présence d'un robot industriel à l'aide de *aru*, tandis que celle d'un robot humanoïde prend le mode de *iru*. Il est donc vraisemblable que l'*iru* soit toujours associé à la catégorie conceptuelle de la « personne » (Descola 2016) qui groupe les êtres humains, les animaux, les personnages fictifs (les divinités, les fées, les animaux imaginaires), les objets anthropomorphes ou zoomorphes et même les microbes qui sont, par nature, invisibles à l'œil nu ! L'analyse de l'usage de cette paire de verbes peut ainsi amener à une problématique très actuelle et particulièrement importante pour les futurs ingénieurs et chercheurs. L'enjeu est de (re)définir le statut ontologique et épistémique des objets et des faits que les technologies font entrer dans notre société. Face aux objets ou aux phénomènes inouïs comme un animal cloné, un robot capable d'interagir *naturellement* avec les hommes, un organe artificiel greffé sur le corps humain, on ne peut plus recourir à l'ontologie de la modernité qui distingue d'emblée les faits objectifs et universels des valeurs associées à une subjectivité ou à une culture. Comme le dit le titre d'un ouvrage de Bruno Latour, *nous n'avons jamais été modernes*. Loin d'être une bizarrerie d'un peuple insulaire, l'opposition *aru/iru* dans la langue japonaise permet d'introduire une question fondamentale qui remet en cause le paradigme épistémique sur lequel se fonde notre perception du monde.

Une *autre perspective* qu'ouvre le Japon comme lieu de pensée n'est pas confinée au cours de japonais. La taille des écoles d'ingénieur est un grand obstacle pour que le japonais comme discipline puisse entrer dans le cursus de la formation d'ingénieur. Mais il faut voir également que le périmètre restreint de l'équipe pédagogique de ces établissements, à la différence de celui des universités, facilite les rencontres et les collaborations de différents domaines et spécialités (Sontag 2007). L'importance de l'interdisciplinarité vient avant tout de la spécificité du métier d'ingénieur vers lequel convergent toutes les disciplines enseignées dans une école d'ingénieurs<sup>10</sup>. Impliquées dans des relations sociétales dont les parties prenantes manifestent des aspirations diverses et variées, voire contradictoires, les activités des scientifiques et en particulier celles des ingénieurs sont par définition traversées par l'hybridité (Latour 1997). Loin de s'imposer en soi, une nouvelle découverte scientifique comme une nouvelle technologie ont besoin d'être *traduites* dans plusieurs langages à l'adresse de destinataires de plusieurs niveaux pour être accueillie et intégrée dans la société (Citton 2013).

Afin de faire évoluer cette aptitude chez les étudiants, l'INSA Lyon offre plusieurs cours

transversaux dont les P2i (Parcours Pluridisciplinaires d'initiation à l'Ingénierie) destinés à tous les étudiants de 2<sup>ème</sup> année. Comme il ne s'agit pas de cours de langue, il n'est pas possible de parler exclusivement du Japon, ni d'utiliser le japonais, mais le cours de SHS peut être aussi un cadre dans lequel initier des étudiants non-japonais aux *Japanese studies*. L'objectif n'en est pas seulement de faire découvrir une civilisation mais de sensibiliser à la pluralité des réalités. L'éducation secondaire en France reste très peu ouverte au monde non-occidental. La majorité des étudiants ne sont pas formés pour aborder des pensées élaborées dans d'autres contextes que le leur. La position *mineure* du Japon sert aussi de point d'appui pour reconsidérer la modernité occidentale. Par exemple, la modernisation très rapide et radicale que le Japon de la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle a connue permet de réfléchir sur la « fabrique du corps », question étudiée dans un P2i portant sur les technologies appliquées au corps humain (modélisation des mouvements, prothèses, matériaux, etc.). Si les « techniques du corps » (Mauss 2012 : 365-394) varient selon plusieurs paramètres socio-culturels, le cas du Japon de l'ère Meiji mérite d'être particulièrement étudié. Afin de moderniser le pays (cf. Souyri 2016), il a été indispensable de reconfigurer les gestes et les postures quotidiens des gens par l'introduction de diverses institutions et coutumes : l'éducation nationale, le service militaire, l'occidentalisation de l'habillement et de l'alimentation et de l'architecture, la propagation de l'idée de santé publique, etc. Il est aussi à noter que la transformation du corps va de pair avec l'introduction de l'« individualité » ou de la « subjectivité » (Le Breton 2008 : 81-105), concepts inconnus dans le Japon pré-moderne.

Enfin, soulignons que l'enseignement de la culture générale, inséré dans le cours interdisciplinaire, exige de l'enseignant une certaine précaution : il faut garder à l'esprit que son objectif n'est pas de transmettre des connaissances toutes faites aux étudiants. C'est précisément sur ce point que le philologue Pierre Judeth de la Combe critique l'initiation à la civilisation gréco-latine à ceux qui n'ont jamais appris les langues anciennes. Il craint que privés de moyens d'interpréter par eux-mêmes des sources, les apprenants deviennent de simples consommateurs d'*informations* : « Les élèves n'auront en fait aucun moyen de juger de la pertinence de ce qu'on leur propose et du sens de ces contenus. Ils ne seront pas armés pour y jeter un regard critique, alors même que c'est leur autonomie que l'on prétend promouvoir » (Judeth de la Combe 2016 : 50). Cette critique est fort judicieuse d'autant que l'idéal de l'ingénieur humaniste ne réside pas dans une simple érudition mais dans la « culture de l'interprétation » (Citton 2010). Sans se contenter de présenter des exemples plus ou moins curieux du Japon comme faits figés une fois pour toutes, les *Japanese studies* dans l'enseignement d'une école d'ingénieurs devraient inviter les étudiants à s'interroger sur le mécanisme qui fait distinguer les minorités comme telles.

### **Conclusion**

En raison de leur taille très restreinte, peu d'écoles d'ingénieur ont des enseignants permanents de japonais en leur sein. Quoique le japonais intéresse constamment un nombre non négligeable d'étudiants, toute section de cette langue dite mineure, même si elle est créée, subit une dégradation de l'environnement notamment en conséquence des restrictions budgétaires. S'il cherche à reproduire le modèle adopté dans une faculté de langues étrangères, l'enseignement du japonais dans une grande école doit être très peu satisfaisant. Sa vocation n'est pas de former les spécialistes de

langue. En même temps, contrairement à un centre de langues universitaire (type LANSAD), la section de japonais intégrée dans l'école d'ingénieurs peut proposer, en collaboration avec d'autres disciplines, diverses formes d'enseignement correspondant au contexte de la formation d'ingénieur. Comme le disent Gilles Deleuze et Félix Guattari, en tant que domaine mineur, les *Japanese studies* sont « le devenir de tout le monde ». Sous diverses modalités d'intervention, elles peuvent offrir un lieu spécifique de pensée aux futurs ingénieurs.

---

## Notes

<sup>1</sup> Pour l'anglais, les « références et orientations » de la CTI stipulent que tous les futurs ingénieurs doivent atteindre au moins le niveau B2 selon le CECRL. Sa mention sur les LV2 est beaucoup moins exigeante.

<sup>2</sup> Le Collège de France fondé par François I<sup>er</sup> au XVI<sup>e</sup> siècle devient un des foyers de l'humanisme de la Renaissance. A l'encontre de la théologie de la Sorbonne, il ose pratiquer la lecture critique des textes antiques dont l'Écriture sainte, à l'aide des langues de l'Antiquité, notamment de l'hébreu dont il dispensait l'enseignement. Les autres langues enseignées étaient : l'arabe, le syriaque, le persan, le sanscrit, le chinois, le mandchou. Cf. Compagnon Antoine, Pierre Corvol, et John Scheid, *Le Collège de France: cinq siècles de libre recherche*, Paris, Gallimard, 2015.

<sup>3</sup> Pour prendre un exemple typique, les chercheuses en science de l'éducation, B. Alberto et C. Roby, menant une enquête sur les cursus de formation des ingénieurs en France, excluent les langues étrangères des SHS sans donner aucune justification à leur choix comme suit : « Les langues étrangères étant toujours présentes dans les programmes de formation, elles n'ont pas été retenues en tant qu'indicateur discriminant » (Alberto et Roby 2014).

<sup>4</sup> Le « courtermisme » néolibéral n'est pas le seul ennemi de la « culture générale ». Celle-ci est aussi vue d'un mauvais œil par les partisans de l'égalitarisme dont certains arguent de leur lecture de la critique bourdieusienne de la domination. Cf. Chemin Anne, « La culture générale, outil de sélection rouillé », *Le Monde*, 15 avril 2012.

<sup>5</sup> Les établissements de l'enseignement supérieur n'échappent pas à la transformation du travail qu'analyse la sociologue Marie-Anne Dujarier dans *Le management désincarné* (2015). Sont sacrifiées toutes les pratiques pédagogiques et les cas particuliers qui débordent l'ECTS (*European Credits Transfer System*) dont les dispositifs administratifs s'imposent non pas comme un moyen pour rationaliser le travail mais comme une finalité en soi.

<sup>6</sup> Chaque année 140 à 180 étudiants s'inscrivent en japonais à l'INSA Lyon (premier et second cycles).

<sup>7</sup> Cf. Hannah Arendt, *Condition de l'homme moderne* (1958), dans *L'Humaine Condition*, Paris, Gallimard, coll. « Quarto », 2012, chap. II « Le domaine public et le domaine privé », p. 77-120.

<sup>8</sup> Les minorités ne sont pas simplement des groupes quantitativement moins importants. Ainsi, même si elles sont plus nombreuses, les femmes sont considérées comme une « minorité » par rapport aux hommes. Cf. Deleuze et Guattari, *Mille plateaux* : « Par majorité, nous n'entendons pas une quantité relative plus grande, mais la détermination d'un état ou d'un étalon par rapport auquel les quantités plus grandes aussi bien que les plus petites seront dites minoritaires : homme-blanc adulte-mâle, etc. Majorité suppose un état de domination, non pas l'inverse » (1980 : 356).

<sup>9</sup> Cf. Claude Lévi-Strauss, *Anthropologie structurale deux*, Paris, Plon, 1973 (1996 pour l'édition de poche), p. 45-56.

<sup>10</sup> En mars 2016, le Centre des Humanités de l'INSA a accueilli une journée d'études intitulée « Interdisciplinarité dans l'enseignement des langues vivantes » (<http://calenda.org/356321>) organisée par la CGE (Conférence des Grandes École) et l'UPLEGESS (Union des professeurs de langues des grandes écoles et de l'enseignement supérieur scientifique). Le présent article doit beaucoup aux communications et échanges particulièrement enrichissants de cette manifestation.

## Références bibliographiques

ALBERO, Brigitte et ROBY, Catherine, Catherine Roby, Brigitte Albero. « Enquêter sur les formations

d'ingénieurs en France : la construction d'une catégorisation sur la place et la fonction des Sciences Humaines et Sociales », *Les sciences humaines dans les parcours scientifiques et techniques professionnalisants*, 2014, 9783759817047.

<[http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2014/10/shsconf\\_shst2013\\_01001/shsconf\\_shst2013\\_01001.html](http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2014/10/shsconf_shst2013_01001/shsconf_shst2013_01001.html)>. <halshs-01187080>.

BOURDIEU, Pierre, 1989, *La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Minuit.

CITTON, Yves, 2010, *L'avenir des humanités Économie de la connaissance ou cultures de l'interprétation ?*, Paris, La Découverte.

CITTON, Yves, 2013, *Pour une interprétation littéraire des controverses scientifiques*, Versailles, Quae, coll. « Sciences en questions ».

CTI (Commission des titres d'ingénieur), 2015, « Références et orientations de la commission des titres d'ingénieur » (7<sup>ème</sup> édition), tome2 : « Mise en œuvre ».

DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix, 1980, *Mille plateaux*, Paris, Minuit, coll. « Collection "Critique" ».

DESCOLA, Philippe, « Du dedans et du dehors. Fabriquer des personnes », dans Musée du quai Branly (éd.), *Persona, étrangeté humaine*, Arles : Paris, Actes sud ; Musée du Quai Branly, 2015, p.89-92.

DUJARIER, Marie-Anne, 2015, *Le management désincarné: enquête sur les nouveaux cadres du travail*, Paris, la Découverte.

JUDET DE LA COMBE, Pierre et WISMANN, Heinz, 2004, *L'avenir des langues. Repenser les humanités*, Paris, Cerf, coll. « Passages ».

JUDET DE LA COMBE, Pierre, 2016, *L'avenir des Anciens. Oser lire les Grecs et les Latins*, Paris, Albin Michel, coll. « Bibliothèque Albin Michel. Idées ».

LATOUR, Bruno, 1997 [la 1<sup>ère</sup> éd. 1991], *Nous n'avons jamais été modernes: essai d'anthropologie symétrique*, Nachdr., Paris, Editions La Découverte.

LE BRETON, David, 2008 [la 1<sup>ère</sup> éd. 1990], *Anthropologie du corps et modernité*, Paris, PUF.

LEVI-STRAUSS, Claude, 2011, *L'autre face de la lune. Écrits sur le Japon*, Paris, Seuil, coll. « La librairie du XXI<sup>e</sup> siècle ».

MAUSS, Marcel, 2012, *Techniques, technologie et civilisation*, éd. présentée par et Nathan Schlanger, Paris, PUF, coll. « Quadrige Série Mauss », n° 8

MIHARA, Norio, « Faut-il craindre la mort de la "culture" ? », Actes du congrès de l'UPLEGESS : « Langues et Sciences Humaines dans les Grandes Écoles : Dialogues et projets d'avenir », 2014.

NUSSBAUM, Martha, 2011, *Les émotions démocratiques: comment former le citoyen du XXI<sup>e</sup> siècle ?*, Paris, Climats.

ROUSSEAU, Jean-Jacques, 1990 (1781), *Essai sur l'origine des langues*, Paris, Gallimard, coll. Folio Essais, n° 135.

SOUYRI, Pierre-François, *Moderne sans être occidentale. Aux origines du Japon aujourd'hui*, Paris, Gallimard, 2016.

SAHLINS, Marshall, *La nature humaine, une illusion occidentale. Réflexions sur l'histoire des concepts de hiérarchie et d'égalité, sur la sublimation de l'anarchie en Occident, et essais de comparaison avec d'autres conceptions de la condition humaine*, Paris, L'Éclat, 2009.

SONNTAG, Michel, « Les formations d'ingénieurs. Des formations professionnelles et professionnalisantes. Orientations, contenus, contextes », *Recherche et formation*, 55, 2007 :11-26.