



HAL
open science

Un livre de didactique comme une invitation au voyage - Préface

Jean-François Thémines

► **To cite this version:**

Jean-François Thémines. Un livre de didactique comme une invitation au voyage - Préface. Sylvain Genevois; Nathalie Wallian. Enseigner-apprendre en tous terrains. De la didactique contextuelle à la contextualisation du didactique, Editions des archives contemporaines, pp.VII-XIII, 2020, 9782813003492. <halshs-05091130>

HAL Id: halshs-05091130

<https://shs.hal.science/halshs-05091130v1>

Submitted on 31 May 2025

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.



HAL Authorization

Un livre de didactique comme une invitation au voyage (préface)

Dans : **Genevois, Sylvain ; Wallian, Nathalie (dir.), 2020, Enseigner-apprendre en tous terrains. De la didactique contextuelle à la contextualisation du didactique**, Editions des archives contemporaines, France, ISBN : 9782813003492

Une invitation au voyage, ainsi peut-on entrer dans cet ouvrage de didactique. Si on pense bien à ce que doit être un voyage, c'est-à-dire une découverte des contextes, de contextes « ultra-marins » mais aussi autres, tels qu'ils peuvent être entendus et explorés, de ce point de vue spécifique qui est celui des didactiques.

Ce parcours débute avec une idée du contexte comme *l'entour* des personnes, des situations et des institutions éducatives. Si cette conception ne fait pas référence pour les auteur.e.s du livre, elle n'en est pas moins vivace dans les manières communes de se saisir de l'enseignement et de la formation. Le contexte est alors pensé comme antérieur et extérieur aux acteurs et aux situations. Considéré à partir d'un point de vue sinon unique, en tout cas seul légitime et du coup surplombant, c'est un « donné ». Et un donné intangible, attaché à une position qui est la condition même des productions culturelles qui en émanent, naturalisé comme ce qui va résister au projet d'enseignement, à la volonté de l'institution.

Le concept d'adaptation de l'enseignement, au cœur des travaux du *Congrès Intercolonial de l'Enseignement dans les Colonies et les pays d'outre-mer* de 1931 est à rapprocher de cette conception, même si sa conclusion, citée dans l'ouvrage (chapitre de Sylvain Genevois et Nathalie Wallian), insiste sur la pluralité des approches possibles de l'adaptation. « *L'adaptation peut s'entendre de trois façons différentes : ce peut être l'adaptation de l'enseignement aux besoins des populations, tels que ces populations les conçoivent ; ce peut être l'adaptation de l'enseignement aux besoins des populations tels que la puissance colonisatrice les conçoit ; ce peut être l'adaptation aux intérêts de la puissance colonisatrice. Le terme d'adaptation offre donc un contenu d'une extrême complexité* » (Rapport général, 1931, p. 312). Néanmoins, quelle que soit la façon d'entendre l'adaptation, la professionnalité attendue des enseignant.e.s est d'abord définie comme un « art de l'adaptation », permettant d'assurer une éducation optimale aux populations autochtones, en fonction d'« aptitudes » rapportées à leurs milieux de vie tels que la puissance coloniale les caractérise.

De cette conception du contexte comme un donné, témoigne pour l'époque contemporaine, l'étude conduite par Christian Ollivier et Sylvie Wharton de la réception d'une lettre d'étudiant adressée au directeur de son département d'études. Certains universitaires enquêtés, pourtant formé.e.s ou sensibilisé.e.s aux questions de sociolinguistique et de plurilinguisme, font du contexte qu'ils attribuent à l'auteur, l'explication de la tournure de sa lettre. Ce n'est pas la situation de communication telle que l'anticipe l'étudiant qui prévaut dans la réception de la lettre, mais une assimilation de son auteur, dès lors dilué, dissous, à une vaste population étudiante caractérisée par sa provenance territoriale.

Mais les études réunies dans l'ouvrage montrent aussi que la notion de contexte doit être rapportée aux situations de travail à l'école, en formation, à l'université. Elle doit dès lors être complexifiée en y introduisant la relativité des points de vue et des positions sociales. Si un curriculum adapté (Sylvain Genevois et Pierre-Éric Fageol) est la réponse de l'État aux spécificités de contexte qu'il attribue à certains territoires, la prescription de tâches nouvelles que ce curriculum formel représente pour ses agents, débouche sur une renormalisation de leur activité par ces derniers. C'est-à-dire sur une redéfinition des normes et valeurs qui fondent leur activité de professionnel.le.s. « *L'environnement prescriptif stimule un processus de renormalisation, ancré dans les normes antécédentes liées à l'histoire du métier et de la prescription, qui aboutit à la définition d'un curriculum par le bas, fondé sur des justifications actualisées* » (Lantheaume et Simonian, 2012). Dans cette perspective, la nouvelle prescription relève bien du contexte de travail de l'agent, qui doit faire avec elle, comme il doit faire avec les élèves, avec d'autres professeurs et avec lui-même, son expérience, ses convictions, ses croyances, ses doutes. Ce que montrent les réponses des professeur.e.s travaillant à la Réunion au questionnaire que leur proposent Sylvain Genevois et Pierre-Éric Fageol.

La voie est ainsi ouverte pour *une acception relative du contexte* qui intègre les points de vue des personnes concernées, les « désenclavant » ainsi des vastes groupes où la conception précédente les tient avec leurs « aptitudes » génériques. L'idée de contexte est alors associée aux frottements, aux émergences, aux ruptures caractéristiques des situations de transmission et d'acquisition de savoirs. L'enquête peut ainsi s'attacher aux multiples variables informant les processus d'enseignement et d'apprentissage.

Plus radicalement, c'est la notion, didactique entre toutes, de situation d'enseignement-apprentissage qui est interrogée par cette approche des contextes. On connaît la nature problématique du trait d'union entre enseignement et apprentissage, qui s'il permet de renvoyer commodément à un référent (une situation de classe, de formation ou toute situation éducative), peut aussi laisser penser qu'enseignement et apprentissages relèveraient d'un processus global, unificateur. Or, on le sait « *Les rapports entre enseigner et apprendre sont complexes et on ne peut les réduire à une relation de cause à effet. Au sein de la même situation peuvent donc s'articuler, se superposer, se croiser... ces deux processus que sont l'enseignement et l'apprentissage* » (Reuter, 2007, p. 96).

L'analyse de travaux d'élèves proposée par Cédric Hossen, Pierre-Éric Fageol et Nathalie Wallian montre cette complexité à l'œuvre dans une situation d'évaluation. Ainsi des « *efforts considérables [d'un] élève pour entrer dans le curriculum enseigné dont la partie implicite ne peut que lui échapper [...] il est prêt à mettre de côté son propre contexte au profit de ce qu'il croit être celui de l'enseignant. Il devient ainsi possible de parler de « curriculum fantasmé » dessiné par anticipation des attentes escomptées de l'enseignant. L'effort de l'élève ne peut aboutir en raison du fait qu'il ne partage pas l'expérience métropolitaine de l'enseignant. Il n'en exprime pas moins une forme d'agentivité spécifique* ». Mais si l'élève s'est approprié ce qu'il pense être l'objectif de l'enseignement qu'il a reçu – ou a pu le penser tant que le professeur ne lui avait pas remis son travail corrigé, l'enseignant l'assigne par sa correction à un contexte donné et intangible qui est sa condition subalterne. Un jeune élève réunionnais dans les années 1930 ne doit pas s'associer par la pensée au « nous-France » entendu comme centre de puissance et de civilisation qu'on lui enseigne. Il est attendu de lui la seule assimilation de l'idée qu'il appartient à cet ensemble sur lequel rayonne le centre.

Il y a là, niché dans la situation d'enseignement et d'apprentissage, un *enjeu de place*, si on prend cette notion au sens géographique du terme et si l'on prend la distance sociale comme cadre d'analyse ; cette distance sociale qui « *tient compte des rapports sociaux comme facteurs de rapprochement et d'éloignement des hommes entre eux, et par voie de conséquence, des hommes aux lieux* » (Frémont, 1982, p. 26). L'étude didactique des processus d'enseignement et des processus d'apprentissages insiste volontiers sur leurs temporalités distinctes et interdépendantes. Mais il est plus rare que leur spatialité, comprise comme cette matérialité d'une salle de classe, d'un tableau, d'un cahier ou d'un texte d'élève annoté par un professeur où se font et se défont les distances sociales, soit abordée. C'est une des originalités de cet ouvrage que de le faire à partir de fragments significatifs prélevés dans les situations de classe ou de formation.

Si chacun.e depuis sa position comprend d'une certaine façon « le contexte de l'autre », c'est que *le contexte doit être pensé comme relationnel*. Il peut alors se définir comme une mise en contact d'univers de référence, de conceptions, de pratiques, de croyances qui vont s'ajuster, se confronter, s'interpréter en situations ; ces processus s'y développant dans la limite de capacités inégalement distribuées d'interprétation et d'action des protagonistes.

Le propre des situations éducatives formelles étant leur visée transformative, des ingénieries didactiques peuvent intégrer cette conception relationnelle des contextes en vue de développer la capacité d'agir des personnes. La formation doit autoriser la prise de risque, au bénéfice de ceux et celles qui ordinairement ne se pensent pas ou ne sont pas pensé.e.s comme des personnes qui savent, de telle sorte que leurs acquis puissent être remobilisés en dehors de la formation. Ils pourront alors peser, depuis ces contextes ordinaires, sur les conceptions des autres ainsi que sur leur propre état ; c'est en tout cas le but recherché.

Nous retrouvons là le principe de « *l'espace protégé* » de formation, présenté par Etienne Bourgeois et Jean Nizet (1999) comme une condition essentielle pour « *l'expérimentation*

intellectuelle » en formation (ou dans l'enseignement), par différence avec des dispositifs applicationnistes étroitement pilotés par les organisations. C'est ce que propose l'étude consacrée à l'éducation thérapeutique du patient. Delphine Ballet, David Authier et Maryvette Balcou-Debussche montrent comment des professionnels de santé, avec des spécialistes de sciences humaines et sociales, ont construit des dispositifs prenant en compte les pratiques sociales et culturelles des patients, de façon à « *atténuer les dissymétries/distances entre le monde de la santé et les mondes de vie des personnes malades, tout en intégrant les vulnérabilités passagères ou durables des acteurs, notamment dans leurs accès aux savoirs et leur appropriation* ».

Le contexte peut dès lors être entendu et analysé comme *un construit* sur lequel interviennent les protagonistes d'une situation, par les façons qu'elles/ils ont, discursivement, corporellement, émotionnellement, d'entamer, d'avancer dans (ou au contraire de refuser, de s'opposer à) une mise en dialogue de leurs points de vue. Dès que le point de vue des élèves, d'étudiant.es, de formé.e.s est une question pour celle/celui qui est censé.e savoir (plus que les autres dans la situation), alors c'est aussi vers elle-même/lui-même, qu'il/elle oriente son activité. C'est ainsi que la personne agit doublement à partir du contexte de la relation, en s'adressant d'une certaine manière à autrui et, en retour, en étant bousculée par les questions qu'autrui lui renvoie.

Ce que disent, en des termes plus serrés et référés à des cadres théoriques de sciences du langage, Nathalie Wallian, Ching-Wei Chang et Sylvie Fontaine : « *la dialogique des échanges vise une co-construction partagée de sens dès lors que le point de vue de l'interprétant-élève est pris en charge : dans ces conditions, le procès d'influence prend une valeur pragmatique parce que performative et perlocutoire. C'est en dressant son intervention que le didacticien¹ apprendra en retour quel est l'univers de référence de l'élève et à quels points de jonction de sens il pourra rattacher les savoirs. Si la didactique prend en charge l'adresse et les effets d'apprentissage visés/effectifs, elle vient récursivement, au fil du temps, modifier les attendus de l'enseignant qui n'en finit pas d'apprendre de l'élève et d'en apprendre sur lui. En multipliant ainsi les expériences tout au long d'une carrière, le didacticien pourra ainsi collectionner les éléments interprétatifs propices à éclairer les effets de ses actes. En retour, il s'en trouvera transformé et sa lecture des élèves en sera augmentée* ».

Ce qu'en des termes très différents, puisqu'articulés autour du concept d'épreuve initialement construit dans la sociologie de l'engagement et recontextualisé en didactique de la géographie, nous avons pu observer s'agissant de défis à partir desquels certain.e.s professeur.e.s se saisissent de leur métier (Thémines et Le Guern, 2014). « *Leur choix les expose à l'incertitude : et si la France n'avait pas de dimension géographique ou spatiale pour les élèves ?* [il s'agit de considérer l'enseignement de la France en géographie comme un problème et non comme

¹ Comprendre ici l'enseignant ou le formateur.

une évidence] *Et si l'enquête sur une France géographique approchée par des lieux du quotidien aboutissait à entériner l'idée d'une juxtaposition ou d'une confrontation de territoires particuliers ? [...] Loin d'être une difficulté en soi, [l'épreuve] est une ressource pour l'enseignant en ce qu'il en sort grandi. Tout d'abord dans sa connaissance des élèves : plus il se pose des questions sur le savoir qu'il estime avoir à enseigner, plus il a une connaissance documentée de ses élèves. De plus, l'épreuve rehausse le métier, au sens où en sortent des questions professionnelles plus savantes qu'avant l'expérimentation » (ibid.)*

De nombreux apports sont à mettre au compte de cette approche didactique des contextes de travail en éducation, en formation (et dans les métiers de la relation). Ils constituent avec la théorisation de cette didactique de la réception un intérêt majeur de l'ouvrage.

Par exemple, l'étude conduite par Anne-Laure Guernalec et Nathalie Wallian auprès de sages-femmes exerçant à La Réunion et à Mayotte établit l'existence de compétences d'interface « *qui consistent à mettre en relation les mondes du dedans et du dehors. Le monde interne -ou "monde du dedans"- des personnes en présence (patiente et sage-femme) est constitué de leurs références culturelles et repose sur le système de valeurs qui touche à la fois les aspects symboliques, filiatifs et affiliatifs. Le "monde du dehors" est celui de l'autre, de l'environnement externe, de la culture majoritaire (médicale, traditionnelle, religieuse, etc.) [dont celui de la maternité] perçue comme un véritable monde étranger, doté de ses logiques et de son langage propres, incarné par des personnels "étrangers" à la culture médicale éloignée de la culture commune, pratiquant des gestes de soin incompréhensibles aux significations et aux intentions illisibles* ». Cette gestion de situations souvent tendues auprès de personnes très vulnérables autorise l'émergence de savoirs d'expérience qui les aident à se construire une expertise exceptionnelle que des situations de travail classiques ne leur permettraient pas de développer.

Cette approche constructiviste des contextes permet de repérer ce qu'on peut appeler des *dilemmes professionnels* (Tardif et Lessard, 1999) liés à la pluralité des points de vue mobilisables en situation, pour soi-même professionnel.le. Il est fort probable que ces dilemmes professionnels s'entrecroisent avec le questionnement identitaire contemporain évoqué par Christian Petit dans le chapitre consacré à la « Genèse de l'identité à La Réunion : entre Principe de nomination et Processus de dé-Référenciation symbolique ». L'étude de Delphine Body, Jérémie Bride et Nathalie Wallian montre ainsi comment, suite au visionnage de l'intervention d'un maître de moringue en contexte scolaire, « *Les étudiants [futurs enseignants] voulant suivre ce qu'ils pensent être la norme nationale s'enferment alors dans une décontextualisation de leur métier et rejettent ainsi dans leurs pratiques toutes traces de culturalisme local. Ils ont certes conscience que la culture locale présente de véritables potentialités éducatives mais hésitent à les mettre en place, alors même que la plupart d'entre eux sont créolophones et dépositaires d'une part culturelle vivace* ».

L'ouvrage indique également la perspective d'une ingénierie de formation des enseignants qui viserait le développement de compétences de contextualisation. Christine Vénérin-Guénez

propose ainsi des pistes pour encourager les enseignants de français à tenir compte du plurilinguisme de leurs élèves, non pour sanctionner ou stigmatiser des pratiques hybrides de français et de créole, mais « *pour intégrer dans les situations d'enseignement-apprentissage qu'ils conçoivent des moments spécifiques dédiés à une étude soutenue des points d'achoppement identifiés [...]* ».

Tout dans ce parcours d'un contexte assigné, imposé et stable vers un contexte construit, dynamique et ouvert désigne *l'expérience des seuils*, des points de passage comme le « *haut lieu des échanges et des transformations* » didactiques, ainsi qu'il est écrit dans l'avant-propos.

Et c'est un peu comme cela que fonctionne également ce livre : comme une expérience de franchissement de seuils.

Ce sont d'abord les horizons insoupçonnés - tant qu'on ne les a pas enquêtés ou produits dans le cadre de recherches avec expérimentation - qu'on découvre dans les pas des chercheur.e.s auprès des sages-femmes expertes de Mayotte et de la Réunion, auprès des élèves d'hier qui tentent « naïvement » d'adopter le point de vue qu'ils pensent être celui du professeur, auprès de ceux d'aujourd'hui qui, de la séquence de Moringue à l'école, ont une « *large palette interprétative* ».

Ce sont aussi les seuils que ces chercheur.e.s franchissent pour construire collectivement, à partir de spécialités et cadres de référence divers, un corpus qui porte le regard sur les phénomènes de prise en charge (ou non) du « *dialogue entre des intentions didactiques en adresse et une réception interprétante, aussi difficile d'accès soit-elle* ». Le seuil, c'est aussi là où les chemins se resserrent pour passer et on peut dire que l'ouvrage fonctionne sur ce mode, pour engager le dialogue avec d'autres cadres de référence et théorisations didactiques.

Ce livre sonne enfin comme une invitation lancée à toutes les personnes intervenant en éducation, celui de franchir un seuil.

Se remémorant ce qu'était le seuil de la maison dans le village de Corse de son enfance – et pour avancer dans sa parabole de la philosophie, comme un jeu où les cartes sont les thèses des grands auteurs, le philosophe Jean-Toussaint Desanti² (se) rappelle que « *le mot qui signifie seuil se dit mutale, c'est-à-dire : là où ça change, le lieu par où l'étranger devient un hôte et la fiancée une épouse, le point où se fait l'accueil, où le statut de l'autre se décide, où s'annonce l'alliance [...]* Quiconque traverse un mutale doit accepter de se plier aux exigences de l'intérieur. Note : il y a quelque chose de nous que nous ne pourrions pas déposer [avant de franchir le seuil], car elle est constitutive et de notre désir et de notre attente – privé d'elle, ce seuil n'existerait pas pour nous. C'est notre amour de la parole et de la langue qui la rend

² Je dois cette lecture à Anne-Laure Le Guern, maîtresse de conférences en sciences de l'éducation à l'INSPE Normandie Caen et au laboratoire CIRNEF.

possible : il s'agit, tu l'as compris, de la philologia. Seule sa préservation pourra nous rendre complice des joueurs qui sont déjà là » (Desanti, 1999, p. 39-43).

Alors, franchissons le seuil.

Références bibliographiques

Bourgeois, E. & Nizet, J. (2005). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : Presses Universitaires de France, « Éducation et formation ».

Desanti, J.-T. (1999). *Philosophie : un rêve de flambeur. Variations philosophiques 2*. Paris : Grasset, « Figures ».

Frémont, A. (dir.) (1982). *Espaces vécus et civilisations*. Paris : Éditions du CNRS.

Lantheaume F. & Simonian S., « La transformation de la professionnalité des enseignants : quel rôle du prescrit ? », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45, 17-38.

Reuter, Y. (éd.) (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.

Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.

Thémines, J.-F. & Le Guern, A.-L. (2014). « Définir la France en géographie : des professeurs et des élèves au travail dans l'enseignement secondaire ». *Cybergeog : European Journal of Geography*, URL : <http://cybergeog.revues.org/26621>.