Avant-propos
Cultiver le goût des autres en didactique

Sylvain Genevois & Nathalie Wallian

Université de La Réunion, Laboratoire ICARE (EA 7389), France

> *« J'ai toujours tenu pour suspects ou illusoires des récits de ce genre : récits d'aventures, feuilles de route, racontars joufflus de mots sincères, d'actes qu'on affirmait avoir commis dans des lieux bien précisés, au long de jours catalogués. C'est pourtant un récit de ce genre, récit de voyage et d'aventures, que ce livre propose dans ces pages mesurées, mises bout à bout comme des étapes. Mais qu'on le sache, le voyage n'est pas accompli encore, le départ n'est pas donné. Tout est immobile et suspendu. On peut à volonté fermer ce livre et s'affranchir de ce qui suit. Que l'on ne croit point du même geste s'affranchir de ce problème : l'imaginaire déchoit-il ou se renforce-t-il quand il se confronte au réel ? »*
> (Segalen, 1978, p. 22)

La grande diversité des contextes éducatifs exige une approche croisée qui en restitue pleinement la complexité. L'idée de cet ouvrage est née de ce souci de croiser les regards en interrogeant les manières de définir le concept de *contexte* et le processus de *contextualisation* en didactique des disciplines. S'il ne suffit pas d'enseigner pour que l'élève apprenne, encore faut-il déterminer la place des contextes dans les manières d'enseigner-apprendre et parvenir à passer d'une « didactique contextuelle » à la « contextualisation du didactique ». La première cherche à prendre en charge des éléments parcellaires du contexte pour aligner les apparences d'une prise en charge formelle mais superficielle de données éparses glanées au gré des opportunités locales. La seconde tend davantage à engager un changement paradigmatique qui dépasse les contraintes -et effets visés- de la situation didactique : le contexte est un construit qui ne se décrète pas pour autrui, mais qui peut s'agencer par le dialogue en intentions didactiques et en négociations interprétatives, aux fins de proposer une rencontre qui oblitère voire altère la relation à autrui -et récursivement transforme le rapport de soi au monde, aux autres et au savoir-.

Que l'on soit ou non didacticien, la « contextualisation du didactique » engage la prise en compte des savoirs du point de vue de celui qui les construit -*in fine* l'apprenant

lui-même-, celui-ci étant engagé dans des situations d'apprentissage plus ou moins formelles et orientées dans ou hors du contexte scolaire. En prenant le parti de l'apprenant et en admettant que son point de vue est incontournable mais partiellement accessible, le didacticien reconnaît que les dispositifs sophistiqués et que les constructions savantes de la transposition didactique restent vaines si elles ne produisent pas les effets transformatifs attendus, voire pas d'effets du tout. Dit autrement, la prise en charge du contexte est bien celle du construit pour et par l'apprenant -et lui seul- : elle engage une posture de didacticien ouverte à cette altérité qu'est le monde de l'élève [1]. Cette prise en charge dépasse l'idéal-type de l'élève générique pensé « à la moyenne » pour s'intéresser à un individu pris dans sa singularité, son histoire et ses identités multiples.

En postulant que la contextualisation engage cette rencontre entre le monde du didacticien et celui de l'élève, le dialogue généré par la situation didactique devient le haut lieu des échanges et des transformations. D'une part l'élève découvre son monde et agit sur lui pour l'aménager, le dé(re-)construire et l'(s')apprendre ; d'autre part l'enseignant incorpore cet univers de référence de l'élève dans sa propre démarche didactique pour *adresser son intervention* tout en s'en trouvant récursivement changé -voire bouleversé-. Du dialogue entre les protagonistes de toute situation didactique émerge alors un « tiers instruit » [2], partagé dans la communauté, ouvert à l'altérité et irrigué par des savoirs négociés et co-construits.

> *« Non, le jeu de pédagogie ne se joue point à deux, voyageur et destination, mais à trois. La tierce place intervient, là, en tant que seuil du passage. Or cette porte, ni l'élève ni l'initiateur n'en savent le plus souvent la place ni l'usage »* (Serres, 1991, p. 29).

Cette approche revient à faire du didacticien un « professionnel de l'Ailleurs [3] » et à redéfinir le travail didactique comme le fait d'*organiser la propension à apprendre* au coeur de l'univers « exote » [4] de l'élève. Pratiquer l'exotisme en didactique reviendrait de la sorte à considérer l'élève comme cet Autre, radicalement différent et forcément énigmatique, avec qui composer une relation singulière :

> *« La sensation d'exotisme n'est autre que la notion de différent, la perception du divers, la connaissance que quelque chose n'est pas soi-même. Et le pouvoir d'exotisme n'est que le pouvoir de concevoir autre. Pour moi, c'est une aptitude de ma sensibilité, l'aptitude à sentir le divers, que j'érige en principe esthétique de ma connaissance du monde. Je sais d'où il vient, de moi-même. Je sais qu'il n'est pas plus vrai qu'aucun autre, mais aussi qu'il n'est pas moins vrai. Je crois seulement que j'étais celui-là qui devait*

1. « *Tout enseignement doit tenter de nourrir l'élève avec la culture profonde de ce qui est enseigné. Cela suppose une forme de reconnaissance entrelacée. Reconnaissance de la personne de l'élève et de la nécessité de son émancipation. Reconnaissance de la culture pratique du savoir transmis comme moyen d'émancipation.* » (Collectif (2019). *Didactique pour enseigner.* Rennes : PUR, p. 12)

2. Serres, M. (1992). *Le Tiers-Instruit.* Paris : Folio Gallimard.

3. Loti, P. (1891). *Discours de réception à l'Académie Française.*

4. Segalen, V. (1918/1978). *Essai sur l'Exotisme, ou une Esthétique du Divers.* Fata Morgana, p. 22-23.

> *le mettre en lumière, et que j'aurai ainsi rempli mon rôle : voir le monde et puis dire sa vision du monde. »* (Segalen, 1978, p. 23).

En plaçant l'élève au coeur des préoccupations didactiques, le *chercheur* opère un retournement qui fait de lui un curieux de l'univers construit par l'élève et un méconnaissant de la réception qu'il croit allouer aux dispositifs et à la trame agencée des savoirs. En considérant la scène didactique comme une opportunité à saisir pour mieux connaître l'élève en apprendre de et sur lui, le *didacticien* prend fait et cause pour cet autre monde à découvrir et à partager pour s'en trouver changé. En acceptant que la pratique résiste aux constructions sophistiquées de savoirs savamment agencés, le *praticien* commence à adresser son intervention pour toucher effectivement ses élèves et focalise son attention sur ce qu'ils font pour comprendre et apprendre.

La condition de rencontre de chacun de ces terrains professionnels, celui du chercheur, du didacticien et du praticien enseignant, est qu'ils concèdent tous leur méconnaissance de ces pratiques forcément exotiques, inconnues et souvent désopilantes, celles de l'élève. Et quand bien même ils tenteraient -pour s'en sortir- de se rappeler l'élève qu'ils ont tous été, de se remémorer leurs expériences signifiantes passées pour interpréter le présent, leur travail respectif sera sans cesse renouvelé car l'élève, cet autre en face d'eux, est changeant et intelligent : on n'en a jamais fini de le comprendre. Si donc les élèves qu'ils ont été sont révolus, il leur faut constamment réinventer attentes et interprétations à l'aulne de contextes renouvelés selon les élèves qui les éprouvent : *« Stat rosa pristina nomine, nomina nudatenemus »* [5]. C'est en faisant l'éloge de cet autre qui dérange [6], déjoue voire se joue des intentions didactiques [7], en cultivant le goût des autres pour le plaisir d'échanger pour partager [8] qu'un espace de rencontre sera négocié et engagé. De la qualité du lien -ou du contrat didactique- dépendra l'avènement du savoir :

> « *L'exotisme [...] est un mode de relation à l'autre dont le postulat est que l'autre est essentiellement différent de soi – à cet égard, exotisme et racisme procèdent de logiques similaires. Au contraire du racisme, l'exotisme attribue toutefois à la différence une valeur positive : il établit une comparaison entre Nous et les Autres au sein de laquelle les seconds sont jugés meilleurs que les premiers en raison même de leur différence. En ce sens, l'exotisme valorise non un contenu stable, mais un pays ou une culture définis exclusivement par le rapport que l'observateur entretient avec eux.* » (Fléchet, 2008, p. 21)

La condition pour que la rencontre opère est d'admettre -voire de postuler- le potentiel pragmatique des contextes construits en didactique -et seulement ce potentiel- : le dispositif conçu et engagé par le didacticien ne prend son sens que dans et par le

5. [*La rose d'autrefois n'existe plus que par son nom, nous ne conservons que des mots vides*] de Cluny, B. (1557).*De contemptu mundi.* Citation de Virgile. *Enéides, XII407.* Voir également Eco, U. (1983). *Le nom de la rose.* Paris : Poche.

6. Charlot, B. (2020). *Education ou barbarie. Pour une anthropo-pédagogie contemporaine.* Paris : Economica - Anthropos.

7. Todorov, T. (1993). *Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine.* Paris : Seuil. p. 356.

8. Fléchet, A. (2008). L'exotisme comme objet d'histoire. *Hypothèses, 1(11),* 15-26.

travail interprétatif de l'élève. Ainsi, un contexte didactique n'est dans tous les cas ni universel, ni générique, pas même généralisable en tous terrains (comme le rêvent les quêteurs de « best practices »), jamais « évident » , « explicite » ou « univoque » (comme voudrait tant le faire croire tout professionnel ou formateur pressé). De même qu'un élève « moyen » n'existe pas dans la variété dispersée d'une classe, l'idée d'un élève générique à l'égard de qui engager une intervention standardisée relève d'une méprise voire d'une imposture [9]. Et quand bien même le didacticien raisonnerait à partir de réalités globalement simplifiées et modélisées pour pouvoir didactiser les savoirs et rendre la diversité de la classe vi(v)able, il ne toucherait l'individu-élève qu'en engageant une démarche de reconnaissance de l'écart et de la variation entre mondes exotes.

Cet ouvrage s'adresse à tout didacticien qui, expert en didactique disciplinaire et/ou en didactique professionnelle enseignante, se rend compte du fait que la rugosité de la pratique n'apporte pas de réussite systématique, voire que toute avancée demeure fragile et fugace, les spéculations sur les causes et conséquences d'un échec ou d'un progrès appelant la prudence la plus extrême. En reconnaissant qu'il reste placé au milieu du gué s'il s'en tient à la mise en oeuvre régulée du traitement didactique des savoirs, il concède que le reste du chemin à parcourir consiste à partir à la rencontre du monde de l'élève ; il peut alors décider que la « contextualisation du didactique » consiste à changer d'univers de référence pour se demander quel est celui de l'élève et ce qui fait sens dans son parcours interprétatif et compréhensif. Le didacticien se trouvera alors engagé dans un dialogisme fécond qui l'amènera à questionner ses allants de soi, pour engager des programmatiques didactiques plus *adressées* par exemple mais pas exclusivement, aux fins de se demander ce qu'ils produisent effectivement au regard de la réalité vécue de l'élève. Le formateur pour sa part tentera de décentrer le regard du stagiaire de ses préoccupations de gestion de classe pour l'orienter vers ce que signifie et apprend l'élève quand il agit et comprend : l'approche sémiotique de l'activité de l'élève représente à cet effet une perspective à explorer.

Il en va de formes de reconnaissance réciproque, indispensables dans une visée d'émancipation : « *L'appréhension du tiers ouvre ainsi une série de paradoxes puisqu'elle semble exiger l'engagement et le retrait, la personnalisation et la dépersonnalisation, le plein et le vide.* » (Fabre, 2011, p. 18) [10]. Le paradoxe de l'enseignement-apprentissage est de viser aux origines les conditions opportunes de l'effacement du didacticien éducateur, au bénéfice du développement durable de la personne tout au long du parcours de vie qu'elle se construit. C'est à ce prix et à cette condition que la didactique vivifie des pratiques éducatives éthiques tout en opérant une médiation des savoirs réussie parce qu'émancipatrice et respectueuse de l'altérité de l'apprenant : elle se veut alors foncièrement curieuse du goût des autres, ces élèves.

Cet ouvrage engage un mouvement de pensée de la « didactique contextuelle » à la « contextualiation du didactique » en se posant la question de l'enseigner-apprendre en tous terrains ; le contexte ultra-marin sera plus précisément étudié dans des dé-

9. Le « syndrome de l'imposteur » est inhérent au métier ; souvent cruellement ressenti par les néo-enseignants, il est à assumer et à dépasser.

10. Fabre, M. (2011). Introduction. Le Tiers en débat (p. 13-18). In C., Xypas, M., Fabre, & R., Hétier (dir.). *Le tiers éducatif. Une nouvelle relation pédagogique.* Bruxelles : De Boeck.

clinaisons heuristiques variées parce que ni tout à fait pareil, ni très dissemblable, il permet un effet de loupe sur des faits éducatifs parfois ténus mais signifiants. L'ouvrage est structuré en trois parties qui passent des dynamiques et des processus à la question des médiations des savoirs et in fine des enjeux éducatifs de l'ouverture à l'altérité. La première partie, intitulé *Du contexte et des processus de contextualisation*, questionne d'un point de vue historique les efforts d'adaptations de l'enseignement dans les années 1930 et aujourd'hui – ce qui peut être enseigné et ce qui vaut d'être appris - en contexte scolaire. La seconde partie s'intéresse aux *Médiations des savoirs en contextes variés*. Les descripteurs de la médiation sont interrogés en contexte de classe, en contexte de vie ordinaire ou en milieu scolaire difficile. La troisième partie *Vers une didactique ouverte à l'altérité* aborde la question des genèses identitaires, puis des compétences professionnelles transculturelles et de l'ethnographie de la langue-culture en réception. Une sémiodidactique du dialogue avec le divers est proposée en perspective pour questionner la formation des enseignants.

La contribution de 23 enseignants-chercheurs, dont 5 doctorants, permet de croiser la didactique des disciplines (français, histoire-géographie, EPS, mathématiques) avec des champs aussi variés que l'histoire, la géographie, la philosophie, l'anthropo-ethnologie, la sociologie, la sémiotique de la réception et la sociolinguistique. En assumant une approche croisée à la limite de l'éclectisme mais toujours orientée vers la quête heuristique des faits éducatifs décrits, modélisés et interprétés, les auteurs espèrent que ce tissage des approches scientifiques sera de nature à favoriser le dialogue entre altérités en proposant un voyage inédit de la recherche en éducation en terrains variés. Pour ce voyage, ils invitent le lecteur à s'ouvrir modestement au divers en cultivant le goût des autres en éducation, soit la conscience et le respect de cette irréductible distance de dialogue entre le maître et l'élève.