

## Texte pour intervention lors de la table ronde du colloque ARCD (juin 2023)

Yann Vuillet

Telle que je l'avais comprise dans un premier temps, l'orientation de cette table ronde nous invitait à partager ce qui, dans nos expériences de didacticiennes et de didacticiens, touchait aussi bien à des évolutions curriculaires et sociétales qu'à des questions de comparatisme. Je m'étais préparé en conséquence, et le tout tenait à peu près en 15 minutes.

Puis, hier, lors de l'allocution inaugurale, Corinne a apporté une précision qui m'a fait me dire que j'allais manquer quelque chose.

Elle a annoncé que cette table ronde aurait également trait aux dimensions politiques que peuvent revêtir nos activités de didacticiennes et de didacticiens.

J'ai donc repris ce que j'avais préparé : mes expériences, le comparatisme, des évolutions curriculaires et sociétales, le politique et le didactique... le tout agrémenté, si possible, de quelques « bons mots », comme tu le suggérais, hier aussi, Ingrid Versheure....

Autant dire que cela va être difficile. Et risqué. Et même, relativement exposant.

J'en appelle donc à votre tolérance et à votre compréhension : pour répondre à la demande qui nous est faite lors de cette table ronde, je vais beaucoup dépendre de mes notes, pour partager avec vous quelques idées qui ne sont pas forcément très assurées.

Le premier « bon mot », ce pourrait être « polysémique », comme l'est le titre donné à notre table ronde :

« L'expertise des didactiques dans l'évolution des curriculums

On peut entendre ce titre au sens d'une expertise que les didactiques ont développée « au sujet » de l'évolution des curriculums. Mais on pourrait aussi entendre ce titre au sens que notre expertise est elle-même « prise », pour ne pas dire « intriquée » ou « empêtrée » dans cette évolution...

Dans le premier sens, celui d'une expertise didactique « sur » les évolutions curriculaires, on peut certes essayer d'analyser leurs incidences politiques, d'un point de vue didactique. Mais aussitôt, le deuxième sens est susceptible de nous rappeler que cette analyse serait produite, en quelques sortes, depuis l'intérieur même de l'objet à analyser : comment analyser les dimensions politiques des évolutions curriculaires, alors que nos didactiques disciplinaires participent elles-mêmes, plus ou moins indirectement, de cette même évolution ?

Je pose cela ici, comme une question vraiment ouverte, ne serait-ce que pour signaler que je ne suis pas assuré de pouvoir développer un discours de nature politique – du moins, pas en tant que didacticien comparatiste, ou disciplinaire.

Et j'en viens au second « bon mot » qui, justement, pourrait être celui de « discipline ». Et là encore, il a ce caractère polysémique qui complexifie tout.

Ce n'est pas le moindre intérêt des travaux de l'historien des disciplines André Chervel que de pointer que, dans un sens premier, à l'école, la discipline concernait cette « police des établissements » dont la tâche consistait à contrôler les comportements. Puis, par dérivation, la discipline a pris le sens de « gymnastique intellectuelle », et a ensuite renvoyé à peu près au sens que nous lui connaissons aujourd'hui : celui de matière, ou d'organisation disciplinaire des contenus.

Là encore, étant donné que nous sommes toutes et tous liés, dans cette salle, à une discipline, qui elle-même contribue à modifier les manières de sentir, de voir, de penser, de dire et d'agir de nombreuses personnes, on peut s'interroger sur la difficulté à développer un discours, voire, des actions à caractère politique en direction des systèmes scolaires en tant que didacticiennes et didacticiens.

La discipline, à son tour, a quelque chose avec un troisième « bon mot », qui pourrait être celui de « mot de passe ». Le mot de passe, c'est celui qui repose sur une connivence, et qui n'est connu que de celles et ceux « qui en sont ».

Pour développer cette idée, j'aimerais risquer une petite comparaison entre deux évolutions curriculaires (cela va me permettre de cocher la case « comparatisme »). La première évolution curriculaire concerne certains aspects historiques de l'enseignement francophone de la littérature, et la seconde, d'autres aspects historiques de la formation à l'enseignement. Pour éloignées qu'elles soient, il me semble que ces deux évolutions curriculaires présentent quelques analogies, et même une forme de synchronicité qui me donne l'impression qu'il y a peut-être là davantage qu'une simple coïncidence. Mais je vous en laisse juges.

A grands traits, tendanciellement, jusque dans le courant des années 1960, c'est une perspective qualifiable de normée et normative qui a prévalu dans l'enseignement et l'apprentissage francophones de la littérature. Les textes étaient choisis, et les tâches scolaires étaient conçues pour leur caractère éducatif, pour les valeurs morales, pour l'attachement au sentiment national qui pouvaient être diffusés à travers eux (cela fait écho à quelque chose qu'Olivier Maulini évoquait ce matin).

Parallèlement, dans le domaine de la formation à l'enseignement en Suisse romande – et c'était également le cas, à ma connaissance, dans les autres espaces francophones – les enseignantes et les enseignants se formaient dans des « Écoles Normales ». Une ancienne collègue, Danièle Perisset, dans un article qui historicise la formation à l'enseignement, explique qu'il s'agissait alors de « normer » les enseignantes et enseignants, afin qu'ils « norment » à leur tour les élèves. Il s'agissait d'assurer la conservation d'un ordre social – qui risquait fort, soit dit en passant, d'être mis à mal par la massification des publics scolaires, dont on sait qu'elle s'accélère très fortement, à peu près à partir des années 1950.

Pour en revenir au domaine de l'enseignement de la littérature francophone, à partir de la fin des années 1960 environ, c'est ensuite une perspective formelle qui a pris le dessus. Une perspective techniciste, pour le dire autrement. Je ne vais pas entrer dans la description de toutes les modifications que ce changement de perspective a entraînées, ni dans celle des sous-jacents politiques. Je note seulement que cette évolution reflète et réfracte, dans l'enseignement de la littérature, la montée en puissance du structuralisme dans les sciences sociohistoriques.

Or, parallèlement, et à la même période, je crois que l'on peut dire que la formation à l'enseignement a été soumise à une impulsion un peu similaire. Avec la décision de l'OCDE de mettre en place les conditions d'une « professionnalisation » des enseignant·e·s, nous avons pu assister, et ce que je dis ici est évidemment grossièrement approximatif, à l'accélération d'une tendance applicationniste, et donc elle aussi techniciste, dans les sciences de l'éducation. A Genève, cette tendance n'est assurément pas étrangère au positionnement scientifique et institutionnel affectés par Jean Piaget.

Tout ce qui pouvait être directement utile à la structuration des activités enseignantes, et à son contrôle « objectivant », rencontrait ainsi un franc succès – à l'exemple de cette « pédagogie par objectifs » qu'évoquait Yann Lhoste ce matin.

A partir des années 1990, dans le contexte de l'enseignement francophone de la littérature, et de façon sans doute plus notable encore dans le microcosme de la didactique de la littérature, une nouvelle tendance s'est manifestée. En didactique de la littérature – mais je crois qu'il serait en l'occurrence plus correct de dire « au sein des approches littéraires de la didactique » - des voix se sont faites entendre pour reprocher aux approches formelles des textes littéraires à peu près ce qu'on a pu reprocher au structuralisme, c'est-à-dire, de passer à côté de la singularité des « sujets », et dans ce cas, des lectrices et des lecteurs, de leurs émotions, de leurs rapports personnels aux textes. Cela a conduit au courant, dominant aujourd'hui encore, du « sujet lecteur ».

Parallèlement, toujours à peu près à la même période, dans le domaine de la formation à l'enseignement, c'est cette fois la « réflexivité » qui est arrivée sur toutes les lèvres à partir des années 1990. C'en était fini du « praticien techniciste » : il faudrait désormais former des « praticien réflexifs » - et on peut relever que, ici aussi, il y a comme une sorte de déplacement de l'attention, et qui vient interpeller les individus.

Ce que je trouve frappant dans cette évolution curriculaire en miroir, en tant que didacticien qui a lui-même disciplinairement appris à poser la « question des savoirs », c'est que, d'une certaine façon, à travers ces évolutions, nous avons changé de types de contrôles. Je suis navré de procéder ainsi par raccourcis, je vais beaucoup trop vite, mais il me semble qu'un contrôle qui était précédemment exercé « de l'extérieur » - par des normes explicites, par des techniques affirmées – a moins disparu qu'il n'a changé de forme. Le contrôle précédent était certes prégnant, astreignant, mais il avait cette franchise d'être bien visible. Et c'est plus facile de trouver des stratégies d'émancipation quand on est face à un contrôle qui s'exerce depuis l'extérieur.

Or de cet agencement, j'ai l'impression que nous sommes passés à autre chose. Dans l'enseignement de la littérature et dans la formation des enseignants, je crois que le contrôle s'est en quelque sorte « individualisé », « implicite » et « internalisé » : on le renvoie désormais à des « sujets » à qui il revient de contrôler eux-mêmes ce qu'ils disent, ou font.

Et ce faisant, on risque d'omettre que ces sujets sont, nécessairement, « disciplinés », c'est-à-dire, assujettis à des disciplines et à des institutions. Peut-être n'est-il pas impertinent de situer là une potentialité politique – en ce cas, critique – de la didactique. Je ne sais pas.

Pour étayer cette idée, j'aimerais dire quelques mots au sujet d'un problème sur lequel je me suis longtemps cassé les dents, au cours de ma recherche de doctorat.

Comment décrire des phénomènes didactiques concernant des contenus littéraires qui, en tant que tels, se refusent à toute définition univoque ? Si l'on souhaite décrire et comprendre ce qui se passe avec des contenus lorsqu'ils sont enseignés et appris, à tout le moins, il s'agit de pouvoir les définir... Or il n'existe pas de définition de la littérature qui, une fois formulée, ne donne d'excellents arguments à la formulation d'une autre définition, évidemment, radicalement opposée.

Dès lors, au cours de cette recherche de thèse, ma réflexion a eu quelques dimensions comparatiste, mais les deux plus importantes étaient :

- comment distinguer entre un texte, une lecture, un lecteur qui seraient littéraires d'autres qui ne le seraient pas ? Ici, il s'agissait d'un *comparatisme interne à la discipline français*.

- et ensuite : serait-il possible de forger un concept didactique équivalent à l'obstacle épistémologique, mais qui serait utile pour observer et comprendre ce qui se passe avec l'enseignement de la littérature ? Là, c'était plutôt un *comparatisme entre didactiques disciplinaires* qui m'a aiguillé.

Il faut dire que quand je suis arrivé en didactique en 2008, j'étais moi-même littéraire. Et c'est bien la didactique qui m'a fait réaliser que les études littéraires n'ont, justement, pas d'épistémologie. Je crois qu'il est correct de dire qu'elles produisent moins de *connaissance* de leurs objets qu'elles ne produisent de la *reconnaissance*. On reconnaît ces objets comme littéraires, en même temps qu'on se reconnaît soi-même en eux.

Par ce constat, qui avait d'ailleurs été formulé longtemps avant moi par certains contributeurs des premières heures à la didactique du Français – et je songe ici à Jean-François Halté (1974), j'en suis arrivé à la conclusion que la littérature n'est pas tant un « objet » qu'une valeur. Cela m'a permis de forger un concept, celui de nœud idéologique (Vuillet, 2017), qui se propose d'aider à décrire ce qui se passe lorsqu'un contenu est soit parcouru, soit principalement constitué de valeurs.

Dans cette perspective, pour en revenir au « sujet lecteur » qui domine aujourd'hui, grosso modo, les travaux en didactique de la littérature, ce concept de nœud idéologique me rend notamment attentif au fait que les sujets, en contexte scolaire, ne sont pas ceux qu'on trouve à l'extérieur de l'école. Pour moi, comme pour d'autres collègues d'ailleurs – je songe notamment à Bruno Védrines, à Christophe Ronveaux, et bien sûr à Bertrand Daunay – la notion de sujet lecteur a cette fragilité didactique qu'elle minore, ou ignore le fait que l'élève, en classe, n'est pas un « sujet » déjà constitué, qui pourrait construire librement des rapports personnels à un texte. L'élève, c'est un sujet didactique. Même si l'on prétend convoquer un autre sujet en classe, c'est toujours le sujet didactique qui répond – à moins qu'il ne comprenne pas le double langage qu'on lui adresse, et qu'il livre son intimité en classe alors qu'on attend nécessairement de lui un discours discipliné.

Similairement, quand on vient chercher un « praticien réflexif » dans la formation des enseignants, des problèmes se posent. J'ai à ce propos une anecdote. Dans une situation d'évaluation professionnelle, j'ai entendu une collègue affirmer, au sujet d'un enseignant en fin de formation, qu'il n'avait « aucune réflexivité ». Mais tout le monde est nécessairement réflexif, tout le monde a nécessairement une distance vis-à-vis des événements qu'il vit, par le simple fait que décrire un réel par le discours, c'est déjà être à distance de lui !

Alors qu'elle lui faisait le reproche de « ne pas être réflexif », je pense que ma collègue aurait été plus avisée de remarquer que cet étudiant, au fond, « ne parlait pas comme notre institution voudrait qu'il parle », ou encore, ce qui est à peu près la même chose, que son discours ne « comportait pas les marques extérieures de savoirs réputés professionnels » qui étaient attendus. C'est tout de même très différent.

L'enseignant, de ce point de vue, est comme l'élève un « sujet didactique ». Il est assujéti à des savoirs professionnels, à des savoirs disciplinaires, à des institutions, et peut-être qu'une des dimensions politiques de la didactique peut justement consister à questionner cela, à contribuer à le dénaturiser.

Peut-être que je vais enfoncer des portes ouvertes, mais, sur cette base, je crois que nous avons tout intérêt à distinguer, en didactique, entre une « éducation à » (à la littérature, au développement durable, etc.) et un « enseignement de ». Nous avons également tout intérêt à identifier, dans nos disciplines, les normes et les valeurs qui traversent des contenus. Bien sûr, il n'existe aucun contexte, aucun contenu idéologiquement neutre. Cependant, il y a une différence à apprendre explicitement le

fonctionnement d'une discipline, ou être « éduqué » pour fonctionner dans un système de normes et de valeurs.

Je fais aussi l'hypothèse, mais ce n'est que mon avis, que les « éducations à » ont un intérêt stratégique à valoriser l'interdisciplinarité, car de cette manière, il y a certainement moins de garde fous : les responsabilités se diluent, et les coudées sont plus larges pour intervenir, idéologiquement, sur les normes et les valeurs auxquelles adhéreront les élèves.

Quant à savoir si il faut, ou non, aller en direction des « éducations à », ou de l' « interdisciplinarité », j'ai un avis en tant que citoyen, mais pas en tant que didacticien. Ce que je peux, comme didacticien, c'est tenter de produire des interprétations, et des concepts qui permettent de produire des interprétations relatives aux processus de médiation formative rapportés à des contenus.

Je ne peux, ou je ne sais le faire qu'à partir d'une institution spécifique, tout en tentant de contribuer à son autonomie relative. Je ne peux parler, en ce cas, que depuis la didactique des disciplines – et encore, je ne saurais le faire au nom de chacune et de chacun d'entre nous.

A mes yeux, en termes de contribution politique, la didactique des disciplines n'est pas vraiment en position de décider pour les autres. Je crois en revanche qu'elle peut élaborer des critiques et des argumentations savantes, étayées et cohérentes, susceptibles de délimiter et de décrire des possibles didactiques, tout en veillant à ne prendre de haut ni les élèves, ni les enseignants.

Ne pas parler à la place des autres et ouvrir des possibles c'est déjà, peut-être, beaucoup d'un point de vue politique.