

Lorsque le numérique permet de penser la didactique du français.

Vincent Capt, Mathieu Depeursinge & Sonya Florey (HEP – Vaud)

Proposition d'article pour le prochain numéro de la revue *Enjeux*.

Qu'est-ce qui fonde, traditionnellement, la frontière entre société et école ? Cette question habite tout chercheur didacticien qui considère que l'enseignement/apprentissage ne peut se départir du contexte (social, économique, culturel) et qui définit sa discipline comme poursuivant deux finalités complémentaires, l'une théorique, l'autre praxéologique (Halté, 1992 ; Rosier 2002 ; Simard, Dufays, Dolz & Garcia-Debanc, 2010). Alors que le discours social soutient ou questionne notre entrée dans l'ère du numérique, alors que les équipements technologiques font aujourd'hui partie de la classe, il est temps, pensons-nous, de réévaluer les relations entre société et école, puisque les zones d'influences sont redessinées, voire effacées, notamment par un déplacement des frontières que permettent les nouveaux outils de l'information et de la communication. « *Affirmer globalement que l'école est à la fois le reflet de la société et le moyen de consolider son ordre est facile. Mais il est beaucoup plus ardu d'aller au-delà des correspondances approximatives et de mettre au jour les médiations* » (Isambert-Jamati, 1969, 9).

Ce sont ces « médiations » que nous souhaitons interroger dans cet article, en nous penchant plus particulièrement sur la question du numérique. En effet, la didactique ne peut faire l'économie de penser les effets des nouvelles technologies sur l'enseignement du français, au risque soit de perdre son adéquation au réel, soit de manquer d'un recul critique nécessaire face aux promesses technologiques. Le numérique imprime un sens inédit à de multiples phénomènes de « délocalisation », terme qui exprime ici la rupture du lien traditionnel entre les lieux et les activités ou encore entre les activités et les modes d'expression. L'organisation du temps s'en trouve en conséquence bouleversée. Les pratiques enseignantes en français sont ainsi invitées à redéfinir leurs enjeux et leurs visées, en se renouvelant. Que « peut » donc la didactique du français, dans le défi du numérique ? Devenir le lieu de réconciliation entre une philosophie critique sur la question du numérique et une didactique qui penserait le contexte enseignant, aux prises avec des orientations disciplinaires, mais aussi des injonctions d'ordre politique, voire économique ?

Dans cet article, nous définirons quelques caractéristiques du numérique dans le cadre scolaire, nous établirons un état des lieux des postures des chercheurs et des enseignants par rapport à l'intégration du numérique dans la classe de français, puis nous proposerons une expérience de pensée sous la forme d'une fiction heuristique. A partir des changements relevés, on se demandera quelles nouvelles qualités de l'apprentissage et de l'enseignement du français se profilent, et à quelle redéfinition des frontières traditionnelles entre les lieux et les disciplines on assiste. Pour reprendre les mots de Bernard Stiegler et ceux d'Ars Industrialis, « le problème n'est pas directement celui de savoir quelle place l'école doit faire aux nouvelles technologies (on peut évidemment inventer une quantité de modalités), mais celui de savoir à partir de quelles structures, de quelles relations conservées et perfectionnées entre les maîtres et les élèves, l'usage de ces technologies peut s'instituer et se régler »¹. Ainsi, nous ne recenserons pas l'état des pratiques du numérique en didactique du français, d'autres l'ont fait avant nous et bien mieux que nous ne pourrions le faire. Pour situer notre discours, nous dirions qu'il se donne pour ambition de contribuer à révéler le surplomb problématique

¹ Denis Kambouchner, Philippe Meirieu, Bernard Stiegler. *L'Ecole, le numérique et la société qui vient*, Paris : Mille et une nuits, p. 31-32.

de notre époque, pour reprendre les termes de Wolfgang Iser², autrement dit, d'interroger « ce qui nous pense » en tant que didacticiens³. Nous réfléchissons sur la portée heuristique de l'imagination, du modèle et du besoin d'expérimentation. Nous questionnerons notre activité de didacticien.ne.s, avec le secret espoir que d'autres didacticiens se reconnaîtront dans cette posture et alimenteront le dialogue.

Le numérique, un impensé

Entrons dans l'état des lieux annoncé, avec des résultats issus du douzième colloque de l'AiRDF consacré à l'enseignement du français à l'ère informatique⁴. Les contributions à visée théorique ou praxéologiques relatives au numérique nous encouragent à faire évoluer notre compréhension de certaines notions. Les définitions traditionnelles du temps et de l'espace ne semblent pas résister à la porosité et à l'ubiquité que permet un outil tel qu'internet. Par exemple, l'imperméabilité des espaces, scolaire et sociétal, ne se dessine plus comme auparavant. D'autres couples structurant nos représentations sont ébranlés aussi : écrit/oral, verbal/icônique, privé/public, stable/mouvant... L'école, en tant qu'*espace public*, au sens qu'Habermas a donné à cette expression⁵, soit un système d'opposition entre affects et raison, bruit et silence, oral et écrit, constitue un lieu privilégié où ces dualismes sont reconfigurés. Ou du moins, faut-il l'imaginer ainsi, autant que faire se peut : la distance critique tant espérée est peut-être une posture difficilement atteignable, tant ce changement semble à présent être constitutif de notre nouvel état professionnel. Notre approche est donc principalement synchronique, voire spéculative, en tous les cas, non axiologique, c'est-à-dire déliée de tout jugement de valeur.

Encouragés ainsi par le discours scientifique, et plus largement par le discours social⁶, considérons l'entrée du numérique, soit comme outil introduit dans les classes, soit comme sujet de recherche, comme un ébranlement vertueux, une invitation à problématiser le déplacement épistémologique de la « relation au savoir ». Ou comme le propose Slavoj Žižek, comme une injonction à penser :

« La pensée ne vient jamais au jour spontanément, d'elle-même, dans l'immanence de ses principes ; ce qui nous incite à penser est toujours une rencontre traumatique, violente, avec un réel extérieur qui s'impose brutalement à nous, remettant en cause nos façons habituelles de penser. En tant que telle, une pensée véritable est toujours décentrée : on ne pense pas spontanément, on y est contraint »⁷.

Faisant nôtre cet impératif de réflexion, questionnons tout d'abord les frontières de notre objet. S'il fallait définir le numérique, on acceptera sans peine l'idée qu'il est un *dispositif*, au sens d'Agamben.

J'appelle dispositif tout ce qui a, d'une manière ou d'une autre, la capacité de capturer, d'orienter, de déterminer, d'intercepter, de modeler, de contrôler et d'assurer les gestes, les conduites, les opinions et les discours des êtres vivants. Pas seulement les prisons, le panoptikon, les écoles, la confession, les usines, les disciplines, les mesures juridiques, dont l'articulation avec le pouvoir est évidente, mais aussi le style, l'écriture, la littérature, la

² En allemand, « problematischer Überhang ». Wolfgang Iser, « La fiction en effet. Éléments pour un modèle historico-fonctionnel des textes littéraires », *Poétique*, n° 39, 1979, p. 290.

³ Sonya Florey, Noël Cordonier, (2014). « Le contexte éducatif et socio-économique du « patrimoine littéraire ». Exercice de dissociation des idées ». In M.-F. Bishop et al. (éd.), *Patrimoine et valeurs : quel effet des nouvelles technologies sur les valeurs et le patrimoine littéraire transmis à l'école?*. Paris : Honoré Champion.

⁴ Colloque tenu à la Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud, à Lausanne du 29 au 31 août 2013.

⁵ Ruffel, Lionel. *Brouhaha, Les mondes du contemporain*, Paris : Verdier, 2016, pp. 95-101.

⁶ Tel que Marc Angenot le définit : « tout ce qui se dit et s'écrit dans un état de société ». Marc Angenot, *Mille huit cent quatre-vingt-neuf : un état du discours social*, Montréal/Longueuil : Éditions du Préambule, coll. « L'Univers des discours », 1989, p. 13.

⁷ Žižek, Slavoj. *La subjectivité à venir*, Paris : Flammarion, Champs essais, 2004.

philosophie, l'agriculture, la cigarette, la navigation, les ordinateurs, les téléphones portables, et pourquoi pas le langage lui-même⁸.

Nous retenons trois éléments de cette définition :

- le dispositif est un ensemble hétérogène qui inclut virtuellement chaque chose, qu'elle soit discursive ou non : discours, institutions, édifices, lois, mesures de police, propositions philosophiques et le réseau qui s'établit entre ces éléments ;
- le dispositif a toujours une fonction stratégique concrète ;
- le dispositif résulte du croisement des relations de pouvoir et de savoir.

Le dispositif tel qu'Agamben le problématise n'est pas qu'une machine qui désobjectivise, modélise nos pensées, nos discours, nos gestes : il n'est pas qu'un pur exercice de violence. Dans sa version contrôlante voire coercitive, le dispositif est un mode de gouvernance de nos actions ; dans sa version plus neutre, il est une culture ou plutôt une écologie, parfois émancipatoire, comme Bernard Stiegler l'a montré (2010).

Nous ne réduisons donc pas le numérique à l'informatique ou aux (MITIC) et autres développements, outils et supports issus des « nouvelles technologies », comme les smartphones, les tablettes, les forums et les plateformes d'interaction, notamment. En somme, nous reconnaissons pour notre réflexion que le numérique dépasse la technologie dans la mesure où il modifie les manières d'approcher le réel, ainsi que le rapport aux savoirs dans les classes.

Question de postures : les chercheurs et les enseignants vis-à-vis du numérique

Intéressons-nous à présent aux postures d'enseignants vis-à-vis du numérique, en nous appuyant tant sur des références qui mettent en lumière une approche praxéologique que sur des références qui privilégient une approche théorique⁹ : la typologie qui suit, malgré son caractère élémentaire, permet d'inventorier des attitudes, des profils courants chez les enseignants et les chercheurs :

	Posture critique	Posture pas (ou peu) critique
Favorable au numérique	Défi didactique à relever	Habillage, adhésion immédiate aux pratiques numériques
Défavorable au numérique	Repli sur d'anciennes pratiques	Défaitisme ou alarmisme

Cette schématisation, au-delà de sa dimension simplificatrice, nous invite à identifier des pôles situés sur le continuum des pratiques de recherche ou des pratiques enseignantes. Dans le cas des attitudes pas ou peu critiques, nous pensons à des postures empreintes d'affect, énoncées spontanément, fondées sur l'opinion et non sur des travaux de recherche, d'expériences en classe ou de réflexion spéculative. Lorsque ces prises de position émotionnelles sont favorables au numérique, nous assistons à des phénomènes d'habillage, d'adhésion immédiate, d'intégration de l'outil numérique au-delà de toute plus-value pédagogique ou didactique, par exemple le fait de distribuer dans les classes des tablettes sans

⁸ Agamben, Giorgio. *Qu'est-ce qu'un dispositif ?*, Paris : Payot & Rivages, 2007, p. 31.

⁹ Actes du 12^e colloque de l'AiRDF : « L'enseignement du français à l'ère informatique ». En ligne. <https://www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/uer-fr/actes-colloque-airdf-2016-hep-vaud.pdf>

encadrement didactique. Lorsqu'elles sont défavorables, elles traduisent souvent diverses formes de résistance, anthropologiquement anciennes, réfractaire à la nouveauté, là aussi sans mettre ces dernières à l'épreuve du « réel » de la classe, de la recherche, de la pensée. Dans le cas des attitudes critiques, les postures défavorables se font souvent soupçonneuses, puisant parfois à un argumentaire passéiste, voire conspirationniste. Les postures favorables, elles, explicitent régulièrement les limites de leurs travaux (la distance critique étant encore faible) et proposent divers dispositifs didactiques, testés à petite échelle et à l'assise résolument expérimentale.

Si nous nous inscrivons dans la filiation de cette posture critique et *a priori* favorable au numérique, puisque nous prenons acte de son caractère incontournable dans l'espace sociétal et donc scolaire, la question qui nous intéresse est de savoir comment relever ce défi. Comment la didactique du français peut-elle s'approprier spécifiquement la question du numérique, à savoir selon des modalités qui lui reviennent ? Cette interrogation, selon nous, implique de réaffirmer le lien entre le didacticien et le terrain, de prioriser la discipline sur les apprentissages effectifs des élèves (en particulier les plus fragiles) et de contester, dans notre cas, la validité du seul mode de l'expérience empirique, où la classe est envisagée comme un laboratoire de recherches. La nature sociale et anthropologique de l'école et de ses habitants interdit sur les plans politiques et intellectuels le règne exclusif de modalités importées des sciences dites « dures ».

A ce titre, il nous paraît pertinent de rappeler un mot d'Yves Reuter et de Bertrand Daunay, qui thématisaient la « difficulté à constituer un dialogue avec l'existant » (*Pratiques*, 2010, 2011, p. 20). Nous savons, en effet, qu'il est opportun de nous défaire de l'illusion du transfert transparent des modèles au sein des classes : la validation expérimentale ne suffit pas nécessairement, en tous les cas si elle est ponctuelle. En ce sens, les profils de chercheurs/enseignants sont intéressants, car ils disposent d'un ancrage quotidien dans une classe. Alors, les dispositifs sont vécus non uniquement en termes d'expérimentation d'un modèle théorique, mais sont conscientisés par l'enseignant puis, si possible, verbalisés ou institutionnalisés avec les élèves. Pour le dire autrement, les dispositifs sont intégrés aux gestes professionnels de l'enseignant, non comme une dimension extrinsèque, mais sont réappropriés, modifiés, vécus par l'enseignant et les élèves. Et, par effet de répercussion, par le chercheur. Dans cette perspective, la classe est avant tout un des lieux de vie des élèves parmi d'autres ; en tous les cas, il n'est plus autonomisable de l'« extrascolaire » - autre désignation dont le bien-fondé ne peut plus vraiment être éprouvé avec le numérique : désormais la classe est à penser comme espace de pratiques « hyper-liées »¹⁰.

Relever le défi du numérique, en didactique du français, consisterait alors à éviter l'habillage, qui consolide la coïncidence objectif / outil, à promouvoir les pratiques collaboratives, et spécialement celles qui mobilisent les pratiques sociales de références comme telles au sein de l'activité scolaire, à réfléchir à partir des dispositifs qui permettent une hybridation générique des littératies numériques ainsi que le développement d'une réflexion spéculative.

Or la posture que nous défendons ne semble pertinente qu'à partir du moment où sont pensées également la diffusion et les influences de la didactique du français : élargissons donc le contexte de notre réflexion et intéressons-nous à présent aux relations que la didactique

¹⁰ Au titre des recherches qui correspondent à cette modalité, on retiendra deux exemples tirés d'un ouvrage qui sera publié prochainement. Yves Renaud, enseignant et chercheur, s'intéresse à l'hypertextualité, héritière de la tradition médiévale de la glose, au service de la compréhension en lecture. Pour sa part, Aurélie Palud, qui conjugue les deux mêmes fonctions, se penche avec sa classe sur les choix stylistiques notamment de Flaubert dans *Madame Bovary* via Audacity et *La Peste* de Camus avec Facebook. Mathieu Depeursinge, Vincent Capt & Sonya Florey, *L'enseignement du français et le défi du numérique*, Berne : Peter Lang (2017, à paraître).

entretient avec les autres acteurs de l'éducation, soit en amont de leur travail, dans l'organisation même de la recherche, soit en aval, en ce qui concerne les retombées de leurs travaux. Nous le rappelons, le savoir que la didactique produit est *mixte* : indissociablement théorique et praxéologique. Contrairement aux disciplines académiques dont la didactique entend penser la transmission, la réussite de son entreprise est donc conditionnée par ces relations, elle ne peut se penser en pure autonomie, ni extraite de toute contextualisation socio-économique. Si l'on postule le manque de diffusion des travaux en didactique du français, deux types d'explication s'offrent à nous. Soit le système de relations est vertueux et le problème tient uniquement à sa diffusion - et là nous faisons face encore à deux possibles : manque de publicité, de relais ; ou alors, ennemis mal intentionnés qui cherchent à nuire. Nous n'explorerons pas du côté de cette construction. Soit c'est le système lui-même qui est à éprouver, et le cas échéant, à incriminer. Faisons le choix de suivre cette dernière piste, et intéressons-nous alors à la structure même de la relation entre la didactique et le numérique, souvent pensée sous forme de linéarité descendante, calque institutionnel-relational du concept de transposition didactique. Il s'agit alors de se demander si la « société numérique » et la didactique sont ou non en dialogue. Une potentielle rupture nous engagerait à réfléchir au sens d'une réelle intégration des TIC et de l'école, au-delà du seul habillage.

Ici, commence notre « fiction théorique ». Sur le mode hypothétique, nous envisagerons, un peu à la manière où Rousseau déroulait la fable d'un homme préhistorique rêvé, les conséquences d'un monde possible, dans lequel la société obéit majoritairement à ce que nous avons nommé le *numérique*. Nous explorerons, d'un point de vue logique, la compatibilité de cette nouvelle appréhension du réel avec la manière dont la didactique se raconte et raconte la société. Nous ne prétendons pas produire une vérité au sens descriptif, mais proposer un modèle interprétatif, une lecture, qui néanmoins ouvre potentiellement sur des effets dans les pratiques, concrets et réalistes. Libre à chacun d'aller enquêter, confirmer ou infirmer nos hypothèses. Comme le disait Karl Popper, la science avance en décevant ses hypothèses et non en allant envisager le réel vierge de tout a priori (Jauss, 1978) : il nous faudra donc décevoir quelque chose ou quelqu'un.

Se montrer, se voir, se dire, s'écouter : le contemporain à l'ère numérique

En envisageant une appréhension renouvelée du réel à travers les bouleversements de la technique nous ne défendons évidemment pas l'existence d'un lien causal déterministe et simple, d'une pression de la technique sur la culture. Il nous paraît important également d'éviter l'écueil d'une vision homogène et univoque de ces changements qui nous conduirait à être mécaniquement *pour* ou *contre*, sans nuance. Le mouvement *Ars Industrialis*, emmené notamment par Bernard Stiegler, problématise bien le potentiel toxique ou thérapeutique des « technologies de l'esprit », en fonction de leur usage et de l'intention qui leur imprime une orientation (Kambouchner, Meirieu, Stiegler, 2011 : 55-56). En soi, le numérique recèle la promesse d'une nouvelle relation au savoir. Les logiciels libres, les réseaux numériques, les technologies collaboratives créent à leur niveau les conditions de production d'un savoir partagé. Mais le numérique est simultanément le modèle de la libération de la parole et du regard. Certains penseurs, tel Byung-Chul Han, voient dans cette exhibition immédiate et omniprésente, caractéristique du *spectacle*, un agent de suppression des distances spatiales et mentales. Pour le dire autrement, la frontière entre le privé et le public, entre l'intime et la sphère de l'exposition est déplacée, voire remise en question. Si l'on accepte la définition de la vie privée donnée par Roland Barthes, comme « cette zone d'espace, de temps, où je ne suis pas une image, un objet », il n'existe plus d'espace où l'individu peut échapper à cette objectivation, à ces relations inter-connectées où tout le monde est émetteur et récepteur. Or,

le fait qu'à l'ère numérique, chacun soit pris dans une relation toujours symétrique, émetteur et récepteur, consommateur et producteur, porte préjudice au pouvoir (Han, 2015 : 12). « Le bruit ou le vacarme est un indice acoustique annonçant un début d'effondrement du pouvoir ». (*ibid.* : 13). Le pouvoir est ici entendu comme ce qui réduit le bruit et le vacarme, l'entropie communicationnelle, comme ce qui permet d'installer un silence, une « marge de manœuvre pour l'action » (*idem*) – et pour la réflexion, est-on tentés d'ajouter. On l'aura compris, pour Byung-Chul Han, le numérique tel qu'il se développe actuellement et tel qu'il conditionne nos rapports interindividuels, contribue à créer un espace de dérégulation de la parole et du regard.

Lionel Ruffel a lui aussi fait un constat analogue : le silence de l'espace public et littéraire a cédé la place au *brouhaha* du numérique. Mais à la différence de Han, Ruffel ne voit pas dans ce changement le signe annonciateur d'une aliénation à venir, au contraire, elle lui apparaît comme une mécanique émancipatoire. Selon ce chercheur, les caractéristiques que l'on a longtemps prises pour les traits constitutifs du savoir et de l'ethos démocratique - ce silence que Han souhaiterait préserver - ne sont en fait que ce qu'il nomme des modes de « publication », parmi d'autres. Sous l'influence de la postmodernité, la nature, ainsi que le mode d'exposition et de diffusion des œuvres culturelles et artistiques, ont été bouleversés, comme nous le relevons plus haut. Pour prendre le seul exemple de la littérature, cet art qui, dès le XIX^{ème} siècle, se trouve comme naturellement associé à la lecture solitaire et silencieuse, à la matérialité du livre, est aujourd'hui rapporté à la performance, au corps, à l'oralité et à l'image ; renouant en un sens avec ce qu'elle avait été dans l'Antiquité, comme l'explique pour sa part William Marx – si bien qu'il est parfois difficile de nommer *littéraires* les œuvres tragiques que le Romantisme nous a éduqué à lire comme tel, à isoler artificiellement comme texte, là où le texte n'était qu'une partie incomplète d'un cérémonial (Marx, 2012).

Certains, comme Han, voient dans ce « retour du refoulé », ou cette « libération du simulacre », pour paraphraser Deleuze (1969), dans cette démultiplication des affects et des corps, une menace contre la culture, et le signe du règne à venir du relativisme et de la barbarie, lorsqu'elle apparaît à d'autres, à l'exemple de Ruffel, comme l'opportunité de sa revivification et de sa diffusion plus large que jamais dans l'histoire.

Il semble difficile de se ranger simplement à l'une ou l'autre de ces positions, car, bien évidemment, le vacarme ou le brouhaha comme constituants de la relation d'apprentissage dans un contexte scolaire seraient à problématiser. Notre objet, dans cet article, tend plutôt à réfléchir à la légitimation de la parole au sein de la didactique du français et aux relations qui peuvent se forger à partir du vacarme ou du brouhaha. C'est cette question que nous nous proposons de traiter à présent.

Selon le contexte que brosse Ruffel, la période post-68 marquerait en réalité l'avènement de ce *brouhaha* et le numérique n'en serait que le prolongement, et non l'acte de naissance. Parallèlement, on note l'émergence du structuralisme dans les disciplines académiques telles que les sciences sociales, psychologiques et de l'éducation – dont la didactique – et la volonté de décrire le réel « tel qu'il est », sans fard, ni censure. Il y a néanmoins, dès les origines, dans l'ensemble de ces disciplines, une vision de la constitution du savoir très classique qui les place dans la continuité de l'esprit moderne, à propos de la répartition des rôles entre l'expert, et le profane, l'observateur et l'observé ; faisant du premier le porte-parole du deuxième, aussi bien que son éducateur. On est loin du *brouhaha*, quoiqu'on y plonge son microscope, avide de toujours plus de finesse et d'objectivité dans les observations. Peut-être est-ce là l'enjeu du divorce entre un monde revendiquant le droit irréprouvable à la parole de tous, tout le temps, et un autre prétendant seul détenir les clefs de la vérité.

La didactique qui incarne cette logique descendante, de l'observateur vers l'observé, chercherait notamment à déterminer scientifiquement ce que sont l'élève et l'enseignant dans leur spécificité. Au risque de décevoir ici les lecteurs qui s'impatientent de la longueur de notre fiction heuristique, effectuons un pas de côté supplémentaire et considérons que la didactique peut tout aussi bien se penser dans une logique de type horizontale, non pas dans une perspective où toute verticalité serait niée, mais qui se construit sur la réciprocité des échanges : qu'est-ce qui fonde en droit la différence entre l'enseignant et le « chercheur » ? Quels rapports peuvent s'établir entre la didactique et le numérique, à l'ère du brouhaha ? Voilà les deux questions que nous avons à affronter à présent.

Et si la didactique sortait des murs de la classe ?

Parce que la didactique est née en se détachant, voire en s'opposant aux disciplines qui ont participé à sa constitution, on peut se demander aujourd'hui s'il n'est pas temps d'effectuer un retour critique sur ses méthodes et sur l'implication que ces dernières ont sur le sens, la visée et l'effet escompté de ses recherches. Ne serait-ce pas là un garant possible de la « scientificité » de la discipline, de poser un regard sur le regard didactique dominant ? De développer une approche méta-critique, qui deviendrait constitutive de la discipline ? Ne pourrait-on se questionner sur ce qui fait la preuve de la scientificité ? Il ne s'agit pas de convoquer l'opposition éculée entre science et art, mais plutôt de reconnaître qu'une certaine science instaure théoriquement un clivage dualiste entre ses théoriciens et les usagers de ses découvertes. Par exemple, le piéton ne comprend rien des principes qui ont présidé à la construction du pont qu'il traverse. Cela ne l'empêche pas de le traverser.

Mais en est-il de même de l'enseignant avec sa classe, lui qui, par sa pratique, acquiert une expertise dont la didactique devrait profiter ? Sous l'effet du numérique, même la science dite « dure » se fait *collaborative* : de nombreuses découvertes récentes en astronomie sont ainsi le fait de la conjonction d'observations par des passionnés possédant, à peu de frais, un observatoire à domicile. Les promesses du numérique sont accomplies lorsqu'une communauté de lecteurs fait progresser le savoir par une logique participative. A plus forte raison, les enseignants, les acteurs de l'école, les parents et les élèves eux-mêmes, sans doute à mesure qu'ils grandissent, possèdent une expertise indéniable qui devrait bâtir une relation dialogique et mutuelle avec la didactique, proche de ce que Wenger (1998) avait conceptualisé sous le terme de « communauté de pratiques ».

Et si en parallèle de la transposition didactique traditionnelle qui a contribué à organiser et à formaliser notre discipline (et sans doute, c'était là une étape indispensable), nous osions proposer une autre modalité de construction du savoir, qui insère *radicalement* la réalité socio-culturelle au sein de l'« espace-classe » ?

Dans le modèle que nous nommons « traditionnel », l'autorité de la parole suit une logique descendante, le savoir et sa légitimation sont captifs, aux mains des experts et des didacticiens qui observent les trois instances du triangle didactique, l'enseignant, l'élève et le savoir, qui les décrivent selon des protocoles extrêmement précis et qui rendent compte de leurs observations en des termes avalisés par la recherche. Dans le deuxième modèle, qui ne prétend pas évincer ou remplacer le premier, mais qui milite pour obtenir une légitimité analogue, le savoir, l'expertise et certaines valeurs collectives se construisent par allers-et-retours entre tous les partenaires impliqués dans le monde scolaire. Nulle prétention à la vérité, mais une volonté d'atteindre une forme de densité et de pertinence, une ambition que chacun se reconnaisse dans sa situation et recoure aux outils proposés pour mieux appréhender son réel, en particulier ses propres apprentissages.

Sous l'impact de la technique, l'expression individuelle est devenue aujourd'hui systématique, multipolaire, ouverte et (tendanciellement, du moins) hyperliée. La didactique ne peut se contenter d'obéir à cet état de fait, et doit activement penser les conditions sous

lesquelles le *brouhaha* décrit par Ruffel ne deviendrait pas générateur de confusion et de malentendus. Néanmoins, en tant que discipline praxéologique, elle se doit de prendre acte de ce changement technique qui, comme tout *pharmakon*, est, selon ce qu'on en fait, aussi bien remède que poison.

A cet égard, la société numérique, entendue comme mode de relation et d'expression multi-orienté, pousse la didactique à penser les mécanismes de la constitution de ses savoirs comme intégratifs, multiples et collaboratifs (plans d'études, pratiques sociales de références, gestes d'élèves, ...); en ce sens, le numérique est à considérer comme *la chance d'une organisation elle-même impliquante et démocratique des savoirs*, là où, auparavant la seule transmission de la connaissance semblait offrir l'espoir d'un surcroît de démocratie.

Conclusion

Revenons à notre question initiale : que peut la didactique du français dans le défi politique, socio-économique, culturel, scolaire que nous impose le numérique. Des éléments de réponse ont été posés tout au long de l'article. Nous avons défini quelle posture de chercheur ou d'enseignant, à notre avis, pouvait contribuer à créer un espace de réflexion critique autour du bouleversement induit par le numérique dans les enjeux de l'enseignement-apprentissage. Nous avons imaginé quels rapports entre les acteurs de l'école pouvaient vivifier la didactique et faire du brouhaha, caractéristique de notre époque, une chance de faire entendre une pluralité de voix constructives et autorisées. En guise de conclusion, convoquons Jacques Rancière et son exploration de la relation entre le maître et l'élève. Dans la logique dite pédagogique, le rôle du maître (celui qui sait) est de supprimer la distance entre son savoir et l'ignorance de l'élève. Or, cette perspective, dit Rancière, conduit à recréer sans cesse cette distance : pour remplacer l'ignorance par le savoir, le maître doit toujours marcher un pas en avant ; ce faisant, il remet entre l'élève et lui-même une ignorance nouvelle. La logique pédagogique se construit donc sur l'ignorance de l'élève qu'il faudrait combler.

À cette pratique de l'*abrutissement*, Rancière oppose celle de l'*émancipation intellectuelle*, fondée sur l'égalité des intelligences du maître et de l'élève. Cette égalité est en fait une égalité non pas des savoirs, mais du rapport au réel : c'est toujours la même intelligence qui est à l'œuvre, qu'on soit maître ou élève, parce qu'elle traduit des signes en d'autres signes. Ainsi, au cœur de tout apprentissage ne se trouve pas une distance à combler, mais une pratique de traduction. Le maître ignorant n'apprend pas aux élèves son savoir, « il leur commande de s'aventurer dans la forêt des choses et des signes, de dire ce qu'ils ont vu et ce qu'ils pensent de ce qu'ils ont vu, de le vérifier et de le faire vérifier » (Rancière, 1987 : 16). Il y a toujours entre le maître ignorant et l'élève émancipé, et c'est là un élément essentiel chez Rancière, une troisième chose, « un livre ou tout autre morceau d'écriture » (*ibid.* : 21), étrangère à l'un comme à l'autre, que chacun observe, sélectionne, compare, interprète. Cette troisième chose, personne n'en est propriétaire, personne n'en possède le sens ultime, qui demande une traduction, pour s'approprier l'histoire et en faire sa propre histoire. Peut-être est-ce là l'enjeu de la didactique : fédérer une communauté de « traducteurs », qui construit du sens avec l'entier des acteurs de l'école.

Références bibliographiques

- Agamben, G. (2007). *Qu'est-ce qu'un dispositif ?*. Paris : Payot & Rivages.
Barthes, R. (1957). *Mythologies*. Paris : Seuil.
Baumann, Z. (2006). *La vie liquide*. Paris : Actes Sud.

- Carpentier, C. (dir., 2010). *TICE et lettres. Exploiter des ressources culturelles en français au lycée*. Paris : scérén-cndp.
- Daunay, B. & Reuter, Y. (2008). La didactique du français : questions d'enjeux et de méthodes. *Pratiques*, 137-138, 57-78.
- (2011). De quelques obstacles rencontrés par les recherches en didactiques du français. *Pratiques*, 149-150, 9-24.
- Deleuze, G., (1969). *Logique du Sens*, Paris : Minuit.
- Depeursinge, M., Capt, V. & Florey, S. (dir., à paraître). *L'enseignement du français et le défi du numérique*. Berne : Peter Lang.
- Han, B.-C. (2015), *Dans la nuée : réflexions sur le numérique*, Paris : Actes Sud.
- Jauss, H.-R. (1978). *Pour un esthétique de la réception*, Paris : Gallimard.
- Kambouchner, D., Meirieu P., Stiegler, B. (2011). *L'école, le numérique et la société qui vient*. Paris : Mille et une nuits.
- Lebrun, M. (2007). *Des technologies pour enseigner et apprendre*. Bruxelles : de Boeck.
- Liotard, J.F. (1979). *La condition postmoderne. Rapport sur le savoir*. Paris : Minuit.
- Maingueneau, D. (1999). Analyzing self-constituting discourses. *Discourse studies*, 1 (2), 183-199.
- Marx, W. (2012). *Le tombeau d'Œdipe*, Paris : Minuit.
- Petit, A. (1982). *Production de l'école, production de la société*, Genève : Droz.
- Rancière, J. (1987). *Le Maître Ignorant*. Paris : Fayard.
- (2005). *La haine de la démocratie*. Paris : La Fabrique.
- Ruffel, L. (2016). *Brouhaha. Les mondes du contemporain*. Paris : Verdier.
- Sadin, E. (2015). *La vie algorythmique. Critique de la raison numérique*. Paris : L'Echappée.
- Stiegler, B. & alii. (2006). *Réenchâter le monde. La valeur esprit contre le populisme industriel*, Paris : Flammarion.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge : Cambridge University Press.