

1. Introduction

Si d'aucuns nous invitent à reconsidérer notre parcours scolaire, il en ressortira forcément quelques figures professorales qui nous ont marqués par leur charisme, par la maîtrise de leurs disciplines, par leur art d'enseigner. En effet, bien des enseignants ont été à l'origine de la passion pour une matière, voire d'une orientation professionnelle. Toutefois, axer un discours sur les notions de passion et d'amour dans l'ère de la technocratie est une entreprise risquée. On lui préfère des projets basés sur les compétences à acquérir par l'apprenant, sur les modalités de leurs évaluations, comme si les élèves étaient des automates, en évinçant, ainsi, la quintessence de l'enseignement-apprentissage des sciences humaines en général, de la langue et de la littérature françaises, en particulier : la subjectivité. Là encore, il ne faut pas oublier que la classe est un lieu d'intersubjectivité, dont le sujet majeur est l'enseignant.

On a toujours remis en cause le rapport qu'entretiennent les apprenants avec la langue et la littérature françaises, mais qu'en est-il de la posture des enseignants à l'égard de cette discipline ? Au niveau du système scolaire marocain, la transition entre le collège et le lycée entraîne, du moins au niveau des *curricula*, le passage de l'enseignement-apprentissage de la langue française à celui de la littérature. Cependant, les pratiques enseignantes échappent rarement à l'instrumentalisation du texte littéraire, qui est ainsi assujéti au profit des simples compréhension et étude de la langue. L'enseignement du français par l'œuvre littéraire au sein du lycée marocain est motivé par le projet de mondialisation de la formation dont la pierre angulaire est l'ouverture culturelle. Toutefois, le littéraire est souvent mis au profit du linguistique, sous prétexte du fossé abyssal qui existerait entre la charge culturelle dont sont porteurs les textes, et les représentations des élèves. Cette oscillation entre le particulier et l'universel serait, paraît-il, à la source d'un brouillage identitaire. Faudrait-il rappeler que c'est grâce à cette dynamique sans cesse renouvelée entre se connaître soi-même et connaître l'autre que la littérature se définit ? Face à ce constat, ne serait-il pas légitime de repenser la didactique du français, notamment au sein des Facultés et des Centres de formation des professeurs, dans une logique de contextualisation, où l'enseignant gagnerait en autonomie au niveau de l'agir professionnel ?

De la nécessité d'une contextualisation de la didactique du français – Quelques interrogations épistémologiques

2. La classe de français : un lieu de rencontre du didactique et du pédagogique

D'un point de vue historique, les deux notions de pédagogie et de didactique ont connu des sémantismes concurrentiels qui restent les meilleurs témoins de leur alliance paradigmatique, et ce, partant de la synonymie, passant par l'antonymie, pour en arriver à l'hyponymie. La didactique du français est, effectivement, la seule discipline où est octroyé à la pédagogie un sens atypique. H. Romian avance à ce propos qu'« On aurait une opposition entre la didactique, champ d'activités et de connaissances spécifiques où la langue est objet et outil d'étude, et la pédagogie, où la langue, outil référentiel pour l'étude d'objets autres qu'elle-même, entre en interaction avec d'autres modes de connaissance et d'action, d'autres compétences transversales.» (Romian, H., 1985 :85) Ainsi, le langage, en tant que contenu spécifique, est l'objet de la didactique du français, qui est une méthodologie (une théorisation de la méthode) de l'enseignement-apprentissage du français. Elle est d'un grand apport pour le développement chez l'apprenant de l'ensemble des savoirs linguistiques. La pédagogie est également une méthodologie du français, mais le langage doit y être entendu comme subjectile véhiculaire de l'information des disciplines scolaires. La pédagogie agirait, de ce fait, au niveau des compétences langagières transdisciplinaires.

Ce sens donné à la notion de pédagogie semble perdurer, dans la mesure où il est à noter l'emploi conjoint des termes «pédagogie» et «didactique» du français. « La didactique engloberait les problèmes de contenus et de démarche d'enseignement/apprentissage des usages sociaux de la communication orale, écrite et des fonctionnements de la langue (aspects spécifiques) ; la pédagogie engloberait des problèmes de communication orale, écrite, qui "traversent" l'ensemble des activités à l'école. Ce problème reste ouvert. À l'évidence, le fait que le terme de "didactique" tende, dans le milieu, à l'emporter, recouvrant la totalité des acceptions possibles ne résout pas les problèmes posés par sa polysémie. » (Romian, H., 1989 :13) La pédagogie n'a donc ni particularité disciplinaire ni objet-contenu. Le français est un simple moyen de transmission lorsqu'il est considéré comme étant un langage-support d'un contenu spécifique.

Disciplines singulières ayant la même trame conceptuelle, la didactique et la pédagogie portent sur les faits un regard théorique étayé par des savoirs contributives. Didactique et pédagogie du français, sont à étudier à plusieurs

niveaux : d'abord, les finalités éducatives définies par la politique de la langue ; ensuite, les objectifs d'ordre linguistique, psychologique, sémiotique touchant aux activités centrées sur la langue, à son rôle dans les activités diverses à l'école. En ce qui concerne l'arrière-plan référentiel de la pédagogie, il faut comprendre les sciences du langage, les sciences de l'éducation, la psychologie de l'apprentissage et les recherche en didactique, pédagogie du français [...] » (Romian, H., 1985 : 88)

Notons également que la pédagogie laisse apparaître d'autres facettes qui la rapprochent du champ sémantique de la didactique. À l'origine, la pédagogie du français s'intéressait exclusivement à la matière d'enseignement. Elle est « définie comme centrée sur le contenu et sa structuration » ; la didactique, quant à elle, « s'intéresse au triangle apprenant/enseignant/matière. » (Chiss, J.-L., Dabène, M., 1992 :7). Cette conception fut tombée en désuétude, car occultant l'apprenant et les modalités d'intervention. Le contenu doit être, effectivement, construit pour un apprenant-cible. La pédagogie, entendue dans ce sens, fut évincée et la didactique élargit sitôt son propre champ pour l'incorporer.

« Il importe, cependant, de faire le départ entre la didactique d'un objet spécifique (comprenant la théorisation des rapports entre savoirs savants et savoirs enseignés et la conceptualisation des savoir-faire mis en jeu dans la classe de français) et, d'autre part, les problèmes généraux de l'organisation, du fonctionnement de la classe, de la relation enseignant/enseigné. Intégrer les modes d'intervention des enseignants et les modalités de raisonnement des élèves en plus de l'examen des objectifs, situations, démarches et objets d'enseignement conduit à une vision élargie de la didactique. Celle-ci hérite des critiques portant sur la pédagogie centrée sur les contenus, critiques émanant des psychologues, pédagogues et psychopédagogues. » (Chiss, J.-L., 1989 :46)

Un autre sens, plus moderne cette fois-ci, définit la pédagogie comme la théorie des procédures d'intervention pratiques. Elle comprend non seulement les modalités concrètes de gestion de la classe, mais aussi l'exploitation des moyens méthodologiques dans une optique optimalisante de l'enseignement. « Si l'item "pédagogie" est souvent utilisé pour désigner les aspects théoriques du couple enseignement-apprentissage, ce concept porte surtout sur les phénomènes relationnels de l'acte éducatif en excluant les références aux contenus de l'enseignement. De plus, ce terme est historiquement daté. Actuellement, on a plutôt tendance à utiliser l'item "didactique", surtout dans le domaine des

De la nécessité d'une contextualisation de la didactique du français – Quelques interrogations épistémologiques

disciplines spécifiques. » (Gagné, G., Lazure, R., Sprenger-Charolles, L., Ropé, F., 1989 :13)

Le recours à l'item "pédagogie" est alors antérieur à celui de "didactique". L'usage dans la sphère du français a conservé conjointement les deux vocables pour désigner le même champ expérientiel. La situation concurrentielle a précipité ensuite le sort de la pédagogie en lui accolant des sens divergents. De prime abord, la pédagogie fut détachée d'un champ disciplinaire propre et fut réduite à la méthodologie générale d'un langage véhiculaire. Ensuite, la pédagogie fut comprise comme l'ensemble des moyens pratiques et relationnels pour conduire la classe, et ce après la dévaluation de l'acception centrée sur le contenu.

Cet aperçu des liens entre la didactique et le pédagogique dans la classe de français accorde à l'enseignant une place particulière. Son rôle n'est pas seulement de servir de truchement entre le savoir et l'apprenant, en transformant un savoir savant en savoir à enseigner, mais aussi de réfléchir aux dispositifs susceptibles de favoriser l'enseignement-apprentissage de ce dernier, en ayant comme trame de fond un certain éclectisme théorique qui serait la synthèse des travaux les plus récents au niveau des disciplines de référence. Dès lors, l'enseignant n'est plus l'exécuteur d'orientations souvent détachées du contexte d'enseignement-apprentissage, il occupe pleinement son rôle de didacticien praticien. La bonne maîtrise de sa discipline, conjuguée à la posture réflexive développée au cours de sa formation, lui donnera droit à l'ingénierie didactique : du choix des textes, en passant par la séquentialisation didactique, pour en arriver à la scénarisation pédagogique. Toutefois, une telle révolution présuppose une conscience collective des paramètres socio-culturels en jeu. Ainsi s'annonce fructueuse la remise en cause de la compartimentation de la didactique du français en D.F.L.M, D.F.L.S et D.F.L.E.

3. De l'utilité de l'inclusion des F.L.M, F.L.S et F.L.E dans une didactique unifiée

F.L.M, F.L.S et F.L.E sont des étiquettes qui trouvent leur raison d'être dans des histoires différentes, et ce dépendamment des publics et des institutions. Elles se disputent actuellement des terrains scolaires qui empêchent, inévitablement, une mise en synergie qui ne pourrait être que fructueuse. Les délimitations de

F.L.M, F.L.S, F.L.E sont souvent appréhendées *a priori*, comme spécifiques les unes par rapport aux autres. Ce qui laisse entendre que chacune de ces composantes aurait alors ses propres frontières. Aussi, le processus de la construction de celles-ci demeure souvent occulté. D'où la nécessité d'une approche méthodologique, considération faite des contenus, des méthodes et des fonctions d'enseignement qui font qu'elles divergent ou convergent. En effet, le sens que revêtent ces référencements est tributaire non seulement d'éléments définitoires, mais aussi d'enjeux politiques. C'est alors sous cet angle que nous allons aborder la question des rapprochements entre ces catégories.

3.1 Français langue seconde et français langue étrangère

Qu'est-ce qui différencie le français langue seconde du français langue étrangère ? Telle s'avère la question à laquelle nous essayerons de porter quelques éléments de réponse. Il est admis, communément, que la distinction entre ces deux notions passe par le statut qu'occupe la langue dans le pays où elle est enseignée et par l'utilisation que peuvent en faire les apprenants. À cet égard, la langue seconde serait une langue ayant un statut officiel dans le pays des apprenants qui, d'ailleurs, sont susceptibles de la parler de façon significative, « de la pratiquer authentiquement » (Besse, H., 1985 :727) en dehors des cours. Dans le cas du F.L.S, plusieurs éléments définitionnels ont été avancés. Ce qu'il faut souligner c'est qu'il est apparu pour combler une carence. Son rôle se manifeste, en effet, dans la description de l'ensemble des situations d'appropriation du français où le F.L.M et le F.L.E se sont avérés déficients.

Dans leur *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, J.-P. Cuq et I. Gruca établissent une typologie définitionnelle du F.L.S. La collocation "langue seconde" permet alors deux acceptions. Elle désigne «le français parlé notamment dans les régions du monde (e. a. l'Afrique), où cette langue, tout en n'étant pas la langue maternelle de la majorité de la population, n'est pas une langue étrangère comme les autres, que ce soit pour des raisons statutaires ou sociales ». Le français y est donc une langue de scolarisation. En Belgique, en revanche, on utilise généralement "langue seconde" dans un sens plus large, « issu de la sociolinguistique anglo-saxonne », c'est-à-dire « tout système acquis chronologiquement après la langue première » (Cuq, J.-P., Gruca, I., 2002 :95). L'objectif du F.L.S est donc, au premier chef, transdisciplinaire, dans la mesure où les apprenants doivent acquérir non seulement les bases du français standard, mais aussi le vocabulaire nécessaire à leur scolarisation, le vocabulaire propre à chaque discipline enseignée dans le cursus éducatif.

De la nécessité d'une contextualisation de la didactique du français – Quelques interrogations épistémologiques

C'est alors qu'émerge, au sein du débat sur la langue seconde, la notion de français comme langue de scolarisation. Le français est dès lors appris pour enseigner d'autres matières. Il s'agit là d'une langue apprise et utilisée à l'école et par l'école. D'où s'esquisse son quadruple rôle : la langue française est, en l'occurrence, à la fois matière d'enseignement, vecteur d'apprentissage, langue d'évaluation et gage de réussite sociale et professionnelle.

Quant à la langue étrangère, elle serait la langue apprise en classe, mais qui n'est pas parlée par la communauté environnante et qui ne jouit pas d'un statut officiel dans ce pays. Néanmoins, « apprendre une langue étrangère ne signifie plus simplement acquérir un savoir linguistique, mais savoir s'en servir pour agir dans cette langue et savoir opérer un choix entre différentes expressions possibles liées aux structures grammaticales et au vocabulaire qui sont subordonnés à l'acte que l'on désire accomplir et aux paramètres qui en commandent la réalisation » (Cuq, J.-P., Gruca, I., 2002 :197)

Cette distinction, très élémentaire et commode au premier abord, laisse apparaître des insuffisances dans la plupart des cas tangibles d'enseignement-apprentissage du français. « [...] en plus du statut officiel de la langue enseignée déterminé par les contextes politiques et scolaires, il y a les réalités socio-affectives et les représentations symboliques qui sont attachées à une langue qui devraient être prises en considération dans la situation didactique et la délimitation du champ concerné par la didactique. » (Chartrand, S.-G., Paret M.-C., 2008 :173)

3.2 Français langue maternelle

L'expression « langue maternelle » puise ses origines dans l'esquisse de sociogenèse proposée par J.-D. Urbain. La langue maternelle est la langue de la mère, de la nourrice, de la maison, de la terre d'origine, donc la langue commune, dévalorisée socialement. Elle désigne ce qui, depuis le XIV^{ème} siècle, s'oppose à la langue du Père, celle de la grammaire générale, bref celle de la Raison. « On peut donc appeler langue maternelle une langue qui, acquise lors de sa première socialisation et éventuellement renforcée par un apprentissage scolaire, définit prioritairement pour un individu son appartenance à un groupe humain et à laquelle il se réfère plus ou moins consciemment lors de tout apprentissage linguistique » (Cuq, J.-P., Gruca, I., 2002 :93)

3.3 Vers un éclectisme didactique centré sur l'apprenant

Il est notoire que l'éclairage conceptuel des notions de F.L.M, F.L.S et F.L.E est tributaire des autres constituantes du triangle didactique, formant le système didactique. À l'origine, la didactique du français s'est définie, *in extenso*, par la nature du savoir-faire social comme des savoirs-savants y correspondants (linguistique française, phonologie du français...). C'est dans les années quatre-vingt qu'elle a éclaté en didactique du français langue maternelle et didactique du français langue étrangère. Cette dichotomie s'est construite sur la prise en compte de la nature de l'apprentissage plus que de l'objet d'apprentissage, et partant, sur celle de l'apprenant et de ses connaissances antérieures, son "déjà-là".

Il est indubitable que l'élève natif sait faire – sans le savoir et sans l'avoir préalablement appris-, avant d'entrer en classe, beaucoup de choses que le non-natif ne sait pas et sait encore moins faire. La D.F.L.M s'annonce alors comme une discipline dont la visée est de compléter une maîtrise linguistique qui existe déjà, de la développer plus qu'à créer un apprentissage qui n'aurait pas lieu sans elle. Il est question, essentiellement, de doter l'élève d'un savoir-faire supplémentaire, l'écriture-lecture, qui tend à le pousser à adopter une posture réflexive par rapport à sa pratique langagière. Il en est autrement de la D.F.L.E dont la visée est un apprentissage que l'environnement n'autorise pas, et par ailleurs, un apprentissage *a priori, ex nihilo*.

Afin de mieux cerner les spécificités de la D.F.L.M, D.F.L.S et D.F.L.E en regard d'une didactique du français unifiée, essayons de faire l'inventaire des distinctions de leurs systèmes didactiques en fonction des trois pôles : le pôle des savoirs, le pôle de l'enseignant et celui de l'élève.

3.3.1 Le pôle des savoirs

Les savoirs à enseigner et enseignés se voient configurés de manière différente en L.M, en L.S et en L.E. D'où se révèle cruciale la question suivante : quels sont les savoirs sur la langue et sur les textes que les institutions scolaires choisissent de transformer en objets d'enseignement, en savoirs enseignés dans la classe de français L.M, L.S et L.E ? La langue française écrite occupe, bien entendu, le premier plan de cette fresque qu'est celle des savoirs à l'œuvre dans la constellation didactique. Vient ensuite, au deuxième plan, les textes littéraires et non littéraires, et *in fine*, l'expression orale et écrite normée.

Encore, il ne va pas sans souligner qu'à l'enseignement d'une langue et ses réalisations socialement valorisées est inhérente la transmission d'une culture, et

De la nécessité d'une contextualisation de la didactique du français – Quelques interrogations épistémologiques

ceci est aussi bien valable pour les classes de français L.M que pour celles de français L.S et L.E, en sachant que la culture littéraire jouit d'un statut privilégié en L.M. En tant qu'objet d'enseignement, l'oral pratiqué a une part congrue dans l'enseignement de la L.M, et est similaire à l'écrit normatif oralisé. En ce qui concerne le travail sur la langue écrite, l'enseignement ne vise nullement la maîtrise de toutes les variétés de langue, ni celle de tous les usages, poétique ou ludique soient-ils, mais « un sous-système, parfois nommé langue décontextualisée, parce qu'elle ne prend pas appui sur un contexte extralinguistique, qu'elle est une langue non redondante et non ambiguë et qu'elle est complètement monogérée. » (Snow, C.E., cité par Chartrand, S.-G., Paret M.-C., 2008 :174)

Cette particularité de la langue scolaire n'est pas sans retombées. Le sens doit passer par le truchement de la langue, dans la mesure où la pensée est concomitante avec le langage, et partant, avec la langue qui sert à cette dernière d'instrument et de matériau. Ce qui exige davantage d'explicitation et de désambiguïsation, donc une maîtrise des procédés et des techniques qui privilégient ce type d'expression et une attention délicate vis-à-vis des besoins de l'interaction verbale. Cette langue est requise par l'école pour une meilleure appréhension des connaissances et c'est celle-ci qui rend justement possible l'accès aux discours scientifiques ou abstraits. Cette forme de recours à la langue laisse entendre que l'élève doit être capable de traiter « les dimensions textuelles de l'organisation de l'information dans le cadre de types de textes et de conventions rhétoriques déterminées ». Et, c'est justement là « qu'interviennent les textes littéraires, moins hégémoniques qu'auparavant, mais encore importants et dont une certaine maîtrise est nécessaire. » (Chartrand, S.-G., Paret M.-C., 2008 :174)

D'un autre point de vue, selon F. Marchand, les finalités et les objectifs explicités du cours de français L.S et L.E convergent vers leurs homologues de L.M (Marchand, F.,1989 :75) ; bien que l'enseignement de variétés plus larges de langue orale et écrite soit indubitablement plus répandu en L.M. Toutefois, le foyer référentiel quant à la langue à acquérir demeure ce français normatif, avec souvent une survalorisation des textes littéraires par rapport aux discours courants. Il est également à noter que les savoirs enseignés autant en L.S ou L.E qu'en L.M –hormis les finalités de l'enseignement du français et les pratiques scolaires concrètement réalisées-, sont imprégnés par l'alliance "grands auteurs" et culture

française ; et ce, bien que la littérature ait perdu de son territoire au profit des textes courants. Que nous nous inscrivions dans l'optique du F.L.M, du F.L.S ou dans celle du F.L.E, les savoirs à enseigner et les savoirs enseignés semblent en perpétuelle confluence. Le français enseigné est suffisamment identique ; n'a-t-il pas pour repères le même arrière-plan linguistique, la même tradition rhétorique ? Ne va-t-il pas jusqu'à présenter les mêmes descriptions formelles de la langue et des textes ? Dans tous les cas, ces objets d'enseignement restent, pour les élèves, des objets construits par et pour l'institution scolaire.

3.3.2 *Le pôle enseignant ou de l'intervention didactique*

Si ce ne sont pas les particularités des objectifs et des objets d'enseignement et d'apprentissage qui forment la charpente épistémologique de la D.F.L.M par rapport à la D.F.L.S et à la D.F.L.E, qu'en est-il de la problématique de «l'intervention didactique» ? Les enseignants sont d'abord des acteurs sociaux, fortement immergés dans leur bain social. Médiateurs de langue et de textes, ils sont les défenseurs du temple de la culture hégémonique manifestement associée à la langue française, dans le cadre de la francophonie. Aussi soulignons-nous que les enseignants partagent une mission commune : celle de former le citoyen de demain, abstraction faite de leur appartenance au F.L.M, au F.L.S ou encore au F.L.E ; quoique la formation universitaire soit configurée dans une perspective de catégorisation notionnelle.

3.3.3 *Le pôle « élèves », la question de « l'appropriation didactique »*

Enfin, un point d'ancrage qui est à même de permettre l'établissement des caractéristiques propres à la D.F.L.M par rapport à la D.F.L.S ou à la D.F.L.E : la prise en considération de la dimension cognitive de l'apprenant. Effectivement, les distinctions entre D.F.L.M, D.F.L.S et D.F.L.E pourraient devenir pertinentes en examinant les processus différenciés de l'apprentissage du français scolaire en fonction des différents contextes scolaires, selon les différentes situations d'apprentissage vécues par l'élève et selon les représentations assignées à l'objet d'apprentissage. À cet égard, un bon nombre de questions se révèlent *ad hoc*. «Quels sont les coûts sociocognitifs de l'apprentissage du français (langue/texte/culture) dans ces différentes configurations didactiques, quelles sont les stratégies déployées, quels sont les savoirs et les savoir-faire réellement appris à l'école par rapport à ceux qui sont enseignés à l'école, à ceux qui sont acquis au-dehors dans le milieu social ambiant, et à ceux qui sont hérités par l'appartenance

De la nécessité d'une contextualisation de la didactique du français – Quelques interrogations épistémologiques

socioculturelle des élèves ? » (Garcia-Debanc, C., Cité par Chartrand, S.-G., Paret M.-C., 2008 :176) C'est alors que s'annoncent nécessaires des rapprochements, au plan des recherches en didactique, entre D.F.L.M, D.F.L.S et D.F.L.E.

3.3.4 De la nécessité d'un rapprochement entre D.F.L.M, D.F.L.S et D.F.L.E

Faut-il développer une didactique du français qui comprenne l'enseignement du français langue maternelle et du français langue seconde et étrangère ou faut-il maintenir les frontières entre ces trois composantes, en distinguant trois didactiques du français : D.F.L.M, D.F.L.S et D.F.L.E ? Une question identique a été soulevée lors du colloque du CRÉDIF tenu à Paris en 1987. E. Roulet, dans la présentation du 82ème numéro de *Langue française*, prend catégoriquement position en ces termes : « S'il convient au mieux d'exploiter ces transversalités [entre D.F.L.M, D.F.L.S et D.F.L.E], on peut en revanche douter sérieusement qu'il faille constituer une discipline autonome intégrant [ces trois composantes], car elle articulerait [trois] situations d'enseignement-apprentissage qui ne sont jamais liées chez un apprenant. » (Roulet, E., 1989 :7) Notons aussi que M. Dabène a répondu également à cette question, appuyant l'idée que la D.F.L.E avait plus de concordance avec la didactique des langues étrangères en France qu'avec la D.F.L.M, car ni les enseignants, ni les apprenants, ni le milieu n'étaient les mêmes en D.F.L.M et D.F.L.E, « le seul dénominateur commun n'étant, à la rigueur, que l'identité de la matière enseignée » (Dabène, M., 1986 :31).

Ces partis pris doivent être mesurés à des positions différentes, à ceux de R. Richterich et R. Galisson à titre d'exemple. D'après R. Richterich, compte tenu du fait que les apprenants sont confrontés de plus en plus à l'apprentissage de langues, que ce soit successivement ou parallèlement, il sied de dépasser la simple exploitation des transversalités entre les différentes didactiques des langues, et penser une didactique des langues unifiée. Néanmoins, chaque langue a ses spécificités qui lui sont inhérentes. Il serait donc nécessaire de fonder une didactique de chaque langue particulière, susceptible de repérer et décrire les actes qui rendent possibles son enseignement et son apprentissage.

De son côté, R. Galisson préconise une certaine constriction des liens institutionnels entre ce qui constitue trois domaines distincts (Galisson, R.,

1986 :52), dans la mesure où il y a toujours eu des emprunts et des échanges “sauvages” entre F.L.M, F.L.E et F.L.S. Ce qui ne sera pas sans contribuer aux rapprochements désirables entre les didactiques des L.M et les didactiques des L.S et L.E. Toutefois, quoique ces didacticiens aient eu l’audace de juger cruciales l’exploitation des transversalités et l’opération des rapprochements entre D.F.L.M, D.F.L.S et D.F.L.E -en ayant pour toile de fond l’idée selon laquelle il faut confronter les expériences théoriques et pratiques, afin de participer à la construction d’un domaine disciplinaire appelé didactique du français-, nous constatons que dans les faits le cloisonnement entre ces didactiques demeure encore très fort. Il incombe alors aux enseignants d’adopter une posture réflexive à l’égard de leurs pratiques d’enseignement. Ce faisant, ils peuvent contribuer à l’essor d’une didactique contextualisée, susceptible de comprendre les particularités socio-culturelles et mythico-religieuses des apprenants. Les discours des enseignants devraient, dans cette optique, obéir à quelques impératifs catégoriques.

4. Entre théorisation de l’action et systématisation de la description-explication, perspectives d’une contextualisation didactique

La didactique spéciale comme la nomme Comenius, disciplinaire dirions-nous aujourd’hui, répond à l’exigence de l’optimalisation de l’apprentissage par le biais de pratiques pédagogiques plus efficaces, en produisant des discours critiques, des propositions d’enseignement, des analyses des conditions d’intervention, des élaborations de l’objet d’enseignement, etc. Cette réflexion est inscrite, d’office, dans le projet éducatif de l’école en lien avec le système scolaire. D’où la contrainte d’intégrer au discours didactique la perspective de l’enseignement d’un objet conçu dans une progression qui met en avant l’organisation de l’apprentissage de cet objet dans la sphère systémique scolaire. Ce qui ne pourrait avoir lieu sans un recours aux théorisations disciplinaires.

Cette première approche de la didactique en tant que théorie de la pratique ouvre une autre perspective de théorisation, sur un autre plan. En effet, celle-ci devient bifide. À l’instar des autres disciplines de recherche des sciences humaines et sociales, elle vise la construction des connaissances pour théoriquement saisir la pratique enseignante. Se posent dès lors les questions suivantes : comment comprendre l’enseignement de la langue et de la littérature

De la nécessité d'une contextualisation de la didactique du français – Quelques interrogations épistémologiques

françaises ? Quelles sont les règles générales qui le fondent ? Quels sont les concepts qui contribuent à la fois à sa description et à son explication ? En didactique du français, ce dédoublement de l'objet de recherche est exploré de nombreuses façons, en distinguant tantôt les pôles d'«abstention» et d'«intervention» (Reuter, Y., dir., 2008 : 211-234), tantôt, comme le fait F. Halté, en opposant épistémologie-psychologie et praxéologie, ou encore en contrastant une « didactique de l'ordre du savoir » et une autre « de l'ordre de l'agir » (Bronckart, J.-P., Schneuwly, B., 1991 : 8-25). La distinction est ainsi reconnue par toute la communauté des didacticiens.

La didactique est indissociable de la pratique d'enseignement et d'apprentissage d'un objet. Elle peut donc se décliner, selon la conception schneuwlyenne, en trois plans étroitement liés entre eux : l'agir (de l'enseignant) ; la théorie pour agir ; la description et l'explication de l'agir. Le lien entre ces trois composantes est en perpétuelle redéfinition, et ce, en fonction des tensions entre, d'une part, les demandes institutionnelles de formation des élèves et des enseignants qui évoluent avec la société et qui réclament des propositions didactiques opérants et, d'autre part, les exigences de la recherche académique. L'objet de la didactique se construit alors dans ces tensions.

L'élaboration de l'objet d'enseignement « français » s'inscrit dans deux champs de recherche distincts constitués respectivement par les sciences de l'éducation et par les sciences du langage et de la littérature. Ces champs fournissent des concepts peu institutionnalisés et largement controversés. D'où la délicatesse de la tâche du didacticien du français pour construire un objet d'enseignement cohérent. « La spécificité de la didactique, du français comme des autres, à l'instar des sciences de l'éducation, s'appréhende donc dans une double tension : entre demandes sociales de formation et exigence de la recherche d'une part ; entre conceptualisations de champs disciplinaires différents, en l'occurrence des sciences de l'éducation et des sciences du langage. » (Schneuwly, B., Thevenaz-Christen, T., Aeby Daghé, S., 2010 :24)

La discipline scolaire est le dispositif créé par l'école pour rendre possible une appropriation des contenus officiellement définis et, par leur appropriation, transformer les manières de penser, de parler et d'agir des élèves. La discipline scolaire fonctionne à différents niveaux. D'abord, dans des instructions officielles, elle délimite les contenus et les apparente aux finalités éducatives. Ensuite, elle est

l'intermédiaire des activités des élèves et des enseignants. Elle fait de sorte que ce qui est présenté aux élèves soit uni dans les leçons, dans les exercices et activités, et, *in fine*, ce qui sert de repère à l'évaluation. Aussi ne va-t-il pas sans mentionner que la discipline scolaire est une entité dynamique, ce qui rend d'autant plus ardue la tâche de s'en saisir théoriquement. Arrivé à la discipline scolaire française, B. Schneuwly la décrit comme une « triade ouverte » (Schneuwly, B., 2007 :9-26). Elle comprend la connaissance du fonctionnement de la langue, la connaissance et la pratique de la littérature et les pratiques langagières pour l'essentiel dans des situations publiques (dont la pratique littéraire est une partie intégrante). Il convient de souligner alors que chacun de ces éléments entretient des rapports complexes avec d'autres champs disciplinaires et savoirs de référence.

Le phénomène de contextualisation de la didactique du français que nous proposons se décrit à partir d'un « processus de solidarisation conceptuelle » (Schneuwly, B., Thevenaz-Christen, T., Aeby Daghe, S., 2010 : 26). L'élaboration des contenus de l'enseignement du français gagnerait à avoir pour étançons trois principes qui impliquent une solidarisation des concepts issus d'autres disciplines. *Primo*, « le principe de pertinence » qui est un principe d'élaboration des contenus intrinsèque du système didactique. En effet, les objets doivent répondre aux finalités éducatives du système dans ses visées formatives, normatives et réformatrices, afin qu'ils soient jugés suffisamment pertinents. Ce principe affirme que les objets ne se définissent que par rapport à leur opérationnalisation potentielle, dans une cohérence viscérale à la discipline scolaire. *Secundo*, « le principe de légitimité » qui est un critère relatif à l'état d'avancement des sciences de référence et à l'actualité des savoirs. Les propositions didactiques élaborées par la communauté des didacticiens sont censées s'appuyer sur des concepts disponibles et d'une certaine actualité. Cette question est primordiale au sein de la didactique du français. Les savoirs de référence des sciences du langage et de la littérature sont loin de proposer des conceptualisations stables, consensuelles et unifiées. *Tertio*, « le principe de validité » concerne la validité scientifique des discours didactiques. Pour que ceux-ci soient valides, ils sont soumis à des analyses systématiques du point de vue des effets sur le système didactique et sur les apprentissages. L'ensemble du mouvement est alors une particularisation et une autonomisation de l'objet de recherche par « solidarisation conceptuelle ». Les concepts empruntés à d'autres disciplines connexes se réorganisent sous l'effet des exigences de cohérence, de légitimité et de validité. La construction

De la nécessité d'une contextualisation de la didactique du français – Quelques interrogations épistémologiques

d'un discours contextualisé en didactique du français est ainsi indissociable de celui des disciplines contributoires.

5. Conclusion

Le flou terminologique dont sont empreintes les références en matière de didactique du français n'est pas alors sans avoir des répercussions sur les discours des didacticiens praticiens, à qui il incombe de bien se positionner par rapport à l'attirail conceptuel dont pullulent les ouvrages académiques. Le discours didactique et « didactisant » gagnerait à privilégier la formation de l'apprenant, en adaptant les savoirs à son contexte socio-culturel, loin de toute orientation politique. C'est dans ce sillage qu'il faut penser une didactique du français décloisonnée, loin des délimitations traditionnelles des F.L.M, F.L.S et F.L.E. N'est-ce pas le seul moyen de participer à la construction du citoyen du monde ?

La littérature, compte tenu de sa proximité avec l'univers du savoir, offre un potentiel formatif indéniable. La connaissance y prend, effectivement, bien des formes. Il nous incombe de repenser et de remodeler non seulement la formation des enseignants, mais aussi les dispositifs didactiques et pédagogiques ancrés dans les pratiques enseignantes au sein des classes, et qui donnent lieu, la plupart du temps, à un recettisme qui se perpétue au détriment de toute tentative d'innovation. Redorer le blason du métier d'enseignant doit être une priorité. Pour y parvenir, il conviendrait d'explorer les sentiers de l'épistémocritique. La réintégration du texte littéraire dans la classe de français doit s'inscrire dans un projet anthropocentrique, susceptible de rendre possibles le décloisonnement disciplinaire et le réinvestissement des connaissances, en réactualisant la vision humaniste de la formation de l'Homme. Les discours en didactique du français devraient alors accompagner ce renouveau.

Les enseignants, avec l'adoption de l'épistémocritique, contribueraient non seulement à l'instruction, mais aussi à l'ébranlement des certitudes et, par conséquent, à la réorganisation des connaissances. Ils favoriseraient l'exercice de la raison et de l'esprit critique et contribueraient au décloisonnement disciplinaire. Le réinvestissement des connaissances dans le texte littéraire, qu'elles soient linguistiques, philosophiques ou encore scientifiques, est susceptible de garantir l'objet même de la didactique qui consiste à privilégier l'éveil à la culture et aux autres civilisations, aux idées et à la littérarité.

Liste bibliographique

- [1] Besse, H. (1985), « Remarques sur le statut de la didactique des langues étrangères dans le champ des sciences humaines et sociales », In *Bulletin de l'ACLA*, Vol. 7, n° 2, p.727.
- [2] Bronckart, J.-P., Schneuwly, B. (1991), « La didactique du français langue maternelle : l'émergence d'une utopie indispensable », In *Education et Recherche*, Vol.1, n°9, pp.8-25.
- [3] Chartrand, S.-G., Paret M.-C. (2008), « Langues maternelles, étrangère, seconde : une didactique unifiée ? », In Chiss, J.-L., David, J., Reuter, Y., dir., *Didactique du français : fondements d'une discipline*, Ed. De Boeck, Bruxelles, p. 173-174.
- [4] Chiss, J.-L. (1989), « Revendication d'autonomie et horizon de scientificité en didactique du français », In *Langue française*, n°82, p.46.
- [5] Chiss, J.-L., Dabène, M. (1992), « Présentation de la recherche et retour », In *Etudes de linguistique appliquée*, n° 87, p.7.
- [6] Cuq, J.-P., Gruca, I. (2002), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Ed. Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble, p.95.
- [7] Dabène, M. (1986), « Ralentir...Travaux ! Sur quelques évidences en didactique du français, langue étrangère », In *Etudes de linguistique appliquée*, n°64, p.31.
- [8] Gagné, G., Lazure, R., Sprenger-Charolles, L., Ropé, F. (1989), *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle, T1, Cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots clés*, INRP, Paris, p.13.
- [9] Galisson, R. (1986), « Éloge de la didactologie/didactique des langues et des cultures (maternelle et étrangères) – D/DLC », In *Etudes de linguistiques appliquée*, n°64, p.52.
- [10] Garcia-Debanc, C., Cité par Chartrand, S.-G., Paret M.-C. (2008), « Langues maternelles, étrangère, seconde : une didactique unifiée ? », In Chiss, J.-L., David, J., Reuter, Y., dir., *Didactique du français : fondements d'une discipline*, Ed. De Boeck, Bruxelles, p. 176.
- [11] Marchand, F. (1989), « Français langue maternelle et français langue étrangère : facteurs de différenciation et proximités », In *Langue française*, n° 82, p. 75.

De la nécessité d'une contextualisation de la didactique du français – Quelques interrogations épistémologiques

- [12] Reuter, Y., « Didactique du français : éléments de réflexion et proposition », In Chiss, J.-L., David, J., Reuter, Y., dir. (2008), *Didactique du français : fondements d'une discipline*, Ed. De Boeck, Bruxelles, p.211-234.
- [13] Romian, H. (1985), « Des recherches en didactique, pédagogie du français. Pourquoi ? Pour quoi faire ? », In *Repères*, n° 67, p.85-89.
- [14] Romian, H. (1989), « Construire une didactique du français langue maternelle », In Romian, H., Ducancel, G., Garcia-Debanc, C., Mas, M., Treignier, J., Yziquel, M., *Didactique du Français et recherche-action*, Col. Rapport de recherche, n°2, INRP, p.13.
- [15] Roulet, E. (1989), « Des didactiques du français à la didactique des langues », In *Langue française*, n°82, p.7.
- [16] Schneuwly, B. (2007), « Le "Français" : une discipline scolaire autonome, ouverte et articulée », In Falardeau, E., Fisher, C., Simard, Cl., & Sorin, N., *La didactique du français : les voies actuelles de la recherche*, Ed. Presses Universitaires Laval, Québec, pp. 9-26.
- [17] Schneuwly, B., Thevenaz-Christen, T., Aeby Daghé, S. (2010), « La didactique du français : entre modélisation pour agir et expliquer/comprendre. Disciplinarisation d'une pratique professionnelle », In Narcy-Combes, J.-P., Portine, H., et Macaire, D., « Interrogations épistémologiques en didactique des langues », *Le français dans le monde*, n°48, CLE International, Paris, p.24-26.
- [18] Snow, C.E., cité par Chartrand, S.-G., Paret M.-C. (2008), « Langues maternelles, étrangère, seconde : une didactique unifiée ? », In Chiss, J.-L., David, J., Reuter, Y., dir., *Didactique du français : fondements d'une discipline*, Ed. De Boeck, Bruxelles, p. 174.
- [19] Urbain, J.-D. (1982), « La langue maternelle, part maudite de la linguistique ? », In *Langue française*, n° 54, pp. 7-28.