

Reçu le 14/07/2016

Publié le 19/11/2016

La didactique du FLE : une discipline en construction
The didactics of French as a foreign language: a discipline under construction

Abdelkrim KHETTAB*¹

¹Université Sidi Mohammed Ben Abdellah, Maroc

Résumé

Le présent article est une réflexion autour de la « *didactique* », un concept protéiforme qui est souvent confondu avec des concepts voisins. Il sera plus exactement question d'examiner les contours de la didactique du FLE en précisant sa genèse ainsi que son évolution tant au niveau conceptuel qu'épistémologique. Nous verrons, par la suite, que cette discipline est en quête de scientificité et de reconnaissance académique vu les rapports ambigus qu'elle entretient avec les disciplines contributives. Plus encore, le discours didactique, empreint de pluralité, reflète la diversité des postures chez les chercheurs. Après avoir explicité les différentes modalités de recherche dans ce domaine, nous exposerons, en définitive, l'état actuel de la recherche en didactique du FLE au Maroc en tant que discipline naissante.

Mots-clés : didactique, niveau conceptuel, niveau épistémologique, diversité, discipline

Abstract

This paper examines the concept of didactics, a protean concept that is often confused with similar terms. It will issue to consider the contours of the didactics of French as a foreign language (FFL). We intend to clarify its genesis and its evolution both conceptual and epistemological. We will see later that it is still looking for academic recognition because of the ambiguous relationship it has with the contributory disciplines. Moreover, the didactic discourse, marked by plurality, reflects the diversity of researchers postures. After explaining the different research modalities in this field, we finally expose the current state of the didactics of French in Morocco as an emerging research discipline.

Keywords: didactics, conceptual level, epistemological level, diversity, discipline

Introduction

La didactique des langues-cultures (désormais DLC) fait partie des didactiques disciplinaires, un champ d'étude qui s'est développé particulièrement en France et dont l'objet consiste en la réflexion sur les phénomènes d'enseignement-apprentissage. Il faut reconnaître au passage

*Auteur correspondant: khettab.abdelkrim@gmail.com.

que la didactique des sciences, et notamment celle des mathématiques, a irrigué les autres didactiques disciplinaires avec des notions théoriques comme *situation didactique*, *contrat didactique* (Brousseau, 1979) ou *transposition didactique*² (Chevallard, 1985).

Depuis son apparition au milieu des années 70, la DLC ne cesse de revendiquer une place parmi les sciences humaines et sociales. Réputée de « *discipline carrefour* » (Galissou, 1986, p. 50) ou même *d'auberge espagnole*, elle est souvent en quête d'assises scientifiques pour raffermir son statut académique.

Outre la difficulté de son affiliation, aux sciences du langage ou aux sciences de l'éducation, les rapports ambigus qu'elle entretient avec les *disciplines* dites *contributoires* rendent fragiles ses soubassements épistémologiques.

Au vu de ce qui précède, nous sommes amené à nous interroger sur le statut actuel de la didactique. S'agit-il d'une science affirmée ou d'un simple domaine regroupant les *bonnes pratiques*? S'est-elle constituée en discipline autonome ou est-elle encore en quête de maturité? Y a-t-il un type spécifique de recherche à même de répondre aux questionnements du champ? C'est à ces questions que nous tenterons d'apporter des éléments de réponse.

1. Précision terminologique : Didactique Vs Pédagogie

Il nous semble, de prime abord, nécessaire de préciser le sens des termes *didactique* et *pédagogie*, des termes si voisins que très souvent ils sont confondus voire opposés et, plus encore, chaque terme ne réfère pas toujours au même concept. Avec eux, vient parfois interférer le terme sciences de l'éducation; néanmoins, ce dernier renvoie, selon Gaston Mialar à « *l'ensemble des disciplines qui étudient les conditions d'existence, de fonctionnement, et d'évolution des situations et des faits d'éducation* ». Pluridisciplinaires par définition, les sciences de l'éducation font appel à diverses disciplines : sociologie de l'éducation, psychologie de l'éducation, psychologie des apprentissages, didactique des disciplines, histoire de l'éducation, etc.

Pour situer la *didactique* au regard de la *pédagogie*, il convient dès lors de distinguer deux niveaux :

1.1. Au niveau étymologique

Le mot « **pédagogie** » dérive du grec (*pais, paidos*) : « l'enfant », et (*agogein*) : « conduire, mener, accompagner, élever ». Dans la Grèce antique, le pédagogue était un esclave qui accompagnait l'enfant à l'école, lui portait ses affaires, mais aussi l'assistait à réciter ses leçons et faire ses devoirs. Le mot « *Pédagogie* » fait son apparition en 1495 dans le dictionnaire *LeRobert* et en 1762 dans le *Dictionnaire de L'Académie française*.

D'origine grecque, *Didaktikos* (de *didaskain* = enseigner) signifie « *propre à enseigner* » (Legendre, 1988, p. 179), le mot **didactique** a évolué d'un adjectif vers un substantif. L'adjectif « didactique », apparu le premier au Moyen âge et plus précisément en 1554 (Rosay, 1988, p. 16), caractérise depuis longtemps des œuvres à visée instructive. En tant que substantif, il est défini par Comenius (1628-1657) comme : « art d'enseigner ». Le même sens traverse les siècles et se trouve rapporté par *Le Robert* (1955) et *Le Littré*

² Utilisée initialement en Sociologie par Michel Verret (1975).

(1960), évoluant ainsi jusqu'à désigner une discipline, un champ voire une science.

1.2. Au niveau sémantique

Généralement, la **pédagogie** porte son attention sur la relation fonctionnelle enseignant-élèves et sur l'action en situation, relation où la dimension affective est très prégnante. **La didactique**, quant à elle, renvoie au rapport de l'enseignant au savoir.

Pour ce qui est de la conception actuelle du domaine, beaucoup d'auteurs constatent que la **pédagogie** se situe du côté de **l'apprenant** et fait référence à tout ce qui relève de l'apprentissage. Elle s'intéresse aux processus intellectuels et perceptifs mis en œuvre au cours de l'apprentissage ainsi que les principes méthodologiques du « **comment faire-apprendre** ».

Par ailleurs, la **didactique**, selon eux, se situe du côté de **l'enseignant** en tant que spécialiste d'un contenu d'enseignement. Elle se résume au « **quoi enseigner** », par le choix du contenu, son adaptation au public et sa structuration en séquences didactiques cohérentes, tout en obéissant à une logique de progression dans les apprentissages.

1.3. Pédagogie et didactique en classe

En effet, dans sa pratique en classe, tout enseignant remplit deux fonctions concomitantes et complémentaires recouvrant des types de tâches différentes: « *une fonction didactique de structuration et de gestion des contenus, et une fonction pédagogique de gestion, de régulation interactive des événements en classe* » (Altet, Charlier, Perrenoud, 2001, p. 32). Comme le souligne Tochon (1989), le fait pédagogique se déroule dans le « temps synchronique » de l'enseignement alors que le fait didactique est de l'ordre de la « diachronie », du temps fictif de l'anticipation des contenus. Du coup, « *penser séparément le didactique et le pédagogique est contre-productif* » (Bucheton, 2012), et pour le praticien, il est impératif de tenir les deux bouts de la chaîne.

2. Didactique du français langue étrangère : évolution d'une discipline

La didactique du français langue étrangère et seconde (désormais DFLES) est une discipline relativement récente. Elle a vu le jour en France et s'est développée au sein d'institutions « marginales » (CRÉDIF, BELC)³ pendant une courte durée. Les publics visés ont surtout été des publics non scolaires situés dans des établissements éducatifs non officiels. Cette caractéristique lui a permis d'opérer plus librement que les didactiques travaillant sur des disciplines correspondant à des programmes et à des examens officiels.

En tant que branche de la Didactique des langues étrangères et secondes (Cuq, 2003) ou de la DLC (Galisson), la DFLES est venue succéder à la « linguistique appliquée⁴ », vers la fin des années 70, marquant ainsi un changement à la fois épistémologique et conceptuel. Cependant, il importe de rappeler les **trois perspectives** qui ont, selon nous, marqué l'histoire de cette discipline :

³ Le **CRÉDIF** : Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français ; alors que le **BELC** : Bureau pour l'Enseignement de la Langue et de la Civilisation françaises à l'étranger.

⁴ Appellation calquée sur AppliedLinguistics, arrivée en France avec la méthodologie audio-orale américaine et ses deux références scientifiques, le béhaviorisme et le distributionnalisme

1.1. La 1ère perspective : la Pédagogie des langues

Cette période était propre aux méthodologies traditionnelles, et correspondait à la montée en puissance de la *Psychologie* au sein des sciences humaines. Le terme *pédagogie* fonctionnait comme un polysème puisque son référent englobait à la fois méthodes, manuels, outils pédagogiques, etc. En fait, il englobait toute la pratique pédagogique, prenant ainsi valeur générique englobant, alors que le terme *Didactique* était tombé en désuétude au cours de ce siècle. Le noyau dur de cette perspective était axé sur l'enseignant.

2.1 La 2ème perspective : la période Linguistique appliquée

Cette période correspondait à la prédominance de la *Linguistique* au sein des sciences humaines. Le noyau dur de cette perspective était axé sur l'objet langue, et il faut signaler, qu'à ce moment de son histoire, la didactique renvoyait plutôt à un travail autour des *méthodologies* d'enseignement. En effet, pendant les années 60-70, la linguistique a produit des modèles si élaborés que les chercheurs dans le domaine de l'enseignement des langues ont pu penser que l'application de ces modèles « scientifiques » dans leur domaine pouvait aplanir les obstacles liés à l'apprentissage des langues.

C'est une logique « descendante » et « prescriptiviste » (Bigot, Cadet, 2011, p. 16) par laquelle la didactique cherchait alors à construire des modèles d'enseignement généralisables à tous les contextes.

2.2 La 3ème perspective : l'émergence de la didactique/didactologie

Cette période correspondait à la baisse de l'influence de la linguistique au sein des sciences humaines au profit d'autres disciplines comme la sociolinguistique, la psycholinguistique ou l'anthropologie, de sorte que, le noyau dur de cette perspective s'est déplacé de la discipline enseignée vers le sujet apprenant. Galisson, qui était un lexicologue particulièrement fécond en matière de néologisme en didactique, « *proposa en 1977 de remplacer "linguistique appliquée" par "la didactique des langues étrangères"* » (Cuq, 2003, p. 69). En 1986, il reconfigura le champ en avançant que Didactique devient *Didactologie* du moment que le didacticien « *réfléchit sur sa pratique et produit du discours sur cette pratique* » (Galisson, 1986).

La *didactologie* s'installe donc comme l'aboutissement d'une évolution, rendue possible grâce au développement d'un paradigme « ascendant » dans les recherches en didactique, un paradigme qui s'est construit sur la conviction que « *c'est dans la pratique que naît la théorie* »⁵

2.3 Le rapport Langue-Culture en Didactique

Il revient, encore une fois, à Galisson de proposer le concept de *didactique des langues et des cultures* (1989), puis de le faire évoluer en *didactique des langues-cultures* (1992) (avec un tiret).

⁵ Resnik citée par Bucheton (1995, p. 207).

Par ce passage, il veut marquer l'indissociabilité absolue des deux éléments : Langue et Culture⁶. En effet, au sein de cette discipline, la langue est « *un objet d'enseignement et d'apprentissage composé d'un idiome et d'une culture* » (Cuq, Gruca, 2002, p. 80).

Le principe de l'indissociabilité langue-culture trouve sa légitimité dans le rapport établi entre compétence communicative et compétence (inter-)culturelle. Il faut rappeler que l'« approche communicative » et l'« approche interculturelle » ont fortement préparé le terrain à l'adoption du double objectif langue-culture de sorte qu'aujourd'hui l'expression « didactique des langues- cultures » est largement connue et reconnue parmi les spécialistes.

La langue étrangère, au fil du cursus scolaire, devient de moins en moins une finalité et de plus en plus un moyen pour la découverte et la maîtrise de la culture cible. Et il n'est pas un hasard que les auteurs du *Cadre Européen de Référence pour les Langues* (2001) instaurent l'objectif de « compétence plurilingue et pluriculturelle » comme finalité majeure.

En fin de compte, il apparaît que chaque nouvelle appellation en didactique est symptomatique d'une évolution épistémologique et / ou conceptuelle, propre à un moment donné de l'histoire de la discipline. Dans cette optique, nous pouvons dire que « *l'histoire de la discipline c'est aussi une histoire de concept* ». (Benhamla, 2012).

Suite à cette évolution de perspectives, nous serons amené à nous interroger sur les fondements épistémologiques actuels de cette discipline.

3. Epistémologie et objet d'étude en didactique

Il fut un temps où l'objet de recherche en didactique consistait à aller chercher dans les théories des sciences du langage et de la psychologie des modèles pour enseigner. C'était un présupposé épistémologique « *descendant* » empreint d'applicationnisme. Actuellement, la perspective s'est inversée et elle est « *ascendante* », la didactique a décentré son objet vers les pratiques de classe.

3.1 L'objet didactique : objet complexe

Il faut reconnaître que l'objet didactique est fondamentalement complexe⁷ dans la mesure où il est question de réfléchir sur le processus conjoint d'enseignement-apprentissage d'une langue-culture. En effet, « *L'objet de recherche [en didactique], qui n'est jamais un item isolé et/ou isolable, est en fait une interaction d'objets dans des systèmes complexes* » (Narcy-Combes, 2002).

Pour réfléchir sur son objet, la didactique emprunte ses outils d'analyse à des disciplines appelées jadis « *de référence* » ou actuellement « *disciplines contributives* »⁸ telles que la linguistique, la psycholinguistique, la sociolinguistique, les sciences de l'éducation, etc.

Est-ce là une *dépendance épistémologique* ? Ou est-ce la nature complexe du champ qui condamne la didactique à l'emprunt?

⁶ Sur cette corrélation à lire : Claude Lévi-strauss (1974) et Michael Byram (1992).

⁷ « Le « paradigme de complexité » que définit E. Morin dans différents ouvrages est particulièrement adapté à la didactique des langues ». (Puren, 1999, Glossaire)

⁸ Appelés aussi « disciplines de proximité » (Puren, 2009), ou encore « sciences de fondement » (Narcy-Combes, 2006).

3.2 Une discipline en quête de scientificité

Pour certains, la didactique, assimilée à une « science de l'imprécis » (Moles, Rohmer, 1990), couvre un domaine à la fois trop vaste et trop dépendant des paramètres environnementaux pour qu'on puisse l'instituer en une véritable « science » dotée de ses propres théories.

Par ailleurs, la didactique souffre d'un manque de reconnaissance académique, voire d'une « *culture du mépris* » (Daunay, 2011, p. 13), sa scientificité est remise en cause par beaucoup d'universitaires. Ces détracteurs « *ont du mal à concevoir que les didactiques des disciplines scolaires puissent correspondre à autre chose qu'à un corpus de savoir-faire empirique* » (Puren, 2009).

En outre, la didactique, comme discipline de recherche et de formation universitaire, peut s'inscrire dans des cursus divers⁹, ce qui entraîne évidemment une difficile lisibilité institutionnelle de la discipline. Plus encore, un grand nombre de didacticiens, moins zélés, paraît-il, préfèrent se réclamer non de la didactique mais de leurs disciplines mères telles que la linguistique, la psycholinguistique ou la sociolinguistique; et du coup le statut de la didactique se trouve fragilisé par ceux-là-mêmes qui seraient censés la défendre.

3.3 Une discipline parvenue à maturité ?

Pour d'autres auteurs, la DLC possède sa propre épistémologie, mais forcément adaptée à la nature de son domaine. Bien entendu, la didactique ne se suffit pas, et partant, il est parfaitement légitime qu'elle recoure à d'autres disciplines pour se doter d'outils de travail. Autrement dit, la nature de ce champ complexe exige que soient prises en compte plusieurs variables enchevêtrées, à la fois d'ordre : cognitif, langagier, social, psychologique, culturel, éducatif, institutionnel et anthropologique. Ces différents constituants forment un « *tissu interdépendant, interactif et inter-rétroactif* » (Morin, 1999, p.17).

Cependant, l'emprunt théorique, qui est une entreprise hautement périlleuse, requiert de la part des praticiens beaucoup de vigilance et un souci permanent de *spécification* (Daunay, Reuter, 2008). C'est là où réside l'enjeu de l'action didactique car il importe de repenser les concepts et les démarches en fonction des contextes et des objets auxquels ils s'appliquent. Au demeurant, la **contextualisation** didactique est une variable déterminant dans les recherches car il prémunit les acteurs contre les généralisations abusives.

Il faut reconnaître que la lente autonomisation ou, pour mieux dire, la reconfiguration disciplinaire de la didactique, qui est un processus actuellement en cours, exige des clarifications théoriques et méthodologiques de la part des didacticiens.

Ceci étant dit, il convient à présent de nous demander : quels sont les types de recherches en didactique? Et quelle serait donc la modalité de recherche la mieux appropriée à ce domaine?

4. Quelle recherche en didactique ?

La didactique est une discipline à visée praxéologique, discipline où la **pratique** est à la fois le point de départ et la finalité de la recherche (Halté, 1992 ; Brassart, Reuter, 1992). Dans cette optique, la recherche en DLC peut être définie comme un acte d'« **observation, d'analyse**

⁹ Sciences du langage, Littérature, Communication & Nouvelles Technologies, Cognition, Sciences de l'éducation, etc.

et d'interprétation des usages (ressources, pratiques, représentations) relatifs aux enseignements et apprentissages linguistico-culturels pouvant déboucher sur des propositions d'intervention » (Blanchet, Rispail, 2012).

Si la plupart des didacticiens optent pour la **recherche-action**, il n'en demeure pas moins vrai que la **recherche fondamentale** assure un rôle spéculatif indispensable à la discipline en ce qu'elle lui permet de penser constamment ses objets.

Face à l'absence d'un paradigme dominant, nous assistons à un foisonnement méthodologique, ainsi qu'à une pluralité des choix conceptuels. Nous relevons trois causes principales pour expliquer ce *kaléidoscope théorique* (Daunay, Reuter, 2011, p. 15).

La première est que les paradigmes scientifiques n'ont cessé d'évoluer durant ces 50 dernières années, au point que les frontières entre savoirs et domaines scientifiques sont devenues moins étanches que par le passé.

La seconde est que les didacticiens-chercheurs à l'université ont un *double ancrage*, ils proviennent d'horizons différents (linguistique, psychologie, sociologie, études littéraires, sciences de l'éducation, ...), et d'où la production d'un discours pluriel reflétant leurs formations et leurs histoires personnelles.

La troisième cause est que, à côté des chercheurs-universitaires, plusieurs acteurs peuvent revendiquer à bon droit la didactique: formateurs, enseignants-praticiens, inspecteurs, méthodologues, innovateurs ou concepteurs de manuel. C'est à ce titre que Michel Develay (1997, p. 62-63) distingue au moins trois attitudes du didacticien : « *l'attitude descriptive* (du didacticien universitaire), *l'attitude prescriptive* (du didacticien inspecteur) et *l'attitude suggestive* (du didacticien formateur) ». Cette pluralité d'acteurs et d'espaces de travail conduit nécessairement à une diversité des postures de recherche. Chacune de ces recherches est amenée à penser ses problèmes en vase clos dans un contexte spécifique et on assiste dès lors à des recherches juxtaposées et redondantes.

Il est à signaler que dans un domaine, où « *la culture de la capitalisation scientifique n'est pas encore très ancrée dans les pratiques des chercheurs* » (Daunay, Reuter, 2011), la vulgarisation des résultats des recherches en didactique se heurte, par ailleurs, à l'absence de réseaux communautaires en mesure de diffuser les savoirs et de mutualiser les expériences.

4.1 Les types de recherches

Comme nous l'avons énoncé plus haut, les avis sont partagés quant au type de recherche à adopter. Bien qu'il y ait différents types, nous relevons pour notre part deux grandes orientations :

4.1.1. La recherche fondamentale

C'est une recherche « universitaire » éloignée des directives officielles et qui « *visent à accroître les connaissances d'un domaine, sans se préoccuper de ses applications pratiques* » (Angers, 2000 [1996], p. 9), autrement dit, en l'entamant, on ne présuppose pas des retombées pratiques qu'elle pourra avoir. Un autre trait définitoire, c'est qu'elle met l'accent sur la construction théorique soucieuse d'une cohérence interne, sans se préoccuper d'une confrontation avec le réel.

Elle privilégie les postures descriptive et explicative et prend du recul pour analyser les aspects positifs comme les dérives des dispositifs et des pratiques d'enseignement-apprentissage en vigueur. Sa finalité ultime consiste à modéliser les pratiques et à théoriser les phénomènes en vue de produire un savoir académique. Ce type de recherche, faiblement orienté vers l'intervention, propose rarement des dispositifs pour l'expérimentation.

1.2.2. La recherche-action

Elle vise à expérimenter de nouveaux dispositifs d'enseignement, ainsi que le contrôle et l'évaluation systématique de ces dispositifs. Elle s'inscrit dans une démarche **d'intervention** « impliquée », propice à l'innovation pédagogique et au développement d'outils. Elle est la recherche privilégiée dans les centres de formation des enseignants.

Par ailleurs, la recherche-action est préconisée par un grand nombre de didacticiens de renom¹⁰. Selon eux, la **recherche-action** « est la méthodologie de la recherche la mieux adaptée pour gérer les interrogations que suscite ce domaine ». (Narcy-Combes, 2002)

S'il y a bien divergence au niveau des finalités et des méthodologies entre **recherche fondamentale** et **recherche-action**, la didactique a fortement besoin de leurs apports théoriques et praxéologiques, pour peu que ces savoirs soient complémentaires et non prescriptifs. Ces deux versants de la recherche concourent à la compréhension des phénomènes d'enseignement apprentissage et peuvent conduire, *in fine*, à la prise de décisions politico-institutionnelles en matière d'éducation, mais ne sauraient en aucun cas se confondre avec elles.

4.1.2 Didactique du FLE au Maroc : états des lieux de la recherche

Au Maroc, et pour des raisons historiques, on parle de DFLE/S pour désigner la didactique qui réfléchit sur les pratiques de la langue française au sein des institutions scolaires.

En vérité, cette didactique est à ses balbutiements pour ne pas dire qu'elle est à l'état embryonnaire. Pour autant, les acteurs de la recherche sont de trois ordres : « institutionnels, scientifiques et associatifs » (Mabrou, 2013) et ils opèrent au sein :

- Des Établissements universitaires où les enseignants-chercheurs sont souvent de formation linguistique et/ou littéraire ;
- Des Centres de formation initiale aux métiers de l'enseignement ;
- Du Réseau des Instituts français où différentes actions sont menées en matière de formation;
- D'Associations telle que l'AMEF¹¹, ses rencontres annuelles et notamment ses universités d'été.

Il importe de souligner que le REMADDIF¹², un réseau récemment installé, a pour objectifs de mutualiser les recherches en didactique du français au sein des Masters et Doctorats, de

¹⁰ Pour n'en citer que quelques-uns : D. Coste, Ch. Puren, Dabène, J.-P. Narcy-Combes, D. Macaire, Manesse, Nunan, Ellis, ...

¹¹ L'Association Marocaine des Enseignants de Français.

¹² REMADDIF : Réseau des Masters et Doctorats en Didactique du Français.

soutenir les structures de recherche universitaires, et enfin de nouer des partenariats au niveau national et international. D'ailleurs, son dynamisme laisse présager qu'une communauté didactique est en cours de constitution.

En matière de publications, outre mémoires, thèses et actes de colloques, on signale de temps à autre des publications individuelles orientation pédagogique. On déplore toutefois l'absence de revues spécialisées en didactique, et notamment d'une version locale de la **revue *Synergie***¹³, en regard de nos deux proches voisins, l'Algérie¹⁴ et la Tunisie, qui disposent de leurs versions locales de la revue, et ce, respectivement, depuis 2007 et 2009.

Nous avons vu, à travers cet article, que la DLC est un champ d'étude qui présente plusieurs tensions. Il y a diversité des postures et une conception plurielle de ce champ par les acteurs. Si les chercheurs forment une communauté disparate, il n'en demeure pas moins vrai que les tensions entre théorie et pratique d'une part, entre distanciation et implication, entre visée scientifique et engagement militant d'autre part, sont des facteurs qui fragilisent la discipline. Il reste à préciser enfin que le caractère instable et évolutif de la discipline fait dire à Jacques Cortès¹⁵ que la didactique est bel et bien « *une discipline en construction et reconstruction permanentes* ».

Toutefois, l'avenir de la didactique, comme champ autonome de recherche susceptible d'apporter des connaissances spécifiques, est tributaire de la capitalisation des recherches, du travail en synergie et de l'instauration d'un dialogue entre universitaires, formateurs, décideurs et praticiens. Tel est, à notre sens, le défi que doit relever actuellement la didactique. Il s'agit d'entretenir entre les différents acteurs des « *relations fructueuses et dépassionnées* » au lieu de la *défiance* et du *déni mutuel* (Perrenoud et al., 2008) car, en définitive, tout didacticien ambitionne d'apporter sinon des solutions, du moins des éléments d'intelligibilité des processus d'enseignement et d'apprentissage.

Bibliographie

ALTET M, CHARLIER E, PERRENDOUD P, PAQUAY L (dir.), 2001, *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, De Boeck Supérieur.

BENHAMLA Z, 2012, « De la pédagogie à la didactologie : histoire d'une discipline ou histoire de concepts ? » [en ligne], *Synergies Algérie*, n° 15, pp. 13-23. Disponible sur <<https://gerflint.fr/Base/Algerie15/zoubeida.pdf>> [consulté le 16-01-2016].

BLANCHET P, RISPAIL M, 2012, « La Contextualisation, Enjeux épistémologiques et méthodologiques pour la recherche en didactique des langues et des cultures », Séminaire : *Recherches en Didactique des Langues et des Cultures*, Lima (Pérou), mai 2012.

CHEVALLARD Y, 1985, *La Transposition didactique*, Grenoble, éd. La Pensée sauvage.

¹³ Le Réseau des revues *Synergies* du **GERFLINT** (Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale) est un bouquet d'une trentaine de revues de Sciences Humaines et Sociales et de Didactologie des Langues et des Cultures. <http://gerflint.fr/Base/base.html>

¹⁴ La revue *Synergies Algérie*, qui a publié plus de 100 articles en didactique, est actuellement à son 22^{ème} numéro.

¹⁵ Dans la Préface de la Revue *Synergies*, Algérie n° 15, 2012.

CUQ J-P, GRUCA I, 2002, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

CUQ, J-P (dir.), 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : Asdifle-Clé international.

DAUNAY B, REUTER Y, 2008, « La didactique du français : questions d'enjeux et de méthodes » [en ligne], *Pratiques*, n° 137-138, pp. 57-78. Disponible sur < <https://journals.openedition.org/pratiques/1152>> [consulté le 16-01-2016].

DAUNAY B, REUTER Y, 2011, « De quelques obstacles rencontrés par les recherches en didactique du français » [en ligne], *Pratiques*, n° 149-150, p. 9-24. Disponible sur < <https://journals.openedition.org/pratiques/1680>> [consulté le 17-01-2016].

DEVELAY M, 1997, « Origines, malentendus et spécificités de la didactique » [en ligne], *Française de pédagogie*, Volume 120, p. 59-66. Disponible sur < https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1997_num_120_1_1156> [consulté le 17-01-2016].

GALISSON R, 1986, « Eloge de la didactologie/didactique des langues et des cultures » [en ligne], *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°64, Paris : Didier Érudition, p. 39-54. Disponible sur < <https://gerflint.fr/Base/Portugal4/aubin.pdf>> [consulté le 16-00-2016].

Halté, 1992 ; Brassart, Reuter, 1992

MABROUR A, 2013, « Etat des lieux de la recherche en didactique des langues et des cultures au Maroc: expérience du REMADDIF », *Séminaire de recherche / formation en DLC*, Marrakech (Maroc), 18-19 septembre.

MOLES A, ROHMER É, 1990, *Les sciences de l'imprécis*, Paris : Seuil.

MORIN E, 1999, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris : Seuil.

NARCY-COMBES Jean-Pierre, 2002, « Comment percevoir la modélisation en didactique des langues » [en ligne], *ASP*, n° 35-36, p. 219-230. Disponible sur < <https://journals.openedition.org/asp/1678>> [consulté le 15-01-2016].

PERRENOUD P, ALTET M, LESSARD C, PAQUAY L. (dir.), 2008, *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*, Bruxelles : De Boeck.

PUREN C, 2009, « La didactique des langues-cultures en France : entre maturité disciplinaire et dépendances multiples », « *Sciences du langage et didactique des langues : 30 ans de coopération franco-brésilienne* » (colloque international, Université de São Paulo, 19-21 octobre).

TOCHON F-V, 1989, « A quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours ? » [en ligne], *Revue Française de Pédagogie*, n° 86, Paris, pp. 23-33. Disponible sur <https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1989_num_86_1_1425> [consulté le 14-01-2016].