

*Le débat sur les termes n'est pas simple manie de chercheur,
il est révélateur du « fond du débat »
(Schnapper, 2007 : 12).*

Introduction

La présente contribution se propose de poser quelques repères épistémologiques qui permettront de définir le domaine de la didactique des langues et d'interroger les débats notionnels, terminologiques et conceptuels qui traversent aujourd'hui ce champ.

Ainsi que le soulignent C. Simard, J.-L. Dufays, J. Dolz & C. Garcia-Debanc (2010 : 14), *les didactiques* portent en elles une dualité intrinsèque puisqu'elles s'intéressent à la fois aux savoirs propres aux disciplines et parallèlement à l'enseignement-apprentissage de ces disciplines. Mais à quoi s'intéresse-t-on lorsque l'on parle de didactique des langues, et du français, qu'il soit dit langue maternelle, langue seconde ou langue étrangère ? C'est à cette question que je tenterai ici de répondre en revenant dans un premier temps sur une définition générale des didactiques disciplinaires pour ensuite poser une définition de la didactique des langues qui mettra en évidence certaines formes de regroupement mais aussi les « tensions statutaires et conceptuelles autour du français » (Spaëth, 2008 : 64 ; 2014) qui l'influencent aujourd'hui et le transforment.

1. Didactique, didactiques des disciplines, didactique des langues et pluri/trans/inter/disciplinarités

En 2004, je posais *la didactique* dans sa pluridisciplinarité :

Tout en constituant une discipline à part entière, la didactique apparaît ici dans sa pluridisciplinarité, ce qui représente un atout et non pas une forme de dépendance dans la mesure où elle s'appuie sur des disciplines « contributives » pour s'enrichir [...] mais aussi contribuer au développement des disciplines « connexes ». En effet, comme nous avons essayé de le montrer dans notre travail, mener une recherche en didactique signifie aussi dégager et définir de nouveaux concepts [...] faire émerger de nouvelles catégories descriptives qui pourraient à leur tour être exploitées par les Sciences du Langage et les Sciences de l'Éducation. (Cadet, 2004 : 512)

Au singulier dans cette assertion, j'envisageais alors la didactique dans son acception générale, globalisante, telle que posée par exemple par C. Germain (2000 : 23) recouvrant « [...] l'étude de l'enseignement (relations entre élèves et enseignant), l'étude de l'apprentissage (relations entre élèves et contenu), et l'étude du curriculum (relations entre enseignant et contenu), ainsi que les interrelations entre ces trois domaines ». Pourtant, la didactique générale est une notion à mon sens abstraite et que l'on peut discuter – une didactique peut-elle être générale ? N'est-elle pas, toujours, disciplinairement et contextuellement située ? – Ne faudrait-il mieux pas parler d'une définition générale de la didactique qui pourrait surtout renvoyer aux concepts communs aux didactiques plutôt que d'une didactique générale ? Ce n'est en tout cas qu'en ce sens qu'Y. Reuter (2008 : 221) peut envisager « la constitution, même virtuelle, d'une didactique générale [qui] offrirait l'avantage d'objectiver les convergences et les divergences, les maniements de concepts communs, l'utilité de concepts différents, les contours de l'espace didactique *etc* ». C'est bien aussi ainsi que C. Simard, J.-L. Dufays, J. Dolz et C. Garcia-Debanc (2010 : 12) l'abordent en

différenciant *didactique générale* et didactiques spécifiques ou didactiques des disciplines¹, la première excluant les contenus disciplinaires, les secondes « [...] reposant sur l'idée que les objets de savoir à apprendre jouent un rôle déterminant dans les phénomènes d'enseignement-apprentissage ». Si, dans tous les cas, on s'intéresse aux mêmes acteurs (enseignants et apprenants ou élèves) et aux mêmes processus (enseignement et apprentissage), on ne se situe pas dans le même domaine disciplinaire ni dans les mêmes contextes. En ce sens, je rejoins aussi les propos de J-L. Chiss qui précisait, dans un entretien accordé à Mônica de Almeida et publié en ligne², que si des éléments de généralité existent dans la constitution d'une didactique (ce qui renvoie alors ici à l'aspect « général » de sa définition), chaque didactique possède ses spécificités qui résident tout d'abord dans *l'objet disciplinaire lui-même* et ensuite dans *les contextes (culture nationale, appareil éducatif)* dans lesquels se déroule le processus d'enseignement-apprentissage de ladite discipline. S'inscrivant dans le domaine des Sciences Humaines et Sociales (SHS), les didactiques font appel à d'autres disciplines pour entrer dans leurs objets, pour recueillir leurs corpus, pour construire leurs méthodologies puis développer leurs analyses. Contrairement à une idée largement répandue, elles ne constituent pas une forme d'exception scientifique, d'autres domaines des SHS le font aussi. Elles s'appuient sur des disciplines dites alors *de référence* (Dabène, 2008 ; Reuter, 2008) ou *connexes* (Marquilló Larruy (Éd.), 2001) ou encore *contributoires* (Defays & Deltour, 2003), termes qui, bien que le plus souvent utilisés de façon synonymique, ne recouvrent pourtant pas tout à fait les mêmes réalités. Les disciplines dites *de référence* pourraient ainsi être définies comme les disciplines qui ont participé à la naissance ou desquelles a émergé une nouvelle discipline. Un rapport de filiation peut être établi même si l'évolution de ladite discipline peut le rendre moins évident au fil du temps qu'au départ. On peut considérer que les disciplines *connexes* renverraient aux disciplines et aux recherches *intéressant la didactique* (i.e. construites dans d'autres disciplines, à d'autres fins) (Y. Reuter, 2008 : 213) c'est-à-dire aux recherches dans lesquelles le didacticien peut puiser des informations ou des interprétations complémentaires aux siennes propres. Portant sur un même objet, elles en développent des aspects complémentaires et peuvent permettre d'envisager certaines interactions. Pour préciser cela, je rappellerai par exemple, comme M. P. Wirthner (2011 : 119), que des chercheurs comme M. Bru, M. Altet et C. Blanchard-Laville (2004), qui travaillent notamment sur la problématique de l'effet-maitre, encouragent d'autres secteurs disciplinaires comme la psychologie, la sociologie par exemple, à se saisir du même objet afin d'apporter un éclairage autre, partant du principe que la confrontation des résultats pourra permettre d'appréhender le phénomène dans toute sa complexité. Les disciplines *contributoires* couvriraient des domaines des SHS dans lesquelles une discipline puise des outils de traitement pour ses données (par exemple : les outils de l'analyse de discours ou de la linguistique interactionnelle pour l'analyse d'interactions de classe) mais aussi des concepts opératoires, je pense ici notamment aux concepts de *travail prescrit*, *travail réalisé*, *travail réel*, *genre professionnel* par exemple, nés dans le champ de l'analyse du travail mais dont les didactiques se sont saisies aussi dans le cadre de leurs analyses du travail de l'enseignant (Lousada, 2011 : 383, Bishop & Cadet (Éds.), 2015). Plus globalement, les dialogues disciplinaires semblent alors ici s'établir sur la base (1) des questions de filiation ; (2) de la mise en complémentarité, en dialogue, des disciplines dans la façon qu'elles ont d'analyser, de manière différente, un même objet ; (3) de la circulation et de l'adaptation des concepts ; (4) de l'emprunt et de

¹ L'évolution du titre de la revue *Les Cahiers Théodile* devenue récemment *Recherches en didactiques* – au pluriel – *Les Cahiers Théodile*, n'est à ce titre pas anodin. Elle montre qu'elle s'intéresse à diverses didactiques dans une optique permettant de poser une didactique comparée (Daunay, Reuter, Schneuwly, 2011 : 24, note 14). A noter, pour Y. Reuter (2013), l'expression « didactiques disciplinaires » est un pléonasme. Je l'emploierai dans ces lignes cependant pour insister sur la nécessité d'associer une didactique à un objet et à un contexte.

² Interview de février 2007 consultée en ligne en janvier 2008 et déréférencée à l'heure où j'écris ces lignes.

l'échange d'outils et de méthodologies d'analyse. Les rapports entre disciplines à l'intérieur des SHS ont aujourd'hui dépassé ce que le philosophe L. Althusser (1974 : 46) dénigrait initialement dans une violente critique :

On invite ses voisins, au petit bonheur la chance, pour n'oublier personne, sait-on jamais. Quand on invite tout le monde, pour n'oublier personne, cela signifie qu'on ne sait pas qui inviter au juste, qu'on ne sait pas où on est, qu'on ne sait pas où on va. Cette pratique des « tables rondes » se double nécessairement d'une idéologie des vertus de l'interdisciplinarité, qui en est le contrepoint et la messe. Cette idéologie tient en une formule : quand on ignore quelque chose que tout le monde ignore, il suffit de rassembler tous les ignorants : la science sortira de ce rassemblement d'ignorants.

Il s'agit plus justement aujourd'hui de poser la question de la nature des échanges entre tous les domaines du savoir des Sciences Humaines. Ce développement sur les formes de dialogue possible entre *disciplines de référence, connexes ou contributoires* contribue au débat portant sur la question de l'inter/trans/pluri/disciplinarité des didactiques. Si elle peut être aujourd'hui considérée comme dépassée comme le suppose V. Castellotti (2013 : 79) lorsqu'elle revient à son tour sur cette question, la problématique des termes du dialogue et celle de la mise en complémentarité des disciplines, restent, et de façon très manifeste, suffisamment au cœur des questionnements actuels (Chiss, 2008 ; Blanchet, 2011a et 2011b) pour qu'on s'y arrête. Les didactiques sont aujourd'hui pour moi à la fois : *interdisciplinaires* au sens de P. Charaudeau (2010), car elles « [...] s'efforce[nt] de faire dialoguer plusieurs disciplines sur un même thème, cherchant ainsi à établir de véritables connexions entre concepts, outils d'analyse et modes d'interprétation », *pluridisciplinaire[s]* car, comme le souligne Ph. Blanchet (2011b), elles peuvent aussi s'appuyer sur « la présence simultanée de plusieurs disciplines dans un cadre institutionnel ou scientifique donné [et fonctionner] par juxtaposition de points de vue sur une question donnée » et enfin *transdisciplinaire(s)* dans la mesure où elles contribuent à la circulation des concepts et des méthodes entre les disciplines et à travers les disciplines. La corrélation que l'on peut établir entre le caractère inter/trans/pluri/disciplinaire des recherches en didactiques et l'apparition de nouveaux champs de spécialisation des didactiques s'exprimant au niveau de ramifications/spécialisations/extensions/autonomisations de sous-domaines (sociodidactique, didactique cognitive, didactique du plurilinguisme, didactique curriculaire, didactique professionnelle, didactique comparée... par exemple) semble évidente. Sur ce point, J. Lebeaume – didacticien de la technologie – (2012 : 53-54) ou encore Y. Reuter – didacticien du français langue maternelle – questionnent cette « floraison d'expressions désignant les didactiques sous la forme d'un syntagme composé d'un nom auquel est accolé un adjectif » (Reuter, 2013, non publié). Tout en soulevant les problématiques liées à cette « multiplication de désignations », Y. Reuter précise qu'elles permettent de couvrir « les grandes problématiques possibles du champ des didactiques et d'afficher celle à laquelle on se rattache » soit du point de vue de l'objet principal d'observations (didactique curriculaire par exemple), soit du point de vue de la modalité de travail (didactique comparée), soit du point de vue de l'optique disciplinaire retenue (sociodidactique, didactique cognitive notamment que l'on situe pour la première au croisement de la didactique des langues et de la sociolinguistique, pour la seconde dans le dialogue entre didactiques et psychologie cognitive)³. *Inter/trans/pluri/disciplinaire*, la

³ Voir par exemple M. Billières & N. Spanghero-Gaillard (2005) : La didactique cognitive des langues regards croisés de disciplines pour comprendre le "comment". *Parole*, n° 34-36, pp. 101-136 : « Cet article expose le concept de didactique cognitive des langues, officiellement introduit dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères lors du Premier Colloque International de Didactique Cognitive à Toulouse en janvier 2005. Les auteurs, à l'initiative de la rencontre, enseignants de langues étrangères et didacticiens s'attachent à définir le concept d'apprentissage communément utilisé en didactique des langues (étrangères, secondes, maternelles) et en psychologie cognitive. Plutôt que d'opposer deux visées, ils proposent un dialogue entre les disciplines afin de

didactique des langues « peut difficilement revendiquer une autonomie » comme le soulignent V. Spaëth & A.-S. Calinon (2012)⁴, dans la mesure : « [...] elle s'inscrit de plein pied dans les Sciences du Langage, a des liens forts avec les Sciences Sociales (sociologie et anthropologie culturelle) et entretient souvent une relation de démarcation/concurrence avec les Sciences de l'Éducation » (*ibid.*). A l'intérieur de ces trois domaines scientifiques, on retrouve des domaines disciplinaires plus fins, dont je ne ferai pas ici la liste, mais avec lesquels la didactique des langues tente aussi de clarifier ses rapports. La didactique des langues n'en est pas moins un « domaine disciplinaire à part entière » (Cadet, 2004 ; Castellotti, 2013) que la complexité des contextes et situations auxquels elle s'intéresse conduit à mobiliser d'autres domaines :

[...] du fait même de la complexité des situations auxquelles elle est confrontée, [la didactique des langues] ne peut répondre aux questions qu'elle se pose qu'en questionnant, à partir de ses sujets propres, plusieurs secteurs voisins. Il ne s'agit pas, cependant, de se limiter à additionner ou juxtaposer des emprunts mais plutôt de les mobiliser et de les réinterpréter en fonction des interrogations et des problématiques liées aux situations spécifiques de l'apprentissage et de l'enseignement des langues. (Castellotti, 2013 : 79-80)

C'est aussi ce que rappellent Ph. Blanchet et P. Chardenet (2011) dans le glossaire en ligne⁵ qui vient compléter les définitions proposées dans *Le guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, posant que la didactique des langues crée mais aussi emprunte, transforme et participe à la circulation et à la diffusion de concepts à l'intérieur des champs de la recherche scientifique comme dans celui de la formation professionnelle, l'un agissant sur l'autre et réciproquement :

Cette discipline emprunte nombre de ses notions et concepts à d'autres disciplines, tels quels ou en les adaptant, voire en les transformant en profondeur, et elle en crée elle-même dans le mouvement de production, de diffusion et d'enseignement des savoirs qu'elle génère. Comme dans tout champ scientifique, les concepts et leurs définitions font l'objet de fluctuations, de changements, de débats. On constate ainsi une certaine instabilité et un certain renouvellement constitutifs de ces savoirs dans la circulation des notions, entre d'une part, le niveau d'élaboration scientifique où des approches théoriques et méthodologiques ainsi que des fondements variables influent sur la variation des définitions ; et, d'autre part, le niveau de leur exploitation professionnelle, où s'associent autant que se percutent les discours spécialisés au nom de la didactique des langues en tant qu'activité heuristique, et les discours spécialisés et ordinaires de la didactique des langues en tant qu'activité de formation et pratique sociale. (Blanchet & Chardenet, *ibid.*)

2. Didactique des langues et Didactiques du français : relations d'englobement et formes de distanciation

Si l'expression « français langue étrangère » est apparue sous la plume d'A. Reboullet en couverture de la revue *Les Cahiers pédagogiques* en mai 1957, la didactique du français langue étrangère semble avoir émergé ou plutôt a été englobée, dans une naissance non pas consécutive, mais simultanée, avec la didactique des langues. D. Coste (2013) propose d'en resituer l'origine, en témoin privilégié de la construction disciplinaire à laquelle il a participé : « petit retour en arrière : français langue étrangère et didactique des langues, même combat ? » (Coste, 2013 : 36). Il détermine comme originelles les publications de D. Girard (1972) et de M. Dabène (1972) avant la parution du *Dictionnaire de didactique des langues*

déboucher sur la mise en place de méthodologies de recherche dont profiteraient aussi bien chercheurs en psychologie, psycholinguistique et didactique, qu'enseignants de langues. » (p. 101).

⁴ Dans l'appel à communications pour le colloque « Quels outils pour la recherche en didactique des langues et du français langue étrangère et seconde ? », Université de Franche-Comté, Besançon, 13-14 juin 2013.

⁵ <http://wiki.auf.org/glossairedlc>.

(Galisson & Coste, 1976). Les détails qu'il donne dans une note de bas de page à propos du flottement qui a accompagné le choix du titre du dictionnaire sont très révélateurs de l'imbrication entre les deux domaines, de l'intitulé originel de *Dictionnaire pour le professeur de français* à l'intitulé final *Dictionnaire de Didactique des Langues*, en passant par l'intitulé qui devait être appliqué jusqu'au moment de l'impression : *Dictionnaire de linguistique appliquée et de méthodologie de l'enseignement des langues*. Pour D. Coste, l'histoire de la didactique des langues, comprenant le FLE, ne se confond donc pas avec les formations à l'enseignement qui existent à Paris depuis les années 20 (Porcher, 1995 : 17 ; Puren & Montagne, 1995 : 13 ; Galisson & Puren, 1999 : 61-63) et dont on peut estimer qu'elles préparent l'avènement de la didactique du FLE/didactique des langues, les publications qu'il relève étant des « balises » suggérant une étape à l'intérieur d'un processus plus que l'« initiation » d'un mouvement⁶. Cependant, il note l'importance de l'appartenance des auteurs de ces publications à des organismes identifiés à l'action en faveur du français langue étrangère, le CREDIF et le BELC⁷ et ayant œuvré à sa reconnaissance, à sa légitimation et en quelque sorte, à son autonomisation. Pour D. Coste (2013 : 36-37), on observe alors une « mise en tension » de la didactique des langues et de la didactique du FLE, dans un double mouvement d'inclusion et d'exclusion, sans doute liée au processus de légitimation institutionnelle des acteurs du champ du FLE entre 1983 et 1986 :

Cette distinction/confusion entre didactique des langues et français langue étrangère est une des caractéristiques majeures et – jusqu'à tout récemment – durable sur la scène française [...]. Le rapport entre didactique des langues et centres de français langue étrangère n'a rien d'indifférent dans la mesure où, une dizaine d'années plus tard, à un moment où, grâce avant tout à l'action de Louis Porcher, des filières universitaires de français langue étrangère (mention de licence et maîtrise) sont créées, on peut observer qu'une double dynamique s'instaure, comme si Didactique des langues et Français Langue Étrangère entraient en tension. (Coste, 2013 : 37)

Le processus de légitimation, et l'autonomisation consécutive du domaine de la didactique du FLE, sont aussi parallèlement soutenus tout d'abord par la naissance des filières universitaires en didactique du FLE (Porcher, *idem* : 17 ; Cuq (Éd.) 2003 : 35 ; Cadet, 2004)⁸, par la

⁶ Une précision d'importance, les formations dispensées alors avaient une visée applicationniste. Le travail était essentiellement dirigé vers une présentation et une explicitation des méthodologies et des méthodes dominantes (Galisson & Puren, 1999 : 65) et sur la mise en œuvre sur le terrain de la classe des matériels pédagogiques dont les deux organismes étaient à l'origine comme le rappelle L. Dabène (1994 : 195) : « la formation se confond avec la diffusion des produits de la recherche. Les contenus de cette formation reposent sur une initiation à des nouvelles techniques d'enseignement, elles-mêmes justifiées par des éclairages théoriques, fondateurs des nouvelles méthodes ou reconstruits *a posteriori*, empruntant largement à la linguistique, absente de la formation initiale des publics concernés. [...]. Je songe ici, entre autres, aux stages organisés par le CRÉDIF qui, jusqu'aux années 1970, étaient entièrement consacrés à l'apprentissage des méthodes élaborées par cet organisme, leur utilisation étant soumise à l'obtention d'un diplôme d'aptitude ».

⁷ Le CRÉDIF – « Centre de Recherche et d'Études pour la Diffusion du Français » – a succédé au Centre d'étude du vocabulaire élémentaire installé depuis 1951 à l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud, qui avait pour objectif, autour de G. Gougenheim et de P. Rivenc, d'élaborer le Français Fondamental (J.-P. Cuq (Éd.) 2003 : 61). Le BELC est né BEL (Bureau d'Études et de Liaison pour l'enseignement du français dans le monde) en 1959 ; ce n'est qu'en 1965, lorsqu'il a rejoint le CIEP – « Centre international d'études pédagogiques » –, en tant que section spécialisée, que le BEL prit le nom de BELC – tout d'abord « Bureau d'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger » puis, à partir de 1992, « Bureau d'études pour les langues et les cultures » – (J.-P. Cuq (Éd.) 2003 : 33-34). Créé en 1945, le CIEP est un établissement public sous tutelle du ministère de l'Éducation nationale, lieu de « rencontres internationales et d'échanges entre les langues, les cultures et les systèmes éducatifs » (J.-P. Cuq (Éd.) 2003 : 41-42).

⁸ Dès le début des années 1960, les membres du CRÉDIF et du BELC ainsi que certains universitaires s'interrogent sur la formation initiale en FLE et ont le projet de la faire entrer à l'université. Ainsi, comme le rappelle S. Moirand (1987 : 11), dès décembre 1961, un colloque est organisé à Sèvres qui réunit le CRÉDIF, le BELC et des universitaires tels que A. Culioli, J. Dubois, P. Oléron ou encore B. Pottier. Dans un article intitulé « Recherche universitaire et enseignement du français langue étrangère » publié dans *Le Français*

création, par conséquent, de postes dans l'enseignement supérieur dédiés (Dabène, 2008 : 21), par celle de l'apparition de certifications nationales en langue, le DELF et le DALF⁹, de même que par la naissance d'associations de professionnels du champ et notamment par exemple, l'ASDIFLE (Association de didactique du français langue étrangère) en 1986. La volonté affirmée de ses fondateurs était de faire en sorte alors que le champ du français langue étrangère se distingue et d'offrir un lieu où tous ceux qui avaient choisi d'œuvrer dans cette nouvelle discipline puissent se retrouver, échanger leurs recherches et leurs expériences et les faire connaître (Porcher, 2003). Toutefois, les acteurs d'alors envisagent de façon différenciée leurs positionnements à l'intérieur du champ, les uns davantage orientés vers la didactique du Français Langue Étrangère, pour laquelle ils se donnent une mission de promotion, les autres tendant, dans une vision plus englobante, davantage vers une didactique transversale des langues et des cultures maternelles comme étrangères. Ainsi D. Coste (2013 : 37) décrit les positionnements initiaux de trois des acteurs phares de la construction du champ, L. Porcher, R. Galisson et lui-même :

Le numéro 64 (1986) de la revue des *Études de linguistique appliquée* dirigée par Robert Galisson et Louis Porcher et intitulé « Priorité(s) FLE » (Galission & Porcher, 1986), paraît en pleine mise en place des filières universitaires FLE. Le choix du titre de ce numéro des *ELA* pouvait prêter à ententes multiples. Rétrospectivement, il importe surtout de noter que les contributions des deux responsables du numéro marquent deux orientations sensiblement distinctes : Louis Porcher, sous le titre « Priorités Institutionnelles », amorce son résumé par des affirmations claires à propos du FLE : « La didactique du Français Langue Etrangère constitue un champ. Elle est faite de composantes institutionnelles. Celles-ci sont décisives mais ont été jusqu'ici négligées par les pédagogues » (Porcher, 1986) ; Robert Galission, pour sa part, se situe résolument au niveau de ce qu'il propose donc, à cette date et dix ans après le *Dictionnaire de didactique des langues*, de dénommer « didactologie » : Eloge de la didactologie/didactique des langues et des cultures (maternelles et étrangères) » (Galission, 1986), et donc sur un terrain plus vaste, avec cette inclusion des langues maternelles et des cultures. Quant au présent signataire, il publie dans ce même numéro des *ELA* un article « didactique et diffusion du français langue étrangère, questions de priorité » (Coste, 1986) où il se fait assez résolument l'avocat, à raison sans doute de son appartenance au CREDIF, d'un équilibre reposant sur la diffusion du FLE plus que sur une didactique transversale des langues (note 2 page 37 : Le débat a existé à l'intérieur même du CREDIF. C'est ainsi qu'Henri Besse s'était déclaré en faveur de « resigler » le CREDIF en CREDIL (Centre de Recherche et d'Études en Didactique des langues). Dans cette mesure, il rejoint plutôt la position « institutionnelle » adoptée par Porcher.

dans le Monde en 1962, J. Dubois propose un compte rendu de ce colloque et montre que dès l'issue de cette rencontre les participants préconisaient la création d'une « licence de lettres appliquées » (qui prendra la forme à Besançon de la « licence de français appliquée à l'enseignement du français à l'étranger »), la création d'un « certificat de technologie » ainsi que la création d'une « licence de recherches ». Toutefois, ce n'est que vingt ans plus tard que les filières nationales et les diplômes nationaux de FLE furent créés à l'université sur propositions d'une commission de réflexion (la commission Auba) réunie en 1982 par Alain Savary, ministre de l'Éducation nationale. À son arrivée au ministère de l'Éducation nationale, le ministre réunit une commission d'experts qu'il charge de faire le point sur la situation de l'enseignement du FLE en France, de « clarifier les relations [du ministère de l'Éducation nationale] avec le ministère des Affaires étrangères » (Porcher, 1986 : 79-80 et 1995 : 17) et de s'interroger sur la façon de répondre à la demande de plus en plus pressante de la part des enseignants d'obtenir des certifications en FLE reconnues par le ministère de l'Éducation nationale. À la fin de l'année 1982, la commission soumet un rapport au ministère de l'Éducation nationale comprenant deux propositions majeures : (1) la création de filières nationales de didactique du Français Langue Étrangère comprenant un deuxième et un troisième cycle de didactique du Français Langue Étrangère et incluant des stages obligatoires (Porcher, 1995 : 17) ; (2) la création de filières d'apprentissage du FLE et de diplômes spécifiques pour les étudiants étrangers attestant d'un niveau de compétence en français et seuls reconnus par l'État (Porcher, 1986 : 81 et 1995 : 19). Dès la rentrée universitaire 1983-1984, plus de trente universités, soit presque toutes les universités littéraires (Porcher, 1995 : 18), ont pris en charge des formations en DFLE.

⁹ Voir pour une présentation des diplômes et des épreuves : <http://www.ciep.fr/delf-dalf>.

Dans la même période, en 1987, le CREDIF organise un colloque (Lehmann, 1988) dont le titre¹⁰, que j'emprunte dans l'intitulé de cet article, pose à la fois la question d'une didactique ou de plusieurs didactiques pour les langues, et de façon consécutive, celle de la mise en dialogue des didactiques et de leurs singularités. La réflexion des membres du CREDIF engagée dans les années 1970 ne s'arrête pas aux relations d'englobement, de distanciation, de distinction ou d'opposition entre didactique des langues et didactique du FLE. Ainsi que le rappellent S. Chartrand et M.-C. Paret (2008), le colloque s'interroge aussi sur une didactique du français intégrant l'enseignement du français langue maternelle et l'enseignement du français langue étrangère : « Faut-il développer une didactique du français intégrant l'enseignement du français langue maternelle et du français langue étrangère ou faut-il distinguer deux didactiques du français : DFLM et DFLE ? » (Chartrand & Paret, 2008 : 169). En effet, comme le souligne D. Coste (2013 : 37), le CREDIF, centre associé au français langue étrangère, souhaite alors ouvrir le débat et interroger les contacts et les échanges avec les « secteurs » de la didactique des langues : français langue maternelle et langues étrangères autres que le français. De fait, si depuis le début des années 1980, DFLM et DFLE ont eu à cœur de se différencier, de développer leurs spécificités pour éviter toute confusion ou amalgame (Dabène, 2008 ; Simard, Dufays, Dolz & Garcia-Debanc, 2010), dès la fin des années 1980, on tente de dépasser l'idée selon laquelle « DFLM et DFLE/FLS constitu[eraient] deux territoires ne souffrant aucune incursion, pas même frontaliers » (Dabène, 2008 : 16). Les premières rencontres qui mettaient ce questionnement au cœur de leurs préoccupations se sont avérées pourtant peu satisfaisantes. Ainsi par exemple, M. Dabène (2008 : 23, note 26) regrette qu'un colloque qui accueillait pour la première fois des didacticiens du FLM, du FLE et des langues, n'ait pas produit d'*Actes* mais des publications distinctes, ce qui pour lui s'oppose à l'esprit et à la dynamique de dialogue que le colloque avait voulu adopter et impulser : (1) dans la revue *Études de linguistique appliquée*, n° 72, coordonnée par J.-C. Beacco & J.-C. Chevalier, 1988, intitulée : *Didactique Des Langues : Quelles Interfaces ?* ; (2) dans *Les Langues modernes*, n°1 (M. Candelier & L. Dabène (Éds.) (1988) : *D'une langue à l'autre : Les didactiques*) et enfin, ainsi que le mentionnent S. Chartrand et M.-C. Paret (2008 : 169), (3) dans le numéro 82 de la revue *Langue française* (1989) : *Vers une didactique du français ?*, dirigé par R. Galisson et E. Roulet. Rétrospectivement, on peut trouver à cette diversification un certain avantage et le considérer comme un moyen de diffuser le plus largement possible les débats, y compris auprès d'éventuels détracteurs. Toutefois, il apparaît aussi clairement, dès les intitulés retenus pour chacune de ces revues, que les problématiques posées et les visées ne sont pas tout à fait les mêmes, la première revue s'interrogeant sur les interfaces de/avec une didactique, la didactique des langues, la seconde invitant davantage à se pencher sur des didactiques spécifiques aux langues, la troisième conduisant à penser une didactique du français transversale. Plusieurs chercheurs (Dabène, 2008 ; Chartrand & Paret, 2008 ; Marquilló, 2012 ; Coste, 2013) notent la continuité entre les questionnements soulevés au colloque du CREDIF de 1987 et ceux mis à l'honneur dans celui organisé à l'Université de Poitiers à l'initiative de M. Marquilló en 2000 pour l'Association DFLM¹¹. Le thème : « Questions d'épistémologie en didactique du français langue maternelle, langue seconde, langue étrangère » s'organise autour de 3 axes que l'on retrouve, ainsi que le souligne M. Marquilló (2012), dans le n° 15 des *Cahiers du FoReLL* qui constituent les *Actes* de cette rencontre : 1. Qu'est-ce que la didactique du français, comment la définir ? Quels sont ses concepts, ses théories de référence ? 2. Quel rapport l'enseignement apprentissage du français entretient-il avec des disciplines voisines ? 3. Quelles recherches contemporaines peuvent constituer des

¹⁰ « Didactique des langues ou Didactiques de langues. Transversalités et Spécificités »

¹¹ Association de didactique du français langue maternelle devenue AIRDF : Association internationale pour la recherche en didactique du français.

points de référence : quelles sont leurs formes de diffusion, quel est leur impact pour la formation des jeunes enseignants ? (Marquilló-Larruy, 2001 ; Marquilló, 2012). Tout comme le colloque organisé par le CREDIF en 1987, c'est la question des « [...] transversalités et des spécificités » qui est centrale mais limitée cette fois « [...] au cas du français et, significativement, avec une focalisation sur les dimensions épistémologiques, bien peu sollicitées une quinzaine d'années plus tôt » (Coste, 2013 : 66 -67). Le point de vue proposé est novateur car, ainsi que le rappelle M. Dabène (2008 : 26), cette rencontre propose dans son texte d'orientation, de « réfléchir à la constitution du domaine en prenant en compte des variations contextuelles », ce qui permet de poser non pas seulement les disciplines dans une optique de clivage ou *a contrario* de rassemblement, mais de façon plus complexe, en fonction de contextes spécifiques. À l'égard des résultats de cette rencontre, M. Marquilló (2012) exprime, elle aussi, un certain regret par rapport à l'attendu initial, c'est-à-dire la volonté d'instaurer un véritable dialogue entre didactique du français langue maternelle et didactique du FLE. La proposition de hiérarchisation des didactiques en domaines, « sous-domaines » ou « composantes » telle que M. Dabène (2008), M. Bento (2012) ou encore J.-C. Beacco (2013 : 7)¹² par exemple l'envisagent et qui posent la didactique du français langue maternelle, la didactique du français langue étrangère, la didactique de l'anglais, etc, comme des composantes de la didactique des langues rend bien compte des relations qui peuvent s'établir, de façon verticale, entre didactiques et de la façon dont elles peuvent être réunies sous la bannière « didactique des langues ». Et c'est sans doute la raison pour laquelle Ph. Blanchet et P. Chardenet (2011) posent que « la didactique des langues s'est imposée, dans l'espace francophone, comme domaine de recherche sur et pour l'enseignement et l'apprentissage des langues, premières, secondes et étrangères » (*ibid*, en ligne). L'expression « didactique des langues » contribue toutefois à la fois à englober et à masquer la complexité non seulement des contextes mais aussi des relations entre composantes didactiques. C'est sans doute la raison pour laquelle V. Castellotti (2013 : 75) estime que la dénomination « didactique des langues » n'est pas satisfaisante car la « [...] polysémie de ces deux termes et leur accollement contribuent aussi largement à obscurcir encore le panorama » masquant le fait, sous une appellation générale – qui ne rend compte que d'une dimension, celle de l'objet « langue » – que si les domaines disciplinaires semblent bien délimités les uns par rapport aux autres, cela n'exclut pas des rapprochements, des croisements, des échanges et des mises en dialogues inter-didactiques. La question de ce qui rapproche les didactiques, des rapports d'inclusion « contenant-contenu », des formes de voisinage et des formes de partage ou de démarcation n'est pas récente. Ainsi par exemple, M. Dabène (2008 : 17) s'interroge :

Est-ce le signe d'un malaise épistémologique ou simples fluctuations terminologiques ? Entrent aujourd'hui en concurrence au moins quatre bannières. Deux d'entre elles sont centrales : la didactique du français langue maternelle et la didactique du français langue étrangère et seconde. Les deux autres sont substitutives : la didactique du français et la didactique des langues. On note cependant des régularités dans la variation terminologique. L'Association DFLM s'autorise de plus en plus la dénomination générique de didactique du français (Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français). Mais jamais la DFLE/FLS qui, par contre, utilise volontiers et depuis longtemps la dénomination générique de didactique des langues. Comment interpréter ces flottements ? Indépendamment des revendications identitaires qui sont sous-jacentes, peut-on y voir aussi un manque de théorisation des relations entre disciplines de recherche, champs et domaines d'application ?

L'usage d'expressions « didactique des langues », « didactique du FLE », « didactique des langues et du FLE », « didactique des langues y compris du FLE » (etc.) que l'on retrouve

¹² J.-C. Beacco (2013 : 7) : « [...] la didactique du français langue étrangère, [est] [...] province (toujours à statut spécial) de la didactique des langues ».

dans les intitulés de postes, de diplômes, dans les titres de colloques, dans les développements scientifiques, posent pourtant une réelle difficulté à considérer le caractère englobant de la didactique des langues à l'ensemble des langues y compris donc, au français. Une première explication pourrait être issue de la difficulté à considérer le français, en France du moins, comme une langue étrangère. Globalement, l'expression Français Langue Étrangère laisse encore aujourd'hui un grand nombre de non spécialistes perplexes car si l'appellation FLE a totalement supplanté l'expression, réductrice, « Français à l'Étranger », utilisée dès les années 1920, et qu'elle présente l'avantage de faire référence aux deux types de situation d'enseignement et d'apprentissage du français en contexte alloglotte et homoglotte, elle reste ambiguë pour les autres qui lui donnent souvent le sens de français *et* des langues étrangères (Galisson & Puren, 1999 : 64 ; Cadet, 2004). Le plan horizontal doit aussi être envisagé dans ce qu'il interroge les interconnexions qui peuvent exister en didactiques du français, entendues donc au sens large « c'est-à-dire englobant des situations où le français a un statut de langue maternelle, de langue seconde ou de langue étrangère » (Marquilló, 2012 : 107)¹³, les relations entre didactiques du français et didactique des langues (notamment à l'école élémentaire)¹⁴, didactique du français langue maternelle¹⁵ et didactique du français langue étrangère, didactique du français langue étrangère et didactique de l'anglais etc., relations qui se tissent en fonction des contextes dans lesquels langues et didactiques se trouvent en contact¹⁶. Après être passé par différentes phases que S. Chartrand & M.-C. Paret (2008)¹⁷ retracent depuis les origines, il semble aujourd'hui qu'un consensus apparaisse permettant d'embrasser l'ensemble du domaine de la didactique des langues et de ses composantes en se plaçant du côté des contextes, ou des situations d'enseignement et d'apprentissage, envisagés dans leur diversité, dans ce qui les sépare comme dans ce qui les rapproche. Ainsi M. Dabène (2008 : 17) propose de remettre en question la pertinence des notions de langue maternelle, de langue étrangère et de langue seconde et de réfléchir à un « champ de recherche unifiée en didactique du français, dans une perspective variationniste et autour de la notion de situation d'enseignement/apprentissage ». C'est aussi ce que propose J.-L. Chiss (2007, en ligne) qui souhaite dépasser le modèle « français langue étrangère » pour s'ouvrir à une didactique des langues en contexte envisageant avant tout les contacts des didactiques sur le terrain :

¹³ V. Spaëth (2008 : 64-65) propose par exemple sur ce point de considérer le FLS comme un point de jonction entre FLE et FLM : « LE FLS constitue donc nettement, depuis la fin des années 90, un point de rapprochement de ces deux disciplines. Ce concept contribue à une dynamique particulière de la recherche et permet un décloisonnement méthodologique dont on commence à percevoir les effets. Sur le terrain, cependant, c'est-à-dire dans les écoles et les collèges, il faut bien reconnaître que c'est encore souvent, en fonction des différentes régions, faute de moyen, d'information et de formation, à la bonne volonté des enseignants qu'il faut s'en remettre ».

¹⁴ M. Dabène (2008 : 17-18) : « On observe cependant des rapprochements significatifs non seulement entre la DFLM et la DFLE/FLS, [...] mais aussi [...] entre la DFLE/FLS et la didactique des langues étrangères enseignées dans l'institution scolaire et entre la DFLM et la didactique de ces mêmes langues enseignées dans leur pays d'origine. Note 11, page 17 : « On peut de plus en plus constater la présence de didacticiens du FLE/FLS dans des instances de recherche de didacticiens des langues étrangères comme l'Association des chercheurs et enseignants en didactique des langues étrangères (ACEDLE). »

¹⁵ C. Simard, J.-L. Dufays, J. Dolz & C. Garcia-Debanco (2010 : 15) : « la didactique du français appartient au domaine plus large de la didactique des langues-cultures ».

¹⁶ S. Chartrand & M.-C. Paret (2008 : 169) : « DFLM serait, à côté de DFLE et DFLE, une composante de la didactique du français ».

¹⁷ Elles rappellent par exemple que M. Dabène (1986 : 31) – qui a changé de point de vue depuis – considérait que la DFLE était plus proche de la didactique des langues étrangères en France que de la Didactique du français langue maternelle dans la mesure où le seul point qu'elles avaient en commun n'était que l'objet d'enseignement, à savoir la langue française et que E. Roulet (1989 : 7) doutait de l'opportunité de penser une discipline autonome intégrant DFLM et DFLE.

Je pense que le modèle "Français Langue Étrangère" en tant que tel, est un modèle périmé. Je crois que l'on doit d'abord parler de la didactique des langues. Cela fait partie de la contextualisation. Il s'agit de considérer la didactique de la langue maternelle et celle des langues étrangères dans leur interaction, en fonction de chaque pays. Nier la vision universaliste du FLE est une manière de se poser la question suivante : **comment les langues et les didactiques se trouvent-elles en contact ou non, dans le lieu où nous nous trouvons ?** » (je souligne)

En 2002, J.-M. Rosier (2002 : 10-11) s'interrogeant sur les raisons qui font qu'il existe toujours des cloisonnements entre domaines, appelle à une « thématique de transférabilité ». C'est la complémentarité théorique des domaines, les notions communes, les potentiels apports de chacun qui se trouvent aujourd'hui interrogés dans une didactique du français qui peut être dite alors *unifiée* (Chartrand & Paret, 2008 ; Chiss, David & Reuter, 2008), *intégrée* (Roulet, 1980 ; Simard, Dufays, Dolz & Garcia-Debanc, 2010), *transversale* (Vigner, 2003a et b ; Cadet, Rémy-Thomas & Tellier, 2006 ; Cadet & Guérin (Éds.), 2012¹⁸) ou « dans tous ses états » (Dabène, 2008). Il ne s'agit pas alors de nier les spécificités disciplinaires et contextuelles, celle du FLM qui « par ses traditions, ses origines historiques, par les fonctions qui lui sont traditionnellement assignées dans l'institution scolaire, se place plus du côté de la transmission que de la communication » (Vigner, 2003a : 54) ; celle du FLE qui « met en évidence des variétés du français en fonction des situations d'échange, [...] approche les conduites verbales des locuteurs à partir d'une grille culturelle susceptible d'en éclairer l'usage » (*ibid*), mais plutôt, ainsi que le propose G. Vigner (2003a : 54-59)¹⁹ de regrouper les

¹⁸ Cette question est traitée dans la première partie du numéro du *Français Aujourd'hui* n° 176 par V. Muni-Toke : « Les présupposés ethnodidactiques de la coupure disciplinaire FLE/FLS/FLM » (pp. 11-25) ; C. Goï & E. Huver : « FLE, FLS, FLM : continuum ou interrelations ? » (pp. 25-35) et L. Le Ferrec : « Le français langue de scolarisation au carrefour des didactiques du français et des disciplines » (pp. 37-47). De même, la question des transferts pédagogiques possibles est envisagée dans la seconde partie du même numéro intitulée : « Proposer des échanges pédagogiques », ce dont témoigne S. Pamart-Aït Briim dans son texte : « Entrer dans l'écrit en FLM par le biais des approches FLE » (pp. 51-58) puis V. Laurens : « Modéliser des séquences en FLE et FLM : analyse comparée de l'unité et de la séquence didactique » (pp. 59-75) et M.-P. Hamez : « La pédagogie du projet : un intérêt partagé en FLE, FLS, FLM » (pp. 77-90).

¹⁹ G. Vigner (2003a : 54 et suiv.) pose ainsi les particularités du FLM et du FLE : « Le FLM dispose d'une grande expérience pour ce qui est de l'usage de l'écrit [...] en relation avec l'acquisition et la conservation des savoirs, permettant de commenter les textes et le monde, toutes compétences que l'on a tendance à regrouper aujourd'hui sous la dénomination de « littéracie ». Cet usage du français est celui d'une variété particulière (norme), traitement des objets culturels élaborés, analyse littéraire [...]. Le FLM par ses traditions, ses origines historiques, par les fonctions qui lui sont traditionnellement assignées dans l'institution scolaire, se place plus du côté de la transmission que de la communication. Le FL2 dans les phases initiales d'apprentissage, par les emprunts opérés auprès des méthodologies du FLE, sait faire usage de la notion de communication, de contexte d'échange, sait traiter du français dans ses formes ordinaires et dans ses formes élaborées. L'écrit y est valorisé, nous sommes le plus souvent en contexte scolaire, dans des formes qui sont propres de la littéracie comme pour le FLM. Une des particularités du FL2, tient à l'approche conjointe qu'il appelle de la langue et de la maîtrise des discours. Non-francophones d'origine pour la plupart, les élèves de FL2 ont besoin de consolider leur maîtrise du français, leur maîtrise de la langue (...) tout en approchant des objets culturels élaborés (la littérature occupe une place importante des programmes) ou en développant des pratiques d'écriture scolaire qui appellent la mobilisation de capacités très variées et très nombreuses. Souvent en difficulté dans l'autonomisation des processus de bas niveau de structuration linguistique, l'élève en FL2 doit en même temps gérer des opérations d'un haut niveau de complexité (lire et interpréter un poème, élaborer une narration ou un commentaire). L'interculturel est en même temps au cœur des problématiques du FL2. Le FLE dispose d'une expérience pédagogique incontestable pour ce qui est de l'acquisition de la compétence de communication ordinaire, dans sa relation à l'acquisition d'un système linguistique nouveau, par un travail de systématisation qui ne doit rien, du moins au départ, aux enseignements grammaticaux, traditionnels du FLM. Le FLE met en évidence des variétés du français en fonction des situations d'échange, il approche les conduites verbales des locuteurs à partir d'une grille culturelle susceptible d'en éclairer l'usage. La culture sera aussi abordée dans sa dimension anthropologique, dans les arts de faire, dans les arts de vivre. Le FLE sait inscrire l'échange dans un contexte donné, mais sur des transactions relativement simples, selon des codes conversationnels peu élaborés, en

« catégories qui circulent d'un domaine à l'autre, [afin de] définir un socle commun aux trois domaines, ce qui pourrait constituer les bases d'une *didactique générale du français* qui se différencierait par la suite en *pédagogies spécifiques*, selon les publics destinataires : pédagogie des langues maternelles, des langues étrangères et des langues secondes ». Ainsi que le précise M. Dabène (2008) et comme le laisse aussi entrevoir la création récente d'une épreuve optionnelle FLE/S au Capes de Lettres Modernes²⁰, associant donc, au sein d'un même diplôme national, DFLM et DFLE/S, la question de l'enseignement/apprentissage aux élèves allophones et celle de l'appui sur les répertoires plurilingues des élèves est aujourd'hui déterminante pour interroger les facteurs de différenciation et de rapprochement entre didactiques, de même que les questions relatives à la façon dont chacun des champs considère l'objet langue et les approches méthodologiques qu'il développe (voir aussi par exemple Marchand dès 1989). Cette option (Spaëth, 2015), encore trop récente pour qu'une analyse plus poussée puisse ici avoir lieu, et qui représente une reconnaissance institutionnelle certaine pour le domaine, peut cependant être interprétée comme le signe de l'ouverture d'un véritable dialogue disciplinaire, pas seulement sur le terrain de la recherche (entre didacticiens du FLM et du FLE/S), mais aussi sur le terrain institutionnel (entre enseignants à l'intérieur des établissements, entre décideurs de l'Éducation nationale) et sur celui de la formation initiale et continue.

2. Niveaux de hiérarchisation, catégorisations et morcellement disciplinaire en didactique des langues

Concernant le domaine de la didactique des langues, on peut donc mener une réflexion similaire à celle que j'ai proposée plus haut – partant de la didactique générale pour aller vers les didactiques des disciplines – quant aux types d'emboîtement ou de hiérarchisation entre au premier niveau : la didactique des langues, dans laquelle on retrouverait l'aspect généralisant posé plus haut – au deuxième niveau : la didactique de la langue, disciplinairement située par rapport à une langue donnée – au dernier niveau : la didactique de l'objet de la langue qui s'intéresse à l'objet linguistique et culturel et qui conduit plusieurs chercheurs comme par exemple G. Legros (2008), Y. Reuter (2008 : 217), B. Daunay, Y. Reuter & B. Schneuwly (2011 : 19) notamment, à questionner l'unité de la didactique (et en particulier pour eux, la DLFM) : « Peut-on parler d'une seule didactique ou de plusieurs didactiques, spécifiques, selon leur objet (orthographe, langue, texte, lecture, écriture, littérature...) ? » (Chiss, David & Reuter (Éds.) 2008 : 10)²¹. Tous les découpages étant... problématiques. Le premier

adoptant dans l'approche des formes de l'énoncé la perspective du locuteur. On fait usage du français en fonction d'un interlocuteur, d'une visée que l'on se donne, d'un effet que l'on veut produire. En FLM, l'élève apprend au contraire à s'émanciper par rapport aux usages spontanés en vigueur dans sa communauté d'appartenance pour se construire à la fois comme sujet social dans une communauté élargie et comme sujet autonome. Le FLE se situe de manière beaucoup plus nette dans une logique de communication, c'est-à-dire dans un échange entre locuteurs d'une même époque mais issus d'espaces culturels différents, alors que le FLM organise un échange dans le temps, à l'intérieur d'une même culture. Cette capacité à contextualiser l'échange constitue certainement un des apports les plus précieux du FLE aux autres domaines d'apprentissage du français. »

²⁰ Première session, juin 2014.

²¹ Cette question se pose néanmoins de façon récurrente. Voir à ce sujet Y. Reuter (2008 : 217) : « peut-on parler d'un champ de la didactique du français ou ne vaut-il pas mieux parler de plusieurs (sous) champs, de plusieurs didactiques ? Existe-t-il véritablement une unité entre la didactique de la littérature [...], celles de la grammaire, de l'orthographe, des textes, de la lecture, de l'écriture ? Cette question serait d'ailleurs à approfondir dans sa dimension diachronique. Quels sont les objets et les pratiques sur lesquelles se polarisent les recherches en didactique à tel ou tel moment de son histoire ? Pourquoi ? Et pourquoi les accentuations se déplacent-elles ? ». Voir également B. Daunay, Y. Reuter & B. Schneuwly (2011 : 19) : « [...] concernant les objets d'étude eux-mêmes, il est toujours intéressant de se demander s'ils sont définis didactiquement d'une manière spécifique et

gomme en effet les spécificités liées à/aux langues elles-mêmes, le second se subdivise à son tour en deux niveaux (1) posant tout d'abord sur un plan vertical, les langues (anglais, espagnol, allemand, japonais, français *etc.*), et classant ensuite sur un plan horizontal, les statuts de ces langues dans des contextes particuliers d'enseignement/apprentissage – maternelle, étrangère, seconde – ou encore les éléments linguistiques, stratégiques dont elle serait constitutive (ici, dans ses déclinaisons pour le français par exemple : de scolarisation, sur objectifs spécifiques – médical, juridique, des relations internationales, universitaire –), les buts sociopolitiques visés : d'intégration. En effet, à l'intérieur même du champ de la didactique du FLE, d'un point de vue terminologique, on a assisté à un premier glissement, relativement récent, qui s'est tout d'abord manifesté sur l'appellation des formations elles-mêmes, dans les intitulés des Masters, puis dans les colloques et publications scientifiques (Castellotti & Chalabi, 2006) manifestant sans doute le désir de montrer que la formation permettait aux étudiants d'être performants à la fois dans des contextes d'enseignement en milieu homoglotte et alloglotte. En tout cas, le couple Français Langue Etrangère/Seconde tel qu'on le rencontre le plus souvent aujourd'hui ne s'est pas construit lorsque la notion a été conceptualisée (Cuq, 1989). Depuis quelques années, les acronymes se sont multipliés et aux côtés du E, du S, on a vu naître le OS (Français sur Objectifs Spécifiques), on a assisté à la naissance du Sco (Français Langue de Scolarisation), du OU (Français sur Objectifs Universitaires), du LP (Français Langue Professionnelle) puis du I (Français Langue d'Intégration) voire du 2I (Français Langue d'Intégration et d'Insertion) (Adami & André, 2012), du IE (d'insertion et d'entreprise) ou du LINT (langue de l'international)²² donnant à voir, pour les uns la marque d'une constante spécification/spécialisation du domaine, pour les autres, des arguments commerciaux et de prise de marché, dans tous les cas, une certaine forme de « morcellement disciplinaire » (Spaëth, 2014)²³ et des logiques à l'œuvre – logiques de chercheurs, logiques de décideurs politiques, logiques de mise en concurrence etc – différentes (Reuter, 2008 : 217) qui doivent être interrogées :

Le mouvement complexe de morcellement disciplinaire (FOS/FOU/FLI...), de diversification thématique (plurilinguisme, méthodologie actionnelle, identités discursives, agir professoral, pratiques de la littératie, etc.), de contextualisation et de professionnalisation, observable depuis le début du XXI^e siècle, dans le champ de la didactique du français langue étrangère et seconde (voir à ce propos l'article de Martinez *et alii.*, 2011) transforme très sensiblement le rapport que les chercheurs entretiennent avec cette discipline. Progressivement, une variation d'échelles (Ricœur, 2000) s'est mise en place, feuilletant la recherche du point de vue le plus micro (l'individu, enseignant ou apprenant) à celui le plus macro (les politiques

quelle est l'influence de la tradition scolaire ou de l'usage ordinaire ; par exemple, la grammaire, la littérature, l'écriture, la lecture, sont-elles véritablement constituées conceptuellement et méthodologiquement d'une point de vue spécifique dans les recherches menées ? ».

²² Voir par exemple les intitulés des Master « FLIE » et « FLINT » retenus à l'Université de Nanterre, Paris 10 pour la rentrée universitaire 2014-2015.

²³ Moins connu et diffusé, on trouve aussi le « FLU » pour Français Langue Usuelle, Français Langue Utilitaire, Français Langue Utile, proposé par L. Collès (2004) comme « possible « intégrateur » des didactiques du FLM et du FLE » (El Karouni, 2012, consulté en ligne le 10 août 2014). Voir aussi V. Spaëth (2014) ou J.-L. Chiss, à venir en 2015, résumé de la conférence plénière « Le français, les langues, les disciplines : contextualisations didactiques » proposé pour le colloque Les langues à l'école, la langue de l'école : rupture ou continuité dans les pratiques enseignantes ?, 14 et 15 janvier 2015, Université Paris Sorbonne : « Les déclinaisons désormais traditionnelles de la didactique d'une langue, le français, en FLM, FLS, FLSco... (la liste est ouverte et ne cesse de s'allonger : FOS, FOU, FLI...) attestent de la nécessité de prendre en compte la diversité des contextes macro et micro éducatifs mais alertent aussi sur les risques d'éparpillement voire de dilution d'un champ qui doit garder une unité et une consistance théorique. Ce processus de diversification se renforce du fait de l'existence de didactiques de langues plus ou moins en contact dans les situations sociales et scolaires et de l'intervention décisive du linguistique dans l'appropriation des disciplines enseignées. De fait, la question des relations, des articulations entre l'ensemble de ces données et contraintes occupe la réflexion didactique et son impact sur la formation des enseignants ».

éducatives et linguistiques nationales, continentales, mondialisées), en passant par celui de la classe qui a longtemps constitué le cœur de cible de la discipline (Spaëth, 2014)

V. Castellotti l'avait déjà relevé en 2009 dans la postface du numéro 164 du *Français Aujourd'hui* que j'ai coordonné aux côtés d'I. Laborde-Milaa et J.-M. Mangiante (Cadet, Laborde-Milla & Mangiante, 2009) : « [...] le français est particulièrement friand de sigles en tous genres [...] un sigle peut même, parfois, en cacher un autre et, surtout, ces sigles servent le plus souvent de paravents à des catégories sur le sens desquelles on ne s'interroge plus puisqu'elles sont en quelque sorte « cristallisées » par ces sigles, qui masquent l'histoire de leur émergence » (Castellotti, 2009 : 109). Il en est ainsi des sigles, catégories et « sous-catégories » qui partagent le domaine de la didactique du français. Nous ne pouvons que constater aujourd'hui que l'heure est à l'accélération de l'éclatement des particules de l'objet « didactique du français » qui visent tout à la fois, à poser des cadres conceptuels, déterminer les « particularités linguistiques et discursives » de l'objet langue, à catégoriser des locuteurs en fonction de leurs compétences linguistiques réelles ou supposées, à interpréter leurs besoins. Ainsi, on ne distingue plus seulement trois grands domaines : FLM, FLE, FLS mais de ces trois grandes catégories sont nées et naissent encore des « sous-catégories », déclinées à partir des premières. Si elles laissent à penser à première vue qu'elles s'emparent des, et précisent les, polysémies contenues par FLM/FLS/FLE, qu'elles mettent de l'ordre dans le « concept fourre-tout qui brouille les critères au lieu de les clarifier » (Defays & Deltour, 2003 : 31, à propos du concept FLS), elles n'en sont pas moins problématiques, ne sont pas à considérer sur le même plan, en tout cas, pas sous l'angle d'un continuum même si elles sont apparues de façon successive et s'appréhendent en termes de contenants, contenus, extensions²⁴. Surtout, elles ne renvoient pas aux mêmes éléments. Les publications qui se sont consacrées à ces différentes catégories et « sous-catégories » soulèvent les problématiques « [de l'] emboîtement des dénominations et des domaines, et du figement progressif des étiquettes elles-mêmes » (Spaëth, 2008 : 79). Elles s'actualisent dans quatre questions principales dans un double mouvement constant de démembrement/rassemblément sur les plans historique, didactique, pédagogique et méthodologique. Ainsi on y interroge :

- la justesse et la pertinence des catégories (Cuq, 1989, 1991, 1992, 2000 ; Cuq & Gruca, 2003, Defays & Deltour, 2003) par rapport à la complexité des situations individuelles et sociales²⁵ qui rendent les nomenclatures toujours insatisfaisantes :

On désigne les langues par le degré de familiarité que l'on entretient avec elles, de la langue maternelle, à la langue étrangère en passant par la langue seconde. Cette nomenclature n'est pas aussi naturelle qu'il y paraît ; elle peut même créer des malentendus, constituer des obstacles dans l'enseignement des langues. Par ailleurs, elle ne correspond plus aux situations individuelles et sociales souvent plus complexes des apprenants, que ce soit dans un pays francophone ou ailleurs. (Defays & Deltour, 2003 : 27)

²⁴ J.-L. Chiss (2008 : 18) : « Pour les spécialistes de FLE qui ont construit la notion de FLS, l'évidence des questions d'enseignement dans les contextes étiquetés « FLS » (au-delà de la France) a déterminé un type d'approche dont le numéro 88 des *Etudes de linguistique appliquée* en 1992 est emblématique. Consacré au « français langue seconde », ce numéro intitule sa section II « Aspects du français langue seconde » et renferme un article de Gérard Vigner (pp. 39-54) intitulé « le français langue de scolarisation ». L'auteur insiste sur la variabilité des situations sociolinguistiques de FLS (FL2) en notant que le caractère commun de ces situations est de conférer au français un statut de langue de scolarisation. Dans cette perception, le FLS (FL2) est premier et le français langue de scolarisation est un « aspect », ce qui induit une orientation didactique spécifique dans laquelle, par démarcation avec le FLE, la compétence langagière-cognitive vient équilibrer pour le moins la « compétence de communication ». Cette perspective apparaît dès lors largement congruente avec le thème de la « maîtrise de langue » qui s'installe dans les années 90 en FLM ».

²⁵ M. Abdallah-Preteceille : « [...] enfermer dans une catégorisation pédagogique un public qui est intrinsèquement fluide au plan sociologique et anthropologique » (2003 : 2).

- les mouvements historiques qui président à leur élaboration (Cuq, *ibid.* ; Cuq & Gruca *ibid.* ; Vigner, 1998, 2012) et qui sont initialement davantage marqués par une dimension politique que par une dimension pédagogique (Vigner, 2011, 2012) ;
- les relations entre domaines didactiques, vues sous l'angle des points de séparation dans le cadre des « tensions statutaires et conceptuelles » qu'ils entretiennent (Spaëth, 2008 : 64-81 ; Chiss, 2008 : 17) ou sous l'angle des transferts et des recouvrements possibles, signalés, ou projetés.

Partant de ces interrogations, E. Guerin et moi-même, participant au débat qui traverse actuellement la didactique des langues sur le sens des spécifications/catégorisations²⁶ et sur leur opportunité, nous nous sommes alors demandé au regard de quoi, de qui, ces catégories étaient pertinentes : Sont-elles distinctes ? En tout ou en partie ? S'opposent-elles ? Se croisent-elles ? Où sont les points de rencontres ? Quels apports les unes envers les autres ? Qu'en font les didacticiens ? Et les institutions ? Et à l'instar de V. Castellotti (2013 : 93 & 2009 : 109), si l'inflation et l'utilisation de catégories « figées et distinctes » en Didactique des langues « [ne] condui[sait] pas à leur faire perdre toute force compréhensive et toute dimension heuristique ? ». C'est en tout cas ce qui apparaît d'évidence lorsque la multiplication des sigles conduit par exemple à définir/réduire « le FLI, [comme] la possibilité de certification de certains organismes avec l'objectif de gérer les flux migratoires, et le FLE, c'est en grande partie un marché, avec des enjeux économiques » (Gadet, 2012 : 123). Evidemment, la tentation de la catégorisation et de la sous-catégorisation donne l'illusion d'éclairer les publics, les contextes, les contenus et les pratiques mais il y a tout lieu de s'alarmer lorsque l'on analyse la façon dont ces catégorisations circulent en dehors de l'espace de la recherche. Ainsi, en quoi est-ce que mon enseignement, ma situation, relève de ce que l'institution nomme FLS lorsque je donne un cours de soutien dans un lycée à Paris, et dans le cadre duquel le *S* ne fait que référer à l'apprenant, allophone, avec lequel je travaille, quand l'exposition que je lui propose à la langue et les objets et démarches d'enseignement relèvent clairement du FLM (Cortès, 2012) ? En quoi est-ce pertinent pour des élèves de CAP, francophones et plurilingues, d'être envoyés, alors qu'ils se trouvent en difficulté en cours de français, dans le cours de « soutien en FLE », ce qui est, on peut aisément le comprendre, vécu comme une très grande violence par les élèves concernés ? (Sanchez Moreira, 2013). Il

²⁶ Voir aussi par exemple A. Bruneau, V. Castellotti, M. Debono, C. Goï & E. Huver (2012). Langue(s) et insertion : quelles relations, quelles orientations ? Autour d'une controverse, le FLI. *Diversité*, n° 170, pp. 185-192 : « Sur le plan didactique la raison principale qui motiverait la création du FLI tiendrait à son inscription dans le droit fil des processus de « spécification » progressive qui ont produit, à la suite du FLE, le FLM, le FOS, le FLS, le FLSco, le FOU, le FLP, etc. Outre cette inflation de sigles dont on peut discuter la pertinence, le document présente ce processus de spécification comme un consensus. Or le domaine de la didactique des langues est lui-même traversé par un débat sur l'opportunité d'une spécialisation croissante qui peut avoir un intérêt ponctuel d'un point de vue méthodologique mais dont le figement produit des enfermements dommageables pour la recherche et sur le terrain (Castellotti, 2009 ; Goï & Huver, 2012). En outre, le « public » des migrants adultes n'est pas spécifique en soi : cette catégorie est aussi construite sur/par une histoire des migrations et des politiques à leur égard, sur les dispositifs qui en découlent, etc. De même, les parcours personnels, biographiques, scolaires et professionnels des migrants sont différents, ainsi que leurs façons d'apprendre et de construire leurs compétences. De notre point de vue, l'enseignement du français dans ces types de situations ne renvoie pas tant à des publics spécifiques qu'à des enjeux (enjeux d'insertion : scolaire, sociale, professionnelle, universitaire, etc.) : à ce titre, il n'est pas spécifique à une catégorie de population et les catégories de population sont en outre bien plus poreuses que le texte ne le laisse penser. Cette conception cloisonnante a des conséquences importantes en termes de discours sur ces publics et de pratiques de formation linguistique : il est important que les formateurs ne considèrent pas leur contexte d'intervention et/ou leur public uniquement comme spécifiques et donc totalement différents d'autres situations d'enseignement/apprentissage. » (p. 190).

semble également fondamental d'intervenir sur le plan des amalgames et de réagir lorsque l'on lit par exemple dans l'article de L. Dappe (2015 : 93) enseignante maître formatrice que, pour les enseignants avec lesquels elle travaille : « [...] les causes des difficultés des élèves se cristallisent pour eux sur un problème important bien qu'il ne soit pas le seul : le problème des élèves non-francophones. Dans l'école, sont désignés par ce terme, non seulement les élèves allophones, mais tout l'ensemble des élèves ayant des lacunes lexicales. Il semble que tant que des réponses ne seront pas apportées sur ce point, les enseignants n'engageront aucune véritable réflexion sur leurs pratiques ».

Dans l'utilisation qui est faite des catégories, on constate bien, comme S. Chartrand & M.-C. Paret (2008) le soulignent, que les significations, simples de prime abord, ne correspondent finalement que peu à une situation d'enseignement/apprentissage mais bien davantage à des définitions motivées par des contextes politiques et/ou scolaires : « dans tous les cas [...] ces désignations sont assez mystificatrices [...] nous charrions des notions imprécises et éminemment discutables parce que provenant de critères en partie étrangers à leur objet (critères géographiques, politico-scolaires) » qui masquent « des 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 & Paret, 2008 : 172-173). De même, on voit dans ces deux exemples, et comme l'analyse F. Gadet (2012), qu'il s'agit d'une catégorisation de la langue à l'aune des compétences supposées des locuteurs que l'on propose :

[...] il s'agit bien des mêmes langues, qui se font « M » ou « E » par rapport au locuteur qui en use [...] Classés, les locuteurs le sont ainsi à l'aune de catégories qui sont plus faciles à instituer à un pôle de l'axe qu'à l'autre. Ainsi, si un Chinois ne sait pas du tout le français, il ne le sait pas, et il s'agit bien d'une langue qui lui est « étrangère », et qu'il doit apprendre de A à Z. Mais, entre un Louisianais qui serait né en français mais mène par nécessité l'essentiel de sa vie en anglais, et un Camerounais qui a acquis le français comme langue dite seconde, mais fait à peu près toutes ses activités en français, lequel est le plus « natif » des deux ? (Gadet, 2012 : 124)

Plus encore, V. Castellotti, dans la synthèse du *Français Aujourd'hui* n° 164 (Cadet, Laborde-Milaa & Mangiante (Éds), 2009) estime que la catégorisation, quand elle ne réfère pas aux compétences langagières, peut se faire à travers « la différence » qu'on pose entre les êtres et une norme sociale, scolaire, langagière attendue :

S'agit-il prioritairement d'une différence ethnique (les « origines », T. Tran-Minh) ? Sociale et comportementale (la délinquance, V. Muni-Toke) ? Educative (l'inadéquation des structures, M.A. Dat & N. Spanghero-Gaillard, la différenciation socio-éducative, N. Auger) ? Culturelle (les cultures éducatives, M.A. Dat & N. Spanghero-Gaillard) ? Linguistique et identitaire (les langues familiales, A. Young & L. Mary, V. Filliol, le bilinguisme, V. Muni-Toke) ? Didactique (les objectifs d'enseignement, F. Chnane-Davin & J.P. Cuq, la construction de matériaux pédagogiques, F. Chnane-Davin & M. Ferrera-Pinto) ? Ou encore juridique (E. Lemaire) ? (Castellotti, 2009). La différence est bien sûr souvent construite au croisement et à l'articulation de plusieurs de ces secteurs, présentés ici séparément pour mieux les mettre en évidence. Mais dans tous les cas, sont visées les personnes porteuses de différence, c'est-à-dire qui manifestent, par tel élément de leur histoire, de leur attitude, de leur comportement, un écart par rapport à une norme attendue et jugée seule légitime, de manière dominante, dans l'environnement considéré.

Il me semble donc également important d'interroger les étiquettes, leurs spécialisations, les glissements opérés d'un champ à l'autre à mesure de la création des catégorisations pour voir si, comme demandent V. Louis, J.-M. Defays, B. Delcominette & J.-L. Dumortier (2003 : 9-11), les « changements d'étiquettes correspondent à des changements dans l'analyse, dans l'approche, dans la pratique pédagogiques » et s'ils sont pertinents pour les enseignants ; voir

également, comme le suggère V. Castellotti (2009) si ce principe de décomposition ne présenterait pas plus un caractère toxique que salutaire et en quoi finalement il participe vraiment d'une meilleure compréhension des publics, des terrains et de la discipline :

[on peut se demander si le fait de les] décomposer pour les détailler à l'extrême, [afin de] s'adapter au plus près des besoins, conduit nécessairement à faciliter les actions dans ce secteur, [et si finalement] elle [ne] risque [pas] même de masquer (Fioux, 2001) ou de scléroser le débat et l'action en les maintenant dans des cadres à la fois fixes et morcelés. (p. 110)

Conclusion

Faire de la recherche en didactiques signifie toujours se situer dans l'histoire d'un champ et participer aux débats, politiques, idéologiques, notionnels, qui le secouent et vis-à-vis desquels chacun de nous, enseignants et chercheurs, avons une responsabilité (Cadet, 2014 ; Castellotti, 2013). En 2008, M. Dabène s'interroge (2008 : 26) : « [...] peut-on se satisfaire de transversalités conjoncturelles ? Ou est-il possible de construire épistémologiquement des transversalités qui seraient constitutives d'une didactique du français fondée sur la prise en compte de la diversité des situations d'enseignement-apprentissage ? ». L'ensemble de cette contribution permet aujourd'hui me semble-t-il d'apporter une réponse positive à cette question. Il y a suffisamment de traits partagés, d'interrelations possibles, de concepts communs, de contextes et de publics conjoints, pour permettre de penser les transversalités entre didactiques du français et de les concevoir comme partie intégrante de la didactique des langues. A mon sens, si une pensée didactique peut tenter de cerner, d'expliquer, le réel en posant des catégories, une pensée didactique ne peut pas être « catégorielle », c'est-à-dire centrée sur une catégorie, et il serait sans doute même contreproductif qu'elle le soit, eu égard à la fluidité des publics et des contextes dans lesquels un professionnel de l'enseignement des langues est conduit à intervenir. En cela, je rejoins le point de vue développé par V. Castellotti (2009 : 110) dont je citerai ici les propos pour conclure :

La solidification des catégories a pour effet de sécuriser des acteurs sociaux (ici, essentiellement, les professionnels du monde éducatif) instabilisés par la vitesse des changements, leur imprévisibilité, leur accroissement, qui trouvent dans les propositions de classement et de typologie des balises pour faire entrer le réel dans des cadres « éprouvés » susceptibles de réduire sa complexité. Mais les phénomènes sociaux, culturels, linguistiques, identitaires liés à la diversité au sein de l'école française, notamment à la présence en son sein d'un nombre croissant d'enfants « venus d'ailleurs », au sens « propre » (géographique) comme au sens « figuré » (social, culturel, linguistique, etc.) participent de cette « liquidité » (Bauman, 2000) du monde contemporain, mobile, composite, hétérogène (Castellotti, 2009)

Bibliographie

- Abdallah-Pretceille M. (2003). Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers. Paris : Economica.
- Adami H. & André V. (2012). Vers le Français Langue d'Intégration et d'Insertion. In H. Adami & V. Leclercq (Éds). *Les migrants face aux langues des pays d'accueil, acquisition en milieu naturel et formation*. Lille : Septentrion.
- Althusser L. (1974). *Philosophie et Philosophie Spontanée des Savants*. Paris : Maspéro.
- Beacco J.-C. (Éd.) (2013). *Éthique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité*. Paris : Didier.

- Bento M. (2012). *Entre savoirs et savoir-faire, de la phonétique à la didactique*. Habilitation à diriger des recherches (HDR) (Université Paris Descartes, Paris, France).
- Bishop M.-F & Cadet L. (Éds.) (2015). Les concepts de la formation. *Le français aujourd'hui*, n° 188.
- Blanchet Ph. (2011a). Nécessité d'une réflexion épistémologique. In Ph. Blanchet & P. Chardennet (Éds.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines, pp. 9-19.
- Blanchet Ph. (2011b). La question des transferts méthodologiques interdisciplinaires. In Ph. Blanchet & P. Chardennet (Éds.) (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines, pp. 71-72.
- Bru M., Altet M. & Blanchard-Laville C. (2004). A la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue française de pédagogie*, n° 148, pp. 75-87.
- Bruneau A., Castellotti V., Debono M., Goï C. & Huver E. (2012). Langue(s) et insertion : quelles relations, quelles orientations ? Autour d'une controverse, le FLI. *Diversité*, n° 170, 185-192.
- Cadet L. & Guerin E. (Éds.) (2012). FLM, FLE, FLS... au-delà des catégories. *Le Français Aujourd'hui*, n° 176.
- Cadet L. (2004/2006). *Entre parcours d'apprentissage et formation à l'enseignement : le journal de bord d'apprentissage, analyse d'un objet textuel complexe*. Atelier national de Reproduction des Thèses (ANRT). Thèse à la carte. Lille, 2006. **Référence ANRT : 46864**. 1342 pages – Disponible au format microfiche.
- Cadet L. (2014). *De la construction des savoirs à l'interprétation de l'action : les discours de formation, les discours de classe, les discours de retour d'expérience dans la formation et dans la recherche en didactique des langues*. Habilitation à diriger des recherches (HDR) (Université Paris 3 Sorbonne nouvelle, Paris, France).
- Cadet L., Laborde-Milaa I. & Mangiante J.-M. (Éds.) (2009). Langue(s) et intégration scolaire. *Le Français Aujourd'hui*, n° 164.
- Cadet L., Rémy-Thomas F. & Tellier M. (2006). Repenser la didactique du français dans sa mission d'intégration en classe d'initiation (CLIN). *Spirale*, n° 38, pp. 37-52.
- Castellotti V. & Chalabi H. (Éds.) (2006). *Le français langue étrangère/seconde : des paysages didactiques en contexte*. Paris : L'Harmattan.
- Castellotti V. (2009). Construire l'intégration en (dés)intégrant les catégories ?. *Le Français Aujourd'hui*, n° 164, 109-113.
- Castellotti V. (2013). L'articulation recherche-intervention en didactique des langues : comment (ne pas) en sortir ? In J.-C. Beacco (Éd.). *Éthique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité*. Paris : Didier, pp. 74-98.
- Charaudeau P. (2010). Pour une interdisciplinarité "focalisée" dans les sciences humaines et sociales. *Questions de communication*, n° 17, pp. 195-222.
- Chartrand S. & Paret M.-C. (2008 – 1^{ère} édition 1995). Langues maternelle, étrangère, seconde : une didactique unifiée ?. In J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter (Éds.). *Didactique du français. Fondements d'une discipline*. Bruxelles : De Boeck, coll. « Savoirs en pratique », pp. 169-178.
- Chiss J.-L. (2008). Le français, les langues et les cultures dans les contextes d'immigration. In J.-L. Chiss (Éd.). *Immigration, école et didactique du français*. Paris : Didier, coll. « Langues et didactique », pp. 7-20.

- Chiss J.-L., David J. & Reuter Y. (Éds.) (2008 – 1^{ère} édition 1995). *Didactique du français. Fondements d'une discipline*. De Boeck. coll. « Savoirs en pratique ».
- Cortès J. (2012). Mission d'enseignement de soutien en français langue seconde : école Boulle, collège Camille Sée, collège Antoine Coysevox. Mémoire de Master 2 en Didactique des langues, Université Vincennes/Saint-Denis, Paris 8.
- Coste D. (2013). La didactique des langues entre pôles d'attraction et lignes de fracture. In J.-C. Beacco (Éd.). *Éthique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité*. Paris : Didier, pp. 36-73.
- Cuq J.-P. & Gruca I. (2003). *Cours de didactique du français langues étrangère et seconde*. Grenoble : PUG, coll. « FLE ».
- Cuq J.-P. (1989). Français Langue Seconde, essai de conceptualisation. *L'information grammaticale*, n°43, pp. 36-40.
- Cuq J.-P. (1991). *Le Français langue seconde*. Paris : Hachette, coll. « F ».
- Cuq J.-P. (1992). Français langue seconde. Un point sur la question. *Tréma*, n° 7, Montpellier, pp. 3-11.
- Cuq J.-P. (2000). Langue maternelle, langue seconde, langue étrangère et didactique des langues. *Le Français dans le Monde – Recherches et applications*, n° spécial.
- Cuq J.-P. (Éd.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*, ASDIFLE/CLE International.
- Dabène L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette, coll. « F. références ».
- Dabène M. (1972). Le Crédif en 1972 : les champs de la didactique des langues. *Le Français dans le Monde*, n° 92, pp. 8-13.
- Dabène M. (1986). Ralentir... travaux ! Sur quelques évidences en didactique du français langue étrangère. *Études de linguistique appliquée* n° 64, pp. 31-38.
- Dabène M. (2008 – 1^{ère} édition 1995). Quelques repères, perspectives et propositions pour une didactique du français dans tous ses états. In J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter (Éds.). *Didactique du français. Fondements d'une discipline*. Bruxelles : De Boeck, coll. « Savoirs en pratique », pp. 15- 34.
- Dappe L. (2015). Des outils pour observer et accompagner les pratiques des enseignants. *Le français aujourd'hui* n°188, pp. 89-99.
- Daunay B., Reuter Y. & Schneuwly B. (Éds.) (2011). *Les concepts et les méthodes en didactique du français*. Presses universitaires de Namur, coll. « Recherches en didactique du français ».
- Defays J.-M. & Deltour S. (2003). *Le français langue étrangère et seconde, enseignement et apprentissage*. Sprimont : Mardaga.
- Gadet F. (2012). Les locuteurs et les savoirs sur les langues. *Le Français Aujourd'hui*, n° 176, pp. 123-126.
- Galisson R. & Coste D. (Éds.) (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
- Galisson R. & Puren Ch. (1999). *La formation en questions*. Paris : CLE International, coll. « Didactique des langues étrangères ».
- Germain C. (2000). Didactique générale, didactique des langues et linguistique appliquée. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, vol. 3, 1-2, pp. 23-33.
- Girard D. (1972). *Linguistique appliquée et didactique des langues*. Paris : Armand Colin.

- Lebeaume J. (2012). La didactique de la technologie à la croisée des curriculums, des apprentissages et des enseignements disciplinaires, dans une perspective socio-historique générale. In M.-L. Elalouf, A. Robert & M.-F. Bishop (Éds.). *Les didactiques en question(s), État des lieux et perspectives pour la recherche et la formation*. Bruxelles : De Boeck, pp. 48-55.
- Legros G. (2008 – 1ère édition 1995). Quelle place pour la didactique de la littérature ? In J.L. Chiss, J. David & Y. Reuter (Éds.). *Didactique du français. Fondements d'une discipline*. Bruxelles : De Boeck, coll. « Savoirs en pratique », pp. 35-46.
- Lehmann D. (Éd.) (1988). *La didactique des langues en face à face*. Paris : Crédif/Hatier.
- Louis V., Defays J.-M., Delcominette B. & Dumortier J.-L. (Éds.) (2003b). *Langue et communication en classe de français. Convergences didactiques en langue maternelle, langue seconde et langue étrangère*. Fernelmont : Éditions modulaires européennes.
- Lousada E.G. (2011). Le discours de l'enseignant comme discours professionnel. In Ph. Blanchet & P. Chardennet (Éds.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines, pp. 379-391.
- Marchand F. (1989). Vers une didactique du français ?. *Langue française*, n° 82, pp. 67-82.
- Marquilló Larruy M. (Éd.) (2001). Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère). *Les Cahiers FORELL*, Université de Poitiers.
- Marquilló M. (2012). *Écritures, contextes et outils en didactique des langues*. Habilitation à diriger des recherches (HDR) (Université Sorbonne Nouvelle – Paris III, Paris, France).
- Moirand S. (1987). Les discours de la formation seraient-ils en train de se modifier ?. Actes du colloque de Bagni di Lucca *Quelle formation en didactique du Français Langue Étrangère*, 29-30-31 octobre 1987, Université de la Sorbonne nouvelle, Paris 3 et Université de Bologne. Paris : Publications de la Sorbonne nouvelle, pp. 9-23.
- Porcher L. (1986). Priorités institutionnelles. *Études de linguistique appliquée*, n° 64, pp. 75-89.
- Porcher L. (1995). *Le français langue étrangère*. Paris : Hachette éducation, coll. « Ressources formation ».
- Porcher L. (2003). *Enseignant, chercheur, expert, Entretien avec Dominique Groux*. Paris : L'Harmattan.
- Puren Ch. & Montagne D. (1995). Quelques remarques sur l'évolution des conceptions formatives en français langue étrangère de 1925 à 1975. *Études de linguistique appliquée*, n° 95, pp. 13-23.
- Reuter Y. (2008 – 1ère édition 1995). Didactique du français : éléments de réflexion et de propositions. In J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter (Éds.). *Didactique du français. Fondements d'une discipline*. Bruxelles : De Boeck, coll. « Savoirs en pratique », pp. 211-243.
- Reuter Y. (2013). Statut et usages de la notion de genre en didactique(s) : retour sur quelques propositions. *Pratiques*, n° 157/158, pp. 153-164.
- Reuter Y. (2013, non publié). Didactiques et disciplines : les raisons d'un pluriel et les recherches en cours. Communication à la journée de l'ARCD (Association pour des

Recherches Comparatistes en Didactique) : *Didactique et/ou Didactiques ? D'une question polémique à la construction d'un espace de problématisation*, 10 Juin 2013.

- Roulet E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes : vers une pédagogie intégrée*. Paris : Hatier/Crédif.
- Roulet E. (1989). Des didactiques du français à la didactique des langues. *Langue française*, n° 82, pp. 3-7.
- Sanchez Moreira I. (2012). Je est un autre : Repenser une pédagogie du FLE au-delà de l'hyperspécialisation des publics. Gageure ou nécessité ? Mémoire de Master 1 en Didactique des langues, Université Vincennes/Saint-Denis, Paris 8.
- Schnapper D. (2007). *Qu'est-ce que l'intégration ?*. Paris : Gallimard.
- Simard C., Dufays J-L., Dolz J. & Garcia-Debanc C. (Éds.) (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck, coll. « Pratiques pédagogiques ».
- Spaëth V. (2008). Le français « langue de scolarisation » et les disciplines scolaires. In J.-L. Chiss (Éd.). *Immigration, école et didactique du français*. Paris : Didier, coll. « Langues et didactique », pp. 7-20
- Spaëth V. (2014). Pour l'histoire en didactique du FLES. *Langues, cultures et pratiques en contexte : interrogations didactiques*, J. Aguilar, C. Bruder mann & M. Leclère (Éds.), Paris : Riveneuve éditions, pp. 227-246.
- Spaëth V. (2015). Genèse, enjeux et configuration de l'option FLES du Capes de Lettres modernes. Paru simultanément dans *Les Cahiers de l'ASDIFLE* n°26 et dans *Le français aujourd'hui* n° 189, pp. 103-116.
- Vigner G. (1998). Le français des colonies et des indépendances : pour une histoire du français langue seconde. *Le Français dans le Monde – Recherches et applications*, numéro spécial, pp. 96-101.
- Vigner G. (1998). Le français des colonies et des indépendances : pour une histoire du français langue seconde. *Le Français dans le Monde – Recherches et applications*, numéro spécial, pp. 96-101.
- Vigner G. (2003a). La transmission du français : d'hier à aujourd'hui. *Études de linguistique appliquée* n° 130, pp. 237-246.
- Vigner G. (2003b). Nommer le français. *Études de linguistique appliquée*, n° 130, pp. 153-166.
- Vigner G. (2011). La maîtrise de la langue : une construction institutionnelle ?. *Le Français Aujourd'hui*, n° 173, pp. 21-31.
- Vigner G. (2012). Formation des enseignants et histoire de la diffusion et de l'enseignement des langues. *Le Français dans le Monde, Recherches et application*, n° 52, pp. 79-92.
- Wirthner M. P. (2011). Travail de l'enseignant et méthodes de recherche en didactique du français. In B. Daunay, Y. Reuter & B. Schneuwly (Éds.). *Les concepts et les méthodes en didactique du français*. Presses universitaires de Namur, coll. « Recherches en didactique du français », pp. 119-148.