

Présentation

Dans le domaine de la didactique, les pratiques se réfèrent à des discours, le plus souvent officiels, pour se légitimer. Elles se diffusent également par des discours, mais pour s'instaurer. Or, pratiques et discours dans ce domaine disciplinaire, carrefour d'intersection des sciences humaines et sociales et dont les contours ne peuvent être délimités avec précision, peinent à s'accorder, à se concilier. L'écart entre ces deux facettes de la didactique, par ailleurs intrinsèquement associées, est, souvent, si marqué qu'il remet en cause toute la discipline.

L'analyse des avant-propos et des préfaces des manuels scolaires, lieux de construction dudit discours, laisse découvrir un métadiscours qui institutionnalise un procès de communication verbale avec une fonction d'abord cognitive du manuel, visant l'ajustement des intentionnalités des deux sujets impliqués dans l'instance d'énonciation. Cela est permis par un entrecouplement des deux activités signifiantes de l'énonciateur et de l'énonciataire (signification et interprétation). Le premier, de par son autonomie et son hétéronomie, se donne le devoir de « compétentialiser » le second, non-sujet ou sujet incompetent ; et lui prescrit, donc, le devoir-faire quelque chose.

Or, le métadiscours va au-delà de cette simple fonction cognitive pour se proclamer la fonction persuasive quant à la scientificité du savoir transmis. En effet, à travers ses propriétés sémiodiscursives dont les composantes sont à la fois explicites et implicites, il prétend agir sur un savoir, et laisse comprendre que le sujet-récepteur doit suivre les instructions pour se faire compétent.

Toutefois, les pratiques didactiques, qui interrogent l'essence même de ce discours, tel qu'il se construit entre une instance émettrice et une instance réceptrice, semblent remettre en doute cette scientificité. Cette remise en cause se renforce davantage quand la discipline se définit comme discours sur un discours placé sous sa tutelle inconditionnelle. En effet, à l'instar de toute communication,

celle pédagogique, structurée et structurante de nature, eu égard à la complexité des rapports forcément interactifs entre ses composants, résulte du double acte, prédiquer et asserter. Ceci présuppose ainsi que le sens est à construire dans l'interaction savoir/enseignant/apprenant où enseignant et apprenant se positionnent continuellement dans les postures sujet et non sujet, loin de la linéarité et du formalisme que laisse suggérer le discours didactique.

S'assignant justement la tâche de légitimer et de diffuser des pratiques par le biais d'un discours transcendant virtuel, la didactique se révèle en décalage perpétuel, donnant ainsi lieu à des ruptures, non déclarées, voire non repérées, entre les trois instances précitées dans leur rapport d'énonciation, un décalage qui risque de se faire au détriment du sommet et de la raison d'être du triangle didactique, l'apprenant.

Ces ruptures sont probablement plus visibles dans les pratiques didactiques relatives à l'enseignement des langues, notamment dans un contexte qui peine encore à se décider quant à son identité pédagogique et aux statuts des langues qu'il dispense sous leur double entrée : enseignées et d'enseignement.

Dans les faits, le français au Maroc, si l'on se limite à ce seul exemple, d'ailleurs très significatif eu égard à son statut sans cesse à l'origine de débats virulents qui le plus souvent dépassent le pédagogique pour se plier à des contraintes d'ordre plutôt économique et politique, oscille entre les positions langue seconde et langue étrangère. Cette situation ne lui fait perdre le moindre des privilèges qu'il s'est accordés à travers toutes les politiques linguistiques instaurées jusqu'ici, y compris les réformes qui ne font que confirmer l'ampleur de son territoire au détriment des autres langues.

En effet, bien que la Charte Nationale de l'éducation et de la Formation ait mis, globalement et sans précision aucune, l'accent sur l'enseignement des langues étrangères comme étant vecteur d'ouverture et d'intégration sociale, la stratégie nationale adoptée, censée opérationnaliser les préconisations de ladite charte, demeure

peu transparente, voire hésitante, quant aux statuts des langues et leurs rapports dans un contexte socio-économique en mutation constante. De même, les objectifs à assigner à cet enseignement ainsi que tous les choix qui en découlent en matière d'ingénierie pédagogique, sont peu clairs. Il en a résulté des interprétations diverses du discours officiel et, en conséquence, des pratiques disparates.

Ainsi, l'enseignement des langues au Maroc, chantier relancé sans relâche, continue à susciter les réflexions et les réformes sans s'inscrire pour autant dans un projet de société, cohérent, en adéquation avec les besoins réels engendrés par les changements qui affectent celle-ci à tous les niveaux.

Afin de s'adapter à ces changements, souvent brusques, le Maroc se voit justement dans l'obligation de faire de l'enseignement des langues en particulier un lieu de (re)construction de l'identité culturelle, forcément multiforme, de l'apprenant. Dans cette perspective, cette identité ne peut se forger qu'à travers l'altérité. Dans cette logique, la mise en discours de la pédagogie de l'interculturel semble plaider pour des stratégies d'enseignement comme d'apprentissage, susceptibles d'instaurer des passerelles entre la culture d'origine et la culture cible, voire les bases d'une ouverture conscientisée sur l'autre, d'une communication efficace loin des préjugés et des stéréotypes, évidents mais souvent non déclarés.

Or, sous cette forme d'enseignement, qui pourrait être qualifiée du « tout communicatif », de « l'approche actionnelle » ou de l'approche par compétences, le(s) discours qui alimente(nt) les convictions du champ éducatif et de la didactique des langues s'est (se sont) progressivement inscrit(s) dans une logique fonctionnelle, pragmatiste.

La didactique des langues s'efforce précisément de concevoir des modèles suivant lesquels une suite d'actions à effectuer doit permettre de résoudre une (des) tâche(s) en vue de leurs acquisitions.

Ces modèles, majoritairement développés dans le Cadre Européen Commun de Référence (CECR), suite aux propositions du

Conseil de l'Europe, n'ont-ils pas favorisé une instrumentalisation de la langue ? N'ont-ils pas présidé à la disparition du sujet en tant qu'élément constitutif de l'acte d'apprendre ? Dans de telles conditions, on pourrait s'interroger comment l'école peut continuer à prétendre faire entrer les sujets-apprenants dans un univers de langage spécifique où les trois dimensions du social sont présentes dans la formation du sujet : l'éducatif, le politique et le cognitif.

C'est cette volonté d'instrumentaliser l'univers linguistique qui est à l'origine d'un certain nombre d'approches et de méthodologies qui gagnent de plus en plus du terrain dans la didactique des langues, singulièrement pour répondre aux nouveaux besoins d'adaptabilité et d'efficacité, imposés par les possibilités de mobilité qu'offre un contexte universel, en mutation constante et exponentielle, à la quête de compétences à la fois pointues et variées. Français de spécialité (FSP), français sur objectifs spécifiques (FOS), français sur objectifs universitaires (FOU), les dénominations abondent jusqu'au point de se chevaucher, mais renvoient généralement à un enseignement fonctionnel de la langue au profit d'un public qui progresse dans un contexte particulier et qui se projette dans le futur. Tel enseignement pourrait-il s'adapter à notre contexte universitaire d'ordre scientifique et/ou technique, vu que les étudiants ne cherchent pas à apprendre le français mais un français langue d'enseignement pour s'assurer une formation disciplinaire sans contraintes ? Quels défis pédagogiques et didactiques aura à relever ce genre d'enseignement ? Autant de questions que de problématiques qui ne font qu'appuyer la nécessité de construire un modèle d'enseignement propre au contexte marocain avec ses particularités et ses besoins.

Dans ce même contexte, où l'on aspire à forger chez l'étudiant les compétences d'autonomie et d'adaptabilité, les pratiques d'autoformation se voient gagner progressivement de l'ampleur et de la légitimité. Celles-ci, bien qu'encore dans une phase embryonnaire, s'assignent déjà le défi de répondre à de nouveaux besoins à la fois économiques, sociaux et pédagogiques. Toutefois, leur opérationnalisation dans un contexte qui peine à se défaire des

modèles traditionnels de formation, ne pourra que faire émerger des paradoxes qui semblent inhérents à notre système éducatif.

Mohammed ATMANI