

Marielle RISPAIL  
Université Jean Monnet  
CELEC de St Etienne

## Interroger la sociodidactique : faux-semblants, résistances et orientations

### **Résumé :**

Ce texte essaie de faire le point sur une notion en vogue, celle de « sociodidactique ». S'agit-il d'un domaine ? D'une approche ? D'un nouveau champ d'application ? D'un concept ? D'une intersection ? D'une « sociolinguistique qui ... », ou d'une « didactique qui ... » ? Sa diffusion dans des contextes divers et pour des objectifs variés, voire contradictoires (enseignement, formation d'enseignants, recherches, pratiques de classe, etc.) dans leurs visées et leurs enjeux, a contribué à rendre floues les limites de sa définition depuis son émergence dans les années 1990. Un rapide historique permettra de la situer dans l'histoire scientifique des Sciences du langage, puis on l'éclairera par des notions connexes et convergentes. Enfin on s'interrogera sur son évolution, son ouverture possible, les éventuels malentendus scientifiques auxquels la sociodidactique a pu donner lieu, avant de dessiner quelques perspectives d'ouverture et de liberté pour des recherches à venir, au confluent de la sociolinguistique et de la didactique.

### **Abstract:**

This text tries to take on a fashionable concept, that of “sociodidactic”. Is it a field? An approach? A new scope? A concept? An intersection? A “sociolinguistics that is ...”, or “teaching that...”? Its dissemination in various contexts and for various, sometimes-conflicting objectives (education, teacher training, research, classroom practices, etc.) In their aims and their issues, helped to blur the boundaries of its definition from its emergence in the 90s. A brief history will be in the scientific history of Linguistics, then enlighten by related concepts and convergent. Finally, we will examine its evolution, possible opening, any scientific misconceptions that the sociodidactique could lead, before drawing some opening opportunities and freedom for future research at the confluence of sociolinguistics and didactic.

La sociodactique : un champ ? Un concept ? Une notion ? Une approche ? Une discipline ? Comment y voir clair ? Nous allons essayer de retracer la jeune vie de ce « mot » (soyons prudente pour l'instant), portée par la jolie formule de Bourdieu : « Parler d'histoire de vie, c'est présupposer au moins, et ce n'est pas rien, que la vie est une histoire » (BOURDIEU, 1986). Quelle histoire a donc la sociodidactique ?

Nous poursuivons dans ce qui suit un modeste et ambitieux projet : celui d'interroger le terme de « sociodidactique », qu'on trouve depuis quelques années à tous les coins de colloques et de soutenances de thèses, sans qu'on soit vraiment sûr(e) d'y lire le même sens ni les mêmes objectifs discursifs ou scientifiques. Une sorte d'auberge espagnole, en somme... Sans prétendre mettre de l'ordre dans ce fatras sémantique, nous voulons essayer de donner quelques points de repère pour la réflexion commune, dans ce premier numéro notionnel d'une revue et pour une jeune équipe de recherche dont nous saluons la pertinence et le dynamisme.

Notre exposé sera construit comme suit : un rappel historique nous paraît important avant d'aborder les différentes acceptions présentées par la notion, et de questionner pour finir ce champ scientifique que nous voulons penser en construction plutôt que construit. Chemin faisant, nous illustrerons nos propos de recherches sociodidactiques achevées ou en cours, dirigées par nos soins ou auxquelles nous avons participé.

## Genèse d'une émergence

Il y a quelques semaines, Daniel Coste écrivait dans un échange en ligne du RFS<sup>1</sup> : « “Sociodidactique” ? À la réflexion et après l'avoir occasionnellement utilisée, je ne retiens pas cette désignation. ». Un groupe de recherches grenoblois du LIDILEM inclut le terme dans son titre<sup>2</sup> et j'ai participé en 2012

---

<sup>1</sup> Réseau francophone de sociolinguistique.

<sup>2</sup> Groupe de recherche SODILAC, du laboratoire LIDILEM de Grenoble 3, animé par Diana-Lee Simon.

aux jurys de huit thèses (sur 12 au total) qui se réclamaient, dans le titre ou dans le texte, de « la » sociodidactique. Réunis ces dernières années dans quelques colloques novateurs<sup>3</sup>, certains vont jusqu'à parler de « réseau sociodidactique »<sup>4</sup>, des « blogs sociodidactiques » se créent et le mot passe les océans<sup>5</sup>.

Pourquoi cette effervescence soudaine autour d'un mot qui existe, à notre connaissance, depuis 20 ans exactement, soit 1993<sup>6</sup> ? Faisons quelques pas en arrière : quelques textes, commémoratifs et prospectifs tout à la fois, vont nous y aider<sup>7</sup>, dans lesquels nous avons librement puisé pour ce qui suit.

Sur le plan épistémologique, le terme « socio-didactique » indique à dessein un croisement des champs sociolinguistique et didactique. C'est à préciser car l'étymologie de ce néologisme n'est pas, à première vue, transparente ; et elle prête à confusion si on assimile « socio » à « social(e) » ; on pourrait tirer le préfixe, ou la moitié de mot, vers la sociologie ou la sociolinguistique, ce qui n'est pas tout à fait pareil. La sociolinguistique est d'abord une linguistique, certains disent « la » linguistique : donc une science qui porte son regard sur la et les langues. Et on dira que la sociologie est une science qui étudie la société et ses phénomènes. Entre les deux, c'est une question d'accent, de projecteur. La sociodidactique aurait pu venir de « sociologie » et être quelque chose comme une « didactique sociale ». Pourquoi pas, après tout ? C'est d'ailleurs la proposition de Daniel Coste dans une intervention que nous détaillerons plus loin.

Mais ce n'est pas l'intention qui a prévalu lors de sa création.

---

<sup>3</sup> Voir ci-dessous.

<sup>4</sup> Dans le même temps où d'autres s'insurgent, d'ailleurs, de ce succès « immérité », de cette « tempête dans un verre d'eau » (je cite).

<sup>5</sup> On trouve en effet des études sociodidactiques en Amérique latine, dans l'Océan indien ou dans le Pacifique par exemple.

<sup>6</sup> Date de dépôt de notre sujet de thèse, à Grenoble 3, sous la direction de Louise DABENE.

<sup>7</sup> Voir M. DABENE et M. RISPAIL, (2008), « La sociodidactique : naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France », dans *La Lettre de l'AIRDF*, n° 42, Liège, p. 10-13., et aussi Ph. BLANCHET et M. RISPAIL, « Principes transversaux pour une sociodidactique contextualisée, dite « de terrain », dans Ph. BLANCHET et P. CHARDENET, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, AUF, 2011.

En effet, de nombreuses études ont convergé autour des années 1970-1980, pour mettre en valeur, linguistiquement parlant, le lien indissoluble entre ce qui se passe dans la classe et ce qui se passe hors de la classe : certains ont appelé cela le couple scolaire/social, même si on sait que, *stricto sensu*, l'école fait partie de la société et que leur rapport est plutôt d'inclusion que d'opposition ou de complémentarité.

Cette optique se place dans le domaine linguistique. Et si on s'intéresse particulièrement à la vie des langues, à leur transmission, leur acquisition et leur enseignement, force est de constater que la dynamique des langues hors de la classe se répercute rarement dans l'école et que, si elle le fait, c'est dans le sens d'une perturbation plus que d'un enrichissement. Qui n'a pas entendu des enseignants déplorer dans les couloirs de leurs établissements le langage de leurs élèves, en France et hors de France, langage entaché de mélanges, de néologismes, de « simplifications », d'images ou de registres mêlés ? L'école s'est arrogée le droit de juger de la langue « pure », qu'elle soit française ou autre, d'en arrêter l'évolution et de rejeter à sa périphérie tous usages qui lui échappaient. On a ainsi construit une « tour d'ivoire » linguistique, édifice altier que seuls pouvaient atteindre et contempler quelques privilégiés, pendant que les langues continuaient tranquillement leur chemin hors de l'école et sans l'école. Dans le même mouvement d'exclusion, la norme scolaire française a marginalisé tous les usages du français<sup>8</sup> qui ne répondaient pas aux principes grammaticaux édictés par les manuels de langues et les discours enseignants de l'hexagone : usages professionnels, locaux, générationnels, oraux la plupart du temps mais pas toujours, usages créatifs et artistiques, etc. On en est arrivé à la situation absurde actuelle : qu'on parle de langue maternelle ou non maternelle, on enseigne dans la classe une langue qu'on ne parle et qu'on n'écrit que dans la classe. Le reste se passe ailleurs... Quant aux autres langues dont est fait l'échange social dans l'hexagone, les langues d'ailleurs, de l'intérieur comme de l'extérieur, elles n'ont même pas droit à un nom ; on donne un nom aux langues dites « étrangères », patentées, hiérarchisées, rentables, quantifiables, celles qui correspondent à des frontières étatiques.

---

<sup>8</sup> Voir Blanchet P., « Postface en forme de coup de gueule ».

Les autres sont des « parlars », des « idiomes », des « dialectes », des « -lectes », des variantes. Ce qui est vrai pour la France est vrai ailleurs — écoutez parler l'Algérie ! Et ce sont les études de la sociolinguistique qui ont mis ces observations en lumière.

On pouvait penser que ces déficits de prise en compte, cette ignorance superbe de l'école ne ferait que conforter l'idée selon laquelle les universitaires, ces gens imbus de savoir et perdus dans leur monde, vivaient coupés de la réalité quotidienne et de ses tristes nécessités : l'école, les notes, les examens, le bac à passer, un métier à trouver... Mais la didactique a montré de son côté que ces ignorances accumulées, loin de ne faire que souligner la fracture entre deux mondes, fabriquaient de l'échec scolaire. On s'est rendu compte que ce qu'on appelait les « déficits langagiers » se répercutaient sur toute une scolarité ; qu'on ne pouvait pas être « bon en sciences » et « mauvais en français », ou plus largement en langue de scolarisation, ou « bon en maths » et ne pas savoir utiliser des articulations logiques dans un raisonnement. Et aussi que si la langue de la maison (français, basque ou tunisien) ne rendait pas fiers ceux qui la parlaient, ils avaient bien peu de chances de vouloir apprendre d'autres langues, de jouer avec les langues, de s'y faire un domaine de rêves et de réussites.

On voit qu'on parle alors d'une « didactique » qui ne se limite pas aux murs de la classe et à ce qui s'y passe. Incluant tous les agents de transformation sociale de et par l'école, cette didactique a offert à la sociolinguistique nombre de ses sujets de réflexion actuels.

Enfin la sociolinguistique a appris aux didacticiens que les langues ne vivent pas seules : elles sont accompagnées d'une cohorte d'idées, de croyances, de discours, de sentiments, qui les enjolivent autant qu'elle leur fait obstacles. Pour aller vite, on appelle cela les « représentations ». Et que ne pas considérer l'importance de ces représentations pour les élèves et les enseignants revenait à occulter une grande partie de cet échange mystérieux qu'on nomme enseignement/apprentissage. On pourrait multiplier les exemples à l'infini : le fait est qu'ajoutées l'une à l'autre, ces petites études sont venues troubler la bonne conscience de la classe et fissurer son assurance. Il n'était plus question de se demander seulement si, en grammaire, il fallait

commencer par la phrase ou par le texte ; en lecture, quelle place avaient les documents dits « authentiques » à côté des textes « littéraires » ; en écriture, dans quel ordre il fallait aborder les types de textes, etc. Autrement dit, la didactique (ou plutôt certains didacticien-ne-s) ont élargi leur regard de la discipline « langue » aux acteurs de cette langue et à leur rapport avec cette langue et avec les langues en général. On a aussi mis en rapport ces langues avec les contextes institutionnels où elles se développaient : politiques linguistiques, éducatives, décisions politiques, changements idéologiques, lois d'orientations, partenariats, alliances et projets internationaux, conflits émergents ou ententes économiques.

Tous ces phénomènes pèsent si lourd dans la balance scolaire qu'on n'a plus pu penser l'une sans les autres. C'est la raison pour laquelle, une thèse sur le langage des enfants issus de l'immigration, dans leur passage en France du primaire au collège, a osé en 1993 le néologisme « sociodidactique »<sup>9</sup>, inspiré à l'époque de Louise et Michel DABENE, dont les travaux en didactique et sociolinguistique, à la fois disjoints et toujours convergents, incitaient à cette rencontre.

D'un autre côté, les « ratés » de l'école (comme on parle des ratés d'un moteur) ont intéressé sociologues et sociolinguistes ; on a voulu comprendre ces mécanismes complexes qui font que la réussite et l'échec sont rarement prévisibles. On a analysé les discours officiels, les programmes, les échanges dans les classes et les conseils de classes, ce que pensent et disent les parents etc., autant de discours sociaux diffusés dans et autour de l'école, à récolter et disséquer. On les a mis en relation avec le quartier, les ambitions des familles, les exigences universitaires, les stéréotypes langagiers et/ou cognitifs véhiculés par les uns et les autres, les prises de pouvoir. On a compris que les classes, pas plus que les langues, ne sont égales, et qu'elles reflètent les conflits sociaux à l'œuvre dans les communautés qui leur ont donné naissance.

Les processus et phénomènes de rapports de forces, de minoration ou majoration, des langues et par les langues, ont montré qu'ils donnaient forme à des phénomènes scolaires,

---

<sup>9</sup>Voir M. RISPAIL, *Pour une socio-didactique de la langue en situation multiculturelle : le cas de l'oral*.

psycho-scolaires et socio-scolaires. Cette grande giration de recherches, cette accumulation de cas particuliers pas si particuliers, cette attention portée aux marges de l'école : les enfants primo-arrivants, les migrants adultes, les voyageurs, les enfants issus de minorités, les déviants, les « décrocheurs », les « pas comme les autres » pour une raison ou une autre, etc. ont peu à peu forgé la certitude qu'on ne pouvait détacher l'étude des objets et sujets didactiques (surtout linguistiques) de leur ancrage social, de leur dimension sociolinguistique. On peut même dire à présent que parler de « didactique des langues » sans se demander qui enseigne quoi, à qui, comment, pourquoi et dans quelles circonstances, est une entreprise vouée à l'échec — ou du moins que nous laissons à d'autres.

Mais ce que nous résumons en trois ou quatre pages a mis plus de 30 ans à advenir. Et le champ ainsi ouvert, fruit de la rencontre entre la sociolinguistique et une didactique des langues (expression où le pluriel est peut-être plus important que le mot auquel il s'applique) qui porterait attention aux locuteurs de ces langues et de leurs voisines, pose autant de questions qu'il offre de sujets à la recherche. Nous allons ci-dessous nous attarder sur les questions posées, les repères à planter, les décisions à prendre peut-être, à partir d'une tentative définitoire, d'exemples de recherches, pour déboucher sur les ouvertures qui se dessinent et l'aération des espaces ainsi découverts. De nos jours, dans la décennie 2010, nous situons avec Philippe BLANCHET le lien entre sociolinguistique et didactique comme une des tendances fortes actuelles, lien qui ne va certes pas sans tensions.

Si on s'en tient à certaines formulations dans notre texte, on verra qu'existe une tension entre les deux pôles de la sociodidactique (SD désormais).

### « Une didactique qui... » ?

Certaines définitions se sont engagées qui ont réduit la SD à une forme de didactique parmi d'autres, ce qui en dénature la spécificité de départ : cette voie peut être vue comme inclusive et non exclusive. L'intention qui préside à cette réduction involontaire s'inspire de la didactique, domaine qu'elle contribue à enrichir, tout en s'y limitant. L'idée en est de développer l'hypothèse suivante : l'enseignant comme l'élève

participent en tant que sujets socialement situés à l'univers langagier, observé et vécu, le savoir enseigné étant, en l'occurrence, à la fois un domaine de recherche, un lieu de représentations et une pratique quotidienne de l'enseignant comme de l'élève, dans la classe et en dehors de la classe. On ne peut qu'être d'accord, mais on peut aller plus loin.

Un des volets de la didactique concerné par notre champ est le questionnement autour de la formation des enseignants : quels enseignants voulons-nous former ? Pour enseigner quoi ? L'orientation sociodidactique, suggère la didactique des langues, pourrait alors enseigner la complexité, les rapports entre langues, les relations, les passages, plus que des rigidités ou des normes fixées dans des livres. Mais elle ne répond pas, a priori, à la question : comment y arriver ? Même si certaines recherches en font la tentative :

TUOI a décidé d'explorer la formation à l'oral des futurs enseignants de français au Viêt-Nam. Elle a enregistré des enseignants chevronnés dans leur classe, puis les cours d'expression orale dans la formation universitaire des enseignants et mis en place elle-même des séances d'analyse de pratiques, à partir de vidéos tournées dans les classes. Ce triple corpus lui a permis une double comparaison formation/pratique/innovation, à but éclairant et non prescriptif.

On pourrait se méfier d'une SD qui regrouperait finalement, pour la classe ou pour la formation des enseignants, un type de pratiques (en gros : tenir compte de l'environnement social des élèves et/ou formés dans l'enseignement et la formation) répondant à la question du « comment faire ? » Et s'enfermerait dans des prescriptions de bon aloi.

On a souvent écrit aussi que la sociodidactique serait « une didactique adossée aux pratiques langagières sociales ». Mais, à trop répéter cette formule, on risque d'oublier l'étude approfondie et inlassable de ces dernières, toujours en mouvement, qui justifie la référence sociolinguistique dans l'infinitude qui fait son essence. De quelque façon que ce soit, il serait dommage de restreindre le champ, d'autant plus que la didactique est elle-même trop souvent réduite à une liste de pratiques pour la classe.

On dira autrement que la sociodidactique n'est pas une « didactique qui ... », où « socio » serait un quasi adjectif, et

qu'on pourrait écrire ainsi : socioDIDACTIQUE. Mettre au premier plan son aspect didactique peut lui donner un côté applicationniste qui finirait par des conseils à donner : une nouvelle église en sorte, pleine de bonnes intentions et de recettes à distribuer. Or on sait que la réflexion scientifique n'a pas pour objectif de prescrire, pas plus que le rôle du médecin ou du chercheur n'est de créer des médicaments : il essaie de décrire les conditions optimales de leur création ou de leur usage.

...ou plutôt « une sociolinguistique au service de... » ?

Nous souscrivons bien sûr à ce que nous avons écrit ailleurs :

On ne peut plus penser l'enseignement d'une langue, ou des langues en général, sans le considérer comme une activité sociale parmi d'autres, liée à celles qui lui pré-existent, lui servent de cadre et lui imposent certaines contraintes.

Il qui peut être complété par le passage suivant :

L'approche sociolinguistique des langues incluant le discours sur les langues, ainsi que les parcours dans les langues et avec les langues, on s'attachera à recueillir attitudes, avis, opinions, récits de vie, commentaires sur les langues vécues et rencontrées.

Bref tout ce que J. M. ELOY (2008, p. 171) appelle « l'idéologie de la langue » et/ou des langues, et qui est lié à leur institutionnalisation et leur contextualisation sociopolitique.

La sociodidactique serait plutôt une sociolinguistique qui se focalise sur l'école et ses discours, dans leur variété et leur développement dans le temps. Il s'agit de développer des études portant sur une didactique des locuteurs comme acteurs sociaux plutôt que des langues, liée à une sociolinguistique des discours scolaires. Sans oublier que toute sociodidactique ne se passe pas forcément dans la classe.

Delphine a choisi pour sa recherche les cours de français qu'elle donne aux femmes étrangères en prison, contexte largement exploré dans son texte. À partir d'ateliers de cuisine partagés, elle a analysé ce que les coutumes culinaires suscitaient de construction de soi et d'ancrage identitaire, dont la

et les langues se font le vecteur. Le passage spontané à l'écrit pour transmettre recettes et vécu mêlés a montré l'impact linguistique et didactique de la situation mise en place.

Un très bel exemple de prise en compte de ce qui se passe hors de la classe a été formulé par André TABOURET-KELLER lors d'un débat en colloque : il faut, disait-elle, « faire entrer les pratiques langagières sociales dans la classe car les enfants parlent aussi en dehors de la classe ! ».<sup>10</sup>

## Construction d'un champ

Jean-Charles POCHARD disait récemment en réunion, sous forme de boutade provocante : « La didactique n'est qu'un sous-ensemble de la sociolinguistique ». Cette réflexion peut néanmoins nous servir de point de départ pour essayer de définir la sociodidactique. L'angle définitoire sous lequel nous voulons tout d'abord l'examiner intègre la perspective sociolinguistique : « La didactique d'une langue, quelle qu'elle soit, ne peut plus aujourd'hui se développer dans une perspective strictement monolingue ni faire abstraction des pratiques sociales et des représentations de la langue enseignée. » On peut ajouter, dans la même direction de pensée qu'« une sociodidactique est une didactique qui parle d'abord de ceux qui apprennent avant de se demander ce qu'on va leur enseigner. »<sup>11</sup>

Des chercheurs comme Marinette MATTHEY travaillent aussi dans le sens d'une jonction entre sociolinguistique et didactique et nous amènent à souhaiter une « didactique qui prenne en compte la dimension sociale des savoirs et usages langagiers à enseigner, qui voie l'acteur social, le sujet discursif, avant l'apprenant ; et qui sache analyser, à l'occasion, les discours de l'école, sur l'école, et par lesquels se construit l'école. Et dans cet édifice, le plurilinguisme et les pratiques plurilingues ont une place de choix. » (Idem)

Amel a étudié le plurilinguisme de Bejaïa avant de proposer à des enfants du primaire de le mettre à profit à l'occasion de leur entrée dans la langue française scolaire. Son corpus, oral et quadrilingue, montre comment ces ressources linguistiques

---

<sup>10</sup> Colloque d'Aix-en-Provence, 2009, organisé en l'honneur de Louis-Jean CALVET.

<sup>11</sup> Marielle RISPAIL dans l'ouvrage d'hommages à Louis-Jean Calvet.

diverses peuvent aider les enfants à entrer dans des apprentissages nouveaux, si elles sont sollicitées avec doigté et de façon évolutive et interactive.

Sur le plan thématique, la SD a donné l'occasion de se lier à des recherches s'intéressant à des situations d'immigration et à des situations de langues minorées, entre autre face à l'école. On peut dire d'un côté que ces situations de minorations, leur description et leur étude, relèvent de la sociolinguistique, Jesus, du Honduras, se demande dans sa thèse si la langue « tol » parlée dans son pays sur la « Montagne des fleurs » est en danger ou en phase de vitalité. Il analyse pour cela les conditions d'isolement géographique qui ont présidé à son isolement et sa préservation à la fois, les pratiques de transmission intergénérationnelle et les stratégies linguistiques des étudiants issus de cette communauté.

Qu'il s'agisse de langues relevant, dans leur propre pays, d'usages diglossiques ou de langues venues d'ailleurs. On peut dire d'un autre côté que la réflexion sur les situations scolaires relève de la didactique, quoique ce soit discutable.

Olivia se demande si les conditions d'occupation des territoires palestiniens entraînent des conditions spéciales d'enseignement des langues. Son étude se demande qui enseigne à qui et dans quelles circonstances et débouche sur la question des contenus spécifiques observés dans les classes de langue et les besoins des apprenants, pour débusquer ce qui se joue, en contexte « fermé », dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

On sait que les langues et usages de migrations, internes et externes, sont volontairement ignorés par les pouvoirs en place, ce qui est parfois ce qui peut leur arriver de mieux — quand ils ne sont pas dénigrés ou méprisés. Le plus grave est qu'ils servent à marginaliser voire exclure du marché social ceux qui les parlent. Lier les deux réflexions, terrains souvent parallèles mais étanches, a paru justifié et éclairant, à la fois idéologiquement et sur le plan de l'efficacité, de l'intervention, de l'implication du chercheur. On se souvient par exemple des travaux conjoints de Claude CORTIER et Alain DI MEGLIO sur le terrain corse, qui croisaient à dessein les deux problématiques. Plusieurs rencontres ont exploré le champ d'intersection ainsi ouvert :

— En 2009 St Étienne (France), un premier colloque a proposé un tour du monde de situations variées de plurilinguisme et de migrations ;

— La même année, à Vitoria (Euskadi, Espagne), un autre colloque a cherché à modéliser les principes d'une didactique intégrée du plurilinguisme ;

— En 2010, le colloque d'Aix-en-Provence (France) s'est penché plus précisément sur la classe et ses pratiques ;

— Celui de Genève (Suisse), début 2012, a examiné les processus de minoration et de majoration des langues dans les situations scolaires ;

— Et le colloque de Corte (Corsica) s'est demandé comment « faire société » à partir des langues.

Pendant ce temps, plusieurs numéros de revues sont venus renforcer la réflexion<sup>12</sup>, l'exemplifier par l'analyse de situations et de terrains sans arrêt nouveaux, en complexifier les enjeux par des apports interdisciplinaires nombreux.

Ce faisant et au-delà des différences de points de vue, on a dégagé comme terrains privilégiés de la SD les terrains de minorations linguistiques. Et Claude Cortier a pu donner en 2007 de la sociodidactique une des définitions les plus complètes du moment, en articulant pratiques de classe et pratiques sociales :

Une didactique articulée à la variété des contextes dans leurs aspects politiques, institutionnels, socioculturels et sociolinguistiques d'une part, mais aussi à la variété et la variation langagière, linguistique et sociale, interlectale et interdialectale, d'autre part, et pour laquelle sociolinguistique scolaire et didactique du plurilinguisme sont deux champs qu'il est absolument nécessaire de convoquer concomitamment, pour l'élaboration de politiques linguistiques et éducatives cohérentes. (CORTIER, colloque AIRDF de Lille, 2007).

Le champ sociodidactique s'est alors structuré autour d'

---

<sup>12</sup> Voir les revues suivantes : *Lidil*, n° 44, PUG, (France), 2011, *Didacstyle*, n° 4, Université de Blida (Algérie), 2011, *Synergies Pays du Mékong*, n° 3, Hanoï (Viet-Nam), 2012.

(...) une double orientation : d'une part l'analyse de l'hétérogénéité des situations formelles et informelles d'enseignement apprentissage des langues, y compris de la langue dite à l'époque « langue maternelle » et, d'autre part, la description et la prise en compte des pratiques langagières individuelles, orales et écrites, au sein de ces situations et dans leur environnement social.

## Qu'en est-il sur le plan méthodologique ?

Si on veut parodier Louis-Jean CALVET, on peut reprendre sa célèbre phrase : « Qui n'a pas fait d'enquête n'a pas droit à la parole » pour l'appliquer à la SD. En effet, tout le champ SD est structuré par l'enquête, la volonté d'enquête, l'esprit d'enquête : savoir, comprendre, emmagasiner des informations, les mettre en relation, interroger l'apparence sociale.

Zahir est parti, à Bejaïa, de la nécessité de s'appuyer sur des pratiques orales réelles en kabyle avant de construire des contenus à enseigner. Il a donc fait une analyse précise des discours « à la criée » des marchands sur les marchés de la ville, et d'une émission en kabyle de Summam Radio, pour en déduire des pratiques orales didactisables.

Ce savoir-faire d'enquête peut se décliner dans des situations très diverses, à l'infini, et employer des méthodes courantes ou innovantes, à affiner suivant les pratiques dont on a l'intention de rendre compte. L'école étant un construit social et langagier parmi d'autres, on peut en déduire que les mots de l'école créent l'école. Et si on se mettait à écouter les mots de l'école ? Les mots qui disent les langues, la façon d'apprendre, les raisons d'apprendre ? Etc. Ce qu'on vient d'exposer exclut du champ SD les méthodologies expérimentales, celles qui mettent en place des protocoles pour « prouver », celles qui installent des appareils pour en vérifier les effets.

La plupart des recherches sociodidactiques que nous avons conduites ou dirigées s'équilibrent en deux volets en termes de protocole, même si parfois les deux axes de recherches sont tissés ensuite au niveau rédactionnel : on trouve un volet « didactique », qui étudie un ou des phénomènes scolaires, à un niveau micro ou macro ; et un volet « sociolinguistique » qui étudie des phénomènes langagiers, qui donnent sens au premier

volet. Cette composition se double parfois à son tour d'une dimension comparative quand la recherche se donne pour objectif de comparer deux lieux, deux établissements, les politiques linguistiques de deux pays, les représentations linguistiques de deux populations, etc., démarche fréquente en sociodidactique.

On peut à présent dégager de l'expérience de quelque 20 ans quelques points d'accord autour desquels se rassemblent les chercheurs qui se réclament, peu ou prou, de la SD. Ils ont en commun d'abord un cadre épistémologique partagé : leur priorité est de décrire la réalité langagière sous l'angle du plurilinguisme et de l'hétérogénéité, linguistique et culturelle :

Hakim s'est intéressé aux attitudes diverses, face au français langue enseignée, des élèves issus de familles arabophones et kabylophones. Les pratiques linguistiques et interactionnelles de ces dernières ont été décrites à partir d'entretiens et doublement comparées : entre les deux communautés, et avec les attitudes des enfants en classe de français, dans une tâche de lecture.

Ils partagent des méthodes communes dont nous rappellerons qu'elles sont celles de la sociolinguistique : entretiens, observation de situations, analyse de discours/analyse conversationnelle, analyse d'actions et d'interactions.

Marija a mené des entretiens avec des migrants étrangers en France, demandeurs de la nationalité française et obligés pour cela d'acquérir un minimum de français, dans des associations agréées. Elle a surtout décrit leur rapport à la notion d'« intégration », qui donne son nom à l'examen qu'ils doivent passer étau cours qu'ils suivent, pour montrer l'écart qui existe entre leur vision, celle des textes officiels et celle des formateurs.

Ils reconnaissent l'apport de disciplines connexes qui leur sont constitutives. Comme le souligne le texte de St Étienne (premier colloque de sociodidactique, 2009), on essaie de dessiner les contours d'une science :

qui saurait emprunter :

— à la sociologie et à la sociolinguistique  
l'analyse de la complexité des contextes, des  
représentations sociales vis-à-vis des langues,  
pour prendre en compte la diversité des regards

selon le statut, selon les identités du regardant (de l'intérieur ou de l'extérieur) ;

— à la psychologie (et à l'ethnopsychologie) les impacts de la prise en compte ou non des langues familiales ;

— à la psycholinguistique l'analyse des apports cognitifs du plurilinguisme ;

— à l'ethnologie et anthropologie, l'analyse des usages des langues.

Véronique y a par exemple présenté le cas de la Nouvelle-Calédonie où l'usage des langues kanak marque fortement le paysage linguistique et où les revendications identitaires qui leur sont liées font obligatoirement partie des pratiques de classe observées et contribuent à créer un « français calédonien », au-delà des discours et consignes institutionnels.

Les années passées nous ont aussi appris à identifier les obstacles principaux de nos démarches : les visions monolingues et les visions normatives des langues. On sait que, dans les textes officiels, « la conception normative de la langue prévaut sur la variation linguistique » ; on sait aussi que la norme construit du commun, dont l'école est gourmande. On ne peut que tenter de garder cette tension dynamique entre norme et variation, au lieu de vouloir la rigidifier par la suppression de l'un ou l'autre pôle.

Le socio-constructivisme nous enjoint par ailleurs un devoir de retour aux acteurs. Car le chercheur fait partie du terrain qu'il cherche à analyser et ce que nous participons à construire ne peut qu'être réinjecté, par un mouvement giratoire, vers le terrain qui en a été le terreau.

Ce qui précède définit une discipline d'intervention où le caractère engagé et l'implication du chercheur sont des facteurs nécessaires de son avancée scientifique.

Ligia, au Pérou, met en place une recherche où des populations indiennes d'une région touristique pourraient entrer directement en relation avec l'apprentissage du français, langue très utile pour loger des touristes en chambres d'hôtes ou assurer un minimum de commerce ou de visites accompagnées, directement à partir du quechua sans passer par l'espagnol, langue officielle du pays mais qu'ils ne maîtrisent et n'utilisent pas. Des méthodes ciblées de FOS quechua/français seraient donc bienvenues.

Les enjeux soulevés par ces interventions s'inscrivent dans une dimension éthique de ce type de recherches : elles se font au nom de valeurs qu'on ne peut brader et qu'il faut au contraire expliciter<sup>13</sup>, dans une exigence de transparence intellectuelle.

Une recherche-action-formation en direction des enseignants recevant dans leurs classes des primo-arrivants dans la Région Rhône-Alpes va s'appuyer sur la description des situations exactes dans lesquelles vivent ces enfants (clandestins parfois, nuits dehors, contacts fréquents avec la police, etc.) et des besoins cognitifs des familles, qui ne peuvent être déconnectés de leur vécu quotidien, ainsi que sur le bricolage didactique efficace des maîtres dans leur classe, que l'on a pour but d'analyser, de modéliser et de diffuser dans un ouvrage de formation.

De la même façon, il y a quelques années, un Principal de collège, au vu de la désagrégation de l'intérêt des élèves de son quartier pour l'école, avait décidé de créer un partenariat avec les parents, la plupart étrangers, pour endiguer le flux d'échec de son établissement. Ayant fait appel à une équipe universitaire de recherche, il avait fait de ce partenariat, de l'analyse de ses conditions sociales et de ses retombées sur les élèves et les familles, une des premières recherches en sociodidactique<sup>14</sup>.

## Des objets de recherche possibles

Il découle des principes énoncés ci-dessus des pistes de recherches ouvertes et à ouvrir : elles donneront de l'air aux sciences patentées convoquées, quand elles sont prises isolément. Nous allons énumérer quelques-unes de ces pistes.

Notre option suppose une étude, à la fois synchronique et diachronique, des discours de l'école, sur les langues et leur rapport à l'école, dans leurs aspects institutionnels et prescriptifs. On s'attachera aussi à analyser les représentations dégagées par les discours des enseignants et des élèves, dans la classe et à travers ses divers supports et activités : consignes, critères d'évaluation, choix des supports, pratiques discursives

---

<sup>13</sup>Comme s'écrie (et s'écrit) avec humour Bruno MAURER dans un autre débat en ligne du RFS (2011) : « Quoi, je fais de la politique sur RFS ? Oui, depuis que j'ai choisie faire de la sociolinguistique et de la didactique. »

<sup>14</sup>Voir Catherine BEDARIDA, 1991, *L'école qui décolle*.

d'apprentissage et d'enseignement, etc. En élargissant ce domaine, on peut aussi s'intéresser à recueillir les pratiques et opinions langagières, linguistiques et épilinguistiques produites dans les familles des élèves :

À Montpellier, dans le Colloque « Langues de la Méditerranée », Andrée TABOURET-KELLER a présenté une étude selon laquelle ont été comparés les discours des enfants basques et des enfants alsaciens, pour montrer comment le rapport à leur langue, fait ou pas de fierté identitaire, pouvait influencer sur leur emploi de cette langue et leur envie de l'accepter ou pas comme matière scolaire ou autres acteurs de l'école (évaluateurs, décideurs, éditeurs, formateurs, etc.).

Un de nos doctorants syriens a étudié comme son pays en était arrivé à prôner le développement de l'oral et les objectifs communicatifs. Il a fallu ancrer ses observations de classe dans une étude serrée du contexte et de cette « révolution didactique » pour montrer ce que ces timides nouveautés des enseignants représentaient d'audace et de prise de risque, dans un environnement social et éducatif en pleine mutation. Et montrer en particulier le rôle fort des inspecteurs dans cette mutation.

L'analyse des visions et images des langues et de leurs locuteurs véhiculées dans les manuels scolaires et autres supports utilisés en classe, est d'autant plus utile qu'elle est rarement faite de façon critique.

Nathalie AUGER (2007) étudie depuis plusieurs années la place et la nature des cultures, et éventuellement de leurs rencontres dans les manuels de langues. Elle montre comment ces rencontres dépendent des environnements culturels et éducatifs dans lesquels elles prennent racines, des intentions de leurs auteurs et des cadrages institutionnels qui leur sont plus ou moins imposés.

Khadija MOKADDEM (Sidi Belabbès) a étudié dans sa thèse comment l'enchaînement linéaire des principes d'une réforme éducative en Algérie avec la construction de nouveaux programmes et leur transcription dans des manuels scolaires, donnait lieu à des distorsions, voire des contre sens didactiques qui pouvaient se retourner, en fin de course, contre les élèves que ladite réforme était censée servir.

Un travail diachronique s'impose sur l'histoire des concepts et des notions pour désigner et décrire les langues :

dictionnaires, encyclopédies, glossaires, ouvrages et textes définitoires, ainsi que des ouvrages, revues et textes de vulgarisation (y compris programmes, textes officiels), pour en déterminer les évolutions, les orientations et les éventuelles déformations. Enfin s'impose une connaissance fine et située des discours sociaux sur l'école et ses langues, diffusés par les media, dans leur lien avec les discours politiques, les décisions de politique linguistique, etc.

Nous avons ainsi accompagné plusieurs mémoires qui étudient l'évolution de la place du russe dans les pays de l'ex-URSS : entre prestige de l'ancien pays dominateur, rébellions contre l'ex-« occupant », désir de promotion sociale, ouverture vers l'extérieur, revendications linguistico-identitaires, envie de rapprocher ou de s'éloigner du/des voisin(s), etc., les positions varient à l'infini. Et elles pèsent lourdement sur les conditions d'enseignement des diverses langues en contact dans ces pays.

Une passionnante thèse analysant l'enseignement du français en Gambie<sup>15</sup> a montré combien cet enseignement dépendait de l'évolution des rapports diplomatiques de la Gambie avec le pays voisin (le « grand » voisin Sénégal), qui, de l'hostilité à la recherche d'amitié politiques, faisait pencher le pays tantôt vers la francophonie, tantôt vers l'anglophonie, pour des raisons totalement étrangères aux langues visées, sur les plans linguistique et didactique.

Au cœur de ces questionnements, *un passage* délicat et incontournable : que faire des contacts de langues et des cultures ? De l'intercompréhension et de l'interculturel ? Les décrire ? En faire une stratégie scolaire à développer dans les pratiques et les manuels ? Les poser comme un idéal à poursuivre ? Postuler qu'ils sont une voie sociale probable ? Il est important de laisser certaines questions vives sous forme interrogative, tant il est vrai que la sociodidactique, s'engageant sur le terrain de la complexité, tient davantage à questionner qu'à répondre.

---

<sup>15</sup>Ndèye-Maty PAYE, *L'émergence d'une francophonie en Gambie, Représentations-Promotion-Obstacles*, Carmen GARABATO (dir.), Montpellier, 2012.

Quelque évidents que puissent paraître les propos ci-dessus, il est toutefois nécessaire de répondre à quelques objections récurrentes.

### Réponses à quelques objections

On peut dire que la chance de la sociodidactique est qu'elle n'a pas de cause à défendre. Juste des lumières (des « loupiotes », pour être modeste ?) qu'elle espère allumer. Elle s'empare de la difficulté de la didactique à analyser les questions sociales qui rejaillissent sur la classe pour en faire un outil de travail et de dynamique.

Mais finalement, entend-on parfois, toute didactique n'est-elle pas « socio » ? Et peut-on imaginer une réflexion sur les élèves ou sur la classe qui ne prenne pas en compte ces élèves ou cette classe ? Et d'ajouter dans la foulée : le « socio » serait donc aussi inutile accolé à « didactique » qu'à « linguistique »..., puisqu'il ne saurait exister de langue sans locuteurs. Or il se trouve que nombre de thèses, recherches, problématiques didactiques se déroulent en-dehors de leurs acteurs, en-dehors de leurs cultures de vie et d'apprentissage, de leurs habitudes et savoirs préalables, de leurs besoins ou difficultés.

Une récente thèse taïwanaise a mis en scène des scénarii d'enseignement en ligne dont on constatait l'échec, sans se poser la question de la culture d'apprentissage des utilisateurs interviewés. Leurs habitudes de mémorisation, de référence au discours magistral, leur rapport spécifique au savoir, les valeurs sociales face à la nouveauté ou l'imprévu : tout cela qui pouvait expliquer de nombreux résultats, n'ayant pas été mis en relief, l'étude se terminait sur des points d'interrogation et des vœux pieux qui menaient à une impasse d'incompréhension.

Une étude récente sur les manuels chinois s'étonnait, de la même façon, de l'accent mis sur les savoirs grammaticaux, de l'absence d'activités orales ou de leur iconographie stéréotypée, sans se poser la question des valeurs didactiques en cours dans le pays, de la teneur des examens en fin de cursus, de la formation des enseignants ou de leur place sociale dans le pays. Dans cette optique « mono-vision », on ne pouvait déboucher sur des perspectives ni sur des dépassements des contrastes constatés.

On peut s'interroger sur la priorité théorique de la lecture sur l'écriture ou l'inverse, sur l'entrée dans une langue par l'écrit ou par l'oral, sur la place de la norme au début des apprentissages ou sa construction petit à petit, etc. Tant que de tels travaux auront cours, et il est souhaitable que la pluralité la plus grande existe dans nos recherches, ils co-existeront avec ceux qui demandent d'abord de regarder qui apprend quoi et pourquoi, dans quelles circonstances et dans quel but, et le terme composé « sociodidactique » pour les désigner aura sa place à côté d'autres travaux « didactiques ».

Une deuxième objection consiste à dire : mais n'est-ce pas un nouveau mot pour désigner ce qui existe déjà, à savoir est-ce la même chose que la didactique contextualisée ? Ou la didactique intégrée ? On comprend cette objection, dictée sans doute par le fait que les tenants de la contextualisation sont souvent aussi ceux de la sociodidactique. Si elles se rejoignent, les deux démarches ne sont pas pour autant semblables et on ne peut les confondre sous un même vocable. En effet, contextualiser est une étape d'une recherche en sciences humaines qui consiste à choisir, dans la complexité du réel, des éléments propres à éclairer l'objet d'observation qu'on s'est donné, en cela, le contexte est nettement distinct d'une situation. Philippe Blanchet l'explique en ces termes :

Un contexte est fait de mouvements, de contacts, de tensions, dus aux pratiques des locuteurs et à leur dynamique. C'est la ou les langues telles qu'elles sont vécues, véhiculées, dans leur synergie particulière. Le 'contexte' de tel quartier ou de telle école désigne aussi les langues qui s'y rencontrent et s'y croisent, mais aussi les valeurs dont elles sont affectées, leur répartition suivant les événements sociaux qui les sollicitent, les représentations et les discours dont elles sont l'objet, etc. [...] Contrairement aux situations, déterminées par des facteurs externes, le contexte combine facteurs externes et internes aux langues.

Mourad se donne pour objet de décrire les phénomènes linguistiques du port de Bejaïa. Mais avant d'en arriver à analyser des discours portuaires, il fait une grande enquête sur la nature de ce port, les marchandises qui y transitent, les

organismes qui y siègent, la hiérarchie qui l'organise, toutes données sans lesquelles les pratiques linguistiques et relationnelles n'ont pas de sens.

Et cela peut revenir, effectivement, en didactique, à mettre l'accent sur telle condition de vie ou de travail des élèves, telle position institutionnelle ou tel paramètre cognitif. Mais la sociodidactique se fixera particulièrement, dans son interrogation sur les pratiques linguistiques et langagières, à élucider des données linguistiques, communicationnelles, explicites ou implicites, dans un environnement donné. Elle le fera à un niveau micro (individuel, particulier) ou macro (dans des politiques linguistiques ou éducatives), par des enquêtes sur des pratiques et des représentations. Sa centration, dictée par l'objet « langues » de nos enseignements et recherches, sera donc principalement linguistique, et si une recherche sociodidactique se doit d'être contextualisée, l'action de contextualisation ne peut lui suffire.

Dans ce cas, il suffirait d'ajouter une phase de « mise en contexte » à toute recherche sur l'enseignement des langues pour qu'elle devienne sociodidactique, ou un chapitre à une thèse. La sociodidactique ne peut se contenter de ce face à face binaire. C'est au contraire dans une troisième phase, celle de la jonction et de la mise en perspective des deux premiers volets, qu'elle prend tout son sens et sa raison d'être.

Zinab étudie les performances interactives demandées aux étudiants scientifiques de Ouargla et de Blida. Et pour éclairer ce qu'ils disent ou pas, comprennent ou pas, en cours, elle est allée chercher dans les familles des deux villes les pratiques communicatives, els représentations des langues, les espoirs mis dans les études, etc. qui peuvent faire comprendre, au-delà du « niveau » linguistique, les phénomènes de participation orale des étudiants dans les cours en français. Ses conclusions s'adressent aux enseignants pour qu'ils mettent en œuvre des stratégies discursivo-didactiques adaptées à ces situations. La difficile mise en perspective biographies langagières des interviewés/observations de classes n'est pas le moindre mérite de son travail.

Cette nécessaire synthèse est d'ailleurs souvent pour nos doctorants le moment le plus difficile. Dans les recherches « contextualisées », l'opération de contextualisation intervient le

plus souvent dans la première partie de la thèse, partie de « cadrage », de tonalité descriptive souvent, qui prend place à côté de la partie conceptuelle et avant la méthodologie. En sociodidactique, nous demandons que les éléments qui « contextualisent » des données didactiques ne soient pas antéposés au recueil des données, mais qu'ils s'y intègrent à part entière, composant ainsi les deux volets de l'enquête que nous avons évoqués plus haut. En somme, didactique contextualisée et sociodidactique sont-elles synonymes ? Non, les démarches sont proches, complémentaires, compatibles, mais pas identiques.

Enfin on demande parfois, s'il s'agit d'épingler l'influence d'une démarche scientifique sur les objets didactiques, pourquoi insister particulièrement sur la sociolinguistique ? Daniel Coste l'a écrit avec humour dans le débat en ligne cité au début de ce texte, à propos des relations entre didactique et sociolinguistique et donc d'une éventuelle « sociodidactique » où il se reconnaît en partie sans en adopter la dénomination :

On peut y voir l'affirmation d'un point de vue privilégié qui, en la circonstance, serait non pas une application de la sociolinguistique, mais une inscription résolument sociologique de la didactique. À la différence de ce que pourraient être — amusons-nous — une psychodidactique, une cognididactique, une psychadidactique, une anthropodidactique, voire une physioididactique. En bref, il s'agit d'afficher la couleur, sans refuser à d'autres couleurs le droit d'exister. Cela signifie que, pour aborder la complexité, la didactique (cette didactique) se range résolument du côté des sciences sociales. S'agissant de didactique des langues (du plurilinguisme, de la pluralité linguistique, je n'entre pas ici dans cet autre débat), la sociolinguistique (certains courants et certaines pratiques de la sociolinguistique) peut être un compagnon de route plus proche que d'autres, mais non la seule "discipline de référence" ou "discipline contributrice" et encore moins une "science" en surplomb théorique d'une didactique devenue "terrain d'application". Dans cette logique d'ailleurs, et pour éviter les risques de dérives fusionnelles ou annexionnistes, il me semblerait

sain de parler de socio-didactique, psychodidactique, etc., avec plutôt que sans trait d'union.

Nous agréons la remarque de l'auteur, surtout pour son ouverture à d'autres sciences contributrices, sans exclusive. Toutefois, on peut noter que la sociolinguistique, contrairement aux autres sciences citées, a le même objet que la didactique des langues (les langues et rencontres de langues, la pluralité linguistique pour reprendre son expression), ce qui lui donne, dans la galaxie interdisciplinaire, une place à part.

## Retombées et prolongements

Les langues sont des occasions de heurts sociaux, autant que de fluidités ou de résistances. Ces mouvements animent aussi, en microcosme, les fluctuations de tout espace social où vivent les langues, dont l'école. L'observation de ces animations est infinie, comme sont infinies leurs répercussions.

Voici quelques-unes des retombées des questionnements sociodidactiques, qui n'en ont pas pour autant l'exclusivité : nous choisissons de les exprimer sous la forme d'interrogations ouvertes.

L'une d'elles, de nature notionnelle, est tirée d'un texte cité plus haut :

Une [...] interrogation peut venir du face à face entre deux expressions trop employées ces derniers temps : pratiques plurilingues/compétences plurilingues. Y a-t-il un autre lien, entre ces deux expressions, que l'adjectif "plurilingues" ? autrement dit, parle-t-on de la même chose et les charges sémantiques de ces adjectifs sont-elles comparables ? similaires ? analogiques ? (RISPAIL, 2010).

Une autre, plus didactique, se pose en ces termes : quels savoirs voulons-nous transmettre ? Quel est le nom de notre objet d'étude ? Car nos descriptions des variations et dynamiques linguistiques font reculer, sinon s'effacer, la notion de langue, au profit de celles de « répertoires langagiers », « répertoires familiaux », « pratiques », « phénomènes », etc. La langue, si on garde le vocable, passerait alors de « langue

comme système » à « langue comme ensemble de ressources mobilisables » par un locuteur ou un scripteur.

Notre attention aux phénomènes de minoration, voire de marginalisation, nous incite aussi à nous interroger sur la place à faire aux langues minorées, quelles qu'elles soient : à l'école ? Dans les divers lieux sociaux ? Dans leurs relations aux autres langues avec lesquelles elles cohabitent ?

On peut être alors amené à reconsidérer d'un point de vue sociolinguistique la vision didactique de la langue, et non l'inverse. Sur le plan didactique, ces priorités conduisent d'abord à différencier de plus en plus les enseignements, de façon à faire du « sur mesure » pour chaque catégorie d'apprenants ; et d'autre part à dépasser, dans la prise en charge de l'individu-élève, ses seuls aspects linguistiques, pour les mettre en rapport avec d'autres éléments sociaux et culturels de sa vie. Et dans la logique de notre interrogation notionnelle, on ajoute :

faut-il toujours penser une didactique de la langue, donc d'un objet fantasmé, ou faut-il s'engager vers une didactique du processus, qui conduise les apprenants vers des stratégies efficaces, contextualisées, et dynamiques ?(CLERC, 2011)

Ce positionnement vers des processus et des dynamiques, plus que sur des objets figés, a poussé les participants au colloque de Vitoria à synthétiser la réflexion collective sous la forme suivante, en affirmant qu'il y a :

— D'une part, la nécessité de se poser la question suivante : la notion de langue ne se dissout-elle pas, peut-être jusqu'à disparaître, dans la mise au jour et l'étude des variations et des contacts de langues constatés dans les usages sociaux ?

— D'autre part la nécessité de 'croire' à ces langues, tout en en redessinant les contours, sous l'éclairage des pratiques épinglées par la sociolinguistique, de contextualiser et identifier ces langues et pratiques langagières pour les prendre en considération dans les pratiques d'enseignement.

— En effet, s'interroger sur une didactique des langues qui intègre les situations de

plurilinguisme, les contacts des langues et des cultures (c'est-à-dire, pensons-nous, toutes les situations) et leurs répercussions dans la classe de langue, revient aussi à s'interroger sur la validité de la notion de langue et ses éventuelles manifestations sensibles.

La sociodidactique se reconnaît totalement dans cette triple formulation qui la pose comme discipline d'intervention où le chercheur adopte une posture d'engagement. Comme l'écrit Daniel COSTE dans le texte précité :

La distinction entre didactique de description, didactique d'interprétation/compréhension, didactique d'intervention n'est peut-être pas caduque, à la condition qu'on la conçoive sur le mode de l'inclusion (ce qui n'implique pas une hiérarchie) : l'intervention n'a de sens et de valeur que dans la mesure où elle comporte aussi un travail de description et d'interprétation, mais c'est la visée d'intervention qui, dans ce cas, oriente (ne serait-ce que pour partie) le mode de compréhension et de description. [À ce titre, elle ne peut] faire l'économie, pour intervenir, d'une certaine prise de risque, comme dans toute action à visée tant soit peu transformatrice. Cette prise de risque est aussi une prise de responsabilité, une forme d'engagement (...).

En effet et à ce point de notre parcours, pourquoi continuer ? Parce que l'échec et la discrimination scolaires, parce que l'exclusion, nous concernent tous : ce sont des questions sociales vives, qui dépassent l'école et donnent leur ancrage à nos travaux. Les processus de minoration/majoration/discrimination/marginalisation linguistiques en chaîne, à l'étude dans les temps passés ensemble, sont les témoins de notre volonté d'avancer sans complaisance. Il importe à présent de la doubler d'une « construction collective théorisante » (l'expression est encore de Daniel COSTE) qui n'exclut pas la vigilance ou la force critique, qui définit peut-être le rôle des chercheurs en sciences humaines et sociales.

## Éléments de conclusion

Il est de coutume, dans nos milieux où des plis langagiers se prennent vite, de conclure nos textes par la formule paradoxale

« pour ne pas conclure ». J'ai failli le faire... Car les paradoxes et tensions que nous avons voulu souligner sont pour nous des sources de dynamisme.

La sociodidactique émerge peu à peu comme un domaine biface, qui recouvre à la fois un type de recherches et une lunette pour regarder le social : la dimension méthodologique prend donc une grande importance, car c'est peut-être plus par elle que par les objets observés qu'on reconnaît une recherche sociodidactique. Certes on la définira comme une didactique à forte dimension sociale et sociolinguistique, mais aussi et surtout comme une sociolinguistique qui pense les discours de et sur l'école, en quelque sorte une façon de penser les langues et leur vie sous l'angle de leur dynamisme, de leur transition, de leur enseignement entre autre.

Cela revient aussi à réintégrer l'école dans un mouvement social plus vaste de transformations perpétuelles dont la giration engendre des formes de pouvoir, de prise de pouvoir, de mise à la marge, de tensions idéologiques, auxquelles l'école participe, qu'elle le veuille ou non.

Cette vigilance, cette attention aux contraires, peut seule nous empêcher de participer malgré nous à des complicités involontaires avec les pouvoirs discriminants qui jouent sur nos isolements (didactique fermée sur elle-même, sociolinguistique enclouonnée aussi...)

Il nous a paru important de souligner les diverses composantes de la sociodidactique, d'en affirmer les contours et de montrer ce qu'elle pouvait apporter à la recherche en Sciences du langage. Il serait dommage de confiner ce concept à une seule de ses dimensions, ou à un seul des éclairages qu'il suggère : ce serait contraire aux raisons de son émergence.

Il est donc préférable car plus fécond de concevoir la sociodidactique comme un chemin, une voie pour analyser les rencontres des langues, à l'école et autour de l'école, dans leur diversité, leurs variations et leurs rencontres plurielles. Pour nous, c'est un champ scientifique, un espace de recherche ; d'autres préfèrent parler d'« approche », ce qui en minimise un peu l'importance en la réduisant à un éclairage. Mais en choisissant de parler de la sociodidactique comme champ ou sous-champ scientifique à part entière, on fait exister un véritable espace de recherches complexes, de nature

sociolinguistique, c'est-à-dire s'appuyant sur l'étude des langues, mais dans le contexte de leur rapport à l'école plus précisément. On pourrait orthographier cette position en écrivant *SOCIODidactique* pour montrer la subordination de la « didactique » à la sociolinguistique, dont elle devient alors seulement un terrain d'observation, parmi d'autres.

Pour éviter toute confusion, on a intérêt à situer la sociodidactique à l'étage « méta » du traitement des connaissances : c'est-à-dire non au niveau de leur application de terrain ou de leur mise à plat descriptive, mais de leur étude et de leur questionnement, donc nettement au niveau de la conceptualisation. Ce saut qualitatif garantit seul le passage à la théorisation exigée par une voie qui se veut scientifique.

On a défini plus haut les thèmes de recherche suggérés par la sociodidactique, les méthodes de recherche qu'elle induit et le type de produit rédactionnel qui en découle. Si elle observe la classe de langue et tous les éléments et événements sociaux qui peuvent intervenir sur son déroulement, la sociodidactique, dans cette acception, n'a pas pour but de créer et diffuser des pratiques de classe qui seraient plus « efficaces » que d'autres, sous peine de retomber dans des manichéismes et des normalisations regrettables. Elle a pour but d'impulser un type d'investigations qui se donnent les discours langagiers dans et sur la vie des langues à l'école pour objets, inclut les rapports à ces langues de leurs utilisateurs et ne perd pas de vue les enjeux politiques et idéologiques que sous-tendent ces investigations. À ce titre, elle est attentive aux évolutions dans le temps, aux variations dans l'espace. Et elle choisit pour points saillants de l'espace ainsi délimité les processus de minoration/majoration des langues, usages langagiers et de leurs locuteurs, qui passent par les pratiques scolaires. Dans cette voie, la (notre ?) sociodidactique s'inscrit parmi les sciences sociales d'intervention. Nous sommes là, chercheuses et chercheurs, pour rendre compte des heurts sociaux autour des langues et des faits de plurilinguisme, pour identifier des lieux de résistance, bref pour mieux connaître les mécanismes sociaux à partir de l'observation de leurs mouvances linguistiques. Et dans cette optique où la réflexivité a une place de choix, le terrain algérien nous offre de belles occurrences de recherches.

## Références bibliographiques

- BEDARIDA Catherine, 1991, *L'école qui décolle*, Paris, Seuil.
- BLANCHET Philippe, 2009 [2010], « Post-face en forme de coup de gueule : pour une didactique de l'hétérogénéité linguistique — contre l'idéologie de l'enseignement normatif et ses discriminations glottophobes », dans, FEUSSI, V. EYQUEM-LEBON, M., MOUSSIROU-MOUYAMA A. et BLANCHET, Ph. (dir.), *Sociolinguistique et didactique du français. Contextes francophones pluri-lingues, Cahiers de Linguistique*, n° 35/2, 165-183.
- BLANCHET Philippe et CHARDENET Patrick, 2011, Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, AUF.
- BOURDIEU Pierre, 1986, *L'illusion biographique*, Actes de la recherche en sciences sociales.
- DABÈNE Michel et RISPAIL Marielle, 2008, « La sociodidactique : naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France », dans *La Lettre de l'AIRDF*, n° 42, 2008-1, Liège, p. 10-13.
- DABÈNE Louise, 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, Paris.
- Didacstyle* n° 4, 2011, Université de Blida (Algérie).
- DREYFUS Martine et PRIEUR Jean-Marie, 2012, Hétérogénéité et variation, Perspectives sociolinguistiques, didactiques et anthropologiques, Michel. HOUDIARD éd.
- Lettre de l'AIRDF, n° 38, 2006, Sylvie PLANE et Marielle RISPAIL (co-dir.), *L'enseignement du français dans différents contextes linguistiques et sociolinguistiques*, Namur, AIRDF (éd.)
- Lidil*, n° 44, PUG (France), 2011.
- RISPAIL Marielle, *Le francique : de l'étude d'une langue minorée à la socio-didactique des langues*, Paris, L'Harmattan.
- Rispail Marielle et al., 2012, *Esquisses pour une école PLURILINGUE : réflexions sociodidactiques*, Paris, L'Harmattan.
- Synergies Pays du Mékong*, n° 3, Hanoï (Viêt Nam), 2012.
- VÉRONIQUE Danielle et al, 2010, *Pour la sociolinguistique, Hommage à Louis-Jean Calvet*, Université de Provence.