HAL
open science

Du voyage à la traversée : penser l'entrée dans l'apprentissage d'une langue

Grâce Ranchon

To cite this version:

Grâce Ranchon. Du voyage à la traversée : penser l'entrée dans l'apprentissage d'une langue. Etudes en didactique des langues, 2019, Apprendre une langue : envies et résistances / Learning a language: desire and resistance, 32, pp.43-62. hal-04034454

HAL Id: hal-04034454

https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04034454

Submitted on 17 Mar 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Du voyage à la traversée: penser l'entrée dans l'apprentissage d'une langue

Grâce RANCHON
Docteure en Sciences du langage
CELEC, Université Jean Monnet, Saint-Etienne

Appareillage

Penser les envies et les résistances à l'apprentissage des langues, c'est engager une réflexion sur la motivation des apprenant·e·s. Mais, à un niveau supérieur, comment relier ces obstacles et ces élans pour un apprentissage linguistique à des enjeux sociaux et culturels? Comment aborder les envies à travers des résistances politiques? Comment aborder le dilemme *envies versus résistances* de l'apprenant·e du point de vue enseignant?

La réflexion qui suit prend place dans un contexte d'enseignement-apprentissage du français langue seconde ou étrangère pour adultes allophones (FLS et FLE). Elle propose une modélisation des résistances à l'apprentissage que rencontrent spécifiquement ces publics, qui seront considérées non comme étant liées à l'individu·e seul·e, mais comme émergeant de conflits inhérents aux structures sociales et culturelles. L'enseignant·e et l'apprenant·e seront ici les acteur·trice·s de ces conflits, qui ont pour origine des rapports de pouvoir. Les résistances seront renvoyées à leur dimension politique, le terme étant compris comme ce qui relève d'une dimension structurelle basée sur des formes de domination symbolique et matérielle.

La modélisation des obstacles en classe de langue, basée sur ce nouveau paradigme, permettra d'aborder deux possibilités conjointes pour la conceptualisation des rapports de pouvoir en didactique des langues, qui constitueront des pistes pour repenser les envies et les résistances: la sociodidactique dite élargie et le remaniement épistémologique. La métaphore de la traversée nous accompagnera, pour mieux illustrer le processus d'engagement dans l'apprentissage qui, après tout, ressemble fort à un embarquement vers une destination inconnue.

L'entrée dans l'apprentissage comme un voyage

Apprendre une langue implique tout d'abord de mobiliser des facilitateurs ou de surmonter des obstacles d'ordre matériel et personnel. Ils sont relatifs aux conditions d'apprentissage et constituent l'expérience sensorielle et psycho-émotionnelle autour de l'apprentissage cognitif. Ainsi, nous apprenons une langue avec certains moyens, qui sont propres à nos situations personnelles, sociales, professionnelles, ou encore les bagages liés à nos scolarités ou nos expériences langagières et plurilingues. Ils renvoient au temps que nous pouvons accorder à cette activité, à notre disponibilité d'esprit, notre énergie, nos besoins immédiats ou différés de maîtriser une langue, notre accès à une classe, à des outils et du matériel d'apprentissage.

Une fois ces facilitateurs acquis ou ces obstacles résolus, il reste encore à prendre en compte l'attitude face à l'apprentissage. En tant que "sentiments et [appréciations] à propos de l'objet X" (Bogaards, 1988: 49), les attitudes déterminent en partie la motivation de l'individu·e. Les différents éléments présentés dans cette première partie participent à une motivation tant intrinsèque qu'extrinsèque.

Partons d'un apprentissage pensé comme un voyage, un transport dont le point de départ constitue l'état de pré-apprentissage et le point d'arrivée l'entrée dans l'apprentissage. On se situera en-dehors de l'idée de réussite ou d'échec: n'est pas représenté le processus d'apprentissage jusqu'à la forme sanctionnée par des objectifs (non-)atteints ou diplômante. Le point d'arrivée ne correspond donc pas encore au processus lui-même, mais bien, en amont, au point de départ du processus.

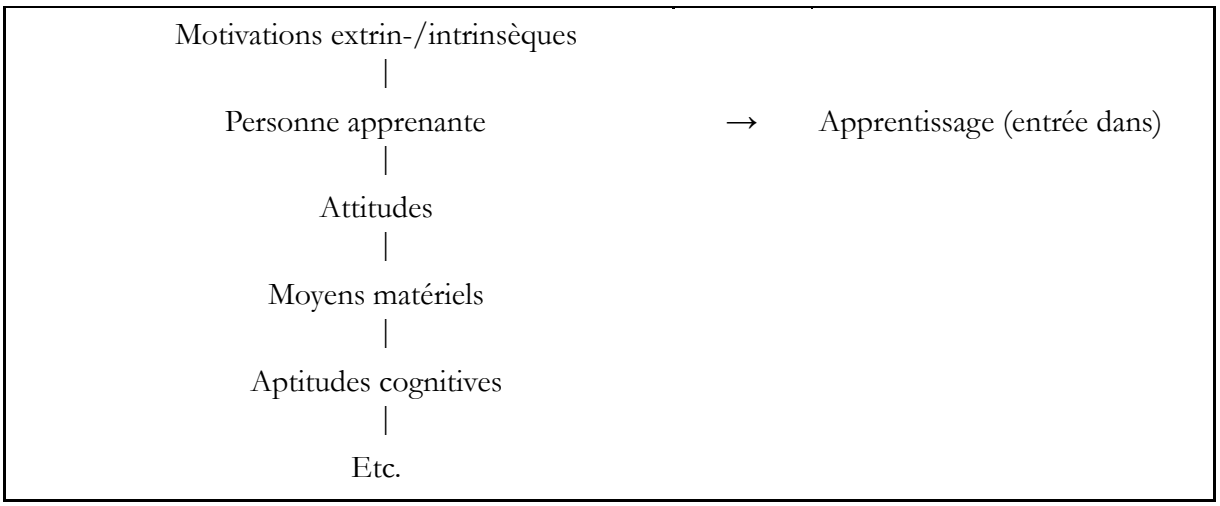

Figure 1 – **L'apprentissage comme voyage**

Autour de la personne apprenante gravitent, on l'a vu, des motivations de différents types, des attitudes, des expériences passées et présentes de différentes natures. Représentées sur un axe vertical, elles encadrent et conditionnent de manière concomitante l'individu·e, et sont tant des freins que des moteurs pour l'entrée dans l'apprentissage.

Pour autant, ce qui nous intéresse ici relève à la fois de l'intrinsèque et de l'extrinsèque. On considérera, dans ce qui suit, des facteurs qui font obstacle à l'entrée dans l'apprentissage, à la fois extérieurs et traversant l'apprenant·e, et qui affectent de manière consciente ou inconsciente, explicite ou implicite, les attitudes de l'individu·e.

L'entrée dans l'apprentissage comme une traversée

L'envie, la motivation, la résistance au changement sont intégrées dans le paradigme de l'entrée dans l'apprentissage, y prennent part (voir schéma précédent). Pour autant, d'autres facteurs mettent en jeu les spécificités de l'apprentissage de langues étrangères et du français de France[1] pour une personne adulte allophone.

Ces facteurs seront déterminés d'après leur valeur sociale dans les dynamiques

[1] Le propos s'attache ici à la variété francophone en vigueur en France.

de pouvoir entre groupes d'individu·e·s, et entre groupes et structures. Le paradigme n'est donc plus celui d'un·e apprenant·e confronté·e à des obstacles intérieurs ou extérieurs agissant de manière isolée. Il donne plutôt à voir le lien que des obstacles tissent à travers la matrice sociale. Les obstacles ne sont, par conséquent, pas cités pour eux-mêmes, mais en regard de leur portée politique, le terme étant entendu dans son acception sociale: des structures construisant des pratiques et des enjeux de pouvoir. Nous partons de dynamiques sociales mettant en jeu des rapports de force (Foucault, 1975), définis comme rapports sociaux de pouvoir.

Je formulerai ces facteurs sous forme de questions, afin de marquer l'incertitude d'un champ encore à explorer et souligner l'urgence de les prendre en compte.

Qu'en est-il de la langue et du français comme outils de pouvoir?

Dans ce paradigme, l'objet "langue" lui-même est sujet à critiques. On ne retiendra que quelques aspects des nombreux enjeux qu'il soulève.

Dans le champ sociolinguistique, la dynamique des langues et des pratiques langagières minorisées, qui ne sont pas nécessairement minoritaires en termes de personnes locutrices, entraîne des rapports de pouvoir linguistiques (Rispail & Messaoudi, 2016). Dans un contexte endolingue, la maîtrise de la langue induit des enjeux relatifs au marché linguistique (Bourdieu, 1982). Les formes légitimes et dominantes donnent aux groupes sociaux qui les pratiquent un pouvoir à la fois symbolique et matériel sous une forme discursive. De plus, la définition même d'un contexte établi comme mono- ou multilingue renvoie à des enjeux politiques forts comme le monolinguisme d'état exercé par la France, dont la population peut être par ailleurs définie comme plurilingue (Verdelhan-Bourgade, 2007a). La question autour du français amène une interrogation autour des normes de langue enseignées: quelle(s) forme(s) légitimer par l'enseignement, vers quelle(s) forme(s) se tourner pour l'apprentissage?

En FLE, le français dit standard généralement utilisé pour l'enseignement constitue une forme de français médian, entre la norme, le bon usage, et un français d'usage ancré dans une approche communicative pragmatique. Ce choix toujours implicite, qui est aussi médiateur entre des dynamiques de pouvoir, tend à effacer les tensions qui traversent les pratiques langagières. Par exemple, le français décrit par la sociolinguistique urbaine n'apparaît pas comme un standard, alors qu'il est un code maîtrisé par une population locutrice importante en France (Bulot & Blanchet, 2013). Il en va de même pour la masculinisation de la langue, le français standard enseigné naviguant entre les normes de l'Académie française et les explorations de démasculinisation, souvent tâtonnantes dans les outils pédagogiques (Ranchon, 2016). À ce propos, on relèvera la tribune collective d'enseignantes de FLM, de FLS et de FLE lancée par Éliane Viennot, diffusée en 2017, commençant par ces mots: "Nous, enseignantes et enseignants du primaire, du secondaire, du supérieur et du français langue étrangère, déclarons avoir cessé ou nous apprêter à cesser d'enseigner la règle de grammaire résumée par la formule « Le masculin l'emporte sur le féminin »" (Tribune collective, 2017). Le choix d'un standard parmi ces tensions pourrait tendre à être élucidé, explicité, dans le cadre de l'enseignement-

apprentissage, par les producteur·trice·s de produits pédagogiques ou les enseignant·e·s. En l'état, l'autonomie de l'apprenant·e prônée par les dernières méthodologies n'est que fictive, en ce que la sélection des contenus a déjà été effectuée sans accord en amont entre les personnes enseignantes et enseignées et annule toute tentative d'auto-directivité dans l'apprentissage (voir *infra*).

Par ailleurs, les rapports sociaux de pouvoir précédemment cités sont internes à la langue française de France. Mais qu'en est-il spécifiquement du français de France comme outil colonial (Calvet, 1974)? Comment penser aujourd'hui le post-colonialisme linguistique (Alén Garabato & Boyer, 2014)? Enseigner le FLE sans interroger le réseau de promotion de la langue française contient une contradiction vis-à-vis des rapports de pouvoir. Ainsi, quand le président français Macron pose en 2017 comme un défi de faire du français "la première langue de l'Afrique et peut-être du monde" (FranceInfo: Afrique, 2017) devant des étudiant·e·s burkinabé·e·s, il y a là poursuite d'une logique néo-libérale et postcoloniale dans laquelle la "langue française continue à fournir le vocabulaire qui prétend au changement" (Vergès, 2018).

De la même façon, la valorisation du français de France comme vecteur de civilisation se poursuit sur le territoire national, à travers l'enseignement aux publics migrants. Ouabdelmoumen (2016) montre ainsi comment, dans le cadre du dispositif d'accueil institutionnel mis en place pour les personnes migrantes, le volet linguistique du Contrat Accueil Immigration présente le français de France comme un garant de l'accès à l'égalité femmes-hommes et tend à faire du français la seule langue de l'égalité possible.

Ces exemples illustrent comment la langue enseignée et apprise constitue un outil de pouvoir en tant que médium de dynamiques entre langues légitimées et minorisées. Cette perspective concerne la didactique des langues générale. Dans la perspective du FLE, ou de toute autre langue en contexte post-colonial, la langue reste un outil de domination à travers les politiques linguistiques menées sur différents territoires et auprès de différents publics. La valeur accordée à la langue enseignée relève d'attitudes individuelles mais surtout d'attitudes et d'attributions sociales.

Qu'en est-il des acteur·trice·s en classe: personne apprenante ou personne enseignée?

La centration sur l'apprenant·e en didactique des langues a incité les chercheu·e·s, depuis plusieurs décennies, à travailler sur l'autonomie. Le CECR insiste sur cette notion, depuis ses premières éditions jusqu'à aujourd'hui (Conseil de l'Europe, 2018a). Il la définit comme le "transfert vers l'apprenant des décisions relatives à son apprentissage", pouvant constituer une compétence de l'apprenant·e qui prend "en charge son apprentissage"; ou comme un élément du dispositif d'enseignement-apprentissage menant vers un apprentissage auto-dirigé (Carton, 2009: 1-2). Si les deux perspectives n'engagent pas les mêmes capacités ou compétences, elles ont en commun de placer l'apprenant·e en position de responsabilisation vis-à-vis de son parcours d'apprentissage. Schröder-Sura (n.d.) fait de l'apprentissage en autonomie une compétence "d'autogestion", permettant à l'apprenant·e d'apprendre à apprendre.

Le glissement terminologique d'*autonomie* à *autogestion* amène une réévaluation des capacités et des moyens que l'apprenant·e possède pour auto-diriger son apprentissage. Parallèlement, le discours didactique tend à effacer la distinction entre autonomie et indépendance. L'indépendance se définit à travers les termes de causalité ou de subordination et par leur mise à distance. Dans cette situation où indépendance et autonomie ont tendance à se fondre l'une dans l'autre, l'autonomie évoque le fait que l'apprenant·e développe une compétence auto-suffisante, tandis que l'autogestion souligne le fait que, si l'apprenant·e développe la compétence d'apprendre à apprendre, il/elle n'a pas nécessairement la capacité initiale ou les moyens matériels de le faire. Ces notions entraînent une continuité entre elles: l'autogestion (de soi, du groupe, de ses moyens, de ses capacités – de tout ce qui constitue l'apprentissage – mène à l'autonomie.

En résumé, pour paraphraser Galisson (cité par Martinez, 2017: 81), "l'autogestion, c'est pas de la tarte !" Si l'apprenant·e, selon le discours didactique, doit développer une compétence visant son autonomie – voire son indépendance – la prise en compte du contexte global d'enseignement-apprentissage le/la place plutôt dans une situation d'autogestion. En effet, l'apprenant·e compose avec les impératifs d'une situation matérielle relative à la classe, mais également avec sa place de personne en situation d'apprentissage, c'est-à-dire partiellement dépendante d'une personne enseignante. Cette relation enseignant·e/apprenant·e établit donc, dans la réalité, une situation de dépendance, quel que soit le degré d'autogestion de l'apprenant·e: dans la pratique de la classe, difficile de se défaire d'un positionnement hiérarchique où l'enseignant·e fait figure de référence de la langue à apprendre. Malgré nombre d'efforts didactiques pour faire évoluer la pratique pédagogique, la relation est bien souvent celle d'enseignant·e/*enseigné·e*. La perte du participe présent d'*apprenant·e* et le changement de terme montrent la différence d'échelon persistant entre ces personnes.

Une hiérarchie s'instaure entre la personne qui domine les codes de la langue et la personne allophone. La différence de maîtrise de la langue, particulièrement dans un contexte d'enseignement-apprentissage endolingue, entraîne une valence[2] différentielle sur le plan social, entre -phone d'origine (francophone dans le cas du FLE) et allophone. Cette valeur différentielle s'appuie sur un rapport de pouvoir social entre le/la membre de la communauté sociolinguistique et le/la membre altérisé·e par la non-maîtrise des codes socioculturels et sociolinguistiques. La relation entre personne enseignante/enseignée ne correspond en conséquent pas à un simple rapport individuel, mais bien à un rapport de pouvoir.

Qu'en est-il de la socioculture d'origine et de la socioculture apprise: l'interculturel est-il suffisant comme interface?

Parmi les tensions traversées par la personne apprenante pour aller vers l'apprentissage, demeure la question des pratiques socioculturelles-à-apprendre. Puisque la langue est de fait une langue-culture, la didactique actuelle des langues

[2] Le terme "valence" est ici employé afin de mettre l'accent sur le rapport d'attirance ou de répulsion que provoque socialement la maitrise de la langue. Cette valence aboutit à une forme sociale de "valeur", c'est-à-dire une attribution matérielle et symbolique positive ou négative.

problématise son enseignement-apprentissage à travers l'interculturel. Ce faisant, plutôt que de s'interroger sur les pratiques-à-apprendre, le questionnement a été déplacé sur l'ensemble des pratiques culturelles à travers une hétéro- et une auto-réflexion. Il ne s'agit plus de *faire comme* les natives et natifs d'une socioculture, mais d'adopter un comportement composite, mélangé, construit chez la personne apprenante mais aussi attendu chez les membres de la socioculture d'accueil. C'est la direction adoptée par le Conseil de l'Europe, par exemple à travers le projet d'*éducation plurilingue et pluriculturelle* (2018b). La compétence pluriculturelle présentée a pour objectif de "permettre d'utiliser, si nécessaire, toutes leurs ressources linguistiques [des apprenant·e·s], les encourager à voir les ressemblances et les régularités aussi bien que les différences entre les langues et les cultures." (Conseil de l'Europe, 2018a: 27). L'interculturalisme et le pluriculturalisme forment une stratégie d'évitement des tensions entre sociocultures d'origine et à-apprendre: la question de la légitimité des pratiques socioculturelles a été remplacée par le développement d'une compétence de réflexivité sur les pratiques.

Cependant, encore une fois, les descripteurs didactiques ne rencontrent pas nécessairement la réalité didactique ou pédagogique. Plusieurs recherches en didactique des langues montrent qu'il existe bien des discours implicites, à valeur idéologiques, sous-tendant le discours des manuels de langue (Maurer, 2002). Verdelhan-Bourgade (2007b: 123-128) expose ainsi l'articulation entre construction de la nation et représentation de la France dans des manuels de FLE édités hors de France et il nous dit que "la nation dans sa construction historique joue ainsi un rôle de filtre des contenus culturels à enseigner". Elle souligne la portée idéologique des manuels qui donnent une valeur positive à la période coloniale française (exemple de manuels édités au Liban) ou au contraire une vision souveraine de la nation colonisée (exemple de manuels édités en Algérie). Baider (2013) montre le discours stéréotypé de manuels de FLE qui lissent les rapports sociaux de sexe, de classe et de race, pour ne garder qu'un standard dominant masculin, de classe moyenne ou haute, et blanc/non-racisé. Je précise que, à l'instar de l'emploi qu'en fait Guillaumin (1978), le terme *race* est à entendre comme la projection d'une catégorisation sociale basée sur la perception de critères bio-physiques, porteuse d'un rapport de pouvoir: les corps racisés sont soumis à la domination symbolique et matérielle des corps non-racisés ou blancs. En dehors des outils didactiques comme le manuel, Perry (2003) démontre, quant à elle, que l'enseignement de l'anglais aux adultes est modelé par un discours didactique relatif aux catégories de sexe. Elle teste les limites d'un enseignement rendu hétéronormatif par l'autodésignation linguistique restreinte du *she/he* en proposant d'élargir les possibilités performatives du genre par l'emploi du *they*. Ces exemples montrent que les rapports sociaux de pouvoir fondés sur les catégorisations de sexe, de race, de classe, croisent la didactique via les discours d'enseignement, reportés dans les manuels, faisant de la socioculture-à-apprendre un discours autant didactique qu'idéologique sur lequel l'interculturel n'a pas prise.

En somme, si l'interculturel et le pluriculturel doivent faire émerger une compétence d'autoréflexivité, ils n'effacent pas pour autant les pratiques relatives au sexe, à la race, à la classe, représentées dans les outils d'enseignement. Elles se

trouvent finalement bien légitimées face aux pratiques d'origine des apprenant·e·s qui sont donc tenu·e·s d'absorber les paradigmes culturels tels qu'ils sont présentés dans leurs références didactiques, manuels ou enseignant·e. Ils/Elles se trouvent dans l'obligation de développer une capacité de résilience concernant leurs propres pratiques culturelles.

Cette ambivalence est amplifiée par la tension entre culturalisme et universalisme, fortement présente dans la pratique en didactique des langues, l'interculturel agissant comme une stratégie de détournement du conflit mais ne le résolvant pas. La démarche universaliste favorise la diffusion de valeurs définies comme fondamentales et communes à l'humanité. Dans son acception "à la française" (Scott, 1998), elle dilue les antagonismes sociaux liés aux catégories classe/sexe/race, invisibilise les rapports de pouvoir organisant les systèmes socioculturels et les tentatives de subversion.

> L'idéologie stato-nationale française fondée sur l'évacuation des différences oppose une contradiction et une réticence fortes à envisager la question des discriminations puisque cela met en lumière l'existence effective de différences et leur utilisation condamnable (Blanchet, 2016: 14).

Or, la tentative de mettre au jour les rapports de pouvoir, avec l'objectif de les supprimer, de les subvertir ou de les abolir, nécessite d'abord de pouvoir identifier ceux-ci. L'approche relativiste est en conséquence nécessaire, au moins partiellement. Le culturalisme donne, quant à lui, la priorité à la culture, c'est-à-dire aux valeurs et pratiques, au risque d'isoler les groupes sociaux et culturels. L'interculturel est insuffisant pour extraire les apprenant·e·s de ce conflit chaque jour renouvelé.

Par ailleurs, l'interculturel, chargé de former une sorte de passerelle d'échange entre cultures, suppose que les cultures dialogueraient, échangeraient, se métisseraient, comme deux parties égales. Or, la différence de légitimité, de poids, de pouvoir, entrave cette dynamique d'échange. Ainsi, comme l'indique Zarate (2016), la question du racisme dans l'interculturel ne peut être diluée dans celui-ci: la valeur différentielle attribuée à l'une ou l'autre culture par des systèmes de hiérarchisation n'engage pas un échange égalitaire et pacifié. Le métissage, qu'il concerne des personnes ou des systèmes, n'implique pas une disparition des conflits liés aux rapports de pouvoir entre cultures.

> Et puis, en parlant du métissage comme métissage culturel, en envisageant le métissage comme culturel, cela permet aussi de passer, de "sauter", très discrètement, la réalité ou la crudité des faits. C'est-à-dire, d'une certaine manière, qu'en survalorisant à ce moment-là la culture […] on fait l'économie d'une réflexion ou d'une interrogation sur ce que le métissage signifie d'abord d'un point de vue qu'on pourrait dire racial – dans la mesure où c'est le premier et peut-être le dernier point à partir duquel on pense ou on identifie le métissage. Autrement dit, il y a quelque chose qui revient à faire l'économie des corps, de l'histoire des corps que l'on rencontre comme l'économie d'une question qui pourrait être la question sociale (Ménil, 2014: 109).

Dès lors, comment considérer que la culture occidentale et blanche communiquerait sur un pied d'égalité avec d'anciens pays colonisés ou en situation post-coloniale?

Modélisation de la traversée vers l'apprentissage d'une langue

La première figure reproduite au début de l'article présentait "l'apprentissage comme voyage", c'est-à-dire comme le transfert d'un point de départ, la situation de pré-apprentissage, à un point d'arrivée, l'entrée dans l'apprentissage. Le paradigme relevé tenait compte de facteurs à la fois extrin- et intrinsèques, qui avaient en commun de n'être pas problématisés comme des phénomènes sociaux.

Les phénomènes relatifs aux rapports sociaux de pouvoir relevés dans cette deuxième partie nous donnent une modélisation différente. Les facteurs sont pris dans des dynamiques de domination. Par ailleurs, le paradigme ne se place plus au niveau de la personne apprenante, mais plutôt entre la personne et son entrée dans l'apprentissage: ils ont valeur d'entraves.

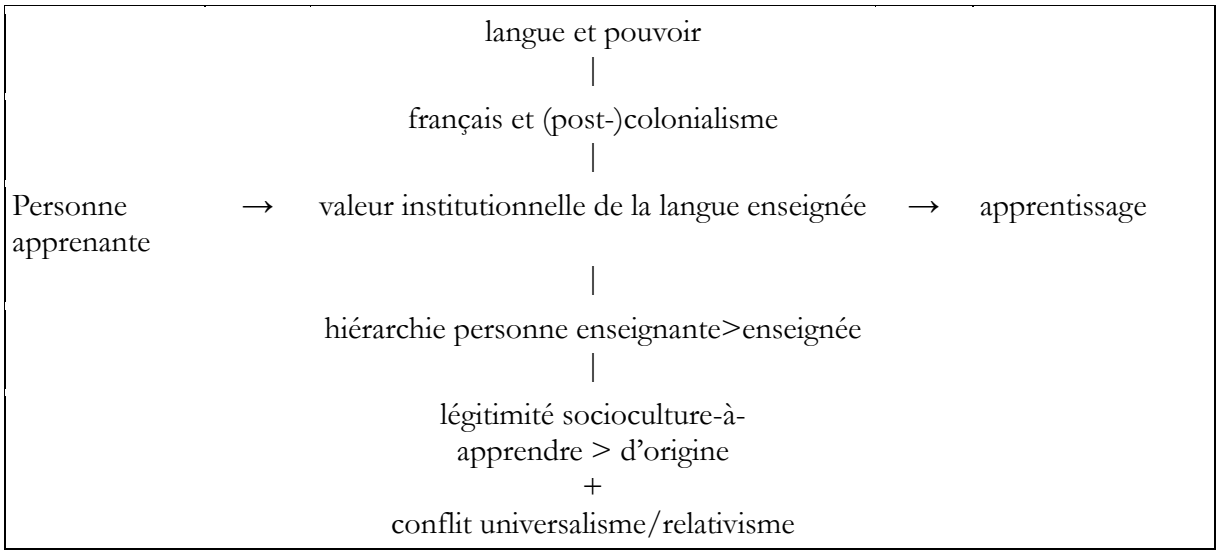

Figure 2 – **L'apprentissage comme traversée**

Ces entraves correspondent à une domination articulée sur le sexe, la race, la classe. Ce triptyque assure une lecture nuancée des rapports sociaux de pouvoir et, au-delà de leur addition, amène à penser leur "consubstantialité", c'est-à-dire leur réorganisation dans un schéma de domination complexe (Kergoat, 2009: 111). Les exemples qui ont été donnés s'inscrivent dans la conceptualisation critique sexe/classe/race, déjà solidement ancrée dans le champ disciplinaire de la sociologie des rapports de pouvoir. Ces catégories pré-construites ne sont pas enfermantes; elles sont englobantes dans la pensée des dynamiques de domination. Ainsi, la langue, spécifique au domaine d'enseignement et d'apprentissage envisagé, contient de multiples problématisations internes, dans la critique d'une domination raciste (langue comme outil de colonisation, glottophagie, glottophobie), sexiste (masculinisation de la langue), classiste (légitimité des marchés linguistiques, sociolinguistique urbaine). Ces problématisations permettent: d'adopter une pensée critique déjà en place dans d'autres domaines théoriques; d'analyser sous d'autres perspectives les situations d'enseignement-apprentissage et leurs entraves; de mieux appréhender les pratiques de mise au jour, de subversion ou d'abolition possibles de la domination et, de ce fait, de comprendre certaines motivations de l'apprentissage.

On voit l'apport des rapports sociaux de pouvoir dans la problématisation de l'enseignement-apprentissage des langues. Ils permettent de penser des dynamiques qui le sous-tendent et d'aborder autrement les relations pédagogiques et didactiques entre savoir, enseignant·e, apprenant·e.

Dans ce développement, le *voyage* est devenu *traversée*: un cheminement houleux, ardu, entravé qui comprend davantage d'incertitudes. Les apprenant·e·s embarqué·e·s dans ce périple sont amené·e·s à développer plusieurs types de réactions pour parvenir à leur destination.

Houle, tangage et roulis: les réactions et les stratégies

Face aux entraves pour rentrer dans l'apprentissage, on peut poser que l'apprenant·e développe plusieurs types de réactions. Celles-ci sont comme des réponses à des chocs; c'est alors la capacité de résilience qui sert de typologie: le fait de les absorber, de les surmonter ou de les laisser produire de la casse construit trois possibilités: le contournement, la négociation, la rupture. Dans les trois cas, la réaction face à l'apprentissage peut être consciente, semi-consciente ou inconsciente chez l'apprenant·e. On se souviendra que les obstacles cités sont d'ordre politique: les réactions sont celles non pas d'un·e apprenant·e face à une entrave individuelle (difficulté d'apprentissage personnelle, manque de moyens matériels, etc.), mais structurelle (en relation avec la structure socioculturelle et les rapports de domination).

Le *contournement* permet soit de ne pas reconnaître l'obstacle pour ce qu'il est, soit de ne pas s'y confronter directement. Dans le premier cas, l'obstacle est dissimulé, par exemple, sous une difficulté d'apprentissage. Imaginons la situation d'un·e apprenant·e déclarée ou se déclarant comme ayant des difficultés à accéder à la compétence interculturelle propre à l'enseignement-apprentissage des langues (difficulté personnelle), alors que cette difficulté est avant tout issue de la relation de pouvoir entre les sociocultures en question (obstacle politique).

La *négociation* a lieu lorsque l'obstacle est identifié et que sa résolution est envisagée par un rapprochement coactif de l'apprenant·e et de la langue-culture cible/de l'enseignant·e. Par exemple, se trouvant devant un obstacle politique, l'apprenant·e engagera une réflexion et une posture de résolution du conflit, attendant de la langue-culture cible/de l'enseignant·e qu'il/elle adopte une posture équivalente, ceci dans le but que les deux parties compensent l'obstacle et les dommages qu'elles ont infligés.

Cyr (1998: 120) décrit les stratégies d'apprentissage comme

> des comportements, des techniques, des tactiques, des plans, des opérations mentales, conscientes ou potentiellement conscientes, des habitudes cognitives ou fonctionnelles, et aussi des techniques de résolution de problèmes observables chez l'individu qui se trouve en situation d'apprentissage.

Cette définition correspond à la réaction de contournement ou de négociation qui doivent se comprendre comme des stratégies d'apprentissage. En effet, l'apprenant·e met en place, par leur biais, des "techniques de résolution" de problèmes "conscientes ou potentiellement conscientes".

L'usage du contournement ou de la négociation se comprend par un coût moindre en termes de ressources à la fois cognitives et émotionnelles. En effet, il ne requiert pas de se confronter directement aux obstacles politiques mais permet d'accéder à des formes de résolution sans recourir au conflit ouvert. Il n'engage pas entièrement l'apprenant·e dans un refus catégorique qui bloquerait l'apprentissage.

C'est ce qu'exige, au contraire, la réaction de *rupture*. Dans ce cas, l'obstacle est perçu comme infranchissable. Dès lors, aucun recours ne pouvant le résoudre, l'apprenant·e renonce à son entrée dans l'apprentissage qui se trouve rompu, temporairement ou définitivement. Cette posture reste la plus coûteuse cognitivement car elle désengage les efforts fournis jusque-là, émotionnellement car elle génère une situation de conflit (avec soi-même, la langue-culture cible, l'enseignant·e), d'autant que l'apprenant·e assume seul·e ce qui est perçu comme un échec.

Afin d'illustrer ce propos, voyons un exemple de situation de classe. Elle est la synthèse de plusieurs expériences d'enseignement-apprentissage fortement similaires, vécues et rapportées à la fois par des apprenantes et des enseignantes (femmes) de FLE/FLS lors de discussions informelles. On verra qu'elle s'inscrit parfaitement dans la problématisation des rapports de pouvoir qui nous intéresse ici.

La situation: une enseignante, une classe composée d'apprenants et d'une majorité d'apprenantes. Une activité (lecture de texte, compréhension orale, discussion spontanée, production écrite, etc.) fait émerger une discussion autour des femmes et de la liberté. On ne retiendra ici que les postures des enseignan*te*s et des apprenan*te*s.

L'enseignante est native francophone et française. Elle perçoit l'émancipation féminine selon les critères propres à l'histoire féministe occidentale et française, modelée par un discours à la fois féministe et antiféministe (Cardoso & Thévenet, 2018) à l'image du discours social français composé des tensions des deux bords. Elle perçoit aussi l'histoire de la condition féminine par le prisme de l'histoire coloniale et du rapport aux femmes colonisées, qui renvoient à des scènes signifiantes, par exemple aux cérémonies publiques de dévoilement en Algérie en 1958, cautionnées par une partie des féministes françaises, qui ont contribué à construire un rapport civilisateurs>indigènes entre la population française et algérienne, et entre les femmes françaises et algériennes. Par ailleurs, la représentation des rapports sociaux de sexe est fortement marquée en France par le concept d'universalisme (voir *supra*), la personne étant considérée comme un sujet en-dehors des rapports de pouvoir et qui ne doit pas être catégorisée au risque de provoquer des cassures dans la citoyenneté. En classe, l'enseignante est porteuse de ces constructions historiques et sociales ainsi que des représentations qui y sont liées. Sa conception de l'émancipation féminine répond aux critères dominants en vigueur dans sa propre socioculture.

La majorité des apprenantes de la classe sont des personnes issues de l'immigration d'origine coloniale d'Afrique du Nord, principalement l'Algérie et le Maroc. Leurs critères de l'émancipation féminine répondent à une perspective propre, issue de leur socioculture d'origine et de son histoire qui répond en miroir à l'histoire coloniale traversant de son côté l'enseignante. Là encore, elles sont à la croisée de

conflits féministes et antiféministes, inscrits dans une conceptualisation féministe islamique (Ali, 2012). Le point de référence de l'émancipation n'est donc pas le féminisme occidental, mais bien un féminisme posant ses propres paradigmes.

L'enseignante et les apprenantes prônent la liberté féminine mais leurs perspectives de départ les séparent. En effet, l'accord autour de cette émancipation n'aboutit pas, car leurs histoires, leurs représentations et leurs conceptualisations sont en conflit. Le conflit est notamment généré par l'universalisme à la française de l'enseignante qui évacue les différences possibles et modèle comme seul sujet possible un individu répondant aux critères de domination: occidental, blanc, masculin (Brems, 2010: 134). Dans l'exemple qui nous intéresse ici, il faut aussi avoir en tête le rapport de la France avec les femmes portant le voile ou porteuses d'un signe religieux, traditionnel ou culturel arabe ou musulman, rapport fortement conflictuel ravivé en 2004 par l'interdiction légale du port du voile islamique dans les établissements publics. Celui-ci est perçu comme une transgression de l'individu universaliste car il marque une singularité.

Dans cette classe de langue, la discussion se cristallise justement autour du port du voile que portent les apprenantes, sans qu'il fasse l'objet d'attaques ou de défenses directes, car l'ambiance dans la classe n'est pas au conflit ouvert. De fait, l'enseignante répond aux critères dominants de sa socioculture en le désignant comme un objet de soumission pour les femmes. Les apprenantes répondent avec les arguments féministes de leur propre socioculture.

Une partie de la théorisation féministe, notamment radicale et matérialiste, renvoie la question du voile islamique telle qu'elle est traitée en France à des rapports sociaux de pouvoir sexistes, racistes et classistes, exercés par la société et les institutions sur les femmes racisées (voir par exemple ces aspects traités dans l'ouvrage coordonné par Benelli *et al.* 2006). Dès lors, la discussion sur ce sujet n'engage pas que les personnes de la classe, mais aussi les dynamiques de pouvoir relatives à leur groupe social et culturel. L'antagonisme repose bien sur des rapports sociaux de pouvoir.

On retrouve alors chez les apprenantes les trois réactions/stratégies décrites précédemment:

- le *contournement*: certaines apprenantes tentent de détourner la conversation, pour alléger les interactions et les dégager du poids conflictuel;
- la *négociation*: une discussion argumentative bilatérale s'engage, dans l'optique de parvenir à une validation des arguments posés par les apprenantes;
- la *rupture*: les apprenantes refusent les arguments de l'enseignant·e, d'autant qu'ils sont porteurs de violences tirées des rapports de pouvoir en jeu.

Toutefois, il faut bien voir que la dimension politique de ce conflit ne sera pas nécessairement perçue, ou pas entièrement, ni par l'enseignante ni par les apprenantes. En effet, seule une approche problématisée des dynamiques de pouvoir permet de décrypter l'échange et sa portée à la fois symbolique et matérielle. Si cette dimension est absente, seul ressort un conflit ordinaire où les personnalités, les difficultés d'apprentissage, les échecs d'un enseignement ou d'une acquisition de la compétence interculturelle seront discutés. Les effets seront de même considérés sur

un plan personnel, avec de la frustration, du ressentiment, de la démotivation, qui seront déconnectées de leurs causes réelles.

Propositions de vaisseaux, de navires, d'esquifs

Les solutions apportées à ces obstacles relèvent nécessairement de la reconnaissance des rapports sociaux de pouvoir dans l'enseignement-apprentissage. C'est à la seule condition de leur problématisation qu'ils pourront être levés. Pour ce faire, je propose deux approches conjointes, qui se basent sur une transformation du champ disciplinaire de l'enseignement des langues. Les implications seraient à la fois d'ordre didactique et pédagogique: elles permettraient de repenser les savoirs enseignés et appris, en même temps que la relation enseignant·e/apprenant·e.

Pour une sociodidactique élargie

La sociodidactique est une approche "située au croisement de la sociolinguistique et de la didactique des langues". "Elle a pris forme et consistance à partir de la nécessité de plus en plus criante de considérer toute acquisition ou transmission linguistique dans le cadre de son contexte social et sociolinguistique" (Rispail, 2017: 117). Elle a pour projet de rendre perméable la frontière entre les dimensions politiques et idéologiques des langues et leur développement-enseignement, en tenant compte des effets de minorisation, d'illégitimité, de hiérarchie et de diglossie. Considérant l'élève et l'enseignant·e comme des sujets socialement situés (Dabène & Rispail, 2008), elle rend compte des dynamiques de pouvoir internes à la classe de langue.

La sociodidactique place ces rapports de pouvoir à l'intérieur des questions langagières et linguistiques. Le projet que je présente consiste à amener la sociodidactique à:

- considérer, dans le domaine didactique, les sujets apprenant·e·s enfants et adultes comme également soumis·e·s à des rapports de pouvoir. En effet, pour l'instant, la sociodidactique tend à produire des problématiques langagières adultes en ce qui concerne les politiques linguistiques et des problématiques enfants en ce qui concerne l'enseignement des langues. La proposition consiste ici à élargir le public commun envisagé;

- utiliser de manière formelle le concept de "rapport de pouvoir". Bien que, de fait, la sociodidactique en utilise la terminologie et le cadre conceptuel, les dynamiques sociales ne sont pas formulées comme des rapports sociaux de pouvoir. Cela engendre une restriction du cadre théorique pour penser la sociodidactique en ce qu'elle ne peut s'appuyer sur une analyse des forces et des relations déjà solidement ancrée en sociologie;

- ne pas limiter l'analyse aux phénomènes langagiers. Situer socialement apprenant·e et enseignant·e amène, comme je l'ai montré précédemment, à prendre en compte des dynamiques relatives à des structures de domination variées. Il serait nécessaire, encore une fois, de rendre explicite la potentialité de la sociodidactique pour analyser les rapports sociaux de pouvoir inhérents, non seulement à la production langagière, la production de discours sur les langues, mais aussi à

l'ensemble de la configuration de la classe de langue. La discipline source ne serait donc plus uniquement la sociolinguistique mais aussi la sociologie de la domination.

Ces trois propositions restent dans le cadre initial de la sociodidactique qui vise à "restituer au champ didactique toute sa profondeur et son ancrage social" (Rispail, 2017: 118). Elles appuient ce projet qui, pour l'instant, reste confiné à des publics ou des situations spécifiques.

La sociodidactique serait un médium adapté à l'introduction de l'analyse des rapports de pouvoir en didactique des langues, d'autant que ses objectifs et ses moyens pour les atteindre, à gauche dans le tableau ci-dessous, s'accordent avec ceux de la conceptualisation de la domination en didactique des langues que je propose, à droite.

Sociodidactique (objectifs et moyens)	**Sociodidactique élargie**
Rendre compte de l'ancrage social des situations d'enseignement-apprentissage et le complexifier	… en utilisant la conceptualisation des rapports de pouvoir sexe/classe/race, etc.
Intégrer les luttes, résistances, créations, etc., linguistiques	… et intégrer les tensions, luttes, créations/résistances d'ordre politique
Mettre en place une expertise qui vienne des personnes, pas des chercheur.se.s, enseignant·e·s, didacticien·ne·s	… pour aller vers une analyse/ redistribution/abolition du pouvoir

Figure 3

Sociodidactique et sociodidactique élargie: l'une dans le prolongement de l'autre

Ce tableau montre que poursuivre la réflexion sociodidactique initiale amène un élargissement de ce projet et une conceptualisation plus complète. Les projets de lutte, de création et de re-création, d'autonomie, la potentialisation de résistances politiques, constituent des outils pour la levée des obstacles politiques qui entravent l'accès à l'apprentissage. Ainsi ce glissement permet, non seulement d'envisager l'analyse des dynamiques de la classe de langue selon d'autres perspectives, mais aussi de penser des outils pratiques.

Élargir la conceptualisation permet de proposer un modèle théorique intégrant une dimension pragmatique. Il s'agirait, en effet, de rendre compte d'un ancrage social mais également d'en formuler les enjeux symboliques et matériels afin de mettre en place les outils pour y répondre. Ces outils se veulent divers et se rejoignent dans la volonté de redonner du pouvoir aux personnes apprenantes. D'une manière générale, ils sont destinés à ouvrir un espace de négociation entre les personnes apprenantes, leur place, leurs langues, leurs représentations ou leurs pratiques socioculturelles et celles de la société-cible. Ils peuvent, par exemple, consister en la mise en place de temps de parole en classe de langue pour renégocier les contenus d'enseignement: place des L1, des cultures d'origine, des dynamiques sociales dans les cultures-cibles, etc. Ils peuvent également être inclus dans une démarche enseignante de réévaluation des outils didactiques et des représentations (sexistes, classistes, racistes, etc.) qu'ils véhiculent. Toute démarche remettant en jeu la structure du pouvoir social entre dans ce projet de sociodidactique élargie.

Dans ce nouveau dispositif, la situation de l'apprenant·e dans son apprentissage

n'est plus analysée du seul point de vue des compétences acquises ou à acquérir, mais du point de vue complexe des dynamiques de pouvoir. L'enseignant·e et l'apprenant·e ont accès à des moyens de mettre au jour ces dynamiques, de les penser, de les formuler et ainsi d'entrer dans une relation où ces rapports sont testés, négociés, éventuellement déconstruits. Leur explicitation doit mener à une reconfiguration de la classe dans laquelle l'apprenant·e et l'enseignant·e adoptent un nouveau point de vue sur lui/elle-même et l'un·e sur l'autre.

En reprenant l'exemple précédemment cité, la négociation de la valeur de l'émancipation féminine entre une enseignante française et des apprenantes allophones portant le voile, on peut voir comment une approche conceptualisée des rapports de pouvoir en jeu pourrait conduire à une réévaluation du conflit. Si les deux parties avaient connaissance et conscience des rapports de pouvoir autour du port du voile islamique en France, d'une part la posture de l'enseignante pourrait s'étendre à une dimension intersectionnelle du conflit, donnant ainsi à revoir sa propre posture à l'aune des rapports de domination qu'elle exerce sur les apprenantes; d'autre part les apprenantes seraient légitimées dans leurs résistances à l'apprentissage et posséderaient les moyens de faire connaître leur remise en question. Pour reprendre le propos de Petitat (2013), cela permettrait de multiplier les émetteurs et les récepteurs de normes pour élargir l'éventail des significations dans le langage et le social – à travers la classe de langue, amenant ainsi à pluraliser les modèles normatifs de l'émancipation féminine, mais aussi à soustraire au contrôle d'autorité de l'enseignant·e les représentations du social et sa performance langagière et discursive.

Les stratégies de contournement, négociation ou rupture seraient mobilisées en conscience et dans un rapport de force explicité entraînant, éventuellement, sa déconstruction. Il faut cependant avoir à l'esprit que nommer le rapport de pouvoir ne suffit pas, à lui seul, à le briser ou à s'y soustraire; cela n'est possible qu'à travers une résistance à dimension collective, celle-ci pouvant à son tour être mise en place à travers la désignation collective, par les apprenantes, des rapports de pouvoir.

À ce stade, la résistance à l'entrée dans l'apprentissage n'est plus une domination subie mais bien une mobilisation de son propre pouvoir de résistance. La sociodidactique élargie donne à l'apprenant·e les moyens de nommer les obstacles, de posséder ses outils de lutte et d'autonomie: l'apprenant·e passif.ve est devenu·e actif.ve. Elle conduirait à prendre une posture de questionnement face aux légitimités des résistances, témoignant d'un positionnement politique.

La sociodidactique est une pratique d'enseignement mais aussi de construction des savoirs. Elle rejoint la perspective d'une épistémologie des rapports de pouvoir. Je propose donc de développer la sociodidactique également comme une stratégie de changement interne épistémologique.

Pour un remaniement épistémologique

La sociodidactique élargie suppose que la conceptualisation des rapports sociaux de pouvoir intègre le champ de la didactique des langues. Pour ce faire, il paraît indispensable de pratiquer une forme de remaniement épistémologique. Autrement dit,

je propose de modifier, et reconstruire, une épistémologie de la didactique des langues qui inclurait les rapports sociaux de pouvoir dans son socle théorique.

Rappelons d'abord que la neutralité dans les discours ou protocoles scientifiques, dans les sciences humaines ou non-humaines, est un miroir aux alouettes: une posture trompeuse qui ne fait que dissimuler la position de la chercheuse/du chercheur, dont les dispositifs méthodologiques et discursifs noient les empreintes subjectives. Michard (2002) ou Irigaray (1985) ont ainsi montré que nombre de discours des sciences humaines ne sont pas neutres, mais parlés d'après une position socialement dominante qui efface le sujet. La *standpoint theory*, le point de vue situé, permet, au contraire, d'expliciter le sujet parlant et, ce faisant, de mettre au jour ses implications dans le contexte socioculturel auquel il appartient. Pour Desmets & Pourtois (1997: 49), l'objectif scientifique n'est plus nécessairement de révéler une vérité commune à tou·te·s, mais plutôt de rendre l'éclatement des positions autour d'un sujet commun de recherche: "Le souci des sujets d'enquête n'est pas nécessairement de contribuer à « faire éclater la vérité ». Les messages doivent être interprétés en fonction des multiples influences subies et des préoccupations des personnes." Le positivisme n'est plus la seule voie scientifique possible; les phénomènes tendent à être interrogés dans leur complexité, leur multidimensionnalité et leurs contingences. Harding a ainsi montré que la construction d'une épistémologie située, dans son cas féministe, ne constitue pas un amoindrissement de la science:

> [L'empirisme féministe] défie la croyance selon laquelle la science doit être protégée de la politique. Il soutient que certaines politiques, les politiques en faveur des changements sociaux d'émancipation, peuvent enrichir l'objectivité scientifique[3] (Harding, 1986: 162).

L'apolitisme des sciences n'est que l'objectivation de la domination dont la position référentielle cache sa propre situation, la domination n'étant pas altérisée comme le sont systématiquement les sujets soumis à des rapports de pouvoir (femmes, racisé·e·s, etc.).

On peut dire que les rapports de pouvoir, qui sont un concept sociologique et éminemment politique, ont bien leur place dans le scientifique: la subjectivité qu'ils font émerger est une subjectivité située, qui permet de donner une interprétation des discours et des pratiques.

Par ailleurs, la science s'inscrit dans une pratique scientifique, c'est-à-dire une construction et une remise en jeu systématique des savoirs et de leurs origines. C'est ce que dit Puig de la Bellacasa (2012: 25): "envisager tant le politique que le savoir comme des notions en (re)construction, toujours compris en rapport à des ancrages et devenirs dans des pratiques spécifiques". Comme champ scientifique, la didactique des langues peut être également traversée par une pratique de redéfinition épistémologique.

[3] "[… Feminist empiricism] challenges the belief that science must be protected from politics. It argues that some politics – the politics of movements for emancipatory social change – can increase the objectivity of science" (Harding, 1986: 162).

À l'intérieur de celle-ci, la didactique du FLE se place encore d'une manière particulière. En effet, le FLE a développé des approches à la fois partagées et spécifiques, avec ses propres enjeux liés à un public allophone adulte. Il s'est constitué à partir de la didactique des langues, mais aussi de la pédagogie, de la sociolinguistique, de la psycholinguistique, de l'ethnologie de la communication, etc. C'est-à-dire qu'il est issu de "théories contributoires" (Puren, 1994: 11). En conséquence, on peut penser que le FLE, constitué en discipline propre depuis seulement quelques décennies, possède une qualité de perméabilité, dès lors qu'il est encore en mouvement, que les apports de pensée sont encore en circulation et qu'il est, comme la didactique générale des langues, capable de composer avec de nouveaux apports et de nouvelles articulations de savoirs et de pratiques.

Si une discipline se définit par la référence à une théorie unifiée de l'intelligibilité et des principes de découpage et d'organisation fonctionnels de la connaissance (Fabiani, 2006), l'apport de paradigmes disciplinaires demande l'introduction de nouveaux savoirs ou la ré-articulation de savoirs existants. Le renouveau épistémologique consisterait à faire des rapports sociaux de pouvoir une partie intégrante du socle didactique, au même titre que les autres problématiques liées à l'enseignement-apprentissage. Puisque la sociodidactique, présentée dans la partie précédente, est une pratique d'enseignement mais aussi de construction des savoirs, la version élargie que je propose est une version possible de ce remaniement épistémologique: la didactique des langues ne pourrait plus être pensée que de manière sociodidactique.

Ainsi, la pensée didactique et ce qui y est relié – la construction des savoirs, la transposition, la confection d'outils d'enseignement-apprentissage, la pédagogie, la formation enseignante et la transmission en classe – tout serait réfléchi à travers les rapports sociaux de pouvoir. Cela aurait de fortes conséquences sur les contenus à enseigner, la définition des compétences à atteindre ainsi que sur les pratiques de classe. Si on reprend l'exemple emprunté plus tôt, on voit que la position de l'enseignante et des apprenantes serait assainie. Connaître les enjeux de pouvoir liés à l'apprentissage permet d'envisager une modélisation complexe des pratiques socioculturelles. Dans cette situation, au lieu, de se demander quelle représentation, quelle pratique de l'émancipation féminine est la bonne, cette perspective donnerait à l'enseignant·e et aux apprenant·e·s les moyens d'interpréter la situation et de la réorganiser, la négocier ou la contester, au mieux, selon les deux parties. L'objectif ne serait pas d'apporter une réponse simple et sans nuance dans ce conflit, mais au contraire d'apporter une perspective plus profonde, co-créée à la fois par les personnes apprenantes et enseignantes.

Conclusions et perspectives d'embarquement

Dans cet article, j'ai démontré que certains obstacles à l'entrée dans l'apprentissage relevaient, non pas du seul niveau de la situation d'enseignement-apprentissage, mais d'un niveau supérieur, englobant. Si la sociolinguistique comprend les problématiques de langues minorisées, minoritaires ou en situation de diglossie, comment la didactique des langues peut-elle se passer d'une critique de son

objet même, la langue comme outil de pouvoir? Comment ignorer les valeurs différentielles attribuées aux sociocultures d'origine et à apprendre, dont l'interculturel ne peut résoudre le conflit de légitimité? Dans la classe, comment ne pas voir les positions respectives des enseignant·e·s, références de la langue-culture à apprendre, et des apprenant·e·s, censé·e·s accéder à l'autonomie alors que s'entretient entre eux/elles une relation de dépendance? Ces quelques questions, loin d'être exhaustives, tracent les contours d'enjeux liés aux structures sociales et culturelles dans lequel l'enseignement-apprentissage a lieu.

Même si certaines recherches intégrant les rapports de pouvoir en didactique des langues émergent, ces derniers ne font pas encore partie de la conceptualisation générale du champ. C'est pourquoi les situations d'enseignement-apprentissage ne sont pas systématiquement analysées selon ce paradigme. Or, ce faisant, c'est tout une partie de la situation de classe qui est occultée.

Dans cet article, les résistances ont été analysées sous des perspectives plurielles: d'abord, la résistance comme un *frein* à l'entrée dans l'apprentissage. Dans ce cas, les rapports sociaux de pouvoir constituent des obstacles pour l'apprenant·e: dans l'exemple de classe cité, ce sont les représentations incompatibles de l'enseignante et des apprenant·e·s au sujet de l'émancipation féminine qui ont fait barrage, car elles n'ont pas été problématisées. Mais des résistances comme *moteurs* de l'apprentissage ont ensuite émergé: il s'agit alors de résistances politiques mobilisées par l'apprenant·e, organisées autour de rapports de domination mis au jour et contestés.

La problématisation des rapports de pouvoir est donc centrale. Les considérations générales de Petitat (2013) à propos de la normativité et de la pluralisation des discours, qui mènent, pour l'une, à l'autoritarisme et, pour l'autre, à l'autonomisation, peuvent être reprises ici: problématiser les résistances, c'est pluraliser les significations autour des celles-ci. Mais pour ce faire, il est nécessaire de posséder les outils adéquats, c'est-à-dire une réelle connaissance et compréhension des rapports sociaux de pouvoir, de leurs enjeux et de leurs effets. C'est pourquoi j'ai proposé deux pistes pour y parvenir: la mise en place d'une sociodidactique, que j'ai qualifiée d'élargie, et un remaniement épistémologique de la discipline. L'objectif est de faire de ces concepts une évidence pour les chercheur·se·s, didacticien·ne·s, enseignant·e·s, faisant partie de la transmission vers les apprenant·e·s. C'est à cette condition que la traversée peut redevenir voyage.

Références bibliographiques

ALEN GARABATO, CARMEN & HENRI BOYER. 2014. Un post-colonialisme linguistique? *Mots. Les langages du politique* 106, 5-12.

ALI, ZAHRA. 2012. *Féminismes islamiques*. Paris: La Fabrique.

BAIDER, FABIENNE. 2013. Imbrication ethnique, rapports sociaux de sexe et de classe dans des manuels de FLE: un discours encore stéréotypé. *Études en didactique des langues* 21 (*Transversalités*), 11-36.

BENELLI, NATHALIE, CHRISTINE DELPHY, JULES FALQUET, CHRISTELLE HAMEL, ELLEN HERTZ & PATRICIA ROUX (coord.). 2006. Sexisme et racisme: le cas français. *Nouvelles questions féministes* 25: 1.

BLANCHET, PHILIPPE. 2016. *Discriminations: combattre la glottophobie*. Paris: Textuel.

BOGAARDS, PIERRE. 1988. *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: CRÉDIF-Hatier.

BOURDIEU, PIERRE. 1982. *Ce que parler veut dire: l'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.

BREMS, EVA. 2010. Droits humains conflictuels: les droits de la femme sont-ils préjudiciables aux droits multiculturels et inversement? GILLY COENE & CHIA LONGMAN (dirs.), *Féminisme et multiculturalisme: les paradoxes du débat*, Bruxelles: Éditions scientifiques internationales, 133-143.

BULOT, THIERRY & PHILIPPE BLANCHET. 2013. *Une introduction à la sociolinguistique. Pour l'étude des dynamiques de la langue française dans le monde*. Paris: Éditions des archives contemporaines.

CALVET, LOUIS-JEAN. 1974. *Linguistique et colonialisme. Petit traité de glottophagie*. Paris: Payot.

CARDOSO, AURÉLINE & CHARLOTTE THEVENET. 2018. Rhétoriques antiféministes: entre recherche et pratiques. *Glad!* 4. URL: https://www.revue-glad.org/995.

CARTON, FRANCIS. 2009. *L'autonomie, un objectif de formation*. URL: https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00576652/document.

CONSEIL DE L'EUROPE (coll.). 2018a. *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Volume Complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

CONSEIL DE L'EUROPE (coll.). 2018b. *Actualités du Service de l'éducation*. URL: https://www.coe.int/fr/web/education/newsroom/-/asset_publisher/ESahKwOXlcQ2/content/council-of-europe-launched-the-cefr-companion-volume-with-new-descriptors?inheritRedirect=false&redirect=https%3A%2F%2Fwww.coe.int%2Ffr%2Fweb%2Feducation%2Fnewsroom%3Fp_p_id%3D101_INSTANCE_ESahKwOXlcQ2%26p_p_lifecycle%3D0%26p_p_state%3Dnormal%26p_p_mode%3Dview%26p_p_col_id%3Dcolumn-4%26p_p_col_count%3D1.

CYR, PAUL. 1998. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: CLE International.

DABÈNE, LOUISE & MARIELLE RISPAIL. 2008. La sociodidactique: naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français de France. *La lettre de l'AIRDF* 42, 10-13.

DESMETS, HUGUETTE & JEAN-PIERRE POURTOIS. 1997. *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines* (2e éd.). Liège: Mardaga.

FABIANI, JEAN-LOUIS. 2006. À quoi sert la notion de discipline? JEAN BOUTIER, JEAN-CLAUDE PASSERON & JACQUES REVEL (dirs.), *Qu'est-ce qu'une discipline?*, Paris: EHESS, 11-34.

FOUCAULT, MICHEL. 1975. *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris: Gallimard.

FRANCEINFO: AFRIQUE. 2017. *Le français, "première langue de l'Afrique et peut-être du monde"?*. URL: https://www.francetvinfo.fr/monde/afrique/societe-africaine/la-video-le-francais-premiere-langue-de-l-afrique-et-peut-etre-du-monde_3059735.html.

GUILLAUMIN, COLETTE. 1978. Pratique du pouvoir et idée de Nature (1). L'appropriation des femmes. *Questions féministes* 2, 5-30.

HARDING, SANDRA. 1986. *The science question in feminism*. Ithaca & London: Cornell University Press.

IRIGARAY, LUCE. 1985. *Parler n'est jamais neutre*. Paris: Éditions de minuit.

KERGOAT, DANIÈLE. 2009. Dynamique et consubstantialité des rapports sociaux. ELSA DORLIN (dir.), *Sexe, race, classe. Pour une épistémologie de la domination*, Paris: Presses universitaires de France, 111-125.

MARTINEZ, PIERRE. 2017. *La didactique des langues étrangères*. Paris: Presses universitaires de France.

MAURER, BRUNO. 2002. Contribution à une histoire de l'enseignement de l'oral en primaire par une étude du discours des manuels. *Études de linguistique appliquée (ELA)* 125, 53-67.

MÉNIL, ALAIN. 2014. Inquiétant métissage. *Cahiers philosophiques* 138, 108-120.

MICHARD, CLAIRE. 2002. *Le sexe en linguistique. Sémantique ou zoologie?* Paris: L'Harmattan.

OUABDELMOUMEN, NADIA. 2016. Genre et migrations. L'autonomie à l'épreuve du volet linguistique du contrat d'accueil et d'intégration. *Glad !* 1. URL: https://www.revue-glad.org/197.

PERRY, VÉRONIQUE. 2003. Le « relativisme culturel de genre » en didactique des langues et cultures. CENDRINE MARRO (dir.), *Féminin/Masculin: du genre et des identités… sexuées*, *Pratiques psychologiques* 3, 21-37.

PETITAT, ANDRÉ. 2013. Le pouvoir dans la très longue durée et ses transformations. *SociologieS*, URL: https://journals.openedition.org/sociologies/ 4223.

PUIG DE LA BELLACASA, MARIA. 2012. *Politiques féministes et construction des savoirs. "Penser nous devons !"* Paris: L'Harmattan.

PUREN, CHRISTIAN. 1994. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris: CRÉDIF-Didier.

RANCHON, GRÂCE. 2016. *Une didactique de la langue, de la culture et du genre: le manuel de FLE, discours et réalisations*. Thèse de doctorat, Université Jean Monnet, Saint-Étienne.

RISPAIL, MARIELLE (dir.). 2017. *ABCdaire de sociodidactique. 65 notions et concepts*. Saint-Étienne: PUSE.

RISPAIL, MARIELLE & LEÏLA MESSAOUDI. 2016. *Des langues minoritaires en contexte plurilingue francophone. Hommages à Ahmed Boukous*. Paris: L'Harmattan.

SCHRÖDER-SURA, ANNA. (n.d.). *L'intercompréhension entre langues parentes*. URL: http://archive.ecml.at/mtp2/alc/pdf/ATT309047.ppt.

SCOTT WALLACH, JOAN. 1998. *La citoyenne paradoxale: les féministes françaises et les droits de l'homme*. Paris: Albin Michel.

TRIBUNE COLLECTIVE. 2017. Nous n'enseignerons plus que "le masculin l'emporte sur le féminin". URL: http://www.slate.fr/story/153492/manifeste-professeurs-professeures-enseignerons-plus-masculin-emporte-sur-le-feminin.

VERDELHAN-BOURGADE, MICHÈLE. 2007a. Plurilinguisme: pluralité des problèmes, pluralité des approches. *Tréma* 28, 5-16. URL: https://journals.openedition.org/trema/246.

VERDELHAN-BOURGADE, MICHÈLE. 2007b. Une appropriation paradoxale. Nation, français langue étrangère, français langue seconde: quelques paradoxes dans les manuels. MICHÈLE VERDELHAN-BOURGADE, BÉATRICE BAKHOUCHE, PIERRE BOUTAN & RICHARD ÉTIENNE (dirs.), *Les manuels scolaires, miroirs de la nation?*, Paris: L'Harmattan, 123-128.

VERGÈS, FRANÇOISE. 2018. Ces habits usés de la francophonie! URL: http://afrique.lepoint.fr/actualites/francoise-verges-ces-habits-uses-de-la-francophonie -13-02-2018-2194444_2365.php#xtor=CS2-240.

ZARATE, GENEVIÈVE. 2016. Une didactique des langues "éthique et responsable"? Table ronde, colloque *Éthique et responsabilité pour la didactique des langues au XXIe siècle*, DILTEC, Sorbonne, 22 octobre 2016.