

---

## Le social et le didactique : distance et rapprochement

*Social and didactic: distance and reconciliation*

Philippe Losego

---

**Édition électronique**

URL : <http://educationdidactique.revues.org/2571>  
ISSN : 2111-4838

**Éditeur**

Presses universitaires de Rennes

**Édition imprimée**

Date de publication : 19 décembre 2016  
Pagination : 67-76  
ISBN : 978-2-7535-5372-9  
ISSN : 1956-3485

Distribution électronique Cairn



CHERCHER, REPÉRER, AVANCER.

**Référence électronique**

Philippe Losego, « Le social et le didactique : distance et rapprochement », *Éducation et didactique* [En ligne], 10-3 | 2016, mis en ligne le 19 décembre 2018, consulté le 11 janvier 2017. URL : <http://educationdidactique.revues.org/2571> ; DOI : 10.4000/educationdidactique.2571

---

Ce document est un fac-similé de l'édition imprimée.

Tous droits réservés

## LE SOCIAL ET LE DIDACTIQUE : DISTANCE ET RAPPROCHEMENT

Philippe Losego  
Haute École Pédagogique de Lausanne

Ce texte examine le mouvement qui rapproche sociologues et didacticiens depuis le début des années deux-mille. Aujourd'hui, la sociologie situe majoritairement ses analyses à l'échelle des « sociétés » (mot quasiment tabou dans les années quatre-vingt), ce qui permet de discuter des programmes ou curricula de manière à la fois relativiste et respectueuse des savoirs. Par ailleurs, les didactiques se rapprochent de plus en plus de la sociologie et de l'anthropologie en général, même si c'est pour des raisons différentes. Il faut cependant envisager les malentendus et les difficultés. Il apparaît ainsi que ce que les didactiques appellent parfois « social » est à l'opposé de ce qui fonde la sociologie. Il apparaît aussi que la sociologie de l'éducation, *a priori* la spécialité la mieux placée pour communiquer avec les didactiques, ne parvient pas à tirer parti des acquis de la sociologie en général.

Mots-clés : sociologie, didactiques, sciences humaines, interdisciplinarité.

### *Social and didactic: distance and reconciliation*

*This article deals with bringing closer sociologists and didacticists since the beginning of the 21st century. Nowadays, sociology focuses most of its analysis at society level (the word "society" was almost taboo during the eighties): this allows discussing about curricula or programs in both relativist but respectful perspective on knowledge. Besides, didactics are getting closer to sociology and anthropology in general, even if for different reasons. It is however necessary to consider some misunderstandings and difficulties: sometimes, what didactics call "social" is the opposite of what founds sociology. On the other hand, sociology of education, which is supposed adequate to communicate with didactics, doesn't reach to benefit from general sociology.*

*Keywords: sociology, didactics, humanities, interdisciplinarity.*

## LA SOCIOLOGIE ET SES CHANGEMENTS DE FOCAL

Avant de se demander comment la sociologie et les didactiques peuvent dialoguer et pourquoi elles n'ont pu le faire jusqu'ici, à quelques exceptions près (Lahire & Johsua, 1999) il faut se demander pourquoi la sociologie elle-même s'est souvent désintéressée des savoirs, notamment des savoirs scolaires. En fait de dialogue, il y a longtemps eu une sorte de « division du travail » en vertu de laquelle les sociologues ont été écartés ou se sont écartés eux-mêmes de la question des savoirs et des rationalités, se concentrant sur des relations ou des rapports sociaux cognitivement vides, ainsi que l'ont déploré Latour (1989), Passeron (1991), Young (1997) ou Granovetter (2000).

Le problème posé est la possibilité d'envisager le caractère socialement construit des savoirs sans pour autant en faire de purs arbitraires. Cette possibilité a varié, au cours du XX<sup>e</sup> siècle, avec la conception dominante de l'objet central de la sociologie (que l'on peut désigner comme « le social »). Ainsi, en 1905, Durkheim, dans un cours dispensé aux agrégatifs et publié ultérieurement sous le titre *l'évolution pédagogique en France* (1938) considère la société comme un tout évolutif, et fait correspondre à chacun de ses stades historiques une culture de l'enseignement secondaire. Les temporalités assez longues (d'ordre séculaire) et le niveau d'analyse macrosociologique dans lesquels il situe son analyse lui permettent de socialiser complètement la culture, y compris la plus logique ou la plus rationnelle, sans en faire une construction négociable dans les interactions. C'est très explicite dans sa célèbre préface aux « formes élémentaires... » (Durkheim, 1912) qui fonctionne d'ailleurs aujourd'hui comme un signe de reconnaissance de la communauté des sociologues des sciences (Martin, 2000).

L'analyse sociologique des contenus scolaires change complètement de sens, au cours des années soixante et soixante-dix, lorsque s'imposent en sociologie de l'éducation des conceptions conflictualistes du social, établissant des correspondances entre les cultures scolaires et les cultures de classes sociales. La notion de « société » est devenue conservatrice puisqu'elle suppose que l'on peut rechercher, ainsi que le faisait Durkheim, un ordre stable.

À cette époque, « le social », c'est le conflit de classes. Il devient l'objet d'une bonne part des

travaux de sociologie de l'éducation, du moins des plus fameux. On trouve à cette époque dans la sociologie française deux familles conflictualistes que l'on rassemble généralement sous le vocable « sociologies de la reproduction » mais qui s'opposent du point de vue des savoirs.

D'un côté, la théorie de « l'arbitraire culturel » (Bourdieu & Passeron, 1970), associe la vision classiste de Marx aux réflexions wébériennes sur la légitimité des formes symboliques. Cette théorie remet en question les prétentions à l'universalité de la culture scolaire et en fait le produit d'un arbitraire imposé à l'école par les « classes cultivées ». À travers cette idée que « l'enseignement de culture (même scientifique) présuppose implicitement un corps de savoir, de savoir-faire et surtout de savoir-dire qui constitue le patrimoine des classes cultivées » (Bourdieu & Passeron, 1985, p. 36), c'est essentiellement la culture humaniste qui est dénoncée. Ainsi Grignon (1971), qui se réclame de la même théorie, décrit l'enseignement technique comme essentiellement défini par la domination symbolique exercée sur lui par l'enseignement secondaire légitime, c'est-à-dire l'humanisme.

On peut aussi classer l'œuvre de Michel Verret (1975) dans cette famille de critiques de l'arbitraire culturel d'inspiration à la fois marxiste et wébérienne. Pour cet auteur, l'école souffre d'un enseignement humaniste essentiellement charismatique, dont les contenus, d'origine bourgeoise et de philosophie individualiste, sont peu « scolarisables », peu accessibles à un apprentissage rationnel et *donc* peu démocratiques. Le point commun aux critiques de l'arbitraire culturel est de considérer que l'école impose une seule culture, qu'elle présente comme nécessaire alors qu'elle relève d'un arbitraire de classe.

La seconde famille conflictualiste est représentée par les travaux initiaux de Baudelot et Establet (1971). Le seul point commun avec l'école précédente est la vision classiste de la société et de son école. Pour le reste, ces auteurs, fidèles à la théorie marxiste de la fausse conscience, décrivent un système d'enseignement produisant deux cultures, l'une, de bon aloi, pour la bourgeoisie scolarisée dans le « réseau secondaire-supérieur » et l'autre, démagogique et superficielle, dispensée dans l'enseignement « primaire-professionnel » à destination des ouvriers. Baudelot et Establet ne remettent pas en question la culture humaniste, bien au contraire. Ils déplorent qu'elle soit de fait interdite aux enfants des classes populaires.

Globalement, ces deux théories conflictualistes se sont éteintes rapidement car elles critiquaient un système déjà en voie de disparition. D'une part, l'unification du collège effectuée entre 1959 et 1975 (Berthelot, 1983) rendait caduque la critique en termes de « vraie » ou « fausse » culture, sauf pour l'enseignement secondaire non-obligatoire (Tanguy, 1983b). Le nouveau collège promettait alors de dispenser la même culture, « véritablement secondaire » à tous les élèves d'une classe d'âge.

D'autre part, la montée en légitimité des sciences et des mathématiques dans l'enseignement secondaire, au détriment des humanités, semblait éteindre la critique de l'arbitraire culturel, car appliquer ce concept aux sciences aurait conduit à dénoncer une science « bourgeoise », et à s'engager dans l'impasse « lyssenkiste » de sinistre mémoire (Lecourt, 1995)<sup>1</sup>. Tous ces sociologues sont profondément rationalistes et assimilent assez rapidement rationalité et démocratisation de l'école. Ils n'ont donc plus rien à dire sur la culture scolaire et le milieu des années soixante-dix met un coup d'arrêt à la sociologie des savoirs scolaires, si l'on excepte les travaux de Viviane Isambert Jamati (1970, 1984, 1990) et de Lucie Tanguy (1983a, 1983b, 1986, 1991).

Si les auteurs d'inspiration marxiste, cités ci-dessus, refusaient l'idée de « société », ils ne renonçaient pas au point de vue holiste. D'ailleurs certaines expressions assez vagues que l'on peut trouver dans *La reproduction*, telles que « formation sociale », désignent bien une sorte de « grand tout » que l'on s'interdit d'appeler « société ». Au cours des années quatre-vingt en revanche, à la suite des travaux de Boudon (1973, 1979), on assiste à une dissolution totale de la notion de société au profit d'un « individualisme méthodologique » focalisé sur les élèves et sur leurs familles. Ceux-ci sont conçus comme des acteurs dotés de stratégies plus ou moins ambitieuses, en fonction de leur position sociale et de leur niveau scolaire, celui-ci n'était plus ni questionné ni déconstruit sociologiquement (Boudon, 1973).

À cette époque, l'action des enseignants semble se réduire à orienter, introduisant au passage un biais léger mais systématique à niveau scolaire égal en faveur des élèves les plus socialement favorisés (Berthelot, 1983, 1993). Les inégalités face à l'école sont d'origine purement stratégiques, leur contenu culturel est explicitement mis hors-sujet (Berthelot, 1983). Le social, objet de la sociologie, est situé

au niveau micro et constitué par les stratégies des acteurs, et les effets d'interactions que celles-ci provoquent. Un autre mouvement intellectuel très différent mais lui aussi situé au niveau des interactions et des individus, est constitué par l'ethnométhodologie. Ce choix de niveau d'analyse empêche là aussi d'appréhender les savoirs scolaires, portés par des institutions et construits à des échelles temporelles et dans des contextes sociaux plus larges que les interactions entre enseignants et élèves (Héran, 1991).

Au cours des années quatre-vingt donc, la conviction est forte selon laquelle les sociologues n'ont pas à traiter des savoirs. Les analyses sociologiques des savoirs scolaires sont taxées de « sociologisme » ou de « relativisme ». Les savoirs, guidés par la raison, n'ont de ce fait rien à voir avec « le social », qui peut éventuellement expliquer les erreurs, les difficultés, les fraudes, les influences, les conflits, les luttes, le refus de s'engager dans les apprentissages, mais pas « le vrai » ni le « juste » qui relèvent des disciplines rationnelles telles que les didactiques, l'épistémologie ou l'histoire des disciplines.

À l'orée des années quatre-vingt-dix, la sociologie remonte d'un niveau d'analyse pour se situer au niveau méso-sociologique des établissements scolaires (Derouet, 1992 ; Cousin, 1998). Les savoirs redeviennent progressivement le centre de l'attention. Le lien entre l'échelle de l'établissement et l'intérêt pour les savoirs est d'ailleurs explicité par Perrenoud (1993) : c'est l'endroit où les réformes réussissent ou échouent. Puisque les conditions politiques de l'époque conduisent à interpréter l'établissement comme un véritable « lieu », il est assez logique d'y reposer enfin la question des apprentissages (Charlot, Bautier & Rochex, 1992) en même temps que du travail réel dans les classes (Barrère, 1997 ; Dutheil, 1996 ; Lahire, 1993). Le changement fondamental ne concerne d'ailleurs pas que la focale : les sociologues à cette époque commencent à s'intéresser à la construction des programmes scolaires (Baluteau, 1999) comme des « choses » en soi et non pas seulement comme support de validation de théories sociologiques globale (reproduction, distribution sociale des savoirs, etc.).

Enfin, au cours des années deux-mille, la mondialisation, qui se manifeste singulièrement dans le domaine de l'éducation par l'impact des grandes évaluations internationales (TIMSS, PIRLS, PISA) sur les systèmes éducatifs nationaux, interroge la

notion de politique éducative (Mons, 2007) et fait réapparaître du même coup le niveau sociétal (Dubet, Duru-Bellat & Vérétoit, 2010). L'impact des évaluations sur les politiques se traduit par une refonte assez générale des programmes nationaux (Mangez, 2008) : les programmes désormais standardisés ont pour but de fixer, non plus l'exhaustivité, voire l'idéal, mais ce qu'il est *probable* d'apprendre ou ce qu'il est interdit d'ignorer (Maradan, 2008). Ce pragmatisme assez nouveau, élément structurant de la culture de l'évaluation (Losego, 2016b), au-delà des difficultés qu'il provoque (mise en concurrence des établissements scolaires, risque de déprofessionnalisation des enseignants, etc.) a le mérite de renouer les liens entre sociétés nationales et savoirs scolaires. D'un certain point de vue, on revient là à l'échelle holiste de Durkheim dans laquelle il n'est plus interdit de traiter sociologiquement des savoirs car cela ne conduit plus à ce que craignait Berthelot (1996) : leur dissolution « dans le social ».

Par ailleurs, quels que soient les problèmes pratiques qu'elles posent (Bautier *et al.*, 2006) les évaluations standardisées ont donné aux inégalités sociales d'apprentissage une visibilité sans précédent (Meuret & Morlaix, 2006), tout en montrant qu'elles pouvaient varier selon les systèmes éducatifs (Felouzis, Charmillot & Fouquet-Chauprade, 2011 ; Mons, 2007) ce qui laisse des marges d'action. Elles ont donc redonné de la substance à une sociologie de l'éducation qui, recentrée sur les apprentissages (Baluteau, 2013 ; Rochex & Crinon, 2011) se rapproche ainsi de la perspective didactique.

## LES DIDACTIQUES : FERMETURE PUIS OUVERTURE

En quoi les didactiques ont évolué de manière à se rapprocher de la sociologie ? Il est moins aisé de traiter des didactiques que de la sociologie parce qu'elles ont des histoires et des anciennetés diverses, sont nées chacune à partir de disciplines elles-mêmes diverses, avec lesquelles elles entretiennent des rapports tout aussi divers. C'est pourquoi je ne vais traiter ici que de la didactique des mathématiques et de celle du français, sans prétendre que cela puisse être représentatif des didactiques des sciences de la nature ou des sciences humaines, par exemple. Il se trouve que chronologiquement, les didactiques des mathématiques et du français sont les premières,

qu'elles concernent deux disciplines aux répercussions socio-scolaires majeures dans les pays francophones et qu'elles sont tellement contrastées dans leur rapport à la discipline « mère » et à la sociologie que la comparaison paraît intéressante.

Les deux didactiques naissent dans les années soixante-dix, mais dans des contextes différents : celle des mathématiques se situe dans le cadre des grandes réformes internationales de cette discipline (Lahire & Johsua, 1999 ; Margolinas, 2005) notamment en vue d'améliorer les formations d'ingénieurs sous l'impulsion de l'OCDE (Gispert, 2002). La didactique du français fournit surtout un équipement à la « rénovation pédagogique » liée à la « première explosion scolaire » (Ropé, 2001).

D'une manière générale, les didactiques s'opposent à leurs disciplines académiques de base en introduisant une sorte de principe de réalité : « Prendre en compte l'ensemble de la classe » (Halbwachs, 1975) au lieu de se figurer seulement les élèves qui ont un goût particulier pour la discipline. Elles sont donc dès le départ une réflexion sur les élèves ainsi que sur le sens de l'enseignement et pas seulement sur les savoirs. Mais elles s'opposent aussi à la pédagogie (Astolfi, 1997) aux sciences de l'éducation (Develay, 1997) qu'elles considèrent comme trop axées sur la dimension relationnelle ainsi qu'à la didactique générale (Ropé, 2001) qu'elles considèrent comme trop vague et enfin... à la sociologie (Lahire & Johsua, 1999)... jugée à la fois trop peu rigoureuse et trop centrée sur les relations.

Les différentes didactiques restent séparées par leur histoire respective : alors que les modifications qui touchent dans les années soixante et soixante-dix les champs de l'enseignement du français, des mathématiques et de la physique sont assez semblables (la massification et l'unification du degré secondaire inférieur implique une sorte de logification des disciplines) la « didactique » du français (le mot « didactique » y apparaît plus tard qu'en mathématique) a une histoire plus mouvementée et proche de celle de la sociologie : influencée par le marxisme et par la thématique du savoir-pouvoir, elle intègre plus nettement la dimension classiste de la culture et subit l'influence, *via* Bourdieu, du sociologue anglais Bernstein et du sociolinguiste américain Labov. De fait, elle entretient des rapports franchement polémiques avec la discipline académique (les Lettres) jugée trop conservatrice. Elle finit par être sanctionnée par la ministre Saunier-Seité qui supprime

momentanément les groupes de didactique du français à l'INRP (Ropé, 2001).

Le point commun à la plupart des didactiques à partir des années quatre-vingt est leur tendance au réductionnisme : leur domaine de définition se rétrécit en se centrant sur un élève de plus en plus abstrait, sous l'effet notamment de la psychologie cognitive (Dabène, 2008 ; Develay, 1997 ; Ropé, 2000). Les didactiques cherchent les déterminants de l'action en elles-mêmes (Develay, 1997). Selon Joshua, « née dans un lieu limité » la didactique s'est enfermée « pour arriver à survivre, pour éviter de se faire écraser tout de suite » (1999, p. 38). Cette démarche réductionniste, pendant intellectuel d'une stratégie de professionnalisation des formateurs d'enseignants, facilite la réalisation de parcours universitaires et de thèses mais pas le dialogue avec les sciences humaines. C'est pourquoi il faut attendre les années quatre-vingt-dix pour que les didactiques s'intéressent à la dimension sociale des apprentissages. Les didactiques des mathématiques et des sciences délaissent un peu les situations expérimentales pour l'observation des situations « ordinaires » (Margolinas, 2005) ou « naturelles » (Lahire & Johsua, 1999). Elles commencent à s'intéresser à ce que font les enseignants réels plutôt qu'à ce qu'ils doivent (ou ne doivent pas) faire. C'est d'ailleurs concomitant avec les premières démarches comparatistes entre les diverses didactiques (Ligozat *et al.*, 2014). Ce comparatisme en développement est partiellement lié à la multiplication des didactiques qui, au cours des années quatre-vingt-dix deviennent la culture professionnelle dominante des IUFM, subissant d'ailleurs à l'époque de fortes critiques de la part de certaines associations professionnelles qui nient la différence entre discipline académique et savoirs à enseigner (Losego, 1999).

Au cours des années deux-mille, les didactiques vont traiter enseignants et élèves comme des acteurs sous contraintes dans des systèmes (didactiques), ce qui pourrait ressembler à une définition de la sociologie. Ces systèmes intègrent de plus en plus la possibilité de « bifurcations didactiques » (Margolinas, art. cité) : on admet que les élèves interprètent différemment tâches et savoirs, sans que cela soit nécessairement lié à une maladresse professorale. Cet enrichissement des situations didactiques et cette sorte de relativisme restreint ouvrent alors une porte aux sciences humaines et notamment à la sociologie.

Quelles sont les conditions qui conduisent aujourd'hui les didactiques vers les sciences humaines et particulièrement vers la sociologie ? Il y a un versant institutionnel et un versant cognitif.

Sur le versant institutionnel, les didactiques sont partagées depuis le début (Lahire & Johsua, 1999) entre ceux qui les voient comme des « régions » des disciplines académiques et ceux qui les voient comme des sciences humaines. Le mépris de la part de leurs disciplines respectives de référence (Mercier, Schubauer-Leoni & Sensevy, 2002) les repousse en définitive vers les sciences de l'éducation, donc vers les sciences humaines. Les deux didactiques traitées ici ont deux manières de réagir à cet état de fait : alors que les didacticiens des mathématiques sont plutôt rabattus vers les sciences de l'éducation comme des amoureux éconduits, la didactique du français conserve de ses origines une sorte de matrice critique à l'encontre de la discipline académique (Daunay, 2010 ; Legros, 2008) et une sorte de compatibilité intellectuelle avec la sociologie (par exemple : Daunay, 2006, 2007 ; Daunay, Delcambre & Reuter, 2009).

Au niveau cognitif, on retrouve cette différence : comme j'ai essayé de le montrer ailleurs (Losego, 2016a), la didactique des mathématiques se rapproche de la sociologie un peu accidentellement en tendant vers plus de réalisme. Elle intègre les « pratiques », puis les « situations ordinaires », puis les « situations difficiles » ou les « collectifs », mais c'est plus une manière de se débarrasser toujours un peu plus des perspectives à la fois idéalisantes et normatives qui ont marqué sa naissance que de choisir entre science mathématique et science humaine.

Dans le cas de la didactique des lettres, la référence à la sociologie et à l'anthropologie est au contraire souvent volontaire et cela s'explique à mon sens par deux causes :

- les didacticiens du français recherchent une influence sur les « pratiques sociales », notamment sur les pratiques de lectures non-contraintes par l'école (Privat, 2008), contrairement aux didacticiens des mathématiques qui visent principalement la réussite en milieu scolaire ;
- la segmentation de la didactique du français (Dabène, 2008), les interrogations sur son objet (Delcambre & Reuter, 2002) et les désaccords récurrents sur l'existence d'une discipline de référence (Legros, 2008) convoquent presque naturellement les sociologues, sou-

vent invités lorsqu'il y a des controverses ou du flou.

Quoiqu'il en soit et en définitive, s'il était difficile de jeter des ponts au cours des années quatre-vingt entre des didactiques très autocentrées et une sociologie qui avait momentanément dissous la notion de société, il était plus aisé de commencer à faire circuler des idées au cours des années quatre-vingt-dix avant d'entamer de véritables collaborations en ce début de XXI<sup>e</sup> siècle.

### COMPATIBILITÉS ET MALENTENDUS CONCEPTUELS

Pour envisager les rapports entre sociologie et didactiques, il faut distinguer « communication » et « compatibilités ». Grossièrement, on peut dire que la didactique du français *communique* avec la sociologie puisque des sociologues, tels Rayou ou Lahire sont régulièrement cités dans les textes scientifiques relevant de cette didactique. En revanche, si la didactique des mathématiques peut se montrer *compatible* avec la sociologie (Margolinas, 2014), il y a peu de communication. L'exemple le plus frappant est celui de la théorie anthropologique du didactique (Chevallard, 1985), qui reconstruit toute une anthropologie à partir du didactique mais avec un langage propre, notamment un formalisme mathématique, rendant difficile la communication avec les sciences humaines.

Par ailleurs, il y a des formes de communication qui peuvent reposer sur des malentendus : si les didactiques affirment aujourd'hui prendre en compte le « social », c'est parfois sur la base de notions contre lesquelles une bonne partie de la sociologie s'est construite, comme la « demande sociale » ou les « finalités sociales » qui sous-entendent souvent une cohérence sociétale, alors que la plupart des sociologues considèrent la société comme un ensemble de contradictions et de contingences. On peut aussi citer les « pratiques sociales de références » (Martinand, 1986) qui définissent le « social » comme extérieur à l'école, alors que la sociologie de l'école refuse généralement de considérer celle-ci comme « non-sociale » (Lahire, 2008 ; Pirone & Rayou, 2012).

La communication entre la sociologie et les didactiques semble devoir être un travail spécifique, redevable à des « passeurs » comme Sensevy (2011) qui traduit le vocabulaire de la didactique en sociologie (par exemple le concept de « contrat » comme

« habitus didactique » ou celui de « milieu » comme « système stratégique »). On retrouve les concepts clés d'institution et de situation, reversés tant en sociologie qu'en didactique : ils désignent la tension entre certitude et incertitude cognitive, caractéristique de tout objet sociologique ou didactique.

Ce qui est par ailleurs réjouissant dans les perspectives de rapprochement entre sociologies et didactiques c'est à la fois qu'elles ouvrent des chantiers qui permettront de mieux comprendre et de mieux outiller la recherche sur les apprentissages et sur leurs conditions (et, il faut l'espérer, pas seulement à l'école) et qu'elles réinterrogent le fonctionnement de chacune des disciplines y compris sur ses prétendus points forts. Il en va ainsi de la notion de « collectif » de plus en plus étudiée en didactique des mathématiques (Gueudet & Trouche, 2008 ; Pepin *et al.*, 2013 ; Gueudet *et al.*, 2016). Il y manque souvent, ce qui, en sociologie, définit l'intérêt scientifique des collectifs : la diversité et la dynamique.

La diversité est un déjà-là social qui rend compte de ce que les élèves sont différents dans leurs socialisations (de catégorie sociale, de genre, d'âge, etc.), dans leurs aspirations et dans leurs rapports au savoir. L'hétérogénéité en est la traduction scolaire et à ce titre elle est toujours produite par une situation didactique (Chopin, 2010). Elle aligne les élèves selon une mesure unidimensionnelle. On sait pourquoi la didactique parle ainsi de « l'élève » de manière abstraite : c'est en réaction à la psychopédagogie qui expliquait l'échec scolaire par les caractéristiques individuelles de l'élève au lieu de mettre en question l'enseignement (Brousseau 1998 ; Bosch, Fonseca & Gascon, 2004). Ce réflexe fonde la didactique. Cependant « l'élève » n'est pas une notion suffisante pour comprendre ce qui se passe dans une classe ou hors-la-classe, comme le signale Sensevy (2011) :

« L'instance Élève est multiple, son unité est virtuelle. Le professeur, ainsi que le chercheur, peuvent la constituer comme fiction utile, et même nécessaire, mais l'attention au réel implique absolument la déconstruction de cette entité *homogène*, que l'objectif soit celui de l'action didactique effective ou de la compréhension « à distance » de cette action » (p. 156).

Les dynamiques (relations, conflits, alliances et renversements d'alliances, conformismes, stratégies de distinction, etc.) sont liées notamment à des micro-structures relationnelles (phénomènes

de cliques, leadership, etc.) qui entrent en interaction avec l'activité enseignante et conditionnent les rapports au savoir visibles. Les collectifs sont toujours traversés de contradictions et leurs dynamiques correspondent rarement aux attentes officielles. Or, le « collectif » en didactique semble monolithique et agir littéralement « comme un seul élève » (et assez souvent conformément aux attentes institutionnelles), ce qui en fait perdre à peu près tout le caractère problématique. C'est très frappant dans le cas de la « TAD » (théorie anthropologique du didactique) qui, portant une grande attention aux institutions, les conçoit pourtant comme des réalités statiques monolithiques et fonctionnelles. La seule dynamique dans le modèle de la TAD semble venir des transferts de savoirs qui passent d'une institution à l'autre (par exemple : Bosch, Fonseca & Gascon, 2004 ; Castela & Elguero, 2013).

On a beau jeu de faire ces constats, en sociologue. La manière dont la didactique saisit le collectif est un peu rudimentaire. Mais, tout compte fait, en regardant bien du côté de la sociologie de l'éducation, si les études de la diversité (de catégorie sociale, ethnique, de genre, etc.) sont très communes, les études sur les dynamiques micro-sociales dans les classes sont plutôt rares, mis à part, par exemple, les travaux un peu anciens de Sirota (1988) et Felouzis (1994). Il y a là probablement des réflexions à mener, sur une relative sclérose de la sociologie de l'éducation, de moins en moins capable d'intégrer des méthodes et des perspectives venues d'autres spécialités de la sociologie (Losego, 2015).

## CONCLUSION

Rayou (2014) reprenant en cela les thèses classiques de Forquin situe les didactiques du côté des « contenus » et la sociologie du côté des « mises en formes ». Bien évidemment, c'est parce que la frontière entre fond et forme est problématique (existe-t-elle ?) que la collaboration est nécessaire : les rapports sociaux dans lesquels l'école est inscrite, les circulations de savoirs et de personnes entre l'école et les autres institutions (famille, entreprise, etc.) conduisent la sociologie et la didactique à s'entendre car ces rapports et ces circulations informent les savoirs, notamment par des effets de rationalisation, de logicisation, d'arrière-fonds culturels, d'implicites, de « transparence », de discontinuité curricu-

laire entre ce qui est exigé et ce qui est offert, etc., mais aussi parce que l'école est une institution sociale de production culturelle : les savoirs « transmis » y sont pour bonne part construits dans les interactions sociales entre experts et enseignants, entre enseignants et élèves, entre élèves, etc. S'il n'y a pas de frontière entre forme et contenu, entre le « social » et le « scolaire », il ne peut y avoir de frontière entre sociologie et didactique (Losego, 2014a, 2014b).

## NOTES

1. Le lyssenkisme, du nom d'un agronome soviétique, est la théorie selon laquelle la science a un caractère de classe, opposant la science prolétarienne à la science bourgeoise. Cette vision a eu une influence momentanée en France au cours des années cinquante.

## RÉFÉRENCES

- Astolfi, J.-P. (1997). Du « tout » didactique au « plus » didactique. *Revue française de pédagogie*, 67-73.
- Baluteau, F. (1999). *Les savoirs au collège, discours officiels et discours critiques sur la pédagogie du secondaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Baluteau, F. (2013). *Enseignements au collège et ségrégation sociale*. Louvain-la-Neuve, Belgique : Academia.
- Barrère, A. (1997). *Les Lycéens au travail: tâches objectives, épreuves subjectives*. Paris : Presses universitaires de France.
- Barrère, A. (2003). *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?* Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Baudelot, C., & Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. 1971 : Maspéro.
- Bautier, E., Crinon, J., Rayou, P., & Rochex, J.-Y. (2006). Performances en littéracie, modes de faire et univers mobilisés par les élèves: analyses secondaires de l'enquête PISA 2000. *Revue Française de pédagogie*, (157), 85-101.
- Berthelot, J.-M. (1983). *Le piège scolaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Berthelot, J.-M. (1993). *École, orientation, société*. Paris : Presses universitaires de France.
- Berthelot, J.-M. (1996). La science est-elle soluble dans le social ? Note sur la norme du vrai et les sciences sociales. *Revue européenne de sociologie*, 34, 181-186.
- Bosch, M., Fonseca, C., & Gascon, J. (2004). Incompletitud de las organizaciones matemáticas locales en las instituciones escolares. *Recherches en didactique des mathématiques*, 24(2-3), 205-250.
- Boudon, R. (1973). *L'Inégalité des chances*. Paris : Armand Colin.
- Boudon, R. (1977). *Effets pervers et ordre social* (Vol. 1). Paris : Presses universitaires de France.
- Boudon, R. (1979). *La logique du social*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit.
- Bronckart, J.-P., & Schneuwly, B. (1991). La didactique du français langue maternelle : l'émergence d'une utopie indispensable. *Éducation et recherche*, 13, 8-26.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Textes rassemblés et préparés par N. Balacheff, M. Cooper, R. Sutherland & V. Warfield. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Castela, C., & Elguero, C. (2013). Praxéologie et institution, concepts clés pour l'anthropologie épistémologique et la socioépistémologie. *Recherches en didactique des mathématiques*, 33(2), 123-162.
- Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Chopin, M.-P. (2010). Le temps didactique et ses niveaux d'étude : enjeux d'une clarification conceptuelle pour l'analyse des pratiques d'enseignement. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 30(1), 83-112.
- Cousin, O. (1998). *L'efficacité des collèges. Sociologie de l'effet établissement*. Paris : Presses universitaires de France.
- Dabène, M. (2008). 1. Quelques repères, perspectives et propositions pour une didactique du français dans tous ses états. *Savoirs en Pratique*, 15-34.
- Daunay, B. (2006). Lecture littéraire et disqualification scolaire. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (33), 19-36.
- Daunay, B. (2007). Le sujet lecteur : une question pour la didactique du français. *Le français aujourd'hui*, 157(2), 43-51.
- Daunay, B. (2010). Français et littérature : une ou des discipline (s). *Le français aujourd'hui*, 168(1), 23-30.
- Daunay, B., Delcambre, I., & Reuter, Y. (dir.). (2009). *Didactique du français, le socioculturel en question*. Lille : Presses universitaires du Septentrion.
- Delcambre, I., & Reuter, Y. (2002). *Images du scripteur et rapports à l'écriture*. CRESEF.
- Derouet, J.-L. (1992). École et justice : de l'égalité des chances aux compromis locaux ? Paris : Métailié.
- Develay, M. (1997). Origines, malentendus et spécificités de la didactique. *Revue Française de pédagogie*, (120), 59-66.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M., & Vèrétout, A. (2010). *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris : Seuil.
- Durkheim, E. (1912). *Les formes élémentaires de la vie religieuse. Le système totémique en Australie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Durkheim, E. (1938). *L'évolution pédagogique en France*. Paris : Presses universitaires de France.
- Dutheil, C. (1996). *Enfants d'ouvriers et mathématiques. Les apprentissages à l'École primaire*. Paris : L'Harmattan.
- Felouzis, G. (1994). *Le collège au quotidien : adaptation, socialisation et réussite scolaire des filles et des garçons*. Paris : Presses universitaires de France.
- Felouzis, G., Charmillot, S., & Fouquet-Chauprade, B. (2011). Les inégalités scolaires en Suisse et leurs déclinaisons cantonales : l'apport de l'enquête Pisa 2003. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 37(1).
- Forquin, J.-C. (1989). *École et Culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck.
- Gispert, H. (2002). Pourquoi, pour qui enseigner les mathématiques ? Une mise en perspective historique de l'évolution des programmes de mathématiques dans la société française au XX<sup>e</sup> siècle. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 34(4), 158-163.
- Granovetter, M. (2000). L'ancienne et la nouvelle sociologie économique : histoire et programme. Dans M. Granovetter, *Le marché autrement : Essais de Mark Granovetter* (p. 193-222). Paris : Desclée de Brouwer.
- Grignon, C. (1971). L'ordre des choses. *Les fonctions sociales de l'enseignement technique*. Paris : Minuit.

- Gueudet, G., & Trouche, L. (2008). Du travail documentaire des enseignants: genèses, collectifs, communautés. Le cas des mathématiques. *Éducation et didactique*, 2(3), 7-33.
- Gueudet, G., Pepin, B., Sabra, H., & Trouche, L. (2016). Collective design of an e-textbook: teachers' collective documentation. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 19, 187-203.
- Halbwachs, F. (1975). La physique du maître, entre la physique du physicien et la physique de l'élève. *Revue Française de pédagogie*, (33), 19-29.
- Héran, F. (1991). Sociologie de l'éducation et sociologie de l'enquête : réflexions sur le modèle universaliste. *Revue française de sociologie*, 457-491.
- Isambert-Jamati, V. (1970). *Crises de la société, crise de l'enseignement*. Paris : Presses universitaires de France.
- Isambert-Jamati, V. (1984). *Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Isambert-Jamati, V. (1990). *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Paris : Éditions universitaires.
- Kuhn, T. S. (1972). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Lahire, B. (2008). La forme scolaire dans tous ses états. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 30(2), 229-258.
- Lahire, B. (2012). *Monde pluriel. Penser l'unité des sciences sociales*. Paris: Seuil.
- Lahire, B., & Johsua, S. (1999). Pour une didactique sociologique. Entretien avec Samuel Johsua. *Éducation et sociétés. Revue internationale de sociologie de l'éducation*, 4, 29-56.
- Latour, B. (1989). *La science en action*. Paris : La découverte.
- Lecourt, D. (1995). *Lyssenko, histoire réelle d'une « science prolétarienne »*. Paris : Presses universitaires de France.
- Legros, G. (2008). 2. Quelle place pour la didactique de la littérature ? *Savoirs en Pratique*, 35-46.
- Ligozat, F., Coquidé, M., Marlot, C., Verscheure, I., & Sensevy, G. (2014). Didactiques et / ou didactique. Poursuivre le travail de problématisation. *Éducation et didactique*, 8(1), 101-115.
- Losego, P. (1999). La construction de la compétence professionnelle et sa mesure : le cas des futurs enseignants formés dans les IUFM. *Revue française de sociologie*, 40(1), 139-169.
- Losego, P. (dir.). (2014a). *Actes du colloque : « Sociologie et didactiques : vers une transgression des frontières ? » 13-14 septembre 2012*. Lausanne : Haute École Pédagogique de Vaud. Repéré à : [http://www.hepl.ch/sociodidac]
- Losego, P. (dir.). (2014b). *Revue française de pédagogie. Dossier : Rapprocher la sociologie et les didactiques*.
- Losego, P. (2015). Section 5. Sociologie de l'école. Introduction. Dans C. Paradeise, D. Lorrain & D. Demazière (dir.), *Les sociologies françaises. Héritages et perspectives. 1960-2010* (p. 173-174). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Losego, P. (2016a). Sociologie, didactiques et la notion de « collectif ». Dans *Le collectif en didactique. Actes de la 18<sup>e</sup> université d'été de didactique des mathématiques* (p. 205-222). Grenoble : la Pensée Sauvage.
- Losego, P. (2016b). Régimes de scolarisation et savoirs scolaires. Notes pour une sociohistoire des rapports sociaux de savoirs. *Éducation et société*, 38(2), à paraître.
- Mangez, E. (2008). *Réformer les contenus d'enseignement. Une sociologie du curriculum*. Paris : Presses universitaires de France.
- Maradan, O. (2008). L'espace curriculaire, entre horizon et plancher. Dans F. Audigier & N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Compétences et contenus. Les curriculums en questions* (p. 65-84). Bruxelles : De Boeck.
- Margolinas, C. (2005). Essai de généalogie en didactique des mathématiques. *Revue Suisse des sciences de l'Éducation*, 27(3), 343-360.
- Margolinas, C. (2014). Connaissance et savoir. Concepts didactiques et perspectives sociologiques ? *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (188), 13-22.
- Martin, O. (2000). *La sociologie des sciences*. Paris : Armand Colin.
- Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne : Peter Lang.
- Mercier, A., Schubauer-Leoni, M. L., & Sensevy, G. (2002). Vers une didactique comparée. *Revue française de pédagogie*, (141), 5-16.
- Meuret, D., & Morlaix, S. (2006). L'influence de l'origine sociale sur les performances scolaires : par où passe-t-elle ? *Revue française de sociologie*, 1(47), 49-79.
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives : la France fait-elle les bons choix ?* Paris : Presses universitaires de France.
- Paradeise, C. (dir.) (2015). *Les sociologies françaises. Héritages et perspectives*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Passeron, J.-C. (1991). *Le raisonnement sociologique : l'espace non-poppérien du raisonnement naturel*. Paris : Nathan.
- Pepin, B., Gueudet, G., & Trouche, L. (2013). Re-sourcing teachers' work and interactions: a collective perspective on resources, their use and transformation. *ZDM, The International Journal on Mathematics Education*, 45(7), 929-944.
- Perrenoud, P. (1993). Ce qui se joue à l'échelle des établissements dans une rénovation didactique. *Revue française de pédagogie*, 104(1), 5-16.
- Pirone, F., & Rayou, P. (2012). Nouveaux internes, anciens décrocheurs : de l'évolution de la forme scolaire. *Revue française de pédagogie*, 179(2), 49-62.
- Privat, J.-M. (2008). 7. Socio-logiques des didactiques de la lecture. *Savoirs en Pratique*, 119-134.

- Rayou, P. (2014). Regard complémentaire. Sociologie et didactique. Vers un espace commun de problématisation. *Éducation et didactique*, 8(1), 91-100.
- Rochex, J.-Y., & Crinon, J. (dir.) (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Ropé, F. (2000). Savoirs, savoirs scolaires et compétences. Dans A. Van Zanten (dir.), *L'école, l'état des savoirs* (p. 161-169). Paris : La Découverte.
- Ropé, F. (2001). Sociologie du curriculum et didactique du français en France. *Revue française de pédagogie*, 135(1), 35-44.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir*. Bruxelles : De Boeck.
- Sirota, R. (1988). *L'école primaire au quotidien*. Paris : Presses universitaires de France.
- Tanguy, L. (1983a). Les savoirs enseignés aux futurs ouvriers. *Sociologie du travail*, 3, 336-354.
- Tanguy, L. (1983b). Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France. *Revue française de sociologie*, 24(2), 227-254.
- Tanguy, L. (1986). La question de la culture technique à l'école. *Formation emploi*, 13, 35-42.
- Tanguy, L. (1991). *L'enseignement professionnel en France. Des ouvriers aux techniciens*. Paris : Presses universitaires de France.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Paris : Honoré Champion.
- Young, M. (1997). Les programmes scolaires considérés du point de vue de la sociologie de la connaissance. Dans J.-C. Forquin (dir.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques : présentation et choix de textes* (p. 173-200). Bruxelles : De Boeck-INRP.