

## Pour une didactique sociologique

---

Entretien avec Samuel Johsua, professeur  
à l'Université d'Aix-Marseille II,  
didacticien des sciences et des mathématiques

---

Le 22 janvier 1998, à l'Université Aix-Marseille II, en présence de collègues didacticiens ainsi que d'étudiants d'origines disciplinaires diverses (didactique, psychologie, sociologie), un long dialogue, qui dura plus de six heures, a été organisé avec Samuel Johsua. Ce dialogue avait pour but d'envisager les obstacles et les possibilités d'un utile (et pensons-nous nécessaire) rapprochement de la didactique et de la sociologie dans les années à venir. L'horizon d'une "sociologie didactique" ou d'une "didactique sociologique" (comme on voudra) est, au fond, ce qui a animé l'ensemble de nos propos. C'est une version réduite de ce dialogue que nous publions ici, en espérant que les lecteurs (didacticiens comme sociologues) y trouveront les arguments nécessaires pour être convaincus de l'intérêt de la construction d'objets communs aux chercheurs des deux disciplines et pour contribuer à leur tour au travail collectif que cette construction suppose.

BERNARD LAHIRE

### De la pluralité théorique en didactique

— Bernard Lahire: Les premières questions que le sociologue a naïvement envie de poser au didacticien pour inaugurer un dialogue constructif entre sociologie et didactique c'est, finalement: qu'est-ce que la didactique, quelles sont ses origines, son histoire? Dans l'ouvrage que tu as cosigné avec Jean-Jacques Dupin, tu proposes la définition suivante: "La didactique d'une discipline est la science qui étudie, pour un domaine particulier (ici les sciences et les mathématiques), les phénomènes d'enseignements, les conditions de la transmission de la "culture" propre à une institution (singulièrement ici les institutions scientifiques) et les conditions de l'acquisition de connaissances par un apprenant." (1993 p2). Ce qui m'intéresse, dans un premier temps, c'est de cadrer un peu l'histoire et les définitions de

la didactique de manière à saisir dans quelle situation se trouve cette discipline aujourd'hui.

Pour préciser un peu plus le sens de ma question, je peux très schématiquement dire que les multiples travaux sociologiques disponibles aujourd'hui couvrent à peu près l'ensemble des possibles délimités, à un pôle, par la description ethnographique, la sociographie, les "case studies," etc., et à l'autre pôle, par les tentatives de formalisation et de modélisation mathématique, mais que le gros du travail sociologique occupe une position intermédiaire : en effet, dans leur grande majorité, les chercheurs sont dans l'agrégation ou le métissage méthodologique, usant de données statistiques autant que de monographies. La sociologie n'est ni globalement tournée vers le pôle descriptif-narratif (comme une grande partie de l'ethnologie ou de l'histoire), ni massivement orientée vers le pôle modélisateur (comme les sciences sociales dites "particulières" : économie, démographie, linguistique...) (Berthelot 1996, Passeron 1991). Ce schéma est-il pertinent pour rendre compte des travaux didactiques ?

— Samuel Johsua : Parmi les travaux didactiques que je connais, tout l'éventail que tu indiques est présent. Comme la didactique est une science de certains rapports humains, il n'est pas vraiment étonnant qu'on y retrouve les méthodes d'approche appliquées généralement en sciences sociales et humaines. Mais il faut dire que dans mon domaine comme dans le tien, les questions de délimitations de frontières, de définition de concepts sont un des enjeux centraux sur lesquels la polémique est constante. Ainsi, même la définition de la didactique que tu as rappelée, tirée du livre cité, ne serait pas partagée par tous. Alors que je la trouve peut-être déjà trop étroite, d'autres la trouvent trop large, et il y a des didacticiens qui ont une approche encore plus large...

En France, historiquement, c'est vers la fin des années soixante ou le début des années soixante-dix qu'un événement extrêmement rare dans l'histoire de l'enseignement va lancer véritablement la réflexion didactique au sens où on l'entend encore aujourd'hui. Cet événement assez exceptionnel est lié à la dite "réforme des mathématiques modernes", qui a constitué une véritable révolution dans un secteur entier de l'enseignement. On a ainsi, à vif pourrait-on dire, la double nécessité, dans un temps bref, d'inventer tout un cursus d'enseignement (et donc de réfléchir à son origine, sa racine, ses raisons...) et de faire en sorte de recycler des enseignants à qui leur formation préalable donnait peu de points d'appui pour aborder les nouveaux contenus. Quand on considère l'histoire de l'enseignement français, cette situation est exceptionnelle. Il y a toujours des changements, mais d'ordinaire ils sont

beaucoup plus lents, certains s'étendant sur plusieurs générations. De cette situation de rupture est sans doute née la possibilité de se défaire des effets de "naturalité" quant aux pratiques précédentes. Est donc née l'interrogation, qui était jusqu'alors très sous-estimée, sur la nature même du savoir scolaire qu'on voulait enseigner. Bien sûr, il fallait aussi enseigner une nouvelle pédagogie aux instituteurs, mais on ne pouvait éviter d'avoir une réflexion spécifique sur la nature des nouveaux savoirs.

À partir de là — et c'est ce qui, à mon sens, fait la spécificité de toutes les approches didactiques, malgré les grandes divergences théoriques — la didactique s'est ancrée sur une grande sensibilisation quant à la nature des savoirs qui sont enseignés. D'où le discours devenu classique du didacticien : il est possible que ce soit pareil d'enseigner la poésie ou les mathématiques, mais avant de conclure dans ce sens, il faut d'abord se demander ce qui est spécifique aux mathématiques, ce qui est spécifique à la poésie, et, au-delà, ce qui est spécifique à la mécanique automobile, au sport, etc. C'est cette vision générale qui est à la base de l'approche didactique et qui, au passage, fait qu'elle est si mal vue en général dans d'autres univers. C'est en effet un principe méthodologique très coûteux (en temps et en énergie), qui consiste à reprendre les choses par le détail, à chaque fois, en cherchant les spécificités possibles, au lieu de s'en remettre à quelques préceptes généraux ("former la pensée" ou "l'esprit critique" etc.). Cela ne signifie pas que la didactique postule qu'il n'existerait aucune propriété ou caractéristique générale, commune à tous les savoirs scolaires. Mais l'idée de généralité ne constitue pas un principe de départ. Par principe de départ, on regarde d'abord ce qui peut être spécifique, particulier, au savoir que l'on étudie. Avant de se débarrasser de cette spécificité des savoirs, le didacticien considère qu'il faut y regarder à deux fois.

En 1970, Guy Brousseau commence donc à explorer ces questions-là en mathématiques, pour l'école primaire, et est à l'origine de la popularisation du terme même de "didactique". Il y a eu des débats, dès cette époque, qui faisaient hésiter entre ce terme et celui d'"épistémologie expérimentale". Cela montre bien que du point de vue de Brousseau, ce qui compte, le cœur du problème, c'est la question de l'organisation des savoirs, et donc de l'épistémologie. "Expérimentale" parce qu'il y avait bien sûr un aspect recherche, mais aussi parce que c'était une épistémologie qui devait se jouer "en situation". Pour une série de raisons, c'est le terme de didactique qui a été finalement popularisé. En même temps, à peu près durant les mêmes années, le terme s'est imposé dans des disciplines proches comme la physique avec un autre chercheur, Francis Halbwachs, qui est un peu le fondateur de la didactique de la physique et qui avait une approche très marquée par la psychologie de Jean Piaget. Parallèlement, le même type de préoccupations a commencé à voir le jour dans une série d'autres disciplines.

Avant que les concepts les plus fondamentaux de la didactique des mathématiques soient mis en place, il y avait déjà une réflexion en didactique de ce qu'on peut appeler d'une manière rapide le "français", mais qui en fait regroupe tout ce qui tourne autour des "pratiques de discours", des "pratiques langagières" avec des points de divergence à l'origine, dont certains se sont atténués depuis et d'autres accentués dans la façon de voir les choses.

En 1980 se déroule la première école de didactique des mathématiques. Pour la première fois, une petite communauté de chercheurs s'est réunie et a exposé (et débattu autour de) quelques grands concepts fondamentaux. Participent à cette réunion Gérard Vergnaud, psychologue spécialisé dans l'enseignement des mathématiques avec une approche revisitée de Piaget (la vision piagétienne, en effet, ne pouvait pas cadrer entièrement avec les objectifs de la didactique puisqu'elle manquait d'intérêt pour la spécificité des savoirs), Guy Brousseau (1986), qui va débiter sa première théorisation par une modélisation assez forte dans ce qu'il appelle la "théorie des situations" (il s'agit d'analyser certaines situations d'enseignement, appelées "situations didactiques" à l'aide d'un certain nombre de concepts) et Yves Chevallard (1985) qui expose pour la première fois sa théorie de la "transposition didactique" pour les mathématiques. Ce concept est initialement dû à un sociologue, Michel Verret (1975) à propos de la sociologie et de la philosophie. En didactique, c'est Chevallard qui l'a développé et a donné le ton sur ces questions-là.

Aujourd'hui, on pourrait dire grossièrement qu'il y a quelques grandes orientations. Tout d'abord, il y a une catégorie de didacticiens, très influente mais restreinte, qui considère que la didactique est une partie de la discipline d'origine. Il y aurait, dans une discipline d'origine (par exemple la physique), des théories, des modèles, des problèmes que l'on peut aborder (son épistémologie) ainsi qu'une façon de les aborder et de les transmettre (sa didactique). La didactique serait alors une sorte de petite région du domaine scientifique source, car lorsqu'il s'agit d'enseigner un savoir, il faut réélaborer ce savoir (processus que désigne la notion de "transposition didactique"), et cette réélaboration est un acte scientifique. Guy Brousseau adopte ce point de vue, celui qui défend avec le plus de constance que la didactique n'est pas une science "sociale". Il continue de défendre l'idée selon laquelle la didactique des mathématiques est une région des mathématiques. En même temps, sa "théorie des situations" a une très grande extension et (paradoxe?) c'est l'une des plus productives pour saisir des éléments importants qui se jouent dans le cadre des classes réelles.

Une deuxième catégorie de didacticiens, comme Laurence Viennot (1988) ou Gérard Vergnaud (1990) par exemple, en didactique de la physique, s'est surtout attachée à l'étude, non pas de la structure des savoirs scolaires, mais des raisonnements de l'élève à propos de ces savoirs.

Il y a aussi une autre catégorie de didacticiens qui concentre son travail sur l'étude des savoirs, de leur présentation, de leur réorganisation, etc., en liaison ou pas avec ce que l'on sait des raisonnements courants des élèves, mais tout en restant extérieure aux actes d'enseignement eux-mêmes, en situation. Ce sont des courants assez influents que l'on trouve rarement en mathématiques mais qui sont beaucoup plus présents en physique, en technologie, en biologie et dans la didactique du français. De leur point de vue, il y a deux champs différents qu'il faut clairement distinguer. D'un côté, ce qui doit constituer principalement l'objet de la didactique, à savoir les savoirs et leur organisation scolaire (les "matrices disciplinaires"), et, de l'autre, l'enseignement proprement dit des savoirs qui relève d'autres champs (Martinand 1986) <sup>1</sup>.

Et puis, pour un certain nombre de chercheurs, la didactique est une science des relations sociales et, plus exactement encore, une science des relations sociales dans des institutions particulières, et à propos d'un objet spécifique qui est la gestion des savoirs. C'est l'idée que nous en avons (et qui renvoie à la définition que tu as préalablement citée), dans une sorte de microclimat régional à Aix-Marseille, mais qui est aussi soutenue par une chercheuse comme Maria-Luisa Schubauer-Leoni à Genève. Je pense qu'on peut préciser encore ce point de vue en disant que, dans ce cadre, la didactique va consister à analyser les conditions de l'étude "intentionnelle" de ces savoirs dans des institutions particulières (scolaires essentiellement). L'analyse des conditions de l'étude est pour moi un point central dans la définition de la didactique.

Enfin il y a, à l'extrême, la position de Yves Chevallard (1989), figure bien sûr incontournable du "microclimat local". Lui a une ambition bien plus vaste que celle que je viens d'indiquer. Il va chercher à étudier les conditions de la transmission de savoirs donnés, donc de leur étude, mais pas obligatoirement dans les écoles, ou même dans des institutions où cette étude est conduite systématiquement. Il distingue d'abord "la" didactique, qui correspondrait en gros à la définition que tu as lue tout à l'heure (elle s'intéresse à l'étude de l'acquisition et de la transmission d'un savoir précis) "du" didactique (comme on peut distinguer le politique et la politique, il y aurait une sphère particulière de l'étude des savoirs qu'il appelle "le" didactique). Ce programme est intéressant, et d'ailleurs il devrait en toute logique rencontrer les approches sociologiques, puisqu'il a une ambition "anthropologique". Chevallard a une formule très parlante sur ce point, inspirée des mathématiques, selon laquelle "le didactique est dense partout". L'idée est que, de même que si on prend une société humaine et qu'on la découpe au plus petit

---

1. Martinand a depuis beaucoup enrichi cette division un peu sommaire.



possible, on trouvera toujours du social, il n'y a pas d'endroit où le didactique soit inexistant. Son champ d'interrogations est donc en pratique plus vaste que le mien, même si je pense, pour ma part, que ces questions nécessitent dans tous les cas d'approfondir, pour un temps encore, le travail théorique à propos des lieux (les "écoles") institutionnels où les concepts didactiques se sont historiquement constitués.

Ces différentes orientations sont pour partie liées à la manière dont la didactique s'est constituée à l'origine. Du fait qu'elle est née d'une interrogation spécifique sur les savoirs, elle a connu une série de résistances. En effet, l'essentiel de la réflexion pédagogique était (et demeure) centré au contraire sur ce qui peut apparaître indépendant de ceux-ci. Or, il est banal de le dire, on ne peut exister sur le plan scientifique sans dégager un peu un terrain propre. D'où l'opposition centrale, construite par les didacticiens, entre didactique et pédagogie. Cette opposition est développée par la production d'une définition de la pédagogie et de la didactique qui, justement, permette cette opposition. Les pédagogues ne s'y reconnaissent jamais. L'idée est la suivante: est appelée "pédagogie" par un didacticien toute production d'énoncés indépendants par nature des contenus traités. Par exemple, on entend dire: "Il faut que les élèves soient actifs". Du point de vue d'un didacticien, c'est typiquement un principe "pédagogique". Supposons que l'on se trouve en cours de mathématiques en CM2, une fille se lève et se met à courir autour de la classe: elle est incontestablement active. Mais ce n'est pas ce qu'on veut dire en général, en lui demandant d'être "active". Cette idée-là n'est intéressante que si on précise en quoi on veut qu'elle soit active spécifiquement, ici en mathématiques. Les grands préceptes pédagogiques peuvent ainsi apparaître comme des discours généraux, qui ne sont ni justes ni faux, qui ne servent pas à grand-chose.

## Vers une didactique sociologique ?

— B. L. : On trouve cet usage "pathologique" du langage dans l'ensemble des sciences humaines et sociales. Le philosophe Ludwig Wittgenstein donne l'exemple d'une demande d'information pour trouver son chemin. Si je demande à quelqu'un la (ou une) route correcte pour Marseille, la personne sollicitée comprend assez ordinairement ce que je lui demande, mais si je demande à cette même personne: "Quelle est la route correcte?", sans plus de précision, la question devient métaphysique. "Correcte" par rapport à quoi? Parfois, il y a des énoncés qui font très savants ou très abstraits, bref, qu'on ne comprend pas vraiment et qui, au fond, n'ont pas à être compris. Ma remarque n'est évidemment pas anticonceptuelle, mais s'appuie sur le constat que l'on parle sans savoir vraiment de quoi on parle... Mais, pour revenir à

la situation de la didactique; peux-tu préciser le rapport que la discipline entretient à l'égard de la sociologie ?

— S. J. : Dans l'acte de naissance de la didactique, il y a aussi le rejet de la sociologie, mais de la sociologie telle qu'on l'avait tous comprise à l'époque en France, à savoir une sociologie extrêmement générale. La rupture avec la sociologie (cette sociologie-là) a duré extrêmement longtemps et dure encore pour les mêmes raisons. Ce qui m'intéresse en tant que didacticien, c'est la nature des savoirs et les spécificités qui leur sont liées.

Mais il faut bien dire que le durcissement de ces oppositions est néfaste, à mon avis. Encore très utiles pour comprendre ce qu'est la didactique, elles me paraissent avoir provoqué un enfermement, et de plus semblaient attribuer un statut subalterne à la réflexion didactique. L'idée même qu'il pouvait y avoir une importance donnée au savoir déplaisait. On a fini par admettre la présence de la didactique, mais en disant : "Qu'elle s'occupe du savoir, nous on va s'occuper de la vie". Cet enfermement-là, on est plusieurs à avoir commencé à le refuser depuis une dizaine d'années. Je pense qu'au sein des didacticiens, c'est maintenant une position minoritaire. L'idée qui a fini par dominer, c'est qu'il n'y a pas a priori d'éléments qui, concernant l'étude des savoirs et des conditions sociales de l'étude des savoirs, échapperaient au point de vue didactique, par simple effet de définition du champ théorique.

Pour terminer sur cette question, le point de vue que je défends actuellement est le suivant. La spécificité de la didactique est de prendre prioritairement toutes les questions de l'étude par le fil du rapport aux savoirs. Évidemment, ce fil du rapport aux savoirs n'épuise pas le réel. C'est le cas même pour une toute petite situation scolaire banalisée : "Tu apprends une leçon, tu me la récites". Mais en revanche, si on me donne une description, une transcription de ce qui peut se passer dans une classe, je peux montrer que beaucoup de leurs éléments peuvent se réinterpréter avec profit en suivant l'évolution des rapports aux savoirs en jeu. Bien sûr, cela ne va pas tout épuiser, mais je pense que c'est un programme qui a son intérêt.

En conclusion, je voudrais dire que toute la plage que tu as citée, des études de cas jusqu'aux modélisations, est visible aussi dans les travaux didactiques, avec de plus en plus d'études qu'on pourrait appeler "naturelles" (on observe ce qui se passe, on essaye de l'interpréter et on fait une projection de modèles sur ces données).

Mais un problème important que rencontre la didactique dans sa constitution autonome en tant que science sociale, c'est son aspect "prescriptif". Aucun didacticien ne se proclamera prescriptif : c'est une autre façon de se distinguer de la pédagogie. Un didacticien sérieux ne dira jamais : "Voilà ce que vous devez faire". Ce que, au mieux, on peut donner, c'est la définition ou la description d'un espace des possibles pour penser une

pédagogie effective. Or la demande sociale adressée à la didactique n'est pas du même type que celle qui sollicite la sociologie. Elle est plus proche de celle que l'on adresse à la médecine. On ne pourrait pas imaginer l'existence d'une médecine qui ne serait que descriptive. Il faut bien à un moment donné que la médecine soigne. Je pense que la situation est à peu près la même et qu'il n'est pas étonnant que le monde social (scolaire) exige du didacticien des prescriptions directes. C'est une demande qu'il faut prendre en compte du point de vue des espaces de recherche qui nous sont ouverts. Par exemple, je trouve normal qu'on nous dise : "Les gens ne comprennent pas bien les maths, que peut-on faire pour que la situation s'améliore ?" Cela me paraît légitime. Beaucoup de mes collègues disent : "Ce n'est pas mon problème", mais moi je trouve que c'est un "bon" problème social. Je suppose qu'il en est ainsi, en partie, en sociologie, avec le problème de la reformulation.

— B. L. : C'est exactement le même type de problème. Il s'agit de la question, vitale pour les sciences sociales, de l'autonomie scientifique. Peut-être penses-tu que le problème est un peu différent parce que la didactique est attachée à l'étude d'une institution (scolaire) particulière et qu'elle n'a guère les moyens d'échapper aux intérêts politiques, pédagogiques, etc., qui sont attachés à cette institution. Mais au fond, les problèmes rencontrés sont très semblables. Le problème de la sociologie a été originellement de se couper de toutes les formes de la demande sociale et politique. Et la conquête de l'autonomie est sans fin. Étant donné que plus la tradition est ancienne et plus l'appropriation individuelle de cette tradition est longue et intense (un plus grand nombre d'auteurs à lire, de travaux à parcourir, davantage d'exigences à mettre en œuvre...), jouer contre le processus d'autonomie est plus facile que contribuer à ce qu'il se maintienne, voire se développe. Si le ministère de l'Éducation et les médias mettent l'accent sur la violence dans les quartiers populaires et à l'école, dans l'heure qui suit, certains "sociologues" vont se pencher sur le sujet. C'est une tentation contre laquelle il faut lutter, quitte à paraître "ringard", "hors actualité", parce qu'un sociologue qui prend de la distance arrive forcément toujours un peu après la bataille. Le "temps de la science" et le "temps de l'actualité" ne sont pas les mêmes. Ceci dit, je comprends que certains problèmes sociaux constituent des défis pour le didacticien comme pour le sociologue. Il faut alors mettre à distance les discours ordinaires sur le sujet, les semi-théories qui circulent spontanément dans les milieux savants et ne répondre à certaines questions qu'une fois qu'elles ont été retravaillées, recomposées, reformulées. C'est dans leur capacité effective à retraduire les questions sociales et politiques qu'on leur pose (ou leur impose) que les sciences du monde social prouvent leur force et leur vitalité scientifique.



Je souhaiterais poser une autre question sur l'état de la didactique. En sociologie, par exemple, on a une grande difficulté à organiser des débats "trans-sous-disciplinaires". La sociologie est morcelée en sous-champs distincts: sociologie de l'éducation (voire de l'école), sociologie de la famille, sociologie urbaine, sociologie politique, sociologie du travail, sociologie des relations professionnelles, sociologie de la science, sociologie des innovations..., bref, on n'en finirait pas de citer les scissions thématiques traditionnelles ou en cours de formation. Il y a concrètement des collègues que nous ne connaissons pas, que nous ne lisons pas ou peu, et pourtant nous sommes censés être tous sociologues. Les sociologues se rencontrent davantage dans de petits lieux, en petits comités sous-disciplinaires. Ma question est donc la suivante: existe-t-il une discussion entre didacticiens, malgré l'arrimage relativement fort aux disciplines que vous étudiez? Existe-t-il des débats scientifiques entre didacticiens de la physique, des mathématiques, du français, etc.?

— S. J.: Il y a l'état de fait et puis l'avenir. L'état de fait, c'est que ces relations sont restreintes pour l'instant, par héritage de la constitution même de la didactique. La didactique s'est tellement battue pour être une discipline ancrée sur la spécificité des disciplines qu'il est extrêmement dur d'aller regarder chez les autres. Mais c'est une question théorique majeure: existe-t-il des concepts qui peuvent essaimer de la didactique d'une discipline vers la didactique de plusieurs autres disciplines? Si ces concepts n'existent pas, il n'y a plus que l'amitié, comme tu dis. Si ces concepts existent (ce que je pense, mais on n'est pas très nombreux à le penser), la collaboration entre didacticiens de disciplines diverses devrait s'imposer théoriquement. Sans aboutir pour autant à une didactique générale. On peut voir la chose de la manière suivante: chaque fois qu'il y a en commun, entre diverses didactiques, l'idée de suivre le rapport au savoir, chaque fois qu'on peut traiter cela avec des concepts un peu généraux, alors une collaboration est possible. Il me semble que c'est le mouvement actuel. Je ne connais pas parfaitement toutes les didactiques mais pour ce qui concerne la didactique des sciences, des mathématiques ou de la technologie, là on peut sincèrement dire que les échanges existent. Et puis, il y a eu plus récemment des échanges extrêmement productifs avec la didactique du français, des sciences économiques et sociales, de l'éducation physique et sportive, de l'histoire, de la géographie. Des didacticiens des sciences s'y sont intéressés, mais c'est tout petit. Par contre, il y a une évolution chez certains didacticiens du français qui connaissent très bien la didactique des sciences. Là, il y a quand même maintenant une proximité de préoccupations. Et si, en plus, on peut embarquer quelques sociologues dans le coup, cela devient une famille un peu extensive!

— B. L. : La question qui se pose, concernant le pont entre sociologie et didactique, est de savoir si, dans les deux cas, on s'intéresse avec autant d'intensité aux savoirs qui sont enseignés, aux structures mentales des enseignants, aux structures mentales des élèves et au contexte socio-institutionnel d'enseignement. Il est évident que la sociologie s'est globalement désintéressée de la question des savoirs en tant que tels, c'est-à-dire dans leur contenu, leur structuration interne. Elle a, en revanche, beaucoup insisté sur la diversité des élèves (de leurs origines sociales). On a des élèves dont on connaît souvent l'origine sociale, le parcours scolaire antérieur, les caractéristiques familiales et la situation scolaire globalement appréhendée, mais on ne sait pas concrètement s'ils ont buté sur une question de mathématiques, de telle ou telle nature, ou bien s'ils ont davantage de problèmes (et pourquoi ?) en matière de production de textes qu'en analyse grammaticale. Si on reste dans ce type de sociologie, il n'y a aucun contact possible avec la didactique. Inversement, si la didactique raisonne à partir de l'"Élève" (ou l'"Enfant") avec un grand E et si c'est surtout le savoir qui l'intéresse, alors le dialogue avec la sociologie peut être difficile.

Et puis, je vois une autre difficulté de dialogue liée à la délimitation le plus souvent strictement scolaire de la didactique. Est-ce une donnée invariable et non transformable ou bien commence-t-on à réfléchir à une émancipation de la didactique par rapport à l'institution scolaire ?

— S. J. : Je pense que c'est le programme des vingt prochaines années, et certains didacticiens s'y sont déjà attaqués. Là évidemment, la didactique va rencontrer la sociologie, mais aussi l'ergonomie, etc. La didactique est née dans un lieu un peu "limité", elle s'est battue pour arriver à survivre, pour éviter de se faire écraser tout de suite, et je pense aujourd'hui que la poursuite de cet enfermement est négative. La confrontation avec la sociologie me paraît inévitable, justifiée ; c'est un espoir.

— B. L. : L'hypothèse (et le souhait) que j'aimerais émettre, c'est que si tout va bien, c'est-à-dire si des travaux communs ont su effectivement s'engager, dans un temps relativement proche, la frontière entre la didactique et la sociologie n'existera plus. C'est une hypothèse très généreuse, pas du tout hégémonique, comme on pourrait le penser. Je pense que les sociologues arrivent peu à peu à s'interroger sur la "nature" des savoirs ou des objets culturels en général. Par exemple, la sociologie de la réception culturelle (qui tient compte de la spécificité sémiotique, formelle de l'œuvre appropriée) est en passe de nous sortir des routines de la sociologie de la consommation culturelle dans lesquelles nous étions coincés depuis plusieurs dizaines d'années. De même, la sociologie de la science nous permet de sortir de la seule sociologie des savants, de leurs institutions, de leurs

luttons, etc., pour considérer enfin ce qui fait la spécificité du domaine étudié, à savoir la "pratique scientifique". On assiste, à mon sens, à une mutation générale de l'intérêt vers la nature des objets, des savoirs, des discours, des pratiques. Et si la didactique, de son côté, s'ouvre à la vision sociologique, je ne vois pas, au fond, la raison de maintenir une opposition ou une frontière disciplinaire.

— S. J. : J'écoute ce que tu dis et cela ne me paraît pas déraisonnable. Je peux te dire que ce genre de conclusion a été tiré par d'autres avec une grande crainte. L'évolution que nous sommes en train de suivre peut être très mal vue à l'intérieur de la didactique. Dans mon domaine, la physique, les quelques incursions que j'ai tentées ont porté sur les filles et l'enseignement scientifique. Cela n'a pas été très bien pris : "Qu'est-ce que tu fais ? C'est de la sociologie, ce n'est plus de la didactique !".

— B. L. : Le terrorisme disciplinaire est transdisciplinaire... Il y a des personnes qui voient immédiatement le "danger" (pour elles). Elles ont des raisonnements institutionnels, des raisonnements de défense de territoire, qui ne peuvent apparaître autrement que stupides, si on se contente (quelle irresponsabilité !) de demeurer dans un raisonnement scientifique. Il faut ici rester très serein. Peu importe si ce que l'on fait ne s'appelle plus "sociologie" ou "didactique" un jour. L'important c'est la démarche scientifique, les manières de poser les problèmes et les méthodes pour tenter de les résoudre... Si on a vraiment besoin, ce que je crois profondément, de s'interroger en sociologie sur la nature spécifique des savoirs (comme sur celle des produits culturels), alors on ne peut pas faire autrement que de discuter avec les didacticiens. Il me semble que, globalement, une partie de la sociologie va plutôt vers ce type d'interrogations.

## Didactique, psychologie, sociologie

— B. L. : Mais je voudrais en venir maintenant aux conditions épistémologiques du dialogue de la didactique avec la sociologie. Je suis effrayé par un certain nombre de dialogues dits interdisciplinaires ou pluridisciplinaires qui aboutissent à l'idée selon laquelle avoir une vision multiple sur le même "objet", c'est plus riche. À mon avis, il y a deux obstacles à franchir pour vraiment discuter. D'une part, je crois qu'il ne peut y avoir de dialogue fécond entre deux disciplines qui ne partagent pas la même orientation épistémologique. Par exemple, des chercheurs qui travaillent dans le cadre d'une épistémologie de type universaliste, c'est-à-dire qui s'intéressent à l'Homme dans son universalité (ex. : une partie des neurosciences) ne peuvent que

difficilement dialoguer avec des chercheurs qui prennent fondamentalement pour objet l'homme dans sa variation historique, géographique, culturelle... Ils n'ont pas grand-chose à se raconter en tant que chercheurs. Ensuite, si tout le monde partage le même cadre épistémologique, il reste que n'importe quel type de sociologie ne peut pas parler avec n'importe quel type de didactique. En chaque discipline existe une pluralité de théories et, d'une discipline à l'autre, on retrouverait des fraternités ou des cousinages théoriques ou méthodologiques possibles.

Au fond, il ne s'agit pas véritablement d'un dialogue interdisciplinaire, mais d'une recomposition des deux disciplines autour d'objets dont les modes de construction s'avèrent, au bout du compte, assez analogues. De la même façon, il existe un certain nombre de chercheurs aujourd'hui, dont je fais partie, qui pensent qu'entre l'histoire, la sociologie et l'anthropologie, ce ne sont pas des débats interdisciplinaires que nous devons développer, mais plutôt le sentiment profond que nous faisons le même métier (revue *Enquête. Anthropologie, histoire, sociologie*). Peut-être qu'entre sociologie et didactique le problème est du même type ?

— S. J.: C'est une question centrale, mais difficile à traiter si l'on n'aborde pas en même temps la question de l'évolution des relations entre la didactique, la psychologie et la sociologie. En 1989, Jean-Claude Passeron (1991a) a fait une introduction à un colloque qui s'est tenu ici, à Marseille. C'est un texte parfait, qui pose excellemment le problème. Il explique que la didactique devrait avoir deux cousinages, l'un avec la psychologie, l'autre avec la sociologie. Il dit aussi — et c'est la stricte vérité — que le cousinage avec la psychologie a été beaucoup plus travaillé. La didactique a cherché pendant très longtemps des éléments universels, alors que la sociologie en France est essentiellement différentielle, elle va chercher dans les comparaisons entre groupes sociaux, entre trajectoires individuelles, etc., la compréhension des choses. Une grosse partie de la réflexion didactique — qui n'est pas invalidée d'ailleurs par le type d'orientation que je préconise désormais — est une réflexion qui va chercher dans les relations entre des individus et des savoirs un certain nombre de constantes. En général, dans le langage qui est le nôtre, cela se traduit par le terme d'"obstacle". C'est moins net en mathématiques, car les mathématiques sont une production culturelle, donc sociale, plus repérable. Du côté de la physique ou de la biologie, par exemple, du fait qu'il s'agit là de la relation des espèces humaines avec le monde, on peut repérer de grandes différences entre les modèles de réflexion les plus répandus des gens ordinaires et les modes de réflexion scientifiques. En ce qui me concerne, dans le domaine de la physique, une partie importante de nos réflexions porte sur des questions de ce genre, qui ne distinguent pas vraiment les filles des garçons, les enfants "défavorisés" des autres, etc.

Par ailleurs, il est vrai que dans la didactique, initialement, et encore maintenant, c'est l'Élève qui intéresse, c'est-à-dire un être générique, théorique, abstrait, universel. Chaque fois que cet être générique va être mis en contact avec un problème de rapport au monde physique, on suppose que la réponse va tomber d'elle-même. C'est cela qui intéresse le didacticien et qui constitue un obstacle par rapport aux approches sociologiques. Cette réflexion générale ne peut pas s'annuler d'un seul coup. J'utilise une autre image lorsque j'enseigne à mes étudiants: "Postulant que ce qu'on dit en didactique marche dans 85% des cas, il reste 15% d'élèves qui ne veulent même pas s'asseoir sur la chaise". Là, la didactique n'a, d'emblée, rien à dire. On parle d'élèves en général, ce ne sont pas des filles ou des garçons, des noirs ou des blancs, ce sont des élèves. Tout didacticien sérieux sait que l'Élève est un "mythe", une construction théorique, mais il en a besoin pour raisonner dans un premier temps. Après, il peut entrer dans le détail. La question est de savoir si la didactique peut se débarrasser de cette vision, si elle peut donner un peu de chair aux élèves sans nier les découvertes, considérables ces vingt dernières années, faites sur les modes de raisonnements généraux et les rapports aux savoirs dans une institution ou une tradition scolaire donnée. On peut sentir maintenant une sensibilité de plus en plus grande à des questions sociologiques. Par exemple, on mène actuellement des recherches au sein de notre laboratoire telles que le rapport des garçons et des filles aux sciences ou la question de l'entrée dans le contrat didactique des élèves en échec ou en classe d'adaptation. Ce sont des questions que l'on peut chercher à traiter du point de vue didactique.

Mais après le blocage venant de la didactique — et qu'il faut qu'elle surpasse — il y a la sociologie. Là, le problème est que (sauf chez certains, mais peu nombreux) la spécificité de l'approche sociologique se manifeste par le fait que, tôt ou tard, on va trouver une phrase du genre: "L'école ne se contente pas de transmettre des connaissances...", phrase qui va généralement de pair avec l'idée qu'en matière de transmission des connaissances, la sociologie n'a fondamentalement rien à dire.

— B. L. : C'est parce que la transmission des connaissances est l'une des missions officielles de l'école que nombre de "sociologues critiques" la traite, du même coup, comme une simple illusion ou idéologie derrière laquelle il s'agirait de reconnaître les "fonctions véritables" de l'institution. La question des savoirs est donc considérée comme très suspecte en sociologie. Les sociologues considèrent presque comme un "devoir de sociologue" d'omettre dans leur théorie du système d'enseignement la question de la transmission des connaissances. Je vois très bien le genre de formule auquel tu fais allusion. La phrase sociologique type sera: "Sous prétexte de transmettre du savoir, on opprime ou on discipline" ou bien: "Sous prétexte de transmettre du savoir,

on reproduit l'ordre social". J'ai dit et écrit à plusieurs reprises qu'il s'agissait d'un très mauvais calcul de la part de la communauté des sociologues. Cela n'a pas été le choix que j'ai opéré dans mes propres travaux de recherche (Lahire 1993).

— S. J.: On retrouve cette manière sociologique de mettre cette question hors intérêt de recherche aussi bien chez Bourdieu que, plus récemment, chez Passeron (1995-1996). Ce qui se jouerait en fait, ce serait soit des relations de pouvoir, soit des phénomènes de différenciation... Tant que la sociologie dira que "l'école ne fait pas "que"... enseigner, transmettre des connaissances, etc." et que ce "que" ne sera jamais étudié, le contact avec la didactique sera fatalement fragile. L'ouverture, non en termes d'interdisciplinarité ou de pluridisciplinarité, mais de construction d'objets communs comme tu le disais, ne peut se concevoir qu'à partir du moment où on réfléchit au fait que l'enjeu de la relation qui est là directement présente, c'est la construction des connaissances. Je peux donner une métaphore autour du match de rugby. Il y a une mêlée au milieu du terrain. L'idée qui serait issue de la sociologie, voire de la psychologie, c'est qu'il faut décrire ce qui se passe dans la mêlée. Que peut-on dire sur la mêlée? Je peux m'intéresser aux gens qui sont là. Pourquoi sont-ils là? Quelle est leur origine sociale? Je constate que ce sont des hommes et pas des femmes. Je peux dire aussi que ce sont des relations de pouvoir qui se jouent dans cette mêlée. Je peux ajouter encore d'autres éléments: les frottements des corps présents dans la mêlée ne sont pas loin de pratiques sexuelles. Peut-être même dénotent-ils quelque chose comme une homosexualité latente chez les joueurs de rugby. Si je suis un peu paranoïaque, je peux me demander ce que font ces gens regroupés; je suis même sûr qu'ils sont là pour dire du mal de moi. Mais là, j'oublie le fait que dans la mêlée, il y a un ballon et que l'enjeu est quand même de savoir qui va gagner le ballon. Il y a des choses que je ne peux pas comprendre si j'oublie qu'on est en train de jouer au rugby. C'est cela la didactique. Tout le reste n'est pas forcément faux, et peut même être très éclairant, mais on ne peut proposer ces explications que parce qu'il y a des gens qui, fondamentalement, sont en train de jouer au rugby, cherchent à conquérir la balle, à avancer sur le terrain, à marquer des essais, etc.

Toute la question est là. Dire qu'il n'y a pas que le ballon qui est en jeu, mais qu'un certain nombre d'autres choses sont observables, c'est la même chose que dire qu'il n'y a pas que la transmission des connaissances à l'école. Si je veux décrire réellement comment se déroule la mêlée, je ne peux pas ne pas tenir compte du fait qu'il y a un ballon à l'intérieur, qu'il y a des règles particulières, des techniques particulières, etc. Du côté de la sociologie, il faudrait arriver à rendre compte de la manière dont ces relations de pouvoir s'intègrent, se lient à une technique particulière qui est celle du rugby. On

ne peut pas résumer le rugby à l'origine sociale des gens présents sur le terrain...

— B. L. : Je pense qu'une partie des sociologues te suit complètement. Lorsqu'on a à comprendre, par exemple, la variation des pratiques d'étude dans l'enseignement supérieur, il s'avère que c'est la variable "discipline" ou "type d'études suivies" qui est la plus discriminante et non l'origine sociale des étudiants (ou leur sexe, le niveau de diplôme de leurs parents...). On peut continuer à filer la métaphore sportive pour comprendre pourquoi il en va ainsi. Si l'on prend deux sports collectifs, le football et le rugby, on constate que le football a un recrutement plus populaire que le rugby; à l'intérieur de chaque contexte sportif, il existe sans doute des manières de se comporter, des styles de jeu, qui peuvent varier selon l'origine sociale des joueurs (mais aussi selon leur passé de formation); toutefois, les différences entre les deux pratiques de jeu sont évidemment plus fortes que les différences de style à l'intérieur d'un même jeu; il n'est donc pas surprenant de constater, d'une part, une forte corrélation entre "jouer à la main à l'intérieur du terrain" et le type de jeu considéré et, d'autre part, une absence de corrélation entre cette même pratique et l'origine sociale des joueurs. Établir une telle corrélation n'a finalement guère de sens pour comprendre les pratiques sportives puisqu'il est "dans la nature même" des jeux de football et de rugby d'interdire pour l'un et d'autoriser et même de développer pour l'autre le jeu à la main à l'intérieur du terrain.

En fait, la formulation sociologique la moins déséquilibrée concernant l'école serait la suivante: "Dans le processus même de "transmission des connaissances", l'élève apprend à s'inscrire dans des formes d'exercice du pouvoir. Par ailleurs, étant donné la sélection qu'opère l'école à partir des acquisitions scolaires des élèves, étant donné la diversité sociale et culturelle — au sens large du terme — des élèves et étant donné le poids que l'école a pris historiquement dans l'accès aux positions socioprofessionnelles, la sélection scolaire a pour effet de contribuer à reproduire en partie l'ordre social inégal." Tout cela semble peut-être alambiqué et peut paraître constituer des précautions d'écriture un peu luxueuses, mais si l'on n'est pas précis dans la manière de parler de l'école, on finit par énoncer des propositions fausses du type: "l'école a essentiellement pour fonction de reproduire l'ordre social" ou bien "l'école est essentiellement une machine à discipliner les corps et les esprits", etc.

— S. J. : On est bien d'accord. Enfin, le cousinage de la didactique avec la psychologie a d'abord été un cousinage avec une psychologie bien particulière qui est la psychologie piagétienne, au moins pour les sciences. D'ailleurs, certaines réflexions piagésiennes sont encore extrêmement utiles



en didactique de la physique, sur la question des relations aux objets. Cela dit, c'est une psychologie extrêmement subjectiviste, presque solipsiste, dans laquelle il y a un individu et un objet. Il est assez paradoxal de voir que cette psychologie a été aussi influente en didactique, alors que par nature elle devrait interdire toute réflexion didactique, puisque tout le monde sait que chez Piaget il est surtout question de "maturation" et "d'équilibration" de schèmes du sujet, et que les effets des institutions ou des relations sociales, des relations de l'enfant aux adultes sont peu perçus. En tout cas, il y a une deuxième évolution, qui n'est pas suivie par tous mais qui est quand même assez nette maintenant, c'est celle qui mène vers des positions vygotskiennes en psychologie. Les références vygotskiennes conduisent à prendre en compte "la culture", et donc potentiellement "les cultures", en termes plus sociologiques. Il peut alors y avoir une place pour du différentialisme. Si en sociologie la question des relations techniques et donc des connaissances peut être prise en compte et si, du point de vue de la psychologie elle-même, on s'intéresse justement à ce genre de question-là, il est vrai qu'alors peuvent se dessiner des objets et des types de réflexion communs, et donc une "nouvelle tribu". Mais là, je parle en mon nom propre ou en celui du groupe des chercheurs avec qui je travaille, car ce n'est pas accepté, loin de là, par tout le monde.

— B. L. : Je dois immédiatement faire ici une remarque, car j'ai moi-même un peu caricaturé ce que pourrait signifier la vision sociologique en évoquant la question de la diversité des élèves. Ce que tu as retraduit immédiatement par le terme de "différentialisme". En fait, un des enjeux du dialogue entre sociologie et didactique, entre sociologie et psychologie, etc., aujourd'hui, c'est de redéfinir ce que l'on entend par "le social". Par réflexe quasi pavlovien, en sociologie ou en général en sciences sociales, lorsqu'on entend "différences sociales" on va traduire par "différences socioprofessionnelles", "différences entre classes sociales" ou "entre groupes sociaux". Depuis quelques années, on s'habitue à penser que les différences sociales, ce sont aussi les différences entre le masculin et le féminin. Mais, au fond, la première chose à laquelle on pense, c'est à l'origine sociale des gens. Ce sont les analyses classiques à partir de la catégorie socioprofessionnelle et/ou du niveau de diplôme. C'est ce type d'analyses qu'on a en tête quand on pense à la sociologie. Un dialogue avec la didactique exige une définition différente du "social". Je développe personnellement l'idée d'une sociologie psychologique, qui est tout sauf de la psychologisation de la vie sociale (Lahire 1998, 1999). Au fond, je crois qu'on est resté rivé sur une définition du social assez malmenée par un certain nombre de travaux réels des sociologues. La sociologie, c'est aussi une sociologie du cas singulier, une sociologie de l'individu X, mais pas en tant qu'atome logique de l'analyse, comme a pu le dire



l'individualisme méthodologique ou la théorie de l'homo economicus, c'est-à-dire cet individu imaginaire à psychologie sommaire, guidé par son seul intérêt personnel, calculant coûts et profits... Maintenant on étudie les cas individuels non pas en les considérant comme des atomes logiques, mais au contraire comme des réalités sociales plus complexes. Il est, en effet, plus compliqué d'étudier un individu pour un sociologue que d'étudier un groupe ou un "fait social". Une logique individuelle est au croisement de tant de logiques sociales qu'il est difficile de saisir la singularité. Si, par métaphore, je dis qu'un mouchoir en papier représente la structure sociale ou le tissu social, chaque individu est alors une version (singulière) froissée de ce tissu social. La sociologie n'est donc pas seulement une étude des différences selon l'origine sociale et elle peut dialoguer avec la didactique et la psychologie sur des cas particuliers, individuels, d'acquisition ou de non-acquisition des connaissances.

Je voudrais revenir aussi sur l'histoire à vertu pédagogique des 85% d'élèves sur lesquels la didactique ferait porter son étude et des 15% qui ne veulent même pas s'asseoir sur la chaise (ou entrer à l'école) et à propos desquels tu as dit que d'emblée la didactique n'avait rien à dire... Cette partition imaginaire, mais parlante, m'inquiète un peu, car j'ai peur que le dialogue entre didactique et sociologie soit limité. Il est vrai que, pour un didacticien, un enfant qui n'est pas présent (dans le sens littéral comme dans le sens métaphorique), qui est hors contrat didactique, c'est terrible. Pour que la situation change entre la didactique et la sociologie, il faudrait que le didacticien soit autant intéressé par ces élèves-là que par les autres. Il faudrait qu'il se demande si ce n'est pas dans les "contrats didactiques" familialement organisés que réside peut-être une partie du problème. Et cela suppose donc, on y revient, une déconnexion de la didactique par rapport à la seule scène scolaire.

Enfin, je voulais préciser que ce ne sont pas seulement, ni même principalement, les "théories de la reproduction" ou celles de la "disciplinarisation" qui oublient la question du savoir scolaire et de sa "transmission". À lire certains sociologues aujourd'hui, on pourrait croire que les collégiens, les lycéens ou les étudiants passent essentiellement leur temps à constituer leur identité adolescente et sexuelle, à développer une culture vestimentaire ou musicale, à entretenir des relations amoureuses, bref, à faire mille expériences sociales plutôt qu'à acquérir des connaissances. Pour beaucoup de sociologues, les élèves traversent les institutions scolaires et semblent y apprendre des choses qui ont peu à voir avec l'apprentissage des connaissances. Ces versions dé-scolarisées de l'univers scolaire constituent des obstacles puissants, côté sociologique, à un dialogue avec la didactique.

— S. J. : À propos de ton inquiétude sur la didactique, les préoccupations que tu exprimes ont déjà fait l'objet de recherches dans notre laboratoire.

Ce sont des recherches qui s'intéressent aux élèves qui n'entrent pas dans le savoir scolaire, mais aussi des recherches sur la maternelle : pourquoi, précisément, les élèves passés par la maternelle sont-ils plus forts au CP ?

Je reviens sur les sociologues qui produisent, comme tu dis, des "versions dé-scolarisées" de l'école. D'abord, du point de vue du strict temps d'horloge, ils ont tort. Il n'est pas vrai que les élèves passent à l'école plus de temps à faire autre chose qu'à travailler leurs connaissances. Par contre, là où ils ont "apparemment" raison, c'est que, quand on demande à ces enfants ou à ces adolescents de décrire ce qu'ils font et vivent à l'école, les questions de la relation à la connaissance n'arrivent pas forcément en premier. Si on demande à des gens : "Racontez-moi vos années de lycée", il y a peu de chance d'entendre évoquer la manière dont ils ont appris l'équation du premier degré. Les gens vont parler de leurs premières amours, des profs qu'ils ont détestés... Il y a généralement un oubli de la "technique" ou du "savoir". Par exemple, quand on demande à quelqu'un : "Raconte-moi l'apprentissage de ton permis de conduire", il va raconter que son moniteur était détestable (ou agréable) et à quel point l'inspecteur l'avait effrayé (ou rassuré), mais il ne va pas dire : "J'ai commencé à mettre le pied sur la pédale...", alors que c'est bien ce qu'il a fait.

— B. L. : Les structures narratives et descriptives que nous utilisons pour raconter nos expériences ne sont, en effet, pas forcément adaptées pour décrire et raconter les actes techniques que nous mettons en œuvre et il faut se méfier des comptes rendus spontanés des acteurs.

— S. J. : Il y a une sorte d'opacité quant à la manière dont les routines s'installent. C'est pour cette raison que le didacticien s'intéresse à ce qui lui est raconté au moment où les routines sont en train de s'installer. En dehors de cette saisie génétique, l'idée ordinaire est que la vraie vie est "ailleurs", et cette idée-là est repérable aussi dans une partie des discours sociologiques.

— B. L. : Ce que tu dis au fond c'est qu'il faut se méfier de la phénoménologie spontanée des acteurs qui est, en quelque sorte, a-technique, a-cognitive, parce qu'il s'agit d'aspects ou de dimensions de leurs pratiques sociales qu'ils n'ont pas eu nécessairement l'habitude de mettre en mots, en récit, en description. Le didacticien peut rappeler ici à certains sociologues qui l'ont oublié les ravages que peuvent produire les démarches dites parfois "compréhensives" ou "subjectivistes", qui en restent à ce que les gens disent spontanément de ce qu'ils font. Le didacticien voit trop ce qui est effacé dans ce "laisser-aller" méthodologique : l'ensemble des dimensions de la pratique qui constituent justement son objet d'étude. Douter un peu de ce que nous dit l'acteur (et non de l'acteur lui-même), ce qui conduit par exemple

à l'observer en train de pratiquer au lieu de simplement l'interroger sur ses pratiques, est le seul moyen de ne pas trop déformer ses pratiques. Par exemple, on se rend compte que les étudiants en sciences à l'université sont dominés par des catégories littéraires de perception de la lecture qu'ils ont constituées depuis l'école primaire. "Lire" à l'école, c'est lire de la littérature (des textes de fiction). On a tellement baigné dans cette évidence que lorsqu'on pose la question à des étudiants en sciences: "Est-ce que vous lisez?" la réponse est très souvent négative. Et puis, quand on rentre dans le détail, ils disent: "Relire mes notes de cours, lire mes exercices ou consulter une base de données, c'est pas de la lecture!". Eux-mêmes sont dominés par des catégories littéraires de perception. Pour comprendre leur réponse négative initiale (et ne pas en rester là), il faut faire l'histoire de la manière dont l'institution scolaire a traité la lecture. Je pense, comme toi, qu'on ne peut pas faire de la sociologie si l'on ne sait pas ce qui se joue à travers les catégories qu'on est en train d'employer et qui réactivent tout un passé, toute une histoire. Certains sociologues ne s'en préoccupent pas parce qu'il est tellement plus agréable de faire comme si cela allait de soi, parce que cela demande tellement moins de travail et de temps. Il est très facile d'aller "sur le terrain", de mener une campagne d'interviews et puis de se contenter de les remodeler un peu, de "typologiser" grossièrement. Une des raisons qui fait que ce type de sociologie peut être attirante, c'est qu'effectivement elle évite un bon nombre d'heures de travail de recherche.

## Les moyens du rapprochement de la didactique et de la sociologie

— B. L.: Je voudrais en venir maintenant à la question des concepts ou des types de démarches en didactique qui pourraient contribuer à un rapprochement avec la sociologie. Avant cela, je voudrais développer l'exemple de la sociologie de la réception culturelle, que j'ai simplement évoquée au passage, pour indiquer un type de rapprochement entre sémiologie et sociologie analogue à celui qui pourrait se créer entre didactique et sociologie. Au fond, je crois qu'on trouve du côté de ces travaux des chercheurs qui se sont posés et se posent toujours des questions fort proches de celles qui nous animent ici. La seule différence est qu'ils s'intéressent à des questions esthétiques et non scolaires ou scientifiques.

On se rend compte que, de même que les sociologues n'ont jamais proposé une sociologie de la production esthétique (littéraire, cinématographique, picturale...), ils n'ont, pendant longtemps, pas développé une véritable sociologie de la réception culturelle, mais une sociologie de la possession et



de la consommation culturelle. Il s'agissait, par exemple, de savoir qui lit quoi, sans se demander ce que font les gens avec les livres, ce qu'est l'expérience du contact avec un livre, un tableau, un film, etc. Il peut sembler banal de dire qu'il existe de l'émotion de nature esthétique (ou autre) dans la rencontre avec les œuvres et pourtant la sociologie du champ littéraire, par exemple, que propose Pierre Bourdieu étudie les institutions culturelles, les critiques, les revues, la production de la valeur symbolique relative des œuvres, les trajectoires sociales et littéraires des producteurs culturels, leurs *habitus*, etc., sans qu'on sache ni ce qui fait la spécificité formelle des différentes formes de production culturelle, ni ce qui fait la spécificité sociale de la réception des œuvres culturelles. Qu'est-ce qui fait que, quand on écrit de la littérature, on n'écrit pas de l'histoire ou de la sociologie ? Qu'est-ce qui fait que, quand on lit de la littérature, cela ne produit pas les mêmes effets sur nous que lorsque nous lisons de l'histoire ou de la sociologie ? Au fond, ce qui est un peu désespérant quand on regarde le monde de l'art de ce point de vue là, du point de vue d'une sociologie du champ littéraire, c'est qu'on n'en apprend pas plus que lorsqu'on fait la sociologie du champ scientifique, du champ juridique, du champ religieux, etc. Les concepts employés sont trop généraux : il y aura toujours des rapports de force, des luttes, des avant-gardes consacrées et des avant-gardes en voie de consécration, des positions conservatrices, des capitaux inégalement distribués, des légitimités relatives, des stratégies de subversion... À chaque fois, c'est le même modèle et on ne sait pas plus ce qu'est le religieux, le juridique, le scientifique, le littéraire... Si l'on veut véritablement pratiquer une sociologie de la production ou de la réception esthétique, il faut nécessairement dialoguer avec des sémiologues, des linguistes, des historiens de l'art, etc., c'est-à-dire des chercheurs qui sont au départ spécialistes des formes esthétiques (ils ont le langage descriptif, la culture esthétique, etc., qui permettent de parler de l'œuvre elle-même). C'est la même chose pour une sociologie de l'éducation et de la connaissance qui veut prendre sérieusement en compte la nature des savoirs et des conditions de leur "transmission" : elle a "nécessairement" besoin d'un dialogue avec la didactique. Et je vois dans l'exigence de singularisation des objets en sociologie de la réception culturelle<sup>2</sup> une caractéristique analogue à celle que chérit la didactique lorsqu'elle dit qu'enseigner les mathématiques ce n'est pas la même chose qu'enseigner le français. Toute "sociologie didactique" ou "didactique sociologique" devra singulariser ses objets, sans perdre de vue les problèmes théoriques généraux que ces études permettent de soulever.

2. "La consommation culturelle d'un public peut être appréhendée et traitée génériquement en agréant des catégories de produits ou de pratiques (fréquentation d'un lieu comme le Musée ou préférence pour un genre, un type, une tendance). Mais la réception artistique est par définition perception et interprétation d'un message identifié dans l'individualité insubstituable de ses signifiants : la sociologie doit ici préciser son objet jusqu'à la singularité des œuvres." Passeron (1991b).

— S. J.: Pour répondre à la question des concepts de la didactique qui pourraient contribuer au rapprochement avec la sociologie, je pense qu'il y en a essentiellement deux. Le premier est celui de "transposition didactique" et le second, dont la proximité me semble encore plus nette avec certaines préoccupations sociologiques, est celui de "contrat didactique".

Supposons que nous ayons une œuvre, quelle que soit la nature de l'œuvre en question (une œuvre littéraire, une œuvre mathématique, ou quoi que ce soit d'autre), dans laquelle il faille entrer. On peut y entrer de plusieurs façons. Supposons qu'on y "entre" aidé par une institution de type scolaire. Considérons donc l'école comme une institution qui va aider à entrer dans l'étude de l'œuvre. Apparemment, rien que de très banal. Sauf lorsqu'on se rend compte qu'à partir du moment où la question se pose d'aider quelqu'un à étudier, l'approche qu'on a ne peut pas être une approche de l'œuvre telle quelle. Autrement dit, ce n'est jamais la pratique d'une œuvre qui peut être prise directement comme objet d'enseignement, mais cela passe toujours par un modèle théorique de cette pratique. Si je veux, par exemple, enseigner l'équation du premier degré, il faut que je me demande comment je vais traduire le savoir mathématiques la concernant pour pouvoir l'enseigner. De même, si je dois aider à étudier l'œuvre de Flaubert, j'ai inévitablement une sélection à faire (ne serait-ce qu'un classement, chronologique ou thématique, etc.) qui est fondée sur un modèle théorique me permettant de dessiner au moins un chemin d'étude de l'œuvre. Je vais pouvoir dire à l'enfant: "Si tu veux rentrer dans Flaubert, tu as intérêt à commencer comme ça, à comprendre ça, l'histoire de la vie de Flaubert par exemple; ou bien alors l'histoire tu t'en fiches, tu regardes juste les premières phrases, tu regardes comment il construit les introductions de ses ouvrages." Quelles que soient les façons d'entrer dans le savoir, c'est un choix et le choix signifie qu'une série d'autres choses sont éliminées. Scolairement, on a à faire à un processus de reconstruction du savoir savant ou de l'œuvre culturelle d'origine. Qui dit reconstruction, transposition didactique, dit lien fort entre l'œuvre ou le savoir d'origine et l'œuvre ou le savoir en situation d'enseignement: contrairement à ce que pensent certains pédagogues, l'école ne peut pas se débarrasser complètement des œuvres extérieures. Cela se voit clairement sur les mathématiques par exemple. Il serait impensable qu'une institution scolaire puisse pendant longtemps faire vivre un théorème faux. Tôt ou tard, il y aura un mathématicien pour dire qu'il est faux et l'école devra en tenir compte. D'un autre côté, il y a bien reconstruction "pour l'étude", transposition didactique, et il faut analyser les manières dont les savoirs "vivent" dans un certain nombre d'institutions. Ils ne "vivent" pas de la même façon dans les institutions qui les produisent et dans celles qui les utilisent ou, pour ce qui nous concerne, dans les institutions qui les enseignent. Et d'ailleurs, il faut

parler d'institutions au pluriel parce que selon les pédagogies, selon les programmes, selon les histoires, selon les publics, selon les choix politiques... on peut imaginer de très nombreuses reconstructions didactiques qui sont autant de transpositions.

Le terme même de "transposition didactique" vient des travaux de Michel Verret, mais l'étude didactique de cet aspect-là, on la doit essentiellement à Yves Chevallard et à ses travaux sur les mathématiques. Alors pourquoi c'est important ? Chevallard dit que dans la transposition didactique, il y a des "mises en textes". Il y a une linéarisation du savoir. Quand le savoir se construit, on ne voit pas trop où l'on va, il y a de multiples détours, mais quand on l'enseigne, il y a une programmabilité de ce savoir. Il s'agit d'une mise en texte, d'une séquentialisation. Cela recoupe des notions mises en avant dans la théorie de la forme scolaire (Vincent 1994) : l'entraînement, l'exercice, la programmabilité du savoir, l'évaluation normée, qui sont les caractéristiques de la forme scolaire de manière générale, et même de formes parascolaires, sont des éléments que l'on retrouve dans la théorie de la transposition didactique.

Pourquoi l'idée de "transposition didactique" a-t-elle une très grande proximité avec certaines approches sociohistoriques sur l'école ? Parce que c'est l'idée que si, bien sûr, ce sont des savoirs qui sont en cause dans toutes ces relations, ce sont cependant des savoirs qui sont "traités pour", qui sont si l'on peut dire "apprêtés". Or, qui dit "apprêter", dit institution qui organise, sélectionne (consciemment ou inconsciemment). Donc, il y a toute une voie de recherche sur la nature des agents qui font cela, sur l'histoire des programmes, des curriculum, sur la manière dont cela s'est mis en place... etc. Vision sociologique, vision historique, voilà des ouvertures négligées par les didacticiens, sauf, encore une fois, par des tribus locales.

Ce que montrent aussi les didacticiens, c'est qu'on peut créer des savoirs complètement spécifiques à l'école (cela arrive très souvent), mais qu'alors ils sont très peu légitimes, ils sont toujours critiqués, contestés, ils restent instables. Il y a ainsi des choses qui sont plus mouvantes. On les trouve dans des disciplines qui ont elles-mêmes une légitimité historique plus fragile dans la tradition de notre système d'enseignement : éducation physique et sportive, technologie... Par exemple, en quoi consiste l'enseignement du football ? Il y a une pratique du football, évidemment, mais il n'existe pas aujourd'hui de pratique "savante" du football. Personne ne dira ce que c'est que de bien jouer au football. Bien jouer au football, c'est gagner. C'est la seule chose que l'on puisse dire. Mais si on cherche ce que c'est que le "bien jouer au football", là, la question devient plus délicate. Les bases théoriques et sociales qui permettent de dire comment bien enseigner le football sont bien plus discutables, bien moins légitimes. Ce qui fait la différence entre le football et les mathématiques, ce n'est pas la nature de l'activité, mais le fait qu'il

existe ou non des communautés, des institutions à qui, à juste titre ou non, on a délégué le droit monopolistique de dire ce qu'est le football ou ce que sont les mathématiques.

— B. L. : Concernant la question du "contrat didactique", le point le plus gênant pour le sociologue, au départ, c'est l'idée que dans la notion de contrat, on suggère le caractère explicite de la "définition de la situation". Un contrat marchand ou juridique est signé délibérément par deux parties. Il faut donc être conscient de ce risque et rappeler que l'on ne sait pas toujours dans quel contrat on est pris, que l'on peut ignorer complètement le contrat que l'institution veut nous faire "signer", etc.

— S. J. : On ne sait jamais si les termes sont bien choisis, et par ailleurs un concept se travaille en permanence sans se laisser enfermer dans une définition définitive. L'idée de "contrat didactique" a permis d'avancer dans la compréhension d'un certain nombre d'observations de situations d'enseignement. Prenons un exemple. On peut soumettre des problèmes que l'on appelle "absurdes" (du type "âge du capitaine") à une classe d'école primaire. On va prendre une classe et on va dire : "Il y a douze rangées de deux élèves, quel est l'âge de la maîtresse ?" Et l'on constate, à la grande surprise des chercheurs qui font l'expérimentation, qu'une grande partie des élèves répond à la question avec les éléments qui sont à leur disposition. On comprend alors qu'il y avait un contrat derrière les réponses données, un contrat didactique, c'est-à-dire relatif au savoir précis en jeu et à la manière de le traiter. En réalité, l'élève s'attend à un système de questionnements et y répond. Si on est en dehors de la situation, on voit bien que le problème posé est totalement absurde. Mais lorsqu'on est à l'intérieur de la situation, on peut considérer que c'est normal. Tout d'abord, la question est posée en classe, par les instituteurs eux-mêmes. Alors, mettons-nous à la place d'un enfant de CE2, CM1 ou CM2. Est-ce qu'il peut se permettre de ne pas répondre à cette question en pensant "C'est absurde !" Il y a des élèves qui le font, mais la grande majorité non. On commence donc à voir apparaître les clauses du contrat, qui n'est pas spécifique aux mathématiques d'ailleurs, mais qui est une sorte de contrat scolaire général : "Dans mon travail d'élève, je ne suis pas obligé de répondre juste tout le temps, parce que si j'étais capable de répondre juste tout le temps, je n'aurais pas besoin d'aller à l'école. En revanche, il faut que je tente de répondre juste quand on me pose une question." Premier élément du contrat donc : "Lorsqu'on me pose la question "Quel âge a la maîtresse ?", il faut que je réponde, c'est mon travail. Mais j'attends en retour quelque chose de l'enseignant, à savoir que s'il me pose une question, c'est que la question est pertinente, qu'il existe des réponses et qu'il m'a bien donné des outils pour répondre". C'est là l'idée du contrat



didactique : il y a, de manière sous-jacente, un système d'attentes qui pilote les relations vis-à-vis des savoirs dans une classe ordinaire. Bien sûr, quand on se met en rupture avec ce contrat, cela ne marche plus. Alors, on peut gloser sur le fait que l'école produit de petits idiots, de simples automates. D'une certaine manière, cela fonctionne de cette manière-là, c'est vrai. Il existe bien un contrat, ce contrat bride évidemment les enfants. Mais d'un autre côté, il les préserve, il leur donne un cadre relativement protégé où ils peuvent expérimenter leurs techniques. Parce que la relation directe avec les savoirs est une relation extrêmement difficile. À l'extrême, une école sans aucun contrat ni cadre signifierait qu'elle démissionne de sa fonction d'aide à l'étude. Aider à l'étude, c'est forcément brider. C'est ce qu'explique Jérôme Bruner (1996) : au lieu d'aller n'importe où, on va indiquer où il faut aller.

L'origine de cette idée de "contrat" vient de la tradition rousseauiste du contrat social. À la question : "Où et quand ce contrat a-t-il été passé ?" Rousseau répond en substance : "Je ne peux pas répondre à cette question, je ne sais pas ni où ni quand, mais je sais qu'il existe". Nous sommes exactement dans cette situation-là. Comment puis-je savoir qu'il existe ? Je le sais lorsqu'il est rompu. Le contrat didactique fonctionne sur ce modèle. Mais ce n'est pas parce que le contrat est implicite qu'il est forcément inconnu ou méconnu. Il est implicite dans la mesure où il n'a jamais été écrit, mais les élèves en général le repèrent assez facilement.

Dans notre langage, on appelle "règles pérennes du contrat" celles qui durent longtemps. Par exemple, en mathématiques, il y a une règle qui dit que tout exercice a une solution. C'est une règle scolaire. Dans la science en train de se faire, cela n'existe évidemment pas. Si bien que le problème scolaire, c'est un "faux problème" pour parler rapidement. C'est un problème "pour apprendre". Ces "règles" banales ne sont écrites nulle part. Dans un contrat de ce type, il y a un certain nombre de règles très générales qui durent longtemps. D'autres tiennent aux savoirs qui sont en train de se jouer dans le temps présent. Et là, apparaît un grave problème parce que toute évolution des apprentissages et des enseignements suppose des petites ruptures de ce contrat. Prenons un exemple très simple, toujours en mathématiques. Si je pose " $2 \times 3$ " et que tu me dis "4", ce n'est pas bon si tu es à l'école primaire. Mais, si tu es en quatrième ou en première et que tu as à travailler  $2X \times 3X$ , et que tu réponds  $4X^2$  (la réponse juste étant  $6x^2$ ) tu as fait une chose juste qui est le fait d'avoir su multiplier  $X$  par  $X$  et tu as commis une erreur sur le  $2 \times 3$ , puisque tu as mis 4 au lieu de 6. Mais comme l'objet sensible du contrat n'est plus la multiplication numérique, mais une manipulation algébrique, l'enseignant ne mettra pas 0. Ce n'est plus là-dessus qu'on te juge, on est passé à autre chose. Il y a donc des façons de voir le contrat en fonction d'aspects très spécifiques.



Il y a donc d'une part des aspects qui durent très longtemps et qui fixent un cadre, et, d'autre part, des aspects qui varient au fur et à mesure des apprentissages. Et là, c'est producteur d'ambiguïtés. À chaque fois, il y a des petites ruptures de contrat. À partir du moment où les élèves ont bien maîtrisé une partie du contrat, on va leur demander de le modifier. Le contrat antérieur n'est plus suffisant, il faut qu'ils passent à autre chose. Cet aspect est moteur dans l'enseignement, mais des ambiguïtés peuvent apparaître.

En conclusion, pour une grande majorité des enfants, le contrat est implicite mais bien compris. Pour les autres, c'est terrible. Ceux qui n'entrent pas dans ce contrat vont droit vers l'"échec scolaire". Une grosse partie de l'"échec scolaire" peut s'interpréter de cette manière. D'autre part, pour ceux qui restent dans le contrat, il faut s'interroger sur la manière dont les ruptures-évolutions (inévitables, puisqu'il s'agit là de l'avancée même de l'enseignement) peuvent se faire sans trop de dégât.

— B. L. : La didactique a-t-elle déjà travaillé tout ce qui est préparation au repérage de ces contraintes scolaires, de ces contrats didactiques ? Est-elle aujourd'hui en mesure de faire porter l'étude sur les conditions familiales d'acquisition d'un certain nombre de contrats didactiques, mais aussi de techniques intellectuelles, de "gestes d'études" comme tu disais.

— S. J. : La réponse est positive. Tout le monde ne le fait pas en didactique, parce que pour traiter ces questions, il faut sortir de la didactique disciplinaire stricte, sinon c'est impossible. Donc, les didacticiens hésitent énormément à faire ce pas-là. La question de l'acquisition, de l'expérimentation, de l'aide à l'étude à l'extérieur de l'école concerne toute une partie de nos travaux. Avec des choses déjà un peu construites, un peu spectaculaires sur ce sujet, concernant le rôle de l'interface entre les familles et l'école, c'est-à-dire l'enseignement pré-scolaire. Typiquement, on dit que l'enseignement pré-scolaire s'occupe de "la socialisation". On utilisera d'ailleurs l'expression au singulier, comme si "la socialisation" était univoque. C'est très certainement "une" socialisation, mais on voudrait savoir pourquoi cette socialisation permet aux enfants qui sont passés par elle de réussir plus vite au CP que les autres. Une des interprétations possibles, c'est qu'ils entrent plus facilement dans les contrats didactiques, et sont mieux formés aux attentes réelles (implicites) du système.

Dans un premier temps, parce que nous sommes didacticiens, nous avons cherché quels étaient les savoirs cachés, explicites mais cachés, traités à l'école maternelle, qui rendaient les élèves plus forts ensuite. Ils existent, contrairement à ce que beaucoup de gens pensent. Par exemple, tout le monde estime que le calendrier est un objet de la vie courante, alors qu'il s'agit d'un objet des plus savants qui soit. Il y a des tas de choses autour du

calendrier, savantes, religieuses... Il en est de même pour la manipulation plus systématique de discours oraux organisés et variés (beaucoup d'enfants parlent très peu chez eux), et, même partiellement, pour une première familiarisation avec des pratiques écrites. Nous cherchions donc les savoirs qui étaient contenus dans ces types d'objets. Autrement dit, on cherchait à savoir en quoi "la socialisation" était spécifique de l'école. Et finalement, même si cette recherche a été productive, elle s'est révélée insuffisante, parce qu'il n'y a pas énormément d'objets de la sorte. En revanche, il y a des éléments qui sautent aux yeux lorsqu'on les regarde de plus près.

Premièrement, pour que le contrat didactique puisse fonctionner, il faut que les enfants prennent leur place dans le système d'attentes réciproques entre le maître et les élèves. Il faut donc qu'ils repèrent le rôle du maître et celui de l'élève, ce qui suppose par exemple de comprendre la consigne, de comprendre que la consigne scolaire n'est pas un ordre. Ce n'est pas "Arrête-toi de parler!" ou "Va chercher ton manteau!", c'est autre chose qui est lié aux "fausses questions" pour utiliser un vocabulaire didactique. La question posée n'est pas une vraie question, elle n'appelle pas une réponse en prise directe avec le monde. Elle est posée à des fins didactiques telles que vérifier quelque chose ou bien introduire un discours ou une réflexion. L'idée qu'il existe un endroit — très rare — où l'on pose des fausses questions, les enfants commencent à l'apprendre à l'école maternelle. Il y a des moments où la maîtresse parle comme une adulte, d'autres moments où elle parle comme une maîtresse et cela se traduit par des rituels très particuliers qui marquent la différence du jeu et du travail, alors que l'activité peut être la même. Par exemple, on réalise des colliers (c'est en fait un peu passé de mode maintenant, mais je prends ceci comme exemple). L'enfant joue; il peut faire un collier de son côté, cela n'a pas d'intérêt didactique particulier. À un autre moment, il le fera pour travailler. Et entre les deux, il y a aura eu un moment classique dans les écoles maternelles françaises, c'est le passage par le tapis. On a fait en sorte de regrouper tous les enfants sur le tapis, pour arrêter les jeux. La maîtresse est là, elle va organiser le travail des enfants. Les enfants feront la distinction entre les deux et à ce moment-là, ce n'est plus l'adulte qui compte, c'est la maîtresse. La maîtresse va dire "Regardez-moi", et il faut que les regards se portent sur elle pour qu'elle puisse jouer son rôle d'organisation de la réflexion collective. C'est aussi sur le tapis que l'on apprend à ne pas parler tous ensemble. L'idée qu'on ne parle pas tous ensemble n'est pas du tout évidente. Évidemment, si tout le monde parle ensemble, on ne s'entend plus, mais l'idée d'un président qui va donner la parole à tour de rôle ne va pas de soi. Certains disent que c'est une habitude "démocratique", mais c'est aussi une habitude "scolaire", propre à l'école, qui ne s'explique que parce qu'elle a une fonction particulière. À l'école maternelle, les enfants apprennent aussi que lorsqu'on travaille, il va y avoir une évaluation, à savoir que

le maître ou la maîtresse va regarder et juger le travail produit (ce qui ne sera pas toujours le cas dans le cadre d'un jeu), et comment il l'a été. Ils commencent à saisir le "temps didactique", celui de la succession des enseignements, de la programmabilité des savoirs ou des activités.

Enfin, dernier exemple sur lequel nous avons travaillé : les rapports aux "problèmes", à la problématisation. C'est-à-dire, l'idée qu'un certain nombre de choses de la vie peuvent se mettre sous la forme de problèmes systématiques. Pour donner un exemple, si je veux me lever de ma chaise et aller à la porte, cela ne constitue pas un problème du fait de la routine. Cela peut devenir un problème si je ne sais pas le faire. Or, des activités de la vie courante, il y en a des centaines, des milliers dans une journée qui ne sont pas des problèmes. L'idée est que certaines difficultés de la vie peuvent se mettre sous forme de problèmes un peu systématiques, et que l'école a à faire avec ça. C'est ce que fait l'école maternelle. Par exemple, faire un collier ne présente pas un intérêt didactique particulier. Cela peut avoir pour les enfants un intérêt affectif, social, ludique non négligeable. Mais faire réaliser un collier en disant "Tu vas mettre un rouge, un bleu, un rouge, un bleu", cela va devenir un problème. Dans les familles, que se passe-t-il ? Des sociologues ont étudié les moments des repas. On constate que dans les familles les plus favorisées d'un point de vue culturel, la stimulation problématique des enfants est constante. Pénible même. Par exemple, on va dire à un(e) enfant de mettre la table. Ce n'est pas un problème en soi. Simplement, dans certaines familles, de temps en temps, quelqu'un va demander à l'enfant comment il a fait. Bien sûr, cela n'a aucun intérêt autre que de l'interroger sur la manière de procéder. Cela suppose qu'il y a un problème, avec des techniques, des manières de procéder... Alors l'enfant répond que pour maman il a fait comme ça, pour papa comme ça... etc. L'idée est donc qu'on va traiter des problèmes pour apprendre et non simplement pour résoudre. La problématisation, les fausses questions, etc. sont des éléments très généraux du contrat didactique. Voilà donc, peut-être, comment certaines pratiques familiales prédisposent à l'entrée plus aisée dans le contrat. Sans qu'on sache très bien d'ailleurs si ce ne sont pas justement les habitudes scolaires qui modèlent en retour certains "épisodes didactiques" dans le privé des familles.

C'est, à mon sens, à propos de ces points que sont le "contrat" et le "dysfonctionnement du contrat" que la confrontation avec les travaux des sociologues devrait pouvoir être la plus productive. Nous, nous appelons cela de la didactique, mais je reconnais, sans difficulté, que l'on peut appeler cela sociologie. À ce point, il vaut mieux s'intéresser moins aux frontières disciplinaires et plus aux problèmes eux-mêmes.



## Bibliographie

- BERTHELOT J.-M. 1996 *Les Vertus de l'incertitude. Le travail de l'analyse dans les sciences sociales*, Paris, PUF
- BROUSSEAU G. 1986 "Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques", *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 7, 2, p33-115
- BRUNER J. 1996 *L'Éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Paris, Retz
- CHEVALLARD Y. 1985 *La Transposition didactique*, Grenoble, La Pensée Sauvage (deuxième édition 1991)
- CHEVALLARD Y. 1989 *Aspects d'un travail de théorisation de la didactique des mathématiques*, Habilitation à diriger des recherches, Université d'Aix-Marseille 2
- Enquête. Anthropologie, histoire, sociologie*, revue dirigée par Jean-Claude Passeron.
- JOHSUA S. & DUPIN J.-J. 1993 *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*, Paris, PUF
- LAHIRE B. 1993 *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l' "échec scolaire" à l'école primaire*, Lyon, PUL
- LAHIRE B. 1998 *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, Collection Essais et Recherches, Série Sciences sociales
- LAHIRE B. 1999 "Esquisse du programme scientifique d'une sociologie psychologique", *Cahiers internationaux de sociologie*, volume CVI
- MARTINAND J.-L. 1986 *Connaître et transformer la matière*, Berne, Peter Lang
- PASSERON J.-C. 1991a *Le Raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*, Paris, Nathan,
- PASSERON J.-C. 1991b L'usage faible des images. Enquêtes sur la réception de la peinture, in *Le Raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*, Paris, Nathan, p258-259
- PASSERON J.-C. 1991c Les trois savoirs sur le savoir, in *Le Raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*, Paris, Nathan, p347-354
- PASSERON J.-C. 1995-96 PÉDAGOGIE – Pédagogie et pouvoir, in *Encyclopædia Universalis*, Paris
- VERGNAUD G. 1990 "La théorie des champs conceptuels", *Recherches en Didactiques des Mathématiques*, 10, 2-3, p133-170
- VERRET M. 1975 *Le Temps des études*, Lille, Université Lille III, 1975, Thèse de doctorat d'État, Université de Paris V, le 29 mai 1974, 2 tomes
- VIENNOT L. 1988 Obstacles épistémologiques et raisonnements en physique : tendance au contournement des conflits chez les enseignants, in Bednarz N. & Garnier C. (éds.) 1988 *Construction des savoirs : obstacles et conflits*, Montréal, CIRADE, p117-129
- VINCENT G. (dir.) 1994 *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, sous la dir. de G. Vincent, Lyon, PUL