

Rapprocher la sociologie et les didactiques

Linking sociology with didactics

Philippe Losego



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4528>

DOI : 10.4000/rfp.4528

ISBN : 978-2-84788-677-1

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 30 septembre 2014

Pagination : 5-12

ISBN : 978-2-84788-676-4

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Philippe Losego, « Rapprocher la sociologie et les didactiques », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 188 | juillet-août-septembre 2014, mis en ligne le 30 septembre 2014, consulté le 24 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4528> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.4528>

Rapprocher la sociologie et les didactiques

Philippe Losego

UN RAPPROCHEMENT ESPÉRÉ ET AVÉRÉ

Il y a une quinzaine d'années, dans un entretien, Bernard Lahire et Samuel Johsua (1999) tentaient de jeter des ponts entre la sociologie et les didactiques. Ils envisageaient les conditions auxquelles un dialogue fructueux pouvait s'instaurer. Deux ans plus tard (Ropé, 2001), Françoise Ropé publiait un texte dans lequel elle souhaitait le même rapprochement. Selon elle, il s'agissait pour les didacticiens de saisir la part qui revient aux acteurs (élèves et enseignants) dans la construction des savoirs scolaires et pour les sociologues de ne pas négliger la logique interne des disciplines. En quelque sorte, il fallait resituer les didactiques parmi les sciences humaines, attentives à la diversité et au caractère historique (c'est-à-dire non strictement reproductible) des faits observés, mais aussi « durcir » le regard sociologique, en rappelant que les disciplines scolaires même « construites » imposent quelques contraintes fonctionnelles (Forquin, 2008).

S'il est important de transgresser les frontières entre sociologie et didactiques, c'est notamment pour des raisons pratiques : implicitement ou explicitement, les recherches éducatives sont engagées dans des problématiques sociales (l'échec scolaire, les sorties du système sans diplômes, etc.) et identifient des leviers d'action,

plus ou moins réalistes ou illusoirs. Or, généralement, la sociologie tend à identifier des contraintes structurelles peu accessibles à l'action alors que les recherches didactiques débouchent presque automatiquement sur une critique de la formation des enseignants. Or, les faits éducatifs (par exemple les inégalités d'apprentissage) ont ceci de complexe qu'ils sont observables dans les classes mais que tous leurs déterminants ne se trouvent pas nécessairement à ce niveau (Felouzis, 2011). Une démarche conjointe, à la fois didactique et sociologique, devrait amener à situer des niveaux d'intervention plus réalistes et plus efficaces. Cela doit aussi permettre des analyses plus complexes, attentives aux effets pervers de certaines mesures purement structurelles, comme, par exemple, l'unification progressive du secondaire obligatoire au cours des années 1980 qui, faute d'une vraie réflexion sur les apprentissages et sur les programmes, n'a fait que maintenir dans le collège l'échec qu'il excluait auparavant (Broccolichi, Ben Ayed & Trancart, 2010 ; Rochex, 2001). Cette unification était le produit d'une réflexion « purement » sociologique ne concevant les inégalités scolaires que comme le produit de stratégies d'orientation et de modes différenciés de scolarisation (Berthelot, 1983, 1993). Faute d'une convergence des logiques d'action sur les structures, sur les méthodes et sur les contenus, il est difficile d'améliorer l'école (Chapelle & Meuret, 2006).

Entre complexité et complication

Au-delà de ces raisons pratiques, il y a des raisons théoriques : la classe décrite par ses interactions sans réflexion didactique ne traite finalement que de la négociation de l'ordre et du désordre (Felouzis, 1994 ; Sirota, 1988). Elle décrit ce que Strum et Latour désignent comme des « sociétés complexes » caractéristiques, selon eux, des babouins :

Lorsqu'ils construisent ou restaurent leur ordre social, ils le font à l'aide de ressources limitées, leurs corps, leurs savoir-faire sociaux et toutes les stratégies sociales qu'ils peuvent élaborer. Un babouin est, de notre point de vue, le cas idéal du « membre compétent » dépeint par les ethnométhodologues, un acteur social qui n'arrive pas à négocier un facteur à la fois, et qui est constamment sujet à l'interférence des autres à qui se posent des problèmes similaires. Ces ressources limitées ne rendent possible qu'une stabilité sociale limitée (2006, p. 7).

En revanche, les situations décrites par les didactiques ressemblent plus aux « sociétés compliquées », qui selon les mêmes auteurs sont caractéristiques des humains. Dans ces sociétés « les individus emploient de plus en plus de matériel et des moyens "extra-sociaux" afin de simplifier les négociations sociales » (Strum & Latour, 2006, p. 9). Par « moyens extra-sociaux », les auteurs désignent les technologies, techniques, savoirs, symboles, etc., qui permettent de construire et de stabiliser des « rôles », une division du travail, etc., qui ne sont pas toujours à renégocier et qui sont maintenus en l'absence physique des acteurs. Les savoirs scolaires, quelle que soit leur matérialité (concepts, manuels, matériaux pédagogiques, etc.), et toute l'organisation du travail scolaire, les tâches à effectuer, sont des manières de « compliquer » la vie sociale. « Compliquer » est donc ici synonyme de « simplifier » et s'oppose à « complexifier » : cela consiste à diviser les activités en opérations élémentaires effectuées séquentiellement.

Il est en définitive probable que si la sociologie tend à décrire des situations trop « complexes », les didactiques décrivent des situations trop « compliquées ». Elles mettent souvent entre parenthèses la complexité des interactions et de leurs déterminants (Astolfi, 1997), créant « une fiction nécessaire au bon déroulement des actes didactiques » (Johsua & Dupin, 1993), mais oubliant l'enfant ou l'adolescent et son groupe de pairs.

Des rapprochements concrets

Aujourd'hui, le rapprochement entre didactiques et sociologie s'effectue. On peut citer, à titre d'exemple, la création en 2001 du réseau RESEIDA¹ qui réunit (entre autres) des sociologues et des didacticiens et a débouché sur des ouvrages tels que *Les inégalités d'apprentissage* (Bautier & Rayou, 2009) ou *La construction des inégalités d'apprentissages* (Rochech & Crinon, 2011).

On peut noter la création en 2007 de la revue *Éducation et didactique* qui s'est donné pour but de « développer les relations entre la didactique et les autres sciences de l'homme et de la société »² avec, dans son premier numéro, un article de Bernard Lahire intitulé « La sociologie, la didactique et leurs domaines scientifiques » (Lahire, 2007).

Enfin, le colloque *Sociologie et didactiques : vers une transgression des frontières ?*, que nous avons organisé à la Haute école pédagogique de Lausanne en septembre 2012 (Losego, 2014a) et où ont été présentées des versions antérieures des articles inclus dans le présent dossier, a montré que l'intérêt pour ces collaborations allait croissant. Tout cela indique que nous sommes désormais au-delà du stade programmatique et que l'on peut ébaucher des perspectives de développement.

CONTRAINTES INTELLECTUELLES PESANT SUR LE RAPPROCHEMENT

Quel pourrait être le modèle de rapprochement entre les deux domaines ? Peut-on s'inspirer des débats entre psychologie et didactique, entre pédagogie et didactique ou même entre les différentes didactiques ? Cela ne semble pas très indiqué, sachant que les rapports entre pédagogie et didactiques sont très conflictuels (Astolfi, 1997) et ne sont pas sans rappeler les vieux débats entre philosophie et sciences : la pédagogie se pense comme la mère des didactiques, et considère leur réductionnisme comme un appauvrissement. Quant aux discussions entre didactiques, il s'agit plutôt d'une démarche assez logique d'harmonisation conceptuelle (Ligozat, Coquidé, Marlot *et al.*, 2014 ; Mercier, Schubauer-Leoni & Sensevy, 2002).

Ne nous cachons pas qu'il y a des obstacles à la collaboration entre didactiques et sociologie : nous ne partageons pas complètement l'optimisme de Bernard Lahire (2007) à ce sujet. Si la collaboration est toujours possible

(nous en avons deux exemples dans ce dossier), elle doit négocier plusieurs obstacles, professionnel, éthique, théorique et empirique.

L'obstacle professionnel renvoie à l'économie des modèles : les modèles théoriques les plus économiques (ceux qui arrivent à une bonne explication en utilisant le minimum d'informations) sont non seulement les plus élégants mais aussi souvent les plus efficaces. Il y a un « certain confort intellectuel » à s'abriter « tout à la fois derrière un paradigme, des techniques, des protections institutionnelles » (Lemaine, 1980, p. 504) et un intérêt évident à ne pas s'embarrasser de données considérées comme externes par sa communauté ou de concepts dissonants avec les théories en cours. On peut déplorer « l'hyperspécialisation » (Lahire, 2012), mais on ne peut en nier la rationalité professionnelle à court ou moyen terme. Ainsi, les modèles didactiques qui problématisent le savoir et les pratiques de savoir de manière socialement décontextualisée ont un bon rendement explicatif car ils insistent sur les paramètres les plus accessibles aux enseignants (il est plus aisé d'agir sur une variable didactique que de changer la catégorie sociale des élèves !). De leur côté, les sociologues qui se désintéressent des savoirs et des apprentissages et expliquent les inégalités scolaires par des principes généraux et parfois un peu tautologiques (les *habitus*, les stratégies d'acteurs ou la subjectivation) ont aussi la satisfaction d'apporter des réponses plutôt robustes, reproductibles et, somme toute, universelles. En revanche, les modèles théoriques à la fois sociologiques et didactiques, centrés sur les savoirs mais n'oubliant pas les contextes sociaux plus larges, sont nécessairement appuyés sur des démarches de recherche peu extensives (il est difficile d'observer finement des dizaines de classes) et aboutissent souvent à des résultats fragiles, voire contestables, méthodologiquement parlant. Cela peut être une stratégie scientifique gagnante à long terme, mais fort risquée dans l'immédiat (Lemaine, 1980). C'est pourquoi toute discipline tend à « sur-problématiser » certaines dimensions du réel et à laisser les autres à l'état de « boîtes noires »³.

Un des obstacles éthiques est constitué par l'opposition entre deux conceptions de l'autonomie professionnelle telle qu'elle apparaît dans l'entretien entre Johsua et Lahire (1999), où Bernard Lahire feint de voir un accord là où il y a un désaccord total entre les deux chercheurs : alors que Samuel Johsua constate que les didactiques font face à une demande sociale directe (améliorer les résultats des élèves) et considère comme légitime d'y répondre dans la mesure du possible, lui-même défend au contraire une conception intransigeante de l'autonomie professionnelle, refusant cette notion de demande sociale.

Les obstacles théoriques, probablement moins difficiles à dépasser, n'en sont pas moins réels : contrairement à la didactique des mathématiques (Rouchier, 1996), la sociologie ne fait que rarement la distinction entre connaissances et savoirs (à l'exception des travaux de Patrick Trabal [1997]), alors que Claire Margolinas montre dans ce dossier que cela pourrait être un point de jonction conceptuelle avec la didactique des mathématiques. Les didactiques, quant à elles, tendent à laisser dans l'ombre la diversité des élèves (qui est bien autre chose que « l'hétérogénéité », terme tellement « scolaire »), la dimension multi-relationnelle de la classe (il n'y a pas que le rapport pédagogique entre enseignant et élèves) et la multiplicité de ces relations (les relations ne servent pas seulement à communiquer des savoirs mais à toutes sortes de choses). Autre problème théorique : la sociologie fait du rapport au savoir un schème général, produit de conditions sociales d'existence et transposable d'un domaine de la pratique à l'autre (Charlot, 1997), assez proche, de ce point de vue là, de l'*habitus*. Les didactiques, en revanche, ont souvent appauvri ce concept en « rapport à leur discipline ». Parfois même, il s'agit tout bonnement de l'expression politiquement correcte du « niveau » de connaissances dans leur discipline. Notons tout de même que Johsua (Lahire & Johsua, 1999) et Develay (1997) considèrent que le rapport au savoir utilisé en didactique devrait être celui des sociologues.

Un autre obstacle est constitué par les objets, ou plutôt par le rapport aux objets des différentes disciplines. Comme le signale Lahire (2007), il y a deux manières de concevoir les rapports entre disciplines : diviser le réel en domaines ou en objets réservés chacun à une discipline, ou considérer qu'une discipline est un point de vue spécifique porté sur des objets qui n'appartiennent à personne.

Le chantier le plus ouvert est évidemment celui de la classe. C'est la situation scolaire canonique et elle est très largement investie par les didacticiens qui y ont développé une véritable expertise, par des techniques d'observations systématiques, d'analyse vidéo et par des méthodes relevant de l'ergonomie (Chesnais ; Roditi & Broccolichi dans ce numéro). Les sociologues en revanche y sont assez mal à l'aise. Cela se manifeste soit par le fait que les observations se focalisent sur une saisie des interactions artificiellement séparées des savoirs, soit que ceux-ci sont traités par des entretiens avec des enseignants ou par le biais des notes, etc., c'est-à-dire par des démarches très externes par rapport à la construction concomitante des curricula réels et des inégalités d'apprentissage. À un niveau plus théorique, on voit schématiquement s'opposer des didactiques qui constituent la classe en système isolé

et une sociologie qui continue à y rechercher la confirmation de théories macro-sociales.

En revanche, il est une pratique scolaire très peu explorée alors que sur elle repose tout l'édifice de l'enseignement secondaire mais aussi toute l'idéologie de la réussite scolaire comme produit du travail personnel (y compris à l'école primaire où les devoirs sont interdits ou rigoureusement réglementés selon les pays) : il s'agit du travail hors-la-classe, que l'on appelle généralement les « devoirs », qu'ils soient effectués à la maison ou dans un dispositif d'« aide aux devoirs ». Étrangement, hormis les travaux de Johsua et Félix (2002), les didactiques négligent cette pratique pourtant éminemment scolaire. Ce sont des sociologues (Barrère, 2003 ; Glasman & Besson, 2005 ; Kakpo, 2012 ; Kakpo & Netter, 2013 ; Netter, 2014 ; Rayou, 2009 ; Thin, 2009) qui traitent ce thème.

Ainsi la sociologie laisse à d'autres disciplines la voie centrale et s'en va débroussailler des terrains peu explorés à l'aide généralement d'outils assez frustes (beaucoup d'entretiens, quelques questionnaires et une pincée d'observation) et de concepts assez proches du sens commun. Les didactiques en revanche préfèrent user d'outils conceptuels plus sophistiqués et rester sur des chemins bien carrossables.

Cette différence induit souvent une incompréhension entre les deux domaines, la différence de densité conceptuelle entre les deux domaines conduisant les didacticiens à trouver « léger » l'appareillage des sociologues et ceux-ci à considérer que les didactiques développent beaucoup de technicité pour formuler des énoncés assez peu originaux.

Une autre division des perspectives encore plus désastreuse attribue le correct aux didacticiens et le pervers aux sociologues (Losego, 2014b). Pour reprendre une caricature proposée par Samuel Johsua, les didacticiens s'occupent seulement des 85 % d'élèves accessibles à l'enseignant et laissent aux sociologues « les 15 % d'élèves qui ne veulent même pas s'asseoir sur la chaise » (Lahire & Johsua, 1999, p. 45).

Cette description des obstacles est certes trop simple car ni la sociologie de l'éducation, ni même aucune didactique prise isolément n'est dominée par une science « normale », au sens kuhnien. Les différentes didactiques vivent très séparées, ce qui justifie le projet d'une « didactique comparée » (Mercier, Schubauer-Leoni & Sensevy, 2002), et il peut y avoir plusieurs écoles didactiques par discipline, dont le niveau de socialisation varie : ainsi en didactique des mathématiques cohabitent un courant

sous-socialisé (héritier de Brousseau) et un « anthropologisme » hérité de Chevallard qui pourrait impressionner même un anthropologue.

Ces difficultés établies, comment les deux domaines de connaissance peuvent-ils tout de même collaborer ?

Si l'on veut communiquer, il faut probablement procéder à une « hybridation des rôles » (Ben-David & Collins, 1966), entre l'éthique de responsabilité, traditionnelle des didacticiens, et celle de l'autonomie, plus spécifique aux sociologues. Faute de quoi, nous risquons de produire des malentendus permanents. Ce problème semble plus important que les questions conceptuelles qui peuvent se résoudre par un peu de réflexivité.

Il faut aussi en finir avec les répartitions d'objets et considérer l'éducation dans son ensemble, en articulant notamment le scolaire et le non-scolaire et en théorisant les passages de frontières.

Enfin, il n'y a aucune raison de spécialiser la sociologie dans une posture de recherche des effets pervers et les didactiques dans la recherche des effets vertueux. Nous plaçons ici pour une sociologie et des didactiques qui soient « symétriques » au sens de Bloor (1983), c'est-à-dire qui ne fassent travailler que des hypothèses expliquant fonctionnements et dysfonctionnements.

En définitive, chaque spécialité dispose d'un capital d'objets privilégiés, de pratiques et d'hypothèses qui constituent son patrimoine. Mais il n'y a aucune raison de les essentialiser. Nous ne répondons pas ici à une question qui sous-tend pourtant ce dossier : faut-il créer une « sociodidactique » ou une « didactique sociale » ou faut-il simplement procéder à des rapprochements permettant d'alerter les spécialistes des diverses disciplines sur la nécessité de ne pas négliger des dimensions « externes » à leur domaine traditionnel de définition ? Chaque contribution présentée ci-dessous apporte sa réponse à cette question.

PRÉSENTATION DES ARTICLES DE CE DOSSIER : QUELLES CONVERGENCES ?

Le présent dossier montre des exemples de points de vue portés par un sociologue, deux didacticiennes des mathématiques et par deux binômes sociologue-didacticien sur la production des inégalités scolaires.

Cette question, pour s'être beaucoup affinée, n'en reste pas moins articulée, depuis les travaux pionniers de Bourdieu et Passeron et de Baudelot et Establet autour de l'opposition, très stable dans le temps, entre le paradigme de l'arbitraire culturel et celui de la distribution sociale des savoirs. Aujourd'hui, cette opposition se formule ainsi : l'école prétend inculquer à tous une culture commune et universelle, mais la théorie de l'arbitraire culturel postule que cette culture suppose en réalité des compétences exigées mais non enseignées, et qui ne sont pas également réparties dans tous les groupes sociaux, alors que la théorie de la distribution sociale des savoirs considère que l'école distribue des savoirs différents aux élèves en fonction de leurs caractéristiques socio-scolaires, y compris au sein des mêmes classes.

Cette opposition n'a plus aujourd'hui le sens idéologique qu'elle avait dans les années 1970 (la théorie wébérienne de la légitimité contre la théorie marxiste de la fausse conscience) : elle dépend souvent des contextes étudiés et des outils utilisés et il n'est plus exclu de faire fonctionner ensemble la notion d'«indifférence aux différences» et celle de «pratiques différenciatrices» (Rochex, 2011).

On peut cependant classer les contributions au présent dossier selon cette opposition entre l'explication par les implicites et la description des pratiques différenciatrices. La première explication suppose de rechercher des connaissances qui doivent être acquises préalablement par les élèves pour réaliser les tâches demandées et bénéficier de l'institutionnalisation des savoirs afférents. Elles sont facteurs d'inégalités car elles dépendent de la socialisation familiale, et non de l'institution scolaire.

Claire Margolinas montre ainsi que l'énumération (compter des éléments), de la part d'un enfant, suppose non seulement des savoirs numériques mais aussi une sorte de géométrie, généralement implicite : il faut procéder mentalement à un alignement des éléments à compter ou être capable de les déplacer rationnellement après comptage sous peine d'effectuer des doubles comptes. Cette compétence est d'ailleurs transversale : elle concerne autant la lecture que les mathématiques. Pour l'auteure, sa non-explicitation peut défavoriser les élèves qui ne l'ont pas acquise par socialisation primaire (par exemple, en s'habituant aux lignes d'écriture des livres d'histoires, même sans savoir lire). Mais cette sorte de discrimination n'intervient que parce que l'enseignement, insuffisamment réflexif, ne dévoue pas aux élèves toutes les connaissances exigées par la situation. L'auteure ne conçoit d'ailleurs pas de division du travail entre sociologie et didactique pour traiter ce problème :

pour elle, le didactique est « la circulation entre connaissance et savoir ». Cette circulation tour à tour « dévoue » le savoir sous forme de connaissance (pour que l'élève y recoure en situation) ou institutionnalise la connaissance sous forme de savoir (pour expliciter, fixer, mémoriser, légitimer, etc.). La sociologie peut user de la même conceptualisation : « certains sociologues s'intéressent à la fois aux savoirs et à leurs institutions de production ainsi qu'aux connaissances et aux situations sociales qui les rendent utiles [...] ». Bref, elle voit des convergences « dans le cœur même de nos paradigmes [...] et pas seulement quand nous partageons des terrains ».

Ainsi, sociologie et didactiques diffèrent par leurs traditions et leurs techniques, mais pourraient partager un même point de vue sur les mêmes objets. Les inégalités construites par l'école peuvent être ainsi conçues bilatéralement comme le produit d'un décalage entre savoirs et connaissances.

Pour Patrick Rayou et Gérard Sensevy non plus, sociologie et didactiques ne s'opposent pas : elles ont pour objet de modéliser l'activité didactique comme un « jeu » (en définissant notamment ses implicites) et d'analyser les dispositions des « joueurs » leur permettant d'y entrer ou non. Ces dispositions font appel, bien sûr, à l'analyse de la situation didactique locale, mais aussi à des contraintes externes et invisibles sur le moment. Cette approche relationnelle entre jeu et joueur, complétée par une approche du contexte socio-historique dans lequel se situe tout objet de savoir, n'a aucune raison, selon les auteurs, d'être réservée à l'une ou l'autre des disciplines. Notons qu'elle suppose de franchir la frontière de la classe : c'est tout l'intérêt de l'objet traité, celui de l'aide aux devoirs. Mettant en présence des élèves potentiellement en difficulté, notamment pour des raisons sociologiques, des assistants pédagogiques non nécessairement bien formés et surtout des dispositifs chargés d'ambiguïté, cette situation fait ainsi apparaître de manière privilégiée les contraintes généralement masquées par la situation canonique de l'enseignement en classe. À propos d'une fiche de biologie, les auteurs montrent notamment que rien n'est jamais « constatable » par un élève s'il ne dispose pas d'une théorie, que celle-ci soit scientifique ou relève d'un autre registre. Une simple fiche, conçue indépendamment du « style de pensée » qui lui donne sens, maintient l'élève dans ses difficultés et désarme l'assistante pédagogique. L'effet pervers des devoirs ainsi conçus est d'affaiblir encore l'autonomie intellectuelle des élèves en difficultés par rapport à la situation de classe. On peut noter, tout de même, dans ce texte, une certaine division du travail intellectuel entre

la didactique qui fournit les concepts pour caractériser les difficultés de l'élève (milieu didactique, contrat didactique, distance aux attentes, topogénèse et dévolution) et la sociologie qui se charge de son rôle traditionnel de «dénaturalisation», en l'occurrence des devoirs, en rap- pelant leur contexte socio-historique.

Éric Roditi et Sylvain Broccolichi proposent eux aussi une analyse conjointe mais en désignant une claire division du travail entre le didacticien qui «reste centré sur les logiques et les processus d'enseignement-apprentissage, dans des champs de connaissances spécifiques» et le sociologue qui «reste centré sur les contraintes et les enjeux sociaux inhérents aux milieux dans lesquels se construisent ces pratiques et interactions». Leur article apporte au niveau didactique une explication ressemblant à celle offerte par Claire Margolinas mais selon une perspective fort différente. Ayant observé un professeur d'école d'abord en tout début de carrière, puis huit ans après, ils décrivent un enseignant très occupé à la gestion de classe et assez peu occupé à la dévolution/institutionnalisation des savoirs. Lorsque la dévolution ne s'effectue pas correctement, certains élèves appréhendent les éléments comme objets de savoir, mais ne peuvent pas s'en saisir comme outils pour faire face aux situations didactiques proposées. Certains élèves en disposent tout de même et d'autres non, ce qui aboutit, selon les auteurs à deux «contrats didactiques». On se situe là encore dans la perspective d'une «chasse aux implicites» qui créent des inégalités entre élèves.

Au niveau sociologique, les auteurs expliquent cette permanence du déficit de compétence didactique par une dégradation des conditions de travail des enseignants du premier degré : lourdeur de l'horaire, injonctions politiques de plus en plus impérieuses et contradictoires, affaiblissement de la formation initiale et continue ont conduit les enseignants à se satisfaire de plus en plus d'établir de bonnes relations avec les élèves, au détriment des apprentissages.

François Baluteau lui, se situe résolument sur l'autre versant, celui de la distribution sociale des savoirs : il nous propose une revue des travaux sociologiques qui «traitent de la variation informelle et contemporaine du curriculum dans un cadre scolaire officiellement homogène». L'intérêt du travail de François Baluteau est de mettre en relation des recherches analysant la différenciation des curricula réels à divers niveaux : au sein de la même classe, entre les classes, entre les établissements, dans les systèmes centralisés ou décentralisés, etc. Ces différents niveaux sont rarement traités ensemble dans

la littérature. L'auteur insiste d'ailleurs sur l'effet-enseignant, toujours très déterminant.

Il montre que la différenciation des contenus en fonction des caractéristiques perçues des élèves est un phénomène «universel», franchissant les frontières, disciplinaires, institutionnelles et nationales. Selon la vieille idée de Becker, les élèves sont toujours comparés implicitement à un «élève idéal» et, de ce fait, s'avèrent souvent décevants. C'est ce qui déclenche le processus de différenciation.

En revanche, les recherches ne montrent pas qu'un type de public entraîne mécaniquement l'adoption d'un style pédagogique : on peut constater des démarches très dirigistes ou très constructivistes face à des élèves de milieux sociaux favorisés ou défavorisés. Enfin, les ajustements didactiques ont parfois des effets positifs : ils ne consistent pas tous à «abaisser le niveau».

Aurélié Chesnais arrive au même genre de conclusion, mais à partir d'une enquête didactique fine : prenant un objet d'enseignement identique (le symétrique d'un point par rapport à une droite) pour plusieurs classes de sixième de profils différents (ZEP ou non-ZEP), elle fait la part des choses entre l'effet différenciateur que l'on peut attribuer aux profils des élèves et celui des pratiques différenciatrices des enseignants.

Elle constate que dans les classes d'éducation prioritaire les enseignants font plus souvent le choix d'insister sur la maîtrise pratique de la construction au détriment de la compréhension théorique. Les démarches y sont aussi plus souvent inductives : on demande aux élèves de construire d'abord puis d'en inférer la définition.

Ainsi, si, dans l'ensemble, les pratiques des enseignants sont plus ou moins ambitieuses selon les contextes, il n'en reste pas moins que des choix ambitieux en ZEP sont possibles et donnent des résultats significativement meilleurs en termes d'apprentissages. En définitive donc, les sur-ajustements didactiques consistant à mécaniser les tâches ne sont pas une fatalité en milieu scolaire défavorisé.

CONCLUSION

Finalement, les cinq contributions présentées se prononcent (c'est bien le moins) en faveur de la compatibilité

des démarches didactiques et sociologiques, mais elles ne permettent pas de trancher sur la nécessité de diviser ou non le travail scientifique : si Claire Margolinas considère que cette division ne se justifie pas, conceptuellement s'entend, Éric Roditi et Sylvain Broccolichi sont d'un avis opposé alors que Patrick Rayou et Gérard Sensevy, bien que professant un modèle théorique intégré, ne fournissent pas un tissu sans couture : on perçoit bien, y compris par une différence de densité, les efforts qui restent à faire pour produire cette intégration, dans l'hypothèse où cela serait souhaitable. Quant à François Baluteau et à Aurélie Chesnais, ils restent dans leurs disciplines respectives et montrent ce que donnent une sociologie qui s'intéresse aux savoirs et une didactique qui ne néglige pas les contextes sociaux : la possibilité de faire la part des choses entre les divers niveaux de détermination (notamment les rapports entre effets de

contextes et effets des pratiques), en évitant les *a priori* idéologiques.

En définitive, on peut résoudre le problème individuellement en remarquant, comme le fait Perrenoud, que les « didacticiens les plus pointus [...] font en général preuve d'une grande érudition pluridisciplinaire » (2002, p. 93). Mais cela risque de forcer chacun à un grand effort personnel qui peut être gaspillé si les différents domaines de connaissance ne procèdent pas à quelques harmonisations à la fois éthiques, conceptuelles et empiriques. C'est pourquoi cette transgression des frontières entre sociologie et didactiques serait grandement facilitée par la construction en parallèle d'une didactique comparée.

Philippe Losego

Philippe.losego@hepl.ch

Haute école pédagogique de Lausanne

NOTES

- 1 Le réseau RESEIDA (Recherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages), créé en 2001 à l'initiative d'Élisabeth Bautier et de Jean-Yves Rochex vise à faire porter un regard pluri-disciplinaire sur les différenciations pédagogiques et les inégalités d'apprentissages.
- 2 En ligne : <<http://educationdidactique.revues.org/701>>. On notera l'expression « autres sciences de l'homme et de la société » qui indique que les didactiques sont ainsi classées parmi ces disciplines, ce qui est loin d'être une évidence partagée y compris en leur sein.
- 3 Cette notion de « boîte noire » ne correspond pas à celle de Bruno

Latour (1989) qui considère que la science « blackboxe » des problèmes complexes réglés sur lesquels il n'y a donc pas à revenir. Ici, nous défendons comme Bernard Lahire (2008 p.69) l'idée exactement opposée : chaque paradigme considère que certains problèmes sont trop complexes pour être réglés et se contente d'en faire une boîte noire, c'est-à-dire accepte d'en avoir une vision superficielle sous forme d'indicateur. Par exemple : pour un sociologue, bien souvent, la note d'un élève représente son savoir sans entrer dans le détail de la mise en correspondance pratique des performances et des notes.

BIBLIOGRAPHIE

- ASTOLFI J.-P. (1997). « Du "tout" didactique au "plus" didactique ». *Revue française de pédagogie*, n° 120, p. 67-73.
- BARRÈRE A. (2003). *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?* Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- BAUTIER É. & RAYOU P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.
- BEN-DAVID J. & COLLINS R. (1966). « Social factors in the origins of a new science: The case of psychology ». *American sociological review*, vol. 31, n° 4, p. 451-465.
- BERTHELOT J.-M. (1983). *Le piège scolaire*. Paris : PUF.
- BERTHELOT J.-M. (1993). *École, orientation, société*. Paris : PUF.
- BLOOR D. (1983). *Sociologie de la logique. Les limites de l'épistémologie*. Paris : Pandore.
- BROCCOLICHI S., BEN AYED C. & TRANCART D. (2010). *École : les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française*. Paris : La Découverte.
- CHAPPELLE G. & MEURET D. (2006). « Introduction : Améliorer l'école ? Deux scénarios ». In G. Chapelle & D. Meuret (dir.), *Améliorer l'école*. Paris : PUF, p. 11-22.
- CHARLOT B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- DEVELAY M. (1997). « Origines, malentendus et spécificités de la didactique ». *Revue française de pédagogie*, n° 120, p. 59-66.
- FÉLOUZIS G. (1994). *Le collège au quotidien : adaptation, socialisation et réussite scolaire des filles et des garçons*. Paris : PUF.
- FÉLOUZIS G. (2011). « Contribution de Georges Felouzis ». *Éducation et didactique*, n° 5(2), p. 147-150.
- FORQUIN J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- GLASMAN D. & BESSON L. (2005). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Chambéry : Éd. de l'université de Savoie.
- JOHNSON S. & DUPIN J.-J. (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris : PUF.

- JOHSUA S. & FÉLIX C. (2002). « Le travail des élèves à la maison : une analyse didactique en termes de milieu pour l'étude ». *Revue française de pédagogie*, n° 141, p. 89-97.
- KAKPO S. (2012). *Les devoirs à la maison. Mobilisation et désorientation des familles populaires*. Paris : PUF.
- KAKPO S. & NETTER J. (2013). « L'aide aux devoirs. Dispositif de lutte contre l'échec scolaire ou caisse de résonance des difficultés non résolues au sein de la classe ? ». *Revue française de pédagogie*, n° 182, p. 55-70.
- LAHIRE B. (2007). « La sociologie, la didactique et leurs domaines scientifiques ». *Éducation et didactique*, n° 1, p. 73-82.
- LAHIRE B. (2008). *La raison scolaire. École et pratiques d'écritures, entre savoir et pouvoir*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- LAHIRE B. (2012). « Des effets délétères de la division scientifique du travail sur l'évolution de la sociologie ». *SociologieS*. En ligne : <<http://sociologies.revues.org/3799>> (consulté le 27 mai 2015).
- LAHIRE B. & JOHSUA S. (1999). « Pour une didactique sociologique. Entretien avec Samuel Johsua ». *Éducation et sociétés. Revue internationale de sociologie de l'éducation*, n° 4, p. 29-56.
- LATOUR B. (1989). *La science en action*. Paris : La Découverte.
- LEMAINE G. (1980). « Science normale et science hypernormale. Les stratégies de différenciation et les stratégies conservatrices dans les sciences ». *Revue française de sociologie*, n° 21(4), p. 499-527.
- LIGOZAT F., COQUIDÉ M., MARLOT C., VERSCHEURE I. & SENSEVY G. (2014). « Didactiques et/ou didactique. Poursuivre le travail de problématisation ». *Éducation et didactique*, n° 1, vol. 8, p. 101-115.
- LOSEGO P. (dir.) (2014a). *Actes du colloque « Sociologie et didactiques : vers une transgression des frontières »*. Lausanne : Haute école pédagogique de Vaud. En ligne : <<http://www.hepl.ch/sociodidac>> (consulté le 27 mai 2015).
- LOSEGO P. (2014b). « La sociologie et les savoirs : des relations complexes ». In P. Losego (dir.), *Actes du colloque « Sociologie et didactiques : vers une transgression des frontières »*. Lausanne : Haute école pédagogique de Vaud, p. 9-15. En ligne : <<http://www.hepl.ch/sociodidac>> (consulté le 27 mai 2015).
- MERCIER A., SCHUBAUER-LEONI M.-L. & SENSEVY G. (2002). « Vers une didactique comparée ». *Revue française de pédagogie*, n° 141, p. 5-16.
- NETTER J. (2014). « Circulation réelle du travail entre classe et hors la classe ». In P. Losego (dir.), *Actes du colloque « Sociologie et didactiques : vers une transgression des frontières »*. Lausanne : Haute école pédagogique de Vaud, p. 426-438. En ligne : <<http://www.hepl.ch/sociodidac>> (consulté le 27 mai 2015).
- PERRENOUD P. (2002). « La place de la sociologie dans la formation des enseignants : réflexions didactiques ». *Éducation et sociétés*, n° 9, p. 87-99.
- RAYOU P. (dir.) (2009). *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- ROCHEX J.-Y. (2001). « Échec scolaire et démocratisation : enjeux, réalités, concepts, problématiques et résultats de recherche ». *Revue suisse de sciences de l'éducation*, n° 23(2), p. 339-356.
- ROCHEX J.-Y. (2011). « La fabrication de l'inégalité scolaire : une approche bernsteinienne ». In J. Crinon & J.-Y. Rochex (dir.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 173-198.
- 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. (2001). « Sociologie du curriculum et didactique du français en France ». *Revue française de pédagogie*, n° 135, p. 35-44.
- ROUCHIER A. (1996). « Connaissances et savoirs dans le système didactique ». *Recherches en didactique des mathématiques*, n° 16(2), p. 177-196.
- SIROTA R. (1988). *L'école primaire au quotidien*. Paris : PUF.
- STRUM S. & LATOUR B. (2006). « Redéfinir le lien social : des babouins aux humains ». In M. Akrich, M. Callon & B. Latour (dir.), *Sociologie de la traduction : textes fondateurs*. Paris : Presses de l'École des Mines de Paris, p. 71-86.
- THIN D. (2009). « Un travail parental sous tension : les pratiques des familles populaires à l'épreuve des logiques scolaires ». *Informations sociales*, n° 154(4), p. 70-76.
- TRABAL P. (1997). *La violence de l'enseignement des mathématiques et des sciences : une autre approche de la sociologie des sciences*. Paris : L'Harmattan.