



Éducation et didactique

vol 1 - n°1 | avril 2007
Varia

La sociologie, la didactique et leurs domaines scientifiques

Bernard Lahire



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/86>

DOI : 10.4000/educationdidactique.86

ISBN : 978-2-7535-1614-4

ISSN : 2111-4838

Éditeur

Presses universitaires de Rennes

Édition imprimée

Date de publication : 1 avril 2007

Pagination : 73-81

ISBN : 978-2-7535-0431-8

ISSN : 1956-3485

Référence électronique

Bernard Lahire, « La sociologie, la didactique et leurs domaines scientifiques », *Éducation et didactique* [En ligne], vol 1 - n°1 | avril 2007, mis en ligne le 01 avril 2009, consulté le 02 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/86> ; DOI : 10.4000/educationdidactique.86

Tous droits réservés

LA SOCIOLOGIE, LA DIDACTIQUE ET LEURS DOMAINES SCIENTIFIQUES

Bernard Lahire, UMR GRS, école Normale Supérieure Lettre et Sciences Humaines

Résumé : Pour comprendre quel rapport scientifiquement fécond la sociologie pourrait entretenir avec la didactique, il est nécessaire, d'une part, de poser la question des limites de leur domaine respectif de recherches et, d'autre part, de repartir de la place du savoir, des formes d'enseignement et des processus d'apprentissage au sein de ces deux disciplines : objets de recherche centraux pour la didactique, ils ont été beaucoup plus fréquemment délaissés par la sociologie, y compris lorsqu'elle s'est intéressée aux faits d'éducation ou à l'institution scolaire. La relative indifférence sociologique aux savoirs et la centration quasi-exclusive sur la scène scolaire côté didactique sont sans doute les deux principaux obstacles à surmonter en vue de rapprochements scientifiquement pertinents.

Mots clefs : sociologie, didactique, savoir, frontières disciplinaires, recompositions disciplinaires

Bernard Lahire

La sociologie, la didactique et leurs domaines scientifiques

Pour comprendre quel rapport scientifiquement fécond la sociologie (une partie des sociologues) peut ou pourrait entretenir avec la didactique (une partie des didacticiens), il est nécessaire, d'une part, de poser la question des limites de leur domaine respectif de recherches et, d'autre part, de repartir de la place du savoir, des formes d'enseignement et des processus d'apprentissage au sein de ces deux disciplines : objets de recherche centraux pour la didactique, ils ont été beaucoup plus fréquemment délaissés par la sociologie, y compris lorsqu'elle s'est intéressée aux faits d'éducation ou à l'institution scolaire. La relative indifférence sociologique aux savoirs et la centration quasi-exclusive sur la scène scolaire côté didactique sont sans doute les deux principaux obstacles à surmonter en vue de rapprochements scientifiquement pertinents.

Il existe deux grandes manières, radicalement différentes, d'étudier les faits de connaissance et d'apprentissage : la première les examine du point de vue de « l'universalité neuro-psychologique des opérations

cognitives mises en jeu dans toute connaissance et tout apprentissage » par un apprenant défini en tant qu'*homo sapiens* ; la seconde s'intéresse à l'étude de ces phénomènes « dans toute la gamme des variations historiques, sociales et culturelles » dont est susceptible un apprenant vu en tant qu'*homo sociologicus*¹. Or, en un temps où le premier type d'approche, représenté par les sciences cognitives, domine assez nettement la scène scientifique nationale et semble s'autoriser de ses résultats pour mettre très largement hors-jeu le second type d'approche, l'enjeu est grand d'unir les forces scientifiques qui sont susceptibles de mettre en évidence le fait que les savoirs ont une histoire, que les apprentissages s'inscrivent dans des contextes, que les apprenants ont des ancrages culturels et sociaux variés et que, du même coup, les appropriations des savoirs peuvent être socialement différenciées.

Le domaine scientifique de la sociologie en question

Au cours de leur histoire, les sociologues ont été confrontés à deux grandes options possibles en

matière de délimitation de leurs objets de recherche ou de leur « domaine » propre : la première option consiste à sélectionner une partie spécifique de la réalité et à s'en réserver l'étude, la seconde suppose plutôt de définir un point de vue et une méthode spécifique pour appréhender la réalité, sans délimiter *a priori* ce qui, dans cette réalité, est susceptible d'être étudié à partir de ce point de vue et de cette méthode. Ces deux options ont des conséquences dans les rapports entretenus avec les sciences connexes : en cherchant les objets dans le monde qui ne sont pas étudiés par d'autres disciplines, la première option ne change rien au découpage entre les domaines scientifiques établis, c'est-à-dire ne touche pas, ou très peu, à l'état d'un rapport de force historique entre disciplines scientifiques ; la seconde option invite, en revanche, à déplacer certaines frontières et même, parfois, à conquérir des territoires déjà occupés, en refusant de cantonner l'investigation sociologique dans l'étude des objets non étudiés par les sciences connexes pré-existantes.

On peut dire que la première option a été plutôt celle du sociologue allemand Georg Simmel, et la seconde, celle du sociologue français Émile Durkheim. Dans un article très important publié en 1900 dans la *Rivista italiana di sociologia*², Durkheim écrivait à propos de son concurrent :

« Simmel a fait un effort, remarquable par son excès, pour tracer les limites du domaine de la sociologie. Il part de l'idée que s'il existe une sociologie, elle doit constituer un système d'investigations à part, parfaitement distinct de celui des sciences existant depuis longtemps sous le nom d'économie politique, d'histoire de la civilisation, de statistique, de démographie, etc. En tant qu'elle doit se distinguer des autres sciences, elle doit avoir un autre domaine. La différence consiste en ce que les autres sciences spéciales étudient ce qui se passe dans la société, mais non la société elle-même. Les phénomènes religieux, moraux juridiques, dont elles s'occupent, se produisent à l'intérieur de groupes déterminés, mais les groupes au milieu desquels ils se déroulent doivent faire l'objet d'une autre recherche, indépendante des précédentes et qui constitue justement le domaine de la sociologie. Les hommes qui vivent en société parviennent à réaliser avec l'aide de la société une grande variété de fins, les unes religieuses, les autres économiques ou esthétiques, et les sciences spéciales ont justement pour objet d'étude les processus particuliers en vertu desquels ces fins sont atteintes. Mais de tels processus ne sont pas sociaux en eux-mêmes ou, tout au moins, n'ont qu'indirectement ce caractère et ils ne l'ont qu'en tant qu'ils se développent dans un milieu collectif. Les sciences qui traitent de ces processus ne sont donc pas véritablement sociologiques³. »

On sait que, pour Simmel, la différence entre le « contenu » des activités (réservé à ces sciences spéciales ou particulières) et le « contenant » ou la « forme » (étudié spécifiquement par la sociologie) était fondamentale. Il place le sociologue (encore très largement « philosophe social » dans sa conception comme dans sa pratique) en position d'abstracteur par rapport aux spécialistes des sciences spéciales sans remettre en question le découpage des domaines : pour reprendre l'une de ses analogies, on peut dire alors que la sociologie est aux sciences spéciales (des religions, du droit, de l'économie, de la morale, de l'art, etc.) ce que les formes pures et abstraites de la géométrie sont aux « choses matérielles ».

De son côté, Émile Durkheim s'est davantage efforcé de montrer en quoi la sociologie, en tant que *point de vue scientifique spécifique* sur le monde (*type de raisonnement scientifique* et *méthode* spécifiques) est vouée à changer le sens même des études particulières portant sur telle ou telle partie ou dimension du monde social. Il souligne deux grands points : 1) la sociologie permet de mettre en évidence le fait que ces différentes disciplines ont en commun d'étudier les formes et les produits de l'activité collective, jouant ainsi un rôle de révélateur par rapport à tous ceux qui étudiaient – séparément et en spécialistes – des *faits sociaux* sans le savoir et 2) ces différents domaines de pratique ou ses différentes dimensions de la pratique entretiennent des relations d'interdépendance dans la réalité et l'on gagne donc scientifiquement à établir les liens existants entre des phénomènes jusque-là étudiés séparément, comme des réalités parfaitement indépendantes les unes des autres. Ces deux arguments sont lisibles dans l'extrait suivant tiré du même article :

« En réalité, toutes ces sciences spéciales, économie politique, histoire comparée du droit, des religions, démographie, géographie politique, ont été jusqu'à présent conçues et appliquées comme si chacune formait un tout indépendant, alors qu'au contraire les faits dont elles s'occupent ne sont que les diverses manifestations d'une même activité, l'activité collective. Il en dérive que les liens qui les unissaient, passaient inaperçus. Qui pouvait supposer jusqu'à une époque récente qu'il y avait des relations entre les phénomènes économiques et religieux, entre les pratiques démographiques et les idées morales, entre les conditions géographiques et les manifestations collectives, etc. ? Une conséquence encore plus grave de cet isolement est que chaque science étudiait les phénomènes de son ressort comme s'ils n'étaient reliés à aucun système social⁴. »

On pourrait résumer l'état actuel des choses en disant que la sociologie a indéniablement progressé dans le sens souhaité par Durkheim en étendant considérablement le domaine du « sociologisable ». En effet, loin de se réduire à l'étude d'objets « évidents » pour elle (mouvements collectifs, groupes, classes, institutions, etc.), la sociologie n'hésite plus à étudier, diversement, les singularités individuelles, les maladies mentales, les troubles du comportement, les rêves, les émotions, le rire, les objets techniques, et ainsi de suite. Malgré ses hésitations stratégiques (la sociologie avait intérêt à ne pas trop froisser une science déjà installée comme la psychologie), Durkheim n'invitait-il pas à remettre en question les frontières établies lorsqu'il écrivait, en 1908, que « toute la sociologie est une psychologie, mais une psychologie *sui generis* » et que « cette psychologie est destinée [...] à renouveler bien des problèmes que se pose présentement la psychologie purement individuelle et même, par contrecoup, la théorie de la connaissance⁵. » ? Néanmoins, la sociologie continue aujourd'hui à se heurter au problème du rapport aux autres disciplines connexes anciennes (histoire, géographie, ethnologie, économie, linguistique, démographie, psychologie, etc.) ou nouvelles (telles que la didactique, avec qui elle est en contact *via* un certain nombre de recherches sociologiques sur l'école) et doit, de plus, affronter le problème de l'hyper-spécialisation des chercheurs qui conduit à l'émiettement interne des objets de la recherche sociologique⁶.

La sociologie de l'éducation et l'oubli des savoirs

Si la sociologie dans son ensemble n'a pas totalement ignoré la question des savoirs – depuis les réflexions durkheimiennes sur la théorie de la connaissance⁷ jusqu'aux travaux les plus récents de la sociologie des sciences – la sociologie de l'éducation, qui s'est beaucoup intéressée aux problèmes de l'inégalité sociale devant l'école, ne s'est paradoxalement guère préoccupée de la question des savoirs, de leurs transmissions (explicites ou implicites) et de leurs appropriations par des publics socialement différenciés. Déportant le plus souvent le regard vers les familles et leur volume inégal de capital culturel, la sociologie de l'éducation a consacré bien plus d'énergie à interpréter l'inégale probabilité de réussite dans le système scolaire qu'à décrire et analyser les processus concrets de production des échecs scolaires, ce qui aurait supposé de s'intéresser aux cadres scolaires de

la socialisation, aux conditions institutionnelles de « transmission » des savoirs scolaires et à la nature des savoirs enseignés.

Certes, la « Nouvelle sociologie de l'éducation » britannique a impulsé, dans les années 1980, des travaux sur la question des savoirs : sur la manière dont l'école sélectionne, parmi l'ensemble des savoirs existants dans le monde social, ce qu'il est légitime d'enseigner et sur la manière dont elle met en forme ces savoirs afin de pouvoir les enseigner à des enfants ou à des adolescents, ou encore sur la hiérarchisation des différents savoirs enseignés au sein de l'institution scolaire. Mais cette sociologie dite « du curriculum », dont la production est restée très largement théorique ou programmatique⁸, a rarement articulé cette question avec celle de la « transmission » effective des savoirs en situation scolaire ou avec celle, très liée, de l'appropriation, heureuse ou malheureuse, de ces savoirs par des élèves aux propriétés sociales et culturelles différenciées⁹.

En France, c'est le sociologue Michel Verret qui parlera en 1974 de « transposition didactique¹⁰ » en désignant par là la nécessaire transformation des objets de savoir dès lors qu'ils sont enseignés. Mais cette notion-programme sera développée quelques années plus tard par un didacticien des mathématiques¹¹, et restera lettre morte du côté des sociologues. Concentrant leurs efforts de connaissance en vue d'interpréter des probabilités inégales de réussite scolaire selon le milieu social, ces derniers se satisfaisaient alors d'une image assez vague du contenu de l'enseignement¹², de la manière dont les savoirs s'enseignaient¹³ et de la façon dont les élèves pouvaient faire face aux savoirs et aux formes scolaires de relations d'apprentissage. Puisque l'institution scolaire était saisie dans ses fonctions sociales cachées de reproduction, la fonction sociale officielle de « transmission des savoirs » ne pouvait qu'apparaître comme suspecte aux yeux critiques des sociologues de cette époque. Ce sont ainsi plutôt la didactique et l'histoire des disciplines en France, la sociolinguistique et l'ethnographie de la communication en milieu scolaire aux États-Unis et en Grande Bretagne, qui se sont emparées des questions ayant trait à la nature et la forme des savoirs et des relations d'apprentissage à l'école, aux outils ou aux dispositifs pédagogiques (manuels, tableaux, bureaux, dispositions spatiales...), à la construction des programmes scolaires, aux situations pédagogiques et aux brouillages de transmission des connaissances qu'elles engendrent en tant

que telles, etc. Et ce n'est pas la montée des analyses sociologiques compréhensives ou phénoménologiques en matière d'expériences scolaires¹⁴, qui désertent presque totalement le terrain des savoirs, de l'enseignement et des difficultés d'apprentissage, qui aura modifié l'état des choses ainsi décrit.

Plus généralement, les sociologues ont eu trop tendance à délaissier les contenus des activités sociales et à négliger la spécificité des savoirs ou des structures symboliques qui sont au cœur de toute activité sociale. Ainsi, les sociologues peuvent-ils décrire et analyser les univers littéraire, pictural, musical, scolaire, philosophique, mathématique, politique, juridique, religieux ou journalistique, en laissant à d'autres – selon les cas, des théoriciens ou des historiens de la littérature ou de l'art, des musicologues, des didacticiens, des épistémologues, des sémiologues, des analystes de discours, etc. – le soin de dire ce qu'est la littérature, la peinture, la musique, l'école (ou le pédagogique), la philosophie, les mathématiques, la politique, le droit, la religion ou le journalisme¹⁵. La sociologie est particulièrement disert sur les trajectoires des acteurs, sur leurs stratégies et leurs capitaux, sur leurs positions dominantes et dominées, sur l'état des luttes ou des rapports de forces entre les acteurs en présence, mais reste le plus souvent muette concernant les contenus et les formes de savoir ou de pratique, les visions du monde, les structures cognitives ou symboliques, etc., avec lesquels les acteurs agissent dans le monde social.

Pour cette raison, l'un des défis majeurs de la sociologie contemporaine, que s'efforce de relever une série de travaux de recherche¹⁶, réside dans l'étude conjointe, d'une part, des trajectoires des acteurs, de leurs propriétés sociales, de leurs stratégies, de leurs intérêts, des luttes ou des concurrences qui se jouent entre eux, de la structure inégale de distribution des ressources, etc., et, d'autre part, de la nature et de la spécificité des pratiques et des savoirs qui se construisent et se déploient dans le monde social.

Didactique et sociologie

À la différence de la sociologie, la didactique des disciplines est d'emblée centrée sur la question des savoirs (scolaires) et de leur enseignement (dans le cadre de l'institution scolaire). À l'origine plus modeste dans ses objectifs que la sociologie, plus « appliquée » aussi, elle est définie par une partie de ceux qui l'envisagent en tant que science non

normative (plutôt que comme discours évaluateur ou discours prescripteur visant à livrer les recettes de l'enseignement idéal d'un savoir idéal) comme « la science qui étudie, pour un domaine particulier, les phénomènes d'enseignements, les conditions de la transmission de la « culture » propre à une institution et les conditions de l'acquisition de connaissances par un apprenant¹⁷. » Attachée à des disciplines spécifiques (mathématiques, physique, français, langue, etc.), elle est autrement plus sensible que la sociologie à la spécificité des savoirs scolaires qu'elle étudie : si le sociologue peut aller très vite en besogne en parlant, par exemple, de la « maîtrise symbolique¹⁸ » que sollicitent et contribuent à former les savoirs scolaires (qu'ils soient grammaticaux ou mathématiques), le didacticien aura toujours l'œil rivé sur les écarts entre disciplines et sur les spécificités cognitives de chacune d'entre elles.

Selon qu'elle met l'accent sur les formes de la relation de transmission du savoir, sur les apprenants ou sur le savoir lui-même, et en fonction des traditions scientifiques qu'elle mobilise ou sollicite pour décrire les interactions didactiques et les apprenants (leurs propriétés pertinentes pour comprendre leur mode propre d'action et de raisonnement au sein de la classe), la didactique peut se révéler très proche de l'épistémologie¹⁹, de la psychologie, de la linguistique ou de la sociologie. En insistant sur le fait que le savoir n'a de sens que dans son articulation avec un contexte institutionnel (scolaire) de mise en forme et de transmission d'une part, avec des apprenants (dont les dispositions, catégories de perception et de représentation, compétences et aptitudes familialement constituées sont extrêmement variables selon le milieu social d'appartenance, le sexe, etc.) d'autre part, la définition citée ci-dessus contribue clairement à tirer la didactique du côté des sciences sociales et ne peut qu'inviter au dialogue avec la sociologie²⁰, l'anthropologie et l'histoire.

Mais de même que la sociologie a su progressivement étendre son champ d'investigation en « sociologisant l'insociologisable », sans perdre pour autant sa spécificité, la didactique gagnerait – comme certains didacticiens le suggèrent²¹ – à ouvrir la focale de son objectif pour ne pas se laisser enfermer dans les cadres rassurants mais trop étroits de l'institution scolaire. Enfant de l'école et de ses réformes, la didactique s'est laissée imposer un cadre ou un terrain d'étude qu'un état plus avancé de son développement et de son autonomie scientifiques devrait permettre de remettre

en question. En se libérant de la tutelle scolaire et de la demande pédagogique – comme la sociologie qui, lorsqu'elle est animée de grandes ambitions scientifiques, travaille sans cesse à prendre ses distances avec les demandes sociales ou les services politiques, idéologiques ou institutionnels qu'on lui demande en permanence de rendre – elle pourrait travailler autant sur des cadres familiaux, professionnels, culturels, sportifs, religieux, para-scolaires, etc., que sur des cadres scolaires de « transmission explicite » ou, plus souvent, de « constitution implicite » des savoirs et savoir-faire, des plus formels aux plus informels.

L'intérêt d'un tel élargissement du projet didactique serait, à mon sens, multiple. Tout d'abord, en sortant du contexte scolaire, la didactique prendrait conscience de l'inconscient scolaire qui la hante et qui limite le champ de ce qu'elle s'autorise à penser. Les concepts didactiques sont des concepts historiques (au sens où ils sont indexés sur des configurations historiques relativement singulières²²) élaborés essentiellement à partir d'une situation de type scolaire qui, si elle a varié historiquement, se distingue néanmoins assez nettement d'autres types de situation sociale d'apprentissage beaucoup plus informelles. S'autoriser à quitter le terrain scolaire serait une manière de mieux comprendre, par comparaison, les spécificités de l'institution scolaire²³.

Le second intérêt d'une telle ouverture c'est qu'elle permettrait aussi aux chercheurs de tirer toutes les conséquences théoriques et méthodologiques du fait que les enfants ou les adolescents arrivent à l'école déjà dotés de savoirs ou de savoir-faire de tous ordres et avec l'expérience préalable de formes de relation d'apprentissage plus ou moins éloignées de la forme scolaire, qui constituent autant de ressources ou d'obstacles à l'appropriation des savoirs en situation scolaire²⁴. Si le savoir a une structuration propre et si la situation institutionnelle d'enseignement possède des caractéristiques bien spécifiques, les apprenants sont aussi porteurs de logiques mentales et comportementales qui sont plus ou moins étrangères aux logiques proprement scolaires. Pour détourner une formule empruntée à Pierre Bourdieu, on pourrait dire que la vérité de l'interaction didactique n'est jamais toute entière contenue dans l'interaction telle qu'elle se livre à l'observation²⁵ et que, par conséquent, les difficultés, malentendus, dialogues de sourds, incompréhensions, etc., ne sont pas inscrits dans la logique de la situation didactique. Cela oblige le didacticien

à se défaire du modèle de l'« Élève » en tant qu'être générique, universel et abstrait.

En sortant de la salle de classe pour aller dans la famille (ce qui implique tout un changement en matière de culture méthodologique), on prend de même plus clairement conscience du fait qu'une partie des difficultés dans le rapport à l'institution scolaire n'a pas forcément comme origine le rapport au savoir mais, par exemple, le rapport socialement construit aux institutions légitimes ou le rapport à l'autorité, incorporé dans le cadre de socialisation familiale et assez peu compatibles avec les formes scolaires d'exercice du pouvoir²⁶.

Mais, au fond, en prenant en compte le plus systématiquement possible les multiples savoirs ordinaires ou savants et les divers apprentissages, des plus simples aux plus complexes, nécessaires à la vie sociale, un programme de didactique ainsi élargi²⁷, rendrait un service très important à la connaissance du monde social en contribuant à donner une représentation moins désincarnée ou décharnée de celui-ci.

Conditions pour un effacement des frontières disciplinaires

Les chercheurs en sciences humaines et sociales les plus novateurs ont souvent remis en question les frontières disciplinaires lorsque celles-ci les empêchaient de continuer à penser leur objet. Emportés par la logique intrinsèque de leurs travaux, des chercheurs aussi différents que Norbert Élias, Pierre Bourdieu, Basil Bernstein, Michel Foucault, Lev Semenovitch Vygotski ou Sylvia Scribner et Michaël Cole, ont contribué à faire tomber quelques barrières entre disciplines (entre histoire et sociologie, sociologie, histoire et anthropologie, sociologie et linguistique, philosophie et histoire, psychologie et anthropologie, etc.).

Mais de tels effacements de frontières, qui correspondent à de véritables nécessités logiques, n'ont rien de commun avec les appels institutionnellement forcés à des collaborations pluri-disciplinaires ou à des projets inter-disciplinaires, qui aboutissent soit à des discours exprimés dans une langue improbable (espéranto ou mélanges de lexiques hétérogènes), soit à des « communications faibles », voire des dialogues de sourds, où chacun finit par camper sur ses positions, brandissant le drapeau de sa nation disciplinaire.

Pour pouvoir effacer une frontière ou entrer dans un dialogue fécond avec les chercheurs d'une autre discipline, deux conditions sont nécessaires. Ses disciplines doivent tout d'abord partager la même « théorie de la connaissance », c'est-à-dire les mêmes grands principes d'orientation épistémologiques. Ainsi sociologie, histoire et ethnologie (pour ne citer que des disciplines globalement très proches) placent toutes au cœur de leur projet la saisie des variations (sociales, historiques, civilisationnelles, etc.) des structures mentales et comportementales plutôt que de chercher à faire apparaître le caractère universel des compétences ou des comportements humains. Mais toutes les sciences de l'homme ne partagent pas ce principe. Certaines peuvent ainsi viser le sujet universel, et notamment les capacités de l'*homo sapiens* « mesurées » dans des contextes expérimentaux. Les autres disciplines ont beau mettre en évidence – ou dénoncer – le caractère historique et social de la situation expérimentale²⁸, l'argument ne porte pas parce qu'il est reçu dans un espace assertorique dont les fondements épistémologiques sont radicalement différents. Nul ne parviendra jamais à faire entendre à un singe un message formulé dans le langage des abeilles.

Lorsque les disciplines participent d'une même théorie de la connaissance, le problème n'est pas pour autant totalement résolu. En effet, à l'intérieur de chaque discipline, des paradigmes théoriques s'élaborent et se confrontent, et ces paradigmes ont des probabilités inégales d'entrer en consonances avec les paradigmes des disciplines cousines. Par exemple, il y a des micro-historiens qui portent une grande attention aux pratiques et stratégies des acteurs et qui définissent le social moins comme un ensemble structuré et stable de propriétés que comme des inter-relations

mouvantes²⁹, de même qu'il existe des paradigmes sociologiques ou anthropologiques qui privilégient l'étude des relations d'interdépendance et du social à l'échelle individuelle. Il existe aussi des historiens privilégiant la reconstruction de longues séries statistiques³⁰, qui visent à mettre au jour de grandes structures macro-sociales ou des phénomènes collectifs de longue durée, comme il existe des macro-sociologues ne jurant que par l'enquête quantitative. Si l'on faisait dialoguer un historien du premier type avec un sociologue du second type, on aurait toutes les chances de reproduire une situation comparable à celle que chacun connaît au sein de sa propre discipline : une situation d'échange un peu difficile entre des « théories du social » et des méthodes de recherches hétérogènes.

Il n'est pas impossible que, sous l'effet des recompositions disciplinaires, des disciplines comme la psychologie ou la linguistique (et peut-être aussi la didactique) se scindent en deux grandes branches qui tendent, soit vers les sciences cognitives (psychologie cognitive, linguistique cognitive), soit vers les sciences du monde social (psychologie sociale, psychologie culturelle ou historique, psychanalyse, sociolinguistique, linguistique historique, pragmatique du langage, etc.). Mais dans tous les cas, lorsque les deux conditions évoquées – proximités épistémologique et paradigmatique – ne sont pas réunies, les chances de nouer des liens solides entre disciplines ou de faire réellement profiter les chercheurs d'une discipline des travaux des disciplines voisines sont faibles. Or, à y regarder de près, une partie des sociologues et une partie des didacticiens ne semblent pas les plus mal placées pour réussir à mener à bien une telle entreprise.

NOTES

1. J.-C. Passeron, *Le Raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*, Paris, Nathan, 1991, p. 351.
2. É. Durkheim, « La sociologia e il suo dominio scientifico », que l'on trouve traduit dans le recueil de texte intitulé *Textes. 1. Éléments d'une théorie sociale* (Paris, Minuit, Sens commun, 1975, p. 13-36).
3. *Idem*, p. 14-15. Souligné par moi.
4. *Ibid.*, p. 32. Souligné par moi.
5. *Ibid.*, p. 61.
6. B. Lahire, « Misère de la division du travail sociologique : le cas des pratiques culturelles adolescentes », *Éducation et sociétés. Revue internationale de sociologie de l'éducation*, n° 16, 2005, p. 129-136.
7. E. Durkheim (1912), *Les Formes élémentaires de la vie religieuse*, Paris, Quadrige-PUF, 1985.
8. Comme le soulignait J.-C. Forquin dans un texte intitulé : « La « nouvelle sociologie de l'éducation » en Grande-Bretagne. Orientations, apports théoriques, évolution (1970-1980) » (*Sociologie de l'éducation. Dix ans de recherches*, Paris, INRP-L'Harmattan, 1990, p. 112).
9. Ce que je me suis efforcé de faire dans l'ouvrage *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire* (Lyon, PUL, 1993) tiré d'une thèse de doctorat en sociologie (*Formes sociales scripturales et formes sociales orales : une analyse sociologique de l'« échec scolaire » à l'école primaire*, Thèse de doctorat de sociologie, Université Lumière Lyon 2, mars 1990) qui se situait au croisement des travaux traitant des rapports entre pratiques langagières, classes sociales et inégalités scolaires (et notamment ceux de Basil Bernstein et William Labov), des théories sociologiques plus générales sur l'école (Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, Christian Baudelot et Roger Establet, Guy Vincent, etc.) et des recherches anthropologiques et historiques sur les cultures de l'écrit (Jack Goody, Eric A. Havelock, etc.). Étant donné l'état des intérêts de connaissance en sociologie au début des années 1990, c'est sans grande surprise que cet ouvrage a reçu bien davantage d'écho du côté des historiens, des ethnologues, des didacticiens et des chercheurs en sciences de l'éducation que du côté des sociologues. On notera plus récemment la publication d'un ouvrage (M. Millet & D. Thin, *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, PUF, Le Lien social, 2005) qui, tout en ne réduisant pas le problème des « ruptures scolaires » au collège à un problème dans l'ordre des savoirs scolaires, ne néglige pas cette dimension de la réalité.
10. M. Verret, « La transposition didactique », in *Le Temps des études*, Lille, Université Lille III, 1975, Thèse présentée devant l'Université de Paris V le 29 mai 1974, 2 Tomes, p. 140-144.
11. Y. Chevallard, *La Transposition didactique*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 1985.
12. Ou en faisait une lecture « idéologique » en étant persuadé que le contenu idéologique des manuels scolaires contribuait à l'éviction scolaire des élèves de milieux prolétaires. Cf. C. Baudelot & R. Establet, *L'École capitaliste en France*, Paris, Maspéro, 1971.
13. La théorie du système d'enseignement proposée par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron dans *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement* (Paris, Minuit, 1970) parle du « travail pédagogique » (primaire et secondaire) ou du « travail d'inculcation » de manière toute théorique.
14. Cf. notamment F. Dubet et D. Martuccelli, *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil, 1996.
15. La lecture un tant soit peu systématique des travaux utilisant la théorie des champs élaborée par Pierre Bourdieu pour parler, dans les mêmes termes, de secteurs très différents du monde social donne le sentiment que la sociologie reste finalement assez indifférente au fait que ce qui agite ou fasse courir les acteurs soit ici d'ordre littéraire, là d'ordre politique ou d'ordre religieux, etc. L'essentiel réside dans le fait que les acteurs soient agités par quelque chose, quelle que soit la nature de cette chose, et que cela les conduise à agir, à lutter contre d'autres, etc. Cf. B. Lahire, « Champ, hors-champ, contrechamp », in B. Lahire (éd.), *Le Travail sociologique de Pierre Bourdieu. Dettes et critiques*, Paris, Éditions la Découverte, 1999, p. 23-57.
16. Notamment ceux qui sont menés dans le cadre de l'axe de recherche « Cultures, dispositions, pouvoirs » du Groupe de Recherche sur la Socialisation (UMR 5040 CNRS).
17. S. Johsua et J.-J. Dupin, *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*, Paris, PUF, 1993, p. 2.
18. P. Bourdieu et J.-C. Passeron dans *La Reproduction*, op. cit.
19. Guy Brousseau, le père de la didactique des mathématiques, parlait aussi dans les années 1970 d'« épistémologie expérimentale ». Cf. aussi G. Brousseau, *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 1998.

20. S. Johsua et B. Lahire, « Pour une didactique sociologique. Entretien avec Samuel Johsua », *Éducation et sociétés. Revue internationale de sociologie de l'éducation*, n° 4, 1999/2, p. 29-56. On renverra aussi aux travaux de Maria-Luisa Schubauer-Leoni et Gérard Sensevy, qui se sont efforcés d'établir des liens entre la notion de « contrat didactique » et celles de « champ » et d'« habitus » (cf. notamment M.-L. Schubauer-Leoni, « Le contrat didactique : une construction théorique et une connaissance pratique », *Interactions didactiques*, n° 9, 1988, Université de Genève et de Neuchâtel et G. Sensevy, *Institutions didactiques. Étude et autonomie à l'école élémentaire*, Paris, PUF, 1998).
21. Y. Chevillard, « Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique », *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 12, n° 1, 1992, p. 73-112.
22. J.-C. Passeron, *Le Raisonnement sociologique, op. cit.*
23. La forme scolaire d'apprentissage se distingue notamment de l'apprentissage par et dans la pratique sans aucun recours à l'écrit en tant que moyen d'objectivation des savoirs (ce que, depuis Platon, on appelle la *mimesis*) mais aussi de l'apprentissage d'une culture de l'écrit non systématisé, non formalisé, non durable, comme c'est le cas chez les Vai du Liberia étudiés par Sylvia Scribner et Michael Cole (*The Psychology of Literacy*, Cambridge, Massachusetts and London, Harvard University Press, 1981). Cf. B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires, op. cit.* et B. Lahire, « La variation des formes d'apprentissage : de « l'influence » à l'« autonomie » », *Pratiques psychologiques. Revue européenne des praticiens en psychologie*, PUF, n° 1, 1999, p. 25-31.
24. Savoirs et savoir-faire qu'ils continuent évidemment à construire parallèlement à leur expérience d'apprentissage scolaire durant de nombreuses années.
25. La formule initiale est la suivante : « la vérité de l'interaction n'est jamais toute entière dans l'interaction telle qu'elle se livre à l'observation », P. Bourdieu, *Choses dites*, Paris, Minuit, 1987, p. 151.
26. Cf. B. Lahire, *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard/Seuil, Collection Hautes Études, 1995. C'est ce que rappelait Samuel Johsua lorsqu'il disait : « 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. » (in S. Johsua et B. Lahire, « Pour une didactique sociologique... », *op. cit.*).
27. Élargissement qui ne se ferait pas sans une transformation des concepts en vue de les adapter à des cadres non scolaires de socialisation et sans un changement assez décisif des outils méthodologiques mis en œuvre.
28. B. Rogoff et J. Lave (ed.), *Everyday cognition : Its Development in Social Context*, Harvard, Harvard University Press, 1984 ; R. J. Sternberg et R. K. Wagner (ed.), *Practical intelligence. Nature and origins of competence in the everyday world*, Cambridge, Cambridge University Press, 1986 ; J. Lave, *Cognition in Practice. Mind, mathematics and culture in everyday life*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988.
29. J. Revel, « L'Histoire au ras du sol » in G. Lévi, *Le Pouvoir au village. Histoire d'un exorciste dans le Piémont du XVII^e siècle*, Paris, Gallimard, 1989, p. I-XXXIII ; J. Revel, « Micro-analyse et construction du social », in J.-C. Passeron et P.-M. Menger (dir.), *L'Art de la recherche. Essais en l'honneur de Raymonde Moulin*, Paris, La Documentation française, 1994, p. 303-327.
30. Ce type d'histoire a marqué l'École des Annales en France. Cf. J.-Y. Grenier, « L'histoire quantitative est-elle encore nécessaire ? » in J. Boutier et D. Julia (dir.), *Passés recomposés. Champs et chantiers de l'histoire*, Paris, Autrement, 1995, p. 173-183.

BIBLIOGRAPHIE

- Baudelot, C. & Establet, R., (1971). *L'École capitaliste en France*, Paris : Maspéro.
- Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*, Paris : Minuit, .
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C., (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris : Minuit.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*, Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (1985). *La Transposition didactique*, Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique, *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 12, 1, 73-112.
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris : Seuil.
- Durkheim, É. (1975). *Textes. 1. Éléments d'une théorie sociale*, Paris : Minuit.
- Durkheim, É. (1985). *Les Formes élémentaires de la vie religieuse*, Paris : PUF, Quadrige.
- Forquin, J.-C. (1990). La « nouvelle sociologie de l'éducation » en Grande-Bretagne. Orientations, apports théoriques, évolution (1970-1980). In *Sociologie de l'éducation. Dix ans de recherches* (pp. 103-121). Paris : INRP-L'Harmattan.
- Grenier, J.-Y., (1995). L'histoire quantitative est-elle encore nécessaire ?. In J. Boutier et D. Julia (dir.), *Passés recomposés. Champs et chantiers de l'histoire* (pp. 173-183). Paris : Autrement.
- Johsua, S. & Dupin, J.-J. (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*, Paris : PUF
- Johsua, S. & Lahire, B. (1999/2). Pour une didactique sociologique. Entretien avec Samuel Johsua, *Éducation et sociétés. Revue internationale de sociologie de l'éducation*, 4, 29-56.
- Lahire, B. (1990). *Formes sociales scripturales et formes sociales orales : une analyse sociologique de l'« échec scolaire » à l'école primaire*, Thèse de doctorat de sociologie, Université Lumière Lyon 2, Lyon.
- Lahire, B. (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon : PUL,
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris : Gallimard/Seuil, Collection Hautes Études.
- Lahire, B. (1999). Champ, hors-champ, contrechamp . In B. Lahire (Éd.), *Le Travail sociologique de Pierre Bourdieu. Dettes et critiques*, Paris : Éditions la Découverte, (pp. 23-57).
- Lahire, B. (1999). La variation des formes d'apprentissage : de « l'influence » à « l'autonomie ». *Pratiques psychologiques. Revue européenne des praticiens en psychologie*, 1, 25-31.
- Lahire, B. (2005). Misère de la division du travail sociologique : le cas des pratiques culturelles adolescentes. *Éducation et sociétés. Revue internationale de sociologie de l'éducation*, 16, 129-136.
- Lave, J. (1988). *Cognition in Practice. Mind, mathematics and culture in everyday life*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Millet M. & Thin D., *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris : PUF, 2005.
- Passeron, J.-C. (1991). *Le Raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*, Paris : Nathan,.
- Revel, J. (1989). L'Histoire au ras du sol. In G, Lévi, *Le Pouvoir au village. Histoire d'un exorciste dans le Piémont du XVII^e siècle*, Paris : Gallimard, (pp. 1-XXXIII).
- Revel, J. (1994). Micro-analyse et construction du social. In J.-C. Passeron et P.-M. Menger (dir.), *L'Art de la recherche. Essais en l'honneur de Raymonde Moulin*, (pp. 303-327). Paris : La Documentation française.
- Rogoff, B. et Lave, J. (Éd.) (1984). *Everyday cognition : Its Development in Social Context*, Harvard: Harvard University Press,.
- Schubauer-Leoni, M.-L., (1988). Le contrat didactique : une construction théorique et une connaissance pratique, *Interactions didactiques*, 9, Université de Genève et de Neuchâtel.
- Scribner, S. & Cole M., (1981). *The Psychology of Literacy*, Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press,.
- Sensevy, G. (1998). *Institutions didactiques. Étude et autonomie à l'école élémentaire*, Paris : PUF
- Sternberg, R. J. et Wagner, R. K. (Ed.) (1986), *Practical intelligence. Nature and origins of competence in the everyday world*, Cambridge: Cambridge University Press,
- Verret, M. (1975). *Le Temps des études*, Thèse de Doctorat, Université Lille III, Lille. (2 tomes).