Entre disciplines

Between academic disciplines

Marianne Woollven et Nathalie Younès

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/2590>

DOI : 10.4000/educationdidactique.2590

ISSN : 2111-4838

Éditeur

Presses universitaires de Rennes

Édition imprimée

Date de publication : 19 décembre 2016

Pagination : 95-102

ISBN : 978-2-7535-5372-9

ISSN : 1956-3485

Référence électronique

Marianne Woollven et Nathalie Younès, « Entre disciplines », *Éducation et didactique* [En ligne], 10-3 | 2016, mis en ligne le 19 décembre 2018, consulté le 03 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/2590> ; DOI : 10.4000/educationdidactique.2590

ENTRE DISCIPLINES

Marianne Woollven

Maître de conférences en sociologie à l'université Clermont-Auvergne. Membre du laboratoire ACTé, ses principaux travaux portent sur la construction de la catégorie de dyslexie en France et au Royaume-Uni.

Nathalie Younès

Maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université Clermont-Auvergne. Membre du laboratoire ACTé, ses travaux portent sur l'évaluation et la pédagogie de l'enseignement supérieur.

Cet article interroge les liens entre didactiques et sciences humaines et sociales, du point de vue de deux chercheuses en sociologie et sciences de l'éducation. À travers les cas de la psychologie et de l'anthropologie, il montre d'abord que, malgré une réelle volonté de dialoguer, les liens ne sont pas toujours explicites. Il suggère ensuite des pistes de dialogue possible, sur la thématique de l'évaluation et sur des questions méthodologiques.

Mots-clés : didactique, sciences humaines et sociales, anthropologie, psychologie.

Between academic disciplines

This paper questions the links existing between didactics and humanities and social sciences, from the point of view of two researchers in sociology and educational sciences. With the cases of psychology and anthropology, it shows first of all that, despite a genuine willingness to dialogue, links are not always explicit. It then suggests possible means of dialogue, on the topic of assessment and on methodological issues.

Keywords: didactics, humanities and social sciences, anthropology, psychology.

INTRODUCTION

Nous avons été invitées à apporter une contribution en tant qu'enseignantes-chercheuses en sciences humaines et sociales, ayant chacune un ancrage dans une discipline particulière, respectivement en sociologie et en sciences de l'éducation et une familiarité avec d'autres disciplines des SHS comme l'histoire, l'anthropologie, l'économie et la psychologie. Malgré des connaissances en didactique relativement limitées, les occasions d'échanges avec des didacticiens se sont multipliées au cours des dernières années du fait notamment de notre appartenance au laboratoire ACTé (Activité, Connaissance, Transmission, éducation), un laboratoire interdisciplinaire majoritairement en sciences de l'éducation, dont une des composantes de rattachement est une ESPE (École Supérieure du Professorat et de l'Éducation). Ce laboratoire regroupe différentes approches parmi lesquelles – entre autres – la psychologie sociale, l'analyse de l'activité, l'anthropologie des pratiques corporelles, mais aussi les didactiques. Le texte que nous proposons ici est le produit des réactions et réflexions suscitées par la deuxième journée de l'ARCD : « Didactique(s) : quel dialogue au sein des sciences de l'homme et de la société ? » qui s'est tenue à Lyon en novembre 2015, ainsi que par la lecture des articles de ce numéro qui en sont issus. La problématique de cette manifestation portait sur la question du dialogue entre la didactique ou les didactiques et les autres sciences de l'homme et de la société.

De nombreux thèmes ont été traités dans les différentes communications et les échanges qu'elles ont entraînés. L'ensemble nous amène à mettre l'accent sur trois axes de questionnement qui nous sont apparus particulièrement significatifs, sachant que ce texte a une portée limitée et contextualisée, en termes de circonstances et de points de vue situés.

RATTACHEMENT DES DIDACTIQUES AUX SHS

Un regard historique sur les sciences humaines et sociales, permet de constater que la question des échanges, des transferts mais aussi des frontières se pose de manière récurrente. Jusqu'au XIX^e siècle, les champs des différentes disciplines ne sont pas complètement définis ; les auteurs de ces époques font l'objet de réappropriations multiples et parfois transversales dans les sciences humaines et sociales

contemporaines. On pensera par exemple aux écrits de Karl Marx, notamment *Le capital* publié à partir de 1867 (Marx, 1993), qui touchent à la fois à l'économie, à la philosophie, à l'histoire et à la sociologie et sont cités de nos jours dans des manuels de ces différentes disciplines. On peut également mentionner l'ouvrage d'Alexis de Tocqueville, *De la démocratie en Amérique* publié entre 1835 et 1840 (Tocqueville, 2010), que Raymond Aron (1967) fait figurer dans la galerie des ancêtres de la sociologie mais qui a également été mis au programme des agrégations de lettres classiques, de grammaire et de lettres modernes en 2005¹. Par la suite, les différentes disciplines universitaires alors en cours d'institutionnalisation se situent toujours les unes par rapport aux autres. Ainsi, Emile Durkheim – sociologue occupant une chaire de pédagogie – s'interroge dans ses cours à la fin du XIX^e siècle sur les relations entre sociologie, psychologie et pédagogie (Durkheim, 2013) et débat avec l'historien Charles Seignobos des spécificités de leurs disciplines respectives (Durkheim, 1908). La psychologie française s'inscrit quant à elle dans le double héritage de la philosophie et de la médecine. Elle s'interroge, notamment dans l'entre-deux-guerres, sur ses rapports avec la sociologie et avec l'histoire (Carroy, Ohayon & Plas, 2006). Si l'on reprend le cas de l'histoire et de la sociologie, ces discussions n'appartiennent pas uniquement au passé, puisque l'on retrouve des exemples récents de dialogue fécond (Bourdieu & Chartier, 2010) ou d'hybridation entre ces disciplines (Noiriel, 2010). Les rapports entre sciences sociales à l'échelle européenne sont même devenus un objet de recherche comme en témoigne le *Dictionnaire des concepts nomades en sciences humaines et sociales* (Christin, Moullier & Barat, 2010). À la lumière de ces quelques exemples, on constate donc que le questionnement entrepris par l'ARCD s'inscrit bien dans les débats classiques des sciences humaines et sociales.

Le document de cadrage de la deuxième journée ARCD / Éducation & Didactique invitait à étudier le champ de recherche de la ou des didactique(s) « en questionnant son positionnement dans et en relation avec les autres sciences de l'homme et de la société ». Or le rattachement de la didactique ou des didactiques aux SHS semble aller de soi pour les didacticiens parmi les auteurs de ce numéro, ce qui montre qu'il y a un consensus, au moins au sein d'une partie de la communauté des chercheurs qui envisagent la possibilité d'un dialogue entre les didactiques des

différentes disciplines ou s'intéressent aux dimensions comparatistes (ce consensus étant bien moins évident dans d'autres champs des didactiques).

Dès lors, la discussion peut se focaliser principalement sur la deuxième dimension à savoir sur les modalités et les acteurs du dialogue.

PARADOXES DES LIAISONS ET DÉLIAISONS DE LA DIDACTIQUE AVEC LES SHS

Au-delà de ce consensus apparent mais situé sur l'appartenance de la didactique aux SHS, il nous semble pertinent d'interroger plus spécifiquement l'existence et la nature des liens entre la didactique telle qu'elle est présentée dans les textes de ce numéro et les trois champs des SHS que sont les sciences de l'éducation et la psychologie d'une part, l'anthropologie d'autre part.

Sciences de l'éducation et psychologie

Constatons tout d'abord que la question des liens avec les sciences de l'éducation – tant comme champ de production scientifique que dans sa forme institutionnelle avec la 70^e section du Conseil national des universités – n'est pas réellement posée par les différents articles, alors même qu'il y a proximité et partage d'objets de recherche dès lors qu'il s'agit de comprendre des situations et processus d'enseignement et d'apprentissage. Dans une perspective philosophique, Henri Louis Go envisage certes l'éducation, au sens des « questions éducatives en général » mais il ne s'interroge à aucun moment sur la forme institutionnelle que prend ce champ d'étude. Or, si en France, les recherches en didactique s'inscrivent principalement dans les sciences de l'éducation au niveau du CNU, il existe une variété de situations locales (par exemple, les travaux en didactique des mathématiques relèvent le plus souvent des mathématiques appliquées). Ce n'est pas le cas en Belgique où les sciences de l'éducation sont actuellement liées aux facultés de psychologie et où les didactiques sont rattachées à leurs disciplines de référence : elles sont situées dans les facultés (de sciences, de philosophie, de lettres, etc.) et enseignées par des Docteurs des Matière (p. ex. mathématiques, histoire...). En Suisse, la situation est encore différente et la recherche en didactique disciplinaire est relativement récente.

Mialaret situe les préludes de la recherche scientifique en éducation dans les écrits de Comenius (1592-1670) qui selon lui « évoque implicitement la nécessité d'une pédagogie expérimentale lorsqu'il regrette que le travail scolaire ou universitaire ne fasse pas, comme le travail mécanique, l'objet d'études scientifiques » (Mialaret, 2009, p. 9). Il donne ensuite dans ce texte un aperçu de sa longue histoire constituée essentiellement au sein de la psychologie dès le XIX^e siècle mais également en philosophie, en histoire et en sociologie, jusqu'à la création d'une discipline universitaire en France définie comme l'étude scientifique des situations d'éducation (Mialaret, 2006), avec un cursus en sciences de l'éducation ouvert en 1967 dans trois universités françaises : Bordeaux, Caen et Paris, au sein de la faculté des lettres. On constate néanmoins que, dans les publications les plus récentes sur l'histoire des sciences de l'éducation (Plaisance, 2012 ; Laot & Rogers, 2015), la didactique est à peine évoquée. La place de la didactique au sein des sciences de l'éducation pose encore visiblement un certain nombre de questions.

D'autre part, dans les articles de ce numéro, la psychologie est très peu mobilisée, voire seulement évoquées sous un angle critique. Cette absence témoignerait-elle d'une volonté de s'émanciper par rapport à cette discipline ? Ainsi pour Marie-Pierre Chopin la théorie des situations didactiques de Brousseau émerge comme une « contre-offensive au psychologisme dans l'étude des phénomènes d'éducation », et pour Philippe Losego, le domaine de définition des didactiques s'est rétréci « en se centrant sur un élève de plus en plus abstrait sous l'effet notamment de la psychologie cognitive ». Par ailleurs, si la psychologie du développement cognitif est considérée par Maryline Coquidé comme un des piliers fondateurs de la didactique des sciences, la seule référence renvoie à des auteurs du début du XX^e siècle (Piaget & Vygotski), sans que les auteurs mentionnés ne soient cités en bibliographie, ce qui montre qu'il s'agit plutôt d'une référence à des grandes figures plutôt qu'à des travaux précis et sans s'appuyer sur les nombreuses publications qui se sont poursuivies après eux. Ainsi alors même que les problématiques de la didactique des sciences se sont élargies à des dimensions psychologiques et sociales, on constate la disparition des références à la psychologie qui depuis un siècle a produit une somme de travaux considérables sur les thématiques de l'apprentissage dans ses

aspects cognitifs, affectifs et sociaux. Il semble donc qu'il y ait eu un déplacement des référents prioritaires de la psychologie à la sociologie, comme en témoignent les références mobilisées.

L'anthropologie et « l'anthropologique »

En s'intéressant aux relations qu'entretient la didactique non plus avec les sciences humaines et sociales en général mais avec une discipline en particulier, c'est la sociologie qui est de loin la plus souvent mobilisée. La question des rapports entre sociologie et didactique a fait l'objet de publications citées à plusieurs reprises dans ce numéro : depuis ceux qui font figure de « fondateurs » (Lahire & Johsua, 1999) aux plus contemporains (Lahire, 2007 ; Losego, 2014 ; Rayou, 2014). Leurs auteurs sont sociologues ou plus rarement didacticiens (Margolinas, 2014). La volonté de croiser une perspective sociologique d'une part et psychologique et didactique d'autre part a aussi suscité des travaux de recherche (Rochex & Crinon, 2011). Dans les échanges consécutifs aux interventions de la journée de 2015 de l'ARCD, la sociologie apparaissait d'ailleurs, au moins implicitement, comme une discipline modèle, institutionnalisée et dont les représentants sont sollicités par les politiques.

Cependant, la lecture des textes qui composent ce numéro nous a amenées à nous interroger sur une autre discipline qui constitue un autre horizon de référence, à savoir l'anthropologie. Quelles formes prennent alors les dialogues entre didactique et anthropologie dans les réflexions des auteurs, qu'ils soient didacticiens, philosophes ou sociologues ? On peut mettre en évidence plusieurs acceptions proches du terme anthropologie, entre lesquelles existent néanmoins des nuances qui apparaissent dès lors qu'on s'intéresse aux rapports entre l'anthropologie – au sens le plus large – possible – et certaines formes particulières de connaissances des activités humaines.

Dans un premier sens, l'anthropologie constitue un apport de connaissance pour l'étude des phénomènes éducatifs. C'est ainsi qu'Henri Louis Go mobilise le terme lorsqu'il affirme que « les pratiques éducatives sont étudiées à partir d'autres champs comme l'histoire, la psychologie, l'anthropologie, la sociologie, et aujourd'hui "la" didactique... ». Ecaterina Bulea Bronckart et Philippe Losego mobi-

lisent aussi cette acception qui renvoie à l'anthropologie comme discipline universitaire. L'article de Maryline Coquidé est le seul à renvoyer précisément à des travaux de recherche issus de l'anthropologie. Elle cite les recherches d'Edward Hall sur les conceptions du temps, qui constituent un cas intéressant de la manière dont les travaux et les méthodes de l'anthropologie viennent questionner et enrichir le travail d'un psychologue (Piaget, 1946). M. Coquidé ajoute que « la façon dont Hall reprend le travail de Piaget, en l'envisageant comme un processus d'acculturation occidentale, peut aussi interpeller le didacticien ». Mais cette « interpellation » n'est pas précisée davantage, on ignore comment le travail d'E. Hall pourrait être réapproprié dans une recherche en didactique des sciences. Or, si l'on considère qu'existent d'une part des liens entre les disciplines et d'autre part une forme de cumulativité du savoir en SHS, un bon exemple de dialogue serait la mise en œuvre de nouvelles investigations empiriques en didactique du fait de la réappropriation de questionnements issus de travaux anthropologiques.

Il existe néanmoins des travaux qui mobilisent conjointement les apports de l'anthropologie et de la didactique. C'est le cas de l'ouvrage récent de Marceline Laparra et Claire Margolinas (2016) dans lequel les auteures dialoguent avec Jack Goody (1979), soulèvent des questions qui restent sans réponse dans le travail de ce dernier et proposent des pistes théoriques mais surtout empiriques, qui permettraient d'y répondre. Ce dialogue est possible du fait de la compatibilité méthodologique des deux ensembles de travaux. On n'a pas affaire ici aux difficultés d'articulation, fréquentes en sciences humaines et sociales, qui surviennent lorsque l'on confronte des recherches qui recourent à des échelles d'observation différentes et produisent alors une variation des effets de connaissances (Lahire, 1996). Au contraire, l'observation en classe de maternelle – éventuellement par le biais d'une caméra – d'élèves comptant des jetons sur une table, place les deux didacticiennes dans une position similaire à celle de l'anthropologue, face aux LoDagaa comptant des cauris. Tous peuvent alors se situer au même niveau d'analyse.

Pourtant, l'insistance de plusieurs auteurs de ce numéro sur la nécessité de prendre en compte des « aspects anthropologiques » ou la « dimension anthropologique » renvoie à l'anthropologie d'une autre manière. Il ne s'agit pas tant d'une discipline des sciences humaines et sociales, avec ses auteurs

classiques, ses théories et ses méthodes, que d'une « dimension » ou une « sphère », c'est-à-dire un aspect de la réalité.

Si l'on considère les manuels (Copans, 2014 ; Kilani, 2012) comme de bons indicateurs des éléments centraux et consensuels d'une discipline à un moment donné de son histoire, on peut être surpris de constater que les questions au cœur de l'anthropologie telle qu'elle est enseignée actuellement ne sont pas abordées dans les textes de ce numéro. Depuis le travail fondateur de Bronislaw Malinowski aux îles Trobriand publié en 1922 dans *Les argonautes du Pacifique occidental* (Malinowski, 1989), l'enquête de terrain est le premier incontournable dans le travail de tout anthropologue, tandis que la question de l'altérité est le second (Godelier, 2006). Or, aucune de ces deux questions n'est développée dans ce numéro et le dialogue entre didactique(s) et anthropologie porte sur d'autres dimensions. Les liens avec l'anthropologie en tant que discipline ne portent donc pas sur les problématiques les plus courantes, au risque de ne pas être toujours explicites d'ailleurs.

C'est davantage à l'« anthropologique » que se réfèrent les auteurs, ce néologisme nous servant à désigner ce qui est propre à l'humain. C'est le cas pour Ecaterina Bulea Bronckart lorsqu'elle affirme que « le terme “enseigner” est compris à ce niveau de la discussion dans son acception large, anthropologique, thématisée dans certains travaux didactiques », ainsi que pour Maryline Coquidé, selon laquelle l'étude de la « dimension anthropologique » suppose de s'intéresser aux « conceptions de l'homme et de la société » et « la prise en compte du petit humain, dans ses expériences, scolaires et disciplinaires, dans ses découvertes et ses apprentissages scientifiques et technologiques ». Cette conception de l'« anthropologique » n'est d'ailleurs visiblement pas propre aux contributeurs, qui s'appuient sur des travaux antérieurs. Nous nous contenterons de l'exemple du texte de Marie Toullec-Théry. Pour montrer que la « scène scolaire devient [...] un observatoire anthropologique », elle cite l'ouvrage *Le sens du savoir* de Gérard Sensevy (2011), référence la plus fréquente parmi les textes de ce numéro : « Prenant pour objet les pratiques d'éducation, la didactique peut gagner à faire sienne cette vision du monde qui donne à la fois à l'action conjointe et au rôle fondamentalement didactique de cette action une place éminente, si ce n'est essentielle, dans toute tentative de qui veut

saisir l'humain, dans la manière dont il enseigne et apprend des savoirs ». Ainsi, est anthropologique ce qui est propre à l'humanité, qui a une valeur générale et générique. Cette conception est similaire à celle présentée par Yves Chevallard (2014) – avec un formalisme qui peut faire écran à son propos : l'humanité étant le niveau supérieur dans l'échelle des éléments qui déterminent les processus didactiques, l'étude de ce niveau fait de la didactique une science anthropologique.

Dans ce dernier texte ainsi que ceux du présent numéro, la prise en compte de la dimension anthropologique est un objectif global mais la question des outils méthodologiques permettant de resituer la transmission des savoirs dans les activités proprement humaines reste largement ouverte. Comment opérer cette généralisation, cette remontée vers l'humain ? Cette question constitue d'après Kilani (2012) le troisième niveau du travail de l'anthropologue, « le niveau le plus général, celui où l'on tente de définir les propriétés générales de toute vie sociale et culturelle, [...] le niveau où l'on tente de dégager des explications théoriques assez générales qui puissent rendre compte à la fois des universaux de l'humanité et des expressions particulières des cultures » (Kilani, 2012, p. 199). Il ajoute néanmoins qu'« un tel projet n'est jamais abouti, mais qu'il est en constant mouvement, en constante discussion et élaboration » (*ibid.*).

La volonté de montée en généralité exprimée par les didacticiens à travers l'intérêt pour la dimension anthropologique des pratiques d'éducation montre selon nous la pertinence du dialogue avec les sciences humaines et sociales dans leur ensemble, mais il souligne également les limites de ce dialogue dans sa forme actuelle. L'invitation au dialogue inter-disciplinaire est incontestable, mais les interlocuteurs et les modalités d'échange demeurent difficiles à identifier.

LE COLLABORATIF EN QUESTION

Quelles collaborations entre les didactiques ?

Les didactiques sont issues d'une volonté de mettre les savoirs disciplinaires au cœur de l'étude des phénomènes d'enseignement. Elles sont donc à l'origine autonomes les unes des autres. Se sont ainsi formés des micro-mondes. Depuis la création de l'ARCD en 2005, un des enjeux des recherches

comparatistes est justement de faire dialoguer les didactiques et de rechercher des concepts fédérateurs. À l'issue du dossier thématique consacré à la problématisation du didactique, le cloisonnement des didactiques est considéré comme une source de fragilité épistémologique et institutionnelle à dépasser (Ligozat *et al.*, 2014, p. 112). Dans le présent numéro, les articles ne font pas véritablement dialoguer les différents champs de la didactique. Seul le texte de Philippe Losego, qui n'est pas didacticien mais sociologue, traite des évolutions parallèles des didactiques des mathématiques et du français.

Quelles collaborations entre les didactiques et les sciences de l'éducation ?

Ainsi, malgré l'existence de liens institutionnels – notamment dans le cadre de la 70^e section du CNU et de la formation des enseignants – et des objets scientifiques en commun à savoir l'enseignement et l'apprentissage au sens large, les didactiques et les sciences de l'éducation se sont construites en parallèle, communiquant peu. Sensevy notait le caractère frappant des relations entre sciences de l'éducation « générales » et didactiques spécifiques : « une relative ignorance réciproque s'installe vite, parsemée d'éclairs d'hostilité, et de quelques rares oasis de travail commun » (Sensevy, 2009, p. 50) remarquant également « que cette ignorance réciproque s'étend(ait) également aux rapports entre didactique, d'une part, et sociologie de l'éducation et psychologie de l'éducation, d'autre part, même si cette situation pouvait être assez différente selon les didactiques » (*ibid.*). Parmi les nombreux chantiers de collaboration possible nous signalons celui de l'évaluation et celui de l'épistémologie.

Le chantier de l'évaluation

Le réseau « EVADIDA » (ÉVALuations et DIDactiques²) a été créé pour « faire dialoguer davantage les sciences de l'éducation, où l'on trouve de nombreux spécialistes de questions d'évaluation, et les didactiques disciplinaires, moins historiquement centrées sur ces questions d'évaluation » (Fagnant, 2016)³. L'analyse de cinq ans de publications dans la revue *Éducatives & Didactiques* et dans la revue *Mesure et Évaluation en Éducation* montre

que seulement cinq articles de la revue *Éducation & Didactique* traitent d'évaluation dans un champ disciplinaire spécifique sans que pour autant soient étudiées les influences respectives de l'évaluation et de la didactique. Dans la même période, seulement trois articles de *Mesure et Évaluation en Éducation* emploient le terme didactique dans le titre ou les mots-clés, pourtant les articles portant sur une discipline spécifique ou une compétence disciplinaire sont bien plus nombreux, ce qui amène l'auteur à conclure son analyse sur « l'importance de développer davantage les synergies entre ces deux champs de recherche » (Fagnant, 2016, p. 58).

Le chantier des relations entre niveaux d'analyse

Dans les textes, l'accent est mis sur l'évolution de la didactique vers la prise en compte des dimensions individuelles et collectives intervenant dans les processus d'enseignement / apprentissage. Les relations entre niveaux d'analyse nous semblent donc un possible espace de fertilisation croisée entre SHS et didactique(s), à renforcer.

Dans sa construction à l'interface de la sociologie et de la psychologie, la psychologie sociale a depuis longtemps tenté d'étudier comment les cognitions de l'individu se construisent dans l'interaction à son environnement et comment les produits de ces univers sociocognitifs s'échangent, se partagent et agissent en retour sur les constructions individuelles. Elle s'attache autant à l'étude des contenus et des structures de connaissance qu'à l'étude des processus sociaux et cognitifs sur lesquels cette connaissance se forme et se transforme (Monteil, 1993). La nécessité d'articuler différents niveaux d'explication : intra-individuel, inter-individuel, positionnel et idéologique pour tenter d'appréhender les réalités humaines (Doise, 1982) y est largement admise. Le niveau intra-individuel concerne les processus internes aux individus, leur permettant de percevoir, d'organiser et d'agir sur le monde. Le niveau inter-individuel s'intéresse aux relations entre les personnes, alors que le niveau positionnel prend en compte leurs statuts, à savoir les différences de positions sociales qu'ils occupent. Quant au niveau idéologique, il mobilise les systèmes de croyances, les représentations, les normes. Bien que ces différents niveaux, allant de l'individuel au collectif, soient en

eux-mêmes l'objet d'études approfondies exclusives, c'est bien leur articulation qui permet une représentation complète d'une situation donnée.

Des niveaux d'analyse liant l'individu et son milieu sont également au cœur des courants écologiques en psychologie. Ainsi que l'a décrit Bronfenbrenner (1979), le développement humain est influencé par les interactions dynamiques entre les multiples niveaux de l'environnement d'une personne. Le modèle écologique qu'il propose (Bronfenbrenner, 1979, 1993), considère cinq niveaux de systèmes : le microsystème qui est l'environnement immédiat de la personne (cela peut être la famille, un groupe de pairs, le quartier, la classe...), le mésosystème qui est le réseau constitué par les interactions entre les différents microsystèmes (par exemple les relations école / famille), l'exosystème qui représente l'environnement qui influence indirectement le développement de l'enfant (par exemple les conditions de travail des parents), le contexte culturel, économique et idéologique caractérisant une société particulière qui est nommé macrosystème, et enfin, le chronosystème qui renvoie aux transitions écologiques vécues par un individu (l'enfant qui devient élève...). Ces différents niveaux de systèmes interagissent en fonction de l'organisation normative et opératoire caractéristique de chacun d'entre eux.

Évidemment une seule recherche ne peut prétendre à embrasser l'ensemble des processus intervenant dans les dynamiques individuelles et les dynamiques sociales. Par ailleurs la psychologie sociale s'est elle-même fortement caractérisée par une approche expérimentale d'un certain type, excluant de son champ des approches alternatives, et au sein des laboratoires de psychologie, les luttes entre cognitivistes, cliniciens ou tenants de l'approche psycho-sociale vont aussi bon train. Néanmoins ces modèles issus de la psychologie sociale et de la psychologie du développement en mettant l'accent sur les articulations entre différents niveaux d'analyse pour l'un et les emboitements de contexte pour l'autre, permettent également de faire un pont avec la question des échelles d'observation telle qu'elle est abordée en sociologie (Lahire, 1996).

CONCLUSION

Ce numéro spécial, ainsi que la journée de l'ARCD dont il est issu, s'inscrit dans une série de travaux qui s'interrogent sur les rapports entre d'une part les didactiques et ses différents champs et, d'autre part, les sciences humaines et sociales en général : ainsi font-ils preuve d'une volonté de développer les formes de dialogues entre ces différentes disciplines. La teneur des acculturations et des transferts se trouve directement mise en avant, ce qui renvoie aux échanges entre disciplines et au positionnement des unes et des autres. Des efforts de traduction et d'appropriation des concepts dans les différents champs sont menés. Cependant, ces alliances dialogiques peuvent mettre en présence des positionnements parfois antagonistes. D'autres éléments contribuent également à limiter les échanges. En l'état actuel l'usage dans les différents sous-champs de termes différents pour désigner des réalités parfois très proches rend le dialogue difficile et brouille les pistes des interactions et des coproductions. Par ailleurs, les divergences méthodologiques limitent les possibilités de discussion fine à partir de données empiriques précises.

S'il existe actuellement des obstacles au dialogue, ils ne nous semblent pas insurmontables. L'étape suivante d'une réflexion sur les rapports entre les didactiques et les sciences humaines et sociales consisterait à étudier la réception des travaux issus des didactiques dans d'autres champs disciplinaires.

NOTES

1. *Bulletin Officiel* spécial n°5, du 20 mai 2004.
2. [www.admee.org/index.php/reseaux/evadida]
3. Dans cette présentation, Annick Fagnant précise aussi que le réseau vise à renforcer la présence des didacticiens au sein de l'ADMEE-Europe.

RÉFÉRENCES

- Aron, R. (1967). *Les étapes de la pensée sociologique*. Montesquieu, Comte, Marx, Tocqueville, Durkheim, Pareto, Weber. Paris : NRF.
- Bourdieu, P., & Chartier, R. (2010). *Le sociologue et l'historien*. Marseille : Agone.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1993). The ecology and cognitive development: research models and fugitive findings. Dans R. H. Woznick & K. Fisher (dir.), *Scientific environments* (p. 3-44). Hillsdale (NH): Erlbaum.
- Carroy, J., Ohayon, A., & Plas, R. (2006). *Histoire de la psychologie en France. xixe-xxe siècles*. Paris : La Découverte.
- Chevalard, Y. (2014). Des didactiques des disciplines scolaires à la didactique comme science anthropologique. Sur un obstacle épistémologique, psychologique et institutionnel. *Éducation & Didactique*, 8(1), 35-44.
- Christin, O. (dir.), Moullier, I., & Barat, R. (collab.) (2010). *Dictionnaire des concepts nomades en sciences humaines et sociales. Pour un espace des sciences sociales européen*. Paris : Métailié.
- Copans, J. (2014). *Introduction à l'ethnologie et à l'anthropologie*. Paris : Armand Colin.
- Doise, W. (1982). *L'explication en psychologie sociale*. Paris : Presses universitaires de France.
- Durkheim, E. (1908). Débat sur l'explication en histoire et en sociologie. *Bulletin de la société française de philosophie*, 8(229-245 et 347).
- Durkheim, E. (2013). *Éducation et sociologie* (rééd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Fagnant, A. (2016, à paraître). Évaluations et contextes didactiques. Dans P. Detroz, M. Crahay, & A. Fagnant (dir.), *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines* (p. 55-62). Bruxelles : De Boeck.
- Godelier, M. (2006). Anthropologie. Dans S. Mesure & P. Savidan (dir.), *Dictionnaire des sciences humaines*. Paris : Presses universitaires de France.
- Goody, J. (1979) *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris : Minuit.
- Kilani, M. (2012). *Anthropologie, du local au global*. Paris : Armand Colin.
- Lahire, B. (1996). La variation des contextes dans les sciences sociales. Remarques épistémologiques. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 51(2), 381-407.
- Lahire, B. (2007). La sociologie, la didactique et leurs domaines scientifiques. *Éducation & Didactique*, 1(1), 73-82.
- Lahire, B., & Johsua, S. (1999). Pour une didactique sociologique. Entretien avec Samuel Johsua. *Éducation et sociétés*. *Revue internationale de sociologie de l'éducation*, 4, 29-56.
- Laot, F., & Rogers, R. (dir.) (2015). *Les sciences de l'éducation. Émergence d'un champ de recherche dans l'après-guerre*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Laparra, M., & Margolinas, C. (2016). *Les premiers apprentissages scolaires à la loupe. Des liens entre énumération, oralité et littérature*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Ligozat, F., Coquidé, M., Marlot, C., Verscheure, I., & Sensevy, G. (2014). Didactiques et / ou Didactique, poursuivre le travail de problématisation. *Éducation & Didactique*, 8(1), 101-116.
- Losego, P. (dir.) (2014). *Revue française de pédagogie*, (188) Dossier : Rapprocher la sociologie et les didactiques.
- Malinowski, B. (1989). *Les argonautes du Pacifique occidental*. Paris : Gallimard.
- Margolinas, C. (2014). Connaissance et savoir. Concepts didactiques et perspectives sociologiques ? *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (188), 13-22.
- Marx, K. (1993). *Le capital : critique de l'économie politique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Mialaret, G. (2009). Les origines et l'évolution des sciences de l'éducation en pays francophones. Dans A. Vergnion (dir.), *40 ans des sciences de l'éducation*, (p. 9-22). Caen : Presses universitaires de Caen.
- Mialaret, G. (2006). *Sciences de l'éducation : aspects historiques, problèmes épistémologiques*. Paris : Presses universitaires de France.
- Monteil, J. M. (1993). *Soi et le contexte*. Paris : Armand Colin.
- Noiriel, G. (2010). *Introduction à la socio-histoire*. Paris : La Découverte.
- Piaget, J. (1946) *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*. Paris : Presses universitaires de France.
- Plaisance, E. (2012). *Les sciences de l'éducation*. Paris : La Découverte.
- Rayou, P. (2014). Regard complémentaire – Sociologie et didactique. Vers un espace commun de problématisation. *Éducation et didactique*, 8(1), 91-100.
- Rochex, J.-Y., & Crinon, J. (dir.) (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Sensevy, G. (2009). Didactique et sciences de l'éducation : une reconfiguration ? Dans A. Vergnion (dir.), *40 ans des sciences de l'éducation*, (p. 49-58). Caen : Presses universitaires de Caen.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck.
- Tocqueville, A. de (2010). *De la démocratie en Amérique*. Flammarion : Paris.