



HAL
open science

See the school scene as a plural context, in various scales

Marie Toullec-Théry

► To cite this version:

Marie Toullec-Théry. See the school scene as a plural context, in various scales. *Éducation & Didactique*, 2016, 10 (3), pp.87-93. 10.4000/educationdidactique.2582 . hal-04194762

HAL Id: hal-04194762

<https://hal.science/hal-04194762>

Submitted on 5 Sep 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Voir la scène scolaire comme un contexte pluriel, selon diverses échelles

See the school scene as a plural context, in various scales

Marie Toullec-Théry



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/2582>

DOI : 10.4000/educationdidactique.2582

ISSN : 2111-4838

Éditeur

Presses universitaires de Rennes

Édition imprimée

Date de publication : 19 décembre 2016

Pagination : 87-93

ISBN : 978-2-7535-5372-9

ISSN : 1956-3485

Référence électronique

Marie Toullec-Théry, « Voir la scène scolaire comme un contexte pluriel, selon diverses échelles », *Éducation et didactique* [En ligne], 10-3 | 2016, mis en ligne le 19 décembre 2018, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/2582> ; DOI : 10.4000/educationdidactique.2582

VOIR LA SCÈNE SCOLAIRE COMME UN CONTEXTE PLURIEL, SELON DIVERSES ÉCHELLES

Marie Toullec-Théry
MCF, CREN université de Nantes et Espé

Nous tentons de montrer en quoi didactique et sciences sociales peuvent dialoguer, tout en prenant en compte deux obstacles majeurs à ce rapprochement, que nous retrouvons dans les textes de Go et Losego : la tension entre ce qui tient de l'individuel ou du collectif dans les gestes professoraux, mais aussi le rapport singulier aux savoirs entre les deux champs.

Mots-clés : actions professorales, statut des savoirs, didactique et sciences sociales, forme scolaire.

See the school scene as a plural context, in various scales

We try to show how didactic and social sciences can dialogue while taking into account two major obstacles to this link. We encounter those two obstacles in the texts of Go and Losego: the tension between individual and collective in teachers gestures, but also the singular relation to knowledge between didactic and social sciences.

Keywords: teachers gestures, knowledge status, didactic and social sciences, school patterns.

PRÉAMBULE

Que signifie le titre de cette journée ? « Didactique(s) : Quel dialogue au sein des sciences de l'homme et de la société ? ». Pourrait-on penser didactique et sciences sociales l'une sans l'autre ? Ne seraient-elles pas intimement, organiquement liées ? Losego écrit, dans ce présent numéro, qu'« au cours des années quatre-vingt, la croyance est forte selon laquelle les sociologues n'ont pas à traiter des savoirs » (p. 69). Si les savoirs ont été d'emblée peu pris en compte, ce lien, ce rapprochement seraient en revanche en cours. Il ne s'agit en effet plus seulement de penser des territoires scindés, mais de déceler des articulations possibles et de définir les objets qui pourraient être communs. Il paraît alors raisonnable et approprié de « voir les savoirs d'abord comme des capacités, étroitement liées à des jeux de langage, [qui] en permettent une description générique, et anthropologique, qu'il faudra bien entendu spécifier » (Sensevy, 2011, p. 61).

Dans un texte de 2007, Lahire proposait ainsi un rapprochement entre sociologie et didactique et suggérait de « repartir de la place des savoirs, des formes d'enseignement, des processus d'apprentissage au sein des 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 et à l'institution scolaire » (Lahire, 2007, p. 73). Si la didactique opère alors une « centration quasi exclusive sur la scène scolaire » (*ibid.*), ne peut-on alors déceler des objets plus transversaux qui permettraient de « contribuer au développement d'un espace commun de problématisation » (Rayou, 2014, p. 92) ?

Cette contribution est une tentative de faire converser deux points de vue, celui d'un philosophe didacticien, ancré dans la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique – Henri-Louis Go – et celui d'un sociologue – Philippe Losego – fervent défenseur d'un rapprochement entre les deux champs.

En quoi la scène scolaire et son « projet social de faire approprier par un sujet ou par une institution un savoir constitué ou en voie de constitution¹ » (Brousseau, 1990) fait-elle dialoguer didactique, philosophie et sociologie ? Pour y répondre, je me permets, dans un premier temps, d'introduire d'autres questions et de circonscrire certains obstacles majeurs de ce projet social au sein des sciences de

l'homme et de la société. Je poursuivrai par quelques nécessités inhérentes à la nature de la scène scolaire, avant de conclure sur quelques notions candidates au rapprochement entre sociologie et didactique.

UN PROBLÈME ORIGINEL : LES MÉTIERS DU DIDACTIQUE VALENT-ILS D'ÊTRE ÉTUDIÉS ?**Les métiers du didactique se trouvent dès l'origine dépréciés**

Les métiers du didactique se trouvent dès l'origine dépréciés. « Ce sont en fait à peine des métiers » (Chevallard, 1997)². Or, on étudie généralement ce qui vaut la peine. Dans ce contexte, que vaut alors d'étudier ces « métiers du didactique [qui] apparaissent, hier comme aujourd'hui, tout à la fois peu qualifiés (au plan technique) et sur-personnalisés (dans leur exercice concret), l'inexistence de théories et de technologies didactiques bien développées et diffusées se payant du surdéveloppement du mythe du don personnel, indicible et incommunicable, et, en pratique, du repliement sur des manières de faire individuellement construites et thésaurisées, et en conséquence fortement surinvesties » (*ibid.*) ? Les disparités entre acteurs seraient-elles donc trop grandes pour être étudiées ? N'y aurait-il dans cette scène scolaire que de l'individuel ? Ne peut-on ériger des formes et des produits de l'activité collective (Rayou, 2014, p. 74), sans toujours ramener le didactique à « une affaire privée, ou du moins personnelle – ce que les textes officiels accréditent en affirmant, traditionnellement et contre l'évidence, que « chaque professeur garde toute liberté pour l'organisation de son enseignement » (Chevallard, *ibid.*) ?

Et Chevallard poursuit : « d'où la croyance que l'observation du didactique nous renseignerait davantage sur la personne observée (élève ou professeur), saisie à travers ses choix didactiques personnels, que sur une réalité transcendante aux personnes – le didactique –, dont l'existence est, du même coup, fortement mise en doute » (*ibid.*). Go poursuit, dans son texte, ce rapport individuel-collectif : « là réside l'ambiguïté constitutive du geste professoral, comme geste dont la signification émane d'une collectivité » (ce numéro, p. 82).

C'est ce rapport collectif-individuel que je vais tenter de mettre au jour dans les deux textes de Go et Losego, dans ce numéro d'*Éducation et Didactique*.

Au sein des sciences de l'homme et de la société, la didactique et le didactique seraient donc des objets à la fois triviaux et trop liés à la sphère individuelle des enseignants pour être étudiés. Pourtant, il existe indissociablement de l'individuel et du collectif.

Une méfiance vis-à-vis des savoirs, un objet transparent

Outre le peu d'intérêt général de la recherche à étudier la « figure du professeur » (Chevallard, *ibid.*), un second problème existe sur le statut et la prise en compte des savoirs. Dans les années soixante, soixante-dix, « s'imposent en sociologie de l'éducation des conceptions conflictualistes du social, établissant des correspondances entre les cultures scolaires et les cultures de classes sociales » (Losego, ce numéro, p. 68). La sociologie s'en tient alors à des phénomènes macro de « conflit de classes », de « sociologie de la reproduction » ou de « vraie culture / fausse culture ». Plus tard, la sociologie s'intéresse plutôt aux processus d'orientation : « les inégalités face à l'école sont donc purement stratégiques, leur contenu culturel est explicitement mis hors-sujet » (*ibid.*, p. 69). Ce sont les années quatre-vingt-dix, selon Losego, qui verraient l'émergence d'un niveau méso, celui de l'établissement, ramenant l'attention « logiquement » vers les apprentissages et les pratiques effectives des enseignants. Les apprentissages sont donc désormais appréhendés comme des jeux de langage, des formes de vie (Wittgenstein, 2004-1953), des styles de pensée (Fleck, 2005). « Si nous définissons un collectif de pensée comme la communauté des personnes, qui échangent des idées ou qui interagissent intellectuellement, alors nous tenons en lui le vecteur du développement historique d'un domaine de pensée, d'un état du savoir déterminé et d'un état de la culture, c'est-à-dire d'un style de pensée particulier. C'est ainsi que le collectif de pensée apporte l'élément manquant de la relation cherchée. » (Fleck, *ibid.*, p. 74).

Un changement notoire s'opère actuellement puisque d'un mouvement premier de non pertinence de la prise en compte des savoirs émerge la nécessité de l'étude de ces savoirs parce qu'ils créent des inégalités.

UNE RENÉGOCIATION : LA SCÈNE SCOLAIRE VAUT-ELLE D'ÊTRE ÉTUDIÉE ?

Les deux textes de Go et Losego, dans ce numéro d'*Éducation et Didactique*, tentent une renégociation de ce peu d'intérêt à étudier les actions professorales et les objets de savoir, qui a eu cours, longtemps, au sein des sciences sociales.

La scène scolaire vue comme une scène politique mue par des savoirs

Go donne ses titres de noblesse à l'étude des situations d'enseignement-apprentissage et de la pratique professorale. Il vise, dans son texte, « l'interrogation sceptique du métier de professeur, en vue de mieux cerner de quelle responsabilité le professeur est-il en charge » (*ibid.*, p. 78). Ainsi, « éduquer engage l'éducateur à assumer un discours sur le monde, et à assumer des formes d'action éducative » (*ibid.*, p. 80). Tout enseignant a en effet nécessairement à construire une triple posture exigeante où enseigner signifie :

- « ce que l'on fait publiquement devant d'autres » (*ibid.*, p. 82) ;
- être « devant les enfants, représentant de tous les adultes, des générations antérieures » et « l'école est cette institution nécessaire qui fait médiation entre le monde et la dimension sociale de la vie des enfants » (*ibid.*, p. 82) ;
- effectuer des gestes d'enseignement, donc « construire un sens pratique (Bourdieu, 1980), une pensée tournée vers l'action » (*ibid.*, p. 82).

Tout l'enjeu sociétal est de questionner « ce que doit viser une éducation des enfants, ce que peut autoriser un professeur » (*ibid.*, p. 82). Enseigner, c'est donc instituer un rapport dialogique entre collectif et individuel, entre héritage du déjà-là et la « nécessité de la voix individuelle en démocratie et du dissensus » (*ibid.*, p. 78).

Être enseignant, c'est en effet « assumer une place politique dans les controverses », endosser « la responsabilité intellectuelle d'un engagement *contre la mode* » (*ibid.*, p. 81).

Chaque professeur est, dans son action quotidienne, responsable de la transmission-construction des normes culturelles, éthiques et épistémiques). « Que fait [spécifiquement] le professeur ? Il est

porteur d'une intention d'enseigner [des objets déjà existants, déjà là] et institue dans la classe un polylogue en plaçant la relation didactique au cœur même de la diffusion des savoirs » (*ibid.*, p. 81).

- La scène scolaire est alors éthique : forme républicaine (« de neutralité ») versus forme démocratique (« vigueur intellectuelle du professeur qui sait exercer son jugement critique dans le métier et sur le monde ») (*ibid.*, p. 83) ;
- elle est aussi un héritage, mais où il s'agira de construire le présent et le futur ;
- elle véhicule et produit des objets spécifiques pour émanciper l'individu *via* des savoirs ;
- et c'est un lieu de langage. « Le langage, c'est l'élément dans lequel il [le professeur] institue le jeu didactique » (*ibid.*, p. 84).

La scène scolaire vue comme celle qui érige l'expérience en phénomène

L'activité professorale nécessite alors une transformation de soi, de son rapport au monde, tout en refusant la conformité. « Comment le professeur peut-il à la fois accepter d'être le porte-parole du monde, et revendiquer l'usage de sa propre voix dans l'exercice de son métier ? Comment peut-il à la fois assumer la charge de représenter le monde, et dire son éventuel désaccord avec ce monde ? » (Go, ce numéro, p. 83). D'où, pour comprendre ce que revêt l'expérience du métier, il devient primordial d'explorer la pratique du métier, l'action conjointe enseignant-élève et de « rendre visible ce qui est si proche, si immédiat, si intimement lié à nous-mêmes » (*ibid.*, p. 80). Cette scène scolaire devient alors un observatoire anthropologique. « 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 » (Sensevy, 2011, p. 61).

Mais comment, pour le professeur, « acquérir une autorité sur sa propre expérience », quelle école, quelle formation professionnelle favoriserait « une expérience du monde » dans « le monde actuel de l'individualiste démocratique est incertain de lui-même » ? Quel équilibre construire entre « trans-

mettre un savoir formel et figé du monde » (Go, ce numéro, p. 83), favoriser une « expérience du monde et un pouvoir pratique dans le monde » et penser ce monde ? Quel équilibre construire entre rapport individuel et collectif aux savoirs ? Quel équilibre construire entre « rigueur laïque » (forme scolaire républicaine) et « exercice de son jugement critique » (forme scolaire démocratique) (*ibid.*, p. 83) ?

La scène scolaire vaut donc d'être étudiée parce que l'expérience y est spécifique, sous diverses influences (institutionnelles, curriculaires, locales,...). Alors « 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 » (Lahire, 2007, p. 73). C'est un appel explicite à la nécessité du dialogue au sein des sciences sociales.

LA SCÈNE SCOLAIRE, UN CONTEXTE SPÉCIFIQUE ET GÉNÉRIQUE, ET DONC DES ÉCHELLES D'ANALYSE DIFFÉRENTES

Comprendre cette scène scolaire appelle alors à des descriptions selon plusieurs échelles, avec la nécessité d'accorder du prix au détail. Et c'est là un point de discordance, mais « la sociologie, lorsqu'elle accepte de payer le prix du détail et de s'intéresser au réel de l'activité d'enseignement-apprentissage dépasse elle-même ses propres cloisonnements en pointant les isomorphismes sous les différences de rôle, comme dans ce cas des *routines incertaines* qui caractérisent aujourd'hui tant l'activité d'enseigner que celle d'apprendre », argumente Patrick Rayou, (2014, p. 95), reprenant Anne Barrère (2003).

Comprendre cette scène scolaire, c'est situer un élève dans trois registres : cognitif, culturel et appartenance à une communauté.

Comprendre cette scène scolaire, c'est alors étudier le poids et l'influence des sphères individuelles et collectives dans ces trois registres. C'est aussi étudier un gradient générique / spécifique.

Sensevy (2007), avec la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD), propose une vue synoptique du système de description théorique : faire jouer le jeu, préparer le jeu, les déterminations du jeu³. Nous avons ici trois échelles de description et d'analyse distinctes, mais organiquement imbri-

quées. Il est alors *a minima* nécessaire de croiser les prescriptions institutionnelles avec le discours professoral et l'analyse didactique de ses pratiques effectives. C'est à cette condition que nous avons les moyens d'accéder à une compréhension affinée des déterminations de l'action de ce professeur (Toullec-Théry & Marlot, 2013). Les recherches didactiques deviennent aussi des recherches sur les savoirs des enseignants. « Trois perspectives sont généralement adoptées : celle visant leur identification ou leur caractérisation, celle de leur structuration, celle de leur mobilisation en situation » (Amade-Escot, 2014, p. 19). C'est la perspective de mobilisation des savoirs en situation que privilégie la didactique, tout en prenant soin de ne pas exclure les deux autres si l'on veut atteindre certaines raisons aux comportements didactiques. « Les apports de la sociologie en matière de contextualisation des phénomènes de transmission aident de ce point de vue, à *dénaturer* les disciplines en éclairant ce qui, en leur sein-même, se prête ou non à la constitution de groupes d'acteurs qui tentent d'en imposer les versions qu'ils jugent légitimes » (Rayou, 2014, p. 94).

Trois formes sont alors à prendre en considération :

- la forme scolaire⁴ : avec l'étude de traits caractéristiques de l'école. La forme scolaire détermine en effet les modalités d'organisation des pratiques (Vincent, 1994) et, par là même, les pratiques enseignantes et donc ce que les élèves apprennent ;
- la forme curriculaire : avec une dimension systémique et une dimension séquentielle ;
- la forme disciplinaire : parce qu'une « cécité sur les propriétés didactiques des situations d'enseignement » (Giroux, 2013, p. 63) ferait échouer le projet de compréhension de ce qu'est l'école. Les enjeux d'apprentissage (à quoi fait-on jouer les élèves ?) ne peuvent être considérés sans les formats d'action et d'interaction (de quelle manière fait-on jouer les élèves ?). « Plus on s'intéresse à l'ordinaire du métier, plus on est amené à valoriser de petits usages, d'autant plus imperceptibles qu'ils ont été naturalisés par le professeur expérimenté. Il s'agit donc bien, pour le professeur, de construire un sens pratique (Bourdieu, 1980), une pensée tournée vers l'action » (Go, p. 82).

CONCLUSION : DES NOTIONS CANDIDATES AU RAPPROCHEMENT ENTRE SOCIOLOGIE ET DIDACTIQUE

Rayou (2014) propose que les notions de contrat didactique et de malentendus socio cognitifs soient candidates à « un espace de problématisation commun » entre sociologie et didactique (p. 95-96)⁵. Nous pourrions ajouter celle d'*épistémologie pratique* du professeur, notion inaugurée par Sensevy (2006) et qui « renvoie à l'ensemble des savoirs qui informent sur ce qu'il [le professeur] fait et dit dans sa classe sans pour autant qu'il ne soit toujours en mesure de les expliciter » (Amade-Escot, 2014, p. 20). L'épistémologie pratique « offrirait la possibilité à l'enseignant de faire converser normes professionnelles et éléments de sa biographie professionnelle à partir de laquelle il a construit certaines de ses représentations. Ainsi, se cristalliserait dans l'épistémologie pratique une tension dialectique, au sens d'une tension qui unit et oppose à la fois l'individu (l'enseignant) et le collectif (le corps enseignant) » (Marlot & Toullec-Théry, 2014). Ce n'est alors plus la tendance au « réductionnisme⁶ » que Losego reproche aux didactiques des années quatre-vingt où le risque résidait à chercher « les déterminants de l'action en elles-mêmes ». Si les didactiques sont « nées dans un milieu limité », se sont enfermées « pour arriver à survivre, pour éviter de se faire écraser tout de suite » (Lahire & Joshua, 1999, p. 38, cité par Losego dans ce numéro), le temps est venu, *via* le comparatisme en didactique de sans doute ouvrir des territoires, ceux de situations didactiques « ordinaires » (Margolinas, 2012) ou « naturelles » (Lahire & Joshua, 1999). Les didactiques gagnent aussi à réfléchir à des ingénieries où la place du chercheur peut être modulée, voire radicalement transformée par un travail non pas seulement *sur* les enseignants et leurs pratiques, mais *avec* les enseignants. C'est à ce moment-là que les didactiques « commencent à s'intéresser à ce que font les enseignants réels plutôt qu'à ce qu'ils doivent (ou ne doivent pas) faire » (Losego, p. 60). C'est cette perspective actionnelle d'une didactique plurielle, que nous défendons, qui repousserait l'idée très ancrée que les « pratiques sociales de références » (Martinand, 1986) définissent le « social » comme extérieur à l'école, alors que la sociologie de l'école refuse généralement de considérer celle-ci comme « non-sociale » (Lahire, 2008 ; Pirone & Rayou, 2012) (Losego, p. 72).

Je terminerai sur un point de désaccord avec Losego quand il dit, dans son texte, que « le collectif en didactique semble monolithique et agir littéralement *comme un seul élève* (et assez souvent conformément aux attentes institutionnelles) ce qui en fait perdre à peu près tout le caractère problématique » (*ibid.*, p. 73). Ce n'est pas parce qu'on s'intéresse à des situations collectives d'enseignement-apprentissage que la focale ne peut être portée sur l'hétérogénéité des comportements des élèves. L'enjeu est alors de comprendre de quelle(s) manière(s) « le professeur et les élèves sont préalablement institués dans des usages collectifs construits » (Go, p. 82).

NOTES

1. C'est la définition que donne Brousseau de la didactique.
2. « Faut-il le rappeler ? Le pédagogue antique est d'abord un esclave qui accompagne son petit maître jusqu'à l'école, où le jeune enfant retrouve le *magister*. Mais celui-ci est à peine mieux loti que le *paedagogus*. À Rome comme en Grèce, note Henri-Irénée Marrou, le maître d'école est « un pauvre hère », dont le métier est « le dernier des métiers, *rem indignissima* », « fatigant et pénible, mal payé », « bon pour des esclaves, des affranchis ou de petites gens : *obscura initia* dit Tacite d'un parvenu qui avait commencé par là » (Marrou, 1948, tome 2, p. 66-67, cité par Chevallard).
3. Sensevy (2007) s'appuie sur la métaphore du jeu pour décrire toute action didactique. Alors, « la description du jeu didactique *in situ* fait considérer les transactions didactiques comme produites au sein de jeux d'apprentissages. Ces jeux d'apprentissage sont eux-mêmes caractérisés à l'aide de trois systèmes de descripteurs », (p. 44) : faire jouer le jeu, préparer le jeu, les déterminations du jeu.
4. Guy Vincent (1994) a formalisé le concept de *forme scolaire* pour désigner le mode d'organisation spécifique à l'école tel qu'il s'est peu à peu imposé au fil du temps (espace-temps spécifique, regroupements par âge, savoirs découpés et classés et disciplines...).
5. « La notion de contrat didactique peut constituer une voie privilégiée pour la construction d'un espace commun de problématisation des situations d'apprentissage » (Rayou, 2014, p. 95-96).
« Les malentendus socio cognitifs peuvent aider à analyser les conséquences de tels contrats d'un point de vue qui mobilise simultanément la didactique et la sociologie » (Rayou, *ibid.*).
6. « Cependant, le point commun à la plupart des didactiques à partir des années quatre-vingt est leur tendance au réductionnisme : leur domaine de définition se rétrécit en se centrant sur un élève de plus en plus abstrait, sous l'effet notamment de la psychologie cognitive », Dabène, 2008 ; Develay, 1997 ; Ropé, 2000, cité par Losego, p. 71.

RÉFÉRENCES

- Amade-Escot, C. (2014). De la nécessité d'une observation didactique pour accéder à l'épistémologie pratique des professeurs ? *Revue de Recherche en Éducation*, 19, 18-29.
- Barrère, A. (2003). *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?* Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Brousseau, G. (1998). *Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques*. Repéré à : [http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/09/Glossaire_V5.pdf].
- Chevallard, Y. (1997). Familiale et problématique, la figure du professeur. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 17(3), 17-54. Repéré à : [http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php?id_article=24].
- Develay, M. (1997). Origines, malentendus et spécificités de la didactique. *Revue française de pédagogie*, (120), 59-66.
- Fleck, L. (2005). *Genèse et développement d'un fait scientifique*. Paris : Les belles lettres.
- Giroux, J. (2013). Étude des rapports enseignement / apprentissage des mathématiques dans le contexte de l'adaptation scolaire : problématique et repères didactiques. *Éducation et Didactique*, 7(1), 59-86.
- Go, H.-L. (2016). La philosophie a-t-elle quelque chose à dire à la didactique ?. *Éducation et Didactique*, 10(3), 77-86.
- Lahire, B. (2007). La sociologie, la didactique et leurs domaines scientifiques. *Éducation et Didactique*, 1(1), 73-81.
- Losego, P. (2016). Le social et le didactique : distance et rapprochement. *Éducation et Didactique*, 10(3), 67-76.
- Margolinas, C. (2012). Connaissance et savoir. Des distinctions frontalières ? *Actes du colloque « Sociologie et didactiques : vers une transgression des frontières » 13 et 14 septembre 2012*, p. 17-44.
- Marlot, C., & Toullec-Théry, M. (2014). Normes professionnelles et épistémologie pratique de l'enseignant : un point de vue didactique. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 37(4). Repéré à : [<http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/viewFile/1698/1722>].
- Rayou, P. (2014). Regard complémentaire – Sociologie et didactique. Vers un espace commun de problématisation. *Éducation et Didactique*, 8(1), 91-100.
- Sensevy, G. (2006). L'action didactique. Éléments de théorisation. *La revue suisse des Sciences de l'Éducation*, 28(2), 205-225.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action du professeur. Dans G. Sensevy et A. Mercier (dir.), *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir*. Bruxelles : De Boeck.
- Toullec-Théry, M., & Marlot, C. (2013). Les déterminations du phénomène de différenciation didactique passive dans les pratiques d'aide ordinaire à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, 182, 41-53.
- Wittgenstein, L. (2004-1953). *Recherches philosophiques*. Paris : Gallimard.