



HAL
open science

Propos conclusifs Hybridation, interdisciplinarité, transdisciplinarité? Quelques questions en guise de synthèse du colloque

Cariou Didier, Sylvie Considère

► To cite this version:

Cariou Didier, Sylvie Considère. Propos conclusifs Hybridation, interdisciplinarité, transdisciplinarité? Quelques questions en guise de synthèse du colloque. Colloque international de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté, GEODE-FRAMESPA-UT2J-INSPE TOP, Mar 2022, TOULOUSE (FRANCE), France. pp.288-296, 10.26147/geode.act.mvx2-em08 . hal-04208298

HAL Id: hal-04208298

<https://hal.science/hal-04208298>

Submitted on 15 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.

Cariou Didier

CARIOU Didier, Inspé de Bretagne / Université de Bretagne occidentale / CREAD, didier.cariou@inspe-bretagne.fr

Hybridation, interdisciplinarité, transdisciplinarité ? Quelques questions en guise de synthèse du colloque

Ce colloque a permis d'avancer dans la compréhension du concept d'hybridation mobilisé dans les didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté. Dans leur appel à communication, les organisatrices et les organisateurs du colloque avaient signalé la place centrale de ce concept assez flou pour notre communauté articulée à deux disciplines scolaires et concernée par l'enseignement de plusieurs « éducations à... » (à la citoyenneté, au développement durable, aux questions vives, etc.). Comme a été évoqué à plusieurs reprises, les éducations à... sont thématiques mais pas disciplinaires, elles articulent des savoirs scientifiques à des pratiques sociales pour produire des connaissances nouvelles. Depuis deux ou trois décennies, nous savons que ces éducations à... déstabilisent nos disciplines. Elles questionnent la référence des savoirs mobilisés dans nos disciplines et interrogent le rapport à un savoir parfois difficilement identifiable.

Poser la question de l'hybridation met en lumière à la fois ce qui déstabilise et ce qui fonde nos disciplines arrimées à l'histoire et à la géographie universitaires, prenant le monde social comme objet tout en étant totalement immergées dans ce dernier. L'hybridation ne constitue donc pas un objet anodin pour les didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté. Elle conduit à questionner à nouveaux frais les savoirs de nos disciplines et de nos enseignements, leurs références scientifiques et leurs modalités d'appropriation par les élèves. Ces quelques mots conclusifs tentent une synthèse très partielle qui ne pourra évidemment pas rendre compte de la richesse de toutes les communications. En outre, ce propos ne produira pas de vérités définitives mais donnera lieu à un nouveau questionnement renvoyé aux participant.e.s du colloque, aux lectrices et aux lecteurs.

1. Hybride, hybridation

Tentons tout d'abord une esquisse de définition. La table ronde introductive a rappelé à quel point le concept d'hybridation est peu construit sur le plan épistémologique. À plusieurs reprises, les communications furent l'occasion d'en affermir un peu la définition. Le recours aux dictionnaires nous aide un peu également.

Il convient tout d'abord de distinguer le processus (l'hybridation) du produit qui en est l'aboutissement (un hybride). Comme cela a été rappelé, un système hybride – hybride étant aussi bien un adjectif qu'un substantif – combine les propriétés ou les modalités de fonctionnement de deux autres systèmes. Par exemple, un véhicule hybride fait appel à deux

sources d'énergie distinctes pour se mouvoir. Ajoutons que, depuis le début de la crise sanitaire, notre vie professionnelle – ainsi que ce colloque – combinant modalités présentielles et distancielles est devenue totalement hybride. En biologie, l'hybridation désigne le croisement naturel ou artificiel de deux individus, plantes ou animaux, d'espèces, de races et de variétés différentes. Un hybride est donc un être vivant conçu à partir de deux espèces différentes, par un processus d'hybridation. Nous savons qu'un hybride, tel le mulet ou le bardot, est souvent stérile. En outre, toutes les espèces ne peuvent pas donner lieu à une hybridation car il faut que les patrimoines génétiques des espèces concernées puissent s'articuler entre eux. Enfin, retenons cet avertissement : le mot « hybride » vient du grec « hubris », la démesure qui suscite la colère des dieux.

Après ces remarques préalables revenons vers le texte de l'appel à communications du colloque qui évoque le processus d'hybridation mais pas un produit figé, l'hybride. Ce texte définit l'hybridation comme une opération de métissage, « un processus d'enchevêtrement de savoirs de référence qui génère de la complexité » et « crée des passerelles entre les disciplines ». Mais l'hybridation concerne également les savoirs et les pratiques d'enseignement qui « mobilisent des ressources et des activités de natures et d'origines différentes ». Le concept d'hybridation permet d'envisager les bouleversements et les reconfigurations actuelles des pratiques à l'œuvre dans nos disciplines.

Pour répondre à cet appel à communication, il semble que trois approches furent développées lors de ce colloque : l'hybridation des ressources, l'hybridation des savoirs et l'hybridation des disciplines. Je vais essayer de proposer une synthèse, à travers le prisme de ce que j'ai pu voir et entendre durant ce colloque, plutôt sous la forme de questions que d'affirmations définitives.

2. L'hybridation des ressources

Un premier axe perceptible dans les communications a montré que sont hybridés des produits culturels issus du monde social et des nécessités didactiques pour produire des ressources scolaires originales. Par exemple, les cartes du jeu Time Line peuvent être utilisées comme une ressource pour développer la pensée historique des élèves. On suppose que la manipulation des cartes, associant une image et un petit texte pour illustrer une date de l'histoire de l'humanité, permettra aux élèves de construire des récits.

Plus largement, les adolescent.e.s s'orientent aisément dans l'hybridation croissante et complexe de leurs sources d'information, notamment par leur usage des réseaux sociaux dont les contenus semblent désormais incontournables pour l'enseignement de nos disciplines. D'ailleurs, quand ils sont persuadés des vertus pédagogiques des réseaux sociaux, les professeur.e.s contribuent massivement à ces contenus. Cela questionne le rôle de l'école comme dispensatrice d'un savoir plus aisément accessible aujourd'hui à partir d'un smartphone. C'est pourquoi le concept émergent de « citoyenneté numérique » conduit des collègues à s'interroger sur les modalités numériques de la didactisation des savoirs dans la classe mais aussi sur les conditions de la construction d'un esprit critique à l'égard de ces ressources dont les conditions d'élaboration sont rarement questionnées. Il peut être également utile d'analyser l'hybridation des sources d'information mises à la disposition des adolescent.e.s et de se demander à quelles conditions les jeux vidéos, les films historiques, les chaînes YouTube peuvent être travaillés en classe d'histoire. Si ces objets culturels hybrides utilisent l'histoire pour la distraction et le loisir, et invitent le joueur

à s'immerger dans l'histoire racontée, il est cependant nécessaire de mobiliser l'histoire savante pour construire une pensée critique sur ces objets. Travailler en classe sur ces objets culturels permettrait de questionner leur hybridation en conduisant les élèves à réfléchir à leur construction et à l'usage qu'ils font de l'histoire.

Les monuments commémoratifs, les statues, les noms de rue et d'établissement publics en Suisse à Genève et en Suisse alémanique sont également susceptibles de constituer des ressources pour l'enseignement de l'histoire. Pour devenir signifiants et pour constituer l'objet d'un enseignement d'histoire, ces marqueurs mémoriels supposent une hybridation des savoirs du sens commun, véhiculés dans la société pour susciter une adhésion de la population à une mémoire officielle, et des savoirs historiques nécessaires pour une étude historique critique et distanciée de ces monuments.

3. L'hybridation des savoirs

Dans la continuité des exemples précédents, de nombreux exemples d'hybridation des savoirs furent évoqués au cours du colloque. Dans la continuité de l'hybridation de l'histoire et de la mémoire évoquée ci-dessus, l'histoire scolaire se situe au carrefour de savoirs de natures différentes dont elle produit l'hybridation : les savoirs du sens commun, vernaculaires, scolaires, scientifiques. Nous savons que les élèves donnent du sens au savoir historique en le rapprochant dans un premier temps de savoirs déjà acquis, qu'ils soient d'origine scolaire ou qu'ils relèvent du sens commun. De même, la géographie scolaire peut être vue comme une hybridation d'une géographie spontanée, constituée de savoirs sociaux tirés de l'expérience, et d'une géographie raisonnée scientifiquement valide. Les représentations de leur espace proche produites par les élèves de l'école primaire sont un bon exemple de cette articulation qui peut conduire les jeunes élèves d'une modélisation de l'organisation de leur espace proche issue de leur expérience quotidienne à une perception et à une représentation de l'espace plus raisonnées. Il est d'ailleurs intéressant de noter le nombre significatif de communications qui se réfèrent à la géographie expérientielle comme support d'apprentissage.

Du côté des professeur.e.s du premier degré, il semble également que la géographie enseignée reste très éloignée des attentes institutionnelles. Elle relève d'une hybridation entre des savoirs scientifiques peu denses, un curriculum plus ou moins connu et accepté et un rapport au monde lié principalement aux déplacements touristiques. Fondée surtout sur l'expérience personnelle des enseignant.e.s, elle s'articule à des valeurs (l'ouverture à l'autre et au monde) qui la confondent parfois avec l'éducation à la citoyenneté.

Ces modalités d'hybridation caractérisent donc les processus d'enseignement-apprentissage des disciplines. Dans le même ordre d'idées, il a été rappelé que la transposition didactique résulte de tensions entre les exigences académiques, les nécessités scolaires et la demande sociale générant une hybridation qui conduit à la production des savoirs enseignés dans la classe.

Ces deux constats questionnent à nouveau le concept d'hybridation car, si ce concept permet de caractériser le processus d'apprentissage et la transposition didactique, avons-nous vraiment besoin d'un nouveau concept pour décrire ce que nous connaissons bien par ailleurs ?

Le concept d'hybridation semble peut-être plus utile pour penser les hybrides produits par l'institution scolaire dans nos disciplines, tels les savoirs mobilisés par les questions socialement vives, le concept de transition dans le programme de géographie de seconde, un véritable hybride entre des savoirs scientifiques peu identifiés et des valeurs ou encore le concept d'aménagement du territoire, une hybridation scolaire d'une définition législative et juridique et d'une définition géographique de l'aménagement. Le développement durable est le fruit de l'hybridation des sciences de la nature avec les sciences de l'ingénieur qui étudient par exemple la production et le recyclage des eaux grises.

Une autre question se pose à ce propos : ces hybrides sont-ils le produit d'une véritable hybridation ou bien ne sont-ils pas plutôt des concepts migrants qui se sont transformés en circulant entre divers domaines disciplinaires, au point de perdre parfois toute validité scientifique ? Les catégories de la didactique anglophone, concernant le raisonnement historique, distinguent les concepts procéduraux (poser une question, apporter une preuve, mobiliser un témoignage, critiquer les sources, penser le temps, etc.) des concepts substantifs spécifiques à l'histoire et désignant les innombrables objets de l'histoire. Les concepts procéduraux sont peut-être exportables et sont susceptibles de migrer d'un domaine à l'autre, à la différence des concepts substantifs spécifiques à chaque discipline. À ce titre, une recherche s'interroge sur les conditions de la migration des compétences critiques développées par les élèves en classe d'histoire vers l'actualité médiatique.

La question de l'hybridation renvoie à nouveau à des vieux concepts des sciences de l'éducation : l'hybridation relève-t-elle de l'interdisciplinarité par laquelle les diverses disciplines qui étudient le même objet s'éclairent réciproquement, ou bien relève-t-elle de la transdisciplinarité dans laquelle les disciplines se fondent les unes dans les autres pour créer de nouveaux objets ... des hybrides, justement ? Pouvons-nous, très provisoirement, considérer que l'hybridation est une forme de transdisciplinarité ?

4. L'hybridation des disciplines

Un dernier axe du colloque concernait l'hybridation des disciplines qui poursuit et élargit la question de savoirs issus d'une hybridation. Pourtant, chaque discipline porte un regard spécifique sur le monde et permet d'expliquer la totalité du monde à partir de son point de vue particulier. Chercher à les hybrider semble donc totalement paradoxal et contraire à la logique des disciplines. Certaines communications ont malgré tout envisagé les conditions de cette hybridation : quelles disciplines peuvent être éventuellement hybridées et est-il souhaitable de les hybrider ?

S'il y a hybridation des disciplines alors cette hybridation doit générer des hybrides, à savoir des disciplines nouvelles et des savoirs nouveaux. Lors de la conférence d'ouverture fut évoquée l'agroécologie, une nouvelle discipline qui hybride agronomie et écologie, des savoirs locaux, des savoirs savants et des savoirs d'expérience. Les éducations à... (la citoyenneté, le développement durable, au territoire, au patrimoine, etc.) sont des enseignements nouveaux résultant de formes d'hybridation de diverses disciplines. De même, la géohistoire est une approche transdisciplinaire étudiant les sociétés dans le temps et l'espace et s'efforçant à cet effet de dégager des invariants de l'organisation spatiale des sociétés à travers le temps.

La dernière réforme du lycée en France vient de créer une spécialité nommée HGGSP, agrégeant quatre disciplines : histoire, géographie, géopolitique, sciences politiques. Il ne s'agit pas d'un enseignement pluridisciplinaire qui juxtaposerait plusieurs disciplines à la différence de la spécialité HLP : Humanités, littérature et philosophie. Les élèves doivent mobiliser chaque discipline pour travailler un objet commun. Il ne s'agit pas d'un enseignement interdisciplinaire qui croiserait le regard de plusieurs disciplines. Le croisement de ces disciplines produit en réalité une nouvelle discipline, transdisciplinaire, qui mobilise une épistémologie et une méthodologie communes, celles des sciences sociales, afin d'expliquer des phénomènes équivalents dans le passé, dans le présent et dans plusieurs espaces (la démocratie, les frontières, la guerre et la paix, les frontières, la justice internationale, le patrimoine, etc.).

Conclusion : des questions que je soumetts à l'assemblée

Si l'on part de la définition de l'hybridation comme du processus de construction d'un hybride, ne doit-on pas considérer, comme l'ont montré de nombreuses communications, que l'hybridation est la création d'un savoir nouveau à partir de savoirs d'origines diverses, ou la création d'une discipline nouvelle à partir de disciplines existantes ? L'hybridation désignerait la création du nouveau à partir de multiples anciens. Elle ne relève pas de l'interdisciplinarité qui maintient intacts les savoirs et les disciplines d'origine. Il s'agirait plutôt d'une opération de transdisciplinarité qui construit du nouveau à partir d'éléments transversaux aux savoirs et aux disciplines d'origine. Alors que la transdisciplinarité a toujours été perçue avec méfiance et précaution, nous voyons qu'un champ nouveau a commencé à être labouré par ce colloque.

Encore une remarque. Les références mobilisées lors des différentes communications renvoient majoritairement à l'épistémologie des deux disciplines de référence et même, en géographie, à l'épistémologie des différents courants de la géographie. Même si les noms d'Yves Chevallard, d'Yves Reuter, de Christian Orange ou de Jean-Louis Martinand sont parfois cités dans les bibliographies, les références de la didactique comparée restent très peu mobilisées dans notre champ. Ce dernier reste de ce fait très éclaté en des domaines peu connectés les uns aux autres. Peut-être un jour pourrons-nous penser ce qui articule la didactique de l'histoire à la didactique de la géographie à la didactique de l'éducation à la citoyenneté.

Considère Sylvie

CONSIDERE Sylvie, Maitresse de conférences HDR en didactique de la géographie – THEODILE-CIREL – Université de Lille, sylvie.considere@univ-lille.fr

Quelques éléments pour une synthèse

L'étude du monde passé, présent et prospectif, qui revient aux disciplines scolaires géographie, enseignement moral et civique et histoire, nécessite la prise en compte de différents faits qu'il faut penser de manière complexe et systémique. Les demandes sociales, parfois pressantes, mais aussi la nécessité de bien connaître les élèves, enfants et adolescents insérés dans des communautés fonctionnant en réseaux, et qui ont des expériences variées du monde, imposent aux enseignants de maîtriser des savoirs multiples, issus de sciences différentes, qu'ils doivent recomposer, articuler, pour en faire le socle de leurs pratiques. Les changements à l'œuvre dans la sphère scolaire en réponse aux enjeux du monde contemporain, aux attentes sociales et aux prescriptions institutionnelles, affectent les pratiques enseignantes. Qu'en est-il dans nos disciplines géographie, enseignement moral et civique et histoire, qui se trouvent souvent en première ligne pour affronter et expliquer aux élèves les grands événements qui agitent les sociétés et affectent l'environnement, les processus qui éclairent ces transformations ou les défis de la construction d'une vision apaisée de l'Autre ?

Ces multiples références ont été interrogées au prisme du concept d'hybridation : références aux recherches dans les disciplines éponymes et dans d'autres sciences – biologie, climatologie, économie, sociologie –, références aux avancées des didactiques qui s'appuient sur la psychologie, les sciences cognitives, les sciences de l'éducation, références aux pratiques enseignantes, construites et échangées entre pairs. Autant de sources variées, qui forgent les gestes professionnels que nos didactiques observent et cherchent à éclairer.

L'hybridation s'invite aussi dans les curricula réels auxquels les élèves intègrent des questions qui traversent le monde et dont ils s'emparent sans toujours vérifier la véracité des informations véhiculées, générant, en classe, des échanges discursifs dont les professeurs doivent gérer les contenus et qu'ils peuvent parfois articuler avec le prescrit.

Cette approche de nos travaux par l'entrée de l'hybridation permet de tracer une certaine image de nos didactiques. Les diverses communications montrent comment nous devons mobiliser différents éléments avec lesquels nous composons, que nous combinons, voire que nous « bricolons ». L'idée forte est que nous œuvrons dans des lieux-carrefour : frontière, confluence, croisement, entre différentes disciplines, différents registres de savoirs qui dialoguent, se confrontent, se fécondent et avec lesquels nous apportons des éclairages complémentaires (éducations au développement durable par exemple), nous produisons des savoirs autres (comme pour l'agroécologie), et des savoirs didactiques.

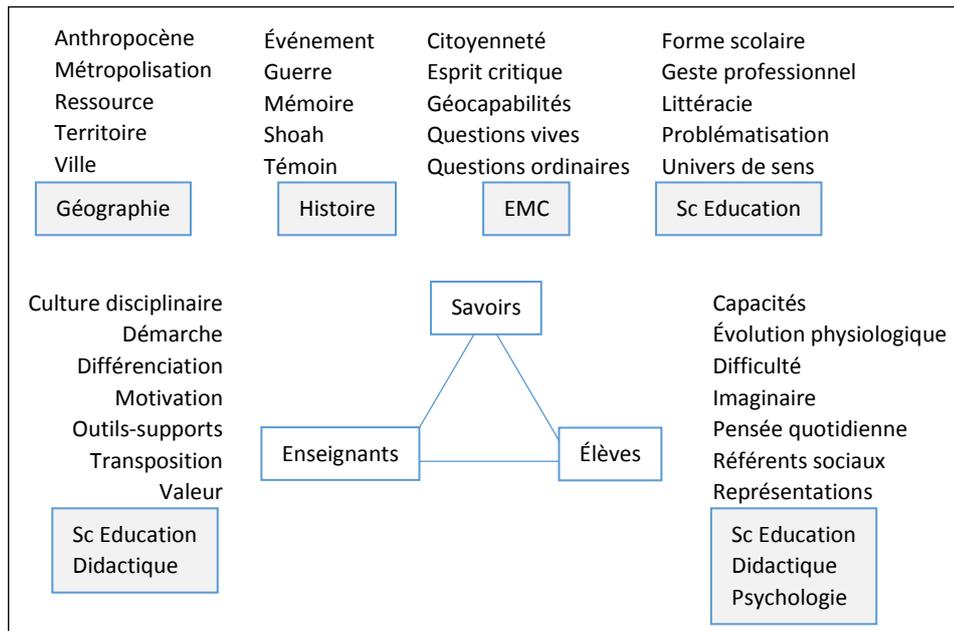


Figure 1 : Essai d'une catégorisation des concepts relevés dans diverses communications : nos didactiques puisent dans différentes sources scientifiques

Les objets de travail présentés dans les diverses communications montrent que nous produisons nos résultats par des confrontations multiples et variées : par exemple entre géographie raisonnée et géographie spontanée, entre connaissance et expérience, entre savoirs disciplinaires et savoirs culturels ou actualité, entre registre scientifique et registre émotionnel, entre acquisition de savoirs stabilisés et raisonnements prospectifs, entre savoirs scolaires, savoirs de terrain et créativité, entre gestes professionnels d'enseignants et d'intervenants extérieurs à l'École.

Les objets d'apprentissage pris en charge par différentes disciplines comme les questions socialement vives ou les enjeux environnementaux par exemple, obligent à croiser des registres de savoirs différents. Certains concepts appartiennent à plusieurs de ces registres, ils sont mobilisés différemment lorsqu'ils passent de l'un à l'autre. On peut citer paysage, milieu, risques, biodiversité, changement, frontière, transition, représentations ou imaginaire. La circulation de ces concepts nomades s'accompagne de recompositions et d'ouvertures fécondes. La mise en relation de savoirs d'origines différentes se fait dans des collaborations (de recherche et d'expérimentations), induisant, pour les concepts mobilisés, des convergences, des mises à distance mais aussi des intégrations. L'hybridation est associée à la pluri, la trans, l'inter et parfois la multidisciplinarité, selon que l'accent est mis sur la complémentarité des regards, le croisement des registres de savoirs, les relations entre les disciplines concernées ou la spécificité de chacune. Un exemple est donné par le terrain en géographie. Il est un objet hybride dans la mesure où, lorsqu'on est immergé dans un lieu, l'attention portée par les sens mobilise des savoirs d'origine diverses : informations sensorielles, savoirs locaux vernaculaires, croyances, représentations, imaginaire, connaissances acquises en géographie, SVT, climatologie, économie, histoire, arts, etc., qui sont recomposées afin de construire une interprétation du lieu.

Les objets dont on vise la compréhension ne sont jamais réductibles à une seule discipline, qu'ils soient situés du côté des élèves, des savoirs, ou des enseignants dans la mesure où, quelle que soit l'entrée choisie, la réflexion devra prendre en compte les deux autres. Travailler sur le geste professionnel des enseignants, c'est prendre en compte les contenus, les concepts à enseigner, les injonctions de l'institution, les élèves voire les PCS¹ de leurs familles. Étudier les apprentissages des élèves, c'est prendre en compte leur culture, leurs représentations, leurs manières de raisonner, en lien avec le prescrit mais aussi les démarches de leurs enseignants. S'intéresser aux éducations à en classe, c'est mettre en dialogue contenus de sciences dures et contenus de sciences sociales dans des approches globales qui bousculent les limites disciplinaires.

Certaines voix ont, au cours de nos échanges, alerté sur le danger d'une hybridation négative : en biologie, l'hybride est stérile. Ce serait le cas lorsque, par exemple, les enseignants appuient leurs contenus sur leur propre géographie expérientielle, sur des supports qu'ils réadaptent en les simplifiant le plus souvent. Une attention doit sans doute être apportée aux sens donnés aux notions mobilisées et aux registres épistémiques qui les sous-tendent : quelle part de savoirs académiques, et quelle part de savoirs d'expérience par exemple.

Les concepts sont forgés dans des cadres disciplinaires et représentent des connaissances expertes. Ils sont contextualisés, ont des domaines de validité précis et ont pour rôle de permettre une lecture et une compréhension de certains aspects du monde : un événement historique ou une organisation spatiale par exemple. Chaque discipline doit permettre aux élèves d'entrer dans un mode de pensée : le raisonnement géographique, par exemple, s'acquiert en observant des phénomènes que l'on sait caractériser en mobilisant des notions disciplinaires, à différentes échelles. Pour autant, les concepts d'échelle, de distance, de répartition sont aussi mobilisés dans d'autres sciences. Lire un paysage ne mobilise pas les mêmes références selon que l'œil est géographique ou artistique, par exemple. Les deux approches sont légitimes et peuvent, dans le cadre scolaire apparaître comme complémentaires : savoir reconnaître un centre-ville et en identifier les fonctions et savoir aussi repérer les influences architecturales. Pour certains d'entre nous, la recombinaison de notions partagées par diverses sciences pourrait conduire à un appauvrissement des contenus disciplinaires et à sortir de l'autorité des savoirs. L'idée que les concepts opérants, structurants, sont disciplinaires conduirait à parler de pluridisciplinarité plutôt que d'hybridation.

Certains de nos objets de recherche sont à observer comme le produit d'hybridations. Par exemple, la manière qu'ont les élèves de répondre à une tâche de géographie comme observer sur le terrain, comprendre les logiques d'acteurs en participant à un jeu de rôle, représenter le chemin du chocolat, cartographier l'occupation humaine d'une île, montre qu'ils mobilisent des références très différentes et non hiérarchisées et dont ils ont peu conscience. Leurs modes de pensée sont hybrides, mêlant affect, représentations, opinion, imaginaire, connaissances, informations vérifiées ou non. Lorsque nous étudions les

¹ Professions et catégories socioprofessionnelles (PCS).

procédures des élèves ou les réponses qu'ils produisent, notre objet semble bien hybride et nécessite donc un cadre théorique solide apte à en tenir compte.

Les travaux menés sur les gestes professionnels des enseignants doivent aussi prendre en compte les références multiples et possiblement hybridées que constituent les sources dans lesquelles ils puisent pour accomplir leurs tâches, mais, là encore les cadres des chercheurs sont ceux d'une science.

Lorsque nous participons à des ingénieries didactiques, en recherche collaboratives, nous construisons des protocoles didactiques visant à permettre aux élèves de manipuler des contenus disciplinaires dans des situations répondant à des caractéristiques précises. Le cadre est celui de l'enquête, de la problématisation, de la communauté discursive par exemples qui, s'ils empruntent à d'autres didactiques, sont élaborés pour répondre aux critères de l'expérimentation scientifique.

La richesse des communications ayant contribué à ce colloque démontre que cette entrée par l'hybridation questionne nos didactiques à plus d'un titre, et sans doute différemment selon les manières de construire les objets de recherche. La construction de nos cadres théoriques mobilise des références dans diverses sciences, cela se vérifie dans toutes les communications et se révèle aussi dans les bibliographies de chacune. Il s'agit pour leurs auteurs de définir précisément les concepts qui leur sont nécessaires, d'en préciser les attributs et souvent de montrer, comment, venus d'une science voisine, ils vont éclairer l'objet didactique. Les collaborations de chercheurs venus de sciences différentes visent aussi cet objectif de mobiliser les concepts existants pour les mettre au service de travaux en didactique : récit, fiction, représentation, raisonnement, discours, contextes par exemples.

Ces références ne sont ni des juxtapositions, ni des « travaux amateurs accomplis pour se distraire ». S'ils font preuve de créativité et sont multi référencés, nos cadres théoriques ont dépassé le stade du bricolage et constituent des armatures scientifiques adaptées à nos objets complexes et sont aptes à produire des savoirs scientifiques qui ne sont pas des hybrides au sens faible mais constituent bien des résultats de recherche contribuant à préciser les contours du domaine des didactiques en sciences sociales : géographie, enseignement moral et civique et histoire.