

THESE DE DOCTORAT DE

L'UNIVERSITÉ  
DU MANS

COMUE UNIVERSITE BRETAGNE LOIRE

ECOLE DOCTORALE N° 604

*Sociétés, Temps, Territoires*

Spécialité : *Sociologie*

Par

**Tony ORIVAL**

**« Des enseignants du secondaire aux prises avec des transformations corporelles et langagières transcontextuelles et socialement situées »**

Thèse en cotutelle internationale, présentée et soutenue à Le Mans : le 2 mars 2020  
Unité de recherche : Laboratoire Violences, Innovations, Politiques, Socialisations et Sports  
(EA 4636)

THESE DE DOCTORAT DE

L'UNIVERSITÉ  
DE MONTRÉAL

FACULTÉ DES ÉTUDES

SUPÉRIEURES ET POSTDOCTORALES

Spécialité : *Sociologie*

**Rapporteurs avant soutenance :**

Mme Martine MARQUILLO LARRUY

M. Maurice TARDIF

Professeur des Universités, Université de Lyon

Professeur titulaire, Université de Montréal

**Composition du Jury :**

Examineur : Eric DUGAS

Examineur : Stéphane HEAS

Dir. de thèse : Omar ZANNA

Dir. de thèse : Jacques HAMEL

Professeur des Universités, Université de Bordeaux

Maître de conférence, HDR, Université de Rennes

Professeur des Universités, Université Le Mans

Professeur titulaire, Université de Montréal

**Titre :** Des enseignants du secondaire aux prises avec des transformations corporelles et langagières en mondes pluriels

**Mots clés :** sociologie de l'éducation ; enseignants ; dispositions ; corps ; langage ; inégalités

**Résumé :** Que se passe-t-il lorsque l'enseignant du secondaire se situe à distance de classe de ses élèves ? Quid de cette rencontre où le premier n'est pas familier des seconds ? Et à quel point les expériences socialisatrices de l'enseignant pèsent-elles sur sa pratique ? Ou encore : le contexte d'exercice et ses contraintes spécifiques sont-ils susceptibles de provoquer chez lui un ensemble de transformations ? Voilà quelques-unes des questions auxquelles nous nous intéressons dans ce travail. Plus exactement, la thèse suivante est posée : *les enseignants transforment et ajustent partiellement leurs dispositions – corporelles et langagières – selon le contexte d'action et les*

*caractéristiques socio-culturelles des élèves auxquels ils s'adressent.* Celle-ci s'appuie sur un travail exploratoire. Mais aussi sur une campagne d'entretiens avec des enseignants du secondaire. Les informations recueillies dans ce cadre constituent le cœur du matériau exploité. Plus précisément, ce travail propose d'une part de comprendre et d'expliquer les formes de socialisations et de transformations – corporelles et langagières – des enseignants qui se réalisent ou non en fonction des contextes de travail où ils évoluent. Et d'autre part d'explorer les difficultés des enseignants à se transformer et à s'adapter à leurs élèves

**Title :** Secondary school teachers and corporal and linguistic transformations in plural worlds

**Keywords :** Sociology of education; teachers; provisions; body ; language ; inequalities

**Abstract :** What happens when the high school teacher is at a distance from his students? Quid of this meeting is not familiar? How much are the teacher's social experiences about his practice? These are some of the questions that interest us in this work. Teachers transform and partially adjust their dispositions. This is based on exploratory work. But also on a campaign of interviews with secondary school teachers. The information collected in this context is the heart of the material used in this thesis. The first part on "the theoretical

route". The second describe, explain and train the forms of socialization and transformation - corporal and language - teachers who are realized or do not work in the contexts of work where they evolve. Two types of transformations are distinguished. Cross-sectional transformations to the respondents. And the social transformations in situ and oriented - of the sociality of context of work. The difficulties of teachers in transforming to their students are also mentioned.

# Remerciements

Cette recherche de doctorat n'aurait pas été possible sans le concours des enseignants du secondaire qui ont accepté d'en être partie prenante. Ils m'ont donné de leur attention, accordé de leur temps, partagé leurs réflexions. Qu'ils en soient ici vivement remerciés. Sans eux, ce travail n'aurait tout simplement pas pu voir le jour, ni être branché sur leurs réalités.

Mon parcours de thèse a notamment été épaulé par mes directeurs de thèse, à qui je dois énormément : Omar Zanna et Jacques Hamel. Je connais Omar Zanna depuis mes premières années à l'Université du Mans. Il m'a donné goût à la sociologie. Et accompagné dans mon travail de master, puis de doctorat. Grâce à lui, j'ai pu avancer en 3<sup>e</sup> cycle dans de bonnes conditions. L'accès à la fameuse S13, la chance d'enseigner en parallèle de la thèse, et l'opportunité de contribuer à des recherches – dont il était responsable scientifique – en témoignent. Le Professeur Omar Zanna est aussi un modèle d'engagement illimité dans le travail, de déontologie et d'obsession de l'enquête de terrain inspirants pour qui en est à ses premières armes dans le métier. C'est là une école irremplaçable. Je tiens aussi à le remercier pour ses précieux conseils, qui ont aiguillé de bout en bout ce travail, mais aussi, pour son inlassable souhait d'alléger ce manuscrit, initialement composé de sept-cent pages.

C'est avec le Professeur Jacques Hamel que mon envol de l'autre côté de l'Atlantique s'est concrétisé. Je ne pouvais rêver mieux. Il m'a ouvert les bras avec un sens de l'accueil et de la générosité extra-ordinaires. Dès ma première année à l'Université de Montréal, il m'a octroyé la possibilité d'intervenir comme auxiliaire dans son enseignement Culture, Connaissance et Idéologie, au cours duquel j'ai échangé avec Pierre-Michel Menger et Philippe Descola. Jacques Hamel m'a aussi offert la chance de partager son bureau. J'ai ainsi pu avoir avec lui de nombreuses discussions, outre la thèse, sur la pédagogie universitaire, Pierre Bourdieu, la culture, la jeunesse, l'école, à tout ce qui touche à l'actualité scientifique, et nos dernières lectures du moment en sociologie et en anthropologie. Ces échanges à son bureau, *La Brunante*, ou ailleurs, font le sel d'une relation qui compte beaucoup pour moi. Pour ces raisons, et d'autres encore, il m'importe donc ici de le remercier chaleureusement.

Au sein de mes deux *Alma mater*, l'Université du Mans et l'Université de Montréal, mais aussi au laboratoire VIPS<sup>2</sup> et à la Chaire de Recherche du Canada en Politiques Éducatives, j'ai rencontré des personnes avec qui j'ai pu échanger, entre autres choses, sur la thèse, et en qui j'ai souvent trouvé des soutiens à son achèvement. Je veux parler notamment, mais pas seulement, de Thibault Ashley, Christophe Stamm, Francisco Toledo Ortiz, Luis Patricio Pena Ibarra, de Mathieu Jackson, bien sûr (et nos interminables soirées et week-end à travailler tous les deux à la Chaire, ou, en d'autres lieux, à refaire le monde avec Mathieu Langlois et d'autres), de Pierre-Cédric Tia, Jonathan Bresson et, bien, que dans un tout autre champ que la sociologie, de Sergey Nikitin. Dans le cadre des enseignements donnés, j'adresse un remerciement spécial aux étudiants de L3 EM du

STAPS du Mans, qui ont aidé à collecter une partie des données exploratoires à cette thèse, et aux étudiants du département de sociologie de l'UdeM, qui ont suivi mon cours d'introduction à la sociologie, et auprès de qui j'ai pris un plaisir fou à enseigner, en parallèle de la rédaction de cette thèse. L'équipe strasbourgeoise de la Faculté des Sciences du Sport, à laquelle je me suis liée par un contrat d'ATER, mérite d'être remerciée pour son accueil, et tout spécialement Gilles Vieille-Marchiset, William Gasparini (qui a accepté de partager son bureau avec moi), Jean Saint-Martin, Sandrine Knobé, Michel Koebel, Sébastien Stump, Lise Cardin, et Hugo Bourbillières, pour les moments passés ensemble et vos soutiens.

Je tiens également à remercier ma famille, qui compte au plus haut point. Tout au long de mon parcours de doctorat, vous m'avez soutenu sans faille, et d'une façon que l'on peinerait à imaginer ; y compris quand j'ai été en proie à de terribles angoisses dans ma capacité à réussir à franchir la ligne d'arrivée de ce marathon qu'est l'exercice de la thèse. Vous avez été un phare, dans les périodes heureuses, comme dans celles de turbulences, et un modèle à suivre de dépassement de soi et d'ardeur au travail. Michèle, Zafer, Simon, Mathieu, Ginette : un immense merci. J'adresse également un remerciement appuyé à Françoise, ma chère marraine, ainsi qu'à Gérard et Mauricette. Et à Michèle et Ginette. Encore vous ? Vous encore. Vous toujours. Vous faites tant pour moi. À mes amis, aussi, ceux de longues dates, qui se comptent à peine sur les doigts d'une main. Et à ceux qui ont croisé et partagé une partie de mon chemin, et qui, sans les nommer, se reconnaîtront.

Enfin, j'exprime mes plus grands remerciements à Mme Martine Marquillo Laruy, Maurice Tardif, Éric Dugas et Stéphane Héas, qui m'ont fait l'honneur d'accepter de participer au jury de cette thèse. Et à la Faculté des Études Supérieures et Postdoctorales, pour leur octroi, à plusieurs reprises, de bourses d'excellence, et notamment celle de Mme Louise Roy, chancelière de l'Université de Montréal, que je remercie ici une fois encore.

# Table des matières

|  |            |
|--|------------|
| REMERCIEMENTS  | 2          |
| TABLE DES MATIERES   | 4          |
| INTRODUCTION   | 5          |
| <b><u>ITINERAIRE THEORIQUE</u></b>   | <b>13</b>  |
| CHAPITRE I : CHANGER DE REGARD SUR LA SOCIALISATION DES ENSEIGNANTS            | 14         |
| CHAPITRE II : LE PASSE DES ENSEIGNANTS EN QUESTION                             | 30         |
| CHAPITRE III : LE CORPS DES ENSEIGNANTS : LIEU ET INTERFACE DE L'INCORPORATION | 53         |
| CHAPITRE IV : RETOUR SUR LA TRADITION DISPOSITIONNALISTE                       | 95         |
| CHAPITRE V : ÉTUDIER LES TRANSFORMATIONS DISPOSITIONNELLES DES ENSEIGNANTS     | 123        |
| <b><u>ENSEIGNER – PAR CORPS – EN MONDES PLURIELS</u></b>                       | <b>150</b> |
| CHAPITRE I : ENTRACTE METHODOLOGIQUE   | 151        |
| CHAPITRE II : QUAND LES ENSEIGNANTS NE CHANGENT PAS ?                          | 184        |
| CHAPITRE III : LES ENSEIGNANTS COMPRENENT-ILS LES ELEVES ?                     | 238        |
| CHAPITRE IV : SE TRANSFORMER – PAR CORPS – POUR ETRE ENSEIGNANT                | 284        |
| CHAPITRE V : L'ESPACE DES COMPORTEMENTS LANGAGIERS                             | 339        |
| CONCLUSION   | 375        |
| BIBLIOGRAPHIE  | 385        |

# Introduction

La recherche entreprise dans le cadre de cette thèse s'inscrit dans la continuité d'un travail de master. Notre expérience d'enseignant en avait constitué le point de départ. En parallèle de nos études, nous avons eu en effet la chance de travailler en qualité de stagiaire, puis de formateur en Éducation Physique et Sportive (EPS), entre septembre 2011 et juin 2014. L'idée était alors de mener une réflexion sur l'enseignant en partant de notre pratique. De cette expérience avait émergé plusieurs constats : 1) il existe une différence entre le travail prescrit par l'institution et le travail réel effectué par les professionnels de l'enseignement ; 2) les enseignants se confrontent à des contextes sociaux d'enseignement pluriels ; 3) les manières d'être enseignant paraissent varier d'un enseignant à un autre. Et de ces constats était ressorti cette question : comment se fait-il que des enseignants d'une même discipline, partageant des origines sociales proches voire identiques<sup>1</sup>, semblent agir de façon distincte, à plus forte raison lorsqu'ils sont confrontés à des publics différents selon les contextes professionnels où ils agissent ? Dès lors, l'objectif de cette recherche avait consisté à décrire, comprendre et expliquer comment les professeurs d'EPS enseignent selon les milieux sociaux auxquels ils s'adressent. Pour y répondre, nous avons choisi de nous inscrire dans un cadrage théorique proposé par Bernard Lahire, développé entre autres dans

---

<sup>1</sup> Sébastien Fleuriel, Stéphan Mierzejewski, Manuel Schotte, « Les enseignants en E.P.S, premiers enseignements d'une enquête sociologique », Colloque « L'EPS, Une discipline en mutation », St Amand les eaux, 21 et 22 novembre 2008 : Claudine Perreti (dir.), « Portraits des enseignants de collèges et lycées », Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Les dossiers, n° 163, avril 2005, p. 10.

son ouvrage *L'homme pluriel*<sup>1</sup>. Ce choix de s'orienter vers un programme de sociologie dispositionnaliste<sup>2</sup> semblait selon nous justifié, parce que plus proche des premières observations empiriques enregistrées sur le terrain. La proposition défendue était alors la suivante : les professeurs d'EPS (re)formuleraient leurs dispositions selon le contexte réel ou supposé dans lequel ils professent, ou selon les représentations subjectives qu'ils tiennent à l'égard de leur public par suites d'interactions successives avec celui-ci. Trois établissements de composition sociale distincte avait été sélectionné pour mener une enquête ethnographique. Les observations se centraient sur des enseignants d'EPS, de sexe masculin, âgés de trente à cinquante-cinq ans, et n'exerçant exclusivement qu'au niveau de l'enseignement secondaire, de la sixième à la troisième, auprès d'élèves âgés d'une dizaine à une quinzaine d'année. Les résultats obtenus, mais aussi la seule focalisation sur les professeurs d'EPS, appelaient à prolonger et à étendre cette recherche.

Aussi notre travail de doctorat vise-t-il plus largement à mieux saisir la fabrication sociale des enseignants du secondaire lorsque ceux-ci évoluent dans un environnement qui les met en relation avec autrui dans des contextes sociaux et culturels variés. Ceci en partant des questions suivantes : que se passe-t-il lorsque l'enseignant, avec sa culture, sa langue, son histoire, fait la rencontre d'élèves qui eux aussi ont leur propre langue, culture et histoire ? Les expériences socialisatrices du passé de l'enseignant déterminent sa pratique ou le contexte social dans lequel il exerce est lui aussi susceptible d'imprimer chez lui un ensemble de transformations ? Sous quelles conditions les comportements et attitudes de l'enseignant se modifient ? Et quelles sont les conséquences de ces éventuels ajustements pour la réussite des élèves, ou pour l'enseignant lui-même ?

Ces questions et enjeux imposent de déployer une « sociologie relationnelle<sup>3</sup> ». De Norbert Elias à Pierre-Michel Menger, en passant par Pierre Bourdieu et Bernard Lahire, tous promeuvent et pratiquent ce type de sociologie. Elle « consiste à penser *relationnellement* ce qui est généralement pensé *substantiellement* par la perception

---

<sup>1</sup> Bernard Lahire, *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action* [1998], Paris, Nathan, 2001.

<sup>2</sup> Comme le note Bernard Lahire à propos de ce programme : « L'idée d'une sorte de modularité dispositionnelle socialement construite est une hypothèse stimulante qui appelle un programme scientifique de sociologie dispositionnalite de la socialisation et de l'action reposant sur des enquêtes empiriques non expérimentales » in Bernard Lahire, *Dans les plis singuliers du social*, Paris, La Découverte, 2013, p. 147.

<sup>3</sup> Pour le dire dans les mots de Guy Bajoit : « Les sociologues, malgré leurs profondes divergences, semblent au moins d'accord sur un point : la sociologie est la science de relations ; elle cherche à expliquer les conduites des individus ou des groupes sociaux par leurs relations », Guy Bajoit, *Pour une sociologie relationnelle*, Paris, Presses Universitaires de France, 1992, p. 7.

préscientifique du monde<sup>1</sup> ». Plus concrètement, cela signifie que l'on ne peut pas penser de façon dissociée les unités étudiées – c'est-à-dire les enseignants, les élèves, etc. – des propriétés sociales de ces mêmes unités – origine sociale, sexe, âge, etc. Cela veut dire également que l'on ne peut comprendre l'enseignant en le pensant comme un individu « “sans attaches ni racines”<sup>2</sup> ». L'idée de suivre une démarche et un raisonnement sociologiques fondés sur la sociologie relationnelle, c'est admettre que l'on doit aussi aborder le « cas particulier » étudié dans l'intention de construire un modèle qu'il s'agit de mettre systématiquement à l'épreuve des faits<sup>3</sup> par comparaisons intra-individuelles, inter-individuelles, inter-groupales, et, bien sûr, aussi, inter-contextuelles. Ce n'est qu'en adoptant cette démarche que l'on pourra appréhender ce que sont et ce que font les enseignants insérés dans un environnement – un établissement, une classe –, qui les met au contact d'autrui, et avec lesquels ils doivent nécessairement composer.

Dans cette perspective, notre recherche se donne pour objectif de prendre en considération le contexte inter-culturel, inter-subjectif, et inter-corporel, qui, bien que parfois peu mis de l'avant dans les recherches en sociologie de l'éducation, occupent une place absolument centrale dans l'enseignement. Car le corps est un marqueur du social<sup>4</sup>, du fait que sont déposées en lui les expériences socialisatrices passées comme présentes<sup>5</sup>. Ainsi toute recherche qui s'intéresse relationnellement de près aux dispositions des individus en relations, requiert d'examiner ce que révèlent les corps dans le champ de l'éducation. Bien sûr, même si le corps n'a pas toujours été plébiscité en ce domaine, après avoir été délaissé un temps à la suite de travaux qui ont fait date comme ceux de Claude Pujade-Renaud<sup>6</sup>, le corps est parfois abordé par les chercheurs pour aider les enseignants à mieux faire usage de leur corps en classe. Mais en analysant des corps sans les mettre en relation avec les

---

<sup>1</sup> Bernard Lahire, *Pour la sociologie. Pour en finir avec une prétendue “culture de l'excuse”*, Paris, Éditions La Découverte, 2016, p. 100.

<sup>2</sup> Pierre Bourdieu (avec Loïc Wacquant), *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*, Paris, Seuil, 1992, p. 23.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 204-205.

<sup>4</sup> Cf. par exemple David Le Breton, *La sociologie du corps*, Paris, Presses Universitaires de France, 2018 ; Christine Détrez, *La construction sociale du corps*, Paris, Le Seuil, 2002 ; Michel Bernard, *Le corps*, Paris, Seuil, 1995 ; David Le Breton, *Anthropologie du corps et modernité*, Paris, Presses Universitaires de France, 1990 ; Pierre Bourdieu, « Remarques provisoires sur la perception sociale du corps », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 14, 1977, p. 52-54 ; Luc Boltanski, « Les usages sociaux du corps », *Annales*, 1, 1974, p. 205-233 ; Marcel Mauss, « Les techniques du corps », *Journal de psychologie*, 32, 1936, p. 271-293 ; « L'expression obligatoire des sentiments (rituels oraux funéraires australiens) », *Journal de psychologie*, 18, 1921.

<sup>5</sup> Cf. par exemple le chapitre d'ouvrage très pédagogique sur cette question : Sylvia Faure, « Apprendre par corps. Devenir des individus » dans Benoît Huet et Nathalie Gal-Petitfaux, *L'expérience corporelle*, Éditions EPS, 2010, p. 46-59.

<sup>6</sup> Claude-Pujade Renaud, *Le corps de l'enseignant dans la classe*, Paris, L'Harmattan, 2005. Et Claude-Pujade Renaud, *Le corps de l'élève dans la classe*, Paris, L'Harmattan, 2005.



expériences socialisatrices passées dont ils sont le produit et en oubliant d'interroger les caractéristiques sociologiques du public auxquels s'adressent les enseignants, cela revient à ne parcourir que la moitié du chemin. Plutôt que d'observer ainsi le corps de l'enseignant nous tacherons de l'analyser avec un regard résolument sociologique. Et pour prendre en compte le contexte inter-culturel, inter-subjectif et inter-corporel, de mettre l'accent sur cette idée que le corps vient dire quelque chose de soi dans la relation à l'autre, et que le corps peut être transformé au contact d'autrui.

De fait, nous proposerons de voir comment le corps de l'enseignant s'inscrit toujours dans une trame langagière aux dimensions multiples qui appelle à voir que ce corps est le produit d'un passé et d'un présent, bref, qu'il s'inscrit amplement au cœur de configurations<sup>1</sup> sociales, relationnelles et affectives. L'enseignant enseigne par corps et par le corps. Et son corps est le support à partir duquel toutes les interactions se réalisent avec autrui. Mais le corps de l'enseignant ne peut se penser de façon dissociée de ses expériences socialisatrices passées pas plus qu'il n'est possible de le penser *ex nihilo* d'un contexte d'action dont les propriétés sociales et culturelles objectives ne peuvent être délaissées, au risque d'oublier que l'on ne peut saisir ce corps de l'enseignant que parce qu'il est en lien avec les autres. Ainsi que le rappelle Bernard Lahire à propos des travaux de Norbert Elias, il y a un « lien d'interdépendance structurale » qui nous fait nous relier aux autres et nous ne pouvons comprendre l'individu qu'à partir de sa forme de coexistence avec les autres<sup>2</sup>. Tout ceci nous pousse à dépasser l'idée que l'on pourrait étudier le corps de l'enseignant en lui seul. Dans notre travail, cela nous invite à récuser toute conception du corps et de la communication qui ne penserait le corps qu'à travers sa dimension non-verbale — le regard, les gestes, la voix, la tenue. Le corps, tel que nous l'envisageons, sera appréhendé aussi bien du point de vue de la communication non-verbale que verbale.

Pour mettre à l'épreuve cette thèse, notre recherche s'intéresse aux enseignants du secondaire. L'idée de focaliser notre attention sur ces enseignants tient à ce qu'ils sont plus que d'autres soumis à des affectations hors de leur région d'origine et à l'expérimentation d'une plus grande variété, au moins en début de carrière, de contextes sociaux pluriels. Il ne s'agit pas seulement de sélectionner les enseignants d'EPS comme en Master. Ici, nous

---

<sup>1</sup> Norbert Elias et Eric Dunning, *Sport et civilisation*, Paris, Fayard, 1994, ou Norbert Elias, *La société des individus*, Paris, Fayard, 1991.

<sup>2</sup> Bernard Lahire, *op. cit.*, 2016, p. 100-110.

prenons plutôt le pari d'élargir la base de recueil des données en s'intéressant à tous les enseignants du secondaire, quelles que soient leurs disciplines.

Dans cette recherche doctorale, nous souhaitons donc nous centrer sur la potentielle stabilité et transformation des dispositions des enseignants en fonction des contextes sociaux d'enseignement dans lesquels ils agissent. Ceci pose une question théorique particulièrement redoutable en sociologie. Celle de chercher « comment analyser le système des relations interindividuelles selon un double axe, l'axe de la différenciation des comportements telle qu'elle est paramétrée à partir d'un état initial du système d'action étudié, et l'axe des modifications qu'introduisent continuellement dans ces comportements les interactions entre les agents<sup>1</sup> ». À cet égard, nous soutenons que, même si les connaissances tendent à s'accumuler sur l'école tout en buttant sur de grandes questions théoriques classiques en sociologie, ces dernières méritent sans doute d'être repensées dans le champ scolaire<sup>2</sup>. Nous pensons plus précisément qu'un bon moyen de les aborder, c'est de réfléchir le problème en s'inscrivant ou en s'inspirant d'une sociologie dispositionnaliste telle que celle proposée par Bernard Lahire. Nous soutiendrons et défendrons plus précisément la problématique suivante : *les enseignants transforment et même ajustent leurs dispositions selon le contexte d'action et les caractéristiques socio-culturelles du public auxquels ils s'adressent*. D'un point de vue théorique, cela nécessitera de se questionner sur la sociologie de la socialisation ainsi que sur la sociologie dispositionnelle. C'est en s'intéressant de près à ces théories que l'on trouvera les ressources théoriques nécessaires pour avancer et étayer notre travail.

Notre thèse, qui se situe donc à la croisée de la sociologie de l'éducation, du langage et du corps se veut une contribution visant principalement deux objectifs. Un premier objectif où il s'agit d'examiner à la loupe toutes les dynamiques processuelles, structurelles et interactionnelles aux principes de la logique des ajustements et désajustements des dispositions des enseignants aux contextes d'action dans lesquels ils s'insèrent. De ce point de vue, cela engagera à recourir à la méthode comparative pour entrevoir ces logiques en croisant, au cours de notre enquête, dimension synchronique (au cours d'une trajectoire individuelle et professionnelle) et diachronique (dans des contextes ou micro-contextes différents)<sup>3</sup>. Le second objectif se veut quant à lui beaucoup plus pratique, relatif à l'« utilité » même de la sociologie (ou plutôt à sa vocation ou bien à son rôle dans la vie

---

<sup>1</sup> Pierre Michel-Menger, *S'accomplir dans l'incertain*, Paris, Seuil, Gallimard, 2009, p. 33.

<sup>2</sup> Marie Duru-Bellat et Agnès Van Zanten, *Sociologie de l'école*, Paris, Presses Universitaires de France, 2012, p. 260.

<sup>3</sup> Bernard Lahire, *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*, Paris, Nathan, 2002.

sociale), dont nous savons qu'elle fait, selon les époques et les circonstances sociales et historiques données, parfois ou souvent débat<sup>1</sup>. Le but de cette recherche de thèse est, certes, celui de décrire, comprendre et d'expliquer ce que sont et ce que font les enseignants du secondaire lorsqu'ils s'insèrent dans des contextes socio-culturels variés, mais il est aussi, par cela même, celui de chercher à éclairer les conduites et les comportements<sup>2</sup> des enseignants.

\*\*\*

La présente thèse s'organise en deux parties. Dans la première (« *Itinéraire théorique* »), il nous a semblé nécessaire de revenir sur le fait que les enseignants sont généralement considérés dans les travaux sociologiques comme des agents de l'État ayant une mission socialisatrice d'autrui, et moins comme des acteurs susceptibles de connaître une transformation partielle de soi dans le cadre de leur travail. Comme on le voit plus précisément dans le premier chapitre (« *Changer de regard sur la socialisation* »), la représentation suivant laquelle les enseignants sont des femmes et des hommes formés et payés pour agir sur les autres résulte du « *sens commun* » mais aussi de travaux sociologiques plus anciens. Cette représentation, à laquelle l'influence considérable des travaux d'Emile Durkheim sur l'éducation a sans doute contribué, irrigue encore les travaux menés aujourd'hui en sociologie de l'éducation et en sciences de l'éducation. Sur ce dernier point, le deuxième chapitre (« *Le passé des enseignants : un inquiétant impensé ?* ») souligne combien cette proposition de changer de regard sur la socialisation des enseignants prend le contrepied des perspectives théoriques dominantes des recherches sur l'éducation en général, et sur les enseignants en particulier. Si donc ce deuxième chapitre pointe l'absence de prise en compte du passé des enseignants, le troisième chapitre (« *Le corps de l'enseignant : lieu et interface de l'incorporation* ») éclaire la raison pour laquelle il est nécessaire de ne pas l'évincer si l'on veut saisir ce que sont et font les enseignants en contextes pluriels. Nous tentons alors de voir comment se réalise le processus d'incorporation des expériences socialisatrices antérieures, et ce que cela peut induire sur les comportements présents des enseignants. Parce que la sociologie de « tradition

---

<sup>1</sup> François Dubet, *À quoi sert vraiment un sociologue ?*, Paris, Armand Colin, 2011.

<sup>2</sup> Craig Calhoun et Michel Wieviorka, « Manifeste pour les sciences sociales », *Socio*, 1, 2013, p. 5-40.

dispositionnaliste<sup>1</sup> » est sans doute celle qui a été la plus attentive à ce poids du passé, nous faisons ensuite un retour sur les théories de Pierre Bourdieu et de Bernard Lahire dans un quatrième chapitre (« *Retour sur la tradition dispositionnaliste* »). Puis on se propose de s'intéresser aux conditions de maintien et de transformations des dispositions en fonction des enseignants et des contextes où ils exercent<sup>2</sup>. C'est ce que l'on aborde dans le dernier chapitre (« *Penser les transformations dispositionnelles des enseignants* ») de cette première partie.

La deuxième partie (« *Enseigner – par corps – en mondes pluriels* ») commence sur un premier chapitre (« *Entracte méthodologique* ») qui est l'occasion d'explicitier ce qui reste souvent dans l'ombre : d'une part les conditions de l'enquête et de la production des données ; d'autre part les méthodes et les stratégies utilisées pour analyser le matériau recueilli. Deux dispositifs méthodologiques exploratoires sont déployés. On y montre comment on s'est organisé pour recueillir des observations, des entretiens et des questionnaires exploratoires auprès d'enseignants d'Éducation Physique et Sportive, de Français, et d'Histoire. Le troisième dispositif le plus important parachève ce recueil des données. Tel que détaillé dans ce chapitre, ce dispositif a consisté en des entretiens avec trente-huit enseignants. Certains d'entre eux ont été interviewés à plusieurs reprises. Prise de contact, choix des enquêtés, négociation et conditions de déroulement des entretiens y sont aussi abordés. Les procédés et les stratégies d'analyse du matériau recueilli sont aussi exposés. Le matériau recueilli par entretien au cours de ce troisième dispositif constitue le cœur du matériau exploité dans l'analyse.

Le deuxième chapitre (« *Quand les enseignants ne changent pas ?* ») s'ouvre sur les premiers pas dans le métier d'enseignant. Si nombre d'entre eux ont été déplacés de leur environnement connu, on peut voir comment ils essayent malgré tout de limiter, sinon de déjouer « l'émigration forcée » à laquelle ils sont contraints. Durant cette phase de leur carrière, où le lieu d'exercice leur est imposé, ils font toutefois l'expérience d'être mis au contact d'élèves, de parents et de collègues avec lesquels ils se sentent plus ou moins en affinité. Une partie de l'analyse vise donc à en expliciter les raisons. Aussi met-on au jour

---

<sup>1</sup> Bernard Lahire, *op. cit.*, 2002.

<sup>2</sup> Problème sociologique de fond, puisque, on l'a noté, l'analyse de l'action est confrontée, comme l'avance Pierre-Michel Menger, à cette tension : « comment analyser le système des relations interindividuelles selon un double axe, l'axe de la différenciation des comportements telle qu'elle est paramétrée à partir d'un état initial du système d'action étudié, et l'axe des modifications qu'introduisent continuellement dans ces comportements les interactions entre les agents [ou les acteurs] ? » dans Pierre-Michel Menger, *op. cit.*, 2009, p. 33.

ces points de ressemblances et de dissemblances. Le troisième chapitre (« *Les enseignants comprennent-ils les élèves ?* ») prolonge l'analyse. Il souligne que les enseignants peuvent rencontrer des difficultés à comprendre les élèves, difficultés qui pèsent sur leurs possibilités de transformer et d'orienter leurs comportements et leurs décisions en conséquence.

Toujours dans cette deuxième partie, l'analyse de ces transformations occupe donc les derniers chapitres de la thèse. Deux types de transformation sont distingués. Les transformations transversales aux enquêtes indépendamment des spécificités du contexte où ils enseignent. Et les transformations socialement situées et orientées en fonction de la tonalité sociale du contexte de travail. Un chapitre est dédié à l'analyse des premières (« *Se transformer – par corps – pour être enseignant* »). Dans celui-ci, on s'attache à montrer comment les enseignants se transforment au contact d'autrui. En mettant en évidence que les élèves ont aussi un rôle socialisateur sur les enseignants. L'analyse porte également sur l'influence transformatrice des partenaires de travail – tels que les collègues, tuteurs de stage ou inspecteurs – sur les enquêtés et leurs usages du langage oral et du corps en situation de faire classe. Le chapitre suivant est en revanche consacré à l'analyse des transformations corporelles qui semblent liées aux spécificités du contexte social d'enseignement. Celui-ci (« *L'espace des comportements langagiers* ») examine les pratiques langagières orales des enseignants. Dans ce dernier chapitre, il apparaît que les enseignants tendent à transformer partiellement leurs manières de parler. Bien que, dans chacun de ces deux derniers chapitres, on interroge déjà l'impact que pourraient avoir ces différences de comportements des enseignants sur les conditions de scolarisation et les inégalités de traitement des élèves, cette question des inégalités liées à cette socialisation différentielle implicite, fait l'objet d'une conclusion générale.

*Première partie*

# ITINERAIRE THEORIQUE

# Chapitre I

## Changer de regard sur la socialisation des enseignants

La cécité sans doute la plus courante, mais simultanément la moins évidente dans le giron sociologique est celle qui touche à la socialisation des enseignants<sup>1</sup>. Il semble relativement évident de croire que l'enseignant ne pourrait se saisir et se comprendre que par et à travers sa fonction, sa tâche, sa mission. Et nous croyons connaître les enseignants, ce qu'ils sont, ce qu'ils font. Mais en réalité, ce que fait l'enseignant en enseignant ne va pas de soi. Pour bien le comprendre, il convient de se détacher de l'idée selon laquelle les enseignants ne seraient que des agents dont l'action est de socialiser autrui, pour admettre que l'enseignant est aussi porteur d'expériences socialisatrices passées, et qu'il peut continuer d'être socialisé en socialisant. C'est là, selon nous, une condition essentielle à notre recherche si l'on veut saisir ce que sont et ce que font les enseignants en contextes sociaux pluriels. Pour changer de regard sur la socialisation des enseignants, nous partirons des écrits d'Émile Durkheim afin de les mettre en correspondance avec des travaux plus récents en sociologie et en sciences de l'éducation. Sur la base des recherches fortement inspirées de l'École de Chicago, nous verrons ensuite que l'enseignant du secondaire n'est pas seulement celui qui socialise autrui. Dans ce chapitre, nous pourrions alors finalement montrer qu'en dépit des résistances à le penser comme tel, l'enseignant peut continuer à être influencé au gré de ses expériences professionnelles et des épreuves qu'il traverse. Et que limiter la socialisation à la socialisation professionnelle ne saurait suffire.

---

<sup>1</sup> « La socialisation est le processus par lequel un être biologique est transformé, sous l'effet de multiples interactions qu'il entretient dès sa naissance avec d'autres individus et avec tout un monde matériel issu de l'histoire, en un être social adapté à un univers sociohistorique déterminé » in Bernard Lahire, *op. cit.*, 2013, p. 116.

## Les enseignants : des acteurs exclusivement socialisateurs ?

Pour le sociologue qui entend retracer ce que font les enseignants, ce qu'ils pensent, sentent, disent, il est spectaculaire d'observer que les chercheurs en sciences humaines et sociales — en sociologie de l'éducation et en sciences de l'éducation tout particulièrement —, font pour une bonne part comme si les enseignants qu'ils entendent prendre comme objet d'étude sont le plus souvent sans passé<sup>1</sup>. Tout se passe comme si l'enseignant est alors tout fait, tout prêt, déjà fabriqué, socialement constitué, en tant qu'adulte. De notre point de vue, cela a intimement lié à un problème qui se pose d'emblée à l'enseignant ou au chercheur : l'enseignant est seulement, ou presque, celui qui éduque autrui, qui agit sur autrui, qui vise sa transformation et sa socialisation.

Une telle vue, délibérément partielle, de la réalité sociale de l'enseignant, tient sans doute à un recouplement des conceptions sur l'utilité sociale de ce dernier selon ledit « monde ordinaire » et ledit « monde savant ». Pour véritablement le comprendre, il nous faut remonter au 19<sup>e</sup> et 20<sup>e</sup> siècle. En pleine émergence de la sociologie encore « balbutiante » se pose une question cruciale et décisive : comment faire cohésion dans une société en prise à un passage d'un type de société à un autre. En effet, dans la France de la Troisième République, alors en pleine Révolution Industrielle, un changement s'opère à la fois dans la nature du travail et le lien aux autres. La mutation industrielle, politique et sociale en question fait basculer la société française d'une société traditionnelle à une société moderne, ce qui conduit à un changement du régime de solidarité. Alors que la France de Durkheim est socialement organisée par une « solidarité mécanique » ou par « similitude », la solidarité qui caractérise l'organisation des relations aux autres devient « organique<sup>2</sup> ». La « solidarité mécanique », propre aux sociétés traditionnelles, renvoie à une division du travail faible et une conscience collective forte, tandis que la « solidarité organique » indique une division du travail forte et une conscience collective affaiblie : ainsi « non seulement, d'une manière générale, la solidarité mécanique lie moins fortement les hommes que la solidarité organique, mais encore, à mesure qu'on avance dans l'évolution sociale, elle va de plus en plus en se relâchant<sup>3</sup> ». En ces conditions sociales situées, et historiquement datées, qui appellent à trouver le moyen de (re)faire collectif et conscience collective au sein de la

---

<sup>1</sup> Hormis, comme nous le verrons, lorsque les chercheurs tentent de découvrir ce qui a pu, dans le passé, socialement construire sinon du moins influencer le « choix » de devenir enseignant.

<sup>2</sup> Emile Durkheim, *De la division du travail social*, [1930], Paris, Presses Universitaires de France, 2013.

<sup>3</sup> Emile Durkheim, *op. cit.*, 2013, p. 124.



société, Emile Durkheim va en apporter la clé pour faire corps entre les individus : l'éducation et la socialisation. De là vont naître des acceptions et conceptions de l'éducation, de la socialisation, et de la fonction de l'enseignant qui, de notre point de vue, en imprègnent encore fortement leurs usages les plus « contemporains ».

Mais comment sont précisément définis l'éducation et la socialisation ? Et en quoi cela influe-t-il potentiellement les conceptions que les chercheurs en sciences sociales se font aujourd'hui des enseignants, ou sur la définition que les enseignants se font d'eux-mêmes ? Emile Durkheim, alors professeur de pédagogie et de sciences sociales à l'Université de la Sorbonne, dès 1902, ne va pas définir la socialisation de façon si éloignée de l'éducation. Bien au contraire. Dans *Éducation et sociologie*<sup>1</sup>, l'éducation est entendue comme « l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné<sup>2</sup> ». Plus encore, le caractère indissociable du lien entre éducation et socialisation se fait d'autant plus sentir lorsque la première notion se couple, voire s'apparente à la seconde : alors « résulte de la définition qui précède que l'éducation consiste en une socialisation méthodique de la jeune génération<sup>3</sup> ». Les parents, mais aussi et surtout les enseignants, seraient considérés comme des agents d'éducation et de socialisation des jeunes enfants auxquels il faudrait apprendre à vivre en société. Tel serait donc la mission et la fonction de ces dépositaires de la légitimité et volonté de l'État<sup>4</sup>.

Ainsi, apprendre à vivre ensemble ne va pas de soi. Cela nécessiterait l'effort et l'action socialisatrice des enseignants puisque c'est à eux que leur échoit cette tâche. Pour (re)trouver une cohésion entre les individus dans une société dont les liens aux autres se transforment, il serait requis de faire passer l'enfant d'un être « passif », « amoral », « asocial », à un être « socialisé », « moral », et « actif » dans la société dans laquelle il est amené à évoluer<sup>5</sup>. L'action socialisatrice des enseignants serait d'autant plus importante que

---

<sup>1</sup> Emile Durkheim, *Éducation et sociologie* [1922], Paris, Presses Universitaires de France, 2009.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 51.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 51.

<sup>4</sup> En fait, « du moment que l'éducation est une fonction essentiellement sociale, l'État ne peut s'en désintéresser. Au contraire, tout ce qui est éducation doit être, en quelque mesure, soumis à son action » in Emile Durkheim, *op. cit.*, 2009, p. 59.

<sup>5</sup> En effet, « nous avons vu que l'éducation a pour objet de superposer, à l'être individuel et asocial que nous sommes en naissant, un être entièrement nouveau. Elle doit nous amener à dépasser notre nature initiale », in Emile Durkheim, *op. cit.*, 2009, p. 66.

c'est par et à travers eux que le partage de codes comportementaux et d'une culture commune serait rendue possible. L'éducation-socialisation revient très clairement à « hypnotiser<sup>1</sup> » l'enfant pour créer les conditions de l'homogénéité et de l'harmonie sociale, car « la société ne peut vivre que s'il existe entre ses membres une suffisante homogénéité. L'éducation perpétue et renforce cette homogénéité en fixant dans l'âme de l'enfant les similitudes essentielles que suppose la vie collective<sup>2</sup> ». L'idée que les enfants seraient les dépositaires de « prédispositions organiques<sup>3</sup> » qui suffiraient en cela seul à composer avec d'autres versions d'eux-mêmes est illusoire en ceci que ce sont des dispositions qu'il faut forger, développer, accompagner, pour avoir quelque chance d'obtenir des enfants qu'ils soient en mesure de prendre les autres en considération, de les comprendre, bref, de sorte qu'ils puissent accéder aux mondes mentaux d'autrui et entrer en dialogue avec eux. De cette perspective, nous comprenons donc mieux l'importance de définir les enseignants comme des agents socialisateurs.

Une telle définition de l'enseignant appelle à percevoir ces derniers d'une façon toute singulière, notamment puisqu'ils sont délibérément ceux qui contraignent l'enfant. Selon cette approche durkheimienne de la socialisation, les enseignants ne sont nullement contraints par quelque force extérieure. Et ne sont pas influencés par les élèves. Il y a bien chez Emile Durkheim quelques nuances : si contraintes il y a pour les enseignants, ce sont celles qui ont trait à la société<sup>4</sup>. Mais il reste que cette prise en compte de la contrainte exclut totalement le contexte de l'action de l'enseignant. À la limite, pourquoi en serait-il autrement ? Car ce sont bien les enseignants qui détiennent un pouvoir de coercition et de socialisation qu'ils exercent sur autrui. Dans l'établissement, au sein de cette « petite société » qu'est la classe<sup>5</sup>, les enseignants sont alors les maîtres du jeu social qui s'y joue. Ils établissent le cadre ainsi que les règles du jeu ; et, dans cette voie, il ne reste plus pour l'enfant qu'à se

---

<sup>1</sup> C'est un tel terme que l'on retrouve chez Emile Durkheim lorsqu'il parle de socialisation. Par exemple, on peut lire, toujours dans *Éducation et Sociologie*, que « l'enfant est naturellement dans un état de passivité tout à fait comparable à celui où l'hypnotisé se trouve artificiellement placé » in Emile Durkheim, *op. cit.*, 2009, p. 64.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 101-102.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 53.

<sup>4</sup> Rien d'étonnant en soi puisqu'ici l'auteur est fidèle aux *règles de la méthode sociologique* qu'il a lui-même rédigé, et au cours desquelles il développe son interprétation : l'idée d'une société tout agissante, un fait social qui préexiste, transcende et survit aux individus, et dont la propriété centrale est la contrainte extérieure (coercition) sur les individus in Emile Durkheim, *Les règles de la méthode sociologique* (1895), Paris, Flammarion, 2010.

<sup>5</sup> « Une classe, en effet, est une petite société, et il ne faut pas la conduire comme si elle n'était qu'une simple agglomération de sujets indépendants les uns des autres. Les enfants en classe pensent, sentent, agissent autrement que quand ils sont isolés », Emile Durkheim, *op. cit.*, 2009, p. 89.

conformer à celles-ci. Ainsi les enseignants, au travers de leurs pratiques éducatives et socialisatrices, ne sont pas caractérisés autrement que comme la symétrique inverse de ce que sont les enfants : à l'absence de conscience et la passivité des enfants s'opposent le côté actif et lucide des enseignants. Les actions éducatives et socialisatrices mises en œuvre par ces derniers en seraient d'ailleurs la manifestation et la preuve irréfutables.

L'ensemble de ces considérations laisse à penser que nous connaissons encore aujourd'hui des définitions de l'enseignant ou de l'éducateur similaires à celles données par Émile Durkheim. Lorsque l'on y regarde de près, ce dernier n'est pas autrement appréhendé. Il est par exemple, pour François Dubet, un « travailleur sur autrui<sup>1</sup> ». L'enseignant réalise une activité entendue dans une acception large : il fait partie de « l'ensemble des activités *professionnelles* participant à la socialisation des individus<sup>2</sup> ». Dans cette voie, les enseignants sont donc les femmes et les hommes « payés et formés pour agir sur les autres<sup>3</sup> », autrement dit pour socialiser les enfants, et ce même s'il faut en passer parfois par « “le sale boulot” : la discipline, la vie collective, les rencontres avec les parents...<sup>4</sup> ». La légitimité professionnelle et socialisatrice du « travailleur sur autrui », se fonderait, pour reprendre ici Max Weber, d'abord et avant tout sur une « action rationnelle en valeur<sup>5</sup> », l'enseignant pouvant être celui qui agit « au service qu'il est de sa conviction portant sur ce qui lui apparaît comme commandé par le devoir<sup>6</sup> ». Conforme à des « impératifs » ou à des « exigences » faisant se corréliser valeurs du groupe professionnel et normes d'action, l'activité de l'enseignant reviendrait à une équation entre valeurs/principes, vocation/profession, et socialisation/subjectivation<sup>7</sup>. En dépit d'un « programme institutionnel<sup>8</sup> » en déclin, il subsiste que l'enseignant est appréhendé par le truchement de son activité socialisatrice, puisque ce dernier exercerait une activité qui reste « une activité spécifique et professionnelle de socialisation<sup>9</sup> ». Une fois encore, l'action institutionnelle de l'enseignant revient à une action socialisatrice. L'enseignant peut en outre être de plus en plus considéré comme un éducateur, au sens le plus large du terme. Mandaté par l'État, on

---

<sup>1</sup> François Dubet, *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil, 2002.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 9.

<sup>3</sup> François Dubet, *op. cit.*, 2002.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 143.

<sup>5</sup> Max Weber, *Économie et société, tome 1 : Les catégories de la sociologie* [1922], Paris, Pocket, 1995, p. 56.

<sup>6</sup> *Ibid.*, p. 56.

<sup>7</sup> François Dubet, *op. cit.*, 2002, p. 24.

<sup>8</sup> Définit comme un « processus social qui transforme des valeurs et des principes en action et en subjectivité par le biais d'un travail professionnel spécifique et organisé » in François Dubet, *op. cit.*, 2002, p. 24.

<sup>9</sup> *Ibid.*, p. 24.

lui attribue aussi un rôle de passeur de connaissances et de culture autant que cela serait possible<sup>1</sup>. Toujours selon cette perspective, l'enseignant est délibérément celui qui aide l'autre à devenir le créateur de sa propre existence, celui qui, par ses actions éducatrices et socialisatrices, met *a priori* tout en œuvre pour faire se correspondre et s'intégrer l'enfant à la vie sociale et commune de la société dans laquelle il est, et au sein de laquelle il sera amené à évoluer. Dans le même ordre d'idée, Yves Lenoir, reprenant et développant le concept d'intervention éducative, admet, tantôt implicitement, tantôt explicitement, que l'enseignant est le « délégué de la société » qui vise, par sa pratique d'enseignement, la transformation de l'autre<sup>2</sup>. En cela, si enseigner est un art, l'enseignant ne serait-il donc qu'un artiste dont l'art est de socialiser ?

### **La socialisation par le prisme de la socialisation professionnelle**

Au regard de ce qui précède, nous voyons poindre l'idée partagée par une part des chercheurs en sciences sociales selon laquelle l'enseignant est celui qui socialise plutôt qu'il n'est lui-même socialisé. Qu'Émile Durkheim appréhende l'enseignant sous cette optique peut parfaitement se comprendre, car, en effet, ce dernier doit enseigner en éduquant les éducateurs de demain. Mais cette croyance seule d'un enseignant qui agit sans avoir été lui-même socialisé comme fil analytique unique ne peut suffire si l'on veut décrire, comprendre et expliquer ce que sont et ce que font les enseignants dans des contextes socio-culturels variés. Comment pourrions-nous saisir sociologiquement ces enseignants du secondaire si nous partons du postulat selon lequel l'enseignant est celui qui socialise sans jamais avoir été ou être socialisé lorsqu'il agit dans tel ou tel contexte ? Une des voies choisies par les chercheurs<sup>3</sup> est de convenir que les enseignants puissent être des individus qui se socialisent à une profession.

Les chercheurs qui produisent cette connaissance sur la socialisation professionnelle sont fortement inspirés par la sociologie de l'École de Chicago. Dans ce cas la socialisation

---

<sup>1</sup> Jean-Michel Zakhartchouk, *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, ESF, 1999.

<sup>2</sup> Colloque international « Interventions éducatives et sociales en contextes pluriels, quels défis ? », les 28, 29 et 30 avril 2014, Saint-Denis, Réunion (Île de La Réunion).

<sup>3</sup> Que l'on pense à des chercheurs comme Howard Becker, Dan Lortie, Pascal Guibert, Pierre Périer, Agnès Van Zanten.

professionnelle est articulée et le plus souvent indissociée de l'idée selon laquelle l'enseignant réalise une « carrière », au sens de Howard Becker.

Si ce concept de carrière est tiré de sa thèse de doctorat<sup>1</sup>, Howard Becker expose, dans son article « *The carrier of the Chicago public school teacher*<sup>2</sup> », combien celui-ci « s'est avéré d'une grande utilité dans la compréhension et l'analyse des dynamiques des organisations du travail ainsi que du devenir des individus. Plus encore, le terme se réfère, pour paraphraser Hall<sup>3</sup>, aux séries récurrentes d'ajustements réalisés par les individus au “réseau d'institutions, d'organisations formelles et aux relations informelles” dans lesquelles le travail est effectué<sup>4</sup> ». En réinvestissant ce concept pour l'employer dans le champ de l'éducation, l'auteur va montrer que les carrières des enseignants ne se réalisent pas sur la même modalité que dans d'autres professions. Si les carrières des enseignants peuvent être limitées en termes de champ des possibles<sup>5</sup>, Howard Becker va montrer, à partir de l'étude de la situation des enseignants de Chicago, que leur mobilité n'est pas verticale mais horizontale<sup>6</sup>. Plus précisément, de cette étude, deux grands types de carrières seraient observés : d'une part les carrières où les enseignants appréhendent leurs premiers postes comme une « affectation-affliction<sup>7</sup> », poursuivant ainsi leur souhait d'être progressivement affecté dans un lieu idéal d'exercice —, et d'autre part, des carrières moins fréquentes (treize entrevues sur les soixante réalisées par Howard Becker) où les enseignants finissent par se socialiser à un espace professionnel considéré d'abord comme indésirable. Dans les quarante-sept premières entrevues, renvoyant au premier type de carrière exposé à l'instant, la recherche du transfert — et donc de « mobilité horizontale » — est ambitionnée ; et ainsi

---

<sup>1</sup> Howard Becker, *Role and Career Problems of the Chicago Public School Teacher*, Thèse de doctorat, University of Chicago, 1951.

<sup>2</sup> Howard Becker, « The carrier of the Chicago public school teacher », *American Journal of Sociology*, Vol. 57, n°5, The Sociological Study of Work, 1952, p. 470-477.

<sup>3</sup> Oswald Hall, « The stages of a Medical Career », *American Journal of Sociology*, LIII, 327, March, 1948.

<sup>4</sup> « The concept of *career* has proved of great use in understanding and analyzing the dynamics of work organizations and the movement and fate of individuals within them. The terms refers, to paraphrase Hall, to the patterned series of adjustments made by the individual to the “network of institutions, formal organizations, and informal relationships” in which the work of the occupation is performed », Howard Becker, *op. cit.*, 1952, p. 470. Traduit par moi.

<sup>5</sup> Dan C. Lortie, *Schoolteacher. A Sociological Study* [1975], Chicago, University of Chicago Press, 2002.

<sup>6</sup> En effet : « The Carrers of Chicago teachers exhibit “horizontal” movement among positions at one level of the school-work hierarchy in terms of the configuration of the occupation's basic problems presented by each rather than vertical movement between several such levels » in Howard Becker, *op. cit.*, 1952, p. 470.

<sup>7</sup> Nous reprenons ici ce terme de Fabien Truong qui l'emploie pour qualifier l'expérience des enseignants néotitulaires affectés en collège et lycée en France, aujourd'hui : « L' “affectation-affliction” est l'expérience typique du jeune enseignant néotitulaire. Il accepte sa première nomination en bas de l'échelle, dans un département stigmatisé et un établissement “classé”, l'obligeant à quitter son académie d'origine pour des territoires et des élèves redoutés » in Fabien Truong, *Jeunesses françaises. Bac + 5 made in banlieue*, Paris, 2015, p. 15.

les « enseignants nouvellement arrivés sont affectés dans des écoles dont personne ne veut », si bien que « les écoles les plus attractives ont les listes d'attente les plus longues, tandis que les écoles les moins désirables ont des listes plus courtes<sup>1</sup> ». Pour le second type de carrière, minoritaire, du moins relativement à l'ensemble des personnes interviewées par Howard Becker, l'ajustement au contexte est seulement décrit et interprété comme ceci : le processus commencerait lorsque l'enseignant, pour un tas de raisons possible, resterait dans l'école indésirable quelques années. Puis, progressivement, l'enseignant opérerait une révision de son jugement ou de son point de vue quant aux bénéfices perçus qu'il aurait à quitter la « *slum school* » (« l'école de bidonville ») dans laquelle il est, au profit d'une autre généralement considérée comme plus « désirable<sup>2</sup> ». Dans ce second type de socialisation professionnelle et de carrière, et en vertu même de ce processus d'adaptation, les conséquences peuvent se faire sentir de la façon suivante : les enseignants peuvent finir inaptes à enseigner ailleurs. Du moins est-ce ce que tendent à signaler autant Howard Becker que Blanche Geer, lorsqu'ils précisent, respectivement, que les enseignants peuvent être non seulement profondément « marqués par l'immersion dans l'univers d'une école de bas-quartier » (au point de ne plus pouvoir en partir), et que certains des aspects de l'enseignement qui décourageraient « les débutants » peuvent attacher « les vétérans » à ce métier<sup>3</sup>. L'attachement en question est aussi parfois expliqué comme le résultat d'une « stabilité résignée<sup>4</sup> ». En tous les cas, nous pouvons voir comment, dans un cas comme dans l'autre, c'est-à-dire selon les deux types de carrières identifiés, le concept de carrière semble l'opérateur analytique pour penser la socialisation professionnelle des enseignants.

Ainsi que nous l'avions énoncé, le concept de carrière est présent de façon sous-jacente ou explicite dans les recherches les plus récentes sur la socialisation professionnelle. Dans cette perspective, les enseignants ne sont plus seulement des agents qui socialisent les enfants dont ils ont la charge : ils sont appréhendés comme des individus qui sont eux-mêmes socialisés, et notamment socialisés à une profession. Cela donne lieu à la (re)constitution des

---

<sup>1</sup> Howard S. Becker, « Sur le concept d'engagement », *SociologieS, Découvertes / Redécouvertes*, Howard Becker, 2006, p. 5-6.

<sup>2</sup> « The process begins when the teacher, for any of a number of possible reasons, remains in the understanding school for a number of years. During this stay changes of take place in the teacher and in the character of her relations with other members of the school's social structure which make this unsatisfactory school an easier place in which to work and which change the teacher's view of benefits to be gained by transferring elsewhere » in Howard Becker, *op. cit.*, 1952, p. 473-474.

<sup>3</sup> Blanche Geer, « Occupational Commitment and the Teaching Profession », *The School Review*, 74, n°1, 1966, p. 31-47.

<sup>4</sup> Bruno Maresca, « Enseigner dans les écoles. Enquête sur le métier d'enseignant », *Les dossiers d'Éducation et formations*, n°83, 51, 1995.

différentes phases de la socialisation professionnelle, auxquels seraient indistinctement soumis l'ensemble des enseignants du secondaire. Ces phases socialisatrices, selon ces chercheurs, seraient principalement les suivantes : la socialisation professionnelle avant même l'entrée dans le métier, d'une part ; et le moment où les enseignants font leurs premières classes, d'autre part. Mais la trentaine, la quarantaine, ainsi que les années juste avant la retraite, constitueraient aussi de véritables tournants dans le rapport des enseignants à leur profession. Sur ce dernier point, c'est bien ce qu'expose Patricia Sikes, Lynda Measor et Peter Woods dans *Teachers Careers : Crises and Continuities*<sup>1</sup>. Peu contraint par des obligations familiales durant leurs premières années de prise en main des classes, le passage de l'étudiant à l'enseignant se ferait sur le mode d'une « auto-socialisation » à la fois rapide et active<sup>2</sup>. L'âge de trente ans serait une transition : après une période de socialisation initiale, les enseignants de sexe masculin témoignent d'une attention en matière de possibilité de promotion, d'une meilleure organisation de l'emploi du temps, et d'un intérêt croissant pour les plans de carrière. Une partie des femmes, quant à elles, deviennent plus conscientes de la dualité de leur carrière, et plus conscientes de faire face à un choix entre la famille et leur emploi<sup>3</sup>. Avec cette phase apparaît un « effet de genre », et la vie familiale commence à exercer une influence sur la motivation autant que sur les types de carrières<sup>4</sup>. Une seconde phase débiterait vraiment à la trentaine jusqu'à la quarantaine (« The "settling down" phase »), où la socialisation professionnelle et plus largement la profession d'enseignant passerait en arrière-plan par rapport aux nouvelles obligations familiales. La phase de la quarantaine (qui, selon Patricia Sikes, Lynda Measor et Peter Woods, se caractérise par un moment de « crise » tant personnelle que professionnelle) serait à nouveau une période d'intense socialisation professionnelle où les enseignants chercheraient délibérément à innover, inventer, expérimenter de nouvelles formes pédagogiques. Enfin, sur la base d'une enquête réalisée auprès de cent soixante enseignants Genevois, en Suisse, tout se passerait

---

<sup>1</sup> Patricia Sikes, Lynda Measor et Peter Woods, *Teachers Careers : Crises and Continuities*, Barcombe, The Falmer Press, 1985.

<sup>2</sup> « it is possible to discern a life-cycle common to most teachers, with distinctive phases and tasks attaching to them. There is a fairly well-defined early period involving explorations and experimentations, establishing one to practice teaching - basic skills of pedagogy and control, and knowledge of one's subject ; and being socialized into the culture » in Patricia Sikes, Lynda Measor et Peter Woods, *op. cit.*, 1985, p. 227. Voir également Dan Lortie, *op. cit.*, 2002.

<sup>3</sup> « We detected an age 30 transition. Settling down after initial socialization, male teachers showed a, for men, new-found urgency, an interest in promotion, more planning, and growing interest in career timetables. Several of the women became more conscious of a dual career, and aware of facing a choice between family and job », Patricia Sikes, Lynda Measor et Peter Woods, *op. cit.*, 1985, p. 228. Traduit par moi.

<sup>4</sup> « With this phase, therefore, we see a pronounced gender effect, and family life beginning to exert an influence in its own right a motivation for and direction of careers », *Ibid.*, p. 228. Traduit par moi.

comme si la socialisation professionnelle de la période précédant la retraite serait une phase au cours de laquelle l'enseignant se désengagerait progressivement, comme s'il anticipait déjà subjectivement son retrait de la vie active<sup>1</sup>. En ce sens là, la socialisation se réfère à la socialisation professionnelle et celle-ci est interprétée à partir du concept de carrière : à gros traits, cela revient à se demander ce qui se passe en début, en milieu, et en fin de carrière.

En dernier ressort, l'étude de la socialisation professionnelle des enseignants semble aussi fortement influencée par une figure majeure de l'École de Chicago : Everett C. Hughes. « Hughes mettait l'accent sur le fait essentiel que "le monde vécu du travail" ne pouvait se réduire à une simple transaction économique (l'usage de la force de travail contre un salaire) car il mettait en jeu la personnalité individuelle et l'identité sociale du sujet : il cristallise ses espoirs et son image de soi, engage sa définition de lui-même et sa reconnaissance sociale<sup>2</sup> ». Nous retrouvons ici ce qu'énoncent une fois encore Patricia Sikes, Lynda Measor et Peter Woords lorsqu'ils indiquent : les nouvelles expériences comme les changements de statut dans les relations sociales nécessitent à l'individu d'acquérir, de maintenir et de retrouver un sentiment d'identité personnelle. L'identité n'est jamais gagnée ni maintenue une fois pour toute. Au fil des des interactions, les élèves influencent les identités des enseignants<sup>3</sup>. Ainsi qu'en fait état Claude Dubar, cette « perspective place donc la socialisation professionnelle au cœur de l'analyse des réalités du travail », et « le travail quel qu'il soit constitue un élément clé de l'être social<sup>4</sup> ». Dans les recherches actuelles portant sur la socialisation professionnelle des enseignants, le même raisonnement sociologique est à l'œuvre, ce qui tend à attester de l'influence, parfois oubliée, d'Everett C. Hughes dans ces travaux.

Que retenir de ce rapide tour d'horizon sur les recherches sur la socialisation professionnelle ? D'abord que ces recherches ont un lexique repérable dans lequel les notions, termes ou concepts suivants se combinent : *carrière, expérience, subjectivité, profession, socialisation, épreuve, apprentissage du métier, identité professionnelle, etc.* L'ensemble de ces mots permettent de comprendre assez finement l'objet et le niveau de la

---

<sup>1</sup> Michaël Huberman, *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1989.

<sup>2</sup> Claude Dubar, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 2010, p. 138.

<sup>3</sup> « New experiences and changes in status within social relationships require the individual to gain, maintain and regain a sense of personal identity. Identity is never gained nor maintained one for all. Through their interactions with teachers, pupils influence teacher identities over time » in Patricia Sikes, Lynda Measor et Peter Woords, *op. cit.*, 1985, p. 155. Traduit par moi.

<sup>4</sup> Claude Dubar, *op. cit.*, 2010, p. 138-139.



réalité sociale étudiée dans ces recherches. Ce qui est important pour eux, c'est de voir comment les multiples situations vécues à chaque moment et à chaque étape de la vie de l'enseignant sont interprétées subjectivement. Ils cherchent autrement dit à savoir comment se réalise tous les apprentissages du métier, et comment se fabrique ou se construit une identité professionnelle d'enseignant. La preuve d'un tel intérêt de connaissance ne se fait pas mieux sentir que lorsque nous portons spécifiquement l'attention sur la méthodologie employée dans ces différentes études. Il suffit pour ce faire de relever les thèmes ou questions posées dans les questionnaires d'enquêtes ou bien au gré des entretiens menés. En tous les cas, nous voudrions donc prendre ici un extrait des thèmes visés dans ces recherches, car celui-ci nous semble particulièrement bien illustrer le niveau de la réalité sociale sur lequel ces chercheurs visent à faire progresser la connaissance. Ainsi : le « questionnaire d'enquête a été construit autour de thèmes comme ceux qui touchent au “vécu” dans les classes et aux relations avec les élèves [si le climat est « détendu » et si l'enseignant a plutôt de « bonnes relations » avec les élèves<sup>1</sup>], aux conditions effectives de travail et à l'intégration dans l'établissement d'exercice, ou encore aux opinions touchant à la maîtrise du métier et aux besoins qui sont ressentis en formation complémentaire. En outre, ont été posés des questions plus générales, touchant à l'identité professionnelle et aux différentes représentations que se font ces jeunes enseignants de leur fonction dans la société. Certaines de ces questions, qui débordent le cadre strictement pédagogique, visent à cerner les conceptions de l'école qu'ont les jeunes enseignants, de la mission de l'institution scolaire et du rôle de l'enseignant, d'autres touchent à des formes d'engagement des enseignants dans leur profession (adhésion à un syndicat, participation à des réunions professionnelles, etc.)<sup>2</sup> ». Comme évoqué, l'extrait choisi est emblématique du niveau et du type d'objet étudiés, et rend compte assez fidèlement des usages sémantiques relevés plus tôt qui, bien que parfois traduits dans des lexiques sensiblement différents, restent amplement similaires sur le fond — *vécu, représentations, opinions, maîtrise de métier, identité, etc.* De ce point de vue sans doute n'est-il pas trop de dire que, si ces recherches sont essentielles à l'avancée des connaissances en sociologie et en sciences de l'éducation, notamment en ce qu'elles marquent un point de différence majeur avec une conception de l'enseignant exclusivement socialisateur, ou presque, celles-ci comportent néanmoins des limites évidentes.

---

<sup>1</sup> Dans cette étude, il est précisé : « Par contre, il semble que les enseignants débutants éprouvent, dans leur majorité, moins de difficultés à établir dans leurs classes un climat détendu et avoir plutôt de bonnes relations avec les élèves », Pascal Guibert et Pierre Périer (dir.), *op. cit.*, 2012, p. 66.

<sup>2</sup> Pascal Guibert et Pierre Périer (dir.), *op. cit.*, 2012, p. 62.

## L'étude de la socialisation professionnelle des enseignants et ses limites

Une première limite est qu'en prenant le parti pris de s'intéresser à la socialisation professionnelle s'opère en même temps une réduction de la socialisation à la socialisation professionnelle, ainsi que cela apparaît plus haut. Or, bien qu'il soit défendable de prendre pour objet ce type particulier de socialisation, il est indéfendable cependant de limiter la socialisation à cet aspect. *A fortiori* lorsque tout est fait pour rattacher la socialisation à l'identité, et en l'occurrence à « l'identité professionnelle des enseignants<sup>1</sup> ». Sur ce point, c'est ne pas vouloir contrôler ni l'usage du concept de socialisation, ni non plus celui d'identité, et c'est ne pas se rappeler, suivant Claude Lévi-Strauss, que « toute utilisation de la notion d'identité commence par une critique de cette notion<sup>2</sup> ».

Une deuxième limite concerne un effet non pas manifeste mais peut-être latent, masqué et moins évident, du premier point soulevé : lorsque les chercheurs en sciences sociales décident d'étudier la socialisation du seul point de vue de la profession, comme nous venons de le voir, ils bornent et questionnent le plus souvent le « passé incorporé<sup>3</sup> » de l'enseignant aux seuls éventuels « signes » de l'élection à la profession, alors supposés être transmis, développés et acquis dans la famille. Or il est étonnant d'observer qu'il suffirait d'enregistrer statistiquement une « socialisation primaire spécifique<sup>4</sup> » et/ou une « socialisation anticipatrice<sup>5</sup> », renvoyant pour eux au « fait d'avoir encadré des jeunes à travers différents types d'activités parascolaires et éducatives<sup>6</sup> », pour étudier dans le détail « les différents types de socialisation à l'œuvre dans le recrutement des professeurs du secondaire<sup>7</sup> ». Que le passé des expériences socialisatrices de l'enseignant soit différemment « ouvert » par les chercheurs en fonction du type d'objet étudié, de l'échelle et du niveau d'observation est parfaitement justifié et justifiable scientifiquement : après tout, nous n'avons « pas affaire à un type de passé incorporé unique que le chercheur pourrait s'efforcer de reconstituer quels que soient l'échelle d'observation, le niveau de la réalité sociale et le type d'objet étudié,

<sup>1</sup> Pascal Guibert et Pierre Périer (dir.), *op. cit.*, 2012, p. 9.

<sup>2</sup> Claude Lévi-Strauss, *L'identité. Séminaires du Collège de France* [1977], Presses Universitaires de France, 2010, p. 377.

<sup>3</sup> Nous reviendrons sur cet aspect de la socialisation plus loin dans ce chapitre.

<sup>4</sup> Entendue comme le fait d'avoir « une famille dont au moins un des parents (père/mère) est ou était salarié du secteur public », Pascal Guibert et Pierre Périer (dir.), *op. cit.*, 2012, p. 19.

<sup>5</sup> La « socialisation anticipatrice » est un concept développé par Robert King Merton. Voir Robert King Merton, *Éléments de théorie et de méthode sociologique*, Paris, Armand Colin, 1997.

<sup>6</sup> Pascal Guibert et Pierre Périer (dir.), *op. cit.*, 2012, p. 19.

<sup>7</sup> *Ibid.*, p. 27.

mais un passé incorporé plus ou moins finement reconstruit et aux composantes variables<sup>1</sup> ». Mais si ici nous interrogeons les questions posées dans ces types de questionnaires, dont les réponses à ces mêmes questions permettent d'établir un lien de causalité mécanique, un peu rapide, entre d'une part avoir au moins un de ses parents salariés du secteur public, et, d'autre part, avoir reçu une socialisation primaire qui permet d'expliquer par cela seul le choix du métier, alors nous pouvons nous demander si appréhender ainsi la socialisation professionnelle n'est pas une illusion positiviste<sup>2</sup>. À ce point, retenons qu'il sera requis, dans la suite de notre travail de thèse, d'étudier la socialisation dans le détail de son processus. Il ne s'agira pas de recourir uniquement au questionnaire. Ni non plus de limiter l'étude des expériences socialisatrices passées qui pèsent dans le « choix » de devenir enseignant. Là-dessus, mais il va de soi que nous reviendrons plus en détail sur ce point dans le cadre d'un chapitre dédié à la méthode, précisons d'emblée que si nous ne souhaitons pas mobiliser sans réflexion ni contrôle une méthode par questionnaire, c'est aussi parce que ce n'est pas nécessairement la méthode la plus adéquate aux objectifs visés<sup>3</sup>. Ceci bien que dans les recherches les plus récentes sur la socialisation professionnelle des enseignants, cette même méthode soit privilégiée par rapport à d'autres, et que les chercheurs lui donnent le primat, tant par rapport aux méthodes qualitatives qu'en vertu des explications et interprétations formulées<sup>4</sup>. Il ne s'agit pas là de dire qu'il faudrait bannir tout questionnaire des études sur la socialisation. Il s'agit simplement de souligner que, pour étudier la socialisation en tant que processus de fabrication sociale des enseignants, c'est encore l'observation directe et les entretiens qui sont à privilégier<sup>5</sup>. Quant à la façon de poser des questions aux enseignants, ou à la manière dont nous pourrions observer leurs pratiques, inutile de dire qu'il nous faudra « ouvrir » le passé de telle sorte que nous puissions recueillir des informations plus larges et précises que celles qui toucheraient simplement et exclusivement au métier d'enseignant, à son mode d'accès, ou encore à l'identité professionnelle.

---

<sup>1</sup> Bernard Lahire, *op. cit.*, 2012, p. 226.

<sup>2</sup> Bernard Lahire, « From the habitus to an individual heritage of dispositions. Toward a sociology at the level of the individual », *Poetics, Journal of Empirical Research on Culture, the Media and the Arts*, Elsevier Science, vol. 31, septembre 2003, p. 329-355.

<sup>3</sup> Bernard Lahire, *op. cit.*, 2012, p. 117.

<sup>4</sup> Il ne s'agit pas ici de rentrer dans une « querelle des méthodes », car chacun des types de méthodes employés à sa place. C'est simplement le déséquilibre entre méthodes ou l'usage de tel type de méthode pour tel objet, tel niveau et telle échelle (comme le propose d'ailleurs Bernard Lahire) qui est à interroger en fonction de la problématique, des hypothèses formulées, des objectifs visés. Car quelles que soient la ou les méthodes employées, celles-ci « doivent être soumises à une analyse critique [de leurs usages et] de leurs implications », in Jean-Claude Combessie, *La méthode en sociologie*, Paris, Presses Universitaires de France, 2007, p. 4.

<sup>5</sup> Bernard Lahire, *op. cit.*, 2013.

Une troisième limite renvoie à l'usage conceptuel du terme de socialisation qui est parfois, ou peu rigoureux<sup>1</sup>, ou apparenté à « une notion de sens commun<sup>2</sup> », comme l'avance identiquement Philippe Perrenoud, à près de vingt-cinq ans d'intervalle : « Je plaide depuis longtemps (...) pour la seule position à mes yeux tenables : la sociologie me semble incapable de donner une définition “neutre” de la socialisation. Elle ne peut qu'adopter une des normes qui ont cours dans la communauté concernée [la communauté éducative en l'occurrence], au besoin en le masquant sous des dehors savants<sup>3</sup> ». Ceci pose problème parce qu'une vision imparfaite, partielle et partielle est entretenue au sujet du concept de socialisation, tantôt reporté aux « belles heures du fonctionnalisme<sup>4</sup> », tantôt ramené aux apprentissages visant l'intégration dans la société. À cet égard, c'est bien là ce qu'avance Philippe Perrenoud, lorsqu'il assène l'idée que « la sociologie de l'éducation [avec le concept de socialisation] n'a aucune raison de s'intéresser aux apprentissages du seul point de vue de leurs effets virtuels ou actuels sur l'intégration de l'individu à une société ou à un groupe donnés. Il y a mille autres façons d'analyser ce que les acteurs font de ce qu'ils ont appris<sup>5</sup> ». Il paraît ici bien surprenant de laisser croire que la socialisation n'a d'intérêt conceptuel qu'en vertu du fait qu'elle permettrait de saisir comment un individu s'intègre à « une société ou à un groupe donnés ». En tous les cas, ce deuxième point est donc relatif d'une part à une définition particulière de la socialisation, et d'autre part à une conception singulière de la place du chercheur dans l'étude de la socialisation. D'abord, la socialisation est restreinte à « un jugement porté par autrui, dont le sociologue prend acte<sup>6</sup> ». Une telle définition ressemble bien à ce que Nathalie Heinich dans *Le bêtisier du sociologue* nomme un « abus de langage<sup>7</sup> ». Est ensuite avancé qu'il serait « préférable de laisser aux acteurs le souci non seulement de définir et de mesurer la socialisation de tel ou tel [tel ou tel acteur], mais encore, de l'organiser, d'y travailler. Sans oublier que chacun peut se soucier de sa

<sup>1</sup> C'est ce qui fait d'ailleurs dire à Philippe Perrenoud en postface de *La socialisation des enseignants du secondaire* : « La socialisation professionnelle des enseignants, un beau thème ! Mais de quoi s'agit-il au juste ? La notion de socialisation est banale en sociologie, mais sa définition reste ambiguë » in Pascal Guibert et Pierre Périer (dir.), *op. cit.*, 2012, p. 147.

<sup>2</sup> Philippe Perrenoud, « Sous des airs savants, une notion de sens commun : la socialisation », *Cahiers de recherche du Groupe de recherche sur la socialisation*, Université de Lyon II, n° spécial « Analyse des modes de socialisation. Confrontations et perspectives », 1988, p. 149-170.

<sup>3</sup> Pascal Guibert et Pierre Périer (dir.), *op. cit.*, 2012, p. 148.

<sup>4</sup> C'est ce bien ce qu'avance Philippe Perrenoud : « j'aimerais amorcer ici un débat sur les risques théoriques et épistémologiques d'un retour à une notion qui évoque les belles heures du fonctionnalisme et pourrait bien n'être, sous des dehors savants, qu'une notion de sens commun » in Philippe Perrenoud, *op. cit.*, 1988, p. 149.

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 149.

<sup>6</sup> Pascal Guibert et Pierre Périer (dir.), *op. cit.*, 2012, p. 147.

<sup>7</sup> Nathalie Heinich, « Manipulations rhétoriques (de la mauvaise foi à l'embrouille) », dans *Le bêtisier du sociologue*, Paris, Klincksieck, 2009, p. 81-93.

propre socialisation<sup>1</sup> ». Sur ce point, le refus de penser que les sociologues peuvent travailler sur les expériences socialisatrices des individus en proposant de laisser les acteurs définir ce qu'est la socialisation nous semble particulièrement délicat pour au moins deux raisons : d'abord parce que cela voudrait dire que c'est aux acteurs de dire ce qu'il en est de ce concept, et les sociologues ne sont plus là que pour recueillir de la bouche des acteurs « la vérité sociologique » sur le monde social<sup>2</sup>. Autrement dit, cela signifierait, dans cette voie, que les acteurs dictent la conceptualisation et l'interprétation de la réalité sociale. Ou bien cela pourrait vouloir dire aussi que les sociologues n'ont nullement à s'intéresser à la socialisation parce qu'elle serait du seul ressort des acteurs. Nous ne pouvons souscrire à aucune de ces deux perspectives. Quant à la conception de la socialisation évoquée plus tôt, on peut se demander sur quelle base théorique se fonde Philippe Perrenoud pour définir la socialisation comme un seul « jugement porté par autrui, dont le sociologue prend acte ». La définition « laxiste » contre laquelle s'insurge l'auteur semble être celle-là même dans laquelle il tombe. Ce qui, en somme, peut clairement être la porte ouverte à une destruction des potentialités de créations et d'interprétations que pourrait pourtant permettre l'usage scientifiquement rigoureux de ce concept<sup>3</sup>.

À ce point de parcours, il ne semble pas vain de résumer l'avancée des réflexions présentées plus haut. Nous avons pu constater que l'enseignant est d'abord et avant tout considéré comme un agent<sup>4</sup>. L'une des conséquences directes de cette conception est de rester centré sur la fonction de l'enseignant. Ce qui masque la possibilité même de considérer que ce dernier puisse être lui aussi soumis à quelques forces socialisatrices. Des travaux en

---

<sup>1</sup> Pascal Guibert et Pierre Périer (dir.), *op. cit.*, 2012, p. 148.

<sup>2</sup> C'est le parti pris de l'ethnométhodologie et d'auteurs tels que Harold Garfinkel, Aaron Cicourel, Peter Woods, Alain Coulon, Georges Lapassade, etc.

<sup>3</sup> Un « usage scientifiquement rigoureux du concept » ne veut pas dire qu'il n'y aurait qu'une et seule manière de définir scientifiquement ce concept. Par ailleurs, même s'il n'y a pas une façon unique de clarifier dans un périmètre de sens ce concept, il n'empêche qu'il paraît assez limité de le définir comme un « jugement porté par autrui, dont le sociologue prend acte ».

<sup>4</sup> « Tout de suite une remarque sur l'emploi du mot « agent » : c'est évidemment un mot qui ne fait pas très littéraire et qu'il est toujours désagréable d'employer dans un texte scientifique, mais ses substituts sont tellement chargés de philosophies implicites qu'il vaut essentiellement négativement. Le mot « agent » vaut contre le mot « acteur » qui implique qu'il y a un rôle ; et je n'ai jamais écrit le mot « rôle » parce qu'il renvoie à la logique modèle-exécution : il y aurait une partition, et l'acteur exécuterait un rôle qu'il aurait appris par coeur. Il y a toute une philosophie de l'histoire et de l'action dans le fait de dire « acteur » et « rôle ». Le mot « sujet quant à lui réintroduit évidemment toute la philosophie de la conscience. Il conduit à dire que les « sujets sociaux » sont les sujets de leurs actions et de la connaissance du monde social, et à poser la connaissance du monde social par un acte théorique de conscience. Dans le mot « agent », il y a au moins le mot « action », ainsi qu'une certaine impersonnalité : lorsqu'on parle d'un « agent de l'État », on a l'idée d'un personnage relativement substituable. Même s'il est désenchanté, le mot « agent » correspond à une philosophie de l'histoire, [à une philosophie] de l'action que je crois plus conforme à la réalité » in Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 2015, p. 288.

sociologie et sciences de l'éducation, inspirés ou dans le droit fil de l'École de Chicago, ont toutefois, en partie, battu en brèche cette conception. En mettant en évidence comment les enseignants sont socialisés à leur profession, ces travaux constituent une nette avancée. Mais tout se passe encore comme si la socialisation des enseignants se bornait strictement à leur socialisation professionnelle. Pour l'ensemble de ces raisons, nous n'avons donc d'autre choix que de chercher à éviter ces écueils en partant du principe que l'enseignant est un individu qui porte en lui les traces de ses expériences socialisatrices passées. Mais pourquoi au juste ce passé est-il si peu considéré ? C'est précisément ce que l'on va tenter de découvrir dans le chapitre suivant.

## Chapitre II

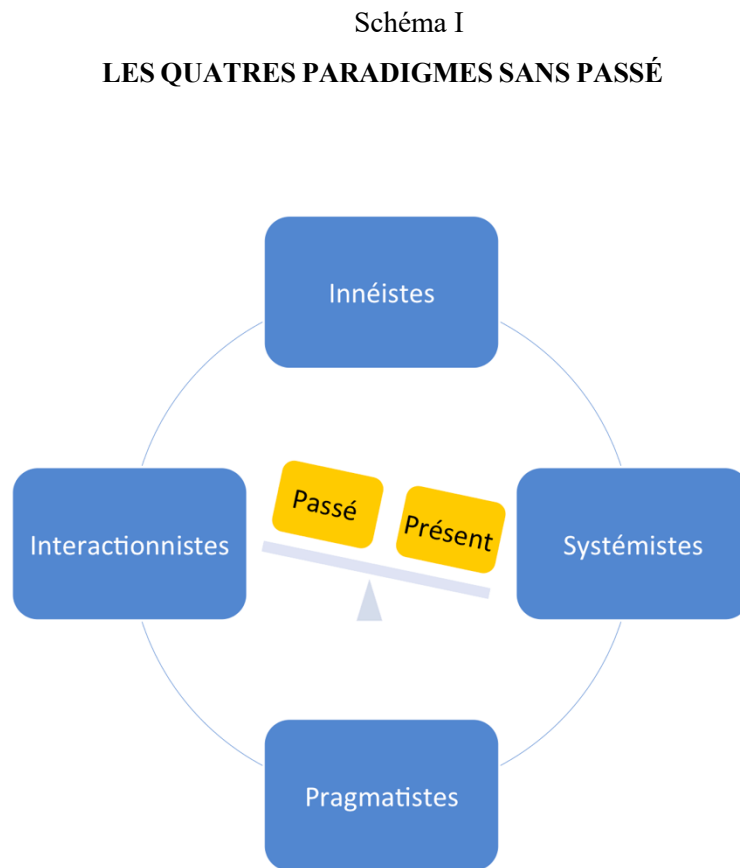
### Le passé des enseignants en question

Le passé de l'enseignant ne va pas de soi ? Nous avons vu que le passé pouvait être questionné par les chercheurs pour retracer les modes d'accès au métier, ou pour saisir les raisons et les conditions sociales dans lesquelles la genèse d'un sens de la « mission » ou d'un sens de la « vocation » pouvait se développer, se perpétuer, voire s'entériner au gré des processus de socialisation familiale, puis, plus spécifiquement, de socialisation professionnelle. Si cela est un premier pas vers la compréhension de ce que pense un enseignant du secondaire, de ce qu'il sent comme il sent, etc., reste que d'autres résistances à l'analyse de ce passé par-delà les études centrées sur les signes précurseurs de la voie professionnelle empruntée doivent (ou peuvent) être clairement identifiées. Parmi ces théories et courants qui « présupposent soit qu'il est possible de faire l'analyse du monde social sans passer par l'étude des acteurs, soit que les acteurs sont des adultes définitivement constitués qui n'ont jamais été enfants<sup>1</sup> », nous avons repéré quatre paradigmes qui, étant représentés et légitimés dans le champ scientifique, ne sont pas sans brouiller et écarter les chercheurs, d'une part de l'étude des processus de la socialisation, d'autre part de les distancier de la prise en compte et de l'étude du passé incorporé. Les théories examinées seront donc ici respectivement les suivantes : *les innéistes, les systémistes, les pragmatistes,*

---

<sup>1</sup> Bernard Lahire, *op. cit.*, 2012, p. 34.

et les *interactionnistes*<sup>1</sup>. Avant d'aborder une par une ces perspectives théoriques, on peut donc d'ores et déjà se les représenter sous la forme d'un schéma, comme ci-dessous :



### Les innéistes : des freins à une sociologie des processus de socialisation

Les *innéistes* réfèrent à une partie des chercheurs en sciences cognitives, entre autres, qui tendent à naturaliser ce que les individus apprennent lorsque ceux-ci évoluent dans tels ou tels milieux, au cours de leur développement. Alors « qu'il allait de soi pour nombre de chercheurs en sciences sociales que les structures cognitives ou mentales, les formes de

<sup>1</sup> Les propositions ici ne remplacent aucunement des présentations plus « conventionnelles » et reconnues des courants et théories sociologiques contemporaines, Voir par exemple Jean-Michel Berthelot, *La sociologie française contemporaine*, Paris, Presses Universitaires de France, 2000, où, à titre informatif, les sept courants présentés dans cet ouvrage sont les suivants : l'actionnisme, le structuralisme génétique, la sociologie des mouvement sociaux, la socio-anthropologie de la modernité, l'action organisée, la sociologie interprétative, la sémantique en sociologie.



classification, les formes symboliques, les schèmes de perception, d'action ou d'appréciation ou les cadres de la mémoire étaient des produits de la vie en société, ce type d'évidence est explicitement remis en question par certains chercheurs, psychologues ou linguistes, mais aussi anthropologues<sup>1</sup> ». De tels arguments scientifiques critiquent « la révolution cognitive », cette « nouvelle science de l'esprit » dont parle Howard Gardner<sup>2</sup>, et font du biologique ce qui précède et prédétermine le culturel. Ceci tend à activer ou réactiver le débat entre ce qui relèverait de la nature, et ce qui dépendrait de la culture<sup>3</sup>. En effet, dans la perspective des innéistes, le social et plus précisément le culturel n'est que la réalisation concrète de pré-dispositions déjà présentes dans le cerveau. Le primat de la nature sur la culture est clairement énoncé et même revendiqué : ainsi, « la culture *ne peut* être comprise autrement qu'à travers l'architecture cognitive des enfants<sup>4</sup> » et, pour aller plus loin, « tout émerge[rait] d'une commune volonté ou d'une disposition cognitive à imaginer le monde d'une manière spécifique<sup>5</sup> ». Ce qu'il faut comprendre, c'est que ces théories regardent les comportements des individus par le prisme du cerveau, qualifié de « cerveau social<sup>6</sup> ».

Le plus spectaculaire en suivant cette voie, pour les thèses innéistes les plus radicales, c'est que l'ensemble des idées que les individus ont dans la tête et dans le corps seraient explicables en dehors d'une éventuelle prise en compte de l'environnement social et culturel, qui n'est alors plus que le simple reflet de ce qui est déjà-là, dans les structures cognitives de l'individu. Sur cette base, tout se passe comme si l'environnement comme le passé de l'individu semblent les grands absents au profit d'individus parfaitement cognitifs<sup>7</sup>. Toutes nos façons de penser, d'agir, de sentir, ne sont en fait plus que le produit d'une mécanique neuronale, et c'est du fonctionnement de cette « machine à penser » que le culturel peut advenir. La façon de percevoir, d'apprécier et d'agir sur le monde ne sont plus ainsi le

<sup>1</sup> Bernard Lahire, *op. cit.*, 2012, p. 57.

<sup>2</sup> Howard Gardner, *Histoire de la révolution cognitive. La nouvelle science de l'esprit*, Paris, Payot, 1993.

<sup>3</sup> Philippe Descola, *Diversité des natures, diversité des cultures*, Paris, Bayard, 2010, p. 9-26.

Claude Lévi-Strauss, « Culture et nature », *Commentaires*, n° 15, 1981, p. 365-372.

<sup>4</sup> Lawrence Hirschfeld, « Pourquoi les anthropologues n'aiment-ils pas les enfants ? », *Terrain*, n° 40, 2004 (sic.), p. 18 in Bernard Lahire et Claude Rosenthal (dir.), *La cognition au prisme des sciences sociales*, Paris, Editions des Archives contemporaines, 2008, p. 77.

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 77.

<sup>6</sup> Alain Ehrenberg, « Le cerveau "social". Chimère épistémologique et vérité sociologique », *Esprit*, 2008/1 (Janvier), p. 79-103.

<sup>7</sup> Il convient toutefois de nuancer le propos, comme invite à le faire Gérard Bronner : « s'il est exact que les sciences du cerveau entendent donner leur avis sur des objets qui relèvent habituellement des compétences des sciences de la culture (le sentiment du bien ou du beau par exemple), il n'est pas vrai qu'elles le fassent ni toujours, ni le plus souvent, en niant l'environnement social des individus, ne serait-ce que parce que les principales théories de l'esprit et de la connaissance qui se proposent en neurosciences ont souvent pris l'habitude d'insister sur l'importance des dimensions épigénétiques » in Gérard Bronner, « Cerveau et socialisation. Quelques éléments de discussion », *Revue Française de sociologie*, 2010/4, vol. 51, p. 647.

produit du monde social, et le monde social n'est plus ce qui nous « impose les lunettes à travers lesquelles nous le voyons<sup>1</sup> ». Cela revient à dire que la proposition suivant laquelle « les structures cognitives qu'il [l'individu ou l'enseignant du secondaire par exemple] met en œuvre sont le produit de l'incorporation des structures du monde dans lequel il agit<sup>2</sup> » est finalement inversée ou renversée : avec les innéistes « puristes<sup>3</sup> », rétifs à d'autres formes explicatives, ce sont bien les structures cognitives qui déterminent les structures du monde. Or, pour faire ici un pas de côté, c'est précisément ce raisonnement qui conduit certains chercheurs cognitivistes à affirmer non sans danger que les façons dont les individus pensent, agissent, classent et catégorisent sont tout à fait « naturelles ». À titre d'exemplification, « une catégorie de couleur telle que celle de “noir” a des “bases neurales innées”, “de telles façon que lorsque vous apprenez le mot “noir”, vous acquérez seulement une façon d'exprimer verbalement un concept que vous possédez déjà”<sup>4</sup> ». Sur l'élan, si les individus classent les autres, en termes de couleur de peau et de « race<sup>5</sup> », c'est parce que ceci serait un processus cognitif, donc naturel<sup>6</sup>. Tout se passe alors comme si changer les régimes de perception serait impossible, alors que ceux-ci se sont pourtant forgés au cours de l'histoire, et n'ont pas été en tout temps et en tous lieux du même ordre<sup>7</sup>. En tous les cas, en inversant le modèle explicatif, nous voyons bien pourquoi l'individu est replié sur lui-même pour le saisir et saisir ce qui se passe dans la vie sociale. Le modèle est principalement unidirectionnel : tout part du corps, alors programmé génétiquement, et celui-ci permet de

<sup>1</sup> Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 2015, p. 216.

<sup>2</sup> Pierre Bourdieu, *Méditations pascaliennes* (1997), Paris, Seuil, 2003, p. 197.

<sup>3</sup> Les thèses innéistes les plus radicales sont aussi celles qui s'appuient davantage sur des déterminants génétiques que des facteurs épigénétiques. Ainsi, même si Gérard Bruner évoque la possibilité que de plus en plus de recherches en sciences cognitives et en neurosciences puissent prendre en considération l'environnement social en ce qu'il influerait sur les gènes — à la manière d'une co-détermination voire d'une co-évolution gène-culture (Edward O. Wilson, « Comment a évolué la culture », dans *La conquête sociale de la terre*, Paris, Flammarion, 2013, p. 271-286) —, il reste que le « débat » est régulièrement relancé par des études qui tentent d'expliquer les conduites individuelles et collectives par les gènes. C'est le cas, par exemple, des études sur les « gènes de la délinquance » et des « comportements violents » : Jari Tiihonen et al., « Genetic background of extreme violence », *Molecular psychiatry*, 20, 2015, p. 786-792.

<sup>4</sup> Dan Sperber, *La contagion des idées. Théories naturalistes de la culture*, Paris, Odile Jacob, 1996, p. 130 in Bernard Lahire, et Claude Rosenthal (dir.), *op. cit.*, 2008, p. 61.

<sup>5</sup> Pour une approche sociologique du phénomène : Colette Guillaumin, *Sexe, race et pratique du pouvoir : L'idée de nature*, Paris, Indigo/Côté-femmes, 1992.

<sup>6</sup> Lawrence Hirschfeld, *op. cit.*, 2003.

<sup>7</sup> C'est ce que souligne Bernard Lahire lorsqu'il précise, à l'aune des thèses durkheimiennes, que « Les catégories de pensée et de perception du monde ne sont pas des catégories *a priori*, universelles et enfermées dans la physiologie ou la biologie de l'homo sapiens, mais des catégories socio-historiques dépendant de la manière dont la “collectivité” est “constituées et organisées” » in Bernard Lahire, *op. cit.*, 2008, p. 57-58. Voir aussi sur ce point Elsa Dorlin, *La matrice de la race. Généalogie sexuelle et coloniale de la Nation française*, Paris, La Découverte, 2009.

comprendre pourquoi les individus sont prédisposés à être ce qu'ils sont et ce qu'ils font, bref, à penser et à agir comme ils le font<sup>1</sup>.

Pourtant, pour revenir à cette idée que les innéistes empêchent d'interroger le passé des individus, c'est au fond et surtout parce que ces chercheurs excluent du raisonnement et de la démarche scientifique l'étude des processus de socialisation, dans la mesure où le social est réductible à sa dimension cognitive, et que toute la « vérité du cognitif » se loge dans « l'ordre cognitif<sup>2</sup> ». En effet, ainsi que le précise Bernard Lahire, en s'interdisant « le plus souvent de penser la dimension interactive (ou intersubjective) de toute construction cognitive<sup>3</sup> », les « hypothèses naturalistes, ainsi que les dispositifs méthodologiques sur lesquels elles se fondent, constituent donc en elles-mêmes des freins ou des obstacles au développement d'une véritable anthropologie ou sociologie des processus de socialisation<sup>4</sup> ». Il n'est pas question d'entrer dans une « guerre de sujet<sup>5</sup> » mais force est de reconnaître l'implacable constat suivant lequel les innéistes masquent et fragilisent les théories de la socialisation. Ceci *a fortiori* dans un contexte historiquement daté et socialement situé où les sciences cognitives dominent la scène scientifique<sup>6</sup>, puisqu'en effet, même « sur un terrain d'étude comme celui de l'école, domaine à propos duquel les sciences sociales (...) ont largement contribué à démontrer depuis les années 1960 leur fécondité, les disciplines qui dominent sont encore la psychologie, les neurosciences cognitives, la psychopathologie, la psychologie sociale, l'informatique et la linguistique<sup>7</sup> ». Les thèses innéistes ont bien leur caractère « séduisant » pour celles et ceux qui s'intéressent à l'éducation, ce qu'il est possible de comprendre sociologiquement<sup>8</sup>. Mais il n'empêche, la

---

<sup>1</sup> Soulignons ici que « la sociologie rappelle que l'individu n'est pas une entité close sur elle-même, qui porterait en elle tous les principes et toutes les raisons de son comportement » in Bernard Lahire, *op. cit.*, 2016, p. 8.

<sup>2</sup> Les sciences sociales quant à elles « rappellent utilement que le monde social n'est jamais réductible à sa dimension cognitive et que toute la vérité du cognitif ne réside pas dans l'ordre cognitif » in Bernard Lahire et Claude Rosenthal (dir.), *op. cit.*, 2008, p. 102.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 77.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 77.

<sup>5</sup> Les « guerres du sujet », *Esprit*, novembre 2004.

<sup>6</sup> Encore tout récemment : Eric Tardif et Pierre-André Doudin (dir.), *Neurosciences et cognition : Perspectives pour les sciences de l'éducation*, Buxelles, De Boeck, 2016.

<sup>7</sup> Bernard Lahire, *op. cit.*, 2008, p. 55-56.

<sup>8</sup> A cet égard, « On peut d'ailleurs s'étonner du fait que les mêmes qui rejettent le déterminisme, lorsqu'il est mis en évidence par les sciences sociales, peuvent adhérer à un déterminisme biologique autrement plus implacables. Mais il ne faut pas demander plus de cohérence aux acteurs qu'ils ne sont capables d'en produire. Ils peuvent à la fois penser que le "caractère", le "tempérament" ou les "penchants" des individus sont des choses naturelles données à la naissance et, du même coup, difficilement transformables, et être persuadés que chaque individu est libre et seul maître de son destin. À la différence du déterminisme social, la liberté individuelle comme la tendance innée ne mettent pas en question le rôle des multiples actions humaines, et

socialisation peut être un concept utile sociologiquement et rentable scientifiquement pour la sociologie de l'éducation et les sciences de l'éducation qui, après une phase de « stagnation<sup>1</sup> », sont en quête d'un renouvellement de leurs perspectives en même temps que d'une plus grande cohérence théorique<sup>2</sup>. La socialisation n'est pas condamnée à être un concept « amorphe<sup>3</sup> ». Il peut même être heuristique, en sociologie de l'éducation notamment.

### **Les systémistes : théorie « théoriciste » et examen du social à l'état déplié**

Les *systèmeistes* réfèrent aux auteurs qui réalisent un effort de théorisation régionale de la société aux revendications et aux prétentions générales<sup>4</sup>. Les stratégies intellectuelles développées pour élaborer cette représentation de la réalité sociale consistent à construire une élaboration théorique qui soit prétendument susceptible de faire une synthèse d'auteurs tels que Sigmund Freud, Emile Durkheim, Max Weber<sup>5</sup>, Vilfredo Pareto et Alfred Marshall<sup>6</sup>. Evidemment, « celui qui se dit héritier s'expose en même temps aux attaques de tous ceux qui visent l'héritage ou qui visent à détruire l'héritage<sup>7</sup> ». En tous les cas, l'enjeu scientifique des systémistes est plus précisément de parvenir à « une sorte d'axiomatique générale des sciences humaines<sup>8</sup> », dont la pertinence, la rentabilité et l'utilité serait de lier, de façon indissociée, une théorie générale de la société à une théorie générale de la socialisation. C'est le cas de Talcott Parsons et Niklas Luhmann.

Pour ce qui concerne Talcott Parsons<sup>9</sup>, son analyse s'est faite essentiellement en deux temps<sup>10</sup>. D'une part la conceptualisation de l'action — l'action orientée vers des buts, qui

---

notamment des politiques menées, dans la fabrication des comportements. Et c'est cela qui rend de telles idées séduisantes » in Bernard Lahire, *op. cit.*, 2016, p. 58.

<sup>1</sup> Jean-Claude Forquin, « La sociologie de l'éducation américaine et britannique : une tradition de recherche puissante et plurielle », in Jean-Claude Forquin, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, Bruxelles, De Boeck et Larcier, 1997, p. 9-88.

<sup>2</sup> Marie Duru-Bellat et Agnès Van Zanten, « L'évolution des analyses théoriques sur l'école » in Marie Duru-Bellat et Agnès Van Zanten, *op. cit.*, 2012, p. 241-264.

<sup>3</sup> Bernard Lahire, *op. cit.*, 2013, p. 117.

<sup>4</sup> Dans les limites de ce chapitre, nous n'évoquerons ici que deux auteurs : Talcott Parsons et Niklas Luhmann.

<sup>5</sup> « Discutant la méthodologie de Max Weber, il [Talcott Parsons] défend au contraire, comme celui-ci, la nécessité d'un appareillage conceptuel abstrait, et reproche même à Weber de s'être arrêté à des types idéaux lors à une interprétation particulière de l'histoire, au lieu de se hisser au niveau d'une théorie générale de la société » in Hans Joas, *La créativité de l'agir* (1992), Éditions du Cerf, 2008, p. 23.

<sup>6</sup> Claude Dubar, « La socialisation dans l'anthropologie culturelle et le fonctionnalisme » in Claude Dubar, *op. cit.*, 2010, p. 39-64.

<sup>7</sup> *Ibid.*, p. 204.

<sup>8</sup> *Ibid.*, p. 49.

<sup>9</sup> Talcott Parsons et Robert Freed Bales, *Family, Socialization and Interaction Process*, New York, The Free Press, 1955.

<sup>10</sup> Ce n'est bien sûr pas aussi simple que cela, mais par souci de clarté, nous suivons ce découpage dans la temporalité.

prend place dans des situations, est régulée par des normes, et implique une motivation<sup>1</sup> — se décompose en quatre sous-systèmes fonctionnellement reliés entre eux : le sous-système biologique, psychique, social et culturel<sup>2</sup>. D'autre part, la socialisation se retrouverait au coeur de son système *Latence, Integration, Goal-attainment, Adaptation* (LIGA). Car, comme l'énonce Claude Dubar, « prend place [ensuite] une théorie de la socialisation élaborée avec Baies (1955) et reposant sur une conception totalement fonctionnelle du système social<sup>3</sup> ». Dans cette conception du système social, Talcott Parsons pense clairement détenir la clé pour comprendre et expliquer la socialisation, l'action et la stabilité qui fait tenir la société. Pour ce faire, les quatre dimensions, que sont la fonction de stabilité normative, d'intégration, de poursuite des buts, et d'adaptation, correspondent respectivement à chacune des lettres de son « système LIGA<sup>4</sup> ». Chacune de ces fonctions permet de représenter *conceptuellement* les étapes de la socialisation. Concrètement, « l'enfant », « l'adolescent » et « l'adulte » passent par et gravitent dans chacune de ces « étapes ». Pour saisir la raison pour laquelle tout un chacun n'a d'autre choix que d'être soumis à chacune de ces fonctions, il nous faut souligner que ces conceptions s'appuient « sur deux sources essentielles : les acquis de la psychanalyse de Freud et les résultats des recherches sur le fonctionnement de l'interaction avec les petits groupes<sup>5</sup> ». Dans cette perspective, la société est donc conçue comme un système où l'on s'intègre par les effets d'une socialisation fonctionnelle. À chaque étape de son développement, puis de façon définitive, les individus sont intégrés dans la société dans laquelle ils évoluent — le modèle « LIGA » étant, ainsi que formulé dans l'ouvrage *Family, Socialization and Interaction Process*<sup>6</sup>, généralisable à l'ensemble des sociétés traditionnelles et modernes.

---

<sup>1</sup> Ainsi que l'énonce Hans Joas : « Des approches positivistes radicales, il reprend le rôle accordé à l'hérédité et à l'environnement comme conditions dernières et moyens de l'action ; de l'utilitarisme, l'articulation des fins et des moyens ; de la pensée idéaliste, enfin, l'intérêt pour les valeurs dernières qui fondent toutes les fins particulières et les choix instrumentaux correspondants. Une théorie de l'orientation normative de l'agir permettrait ainsi d'intégrer les différents acquis des autres modes de pensée » in Hans Joas, *op. cit.*, 2008, p. 27.

<sup>2</sup> Claude Dubar, *op. cit.*, 2010, p. 50.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 51.

<sup>4</sup> La fonction de stabilité normative « signifie que le système social doit assurer le maintien et la stabilité des valeurs et des normes et faire en sorte que celles-ci soient connues des acteurs et intériorisées par eux ». La fonction d'intégration « signifie que le système social doit assurer la coordination nécessaire entre les acteurs, membres du système ». La fonction de poursuite des buts « signifie que le système social doit permettre la définition et la mise en oeuvre des objectifs de l'action ». La fonction d'adaptation « doit assurer l'adéquation des moyens aux buts poursuivis et donc à une adaptation efficace au milieu environnant » in Claude Dubar, *op. cit.*, 2010, p. 51.

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 52.

<sup>6</sup> Talcott Parsons et Robert Freed Bales, *op. cit.*, 1955.

La théorie des systèmes de Niklas Luhmann<sup>1</sup> semble quant à elle s'inscrire dans le prolongement direct des théories de Talcott Parsons. Ainsi que le pointe Danilo Martuccelli, « le point de départ intellectuel de Luhmann est semblable à celui de Parsons. Comme lui, il repère à la racine de la vie sociale une double contingence. La sociologie doit constamment rendre compte d'une situation paradoxale, à savoir que l'ordre social est toujours pratiquement existant, toujours déjà là, toujours donc déjà résolu en tant que problème, et en même temps, hautement improbable<sup>2</sup> ». La voie empruntée pour répondre à ce type d'interrogation autant que l'ambition énoncée sont sensiblement les mêmes : recourir au concept de système pour élaborer une théorie générale de la société, d'une part, et offrir aux chercheurs en sciences sociales un nouveau paradigme<sup>3</sup>. Une fois encore, il s'agirait là, pour l'auteur, de la voie à suivre, du chemin le plus prometteur, de la perspective théorique assurément la plus aboutie, etc. En tous les cas, pour construire cette théorie censée engendrer cette sorte d'évolution révolutionnaire, ou insurrectionnelle, « la théorie des systèmes est pour Luhmann le cadre théorique le plus pertinent, et le plus développé à ce jour, pour rendre compte des formes à partir desquelles la société moderne se décrit<sup>4</sup> ». Comme pour Parsons, c'est donc bien une théorisation générale de la société représentée sous forme de systèmes qui anime Luhmann. Pour ce dernier, il n'est pas nécessairement question de regarder ce qui se passe sur le plan des interactions, du sujet, ou de l'intersubjectivité. L'essentiel est de concevoir qu'une société est faite de systèmes et sous-systèmes autoréférentiels qui, paradoxalement et assez magiquement, gravitent et communiquent entre eux. C'est là d'ailleurs tout le paradoxe de cette théorie : d'un côté l'auteur lui donne une prétention universelle, tandis que, simultanément, celui-ci « s'est interdit tout recours à une sociologie du social ou de l'être social et *a fortiori* l'utilisation d'images de l'homme comme fondement du social<sup>5</sup> ». Ainsi, même si l'œuvre luhmanienne a ensuite évolué vers « un système autopoïétologique qui n'a presque plus aucun point

---

<sup>1</sup> Niklas Luhmann, « L'économie de la société comme système autopoïétique », *Sciences de la société*, 52, 2001, p. 23-58.

<sup>2</sup> Danilo Martuccelli, *Sociologies de la modernité. L'itinéraire de XXe siècle*, Paris, Gallimard, 1999, p. 143-144.

<sup>3</sup> Cette rhétorique tantôt scientifique tantôt scientiste revient sans cesse dans les débats et actualités scientifiques, en sociologie comme ailleurs, mais en sociologie peut-être plus qu'ailleurs, comme s'il y avait une nécessité vitale et urgente à non seulement fonder mais aussi trouver un paradigme commun et fédérateur pour les chercheurs de la discipline.

<sup>4</sup> Danilo Martuccelli, *op. cit.*, 1999, p. 146.

<sup>5</sup> Jean-Marie Vincent, « La société de Niklas Luhmann », *Cahiers internationaux de sociologie*, Les Métamorphoses de la sociologie allemande, 107, 1999, p. 356.

d'appui dans la tradition sociologique<sup>1</sup> », reste qu'un système, c'est-à-dire « un ensemble d'éléments en relation<sup>2</sup> », est donc foncièrement lié au fonctionnalisme parsonien. Ceci est d'autant plus évident qu'ils partagent « l'idée d'une différenciation des sociétés en sous-systèmes sociaux et fonctionnels : économique, politique, juridique, religieux, éducatif, scientifique, artistique, médiatique, etc.<sup>3</sup> ». Bien que Luhmann rajoute la question du sens au sein de ces systèmes fonctionnellement différenciés, le modèle luhmanien comme le modèle parsonien restent des visions déréalisées où les individus sont sans subjectivité.

Les théories systémistes peuvent avoir quelques aspects séduisants. Mais elles ne sauraient faire l'unanimité. Il nous faut donc pointer quelques limites quant à ces théories des systèmes et sous-systèmes. Pour commencer par Talcott Parsons, si sa théorie générale de la société et de la socialisation est ambitieuse théoriquement, celle-ci n'est pas sans poser problème : elle est foncièrement réductrice pour étudier la socialisation passée et les conduites des enseignants du secondaire, notamment lorsque ces derniers exercent dans des contextes socio-culturels variés. Cette conception tend à restreindre la socialisation à une intégration dans la société<sup>4</sup>, fondée, sous cette optique sociologique, comme une intégration dans un système. L'individu est conforme à ce qu'en attendrait la société. En un sens, « l'évolution de l'individu suit celle de la société, l'ontogenèse répète la phylogenèse. À terme, le visage définit d'une société en dépend<sup>5</sup> ». La théorie sociologique donnée ici par Talcott Parsons offre alors une vue « hyper-socialisée » et « hyper-intégrée » de l'individu. C'est là ce que pointe Dennis Wrong<sup>6</sup> lorsqu'il se demande quels sont les différents champs des possibles interprétatifs de la sociologie moderne, dès lors qu'il s'agit de répondre aux questions du type « quelles sont les sources de la cohésion sociale », ou « comment l'ordre social est-il possible<sup>7</sup> ». Le problème, signale ce dernier, est le suivant : en cherchant à

<sup>1</sup> Jean Clam, "NIKLAS LUHMANN 1927-1998." *L'Année Sociologique (1940/1948-)*, vol. 49, no. 2, 1999, p. 516.

<sup>2</sup> Danilo Martuccelli, *op. cit.*, 1999, p. 148.

<sup>3</sup> Bernard Lahire, *op. cit.*, 2012, p. 117.

<sup>4</sup> On retrouve là, avec le thème de la socialisation comme intégration à la société, une perspective chère à Emile Durkheim (cf. *Supra*).

<sup>5</sup> Danilo Martuccelli, *op. cit.*, 1999, p. 99.

<sup>6</sup> Dennis Wrong, « The Oversized Conception of Man in Modern Sociology », *American Sociological Review*, 26, 2, 1961.

<sup>7</sup> « I wish briefly to review the answers modern sociological theory offers to one such question, or rather to one aspect of one question. The question may be variously phrased as "What are the Sources of social cohesion ?" ; or "How is social order possible" » in Dennis Wrong, *op. cit.*, 1961, p. 184.

apporter une réponse à l'interrogation hobbesienne<sup>1</sup> et marxiste<sup>2</sup> — respectivement, d'une part, le défi d'être guidé par des normes et des objectifs qui rendent possible qu'une société soit durable, et l'examen de la régulation et conflits entre groupes, d'autre part<sup>3</sup> —, la sociologie moderne apporte des points de vue « hyper-socialisés » et hyper-intégrés » de l'individu, ainsi qu'il en est de la théorie parsonnienne. Ces théories soulèvent un certain nombre de questionnements qui mériteraient une étude approfondie, avec des recherches empiriques à l'appui, pour véritablement étudier les processus de socialisation.

Tout ceci nous conduit au deuxième point selon lequel c'est « la conformité précoce des individus aux normes et aux valeurs qui est assurée par les agents socialisateurs qui ont eux-mêmes été socialisés dans ce système et qui ont été légitimés pour assurer leur rôle socialisateur<sup>4</sup> ». Or, nous voyons bien comment cette intellection du processus de socialisation fonctionne en « boucle ». Si l'on prend le cas de l'enseignant, cela revient en effet à dire que ce dernier est socialisé en passant par différents stades. Puis, ayant été socialisé, il socialise à son tour, parce qu'il devient détenteur d'une légitimité pour le faire. Le processus ainsi défini ne laisse pas la place à une socialisation ultérieure de l'enseignant en ce que son passé est limité à une stabilisation normative, une intégration, une poursuite des buts, et enfin, une adaptation au système. Force est alors de reconnaître que cette théorie générale de la société et de la socialisation parsonnienne n'est pas sans constituer un obstacle pour la sociologie de l'éducation. Car si l'enseignant est un modèle culturel qui se fait le responsable de la socialisation et de l'intégration de l'enfant comme de l'adolescent dans la société, en même temps, l'enseignant est alors considéré de la même manière que sous l'angle analytique durkheimien. C'est d'ailleurs ce que met de l'avant Danilo Martuccelli lorsqu'il précise que, pour « Parsons, l'école est à la fois un agent de socialisation et un agent

---

<sup>1</sup> Selon Hans Joas, « du fait justement que Parsons ne part pas de la fiction d'un état de nature, pour se demander ensuite comment l'ordre social a été rendu possible, la question hobbesienne se trouve ici renversée : pour le sociologue, en effet, l'existence d'un certain degré d'ordre social et de confiance mutuelle est une donnée d'évidence (...) Parsons part de l'existence avérée de l'ordre social, pour s'interroger sur les postulats problématiques d'une théorie qui se révèle incapable de rendre compte de cette réalité incontestable » in Hans Joas, *op. cit.*, 2008, p. 20.

<sup>2</sup> Plus précisément « Opérant un vaste survol des idées — principalement dans l'aire anglo-saxonne —, il interprète à l'aide de son schéma logique la pensée de Hobbes et de Locke, l'économie politique classique et sa critique marxiste, le darwinisme et l'utilitarisme hédoniste du XIXe siècle », *Ibid.*, p. 22.

<sup>3</sup> « I shall call this question in its social-psychological aspect the Hobbesian question" and in its more strictly sociological aspect the "Marxist question." The Hobbesian question asks how men are capable of the guidance by social norms and goals that makes possible an enduring society, while the Marxist question asks how, assuming this capability, complex societies manage to regulate and restrain destructive conflicts between groups. Much of our current theory offers an oversocialized view of man in answering the Hobbesian question and an over-integrated view of society in answering the Marxist question », Dennis Wrong, *op. cit.*, 1961, p. 184.

<sup>4</sup> Claude Dubar, *op. cit.*, 2010, p. 54.



d'allocation sociale des individus<sup>1</sup> », en ce sens que l'« école permet d'organiser l'évaluation différentielle des élèves et opère une sélection et allocation des enfants dans le système des rôles adultes<sup>2</sup> ». Bien qu'il y ait quelques points de différences entre Talcott Parsons et Emile Durkheim, la place de la socialisation comme concept situé au cœur de leur effort de théorisation du social ne permet pas de les distinguer fondamentalement quant à leurs conceptions de l'enseignant comme agent de socialisation. Cela peut parfaitement se comprendre dès lors que l'on contextualise leurs connaissances d'un point de vue socio-historique, étant entendu le fonctionnement du système scolaire en France pour Durkheim<sup>3</sup>, et dans la société américaine pour Parsons<sup>4</sup>. Mais ceci va parfaitement à rebours d'une conception selon laquelle les enseignants pourraient continuer d'être socialisés au gré des milieux sociaux dans lesquels ils vont.

En troisième point, signalons que le modèle luhmannien ne semble guère plus satisfaisant. A la différence du modèle parsonnien, cette théorie « théoriciste » ne place pas nécessairement le concept de socialisation en son cœur. Certes nous avons vu que c'est la même idée qui l'anime : la question de la stabilité ou de l'ordre social. Mais l'obstacle auquel nous serions confrontés si nous prenions pour cadre théorique un tel modèle est incontestable : d'abord l'étude de la socialisation des enseignants se ferait à distance du réel, puisque l'enjeu est de réaliser une « parthénogenèse théorique<sup>5</sup> » capable de dire et de lire le social sans pour autant aller mettre à l'épreuve du terrain le concept de « système » et de « sous-système ». Or ceci pose problème pour étudier les processus de socialisation des enseignants du secondaire dans le détail. En outre, la difficulté du module luhmannien réside dans l'absence de possibilité de définir où commence et où s'arrête les systèmes et sous-systèmes. C'est ce que révèle Bernard Lahire lorsqu'il s'interroge sur cette théorie : « le cours d'un enseignant peut-il être rapporté au cadre de l'interaction entre professeurs et élèves au sein de la salle de classe, à l'organisation scolaire qui l'accueille, avec son emploi

<sup>1</sup> Danilo Martuccelli, *op. cit.*, 1999, p. 94.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 94.

<sup>3</sup> « Nous allons étudier cette année un sujet qui me tente depuis bien longtemps. Alors même que je n'étais pas, comme aujourd'hui, chargé d'un enseignement exclusivement pédagogique, l'idée de rechercher comment s'était constitué et développé notre enseignement secondaire me séduisait déjà, tant cette étude me paraît avoir un intérêt général, et si jamais le projet ne fut mis à exécution, c'est à la fois que d'autres préoccupations m'en détournaient et que j'en sentais les grandes difficultés. Si aujourd'hui je me décide à tenter l'expérience, ce n'est pas seulement parce que je m'y sens mieux préparé, c'est aussi et surtout parce que les circonstances me paraissent l'imposer ; c'est qu'elle répond, je crois, à un besoin actuel et urgent » in Emile Durkheim, *L'évolution pédagogique en France* [1938], 2014, p. 9.

<sup>4</sup> Talcott Parsons, « The School Class as a Social System : Some of its Functions in American Society » dans *Social Structure and Personality*, New York, Free Press of Glencoe, 1964, p. 129-154.

<sup>5</sup> Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 1992, p. 136.

du temps spécifique, son équipe pédagogique, etc. ou au système éducatif dans son ensemble<sup>1</sup> ».

Appréhender l'enseignant comme simple agent socialisateur n'est plus aujourd'hui envisageable si l'on veut véritablement comprendre les possibles variations, évolutions et adaptations des conduites des enseignants du secondaire lorsqu'ils ont à évoluer dans une diversité de circonstances et de milieux. En la matière, tandis que ce dernier exerce dans tel ou tel espace professionnel, avec ses propriétés sociales objectives propres, l'enseignant continue d'être socialisé. Ainsi, qu'il s'agisse des conceptions durkheimiennes de l'enseignant et des approches de la socialisation professionnelle, ou encore, des thèses innéistes et de la conception systémiste parsonienne ou luhmanienne, aucune de ces perspectives théoriques ne semble permettre de tracer une nouvelle appréhension sociologique des conduites des enseignants en mondes pluriels. Mais qu'en est-il des pragmatistes ?

### **Les pragmatistes : de sa genèse à la sociologie pragmatique de la critique**

La catégorie des pragmatistes, comme les précédentes, possède des contours sans doute discutables. Il est relativement évident que ce que nous recoupons ici sous l'appellation *pragmatistes* fait écho à une tradition à l'armature et l'inspiration théorique largement protéiformes : ethnométhodologie, théories de l'action située, tradition philosophique américaine, entre autres<sup>2</sup>.

Entre les *pragmatistes*, des différences peuvent se constater dans leur appréhension de la réalité sociale. L'ensemble de ces derniers ne sauraient en effet la saisir *stricto sensu* de la même façon. Et pourtant, c'est bien l'expérience ordinaire du monde social faite par les individus – par l'enseignant, par exemple – qui semble la trame centrale de l'analyse. L'expérience faite corps en quelque sorte. Mais si, pour eux, expérience et connaissance s'entremêlent intimement<sup>3</sup>, reste que cette expérience est toujours relative à un point de vue situé. Il s'agit d'une expérience empirique ancrée dans le faire du présent et dans l'interprétation du comportement des autres. Pour eux, il s'agit de s'intéresser de près à la

---

<sup>1</sup> Bernard Lahire, *op. cit.*, 2012, p. 120.

<sup>2</sup> Yannick Barthe, de Damien Blic, Jean-Philippe Heurtin *et al.*, « Sociologie pragmatique : mode d'emploi », *Politix*, 103, 2013/3, p. 175-204.

<sup>3</sup> John Dewey, *Lectures in China*, Honolulu, The University of Hawai'i Press, 1986.

saisie de l'épaisseur subjective des individus telle qu'elle peut se sentir et s'appréhender « au ras du sol » des pratiques. Les contours de la réalité sociale se structurent par les individus en présence qui définissent la situation<sup>1</sup> : et ainsi, il « n'y a pas de réalité au-delà des individus qui la définissent<sup>2</sup> ». En cela, les conceptions pragmatistes de l'action sociale ne sont sans doute pas fort éloignées de celle proposée par Max Weber<sup>3</sup>. L'idée que les individus en co-présence n'ont d'autre choix que celui de tenir compte du comportement des autres, que « l'action du sujet doit avoir sa valeur de signe ou de symbole pour les autres et que l'action des autres doit également avoir valeur de signe ou de symbole pour le sujet<sup>4</sup> », ou encore, que « la conduite des personnes engagées dans une action sociale doit être influencée par la perception qu'elles ont de la signification des autres et de leur propre action<sup>5</sup> », constituent autant de points de correspondance entre la définition du social et de l'action telles que proposées par Max Weber ou les pragmatistes. Ainsi l'individu ne répondraient pas nécessairement aux stimulations de l'environnement social sur le mode du réflexe comme le pensaient John Watson ou Burrhus Skinner<sup>6</sup>. Parmi les pragmatistes, c'est en effet là tout l'effort de pensée qu'a réalisé Georges Herbert Mead pour « s'extraire de la pensée dominante de son temps en matière de psychologie : le béhaviorisme. La définition de l'homme inhérente à ce courant est celle d'une machine sans conscience de soi, tout entière régie de l'extérieur par une somme de réflexes. L'homme y apparaît comme un mécanisme répondant sans distance à une série de stimulations. L'ensemble de ses faits et gestes se décline en une succession infinie de réponses induites par conditionnement<sup>7</sup> ». Ainsi, pour prendre ses distances avec ce courant, c'est l'idée même que les conduites puissent être toutes entières définies de l'extérieur ou par l'environnement qui est remis en cause. Les pragmatistes tendent alors plutôt à voir dans les sujets, leur perception et la compréhension de la conduite des autres un moyen d'élaborer, par exemple, « une théorie sociale de l'origine et de la nature de l'esprit et du soi<sup>8</sup> ». C'est précisément à cette tâche que

---

<sup>1</sup> Notons que « Thomas est vivement conscient que les définitions que les individus se font des situations deviennent des éléments tout aussi réels du monde social que les traits objectifs eux-mêmes » in Danilo Martuccelli, *op. cit.*, 1999, p. 435.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 12.

<sup>3</sup> Max Weber, *Economie et société. Les catégories de la sociologie* (tome 1), Paris, Pocket, 2003.

<sup>4</sup> Guy Rocher, *Introduction à la sociologie générale* (tome 1), Editions HMH, Ltée, 1968, p. 26.

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 28.

<sup>6</sup> Jacqueline Bideau, Olivier Houdé et Jean-Louis Pedinielli, *L'homme en développement*, Paris, Presses Universitaires de France, 2015, p. 73-83.

<sup>7</sup> David Le Breton, *op. cit.*, 2004, p. 32.

<sup>8</sup> Georges Herbert Mead, *L'esprit, le soi, la société* (1934), Paris, Presses Universitaires de France, 2006, p. 283.

s'est employée Georges Herbert Mead, et c'est à sa théorie qu'il nous faut consacrer les quelques lignes qui suivent si nous voulons saisir ses concepts et ses potentielles actualisations.

Ainsi Georges Herbert Mead est celui qui, parmi les pragmatistes, incarne cette philosophie et sociologie américaines. « Mead a surtout montré comment la personnalité individuelle se développe et se construit en contact avec les autres, à travers les autres, par assimilation des autres ; la personnalité psychique est, par son origine même, un phénomène social. Elle n'est pas cependant pur reflet du milieu ambiant, car elle est toujours adaptation au milieu et reconstruction du milieu<sup>1</sup> ». Pour étayer cette « théorie sociale », Georges Herbert Mead va développer un appareil conceptuel. D'abord, comme le souligne Herbert Blumer dans son article « Sociological Implications of the Thought of Georges Herbert Mead<sup>2</sup> », traduit récemment en français par Eva Debray dans l'ouvrage *La théorie sociale de Georges Herbert Mead. Etudes critiques et traductions inédites*<sup>3</sup>, « Mead concevait l'être humain comme un organisme possédant un soi. La possession d'un soi par l'être humain transforme ce dernier en un type d'acteur particulier. Elle modifie sa relation au monde et confère à son action un caractère unique. En affirmant que l'être humain a un soi, Mead voulait simplement signifier que l'être humain est un objet pour lui-même. L'être humain peut se percevoir lui-même, se concevoir lui-même, communiquer avec lui-même<sup>4</sup> ». Mais dans le même temps, cette auto-réflexion ou cette interaction avec soi-même, si l'on ose dire, ne se réalise pas sans faire un détour par autrui : « l'individu s'éprouve lui-même comme tel, non pas directement, mais seulement indirectement en se plaçant aux divers points de vue des autres membres du même groupe, ou au point de vue généralisé de tout le groupe auquel il appartient<sup>5</sup> ». Cela rejoint l'idée suivant laquelle, pour Max Weber, l'action est sociale, à la condition, comme nous l'indiquons, que les individus tiennent compte du comportement des autres lorsqu'ils agissent. La conception meadienne de l'agir communicationnel<sup>6</sup> va toutefois plus loin puisque l'individu orienterait sa conduite en fonction de l'attitude d'autrui qu'il arrive à saisir en prenant sa perspective sans toutefois s'y

---

<sup>1</sup> Guy Rocher, *op. cit.*, 1968, p. 36.

<sup>2</sup> Herbert Blumer, « Sociological Implications of the Thought of Georges Herbert Mead », *American Journal of Sociology*, 71, 1966, p. 535-544.

<sup>3</sup> Alexis Cukier et Éva Debray (dir.), *La théorie sociale de Georges Herbert Mead. Etudes critiques et traductions inédites*, Lormont, Le Bord de l'eau, 2014.

<sup>4</sup> Alexis Cukier et Éva Debray (dir.), *op. cit.*, 2004, p. 130.

<sup>5</sup> Georges Herbert Mead, *op. cit.*, 2006, p. 210.

<sup>6</sup> Cf. Jürgen Habermas, *Théorie de l'agir communicationnel* (tome 2), Paris, Fayard, 1987.

confondre<sup>1</sup>. Il s'agit plus encore d'endosser le rôle de ce dernier, voire d'adopter le point de vue de tous les membres du groupe dans lequel l'individu évolue afin non seulement de s'identifier à ce groupe, mais aussi, et peut-être surtout, dans le but d'être reconnu par celui-ci<sup>2</sup>.

La théorie sociale pragmatiste — dont Georges Herbert Mead n'a pas de difficulté à se revendiquer à la fin de sa vie<sup>3</sup> — n'est pas sans implication pour la sociologie de l'éducation et elle ne peut être mise de côté si nous souhaitons nous intéresser de près à l'éventuelle modularité des comportements des enseignants selon les environnements sociaux dans lesquels ils sont amenés à évoluer. À ce sujet, les développements théoriques pragmatistes connaissent un certain regain d'intérêt depuis qu'il semble requis de repenser ce qui se passe dans cette « boîte noire » qu'est l'école. Il ne s'agit pas ici d'en proposer une énumération complète, mais les thèmes de la violence à l'école<sup>4</sup> ou de la souffrance des enseignants<sup>5</sup>, qui accordent une importance toute particulière aux situations scolaires les plus diverses et à l'interprétation de celles-ci par les acteurs en présence, constituent des exemples où les chercheurs en sciences sociales s'inscrivent dans le sillon théorique tracé par les pragmatistes, mais dont il faut poursuivre les travaux, à l'aune de questions nouvelles et d'objets d'études différents. Ici deux manières de faire usage de la sociologie pragmatiste dans notre travail sociologique semblent se dessiner. La première, incarnée par Georges Herbert Mead, est celle que nous retenons comme étant particulièrement pertinente, en étant toutefois insuffisante.

Pertinente en ceci qu'elle peut offrir une réflexion particulièrement riche et heuristique pour penser la relation entre l'individu – et donc l'enseignant – et son environnement. Le fait que l'enseignant du secondaire puisse continuer à être influencé au gré des interactions avec ses élèves dans sa classe ou dans l'établissement semble une direction prometteuse, et c'est précisément ce point-là qu'il nous faudra développer. De ce point de vue, il n'est pas de trop de dire que les pragmatistes ont contribué à renouveler la théorie de la socialisation à la fois en analysant dans le détail comment les « autrui significatifs » (les proches de l'individu tels que les membres de la famille) et « l'autrui généralisé » (l'ensemble des

---

<sup>1</sup> Autrement dit à faire preuve d'empathie (cf. Omar Zanna et ses ouvrages sur le sujet).

<sup>2</sup> Axel Honneth, *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Folio, 2013.

Axel Honneth, *La société du mépris. Vers une nouvelle Théorie critique*, Paris, La Découverte, 2008.

<sup>3</sup> Hans Joas, *Georges Herbert Mead. Une réévaluation contemporaine de sa pensée*, Paris, Économica, 2007.

<sup>4</sup> Rémi Casanova, Sébastien Pesce (dir.), *La violence en institution. Situations critiques et significations*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2015

<sup>5</sup> Françoise Lantheaume, Christophe Hérou, *La Souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Paris, Presses Universitaires de France, 2008.

membres d'un groupe, d'une communauté) pouvaient jouer un rôle central dans la constitution du soi ou bien aussi en insistant sur la dialectique entre le « moi » et le « je » — le « moi » correspondant au statut conféré et reconnu par autrui ; et le « je » renvoyant plutôt au rôle actif de l'acteur dans cette possibilité qui lui revient d'adopter des comportements qui lui sont plus spécifiques, ou davantage idiosyncratiques<sup>1</sup>. Nous comprenons donc bien qu'une pluralité du « moi » et du « je », peut, *mutadis mutandis*, servir de base théorique pour comprendre que les enseignants du secondaire puissent différemment façonner leur *Self*<sup>2</sup> (leur soi) en fonction des élèves et des configurations situationnelles rencontrées. Dans le même ordre d'idée, l'apport incontestable des pragmatistes est également celui de porter notre attention sur la sensibilité que peuvent avoir les individus à l'égard des attitudes et comportements des élèves dont ils ont la charge. La capacité que peuvent avoir les professeurs, à tous niveaux et avec tous publics, de se mettre à la place de leurs élèves, de faire preuve de sensibilité à leur endroit, et d'accéder aux mondes mentaux de leurs élèves pour sentir ce qu'ils peuvent ressentir n'est en effet pas à prendre à la légère, et aurait même tôt fait d'être considéré comme un élément incontournable, voire particulièrement central, de toute relation pédagogique<sup>3</sup>. La perspective pragmatiste contient déjà en germe une conception sociologique de l'enseignant qui ne fasse pas fi des spécificités des contextes d'action, situations, et publics rencontrés par les enseignants et elle n'exclut pas que ces derniers peuvent être transformés par ces expériences d'altérité.

Mais insuffisante ensuite parce que le passé des individus, par exemple ceux qui ont pour fonction d'enseigner, se retrouve noyé dans le présent de l'action. L'illusion est celle d'une indétermination de contraintes externes qui précéderaient la situation puisque l'être « humain y est conçu comme un organisme actif par lui-même, qui affronte, examine, et agit envers les objets qu'il indique<sup>4</sup> », et qu'en somme, en dépit de différences entre les auteurs, les pragmatistes conçoivent l'action « comme une conduite élaborée par les acteurs et non comme une réaction induite en lui par une organisation préétablie<sup>5</sup> ». La théorie sociale — de William James, Charles Sanders Peirce, John Dewey, Georges Herbert Mead, etc. — ne semble alors à elle seule pouvoir suffire ; et ceci à plus forte raison que, comme le souligne

---

<sup>1</sup> Georges Herbert Mead, *op. cit.*, 2006.

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> Omar Zanna, *Le corps dans la relation aux autres. Pour une éducation à l'empathie*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2015.

<sup>4</sup> Alexis Cukier et Eva Debray (dir.), *op. cit.*, 2014, p. 133.

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 133.

Pour un point de vue différent ou plus nuancé sur le sujet : Alexis Cukier et Eva Debray (dir.), *op. cit.*, 2014, p. 147-163.

Bernard Lahire dans *Ceci n'est pas qu'un tableau*<sup>1</sup>, non « seulement le présent est déterminé par tout un passé accumulé, sédimenté, mais le produit des activités passées se présente à nous comme des réalités sur lesquelles nous n'avons pas plus de prise que devant le spectacle des montagnes ou d'un océan déchainé. Les réalités du passé, aussi arbitraires soient-elles, s'imposent comme des *états de fait* avec lesquels nous devons composer et que nous ne pouvons en aucun cas ignorer<sup>2</sup> ». Cela ne veut pas dire qu'il faudrait réduire ce passé de l'individu à un simple enregistrement et conditionnement du corps, qui fonctionnerait de manière automatique ou mécanique indépendamment des contextes, et où, ce faisant, l'enseignant ne serait dans le présent de l'action que le simple messenger d'un passé qui s'activerait à travers lui. Ceci signifie simplement que « le présent ne s'appartient pas totalement et le nouveau, lorsqu'il advient, n'est jamais indépendant de tout le passé qui en constitue les conditions de possibilité<sup>3</sup> ». Or c'est précisément cette proposition précédente qui, selon nous, manque aux pragmatistes. Ainsi nous faudra-t-il plus raisonnablement avoir à l'esprit que « l'effet de la fréquentation passée — plus ou moins précoce, durable, systématique — de différents contextes d'action (familial, scolaire, professionnel, religieux, culturel, sportif, etc.)<sup>4</sup> » n'est pas à négliger. Plus encore, il appartient selon nous au sociologue de l'éducation de prendre à bras le corps cette tâche suivant laquelle il nous faut tendre davantage vers « l'équilibre explicatif » entre le passé de l'enseignant et les propriétés des contextes d'action – incluant alors autant les propriétés sociales de ce dernier que les caractéristiques sociales objectives de l'établissement, ou des élèves qu'il a dans sa classe. Il serait bien entendu trop prématuré pour aborder plus longuement ce point, puisque nous le développerons plus loin, mais force est déjà de reconnaître que « la sociologie de l'éducation a, depuis plus de vingt ans, assez largement délaissé la tâche d'analyse sociogénétique des processus de construction des individus pour devenir une sociologie spécialisée des politiques éducatives (locales ou nationales), des grands dispositifs éducatifs, etc.<sup>5</sup> ». Et pourtant, en dépit de cette absence ou de cette relative désertion des sociologues pour l'objet éducation, dont les conséquences ne se constatent pas mieux tant par cet abandon de tout programme de recherche sur la fabrication sociale des enseignants ou sur l'étude de leurs conduites que par l'appropriation presque dorénavant complète de l'objet par les

---

<sup>1</sup> Bernard Lahire, *Ceci n'est pas qu'un tableau : essai sur l'art, la domination, la magie et le sacré*, Paris, Éditions La Découverte, 2015.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 33.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 34.

<sup>4</sup> Bernard Lahire, *op. cit.*, 2012, p. 26.

<sup>5</sup> Bernard Lahire, *op. cit.*, 2007, p. 321.

chercheurs en sciences de l'éducation, c'est pourtant bien à cet effort que nous souhaitons allouer toutes nos énergies dans ce travail de thèse. C'est là, selon nous, une condition tout à fait essentielle si l'on veut tenter de mieux saisir et comprendre comment et pourquoi les enseignants sont susceptibles d'adopter des conduites langagières, vestimentaires, proxémiques, etc. différentes selon les lieux d'enseignement. Et il ressort de tout ce qui précède, que nous ne pouvons nous en tenir à une conception pragmatiste de l'individu — et par extension de l'enseignant — en ce qu'elle exclut leur sociogenèse, un aspect à ne pourtant pas sous-estimer.

Une seconde manière de faire usage de la sociologie pragmatiste dans un travail sociologique sur l'éducation est de considérer que les enseignants sont des individus compétents qui n'ont de cesse de rencontrer des épreuves. Les épreuves en question les obligerait à adopter plusieurs logiques et régimes d'action, du fait notamment des multiples contradictions, tensions, disputes (avec eux-mêmes ou avec les autres) que ces derniers sont amenés à vivre<sup>1</sup>. « Hésitations », « troubles », « incapacités à agir », « inventivité » et « dilemme moraux » seraient alors particulièrement analysés dans cette perspective<sup>2</sup>. Mais ce qui pose davantage question chez les pragmatistes c'est ce présentisme sans passé qui laisserait croire que la dispute ou la controverse et la justification qui les accompagnent font du monde social un monde où règnent l'incertitude et les désaccords. C'est précisément cette ligne théorique qui est parfois choisie en sociologie de l'éducation quand il s'agit de porter son attention sur les enseignants<sup>3</sup>. Et pourtant, il paraît bien difficile de laisser présumer qu'il pourrait en être toujours ainsi. Non seulement, comme le souligne Bernard Lahire, cette sociologie « oublie tout ce qui, du monde social, ne se discute pas, est présupposé et vit sur le mode de l'*état de fait*<sup>4</sup> ». Mais encore, tout se passe comme si elle ne voyait pas ou masquait ce fait que les acteurs sont rarement égaux, « occupent des positions ou ont des propriétés sociales qui leur permettent d'avoir un point de vue plus important que celui des autres, et parfois même d'avoir le dernier mot sur une situation : les juges plus que les prévenus, les enseignants plus que les élèves<sup>5</sup> ». En conséquence, pour l'ensemble de ces raisons, il nous faudra ne pas intégrer la sociologie pragmatiste de la critique pour construire notre objet, tout en se donnant la possibilité d'incorporer à notre

---

<sup>1</sup> Luc Boltanski et Laurent Thévenot, *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard, 1991.

<sup>2</sup> Yannick Barthe, de Damien Blic, Jean-Philippe Heurtin *et al.*, *op. cit.*, 2013, p. 191.

<sup>3</sup> Françoise Lantheaume, Christophe Hélou, *op. cit.*, 2008.

<sup>4</sup> Bernard Lahire, *op. cit.*, 2015, p. 39.

<sup>5</sup> Bernard Lahire, *op. cit.*, 2015, p. 43.



problématisation certains aspects étayés par les philosophes pragmatistes, notamment, mais pas uniquement, ceux qui portent sur la relation entre soi et autrui.

### **Les interactionnistes : le présent de l'interaction sans le passé de l'acteur**

Il peut sans doute apparaître surprenant au premier abord de placer les interactionnistes parmi les autres courants identifiés. Si nous nous intéressons aux innéistes, systémistes, pragmatistes en plus des interactionnistes, c'est parce que nous pensons qu'inscrire les recherches en sociologie de l'éducation dans l'une de ces perspectives théoriques reviendrait à raisonner en faisant fi du passé, mais aussi, à n'étudier que partiellement les processus de socialisation encore à l'œuvre lorsque l'enseignant exerce ici ou là. Or, ceci peut sembler d'autant plus intrigant que tout l'apport du courant interactionniste est justement d'inviter les chercheurs à arrêter de considérer le social « à l'état déplié<sup>1</sup> », en tant que système, ou encore en tant que globalité ou réalité abstraite. L'enjeu scientifique, c'est un point important, est de capturer le monde social dans la concrétude des interactions. La réalité sociale n'est plus, ou plus seulement, faite de structures auxquelles les individus devraient s'accommoder. Ce sont bien plutôt les individus qui, au gré des interactions qu'ils nouent entre eux et à leur échelle, vont créer le social dans tout ce qu'il est. À la différence d'Emile Durkheim pour qui le social préexiste, transcende et survit aux individus<sup>2</sup>, et contrairement aux systémistes qui vont faire disparaître ces acteurs au profit d'une représentation de la société en systèmes et sous-systèmes fonctionnels, le monde social n'est pas, pour les interactionnistes, transcendant aux individus particuliers. Il s'incarne bien plutôt dans leur corps et ce sont eux qui sont au fondement même de ce qui est social.

Ainsi, comparativement aux chercheurs systémistes, les interactionnistes réintroduisent l'individu dans l'analyse, et avec lui, la subjectivité que le chercheur doit tenter de saisir.

Formulé et constitué contre le réalisme des structuralistes, ainsi qu'en opposition avec les systémistes fonctionnalistes (tels que Talcott Parsons ou Niklas Luhmann), une frange de la sociologie américaine, composée d'interactionnistes et d'autres chercheurs marqués par l'École de Chicago, s'est émancipée de la conception parsonienne de la société, de la socialisation, et plus largement de l'éducation. En fait « l'émergence de l'interactionnisme

---

<sup>1</sup> Bernard Lahire, *op. cit.*, 2013, p. 14.

<sup>2</sup> Emile Durkheim, *op. cit.*, 2010.

coïncide avec une période de crise de la sociologie américaine, de lassitude face à des méthodologies fondées sur le sondage, indifférente aux acteurs et à leur singularité. Les troubles sociaux, la contestation généralisée sur le campus remettent en question le fonctionnalisme d'un Parsons qui incarnait la sociologie officielle et conservatrice de l'époque<sup>1</sup> ». En réaction aux systémistes, les interactionnistes offrent alors une nouvelle grille de lecture et d'interprétation du social. Dans le sillage d'auteurs, tels, entre autres, que William Isaac Thomas<sup>2</sup>, Robert Ezra Park<sup>3</sup>, Herbert Blumer<sup>4</sup>, Georges Herbert Mead<sup>5</sup>, ou dans la veine de sociologies à la Goffmann, ce qui est pris pour objet, ce n'est plus tant la société à l'échelle des systèmes, mais bien l'individu à l'échelle des interactions. La trame de la vie quotidienne devient un véritable laboratoire du social. Les perceptions, les attitudes subjectives, le sens des actions, mais aussi les définitions qu'ont les acteurs des situations<sup>6</sup> constituent autant d'éléments que les chercheurs interactionnistes cherchent à placer au centre de leurs démarches et analyses. Parmi les notions clés, c'est donc bien l'interprétation et la négociation entre les acteurs qui semblent être au cœur des intérêts de connaissance. À rebours de l'évidence première, ce n'est pas l'individu qui intéresse ces chercheurs : c'est l'interaction en tant que telle, c'est-à-dire en tant qu'elle est l'échelle et le niveau d'analyse qui permet de comprendre les actions. Cela notamment parce qu'elles se fondent sur une réciprocité, une forme d'actions et de représentations dialogiques entre les acteurs en présence. Alors l'indétermination est de mise. Personne ne sait à l'avance comment la rencontre va se dérouler. Pour expliciter cela, il faut voir que l'enseignant autant que l'élève ne se conforment pas à des règles et des statuts déjà là, figés et, au fond, prêts à porter. En fait, la rencontre de l'enseignant est dramaturgique autant qu'elle peut être dramatique et problématique. L'issue et la direction de l'interaction sont incertaines. Ce n'est pas nécessairement l'enseignant qui est agi pour socialiser autrui. Celui-ci n'a d'autre choix que

---

<sup>1</sup> David Le Breton, *op. cit.*, 2004, p. 46.

<sup>2</sup> Thomas William Isaac, *The unadjusted girl. With cases and standpoint for behaviour analysis*, Boston, Little, Brown & Company, 1923.

<sup>3</sup> Robert Ezra Park, *La foule et le public*, Parangon, 2007.

<sup>4</sup> Herbert Blumer, *Symbolic interactionism : Perspective and method*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1937.

<sup>5</sup> Georges Herbert Mead, *op. cit.*, 2006.

<sup>6</sup> William Isaac Thomas est passé à la postérité avec le théorème suivant : « Quand les hommes considèrent certaines situations comme réelles, elles sont réelles dans leurs conséquences » (Robert King Merton, *Eléments de théorie et de méthode sociologique*, Paris, Armand Colin, 1997, 1<sup>ière</sup> édition : 1953, p. 136). Robert King Merton ajoutera : « si ce théorème et ses incidences étaient mieux connus, plus nombreux seraient ceux qui comprennent le fonctionnement de la société » (Robert King Merton, *op. cit.*, 1997 in Claude Dubar, Pierre Tripiier, Valérie Boussard, *Sociologie des professions*, Paris, Armand Colin, 2011 (3<sup>ième</sup> édition), p. 103). Notons par ailleurs que cette conception de la réalité sociale est utile pour dépasser l'opposition entre subjectivité et objectivité, puisque, avec William Isaac Thomas, ce qui est subjectif peut devenir, dans les faits, objectivement réel et observable.

de s'approprier son rôle et son statut<sup>1</sup> – « la socialisation amène l'acteur à acquérir un vaste vestiaire où endosser créativement un répertoire de rôles selon les circonstances<sup>2</sup> » — parce que, plongé dans la concrétude et l'espace contraignant de la classe, il lui faut entrer en négociation. Une négociation qu'il doit réaliser envers lui-même et à l'endroit des autres, dont le défi et le dessein n'est autre que celui de trouver un espace commun pour faire ensemble<sup>3</sup>. En somme, l'apport des interactionnistes, sous le rapport précis de la socialisation, permet une nette avancée pour la sociologie de l'éducation<sup>4</sup> : l'enseignant peut enfin être appréhendé comme un individu qui peut continuer d'être socialisé. Il doit, comme indiqué, négocier avec autrui pour tenter d'agir avec lui. Les interactionnistes pourraient ainsi étudier la socialisation des enseignants, en se centrant sur les interactions qui se déroulent pour l'essentiel en classe<sup>5</sup>.

Mais, dans le même temps, tout se passe comme si les chercheurs en sciences sociales fortement inspirés ou délibérément inscrits dans ce courant font comme si les individus dans l'interaction sont sans passé. Certes, c'est incontestable : « les êtres humains ont pour caractéristiques, en tant que prématurés sociaux, d'être naturellement prédisposés aux interactions sociales<sup>6</sup> ». Et il n'est pas moins vrai que les chercheurs ont à faire l'effort de saisir ce qui se passe dans les interactions, lorsque deux ou plusieurs individus sont en présence. Mais alors la véritable question que le sociologue de l'éducation doit se poser en pareil cas est celle qui consiste à se demander, si, en choisissant d'observer les interactions à la manière des interactionnistes, il ne rate pas quelque chose d'essentiel pour comprendre

---

<sup>1</sup> Cette démarche est bien différente de celle de Talcott Parsons en ceci que ce n'est plus un rôle que l'individu doit endosser mais bien, tel qu'indiqué, un répertoire de rôle que l'acteur négocie dans la trame de la relation à l'autre. Il faudrait pour en administrer totalement la preuve faire par exemple référence aux systèmes des rôles adultes évoqué par Parsons dans l'un de ses articles publiés dans la *Harvard Educational Review* pour le mettre en regard avec des travaux interactionnistes, tels que ceux cités plus haut. Pour aller vite, nous pourrions dire que, pour Parsons, ce qui est intériorisé, dans la classe, par l'intermédiaire du processus d'identification, c'est un modèle réciproque de relations de rôle (« In this connection I maintain that what is internalized through the process of identification is a reciprocal pattern of role » in Talcott Parsons, « The School Class as a social System. Some of Its Functions in American Society », *Harvard Educational Review*, Harvard, 29, 4, 1959, p. 306. Traduit par moi). Ce rôle va de soi chez Parsons, alors qu'il est co-interprété, co-construit, et surtout, négocié par les acteurs en présence pour les interactionnistes.

<sup>2</sup> David Le Breton, *op. cit.*, 2004, p. 59.

<sup>3</sup> Nous ne développons pas ici davantage puisque nous reviendrons sur cette démarche sociologique interactionniste dans un chapitre ultérieur portant notamment sur la question de l'ajustement ou du désajustement de l'individu au contexte.

<sup>4</sup> Remarquons que le concept de socialisation, en tant que tel, n'est que peu employé sous la plume des interactionnistes, du moins comparativement aux autres chercheurs en sciences sociales présentés dans le cadre de ce chapitre, nous voulons dire par là, au moins comparativement aux innéistes et en particulier Talcott Parsons.

<sup>5</sup> Les autres espaces, temps et interstices à l'école ne sont toutefois pas à négliger : Omar Zanna, Caroline Veltcheff et Pierre-Philippe Bureau (dir.), *Corps et climat scolaire*, Paris, Éditions EP&S, 2016.

<sup>6</sup> Bernard Lahire, *op. cit.*, 2016, p. 53.

son objet : en l'occurrence les manières d'agir, de faire, de dire, de penser, de sentir des enseignants lorsque ceux-ci ont à enseigner ici ou là, avec tel ou tel public. À ce sujet-là, il convient de penser que se passer du passé revient à occulter une part de ce qui se joue dans l'interaction. Pour décrire, comprendre et expliquer ce qui se passe entre un enseignant et son public, il serait requis d'aller par-delà ce qui est visible dans l'interaction, aux yeux du chercheur l'argument suivant : ce « qui a nom d'école en sociologie, l'interactionnisme, réduit les phénomènes sociologiques, les relations sociales à l'interaction visible, immédiatement observable entre des individus, entre les agents sociaux<sup>1</sup> ». En effet, pour « employer une image simple, les deux interlocuteurs qui gesticulent et que je peux filmer et analyser peuvent obéir dans leurs interactions à des mécanismes tout à fait transcendants à ce qui se passe dans l'interaction<sup>2</sup> ». De ce fait, « ce que la sociologie a pour objet de décrire, ce sont des choses tout à fait invisibles, des relations qui ne se laissent pas photographier<sup>3</sup> ». Mais cela ne signifie pas qu'il ne faudrait pas observer et analyser les interactions, notamment dans notre cas, celles qui se jouent entre un enseignant du secondaire et ses élèves selon les contextes.

Cela veut dire que, sur la base de la perspective théorique ou paradigmatique des interactionnistes, et des travaux réalisés en ce sens-là, il y a matière à complexifier l'objet. En l'espèce, il est possible d'étudier les interactions enseignants-élèves tout en prenant soin de reconstituer le passé de l'enseignant : d'où il vient, quelle est son histoire, quelle est son origine sociale, sa trajectoire, etc., ceci afin de mieux cerner les propriétés sociales qui sont susceptibles, objectivement, de le caractériser et, peut-être, de mieux saisir pourquoi il fait ce qu'il fait, il pense comme il pense, il parle comme il parle, etc. Il n'est nullement question d'opposer des perspectives, mais simplement de voir comment elles peuvent concourir à une même fin, c'est-à-dire à une meilleure connaissance de la socialisation des enseignants et de ce qu'ils font quand ils enseignent. Ainsi la tâche et l'ambition du sociologue se font plus claires. Il s'agit d'admettre que l'on puisse focaliser notre attention sur les interactions, tout en gardant à l'esprit qu'il nous faut également et indissociablement chercher les « forces [sociales qui s'exercent sur l'enseignant] qu'on ne saisit que par les modifications qu'elles font subir aux individus [c'est-à-dire aux enseignants eux-mêmes]<sup>4</sup> ». Une fois de plus, c'est bien une théorie de la socialisation qui ne fasse pas fi du passé qu'il nous faut pour avoir

---

<sup>1</sup> Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 2015, p. 213.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 215.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 214.

<sup>4</sup> Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 2015, p. 214.

quelque chance de comprendre et d'expliquer ce que font les enseignants en mondes pluriels. Et c'est la raison pour laquelle, pour bien le saisir, il nous faut désormais y voir plus clair sur le processus d'incorporation.

## **Chapitre III**

### **Le corps des enseignants : lieu et interface de l'incorporation**

Le travail du sociologue, et plus largement le travail scientifique, consiste en cette tâche : celle de construire les objets différemment, d'aborder sous un autre angle des questionnements que nous nous posons au sujet des enseignants. Cela correspond à devoir tenter de réaliser une « rupture » avec les « évidences premières<sup>1</sup> » – celle de l'enseignant comme simple agent socialisateur sans passé n'étant qu'un exemple parmi d'autres. C'est donc bien à cette entreprise que nous nous sommes attaché dans les chapitres précédents afin d'entrevoir l'enseignant non pas seulement par le prisme de sa fonction, mais comme un individu pouvant être lui-même socialisé en fonction du système relationnel et des configurations objectives des contextes dans lesquels il évolue. Mais nous ne saurions tout à fait comprendre ces limites si nous ne comprenons pas pourquoi et comment les enseignants se façonnent au contact des autres, des élèves notamment. Ainsi, pour bien le comprendre et saisir les raisons pour lesquelles nous avons insisté sur l'importance du passé pour appréhender l'agir des enseignants, c'est-à-dire pour retracer et reconstruire la constitution sociale de leurs structures de comportements et de pensées, mises en œuvre spécifiquement ou non, intentionnellement ou pas, selon les circonstances et les milieux, ce chapitre vise à éclairer les arcanes de la socialisation et des processus sociaux d'incorporation.

#### **Incorporation et psychologie**

Il importe d'abord de voir que les sociologues ne sont pas restés sourds et aveugles aux apports de la psychologie et de la psychanalyse pour saisir ce que les enseignants incorporent

---

<sup>1</sup> Gaston Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique* (1938), Paris, Presses Universitaires de France, 2003.

de leurs expériences sociales. D'une part parce que l'« opposition entre la psychologie sociale et la sociologie, si elle arrange tous les sociologues, [nous] paraît le type de fausse division du travail scientifique<sup>1</sup> ». Ainsi cette « acceptation, sur le terrain scientifique, d'oppositions préconstruites et de prénotions du sens commun est anéantie dès le moment où l'on pense que le social existe à la fois sous forme de mécanismes sociaux et sous forme de corps socialisés, les uns et les autres étant étudiés par le sociologue<sup>2</sup> ». D'autre part parce qu'il ne suffit pas de dire que l'enseignant « “apprendre”, “intériorise”, “incorpore”, “intègre” – des façons de faire, de penser et d'être qui sont situées socialement<sup>3</sup> », pour comprendre ce qui est appris, intériorisé, incorporé, intégré. De ce point de vue, donc, les arguments scientifiques apparaîtraient bien peu solides et étayés si les sociologues ne devaient et ne pouvaient que se cantonner d'avancer que le social et le passé sont dans les corps, à l'état de « passé incorporé », et de « social individué<sup>4</sup> ». Ainsi pour bien comprendre les mécanismes de la socialisation et de l'incorporation sans doute n'est-il pas vain de faire un détour par les approches en psychologie<sup>5</sup>.

Pour commencer par Jean-Piaget rappelons que la psychologie piagétienne a connu quelques importants prolongements sociologiques<sup>6</sup>. Plus précisément, la socialisation est, dans cette perspective, intimement corrélée au développement des structures cognitives et affectives de l'enfant. L'ontogenèse est interprétée par Jean Piaget sur le modèle d'une « théorie des stades » (le stade sensori-moteur, des opérations concrètes, et enfin, des opérations formelles<sup>7</sup>) qui permet de rendre compte des différentes assimilations, adaptations et restructurations internes effectuées au gré des échanges successifs avec l'environnement social. Dans ce cadre, les actions et opérations que font les individus sont précisément ce qui permettrait d'assimiler, d'organiser et de structurer la connaissance objective du monde : « Le monde physique pré-existe, mais il est à “modéliser”, à reconstruire. Objectivité et subjectivité se construisent conjointement et complémentairement

<sup>1</sup> Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 2015, p. 237-238.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 238.

<sup>3</sup> Muriel Darmon, *La socialisation* (3e édition), Paris, Armand Colin, 2016, p. 6.

<sup>4</sup> Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 2015, p. 236.

<sup>5</sup> Ce sont sans doute en partie ces liens qui ont permis à « une sociologie psychologique » d'éclorre. Ainsi, comme le souligne Bernard Lahire, la « *sociologie psychologique* » s'inscrit « dans la longue tradition sociologique qui, d'Emile Durkheim à Norbert Elias en passant par Maurice Halbwachs, vise à lier le plus finement possible l'économie psychique aux cadres de la vie sociale » in Bernard Lahire, *op. cit.*, 1999, p. 147-148.

<sup>6</sup> Claude Dubar, *op. cit.*, 2010, p. 19-38.

<sup>7</sup> Jean Piaget, *La psychologie de l'intelligence*, Paris, Armand Colin, 1947.

à travers l'action incessante du sujet sur le milieu<sup>1</sup> ». Sur cette base, la socialisation est un processus dynamique et repose sur l'articulation d'un double mouvement. Si bien que le processus d'équilibration, requis pour passer d'un stade de développement à un autre, renvoie à « une déstructuration et restructuration d'équilibres relativement cohérents mais provisoires : le passage d'une cohérence à une autre implique une "crise" et la reconstruction de nouvelles formes de transactions (assimilation/accommodation) entre l'individu et son milieu social<sup>2</sup> ». Ainsi « l'épistémologie génétique<sup>3</sup> » de Jean Piaget s'avère importante pour la sociologie, au moins en ceci que c'est l'action et les opérations faites sur le monde qui permettent de construire les structures cognitives, sous forme de traces et de schèmes, lesquels pourront se répéter dans des circonstances identiques ou analogues<sup>4</sup>.

Autrement dit, au cours de la socialisation, la « construction de structures non-préformées<sup>5</sup> » se construit d'abord par l'action<sup>6</sup>. De ce fait, Jean-Piaget n'est pas un innéiste ou un empiriste. Les structures des comportements et de la pensée ne sont pas un déjà-là dans le cerveau pas plus qu'elles ne sont le pur reflet des propriétés des objets et des personnes avec lesquels l'individu (l'enseignant en l'occurrence) est en contact. En effet, si l'enseignant, aujourd'hui adulte, pense comme il pense, sent comme il sent, etc., c'est bien parce qu'il a agi dans le monde et sur le monde. Les connaissances dont il dispose de même que son action ne sont pas dissociables d'une expérimentation, c'est-à-dire d'une certaine mise à l'épreuve du réel dont le mouvement de l'action partirait du corps de l'individu pour aller vers le social. Ces différents schèmes résultent non seulement de l'action, autrement dit de l'interaction du corps avec le réel, mais aussi, de son interprétation. Cette idée selon laquelle les connaissances et les conditionnements des comportements prennent source dans l'action, qui « est au cœur de la psychologie piagétienne, reste très actuelle. Elle est aujourd'hui défendue en neurosciences cognitives<sup>7</sup> ». Finalement, pour décrire et analyser les processus de socialisation, c'est tout un lexique qui est déployé : épistémologie génétique, schèmes d'action, de perception, d'action, structures, etc.

---

<sup>1</sup> Jacqueline Bideaud, Olivier Houdé, Jean-Louis Pardinielli, *L'homme en développement*, Paris, Presses Universitaires de France [1993], 2015, p. 42.

<sup>2</sup> Claude Dubar, *op. cit.*, 2010, p. 34.

<sup>3</sup> Jean Piaget, *L'épistémologie génétique* [1970], Paris, Presses Universitaires de France, 2005.

<sup>4</sup> Jacqueline Bideaud, Olivier Houdé, Jean-Louis Pardinielli, *op. cit.*, 2015, p. 32.

<sup>5</sup> Jean-Piaget, *op. cit.*, 2005, p. 5.

<sup>6</sup> C'est là cependant une conception remise en cause par Albert Bandura et d'autres pour qui le fait de regarder faire est, dans certains apprentissages, aussi voire plus efficace qu'agir par soi-même (Albert Bandura, *L'apprentissage social*, Bruxelles, Pierre Mardaga, 1995).

<sup>7</sup> Olivier Houdé et Gaëlle Leroux, *op. cit.*, 2015, p. 27.



Pour poursuivre, il n'est certainement pas envisageable d'évoquer les travaux de Jean Piaget en manquant de citer les recherches d'un des plus grands psychologues russes, « très longtemps méconnu<sup>1</sup> » : Lev Semenovitch Vygotski. Les développements théoriques proposés par ce dernier prennent le contrepied de la psychologie piagétienne : pour lui, ce n'est pas le développement biologique, interne, qui permet l'apprentissage et le passage linéaire d'un stade à un autre. Bien au contraire, c'est l'apprentissage qui vient supporter et nourrir le développement. C'est donc, au moins partiellement, un renversement de perspective qui est ici réalisé. Cette même idée est poussée plus avant dans *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*<sup>2</sup> où il est montré que le développement ne peut être permis que par la plongée de l'individu dans une société disposant d'une culture sociale donnée, qui est historiquement située, et au sein de laquelle l'apprentissage dépend étroitement des relations interpersonnelles nouées à son échelle. Si nous pensons à la notion de socialisation, il apparaît alors assez nettement que le processus par lequel un « être biologique est transformé » s'opère par un mouvement qui « s'effectue non pas de l'individuel au socialisé [comme le privilégie Jean Piaget] mais du social à l'individuel<sup>3</sup> ». De ce point de vue, la médiation entre soi et autrui est le pivot central du développement, en général, et du passage répété d'un niveau de développement actuel à un niveau de développement potentiel en particulier. Selon l'approche vygotkienne, c'est précisément par ce processus de socialisation que ce que l'enfant ne peut pas faire seul aujourd'hui, il pourra le faire seul demain<sup>4</sup>.

Ces brèves considérations sur Jean Piaget et Lev Semenovitch Vygotski invitent à aborder plusieurs points. Il s'agit en premier lieu de nuancer ce que nous avons énoncé plus tôt à propos de la « théorie des stades » de Jean-Piaget qui, au fond, fait mettre en correspondance des stades de développement avec des stades de socialisation. En effet, les récentes recherches dans le champ de la psychologie tendent à remettre en cause le modèle linéaire du développement des structures mentales et de la socialisation de Jean Piaget en l'appréhendant davantage comme non-linéaire et biscornue<sup>5</sup>. L'image renouvelée de l'ontogenèse cognitive révèle également que des stratégies cognitives entrent en compétition les unes avec les autres, si bien que, pour être opérantes et efficaces, les façons d'être et de

---

<sup>1</sup> Jacqueline Bideaud, Olivier Houdé, Jean-Louis Pardinielli, *op. cit.*, 2015, p. 70-73.

<sup>2</sup> Lev Semenovitch Vygotski, *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*, Paris, La Dispute, 2014.

<sup>3</sup> Lev Semenovitch Vygotski, *Pensée et langage*, Paris, Éditions Sociales, 1985.

<sup>4</sup> *Ibid.*

<sup>5</sup> Olivier Houdé, *La psychologie de l'enfant*, Paris, Presses Universitaires de France, 2004.

faire doivent être mises en adéquation (ce qui implique l'inhibition des stratégies inadéquates et l'activation des stratégies adéquates) avec les expériences situationnelles et contextuelles rencontrées<sup>1</sup>. En sorte qu'on peut se demander si l'enseignant n'est pas lui aussi contraint d'activer ou d'inhiber, réflexivement et implicitement ou non, des stratégies pour pouvoir ajuster son enseignement, c'est-à-dire s'il doit chercher à activer ou réfréner certaines manières de se comporter pour créer les conditions satisfaisantes à ce que les sujets en formation dont il a la charge se situent, autant que faire se peut, dans leurs « zones proximales de développement<sup>2</sup> ». Bien qu'il soit certainement très difficile, à l'état pratique, de situer les élèves, ces éléments nous font nous demander si, *in fine*, ce que disent et ce que font les enseignants dans tels ou tels contextes est, à des degrés différents, supposément ou réellement, ajusté ou non aux niveaux et potentialités des publics. Cette interrogation est d'autant plus importante qu'elle rompt avec une vision verticale de la socialisation qui empêche de se demander comment l'enseignant réalise plus ou moins, et plus ou moins adéquatement, une « simplification du réel » pour se faire comprendre de ses élèves. Cette interrogation ne peut néanmoins pour lors que rester en suspens. Mais, ainsi que nous le découvrirons au chapitre suivant, nous comprendrons que cette dialectique de l'activation-inhibition est un des piliers de l'analyse sociologique développée par Bernard Lahire.

En second lieu, il apparaît que les notions d'intériorisation et d'extériorisation sont centrales pour comprendre la codétermination entre l'individu et son environnement social. En un sens, et bien que cette représentation soit certainement schématique, « l'extériorisation de l'intériorité » pourrait être la position théorique privilégiée par Jean Piaget, et « l'intériorisation de l'extériorité<sup>3</sup> », celle adoptée par Vygotski. Au fond, cette dialectique des mécanismes de la socialisation représentée par ce double mouvement de l'intériorisation et de l'extériorisation se trouve fort bien synthétisée, dans le champ sociologique, par la formule de Pierre Bourdieu : « *la dialectique de l'intériorité et de l'extériorité, c'est-à-dire [la dialectique] de l'intériorisation de l'extériorité et de l'extériorisation de l'intériorité<sup>4</sup>* ». Pierre Bourdieu recourt à cette représentation du réel pour faire comprendre que le processus de socialisation est un processus par lequel le social produit le « corps social individué<sup>5</sup> » mais que, simultanément, ce dernier est générateur de pratiques et de représentations qui

<sup>1</sup> Olivier Houdé et Gaëlle Leroux, *op. cit.*, 2015, p. 14.

<sup>2</sup> Lev Semenovitch Vygotski, *op. cit.*, 1985.

<sup>3</sup> On retrouve ces expressions sous la plume de Pierre Bourdieu.

<sup>4</sup> Pierre Bourdieu, *Esquisse d'une théorie de la pratique, précédé de Trois études d'ethnologie kabyle* [1972], 2000, p. 256.

<sup>5</sup> Pierre Bourdieu et Roger Chartier, *Le sociologue et l'historien*, Marseille/Paris, Agone/Raisons d'agir, 2010.

vont se manifester dans le social. Car ce qui s'incorpore au cours du processus de socialisation et de la maturation psycho-socio-physiologique, ce sont des schèmes d'action, de perception, des manières de faire et de penser, des habitudes corporelles, de façons de catégoriser et d'interagir avec le monde et les autres<sup>1</sup>. Ceci dit, plutôt que de trancher pour l'approche piagetienne ou vygotkienne de la socialisation et de l'incorporation, il est préférable d'admettre que cette transformation d'un être biologique en un être social passe par un mouvement dialogique, ou, mieux, une codétermination entre l'individuel et le social. En pointant les apports de la psychologie, nous avons donc peut-être mieux compris comment se forge les enseignants lors de leurs expériences socialisatrices multiples.

Mais nous n'avons pas encore pris le temps de livrer ce en quoi la psychanalyse peut nous faire avancer. Aussi soulignons que, dans ce champ disciplinaire, le terme « incorporation » aurait été introduit par Sigmund Freud qui, en 1915<sup>2</sup>, l'a employé pour « désigner un processus par lequel un sujet fait entrer fantasmatiquement un objet à l'intérieur de son corps<sup>3</sup> ». Si cette introduction de l'objet en soi passe d'abord par le plaisir corporel de la succion et de l'absorption totale de l'objet lorsque cela est possible, elle ne s'y limite pas : « la respiration, la vision et l'audition peuvent en effet fonctionner sur ce modèle<sup>4</sup> ». Plus précisément, le terme désignerait une phase corporelle basée sur deux mécanismes sous-jacents : l'identification et l'introjection<sup>5</sup>. L'identification s'inscrit dans un double mouvement : hétéropathique (l'identification aux autres) et centripète (à son individualité propre)<sup>6</sup>. La double identification qui, par conséquent, permet à l'individu de se reconnaître lui-même et les autres, est le terreau à partir duquel l'introjection se réalise. Elle est le mécanisme par lequel, consciemment ou non, intentionnellement ou pas, un ou des autres sont pris pour modèle. C'est donc aussi sur cette base que nous pouvons mieux comprendre le mécanisme de socialisation et d'incorporation tel qu'entendu en sociologie. Sylvia Faure précise ainsi : « l'assimilation/appropriation de qualités d'un objet ou d'une personne (des manières d'agir, de penser, des goûts, des valeurs morales, etc.), par identification et imitation volontaire ou involontaire, est le sens du terme "incorporation" retenu en sciences sociales pour traduire une modalité fondamentale du processus de

---

<sup>1</sup> Bernard Lahire, *op. cit.*, 2001.

<sup>2</sup> Sigmund Freud, *Pulsions et destins des pulsions* [1915], Paris, Petite Bibliothèque Payot, 2012.

<sup>3</sup> Roland Chemana et Bernard Vandermersh, *Dictionnaire de la psychanalyse*, Paris, Larousse, 2009, p. 493.

<sup>4</sup> Jean Laplanche et Jean-Bertrand Pontalis, *Vocabulaire de la psychanalyse*, Paris, Presses Universitaires de France, 2007, p. 191.

<sup>5</sup> « L'incorporation est sans doute un modèle corporel de l'introjection, un processus tout à fait essentiel pour la constitution du moi lui-même, en tant que celui-ci se forme en se distinguant de l'extérieur », *Ibid.*, p. 191.

<sup>6</sup> *Ibid.*, p. 191.

socialisation<sup>1</sup> ». Cette définition de l'incorporation ajoute alors un élément supplémentaire à l'identification et à l'introjection : la place du mimétisme dans le processus d'incorporation.

## Mimétisme et contre-mimétisme

Pour commencer, il peut certainement paraître surprenant de citer Gabriel Tarde. Mais c'est qu'en réalité, dès 1880, celui-ci réfléchit sur le sujet en questionnant la part que l'imitation peut jouer dans la genèse, le développement et la structuration de la vie sociale. Gabriel Tarde se pose en effet la question suivante : « comment alors, d'un cerveau à un autre, s'opérait le transvasement de leur contenu intime, de leurs idées et de leurs désirs ?<sup>2</sup> ». Pour accéder au monde mental d'autrui et, en somme, s'appropriier les manières de dire, de faire et de penser des autres, encore faudrait-il qu'il y ait une « action qui consiste dans une reproduction quasi-photographique d'un cliché cérébral par la plaque sensible d'un autre cerveau<sup>3</sup> » – c'est-à-dire qu'il y ait imitation. L'imitation est donc « toute empreinte de photographie inter-spirituelle, pour ainsi dire qu'elle soit voulue ou non, passive ou active<sup>4</sup> ». C'est une véritable « action inter-cérébrale à distance<sup>5</sup> » ; et cette « action est le problème élémentaire et fondamental que la *psychologie sociologique* (qui commence là où la psychologie physiologique aboutit) doit s'efforcer de résoudre<sup>6</sup> ». Certes, ce sont les causes (le désir, l'invention, l'interpsychologie) et les conditions (l'imitation, la contre-imitation et l'adaptation) de la vie sociale qui retiennent toute l'attention de Gabriel Tarde<sup>7</sup>. Mais, on l'a compris, de toutes ces dernières, l'imitation est de loin la plus importante à ses yeux.

Ainsi, c'est par ce processus que Gabriel Tarde entend expliquer comment se propagent les idées et les émotions entre les consciences. Plus précisément, pour offrir une représentation de qu'il cherche à décrire, mais aussi à connaître, Gabriel Tarde utilise la notion de force qui, si elle est à l'œuvre en physique, se retrouvera ensuite « sous l'égide de

<sup>1</sup> Sylvia Faure, *Apprendre par corps, Socio-Anthropologie de la danse*, Paris, La Dispute, 2000, p. 90.

<sup>2</sup> Gabriel Tarde, *Les lois de l'imitation*, Paris, Paris, Les empêcheurs de penser en rond, 2001, p. 261-262.

<sup>3</sup> Gabriel Tarde, *op. cit.*, 2001, p. 46.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 46.

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 262.

<sup>6</sup> *Ibid.*, p. 262.

<sup>7</sup> Jean Milet, « Gabriel Tarde et la psychologie sociale », *Revue française de sociologie*, 13, 4, 1972, p. 475 et 476.

théories aussi différentes que celles formulées par Pierre Bourdieu et les auteurs de l'École de Chicago<sup>1</sup> ». Aussi, ce que font et ce que sont les individus, les groupes, ou les sociétés, voire les civilisations, ne pourraient se saisir qu'à condition d'admettre l'évidence suivante : des « forces » ou, mieux, des « courants » d'imitations, traversent de part en part les cerveaux et les corps. Si bien que, dans l'esprit de Gabriel Tarde, ce qui était hétérogène dans la vie sociale à tendance à devenir homogène, puisque les comportements et les idées, chemin faisant, se répliquent et se répètent<sup>2</sup>. Dans cette perspective, l'individu est donc intrinsèquement imitatif ; et s'il l'est, c'est parce qu'il ne cesse d'imiter autrui, en plus que d'être lui-même imité. Ses manières d'être, de faire, de penser, d'agir, seraient, les produits de « forces » qui agissent sur lui. Des forces qui, sans que l'individu n'en soit nécessairement conscient (il est le plus souvent dans un état « hypnotique » et est comparé à un « somnambule<sup>3</sup> »), les relie aux autres, sans même que des alter-ego ne soient forcément présents à lui, en face-à-face. *In fine*, l'imitation est « un moyen que l'individu utilise pour fonctionner en société<sup>4</sup> ». Plus : l'imitation serait ce qui va permettre à un individu, un groupe, une société, de s'approprier des goûts et des valeurs morales, des manières de penser et de parler. En clair, ce qui se partage (les idées, les émotions, les gestes, les comportements) et s'inscrit dans les corps (sous la forme d'une « inscription corporelle<sup>5</sup> ») dépend étroitement des processus mimétiques.

Pourtant, si l'imitation est une modalité essentielle du processus de socialisation et d'incorporation, est-ce à dire que les gestes, les émotions, les idées, telles qu'évoquées par Gabriel Tarde, s'imitent toutes aussi vites et aussi facilement ? Rien n'est moins sûr. Car, ce qu'il nomme aussi l'« électrisation psychologique par influence<sup>6</sup> » se révèle être particulièrement sensible aux émotions – plus encore que pour les gestes ou les idées. Les

<sup>1</sup> Jacques Hamel, « Qu'est-ce exactement que la transdisciplinarité ? », 84<sup>e</sup> congrès de l'Acfas, le 12 mai 2016.

<sup>2</sup> Ici, on ne peut d'ailleurs sans doute pas ne pas penser en parallèle au concept de champ et d'habitus chers à Pierre Bourdieu.

<sup>3</sup> Dans l'ouvrage *Les lois de l'imitation*, déjà cité, Gabriel Tarde compare cet état hypnotique à du somnambulisme. Si l'idée d'états hypnotiques (que l'on retrouve aussi sous la plume d'Emile Durkheim) est si bien ancrée dans les théories sociologiques, c'est parce que l'hypnose gagne, à cette période historique, ses lettres de noblesse (voir Dominique Barrucand, *Histoire de l'hypnose en France*, Paris, Presses Universitaires de France, 1967).

<sup>4</sup> Robert Leroux, *Gabriel Tarde*, Paris, Ellipses, 2011, p. 34.

<sup>5</sup> « “L'inscription corporelle” est une expression sophistiquée servant à véhiculer une idée simple : nous portons en nous la trace de nos expériences. Notre vécu dans le monde s'imprime jusque sur notre corps (...) L'importance de l'inscription corporelle tient à ce que, en s'inscrivant dans le corps, les expériences sociales prennent l'apparence du naturel. Elles deviennent de simples manières d'être » in Shamus Khan, *La nouvelle école des élites* (traduit de l'anglais par Marie-Blanche et Damien-Guillaume Audollent), Marseille, Agone, 2015, p. 144.

<sup>6</sup> Gabriel Tarde, *op. cit.*, 2001, p. 262.

émotions sont une « rupture de continuité dans le rapport individu-milieu, qu'on perçoit tant à l'extérieur qu'à l'intérieur de l'individu ; elles [les émotions] se présentent comme des constellations de réponses, qui impliquent à la fois les niveaux motivationnels-comportemental, facial-expressif, subjectif-phénoménal, attentionnel-cognitif, et physiologique-végétatif du fonctionnement de l'individu<sup>1</sup> ». Or, avant même les idées, les émotions se partagent et transitent par ce « pivot du monde<sup>2</sup> » qu'est le corps. En clair, pour Gabriel Tarde, l'imitation des émotions serait plus facile et persistante que l'imitation et la contagion des idées, si bien que les émotions sont les premières à être imitées. Et ces « imprégnations réciproques de manières d'être émus<sup>3</sup> » ne se font pas seulement lorsque les interactions, en présence ou à distance (c'est-à-dire en situation de face-à-face ou non), sont à valence « positive » – joie, gaieté, amour, surprise, par exemple. Car que « les gens qui s'aiment se copient entre eux (...) rien de plus naturel. Mais, ce qui prouve bien la profondeur où descend l'action de l'imitation dans le cœur de l'homme, on voit partout les gens se singer, même en se combattant<sup>4</sup> ». Visiblement, les émotions s'imitent, et restent durablement inscrites dans les corps ; ce donc à quoi s'ajouteraient les gestes et les idées, eux aussi imités et incorporés (avant d'être potentiellement intégrés et transformés) lors du processus de socialisation.

Que l'imitation volontaire ou involontaire soit, en filigrane, pour Gabriel Tarde, le moyen par lequel tout ce qui est réalisé, observé, ressenti, représenté voire imaginé, pourrait être inscrit dans le corps, constitue un premier point. Mais celui-ci est indissociable d'un second : la contre-imitation. Selon Gabriel Tarde, en effet, « les hommes se contre-imitent beaucoup, surtout quand ils n'ont ni la modestie d'imiter purement et simplement, ni la force d'inventer ; et, en se contre-imitant, c'est-à-dire en faisant, en disant tout l'opposé de ce qu'ils voient faire ou dire, aussi bien qu'en faisant ou disant précisément ce qu'on fait ou ce qu'on dit autour d'eux, ils vont s'assimilant de plus en plus<sup>5</sup> ». Inspiré par Antoine Augustin

---

<sup>1</sup> Bernard Rimé, *Le partage social des émotions*, Paris, Presses Universitaires de France, 2005, p. 52.

Par ailleurs, il est à noter que, pour Bernard Rimé, trois principaux courants de recherche en psychologie se sont intéressés aux émotions : le courant biologique (les émotions générées résultent de l'évolution des espèces), physiologiques (les modifications et manifestations corporelles de l'émotion), cognitiviste (les circuits cognitifs activées lorsque surviennent les émotions) in Bernard Rimé, « L'émergence des émotions dans les sciences psychologiques », *L'atelier du Centre de recherches historiques*, [en ligne], 16, 2016.

<sup>2</sup> « S'il est vrai que j'ai conscience de mon corps à travers le monde, qu'il est, au centre du monde, le terme inaperçu vers lequel tous les objets tournent leur face, il est vrai pour la même raison que mon corps est le pivot du monde » in Maurice Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard, 1945, p. 111.

<sup>3</sup> Gabriel Tarde, *op. cit.*, 2001, p. 262.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 273.

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 49.

Cournot<sup>1</sup>, à qui il a consacré ses derniers cours au Collège de France<sup>2</sup>, et le philosophe Maine de Biran, Gabriel Tarde est donc de ceux qui, très tôt, ont fait de l'imitation et de la contre-imitation un élément essentiel pour comprendre la vie sociale. Et même si, à notre connaissance, celui-ci ne recourt jamais aux termes de socialisation et d'incorporation, il n'en reste pas moins que ces processus sont bien explorés dans ses travaux. Cependant, même si Gabriel Tarde fait des *lois de l'imitation* la pierre de touche de sa théorie, il ne faudrait pas croire que celui qui a longtemps été considéré comme le rival d'Emile Durkheim est le seul sociologue à avoir abordé de près la question des processus mimétiques et contre-mimétiques. En réalité, Marcel Mauss<sup>3</sup>, Georges Hebert Mead<sup>4</sup>, René Girard<sup>5</sup>, Peter Berger et Thomas Luckmann<sup>6</sup>, tous reconnaissent, sans nécessairement employer des termes similaires, le rôle du mimétisme<sup>7</sup> dans le processus d'incorporation. Mais que l'on parle de mimétisme ou de contre-mimétisme, il convient désormais de voir que, dans ce processus, l'imitation est tantôt volontaire, tantôt involontaire.

### Imitation volontaire et involontaire

L'apprentissage par imitation et réappropriation par chacun du comportement des autres seraient bien plus omniprésents qu'on ne peut l'imaginer. En effet, ce ne sont pas seulement les conséquences des actions propres qui sont apprises. Ce sont tout autant, voire plus encore ce que font les autres qui, en se comportant de telle ou telle manière, permettent à ceux qui les observent d'éviter ou de réduire le temps d'apprentissage par essais et erreurs, et donc par conséquent d'apprendre plus vite. Et pour cause : « le raccourcissement du processus d'acquisition au moyen de l'apprentissage par observation est vital à la fois pour le

---

<sup>1</sup> L'ouvrage *Les lois de l'imitation* est d'ailleurs dédié à Augustin Cournot in Gabriel Tarde, *op. cit.*, 2001, p. 44.

<sup>2</sup> Gabriel Tarde, *Philosophie de l'histoire et science sociale : la philosophie de Cournot*, Paris, Les empêcheurs de penser en rond/Le Seuil, 2002.

<sup>3</sup> Marcel Mauss, *Techniques, technologies et civilisation*, Paris, Presses Universitaires de France, 2012.

<sup>4</sup> Georges Herbert Mead, *op. cit.*, 2006.

<sup>5</sup> René Girard, *Le bouc émissaire*, Paris, Grasset, 1982.

<sup>6</sup> Peter Berger et Thomas Luckmann, *La construction sociale de la réalité*, Paris, Armand Colin, 2012 [1986].

<sup>7</sup> Du désir et de la rivalité mimétique aussi. « À travers les termes de rivalité mimétique, cette définition insiste sur le fait qu'au sein d'un groupe, les individus finissent toujours (parfois, ils le sont dès le début), consciemment ou non, intentionnellement ou non, de façon déclarée ou tue, sourde ou brutale, par être des concurrents sur des objets là encore conscients ou non. Cette rivalité, selon René Girard, est liée au désir mimétique » in Rémi Casanova et Sébastien Pesce (dir.), *La violence en institution. Situations critiques et significations*, Presses Universitaires de France, 2015.

développement et la survie. En raison des erreurs qui peuvent avoir des conséquences coûteuses, voire fatales, les chances de survie seraient minces si on ne pouvait apprendre qu'en subissant les conséquences de ses essais et erreurs<sup>1</sup> ». Mieux, cette théorie, que l'on appelle « théorie sociale de l'apprentissage », postule que les apprentissages qualifiés d'« apprentissages par expérience directe » sont pour l'essentiel effectués après avoir observé le comportement des autres. C'est dire ici l'importance de l'observation et de l'imitation dans l'apprentissage d'habitudes corporelles, de compétences et plus largement dans le processus d'incorporation.

Mais si ce type d'apprentissage est si présent, c'est parce que, comme on l'a vu plus tôt, les comportements, les actions, et les exécutions de tâches effectuées par autrui sont prélevés et enregistrés dans le corps. Bien sûr, ce ne sont pas toutes les informations qui, simultanément, peuvent être prélevées et incorporées. Pour être précis, l'apprentissage par imitation engagerait en effet les deux processus suivants : « le premier permettrait à l'observateur de segmenter l'action qu'il doit imiter en éléments particuliers qui la composent, c'est-à-dire de convertir le flux continu des mouvements observés en chaîne d'actes appartenant à son patrimoine moteur<sup>2</sup> ». Et le deuxième, « lui, permettrait d'accomplir les actes moteurs ainsi codés dans la séquence la plus appropriée afin que l'action exécutée reflète celle du démonstrateur<sup>3</sup> ». Apprendre par imitation, c'est donc être en mesure de prélever, d'analyser, de segmenter, et de sélectionner les informations pertinentes (tout en inhibant les informations qui ne le sont pas) afin de les « engrammer » dans son corps. Mais, on le devine, ces apprentissages qui se font par incorporation – sur la base d'observations couplées à une « simulation motrice interne » et à un codage de l'action observée dans le dessein d'imiter – suppose un double contrôle : un contrôle de type « facilitateur » et un autre de type « inhibiteur<sup>4</sup> ». Ceci renverse ou nuance donc l'idée avancée plus haut : apprendre ce n'est pas nécessairement faire. C'est observer, écouter, sentir, bref, se représenter l'action sans forcément passer à l'action. Pour cette raison, l'apprentissage par imitation ou l'« apprentissage vicariant<sup>5</sup> », effectué dans le but explicite

---

<sup>1</sup> Albert Bandura, *op. cit.*, 1995, p. 20.

<sup>2</sup> Giacomo Rizzolatti et Corrado Sinigaglia, *Les neurones miroirs*, Paris, Odile Jacob, 2011, p. 158.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 158.

<sup>4</sup> En effet, « Il [ce double contrôle, facilitateur d'une part, et inhibiteur d'autre part] doit faciliter le passage d'une action potentielle codée par les neurones miroirs, à l'exécution d'un acte moteur véritable, dès lors que cela est utile à l'observateur ; mais il doit aussi être capable de bloquer ce passage. Autrement, la perception de n'importe quel acte moteur se traduirait par sa reproduction. Ce qui, heureusement pour nous, n'est pas le cas » (Giacomo Rizzolatti et Corrado Sinigaglia, *op. cit.*, 2011, p. 161).

<sup>5</sup> Albert Bandura, *op. cit.*, 1995.



de reproduire une action, une intention, un mouvement, les étapes de résolution d'un problème, n'impose pas une reproduction immédiate de ce qui a été observé. Parce que dans un premier temps observer et imiter c'est inhiber sa propre action, agir, c'est alors la désinhiber. Ce qui nuance bien le postulat suivant lequel il faudrait faire par soi-même l'expérience d'une action, d'un raisonnement, d'une tâche, d'un mouvement, pour être en mesure d'en sentir les conséquences, et avoir quelque chance d'apprendre une action, quelque en soit sa nature.

L'imitation involontaire quant à elle est un mécanisme particulièrement important dans le processus de socialisation et d'incorporation. Certes nous l'avons déjà relevé précédemment avec les écrits de Gabriel Tarde qui en a formulé une théorie : *Les lois de l'imitation*. Mais les recherches récentes en psychologie et en neuro-imagerie tendent à venir appuyer les travaux formulés par Gabriel Tarde, Marcel Mauss, Peter Berger et Thomas Luckmann, Georges Herbert Mead. Dans cette optique, si l'on suit Martin Hoffman, il est en effet remarquable de constater que « tout d'abord, l'observateur se livre à une imitation automatique et synchronise les changements de son expression faciale, de sa voix et de sa posture avec les plus petits changements des expressions faciales, vocales ou posturales de sentiment d'une autre personne<sup>1</sup> ». Assurément, en situation de face-à-face, les corps sont donc exposés, à la vue des autres. Les corps sont des supports de signalisation, des instruments d'analyse dans la dynamique qui s'instaure entre soi et les partenaires en présence. Et de là, une résonance, notamment émotionnelle, peut s'établir entre les uns et les autres<sup>2</sup>. Cette tendance à imiter automatiquement les personnes avec qui l'on est, et à synchroniser les mouvements de son corps à ceux d'autrui se rencontre aussi quotidiennement chez l'adulte : « non seulement les nourrissons imitent les expressions faciales de leur mère, mais ces dernières imitent également les expressions faciales de leurs enfants, souvent sans en avoir conscience. Les adultes semblent en effet avoir naturellement tendance à refléter l'expression faciale des enfants, et d'autres adultes, sans en être conscients<sup>3</sup> ». Cette saisie et adoption des attitudes, des postures, des manières, des expressions faciales, etc. de l'autre (entre parents et enfants, enseignants et apprenants, ou entre deux amis qui discutent ensemble) se fait involontairement, en deçà de la conscience.

---

<sup>1</sup> Martin Hoffman, *Empathie et développement moral. Les émotions morales de la justice*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2008, p. 59.

<sup>2</sup> Daniel Stern, *Le monde interpersonnel du nourrisson*, Paris, Presses Universitaires de France, 2003 [1989].

<sup>3</sup> Martin Hoffman, *op. cit.*, 2008, p. 60.

Pour prendre un exemple concret, dans le champ de l'éducation, un enseignant pourrait très bien avoir tendance à changer ses attitudes, mimiques, postures, etc. en fonction des élèves à qui il s'adresse, et de l'environnement social dans lequel il exerce. En tout cas, jusqu'à preuve du contraire, la simple perception du comportement d'autrui entraîne automatiquement une probabilité plus élevée à se livrer soi-même à ce comportement<sup>1</sup>. En outre, les personnes qui imitent le plus les autres sont celles qui apparaissent comme étant significativement les plus pro-sociaux, les plus socialement désirables, l'imitation sous cette optique opérant alors de façon non consciente et sans effort, comme une véritable « colle sociale », qualifiée aussi par l'expression « *social glue*<sup>2</sup> ». Paradoxalement, les personnes qui se mettent le plus au diapason d'autrui seraient aussi celles-là même qui se mettent davantage à la place des autres tout en s'en distinguant<sup>3</sup>. Finalement, l'imitation volontaire et involontaire jouent un rôle central dans le processus d'incorporation. Mais pour qu'il y ait incorporation par imitation volontaire et involontaire, d'autres conditions ne doivent-elles pas être aussi réunies ? Ces conditions sont celles de la régularité et de la répétition, comme nous allons le voir dans les lignes qui suivent.

## Régularité et répétition

Parmi ces conditions, il faut noter que l'imitation et la réappropriation des gestes, attitudes, comportements des autres, prennent du temps. La réappropriation, en l'occurrence, n'est pas toujours instantanée. Norbert Elias le rappelle : « il faut pour chaque individu des années de modelage de sa commande de comportement par les autres, une empreinte sociale, pour que la relation de l'individu aux autres soit plus ou moins réglée, qu'elle prenne une forme particulière, spécifiquement humaine<sup>4</sup> ». Il est requis, en effet, d'être soumis à une certaine régularité, pour que s'inscrivent dans le corps des schèmes corporels ainsi que des schèmes mentaux, fortement imbriqués l'un à l'autre, l'un dans – mais aussi *avec* – l'autre<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> Tanya Chartrand et John Bargh, « The chameleon effect: The perception-behavior link and social interaction », *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 1999, p. 893.

<sup>2</sup> Tanya Chartrand, William Maddux et Jessica Lakin, « Beyond the Perception-Behavior Link : The Ubiquitous Utility of Nonconscious Mimicry » in Ran Hassin, James Uleman et John Lakin, *The New Unconscious*, New York, Oxford University Press, 2005, p. 334-362.

<sup>3</sup> Omar Zanna, *op. cit.*, 2015.

<sup>4</sup> Norbert Elias, *op. cit.*, 1991, p. 75-76.

<sup>5</sup> Loïc Wacquant, « L'habitus comme objet et méthode d'investigation. Retour sur la fabrique du boxeur », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 184, 4, 2010, p. 108-121.

Au fond, que les apprentissages soient implicites ou explicites, cette régularité demeure le principe même de l'apprentissage<sup>1</sup>. Plus : c'est l'une des clés de voûte de la socialisation. En effet, « le corps qui, grâce à ses sens et à son cerveau, a la capacité d'être présent à l'extérieur de lui-même, dans le monde, et d'être impressionné et durablement modifié par lui, a été longuement (dès l'origine) exposé à ses régularités<sup>2</sup> ». Les régularités sont donc liées aux régularités du monde, et aux régularités qu'éprouve le corps des individus dans ce monde, quand il en fait l'expérience, notamment lorsqu'il est soumis à l'effet du milieu environnant et des autres. C'est précisément cette durabilité de ce qui s'inscrit dans les corps qui est en jeu. C'est cela même qui est « immanents aux pratiques, issus de l'apprentissage imitatif et de l'intériorisation des conduites et des techniques corporelles de l'entourage<sup>3</sup> ». Et c'est aussi cette même régularité des manières d'être au monde que peut observer le sociologue<sup>4</sup>, non seulement parce qu'il y a, comme le note Philippe Descola, une « relative uniformité des méthodes de socialisation au sein d'un groupe social donné<sup>5</sup> », mais aussi, du fait que « le registre des interprétations ouvertes à chacun se voit limité par l'homogénéité des apprentissages et des conditions de vie<sup>6</sup> ». Finalement, deux conditions doivent donc être réunies pour qu'il y ait incorporation : la régularité et la répétition. C'est là deux conditions essentielles à ce que soient incorporées « des habitudes corporelles, cognitives, appréciatives, etc., c'est-à-dire des *schèmes d'action*, des *manières* de faire, de penser, de sentir et de dire<sup>7</sup> ». Tout cela a donc des conséquences bien concrètes. Car si l'on peut en conclure que le corps de l'enseignant est façonné par la régularité et la répétition des expériences passées, il convient que celui-ci soit soumis à cette même régularité et répétition d'expériences socialisatrices nouvelles pour qu'il y ait incorporation et éventuellement transformations plus ou moins radicales des comportements antérieurs. Mais l'incorporation par imitation, volontaire ou involontaire, et par régularité et répétition, suffit-elle vraiment ?

---

Loïc Wacquant, *Corps et âmes : carnets ethnographiques d'un apprenti boxeur*, 2e édition, Marseille, Agone, 2002.

<sup>1</sup> En effet, certaines « dispositions sont acquises par la seule répétition du comportement qu'elles régissent » tandis que d'autres requièrent en plus « un travail de structuration des données sur lesquelles elles se fondent ». De ce fait, on peut dire que « l'apprentissage dispositionnel » peut-être « mécanique ou non », « explicite ou implicite », « pratique ou imaginaire », « individuel ou collectif », dans Emmanuel Bourdieu, *Savoir faire. Contribution à une théorie dispositionnelle de l'action*, Paris, Seuil, 1998, p. 16-17.

<sup>2</sup> Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 1997, p. 197.

<sup>3</sup> Philippe Descola, *Par-delà nature et culture*, Paris, Gallimard, 2005, p. 172.

<sup>4</sup> « Comment ne pas voir, pourtant, que les pratiques et comportements observables au sein d'une collectivité exhibent une régularité, une permanence, un degré d'automatisme, que les individus concernés sont la plupart du temps bien en peine d'attribuer à des systèmes de règles institués ? », *Ibid.*, p. 170.

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 193.

<sup>6</sup> *Ibid.*, p. 193.

<sup>7</sup> *Ibid.*, p. 301.

## Quelques réserves

Certes, l'ensemble de ces considérations éclaire les ressorts du processus d'incorporation. En s'appuyant sur les travaux de Sylvia Faure, on a pu admettre l'idée que l'incorporation c'est l'assimilation et l'appropriation de manières d'agir, de penser, de sentir, par la combinaison de *l'identification* et de *l'imitation*<sup>1</sup>. Cette double dynamique de l'identification et de l'imitation a obligé à clarifier chacun des deux termes. L'identification est bien loin de se limiter à ce qu'en a développé Freud, comme le rappelle Philippe Descola : « L'identification va au-delà du sens freudien d'un lien émotionnel avec un objet ou du jugement classificatoire qui permet de reconnaître le caractère distinctif de celui-ci. Il s'agit du schème plus général au moyen duquel j'établi des différences et des ressemblances entre moi et des existants en inférant des analogies et des contrastes entre l'apparence, le comportement et les propriétés que je m'impute et ceux que je leur attribue<sup>2</sup> ». Ce que « Marcel Mauss avait formulé (...) d'une autre façon, en écrivant que l' "homme s'identifie aux choses et identifie les choses à lui-même en ayant à la fois le sens des différences et des ressemblances qu'il établit"<sup>3</sup> ». L'identification, au sens où l'entend Philippe Descola, est donc liée à cette capacité à reconnaître d'autres points de vue que le sien propre, à avoir conscience de la potentielle différence de point de vue entre soi et autrui. Et ce schème identificatoire est d'autant plus fondamental que c'est sur cette base que l'imitation va pouvoir se réaliser. Partant du principe que l'apprentissage se fait par corps<sup>4</sup>, et que l'on doit « prendre acte d'une prédisposition naturelle des corps humains » à la « *conditionnabilité* », cette « capacité naturelle d'acquérir des capacités non naturelles, arbitraires<sup>5</sup> », on peut avancer que c'est ainsi que se développent des schèmes qui « prennent corps », qui deviennent des composantes du corps, et que c'est ensuite *via* l'imitation du corps des autres, dans certaines limites et sous certaines conditions, que s'intériorisent, lentement mais sûrement, les « propriétés sociales et langagières du monde social » environnant<sup>6</sup>.

Deux points néanmoins pour terminer sur le mimétisme dans le processus d'incorporation. Le premier consiste d'une part à réfuter une objection prévisible au regard

<sup>1</sup> Sylvia Faure, *op. cit.*, 2000, p. 90.

<sup>2</sup> Philippe Descola, *op. cit.*, 2005, p. 204.

<sup>3</sup> Marcel Mauss, *Œuvres*, t. 2 ; Paris, Éditions de Minuit, 1974 ; cité par Philippe Descola, *op. cit.*, 2005, p. 204-205.

<sup>4</sup> Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 1997, p. 197.

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 197.

<sup>6</sup> Sylvia Faure, *op. cit.*, 2000, p. 261.

de ce que nous avons énoncé jusque-là et, d'autre part, à revenir sur une série de distinctions réalisées pour des besoins tenant sans doute plus à l'exposé qu'à l'analyse à proprement parler. Il est vrai que, dans tout ce qui précède, nous avons peut-être mis l'accent sur l'imitation dans le processus d'incorporation, ce qui pourrait laisser insinuer l'idée que, tout ce qui s'observe s'imite, et que tout ce qui s'imite est, *ipso facto*, incorporé. Pourtant il n'en est rien. Premièrement : on se rappellera que l'imitation revêt plusieurs fonctions : entre autres, celle de faciliter les relations sociales entre individus (l'enseignant qui, sans que ceci n'affleure nécessairement à sa conscience, imite ses élèves pour établir une relation de confiance et un climat scolaire plus serein, plus propice aux apprentissages) – une fonction de communication en d'autres termes ; et celle d'apprentissage, notamment les apprentissages effectués par observation et imitation des autres, bref, les apprentissages effectués et incorporés par « vicariance<sup>1</sup> ». En cela, on comprend donc que l'imitation n'entraîne pas toujours l'incorporation, et ce, bien que les fonctions de communication et d'apprentissage se superposent. Deuxièmement : l'apprentissage impose *régularité* et *répétition*. Régularité et répétition des schèmes d'action observés. L'incorporation des « *habitudes* corporelles, cognitives, évaluatrices, appréciatrices<sup>2</sup> » nécessite du temps. Troisièmement : les conditions de l'incorporation de ces « habitudes » peuvent varier, non seulement en fonction du temps et plus précisément de la quantité de temps passés dans les mêmes conditions sociales d'observation et d'action, mais aussi, en fonction du degré d'exposition aux émotions : « risque de l'émotion, de la blessure, de la souffrance, parfois de la mort (...) et rien n'est plus sérieux que l'émotion qui touche jusqu'aux tréfonds de l'organisme<sup>3</sup> ». Quatrièmement : l'incorporation dépend du degré d'investissement dans la relation au monde de l'intérêt et de l'attention que l'individu accorde à la situation ou au monde social qui l'entoure : « Le degré auquel le corps est investi dans cette relation [la relation au monde] est sans doute un des principaux déterminants de l'intérêt et de l'attention qui s'y trouvent engagés et de l'importance – mesurables à leur durée, leur intensité, etc. – des modifications corporelles qui en résultent<sup>4</sup> ». Mieux : « le savoir hérité ne peut survivre qu'à l'état incorporé. Jamais détaché du corps qui le porte, il ne peut qu'être restitué qu'au prix d'une sorte de gymnastique destinée à l'évoquer, *mimesis*, qui, Platon le notait déjà,

---

<sup>1</sup> Albert Bandura, *op. cit.*, 1995.

Alain Berthoz, *La vicariance. Le cerveau créateur des mondes*, Paris, Odile Jacob, 2013.

<sup>2</sup> Bernard Lahire, *op. cit.*, 2001, p. 301.

<sup>3</sup> Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 1997, p. 203.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 204.

implique un investissement total et une profonde identification émotionnelle<sup>1</sup> ». L'incorporation des actions des autres ne sont pas les seuls déterminants qui influent sur l' « individu biologique “collectivisé” par la socialisation<sup>2</sup> ». Cinquièmement : ce qui s'incorpore, ce sont aussi les « structures de l'objectivité du premier ordre<sup>3</sup> », c'est-à-dire « la distribution des ressources socialement efficaces qui définissent les contraintes pesant sur les interactions et les représentations<sup>4</sup> ». En cela, « la somatisation des rapports sociaux<sup>5</sup> » est donc aussi immédiatement dépendante de la « pression ou l'oppression, continues et souvent inaperçues, de l'ordre ordinaire des choses, les conditionnements imposés par des conditions matérielles d'existence<sup>6</sup> ». Par là, toute l'incorporation ne se joue pas dans sa dimension intersubjective : elle dépend aussi de toutes les manifestations visibles, ostensibles et palpables des conditions dans lesquelles on vit, et qui s'inscrivent, comme des marques, labiles et indélébiles, extérieures, bien sûr, c'est-à-dire sur toute la « physicalité<sup>7</sup> », mais aussi, et peut-être surtout, à l'intérieur, dans cette « intériorité<sup>8</sup> », certes moins visible mais tout aussi perceptible, qui s'immisce jusqu'au plus profond des « plis du corps<sup>9</sup> ». Intérêt, attention, émotion, répétition, mais aussi, condition sociale d'existence, assimilation et réappropriation, voilà quelques-uns des éléments nécessaires à ce que « l'individu incorpore des séries de mécanismes corporels<sup>10</sup> » – sans pour autant que

---

<sup>1</sup> Pierre Bourdieu, *Le sens pratique*, Paris, Éditions de Minuit, 1980, p. 123.

<sup>2</sup> Pierre Bourdieu et Loïc Wacquant, *op. cit.*, 1992, p. 26.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 21.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 19.

<sup>5</sup> Pierre Bourdieu, *La domination masculine*, Paris, Seuil, 1998, p. 40.

<sup>6</sup> Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 2003, p. 204.

<sup>7</sup> Ainsi que le mentionne Philippe Descola : « la physicalité concerne la forme extérieure, la substance, les processus physiologiques, perceptifs et sensori-moteurs, voire le tempérament ou la façon d'agir dans le monde en tant qu'ils manifesteraient l'influence exercée sur les conduites ou les *habitus* par des humeurs corporelles, des régimes alimentaires, des traits anatomiques ou un mode de reproduction particuliers. La physicalité n'est donc pas la simple matérialité des corps organiques ou abiotiques, c'est l'ensemble des expressions visibles et tangibles quelconque lorsque celles-ci sont réputées résulter des caractéristiques morphologiques et physiologiques intrinsèques à cette entité » in Philippe Descola, *op. cit.*, 2005, p. 212.

<sup>8</sup> Philippe Descola entend par ce terme : « une gamme de propriétés reconnues par tous les humains et recouvrant en partie ce que nous appelons d'ordinaire l'esprit, l'âme ou la conscience – intentionnalité, subjectivité, réflexivité, affect, aptitude à signifier ou à rêver. On peut aussi y inclure les principes immatériels supposés causer l'animation, tels le souffle ou l'énergie vitale, en même temps que des notions plus abstraites encore comme l'idée que je partage avec autrui la même essence, un même principe d'action ou une même origine, parfois objectivés dans un nom ou une épithète qui nous sont communs. Il s'agit, en somme, de cette croyance universelle qu'il existe des caractéristiques internes à l'être ou prenant en lui sa source, décelables dans les circonstances normales par leurs seuls effets, et qui sont réputées responsables de son identité, de sa perpétuation et de certains de ses comportements typiques » in Philippe Descola, *op. cit.*, 2005, p. 211.

<sup>9</sup> Bernard Lahire, *op. cit.*, 2001, p. 343-344.

<sup>10</sup> Christine Detrez, *La construction sociale du corps*, Paris, Seuil, 2002, p. 161.

ces derniers n'aient d'effets mécaniques. L'incorporation ne limite donc pas à l'imitation<sup>1</sup>.

Il était aussi question de revenir sur une série de distinctions réalisées au cours de ce chapitre. Il s'agit, entre autres, de la différence, voire de la coupure que l'on a injustement faite, d'une part entre l'imitation qui survient dans le cadre d'un apprentissage explicite, et, d'autre part, l'imitation effectuée implicitement. En toute hypothèse, même si cette coupure entre apprentissage implicite et explicite est utile pour bien comprendre deux modalités d'apprentissage, d'imitation et de contre-imitation, ou plus largement, d'incorporation, il semblerait que cette même coupure soit partiellement infondée. En effet, plutôt que de voir une coupure, il faut y voir ici une forme de continuité. Sans entrer pour le moment dans le détail, il apparaît que les apprentissages qui se produisent de manière explicite, pour lesquels la situation est une situation spécifique et spécialisée d'apprentissage, ne sont pleinement incorporés qu'à partir du moment où les gestes, les mouvements, les actions, les postures adoptées, observées et répétées, ne supposent plus un effort qui engage la réflexivité, qui se fait, autrement dit, sans avoir besoin que tout ceci n'affleure à la conscience. Manière d'intérioriser les structures externes dans son corps<sup>2</sup>, l'incorporation dépend donc de la « consolidation<sup>3</sup> », de ce qui est vu, de ce qui est inlassablement imité, assimilé, puis réapproprié. Ce qu'entend Stanislas Dehaene par « consolidation » est un point important pour la suite, en particulier lorsque nous aborderons et questionnerons ce qui s'incorpore, à l'aune des travaux de Pierre Bourdieu et de Loïc Wacquant, par exemple, mais aussi au regard des écrits de Bernard Lahire ainsi que de Sylvia Faure sur le sujet. Bref, Stanislas Dehaene suggère ceci : pour qu'un apprentissage se consolide, et devienne ainsi une composante intégrale, intégrée et enregistrée dans le corps, il faut que le traitement des connaissances, certes d'abord conscient, explicite, réalisé avec effort, soit transféré ensuite vers des réseaux automatisés, non conscients<sup>4</sup>. Or, on a là, en substance, une des modalités essentielles de l'enracinement et de l'incarnation par corps des propriétés sociales du milieu environnant dans lequel un individu socialisé particulier évolue. C'est aussi ainsi que Philippe Descola évoque, en employant d'autres termes, ce passage de l'explicite à

---

<sup>1</sup> Jacqueline Nadel, *Imiter pour grandir*, Paris, Dunod, 2016.

<sup>2</sup> Pierre Bourdieu et Loïc Wacquant, *op. cit.*, 1992.

<sup>3</sup> Stanislas Dehaene, « Les grands principes de l'apprentissage », Colloque « Sciences cognitives et éducation », Ministère de l'Éducation Nationale/Chaire de Psychologie cognitive expérimentale du Collège de France, Paris, le 20 novembre 2012. <https://www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/symposium-2012-11-20-10h00.htm>.

<sup>4</sup> *Ibid.*

l'implicite, du dicible à l'indicible, du mot au corps : dans tous les domaines « qui font intervenir un savoir pratique, une tâche ne peut être exécutée vite et bien que lorsque les connaissances transmises par l'intermédiaire du langage, oral ou écrit, sont acquises comme un réflexe, et non sous une forme réflexive, comme un enchaînement d'automatismes, et non comme une liste d'opérations à effectuer<sup>1</sup> ». Ce à quoi il ajoute : « Quel que soit le rôle joué par la médiation linguistique dans sa mise en place, ce genre de compétence exige un effacement du langage pour devenir efficace<sup>2</sup> ». *A contrario*, il apparaît aussi que certaines des manières d'agir, de penser, de dire, puissent ou doivent être objectivés. Mais alors : qu'est-ce qui s'incorpore ? Et comment s'analyse ce processus d'incorporation ?

### **Qu'est-ce qui s'incorpore ? Interpénétration du corps et du langage ?**

À ce stade, il n'est sans doute pas inutile de rappeler que l'objectif de ce chapitre est de chercher à décrypter le fonctionnement des mécanismes d'incorporation. Ceci se révèle en effet particulièrement nécessaire. Car pour appréhender sociologiquement le comportement des enseignants du secondaire, encore faut-il savoir comment celui-ci peut être modelé et remodelé. Si nous avons mentionné jusqu'alors comment se forge des schèmes de perception, d'action, et de perception dans la dialectique d'une « intériorisation de l'extériorité » et d'une « intériorisation de l'extériorité<sup>3</sup> », ou encore, si nous avons montré comment cette dialectique de formation des habitudes corporelles et des schèmes pouvait se réaliser par des mécanismes d'imitation, il semble indispensable de poursuivre ce travail de description des modalités de l'incorporation, et plus largement, de socialisation. Pour nous, ceci revient en effet à avancer sur une question plus générale reliée à notre recherche : est-ce seulement la dimension corporelle, celle du langage, ou les deux ensembles, par laquelle s'opère la socialisation des enseignants du secondaire ? Et, lorsque l'on souhaite mettre en saillance les effets de l'incorporation et plus largement de la socialisation sur le comportement des enseignants du secondaire, suffit-il de ne prendre en compte que le corps, que le langage ? Ceci souligne toute la nécessité qu'il y a dans cette section à devoir d'une

---

<sup>1</sup> Philippe Descola, *op. cit.*, 2005, p. 184.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 185.

<sup>3</sup> Pierre Bourdieu, *Esquisse d'une théorie de la pratique, précédé de Trois études d'ethnologie kabyle* [1972], 2000, p. 256.



part appréhender la « “nature” de ce qui s’incorpore<sup>1</sup> » et, d’autre part, à clarifier la « manière d’analyser le (ou les) processus d’incorporation<sup>2</sup> ». Or ainsi que l’énonce Muriel Darmon, il « existe des problématiques spécifiquement sociologiques d’analyse de ce fonctionnement qui, si elles ne peuvent prétendre fournir une théorie générale des mécanismes de l’intériorisation [ou de l’incorporation], n’en procurent pas moins de précieux coups de projecteurs sur tel ou tel aspect de ces derniers<sup>3</sup> ». Sans porter sur le fonctionnement de l’incorporation et plus largement sur la socialisation des enseignants du secondaire, ces études sont néanmoins d’une importance cruciale pour avancer d’un point de vue analytique sur les « deux difficultés théoriques majeures<sup>4</sup> » que soulèvent autant la nature de ce qui s’incorpore que les manières de l’analyser sous l’optique spécifiquement sociologique. C’est la raison pour laquelle il faut porter notre focale sur les travaux de Pierre Bourdieu, Loïc Wacquant, Peter Berger et Thomas Luckmann, Sylvia Faure, Bernard Lahire, afin d’examiner en détail ce que nous avons esquissé jusqu’ici : plutôt qu’une séparation entre corps et langage, n’y aurait-il pas, dans le processus d’incorporation, une interpénétration de ces dimensions ? Pour avancer que la nature de ce qui s’incorpore relève aussi bien de dimensions corporelles que langagières, soulignons que ces deux modes de socialisation sont souvent utilisés en sociologie sous leur forme polarisée, dichotomique, antagoniste. Les trois modèles, présentés dans les lignes qui suivent, permettent donc de mieux comprendre ce qui s’incorpore, et ce comment on peut analyser l’incorporation.

### *Premier modèle*

En la matière, la perspective adoptée par Pierre Bourdieu, dans *L’esquisse d’une théorie de la pratique* et *Le sens pratique*, ou encore, par Loïc Wacquant dans *Corps et âmes*, illustrent le premier modèle. Par premier modèle, on entendra la perspective sociologique qui consiste à filer « la métaphore de la mutité et du corps à corps silencieux dès lors qu’il s’agit d’évoquer les processus sociaux d’incorporation<sup>5</sup> ». Ces travaux ne sont pas à délaissier tant ils ont renouvelé et fait progresser les sociologues dans leur compréhension du mécanisme d’incorporation. Pierre Bourdieu entend redonner dans ce processus une juste place au corps. En effet, il faut voir que celui-ci se positionne contre « l’aveuglement

---

<sup>1</sup> Sylvia Faure, « Les processus d’incorporation et d’appropriation des savoir faire du danseur », *Éducation et Sociétés*, 4, 2, 1999, p. 77.

<sup>2</sup> Sylvia Faure, *op. cit.*, 1999, p. 77.

<sup>3</sup> Muriel Darmon, *op. cit.*, 2016, p. 108.

<sup>4</sup> Sylvia Faure, *op. cit.*, 1999, p. 77.

<sup>5</sup> Bernard Lahire, *op. cit.*, 2001, p. 279.

scolastique<sup>1</sup> » qui incline « à voir le corps non comme un instrument, mais comme un empêchement de la connaissance et à ignorer la spécificité de la connaissance pratique<sup>2</sup> ». Pour lui le corps n'est donc pas un « empêchement » mais « l'instrument » par lequel les actions des autres sont imitées, incorporées<sup>3</sup>. Toutefois cette approche sociologique, qui attache une importance toute particulière à la dimension corporelle dans le processus d'incorporation, ne se résume ni ne se résout à une assimilation des actions des autres : c'est plus généralement un processus qui permet de voir le corps comme le dépositaire des « structures sociales », si bien que c'est précisément par le mécanisme d'incorporation que s'établirait une relation entre les « structures sociales » et les « structures cognitives ». En plus que d'opérer une « rupture avec l'aveuglement scolastique<sup>4</sup> », d'octroyer une nouvelle importance au corps, ou bien aussi, d'admettre que c'est par ce processus que les relations entre « structures objectives » et « structures subjectives » se constituent, Pierre Bourdieu ajoute au mécanisme d'incorporation le principe de « non-conscience ». L'intérêt analytique de ce postulat est double. Non seulement il lui permet de souligner la « non-conscience » du processus d'incorporation en lui-même : un processus silencieux et invisible, par lequel le corps devient, sans que cela ne se fasse sentir, « le dépositaire non conscient des structures sociales et la matrice des pratiques, des comportements, des choix, des goûts et des dégoûts<sup>5</sup> ». Mais encore, le postulat de « non-conscience » permet d'admettre que la connaissance que peuvent avoir les individus sur ce qu'ils sont et ce qu'ils font leur échappe totalement ou en partie, ces derniers ne pouvant, au mieux, avoir qu'une connaissance « substantielle » des forces qui les poussent à agir, à sentir, et à penser de telle manière plutôt qu'une autre, et à faire ce qu'ils font comme ils le font plutôt qu'autrement. Cette « non-conscience » des effets de l'incorporation, c'est la « non-conscience de l'histoire<sup>6</sup> », cette « histoire incorporée, faite nature, et par là oubliée en tant que telle<sup>7</sup> ». Il faudrait d'ailleurs pousser plus loin la réflexion sur ce deuxième aspect de l'incorporation, c'est-à-dire sur ses effets, pour souligner qu'en plus d'être historiquement déterminé, ce qui est incorporé dépend des conditions d'existence, de l'origine et de la trajectoire sociales des individus

---

<sup>1</sup> Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 2003, p. 198.

<sup>2</sup> Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 2003, p. 199.

<sup>3</sup> Pierre Bourdieu, *Le sens pratique*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1980, p. 122-126.

<sup>4</sup> Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 2003, p. 198.

<sup>5</sup> Sylvia Faure, *op. cit.*, 1999, p. 77.

<sup>6</sup> Muriel Darmon, *op. cit.*, 2016, p. 20.

<sup>7</sup> Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 1980, p. 194 ; cité par Muriel Darmon, *op. cit.*, 2016, p. 21.

étudiés. Ceci réclamerait également d'inclure une dimension temporelle, en sorte qu'il soit concevable de déterminer le pouvoir de détermination et la durée de ce qui s'incorpore.

L'objectif est non d'évaluer les effets de l'incorporation, simplement d'en déchiffrer le fonctionnement, pour mieux cerner autant la nature de ce qui s'incorpore que la manière dont nous pourrions envisager l'analyser dans notre recherche. Loïc Wacquant adhère à ce premier modèle du fonctionnement de l'incorporation et suit aussi la métaphore de la « mutité » : la fabrication du métier de boxeur se ferait, en effet, selon lui, par « le truchement d'une pédagogie silencieuse des organismes en action<sup>1</sup> ». Sur la base d'une enquête ethnographique dans un *gym* situé dans le *South Side* de Chicago, il montre comment, à la vue du corps des autres en mouvement, le boxeur imite, contre-imité, répète et corrige continuellement ses gestes jusqu'à ce que s'initie un nouveau rapport à son propre corps et un nouveau rapport au monde, propre au métier de boxeur<sup>2</sup>. De ce fait, l'incorporation procéderait « sur le mode pratique, sans passer par la médiation d'une théorie<sup>3</sup> ». Ce qui veut dire que Pierre Bourdieu, et Loïc Wacquant (principalement pour sa mise à l'épreuve empirique), partagent un seul et même modèle du fonctionnement de l'incorporation : un modèle qui laisse au second plan les dimensions langagières pour s'attacher à la dimension corporelle de l'incorporation, au « silence des corps lors de l'intériorisation<sup>4</sup> ».

### *Deuxième modèle*

Le deuxième modèle fait du langage le point nodal de l'incorporation. En sociologie, c'est notamment le livre *La Construction sociale de la réalité* qui illustre le mieux cette conception. Danilo Martuccelli, qui revient sur le succès de cette théorisation sociale au sein de laquelle est défendue « une série de thèses à forte personnalité théorique<sup>5</sup> », souligne que bien des sociologues se rappellent, « sans hésitation, du moment de leur trajectoire où ils ont rencontré le livre de Berger et Luckmann<sup>6</sup> ». Pour cette raison, et surtout parce que dans ce livre, la conception de l'incorporation semble s'opposer sur un certain nombre de points à la vision du processus dans son aspect typiquement corporel, il aurait semblé délicat voire inexplicable d'en faire l'omission. En ce qui concerne ces deux points, Berger et Luckmann affirment que « le langage constitue à la fois le contenu et l'instrument le plus important de

<sup>1</sup> Loïc Wacquant, *op. cit.*, 4, 184, 2010, p. 112.

<sup>2</sup> Loïc Wacquant, *op. cit.*, 2002.

<sup>3</sup> Loïc Wacquant, « Corps et âmes. Notes ethnographiques d'un apprenti-boxeur », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 80, nov. 1989, p. 60-61.

<sup>4</sup> Muriel Darmon, *op. cit.*, 2016, p. 110.

<sup>5</sup> Peter Berger et Luckmann, *La construction sociale de la réalité*, Paris, Armand Colin, 2012 [1966], p. 12.

<sup>6</sup> *Ibid.*, p. 3.

la socialisation<sup>1</sup> », s'inscrivant en cela dans la continuité de Georges Herbert Mead. Or, que le langage occupe une place centrale dans le processus d'incorporation, ceci pourrait s'expliquer pour plusieurs raisons.

Pour les exposer, il est sans doute requis de répondre aux questions suivantes : qu'est-ce que le langage ? Comment le définissent-ils et entrevoient-ils son influence dans le processus d'incorporation ? Premièrement, signalons que les deux auteurs définissent le langage comme un « système de signes vocaux [qui] constitue le plus important système de signes de la société humaine<sup>2</sup> ». S'il en est ainsi, c'est selon eux parce que, dans les processus sociaux d'incorporation, « le système de signes décisif est linguistique<sup>3</sup> ». On peut aisément le comprendre : dans leur théorisation du social, le langage est la possibilité même de l'incorporation. Pour être précis, si les expériences humaines peuvent être sédimentées, c'est parce qu'elles peuvent être objectivées par le langage. Ainsi ce serait l'objectivation par le langage des expériences partagées avec les autres qui les rendraient transmissibles, disponibles et disposées à être incorporées. Le deuxième point quant à lui prolonge et clarifie le premier : le langage serait aussi bien ce qui s'incorpore que le moyen par lequel les expériences sociales sont sédimentées et incorporées dans les consciences subjectives. Dans cette voie, le langage est simultanément « contenu » et « instrument » de la socialisation en général, de l'incorporation en particulier, ainsi que nous le mentionnions. En bref, pour cette approche, la réalité objective, les expériences sociales, bref, toute la vie quotidienne serait continuellement objectivée par le langage ; et dans le même temps, le langage, sous forme de catégories de perception, d'action, d'appréciation, serait incessamment intériorisé, incorporé. Danilo Martuccelli le résume : « Le mouvement se boucle sur lui-même : étant parti de la conscience subjective (le point de départ est le monde partagé de significations auquel s'ouvre l'individu par le langage), les auteurs retrouvent, après son déploiement dans le monde (l'ensemble des processus d'extériorisation et d'objectivation), cette même conscience subjective (mais cette fois-ci enrichi par l'intériorisation du monde commun ainsi déployé)<sup>4</sup> ». Ce qui fait que le langage est à la fois la nature de ce qui s'incorpore et le moyen du processus. Et que le langage façonne la conscience. Troisièmement, ce même mouvement, qui n'est autre que la matrice du processus d'incorporation, est ce par quoi se forme un « stock commun de connaissances » : « Le langage objective les expériences

---

<sup>1</sup> Peter Berger et Luckmann, *op. cit.*, 2012, p. 219.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 87.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 130.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 19.

partagées et les rend disponibles à tous à l'intérieur de la communauté linguistique, devenant ainsi à la fois la base et l'instrument du stock collectif de connaissances<sup>1</sup> ». Ce à quoi Peter Berger et Thomas Luckmann ajoutent : « le langage procure les moyens d'objectiver de nouvelles expériences, permettant leur incorporation dans le stock de connaissances déjà existants, et ceux-ci constituent les moyens les plus importants grâce auxquels les sédimentations objectivées et objectifiées sont transmises dans la tradition de la collectivité en question<sup>2</sup> ». Ici s'exprime à plein le « primat analytique accordé au langage<sup>3</sup> ». Il ne s'agit pas de forcer le trait en avançant qu'ils vont jusqu'à dénier le poids du corps : après tout, pour eux, le corps est le « ici » et « maintenant » de la présence<sup>4</sup>. Et dans le même ordre d'idée, sans doute qu'une « connaissance-recette<sup>5</sup> », « la connaissance limitée à la compétence pragmatique dans l'exécution routinière d'une tâche<sup>6</sup> », ou qu'une « connaissance-standard », cette « connaissance du fonctionnement des relations humaines<sup>7</sup> », ne nécessite pas vraiment un grand déploiement du langage. Mais reste que le langage, en tant que contenu et instrument de l'incorporation, demeure primordial dans leur analyse. La connaissance, de quelque nature qu'elle soit, ne semble pas s'acquérir autrement que par l'intermédiaire du langage. Finalement, pour cette approche, il apparaît sans conteste que « l'élément le plus important de la socialisation, le langage<sup>8</sup> », est le « contenu » et le « moyen » incontournables de l'incorporation.

### *Mise en regard*

Nous comprenons désormais mieux chacune de ces deux conceptions. Mais mettons-les maintenant brièvement en regard afin de mettre en évidence ce qui les distingue ; pour ensuite aborder plus loin comment il est possible de privilégier une autre et troisième approche du mécanisme de l'incorporation. Pour rappel, le premier modèle est celui où l'incorporation dépend essentiellement d'une inculcation silencieuse et collective qui passe par le corps. Le deuxième, en revanche, met davantage l'accent sur les dimensions

<sup>1</sup> Peter Berger et Luckmann, *op. cit.*, 2012, p. 130.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 130.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 16.

<sup>4</sup> « La réalité de la vie quotidienne s'organise autour du "ici" de mon corps et du "maintenant" de mon présent. Ce "ici et maintenant" constitue l'objet principal de mon attention à la réalité de la vie quotidienne. Il se présente à moi comme le *realissimum* de ma conscience » in Peter Berger et Luckmann, *op. cit.*, 2012, p. 69.

<sup>5</sup> « Le terme de "connaissance recette" est emprunté à Schütz », note de bas de page in Peter Berger et Luckmann, *op. cit.*, 2012, p. 127.

<sup>6</sup> *Ibid.*, p. 93.

<sup>7</sup> *Ibid.*, p. 94.

<sup>8</sup> *Ibid.*, p.119.

langagières dans le processus. Si l'on rentre un peu plus dans le détail, on peut remarquer dans le premier modèle que le corps, et le savoir « par corps » qui lui est associé, n'est semble-t-il pas quelque chose dont l'individu porteur de ce corps peut disposer : « ce qui est appris par corps n'est pas quelque chose que l'on a, comme un savoir que l'on peut tenir devant soi, mais quelque chose que l'on est. Cela se voit particulièrement dans les sociétés sans écritures où le savoir hérité ne peut survivre qu'à l'état incorporé<sup>1</sup> ». *A contrario*, pour le deuxième modèle, si « l'homme est un corps », ce dernier peut aussi être à disposition de l'homme : « l'homme a un corps. C'est-à-dire que l'homme fait l'expérience de lui-même en tant qu'entité non identique à son corps, mais ayant au contraire ce corps à sa disposition<sup>2</sup> ». Autre différence entre le premier et le deuxième modèle : leurs « présuppositions anthropologiques » respectives, c'est-à-dire leurs « visions implicites des caractéristiques des humains et de la condition humaine<sup>3</sup> ». On peut, semble-t-il, saisir d'autant mieux ces « présupposés anthropologiques » que l'on s'arrête sur un seul ou deux auteurs. Toujours dans le but de mettre en perspective chacun des deux modèles de l'incorporation exposés jusqu'alors, il apparaît intéressant de choisir d'une part un auteur du premier modèle – Pierre Bourdieu – et d'autre part un couple d'auteurs du second modèle – Peter Berger et Thomas Luckmann. Pour le premier auteur, Pierre Bourdieu, Philippe Corcuff identifie un « présupposé anthropologique » qui retient tout particulièrement notre attention pour notre propos : celui d'une « *anthropologie de la primauté d'un corps humain non réflexif*<sup>4</sup> ». Il précise au sujet de ce présupposé<sup>5</sup> : « Le rapport corporel au monde serait premier, dans cette perspective, par rapport aux dimensions réflexives de l'action. Les composantes réflexives apparaissent même parfois superficielles par rapport à ce qui serait le cœur corporel de quelque chose comme une authenticité humaine. Ces ressources anthropologiques apparaissent décisives dans le thème de l'incorporation – central dans le concept d'habitus – et, plus largement, dans la sociologie de la pratique dont *Le sens pratique* donne une formulation magistrale<sup>6</sup> ». En revanche, par contraste avec le premier

<sup>1</sup> Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 1980, p. 123.

<sup>2</sup> Peter Berger et Luckmann, *op. cit.*, 2012, p. 106-107.

<sup>3</sup> Philippe Corcuff, « Présupposés anthropologiques, réflexivité sociologique et pluralisme théorique dans les sciences sociales », *Raisons politiques*, 3, 43, 2011, p. 193.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 206.

<sup>5</sup> Il est important de garder à l'esprit ceci : « l'effort pour démêler différents fils anthropologiques qui contribuent à tisser la riche palette de recherches produites par Pierre Bourdieu n'a pas visé à mettre en cause la scientificité des savoirs produits, mais au contraire à mieux l'asseoir en contribuant à délimiter plus précisément leurs domaines respectifs de validité » in Philippe Corcuff, *op. cit.*, 2011, p. 207.

<sup>6</sup> *Ibid.*, p. 206-207.

« présupposé anthropologique » de la pensée de Pierre Bourdieu que nous venons de mentionner, chez Peter Berger et Thomas Luckmann, il y a quelque chose comme une *anthropologie de la primauté du langage et de la connaissance*. Le langage est alors, dans cette voie, ce qui est incorporé et ce qui permet l'incorporation. Mais soyons clairs : entre la perspective de Pierre Bourdieu et celle de Peter Berger et Thomas Luckmann, un maillon a été ajouté dans le processus d'incorporation. Ce maillon, c'est celui de l'objectivation permise par le langage. Certes, d'un côté l'incorporation est un mouvement dialectique de « l'intériorisation de l'extériorité » et de l'« extériorisation de l'intériorité », sans les nécessités de l'objectivation. Mais de l'autre, en revanche, l'objectivation est rendue nécessaire et possible par le langage : elle s'intercale dans la représentation du fonctionnement du processus d'incorporation, le faisant ainsi passer d'un mouvement dialectique « intériorisation-extériorisation » à un mouvement tryptique « extériorisation, objectivation, intériorisation<sup>1</sup> ». Voilà pourquoi chez Peter Berger et Thomas Luckmann, contrairement à la perspective de Pierre Bourdieu, le « frottement » à la réalité objective ne se fait pas sur le mode de la « connaissance par corps », mais sur celui d'une « connaissance par langage ». Ce faisant, ce premier « présupposé anthropologique » identifié de part et d'autre des modèles de l'incorporation, et des auteurs pris pour illustration, est lourd de conséquence et de vues antagonistes ; des vues antagonistes où tout se passe comme si le « bâton » était tordu dans un sens puis dans l'autre : d'un côté, avec Pierre Bourdieu, le fonctionnement du processus d'incorporation repose sur le postulat de « non conscience » – la « non conscience », comme on l'a vu, de ce processus silencieux et insensible par lequel les « structures sociales » et la « matrice des comportements » sont déposées dans les corps, en bref, une « culture devenue nature<sup>2</sup> ». Et de l'autre, le postulat de la « conscience » du « sujet connaissant<sup>3</sup> » – où, on l'a indiqué, la conscience subjective est le point de départ et le point d'arrivée du processus d'incorporation. Il apparaît assez clair que si d'un côté le premier modèle met l'accent sur la dimension corporelle, au détriment du langage, le second

---

<sup>1</sup> « L'étroite imbrication entre les deux faces de la société, objective et subjective, définit en trois phases la dialectique continue de la vie sociale : extériorisation, objectivation et intériorisation » in Peter Berger et Thomas Luckmann, *op. cit.*, 2012, p. 17.

<sup>2</sup> Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 1979, p. 210.

<sup>3</sup> Ce à quoi s'opposent Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron lors d'un entretien réalisé, coïncidence ou non, la même année que paraît, dans sa première édition, l'ouvrage *La construction sociale de la réalité*. Dans cet entretien, Pierre Bourdieu note que « les représentations que l'individu a de ses relations objectives, qui définissent la vérité objective de ce qu'il est, sont, très souvent, l'écran qui interdit d'accéder à la vérité objective qui est dans ses relations » in Pierre Bourdieu et Jean Claude Passeron, « Introduction à la sociologie I : Sociologie et sociologie spontanée », Série *Philosophie*, n° 38, film réalisé par Daniel Martin, IPN, 1966.

modèle absolutise la dimension langagière, au dépend de la dimension corporelle. Dès lors, on peut se poser la question suivante : ne serait-il pas préférable d'embrasser ensemble ces deux dimensions ?

### *Troisième modèle*

Un troisième modèle cherche précisément à combiner les dimensions corporelles et langagières. Plutôt que des les appréhender de façon mutuellement exclusive, ce troisième modèle est notamment proposé par Bernard Lahire et Sylvia Faure. Tous deux vont tenter de dégager une voie alternative aux « présupposés anthropologiques » repérés plus tôt, soit l'« *anthropologie de la primauté d'un corps humain non réflexif* » (premier modèle), et l'anthropologie de la primauté du langage et de la connaissance (deuxième modèle). Surtout, ce qu'ils souhaitent, c'est de montrer que les « mécanismes corporels et langagiers se complètent plutôt qu'ils ne s'opposent<sup>1</sup> ». Pour ce faire, Bernard Lahire va prendre pour point de départ le premier modèle et revenir sur les travaux de Pierre Bourdieu et de Loïc Wacquant. À ses yeux, il faudrait commencer par interroger systématiquement certaines des routines de pensée et métaphores employées dans le premier modèle qui, selon lui, jouent plus un « rôle *rhétorique* » que « *théorique*<sup>2</sup> ». De ce fait, Bernard Lahire est assurément contre l'idée « *rhétorique* » qui consiste à avancer que les « structures sociales » s'incorporent sous forme de « structures mentales », en donnant le primat au corps, et en oubliant par là le langage. Cette prévalence accordée au corps dans l'analyse sociologique de l'incorporation et par extension de la socialisation tiendrait à ce que le premier modèle s'est construit « contre toutes les pensées philosophiques qui voient de la conscience réflexive et du signe partout<sup>3</sup> » – tandis que le second modèle s'est probablement construit « avec » ces « pensées philosophiques », tant l'importance du signe et la place de la conscience réflexive jalonnent leur théorie. Quoi qu'il en soit, reste qu'en se positionnant « contre » ces philosophies, le problème, souligne Bernard Lahire, réside en ce que les auteurs du premier modèle « tombent à leur tour dans l'excès inverse<sup>4</sup> ». Un « excès » qui conduit précisément « à adopter sans discussion le langage du corps, de la pré-réflexivité et du mutisme. Comme si l'homme était un animal sans langage, comme si le langage était forcément signe de réflexivité et de distance réfléchissante, comme si le langage était

---

<sup>1</sup> Muriel Darmon, *op. cit.*, 2016, p. 110.

<sup>2</sup> Bernard Lahire, *op. cit.*, 2001, p. 299.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 279.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 279.



toujours à distance de l'action, comme s'il n'était pas lui-même, à l'occasion, action<sup>1</sup> ». Pour appuyer ce point et faire la critique de « l'aveuglement empirique et interprétatif auquel conduit le modèle de l'incorporation silencieuse », Bernard Lahire reprend le travail empirique de Loïc Wacquant pour montrer que, plutôt que de restreindre le cadrage à « une imperceptible incorporation du schéma mental et corporel immanent à la pratique pugilistique qui n'admet aucune médiation discursive<sup>2</sup> », il serait préférable de voir que l'on « n'apprend pas la boxe sans médiation langagière<sup>3</sup> ». En effet, avancer que la pratique de la boxe « n'admet aucune médiation discursive » revient à « ignorer profondément les différents types d'usages du langage depuis la simple ponctuation de la pratique jusqu'à la formation la plus complexe en passant par toutes les formes de discours qui organisent, décrivent, commentent...la pratique<sup>4</sup> ». Or, si certes « on peut toujours cadrer un moment silencieux de l'activité, se focaliser sur une scène sans parole, sans intervention verbale d'aucune sorte<sup>5</sup> », il suffit parfois d' « ouvrir légèrement le cadre ou de restituer la scène dans un temps plus long, pour constater que si on ne parle pas sur le coup (ce qui n'est pas toujours le cas), on parle parfois avant ou après coup<sup>6</sup> ». Tout ceci rappelle ainsi que le langage trame la vie quotidienne, qu'il s'inscrit dans les pratiques et dans l'action, que le langage est enserré dans les contextes, qu'il est, en quelque sorte, trans-contextes, bref, que c'est un moteur de l'incorporation et de l'action. Mieux, « le langage est bien souvent un élément constitutif des pratiques ou de l'action qui n'existeraient pas sans lui. Il ne s'oppose pas à l'action, mais en est l'un des moteurs<sup>7</sup> ». Mais il ne s'agit pas non plus de tomber dans l'excès inverse qui consisterait à autonomiser le langage, ou à lui octroyer le primat dans l'analyse : « Ceux qui s'y essaient tombent dans un piège théorique, soit dans la réduction de la question. Le piège consiste à autonomiser le langage (ou le discours) et à ne plus voir que signes, échanges signifiants (...) dans le cadre d'une sémiologie généralisée<sup>8</sup> ». À ce point, il faudrait souligner que les deux excès pointés viennent aussi probablement des fréquentes confusions faites entre d'une part la prise en compte du corps et, immédiatement, une supposée absence de réflexivité, et d'autre part, le langage et l'*a priori* réflexivité qui

---

<sup>1</sup> Bernard Lahire, *op. cit.*, 2001, p. 280.

<sup>2</sup> Loïc Wacquant, 1995, p. 72 ; cité par Bernard Lahire, *op. cit.*, 2001, p. 283.

<sup>3</sup> Bernard Lahire, *op. cit.*, 2001, p. 279.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 283.

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 288-289.

<sup>6</sup> *Ibid.*, p. 289.

<sup>7</sup> *Ibid.*, p. 289.

<sup>8</sup> *Ibid.*, p. 293.

mécaniquement l'accompagne<sup>1</sup>. Cette opposition semble à nos yeux particulièrement préjudiciable pour étudier comment les expériences socialisatrices des enseignants du secondaire peuvent déterminer et éventuellement modifier ou transformer leurs comportements, leurs attitudes, leurs pratiques, selon les établissements dans lesquels ils évoluent. En tous les cas, la critique du premier et deuxième modèle apporte de sérieux arguments qui amènent à refuser autant le présupposé de l'« *anthropologie de la primauté d'un corps humain non réflexif*<sup>2</sup> » (premier modèle), que celui de *l'anthropologie de la primauté du langage et de la connaissance* (deuxième modèle). Le troisième modèle, qui constitue une sorte « voie moyenne », se fait alors plus évident : prendre à bras le corps les dimensions langagières et corporelles dans les processus d'incorporation. Les trois modèles, exposés ci-dessus, peuvent alors être synthétisés dans le tableau qui suit :

Tableau I

**LES TROIS MODELES DE L'INCORPORATION**

| Modèle de l'incorporation | Présupposé anthropologique  | Statut de la conscience      | Type de processus                                 |
|---------------------------|-----------------------------|------------------------------|---|
| modèle n°1                | Primauté du corps           | Non-conscience               | Intériorisation/Extériorisation                   |
| modèle n°2                | Primauté du langage         | Conscience                   | Intériorisation/Objectivation/<br>Extériorisation |
| modèle n°3                | Intrication corps & langage | Conscience et non-conscience | Intériorisation/Objectivation/<br>Extériorisation |

Ainsi, au terme de ce parcours sur le fonctionnement de l'incorporation (et non sur ses effets, que nous aborderons plus loin), nous saisissons maintenant mieux le champ des possibles qu'offrent chacun des trois modèles pour décrire, comprendre et expliquer comment les manières d'être, de faire et de penser des enseignants du secondaire sont susceptibles de se former et de se transformer tout au long du processus d'incorporation, et

<sup>1</sup> Bernard Lahire, *op. cit.*, 2001, p. 279.

<sup>2</sup> Philippe Corcuff, *op. cit.*, 2011, p. 206.

plus généralement, de la socialisation. Finalement nous avons progressé dans l'analyse sur deux points : d'une part nous avons dégagé la nature de ce qui s'incorpore : ce qui s'incorpore, ce ne sont pas tant des « structures sociales » que « des *habitudes* corporelles, cognitives, évaluatrices, appréciatives, etc. c'est-à-dire des *schèmes d'action*, des *manières* de faire, de penser, de sentir et de dire adaptées et (parfois limitées) à des contextes sociaux spécifiques<sup>1</sup> ». Ce sont des manières d'être dans le monde et avec les autres, par et avec son corps<sup>2</sup>, et ce sont aussi des « schémas d'interactions verbales, des types d'échanges verbaux et des modes d'usage du langage<sup>3</sup> ». Et d'autre part, nous avons dégagé les instruments par lesquels ce mécanisme se réalise, lesquels se situent, semble-t-il, au croisement de dimensions corporelles et langagières. Or, notre recherche, qui consiste à mettre au jour les logiques de formation et de transformation du comportement des enseignants du secondaire en fonction des expériences socialisatrices qu'ils sont amenés à faire, au croisement de contraintes internes (ce qui est inscrit dans les corps lors de la socialisation passée) et de contraintes externes (par exemple les établissements scolaires dans lesquels ils sont passés et au sein desquels ils exercent), s'inscrit précisément dans ce troisième modèle. Ceci se justifie ainsi. D'abord, en pointant les présupposés anthropologiques qu'engagent implicitement ou explicitement les auteurs du premier et du deuxième modèle, nous avons vu que l'une et l'autre de ces perspectives conduisent à avoir des points aveugles – d'un côté liés aux dimensions langagières, de l'autre aux dimensions corporelles – qui ont des répercussions dommageables tant sur le plan empirique que théorique. Ensuite, parce que l'école est le lieu par excellence où foisonnent dimensions langagières et corporelles : dans le face-à-face avec ses élèves, en interaction avec ses collègues et les parents, l'enseignant se meut avec son corps, et les médiations discursives font le quotidien de ce métier. Le change n'est donné que par et au travers de dimensions corporelles et langagières qu'il s'agira d'ailleurs pour nous d'analyser à deux niveaux : entre les enseignants et les contextes dans lesquels ils évoluent sur le mode d'une comparaison inter-individuelle (c'est le premier niveau) ; et en se centrant sur les éventuelles variations intra-individuelles, en comparant leurs manières d'être, de faire et de penser selon les établissements scolaires dans lesquels ils ont évolué et au sein duquel ils exercent présentement (c'est le deuxième niveau).

---

<sup>1</sup> Bernard Lahire, *op. cit.*, 2001, p. 279.

<sup>2</sup> Le corps est en effet « opérateur de la construction du lien aux autres », dans Omar Zanna, *op. cit.*, 2015.

<sup>3</sup> Bernard Lahire, *op. cit.*, 2001, p. 309.

## Corps de l'enseignant, mémorisation et incorporation

Si incorporer suppose de sédimer en soi le social par l'identification et l'imitation des autres, reste que les gestes, les émotions, les odeurs, les lieux, bref, tout ce qui caractérise la multiplicité et la richesse de l'environnement, mais aussi, plus largement, les manières d'être, de faire, de dire, de penser, ne peuvent se perpétuer qu'à la condition suivante : la conservation du passé. Que les expériences sociales soient vécues en première personne, observées, racontées ou imaginées, il n'y aurait pas de sens à ce que la sociologie s'intéresse à cette partie de chacun qui est conservée ou reconstruite en soi<sup>1</sup>, bref, si ce passé n'agissait pas diffusément dans le présent<sup>2</sup>. Il n'y aurait pas de sens à vouloir l'examiner pour saisir les structures du comportement et de la pensée des individus (des enseignants du secondaire), des groupes, des collectifs plus vastes comme des civilisations, à la manière de Norbert Elias, qui met au jour le processus de civilisation des mœurs<sup>3</sup>, si le chercheur ne plaçait pas sous son regard des individus qui sauvegardent le passé. S'il n'y a donc aucune raison de faire fi du passé des enseignants du secondaire, c'est parce que, comme tout un chacun, ces derniers éprouvent quotidiennement, sous certaines conditions, la capacité de mémoriser, d'enregistrer en soi des informations. Parce que le corps est un instrument, une sonde qui sent et capte la polyphonie du social, ces informations collectées sont multifactorielles et multi-sensorielles. En cela, elles mobilisent tout le corps : informations gustatives, visuelles, spatiales, olfactives, sonores, kinesthésiques et proprioceptives, etc. L'ensemble de ces informations forment un « stock » de connaissances<sup>4</sup> issues des différentes musiques du social. De l'enfance à l'âge adulte, elles sont de plus en plus rapidement traitées<sup>5</sup>, conservées ou éliminées, assimilées et appropriées. Ce « stock » de connaissance<sup>6</sup> est transmis et capitalisé à l'état tout à la fois objectivé, incorporé, mais aussi, institutionnalisé<sup>7</sup>. Or, comme l'avance Bernard Lahire, si les sociologues parlent « de “capital à l'état incorporé”, c'est

<sup>1</sup> Sylvia Faure, *op. cit.*, 2000, p. 102.

<sup>2</sup> Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 1980.

<sup>3</sup> Norbert Elias, *La civilisation des mœurs*, Paris, Pocket, 2003.

Norbert Elias, *La violence maîtrisée*, Paris, Fayard, 1994.

<sup>4</sup> Peter Berger et Luckmann, *op. cit.*, 2012, p. 130.

<sup>5</sup> Patrick Lemaire pointe le fait suivant : « la vitesse de traitement de l'information est multipliée par dix entre quatre ans et l'âge adulte » in Patrick Lemaire, « Ressources cognitives et mémoire », Colloque « Sciences cognitives et éducation », Ministère de l'Éducation Nationale/Chaire de Psychologie cognitive expérimentale du Collège de France, Paris, le 20 novembre 2012 (<https://www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/symposium-2012-11-20-11h15.htm>).

<sup>6</sup> Peter Berger et Luckmann, *op. cit.*, 2012, p. 130.

<sup>7</sup> Pierre Bourdieu, « Les trois états du capital culturel », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, vol. 30, n° 30, 1979, p. 3-6.

précisément parce que l'organisme humain est naturellement prédisposé à être modifié par les expériences socialement organisées, qu'elles le soient volontairement (dans les activités explicitement conçues comme éducatives) ou involontairement (dans la très grande majorité des situations au sein desquelles les individus se socialisent et incorporent des manières de voir, de sentir et d'agir sans le savoir)<sup>1</sup> ». Mais une série de question émerge : comment, réflexivement ou non, se mémorisent, et donc s'incorporent, les expériences sociales que les individus sont amenés à faire ? Pour les enseignants tous les schèmes de perception, d'appréciation, d'action, sont-ils forgés durant la prime enfance ? Ou les expériences d'enseigner, potentiellement distinctes selon les lieux et les circonstances, laissent-elles, elles aussi, des traces dans le cerveau, ou mieux, dans les « plis du corps<sup>2</sup> » ?

En fait, les situations, les évènements, les rencontres avec les autres, les gestes, les émotions, tout ce qui fait que nous éprouvons – par corps – le monde se succède et s'enregistre dans le corps, tantôt de façon intermittente, fugace et éphémère, tantôt de façon permanente et immuable, ou presque. Or cette réalité sociale composite ne s'enregistre pas dans le corps par l'entremise d'une mémoire mais plutôt par une sorte de *mosaïque* de types de mémoires différentes et interconnectées entre elles<sup>3</sup>. Capacité pour l'essentiel acquise, modelée et modulée sous l'effet des interactions<sup>4</sup>, la mémoire n'est donc pas *une*, mais *plurielle*. En l'espèce, un premier moyen d'éclairer cette pluralité est d'abord de distinguer trois types de mémoire qui diffèrent par la durée de rétention des informations. De quels types de mémoire s'agit-il ? Pour employer les vocables des psychologues, il s'agit de la « mémoire à court terme », de la « mémoire de travail<sup>5</sup> », et de la « mémoire à long terme<sup>6</sup> ». Le premier type de mémoire est ce qui permet de retenir sur un court laps de temps des informations dont nous avons directement besoin. Ce sont des « traces mnésiques » qui ne s'impriment pas dans le corps durablement, mais « juste le temps nécessaire à leur

<sup>1</sup> Bernard Lahire, *op. cit.*, 2013, p. 134.

<sup>2</sup> Nous reprenons ici la métaphore du pli chère à Bernard Lahire, métaphore dont le premier intérêt est qu'elle « désigne une modalité particulière d'existence du monde social : le social (et ses logiques plurielles) en sa forme incorporée, individualisée », et le second intérêt, de « donner à penser que le “dedans” ou l’ “intérieur” (le mental, le cognitif, etc.) n'est qu'un “dehors” ou un “extérieur” (formes de vie sociales, institutions, groupes sociaux, processus sociaux, etc.) plié » in Bernard Lahire, *op. cit.*, 2001, p. 343-344.

<sup>3</sup> Georges Chapoutier, *Biologie de la mémoire*, Paris, Odile Jacob, 2006.

<sup>4</sup> Le corps, comme en conséquence le cerveau, « attendent d'être “nourris” par des stimulations sensorielles, ou motrices, que son environnement fournira dans un contexte affectif bien particulier » in Pierre-Marie Lledo et Jean-Didier Vincent, *Le cerveau sur mesure*, Paris, Odile Jacob, 2012, p. 18 ; cité par Bernard Lahire, *op. cit.*, 2013, p. 134.

<sup>5</sup> Georges Miller, Eugene Galanter et Karl Pribram, *Plans and the structure of behavior*, Holt, Rinehart & Winston, New York, 1960

<sup>6</sup> Laurent Petit, *La mémoire*, Presses Universitaires de France, 2006.

utilisation et elle réalise ainsi l'intégration temporelle nécessaire à la cohésion de nos actions<sup>1</sup> ». La « mémoire de travail<sup>2</sup> » se distingue en partie de la mémoire à court terme en ce qu'elle ne se limite pas au traitement de l'information<sup>3</sup> : en plus du traitement temporaire de l'information, cette mémoire « peut comporter des informations nouvelles (perceptions) et des connaissances à long terme réactivées<sup>4</sup> ». Quant à elle, la « mémoire à long terme » permet de laisser inscrites dans le corps des « traces mnésiques » plus profondes, avec « des capacités de stockage beaucoup plus étendues » et une « récupération plus lente des informations<sup>5</sup> ». Ces considérations apportent deux éléments essentiels à la réflexion sur l'incorporation. Étant donné que les types de mémoire, à « court terme », de « travail » ou à « long terme », ne sont pas disjoints, mais bien plutôt intriqués<sup>6</sup>, ceci revient d'une part à révéler que les expériences sociales, dont celles qui semblent anodines, laissent des « traces mnésiques » dans le corps. Simplement, celles-ci y subsistent et s'y impriment plus ou moins durablement, et il est possible, ou non, d'y avoir accès. D'autre part, les quelques types de mémoires que nous venons d'exposer nous montrent que tout enseignant du secondaire, et plus largement tout individu, « est un animal social, au sens où il est biologiquement fait – avec le cerveau et le système nerveux dont il est doté – pour mémoriser, stocker ou cristalliser les produits de ses expériences, qu'elles soient explicitement ou non tournées vers l'apprentissage de savoirs<sup>7</sup> ».

Mais, comme l'écrit Maurice Halbwachs : « on est assez étonné quand on lit les traités de psychologie où il est traité de mémoire, que l'homme y soit considéré comme un être

---

<sup>1</sup> Pierre Karli, *Le besoin de l'autre. Une approche interdisciplinaire de la relation à l'autre*, Paris, Odile Jacob, 2011, p. 26-27.

<sup>2</sup> Si l'on veut être précis, cette mémoire de travail est fonction du type d'attention mobilisé : l'attention soutenue (le lecteur d'une thèse de doctorat ou l'auteur de cette dernière, dans le travail d'écriture et de lecture que cela requiert), l'attention sélective (compter le nombre de passes réalisées par des joueurs de basket-ball en Éducation Physique et Sportive), l'attention partagée (le professeur qui écrit au tableau tout en parlant pour expliquer), l'attention préparatoire (un jeune entrant en sociologie qui s'apprête à lire et découvrir l'œuvre de Pierre Bourdieu), etc. Les types d'attention cités sont ceux développés dans : Patrick Lemaire, « Ressources cognitives et mémoire », Colloque « Sciences cognitives et éducation », Ministère de l'Éducation Nationale/Chaire de Psychologie cognitive expérimentale du Collège de France, Paris, le 20 novembre 2012.

<sup>3</sup> Alan Baddeley, *La mémoire humaine. Théorie et pratique*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 1993.

<sup>4</sup> La mémoire de travail se compose de « administrateur central » (module l'attention et les prises de décisions), d'une « boucle phonologique » (rétention des informations verbales), et d'un « registre visuo-spatial » (rétention des formes et emplacements des objets) in Jean-François Dortier (dir.), *Le Cerveau et la Pensée* (2009), Auxerre, Éditions Sciences Humaines, 2011, p. 231-232.

<sup>5</sup> Pierre Karli, *op. cit.*, 2011, p. 27.

<sup>6</sup> Bruce Crosson et al., « Mapping of semantic, phonological, and orthographic verbal working memory in normal adults with functional magnetic resonance imaging », *Neuropsychology*, 13, 171-187.

<sup>7</sup> Bernard Lahire, *op. cit.*, 2013, p. 144.

isolé<sup>1</sup> ». Même si bien entendu les psychologues ou les neuroscientifiques admettent aujourd'hui plus facilement que la mémoire n'est pas seulement une affaire de cognition, ou encore que la mémoire ne serve pas uniquement à rappeler ou à reconnaître le passé, mais détermine ce que les chercheurs nomment parfois le « présent psychologique<sup>2</sup> », les sociologues n'entendent pas mettre l'accent sur les mêmes segments de la réalité sociale. Les chercheurs en sociologie s'intéressent en effet moins aux procédures, partiellement ou totalement détachées de leur contexte réel d'action, qu'à retracer « les *cadres*, (univers, instances, institutions), les *modalités* (manières, formes, techniques, etc.), les *temps* (moment dans un parcours individuel, durée des actions socialisatrices, degré d'intensité et rythme de ces actions) et les *effets* [manières de croire, voir, sentir, plus ou moins durables]<sup>3</sup> » de la mémorisation et de l'incorporation. En ce sens, un premier point crucial pour les sociologues est de ne jamais perdre de vue que la mémoire n'est pas quelque chose que l'on traite en soi et pour soi.

Pourquoi ? D'abord et avant tout parce que la mémoire est sociale<sup>4</sup>. Et si la mémoire est sociale, c'est parce que la mémoire est indissociable des relations et des contextes, ou mieux, des cadres sociaux par et au travers desquels cette dernière est activée. Maurice Halbwachs souligne en effet que la mémoire se forge, se tisse au gré des interactions avec les partenaires en présence ou non. Si les uns façonnent la mémoire des autres, et que les autres façonnent la mémoire des uns, c'est précisément parce que, dans la trame de la vie quotidienne, le passé est appelé à être rappelé et modifié en même temps qu'il est communiqué et échangé. Lorsqu'il est rappelé, le passé se transmue d'un état incorporé (un passé situé dans les « plis » du corps qui ne se dit pas) à un état objectivé (la trace du passé sous une forme écrite, l'évocation des souvenirs dans une conversation, etc.). Pour Maurice Halbwachs, si la mémoire est en partie objectivée, c'est donc surtout sous l'impulsion des autres, que cette impulsion soit ou non exercée sous la forme d'une contrainte extérieure : « Comptons, dans une journée, le nombre de souvenirs que nous avons évoqués à l'occasion de nos rapports directs et indirects avec d'autres hommes. Nous verrons que, le plus souvent, nous ne faisons appel à notre mémoire que pour répondre à des questions que les autres nous posent, ou que

<sup>1</sup> Maurice Halbwachs, *Les cadres sociaux de la mémoire* (1925), Albin Michel, 1994, p. 6.

<sup>2</sup> Guy Tiberghien, « Psychologie cognitive de la mémoire humaine » in Xavier Seron, Marc Jeannerod et Jean-Claude Baron, *Neuropsychologie humaine*, Liège, Mardaga, 1994, p. 197-367.

<sup>3</sup> Bernard Lahire, *op. cit.*, 2013, p. 117.

<sup>4</sup> Gérard Namer précise dans la postface de l'ouvrage *Les cadres sociaux de la mémoire* : « même si l'ensemble du monde savant a gardé le mot de “mémoire collective comme symbole de la destinée des *Cadres sociaux*, dans le for intérieur de sa pensée, Halbwachs parle de “mémoire sociale” in Maurice Halbwachs, *op. cit.*, Albin Michel, 1994, p. 297-367 ; ici p. 320.

nous supposons qu'ils pourraient nous poser, et que d'ailleurs, pour y répondre, nous nous plaçons à leur point de vue, et nous nous envisageons comme faisant partie des mêmes groupes qu'eux<sup>1</sup> ». Ainsi, « le plus souvent, si je me souviens, c'est que les autres m'incitent à me souvenir, que leur mémoire vient au secours de la mienne, que la mienne s'appuie sur la leur<sup>2</sup> ». Dès lors, il apparaît donc bien que l'inscription corporelle des expériences<sup>3</sup> se réalise dans un contexte, un cadre social donné, et que la mémoire incorporée est partiellement (et imparfaitement) objectivée dans la dynamique de l'échange avec les autres<sup>4</sup>, si bien que « mémoire individuelle » et « mémoire collective » sont intimement liées : « les cadres de la mémoire collective enferment et rattachent les uns aux autres nos souvenirs les plus intimes<sup>5</sup> » et on « ne comprend bien qu'elle est leur force relative, et comment ils se combinent dans la pensée individuelle, qu'en rattachant l'individu aux groupes divers dont il fait en même temps partie<sup>6</sup> ». Même lorsqu'il est seul, « dans ses actes de mémoires, l'individu se sert de ses cadres sociaux<sup>7</sup> ».

À *l'hypomnesis*, la « remémoration et consignation » de la mémoire objectivée – laquelle s'inscrit dans des cadres sociaux, selon Maurice Halbwachs – s'ajoute la *mnémè*, cette « mémoire vivante » ou incorporée<sup>8</sup>. En bref : la mémoire n'est pas faite que de souvenirs volontairement ranimés. Il y a aussi tout ce que Bernard Lahire, dans son ouvrage *L'homme pluriel*, nomme la mémoire involontaire et l'action involontaire<sup>9</sup>. Pour lui, la mémoire involontaire est celle qui, contrairement aux réminiscences, se déclenche sans être intentionnellement recherchée, notamment lorsque telle ou telle configuration du contexte ou de la situation rencontrée réveille un souvenir jusqu'alors oublié. En outre, l'action involontaire fonctionnerait sensiblement sur le même modèle que la mémoire involontaire. Ces types d'action – action de parler, de marcher, de tenir son corps, de s'habiller, de se

<sup>1</sup> Maurice Halbwachs, *op. cit.*, 1994, p. 6.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 6.

<sup>3</sup> Francisco Varela, Evan Thompson et Eleanor Rosch, *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expériences humaines*, Paris, Point, 2017.

<sup>4</sup> Le fait que la mémoire d'autrui vienne au secours de la sienne fait notamment écho au concept de « mémoire transactive ». Celui-ci a été introduit « pour la première fois par Wegner (1986) pour tenter de comprendre comment les couples se coordonnent pour résoudre leur problème. Il avait noté que les couples – ou amis intimes – amenés à réaliser un travail en commun se servaient de leurs partenaires comme des « mémoires externes » en sachant précisément quelles étaient les expertises de chacun dans des domaines spécifiques », dans Estelle Michinov et Nicolas Michinov, « Travail collaboratif et mémoire transactive : revue critique et perspectives de recherche », *Le travail humain*, 1, 76, 2013, p. 1-26.

<sup>5</sup> Maurice Halbwachs, *op. cit.*, 1994, p. 145.

<sup>6</sup> *Ibid.*, p. 144.

<sup>7</sup> *Ibid.*, p. 332-333.

<sup>8</sup> Bernard Lahire, *op. cit.*, 2001, p. 207.

<sup>9</sup> *Ibid.*, p. 122-127.



mouvoir dans l'espace – font intervenir le passé mémorisé consciemment ou non sans que l'action réalisée ne soit réflexivement reliée au passé. En d'autres termes, les actions involontaires se réfèrent à l'idée suivante : « Plutôt que de se “souvenir” des choses du passé, c'est-à-dire de se “représenter” le passé et d'entretenir un rapport mnémonique au passé, l'acteur “voit” son passé (incorporé sous la forme de schèmes d'action, d'habitudes) activé et déclenché pour agir<sup>1</sup> ». Tout au long de son enfance, de son adolescence, l'enseignant du secondaire a répété des gestes, pris des habitudes corporelles, forgé des schèmes d'action, de perception et d'appréciation. Ces manières d'agir ont été progressivement mémorisées, incorporées. Et parce que ces expériences sociales sont sédimentées dans le corps, « le passé vient “expirer” (selon le mot de Bergson) dans son action mais n'apparaît pas comme tel, il est agi ou rejoué plutôt qu'il n'est représenté ou remémoré ». Concrètement, chez l'enseignant, il y a un passé « qui survit dans le présent » du fait de « la présence active des expériences passées » « déposées en chaque organisme sous la forme de schème de perception, de pensée et d'action<sup>2</sup> ».

Par conséquent, la mémorisation doit être entendue aussi bien comme « incorporation non consciente » que comme « mémorisation consciemment accomplie<sup>3</sup> ». Un point important cependant : ces « traces mnésiques » sont inscrites plus ou moins durablement dans le corps et dans le cerveau<sup>4</sup>. Parce que, comme le dit Pierre Bourdieu, « l'individu biologique socialisé, c'est du social individu<sup>5</sup> », le degré de formation et de transformation du corps de l'enseignant ainsi que le caractère durable de ces « traces mnésiques » dépendraient « de la précocité, de l'intensité et de la durée des expériences socialisatrices vécues<sup>6</sup> » par ces derniers. En d'autres termes, il s'agit par là de rappeler que les enseignants « ont une histoire, qu'ils sont le produit d'une histoire individuelle, d'une éducation associée à un milieu, et qu'ils sont le produit d'une histoire collective<sup>7</sup> ». Deux points sont ici à noter. D'une part, étant donné que cette histoire sociale est la somme relative des expériences sociales mémorisées et incorporées dans le corps, la « mémoire incorporée » est ce qui façonne ce qui est ensuite vu, perçu, apprécié – si bien que, en « prise à une situation donnée, chaque acteur agit ou réagit en fonction de ce qu'il croit immédiatement reconnaître ou

<sup>1</sup> Bernard Lahire, *op. cit.*, 2001, p. 126.

<sup>2</sup> Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 1980, p. 91.

<sup>3</sup> Bernard Lahire, *op. cit.*, 2013, p. 143.

<sup>4</sup> Bernard Lahire, *op. cit.*, 2013.

<sup>5</sup> Pierre Bourdieu et Roger Chartier, *Le sociologue et l'historien*, Marseille, Agone & Raisons d'agir, 2010, p. 77.

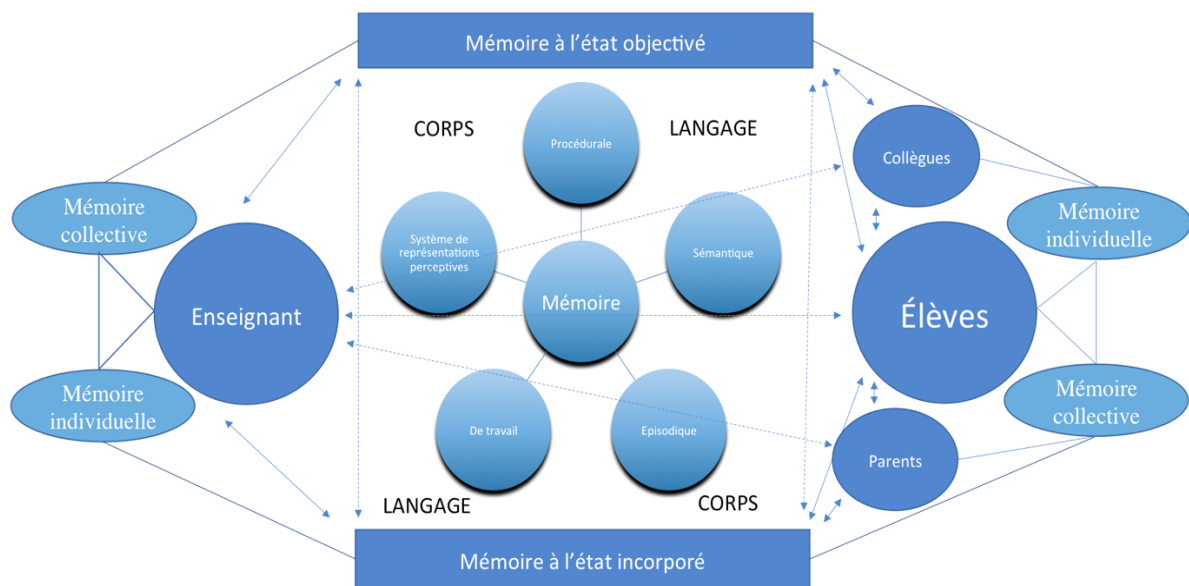
<sup>6</sup> Bernard Lahire, *op. cit.*, 2013, p. 142.

<sup>7</sup> Pierre Bourdieu et Roger Chartier, *op. cit.*, 2010, p. 74.

percevoir des impératifs liés à cette situation, c'est-à-dire en fonction de ses expériences passées<sup>1</sup> ». D'autre part, ce qui est mémorisé sous forme de mémoire incorporée est « en attente de sollicitations sociales<sup>2</sup> » : le pouvoir de détermination de ces expériences sédimentées dans l'agir présent ne se révèle qu'en fonction des caractéristiques d'un contexte d'action donné<sup>3</sup>. Tout se passe alors comme si le pouvoir de la socialisation initiale des enseignants est assez puissant et entraîne suffisamment d'inertie pour contraindre et spécifier les comportements de celui qui agit comme enseignant. Et pourtant, à bien regarder le schéma ci-dessous, qui reprend les éléments présentés plus haut, le processus d'incorporation des enseignants n'est-il pas continu ?

## Schéma II

## MEMOIRES ET INCORPORATION DANS LA RELATION PEDAGOGIQUE



<sup>1</sup> Bernard Lahire, *op. cit.*, 2013, p. 139.

« Les stimuli n'existent pas pour la pratique dans leur vérité objective de déclencheurs *conditionnels et conventionnels*, n'agissant que sous condition de rencontrer des agents conditionnés à les reconnaître » in Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 1980, p. 89.

<sup>2</sup> Bernard Lahire, *op. cit.*, 2013, p. 141.

<sup>3</sup> Pierre Bourdieu et Roger Chartier, *op. cit.*, 2010, p. 79.

## Une incorporation en continue ?

Les professeurs du secondaire ne continuent-ils pas, en effet, de stocker, de mémoriser, de sédimenter en eux leurs nouvelles et multiples expériences d'enseignement, lesquelles sont souvent variables selon les lieux, la composition du public d'élèves, les collègues, les parents, etc. ? Si l'on considère que la socialisation ne s'arrête pas à l'âge adulte, mais qu'elle se poursuit tout au long de la vie, alors l'« incorporation non consciente » tout autant que la « mémorisation consciemment accomplie » continue pour les enseignants du secondaire tout au long de leurs années d'expériences et d'apprentissages du métier, mais aussi, au gré de leurs expériences sociales et de leurs apprentissages qu'ils peuvent faire en dehors du cadre de leur pratique professionnelle – et qui, bien que faits à l'extérieur du cadre scolaire, sont loin d'être à sous-estimer en ce qu'ils peuvent, en toute hypothèse, déterminer et reconfigurer d'une manière particulière les types de comportement mis en œuvre dans la classe. Sous l'angle indissociablement théorique et pratique, cela est possible. Pour l'expliquer, les chercheurs en sociologie, en psychologie, comme en neurosciences, peuvent mobiliser la notion de « plasticité cérébrale<sup>1</sup> ». Après Aristote qui pose que nous ne cessons d'être influencés et de sédimenter en nous nos expériences sociales, William James jette les premières bases de la plasticité cérébrale dans son ouvrage *Principles of Psychology*<sup>2</sup>. Il développe les idées suivant lesquelles les expériences sociales vécues permettent d'expliquer un grand nombre de comportements et de pensées<sup>3</sup>, qu'en même temps, ces comportements peuvent être modifiés au rythme des nouvelles expériences sensibles<sup>4</sup>, du fait même que ces dernières peuvent défaire des habitudes corporelles et cognitives forgées au cours d'expériences antérieures<sup>5</sup>, ou encore, en substance, que ces modifications sont produites et introduites pour l'essentiel par une variation des conditions extérieures dont les effets s'impriment alors sur et dans le corps<sup>6</sup>.

<sup>1</sup> Bernard Lahire, *op. cit.*, 2013, p. 141.

<sup>2</sup> William James, *Principles of Psychology*, New York, Henry Holt and co, 1890.

<sup>3</sup> « And thus, through experience in the legitimate sense of the word, there can be truly explained an immense number of our mental habitudes, many of our abstract beliefs, and all our ideas of concrete things, and of their ways of behavior » in William James, *op. cit.*, 1890, p. 421-422.

<sup>4</sup> William James l'énonce en ces termes : « modified behavior in consequence of new experiences of sensibility » in William James, *op. cit.*, 1890, p. 41.

<sup>5</sup> « We can see how often experience undoes her own work, and for an earlier order substitutes a new one » in William James, *op. cit.*, 1890, p. 414.

<sup>6</sup> « Adaptive' changes are those produced by the direct effect of outward conditions on an organ or organism » in William James, *op. cit.*, 1890, p. 460.

Dans une perspective similaire, bien que renouvelée, ces considérations ne sont pas fondamentalement différentes de celles avancées aujourd'hui : Jean-Pierre Changeux<sup>1</sup>, Pierre-Marie Lledo<sup>2</sup>, Jean-Didier Vincent<sup>3</sup>, Catherine Vidal<sup>4</sup>, tous reconnaissent cette capacité du cerveau à mémoriser, à incorporer de nouveaux apprentissages, mais aussi, à se ré-agencer, tant dans sa structure que dans ses fonctions, sous l'impulsion d'expériences sensiblement nouvelles. Dans cette voie, la mémoire incorporée se forme, se réforme, se reforme. Ceci parce que la circuiterie nerveuse des enseignants serait bien susceptible d'être modifiée par une mémorisation et une incorporation continues. Du moins, étant donné qu'une caractéristique essentielle du cerveau ne serait pas autre chose que « sa capacité de modifiabilité fonctionnelle et structurale<sup>5</sup> », rien n'empêche que cela se passe ainsi. Ainsi donc, que les enseignants du secondaire enseignent ici ou là, l'« aller vers le nouveau » (*néou hésis*)<sup>6</sup> fait partie du champ des possibles – précisément parce que, à l'âge adulte, les réseaux neuronaux ne seraient pas figés une fois pour toute. Ils seraient bien plutôt à la fois partiellement communs aux autres et en même temps incontestablement idiosyncrasiques et potentiellement remodelés, aussi bien par les apprentissages que par les retissages permanents de la mémoire volontaire et involontaire. Visiblement, la notion de « plasticité cérébrale » consiste alors à souscrire à une conception de l'individu « soumis à un changement permanent, en fonction de l'expérience<sup>7</sup> ». Si bien que si l'on suit cette perspective jusqu'au bout, il n'est pas interdit de penser qu'une discontinuité voire un « décrochage » puisse progressivement s'instaurer entre les conditions initiales de socialisation d'une part, et les conditions actuelles de l'action d'autre part.

Ayant donc appréhendé le mécanisme de l'incorporation sous ses différents aspects, on peut en donner une représentation graphique, où le corps de l'enseignant est au centre :

---

<sup>1</sup> Jean-Pierre Changeux, *L'homme de vérité*, Paris, Odile Jacob, 2002.

<sup>2</sup> Pierre-Marie Lledo et Jean-Didier Vincent, *Le cerveau sur mesure*, Paris, Odile Jacob, 2012.

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> Catherine Vidal, *Le cerveau évolue-t-il au cours de la vie*, Paris, Le pommier, 2009.

<sup>5</sup> Alexandra Gros, Alexandre Veyrac et Serge Laroche, « Cerveau et mémoire : des nouveaux neurones pour se souvenir », *Biologie aujourd'hui*, 209, 2, 2015, p. 229-248.

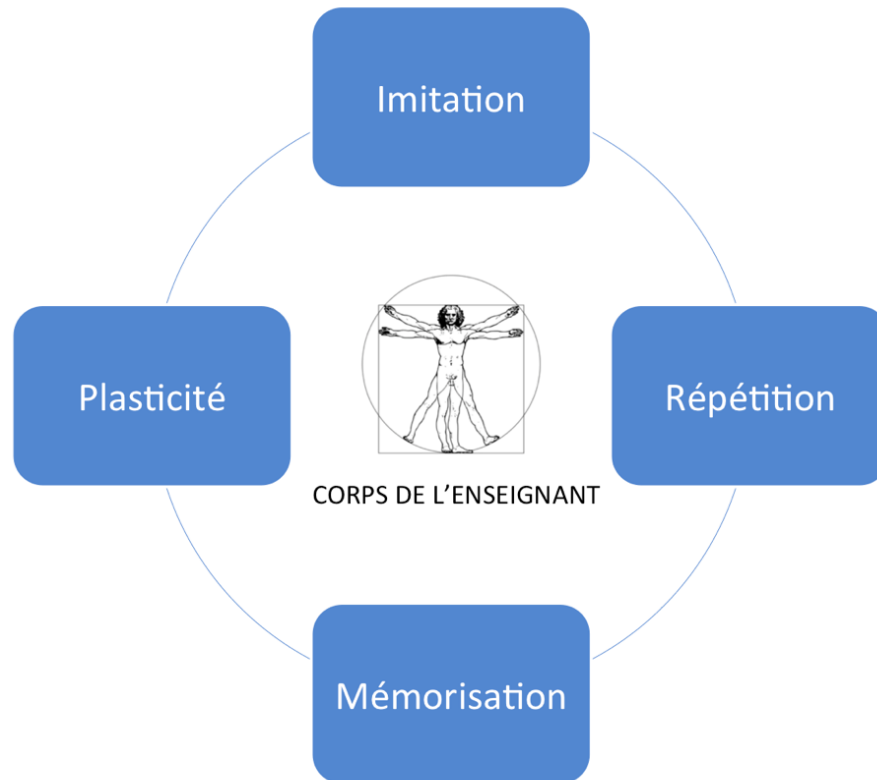
<sup>6</sup> Platon, *Œuvres complètes*, Paris, Flammarion, 2011, p. 245.

<sup>7</sup> François Ansermet et Pierre Magistretti, « La plasticité neuronale : un nouveau paradigme entre neurosciences et psychanalyse », *Psychiatrie, Sciences Humaines, Neurosciences*, 5, 3, 2007, p. 138-143.

François Ansermet et Pierre Magistretti, *À chacun son cerveau. Plasticité neuronale et inconscient*, Paris, Odile Jacob, 2004.

## Schéma III

## LE CORPS DE L'ENSEIGNANT : LIEU ET INTERFACE DE L'INCORPORATION



Mais il n'empêche : il résulte de tout ce que nous venons de dire que deux conceptions s'opposent dans leurs formes radicales de présupposés anthropologiques. La première consiste à penser que les expériences sociales et les apprentissages sont incorporés et que, en cela, les schèmes de perception, d'action, d'évaluation, des enseignants du secondaire dans le cas qui nous occupe, sont stables voire immuables, les structures du comportement, rigides, et presque inflexibles. Dans cette première forme de présupposé, le passé est entièrement sédimenté et rétribué – la forme la plus radicale de cette perspective étant sans doute le mécanisme, cette détermination complète du présent par le passé, où le présent de l'action est tout enfermé dans un passé jamais dépassé, un passé indépassable. L'enseignant du secondaire arriverait alors tout fait socialement, et son passé mémorisé, incorporé, déterminerait mécaniquement ses comportements dans la classe. Il suffirait alors de saisir son passé pour cartographier du même coup toute la structure de son comportement. En même temps, à cette conception s'oppose une autre et deuxième forme de présupposé, que

nous avons longuement abordé, en évoquant la notion de « plasticité » : c'est celui du « changement permanent », où la moindre expérience, parce qu'elle est mémorisée et incorporée, reconfigure totalement le passé, un passé à peine passé, et pourtant déjà immédiatement dépassé. Sous cette optique, l'enseignant du secondaire modifierait alors son comportement d'un instant à l'autre, chaque expérience d'enseignement entraînant un effet de mémorisation et d'incorporation qui tend à entraîner l'élaboration de nouveaux « schèmes de perception, d'action, d'évaluation<sup>1</sup> ». Ce problème de la tension entre d'un côté le pouvoir de détermination du passé mémorisé, incorporé, et de l'autre, le degré de modifications du comportement qui peut survenir des expériences socialisatrices actuelles, est précisément une problématique qui traverse de part en part les disciplines et les systèmes de pensée dichotomiques qui s'y logent : en philosophie (rationalisme et finalisme), en neuroscience (rigidité et plasticité cérébrale) en sociologie (déterminisme et interactionnisme), etc. Or ces formes de radicalismes n'apportent rien sinon qu'elles font tourner à vide un débat insoluble.

Finalement tout ceci nous a conduit à examiner une question d'une importance cruciale pour notre recherche : celle du degré de conservation ou du potentiel de transformation de ce qui a été incorporé. Quelle que soit la discipline, nous avons pu constater que le débat est loin d'être tranché. Alors que les uns insistent sur la seule sédimentation des expériences passées pour déduire l'intégralité des comportements présents, les autres résistent à prendre en considération le passé dans la mesure où les individus seraient biologiquement et socialement faits pour changer. Pour appréhender les comportements des enseignants, ces deux postures théoriques, dans leurs formes les plus polarisées et réductrices, paraissent aussi ruineuses l'une que l'autre. D'une part, il nous semble que l'idée d'une régularité du monde social et des expériences des enseignants ne peut conduire mécaniquement à imaginer que le comportement de ces derniers est inflexible à toute variation de l'environnement. Et similairement, le fait de mettre au jour les remaniements cérébraux par un effet de « plasticité cérébrale » ne peut laisser à penser que chaque expérience sociale, chaque interaction, renouvelle, transforme, bouleverse automatiquement les habitudes corporelles, les schèmes d'action et de perception des enseignants. Dès le moment où ces deux « camps » sont mutuellement exclusifs, l'immuabilité permanente ou la permanente muabilité des comportements, ces postures nous paraissent à combattre autant l'une que l'autre,

---

<sup>1</sup> Pour reprendre ici des termes chers à Pierre Bourdieu.

inlassablement. Parce que notre recherche de thèse vise précisément à dépasser cette opposition, et que nous sommes convaincus qu'elle ne peut être mieux dépassée que par une recherche indissociablement théorique et empirique, ne faudrait-il pas chercher à objectiver relationnellement et les propriétés incorporées des enseignants du secondaire et celles des contextes afin d'appréhender les segments de leurs habitudes corporelles, leurs principes d'action, de perception et d'appréciation, qui sont amenés à changer ou à ne pas changer, à s'adapter ou à ne pas s'adapter ? Mais avant cela, il est dorénavant requis de s'inscrire dans le cadre d'une sociologie à la fois dispositionnaliste et contextualiste.

## **Chapitre IV**

### **Retour sur la tradition dispositionnaliste**

Point cardinal de notre travail, l'objectif de ce chapitre est le suivant : établir les principes d'analyse qui nous permettent de décrire, comprendre et d'expliquer les différentes manières d'être, de faire et de penser des enseignants du secondaire. En déchiffrant précédemment le mécanisme d'incorporation, nous avons tiré plusieurs conclusions utiles pour la suite : premièrement, que l'incorporation renvoie à une assimilation et à une réappropriation de schèmes d'action sur la base d'une dialectique entre soi et l'environnement en général, entre soi et autrui en particulier, où le degré de conscience, de connaissance et d'objectivation, à la fois du mécanisme lui-même et de la réalité sociale objective, semblent variables selon les modèles de l'incorporation considérés. Deuxièmement, la question du pouvoir de détermination de ce qui a été incorporé dans les actions et comportements, autrement dit, le degré de conservation et le potentiel de transformation de ce qui a été incorporé. Ce point est d'ailleurs la pierre angulaire de notre questionnement : car si ni l'enseignant ni les élèves ne sont vierges de tout passé, que se passe-t-il lorsque l'enseignant, avec sa culture, sa langue, son histoire, fait la rencontre d'élèves qui eux aussi ont leur propre langue, culture et histoire ? Qu'advient-t-il de ces potentielles rencontres ou confrontations des mondes entre le monde de l'enseignant et celui des élèves ? Les enseignants conservent-ils ou modifient-ils, volontairement ou non, ce qu'ils ont incorporé pour entrer en résonance avec leurs élèves en situation de faire classe ? Dans ce chapitre, ceci nous impose alors de déplacer notre regard pour examiner non plus tant le fonctionnement de l'incorporation, et par extension celui de la socialisation, mais



leurs produits et leurs effets en contexte. Si tout au long de ce qui précède nous nous sommes clairement posés contre les théories sociologiques qui ne tiennent pas compte « de la socialisation, de la mémoire, de l'habitude et du passé incorporé<sup>1</sup> », il ne suffit pas de prendre en considération les propriétés incorporées par les enseignants lors de leurs expériences antérieures pour comprendre leurs comportements dans les contextes et situations où se logent précisément leurs actions. Mettre en place un cadre théorique pour les spécifier suppose de parvenir à différencier les comportements, certes à l'aune de leur passé, mais également à déterminer les contraintes externes, liées aux spécificités du cadre plus ou moins contraignant du contexte social au sein duquel le ou les professeurs étudiés ont été/sont en situation de faire classe. Ce qui revient à s'intéresser de près à la sociologie dispositionnaliste de la socialisation et de l'action. Pour commencer, nous montrerons que cette sociologie propose de fonder sa conception de l'action sur la représentation d'un jeu d'équilibres entre des forces que le sociologue doit mettre au jour. Nous verrons ensuite que la forme du « parallélogramme de ces forces<sup>2</sup> », pour reprendre la formule de Norbert Elias, a été profondément bouleversée par des changements structurels du système d'éducation français ces dernières décennies. Le fait que les professeurs du secondaire enseignent en mondes sociaux pluriels, que les contraintes qui pèsent sur eux se révèlent particulièrement fortes, ou encore, que la sociologie de l'éducation ait complètement délaissée la tradition dispositionnaliste de la socialisation et de l'action, tout ceci nous donnera des arguments pour étudier les comportements des enseignants du secondaire. Sur la lancée, c'est à la sociologie dispositionnaliste de Pierre Bourdieu et à la sociologie dispositionnaliste-contextualiste de Bernard Lahire que nous porterons notre attention. Les deux auteurs apportent des éléments de réponse en ce qui concerne le degré de conservation et le potentiel de transformation de ce qui a été incorporé.

### **Pierre Bourdieu et la « formule génératrice » des comportements**

La théorie de Pierre Bourdieu est, dans son fondement, une théorie dispositionnelle de la socialisation et de l'action. Le concept d'habitus est un mode de socialisation particulier parmi d'autres. La complexité du terme tient à ce qu'il désigne, sous sa plume, à la fois un

---

<sup>1</sup> Bernard Lahire, *op. cit.*, 2005, p. 10.

<sup>2</sup> Norbert Elias, *Dynamique de l'occident*, Paris, Calmann-Lévy, 1990, p. 156.

mode d'inculcation particulier, et des types d'effets sur les comportements et les pensées des individus. D'abord, il s'agit d'un mode d'inculcation particulier : l'habitus suppose qu'il y ait une « non-conscience », une cohérence, une régularité des divers conditionnements associés à un milieu.

Dans ce trio – « non-conscience », cohérence, régularité –, la « non-conscience » est une dimension incontournable de la théorie de l'habitus. On peut le comprendre. La « non-conscience » est le postulat épistémologique qui traverse de part en part la théorie de l'habitus<sup>1</sup>. En l'occurrence, cette dimension signifie pour Pierre Bourdieu que les individus sont façonnés par leurs expériences socialisatrices passées mais qu'ils n'ont pas senti ni ne peuvent se rendre compte de ce qui les fait être ce qu'ils sont et de ce qui les fait faire ce qu'ils font. Si ces derniers ne peuvent avoir conscience de ce qui les détermine totalement ou en partie dans leurs manières d'agir, de faire, de sentir, de parler et de marcher, c'est non seulement parce que les conditionnements associés à un milieu sont réalisés durant la prime enfance, mais aussi, qu'en outre, cette inculcation se réalise sans passer sur le mode conscient, réflexif<sup>2</sup>. L'essentiel se fait en effet par corps puisque la philosophie moniste de l'action de Pierre Bourdieu<sup>3</sup> est tout entière traversée par une « *anthropologie de la primauté d'un corps humain non réflexif*<sup>4</sup> ». Autrement dit, « la théorie de l'habitus réside dans l'affirmation constante du caractère préreflexif, voire préconscient de l'action<sup>5</sup> ».

Pour poursuivre sur le mode particulier par lequel se produit l'habitus, d'autres principes s'ajoutent à celui de « non-conscience ». On l'a rapidement mentionné plus haut, il s'agit de la cohérence et de la régularité des divers conditionnements sociaux associés à un milieu. L'idée de cohérence dans les apprentissages, le plus souvent implicitement réalisés, est indissocié d'une relative homogénéité de ce qui est incorporé au sein d'une même classe sociale. Cela signifie que « l'habitus de classe » est « la forme incorporée de la condition de classe et des conditionnements qu'elle impose<sup>6</sup> ». En effet, les conditionnements sociaux sont liés à une condition de classe, tant et si bien que la « classe objective » regroupe « un ensemble d'agents qui sont placés dans des conditions d'existence homogènes, imposant des conditionnements homogènes et produisant des systèmes de dispositions homogènes,

---

<sup>1</sup> Au cours de ce chapitre, nous prendrons soin de nuancer cette assertion au regard de l'inflexion de la théorie de l'habitus proposée dans l'ouvrage suivant : Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 2003. Nous prendrons appui également sur l'ouvrage de Jean-Louis Fabiani, intitulé *Pierre Bourdieu. Un structuralisme héroïque*, Paris, Seuil, 2016.

<sup>2</sup> Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 1980.

<sup>3</sup> Pierre Bourdieu (avec Loïc Wacquant), *op. cit.*, 1992, p. 27.

<sup>4</sup> Philippe Corcuff, *op. cit.*, 2011, p. 206.

<sup>5</sup> Jean-Louis Fabiani, *op. cit.*, 2016, p. 80.

<sup>6</sup> Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 1979, p. 112.

propres à engendrer des pratiques semblables, et qui possèdent un ensemble de propriétés communes<sup>1</sup> ». La cohérence et l'homogénéité de ce qui est incorporé l'est donc aussi bien pour l'individu lui-même que pour l'individu comme membre d'un collectif. Mais si l'habitus, dans son mode d'inculcation, est à la fois individuel et transindividuel<sup>2</sup>, pour Pierre Bourdieu, c'est moins l'individu et ses dispositions qui l'intéresse en tant que tel que l'élaboration d'une « géométrie de l'espace social » susceptible de rendre compte de la logique de la pratique, à la fois à l'échelle de l'individu, il ne l'exclut pas, mais surtout à l'échelle d'ensemble ou de groupe d'ensemble d'individus partageant des manières d'être et de faire à la fois régulières et homogènes entre elles. C'est que, pour Pierre Bourdieu, il y a en chaque individu « des propriétés valables pour toute une classe d'agents<sup>3</sup> ». Plus : « l'histoire de l'individu n'étant jamais qu'une certaine spécification de l'histoire collective de son groupe ou de sa classe, on peut voir dans les systèmes de dispositions individuels des *variantes structurales* de l'habitus de groupe ou de classe<sup>4</sup> ». Ainsi qu'exposé dans *Esquisse d'une théorie de la pratique*, c'est donc « dire que la sociologie traite comme identiques tous les individus biologiques qui, étant le produit des mêmes conditions objectives, sont les supports des mêmes habitus<sup>5</sup> ». Car « il est certain, selon lui, que tout membre de la même classe a des chances plus grandes que n'importe quel membre d'une autre classe de s'être trouvé affronté en tant qu'acteur ou en tant que témoin aux situations les plus fréquentes pour les membres de cette classe<sup>6</sup> ». Cette forte probabilité, établie statistiquement d'après ses recherches, d'être confronté sensiblement aux mêmes expériences socialisatrices lorsque l'individu est membre de telle ou telle classe, se fonde sur l'idée que ce qui est incorporé est homogène. Par conséquent cette prépondérance de la cohérence n'est pas anodine : elle désigne un mode d'inculcation qui est « un cas particulier du possible » où la socialisation opérée au sein de la cellule familiale n'est pas concurrencée par d'autres instances socialisatrices : une socialisation qui est alors considérée comme « précoce, intense, durable<sup>7</sup> ». Le caractère cohérent de ce qui est incorporé provient en outre du fait que

---

<sup>1</sup> Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 1979, p. 112.

<sup>2</sup> Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 2003, p. 225.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 225.

<sup>4</sup> Pierre Bourdieu, *Esquisse d'une théorie de la pratique* (1972), Paris, Seuil, 2000, p. 285.

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 282.

<sup>6</sup> *Ibid.*, p. 282-283.

<sup>7</sup> « Le fait que la socialisation familiale soit à la fois précoce, intense, durable et, pendant un temps plus ou moins long, sans concurrence, explique le poids de l'origine sociale (même lorsqu'elle est grossièrement appréhendée à partir de la catégorie socioprofessionnelle des parents) dans un très grand nombre de comportements et de préférences étudiés (scolaires, professionnels, culturels, sportifs, esthétiques, etc.) » in Bernard Lahire, *op. cit.*, 2013, p. 124.

« l’habitus primaire » va ensuite conditionner, organiser, structurer, et limiter les formes que peuvent prendre l’habitus dans sa constitution subséquente (« habitus secondaire »)<sup>1</sup>. En d’autres termes, l’habitus dépend étroitement du milieu : il tend à être spécifique et cohérent au sein de ce dernier ; mais sa cohérence ne prend totalement son sens que comparativement aux autres conditionnements sociaux effectués tendanciellement au sein d’autres classes sociales.

Il en ressort qu’il y a tendanciellement un lien entre la « position » (celle des professeurs du secondaire), « l’espace des dispositions » (quelles dispositions sont constitutives de leur habitus) et « l’espace des prises de positions » (la tendance qu’ont les professeurs du secondaire à voter « à gauche », à tout le moins en France à la fin des années 1970<sup>2</sup>). Ainsi, dans son modèle, l’espace social « est construit de telle manière que les agents ou les groupes y sont distribués en fonction de leur position dans les distributions statistiques dans les deux principes de différenciation qui, comme les Etats-Unis, le Japon ou la France, sont sans nul doute les plus efficaces, le capital économique et le capital culturel<sup>3</sup> ». Le capital économique et culturel sont certes peut-être les plus « efficaces » pour positionner les agents dans l’espace social, mais ces derniers sont aussi les plus facilement mesurables, comparativement aux autres espèces de capital. Avec « l’analyse géométrique des données » dont *La Distinction* en donne une illustration exemplaire, « les agents sont [donc] distribués dans la première dimension selon le volume global du capital qu’ils possèdent sous ses différentes espèces » ; « et dans la deuxième dimension selon la structure de leur capital, c’est-à-dire selon le poids relatif des différentes espèces de capital, économique et culturel, dans le volume total de leur capital<sup>4</sup> ». C’est ce qui permet à Pierre Bourdieu d’établir une « correspondance entre la hiérarchie des positions (celles des genres et, à l’intérieur de ceux-ci, celle des manières), et la hiérarchie des origines sociales, donc des dispositions associées<sup>5</sup> ». Dans *La Distinction*, cette référence capitale pour les sociologues de la culture<sup>6</sup>, les professeurs du secondaire sont donc représentés par un point dans l’espace.

<sup>1</sup> « L’action pédagogique primaire (prime éducation) qui s’accomplit dans un Travail Pédagogique sans antécédent (Travail Pédagogique primaire) produit un habitus primaire, caractéristique d’un groupe ou d’une classe, qui est au principe de la constitution ultérieure de tout autre habitus » in Pierre Bourdieu, *La Reproduction*, Paris, Éditions de Minuit, 1970, p. 58.

<sup>2</sup> Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 1994, p. 21.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 20.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 21-22.

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 79.

<sup>6</sup> « (...) le livre tient, si l’on peut dire, et demeure depuis près de quarante ans une référence majeure pour tous ceux qui font de la sociologie de la culture, en France comme ailleurs. L’ancrage de l’argumentation dans un contexte très particulier, la France des débuts de la V<sup>e</sup> République, ne suffit pas à dater l’ouvrage de manière

En l'occurrence, ce point est situé à distance du point qui représente la position des ouvriers spécialisés, des manœuvres, des salariés agricoles<sup>1</sup>. La distance « sur le papier » entre les professeurs du secondaire et ces derniers correspond à la distance sociale qui les sépare<sup>2</sup>. Ainsi ceux-ci n'auraient que peu de pratiques, de manière de faire, de penser, d'agir en commun, sinon qu'ils ont tous tendance à voter à gauche<sup>3</sup>. Toujours dans *La Distinction*, on apprendra aussi que les professeurs du secondaire (appréhendés statistiquement comme un groupe sensiblement homogène et représentable par un seul point dans « l'espace des positions sociales » et « l'espace des styles de vie »), pratiquent relativement peu la photographie et les autres arts<sup>4</sup>, qu'ils aiment la marche et la montagne<sup>5</sup>, ou encore, qu'ils ne sont clairement pas originaires des fractions sociales les plus élevées : ce sont des « parvenus » qui, manifestement, ne viennent pas de la « petite », « moyenne » ou « haute » bourgeoisie<sup>6</sup>. Dans cette perspective, « l'assise d'observation de l'habitus est statistique : ce sont les régularités constatées au sein d'entités collectives qui permettent de conclure à l'existence de ces dispositions<sup>7</sup> ». Voilà donc comment Pierre Bourdieu peut mettre au jour l'habitus des professeurs du secondaire et les dispositions qui lui sont associées.

Au principe de « non-conscience » et à celui de cohérence de ce qui est incorporé dans tel ou tel milieu social vient s'ajouter le troisième principe : la régularité des conditionnements sociaux. Dans la perspective de Pierre Bourdieu, le corps est en effet soumis aux régularités du monde ; et le corps acquiert des dispositions accordées à ces régularités, parce qu'il est durablement modifié par ces dernières<sup>8</sup>. Ce principe est aussi important que les deux premiers. Il témoigne de la conception du mode d'inculcation et d'apprentissage qui est privilégié par Pierre Bourdieu et permet de préciser la nécessité pour Pierre Bourdieu de recourir et de développer une sociologie dispositionnelle. Comme il l'avance, « on ne voit pas comment on pourrait, sans nier l'évidence des faits, éviter de recourir à de telles notions : parler de disposition, c'est simplement prendre acte d'une prédisposition naturelle des corps humains, la seule, selon Hume – lu par Deleuze –, qu'une

---

univoque et à l'enfermer irrémédiablement dans une époque dont il serait une sorte de témoin » in Jean-Louis Fabiani, *op. cit.*, 2016, p. 156.

<sup>1</sup> Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 1994, p. 21.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 20.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 21.

<sup>4</sup> Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 1979, p. 64.

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 144.

<sup>6</sup> *Ibid.*, p. 299.

<sup>7</sup> Jean-Louis Fabiani, *op. cit.*, 2016, p. 81.

<sup>8</sup> Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 2003, p. 197.

anthropologie rigoureuse soit en droit de présupposer, la *conditionnabilité* comme capacité naturelle d'acquérir des capacités non naturelles, arbitraires<sup>1</sup> ». Plus précisément : « Nier l'existence de dispositions acquises, c'est, quand il s'agit d'êtres vivants, nier l'existence de l'apprentissage comme transformation sélective et durable du corps qui s'opère par renforcement ou affaiblissement des connexions synaptiques<sup>2</sup> ». En fait, « inscrivant à l'intérieur de l'organisme [le corps] l'inertie structurée et les contraintes de la réalité externe<sup>3</sup> », l'*habitus* renvoie à un mode d'inculcation et de socialisation où le principe de régularité en est la condition<sup>4</sup>. Au final, employer le concept d'*habitus* n'est pas banal : il suppose un mode de socialisation particulier, fondé sur les principes de non-conscience, de cohérence et de régularité.

En l'occurrence, ces trois principes, qui définissent un mode d'inculcation particulier sur lequel il était nécessaire de revenir, ont des répercussions quant à la manière dont le sociologue appréhende les effets des expériences socialisatrices sur les comportements et les pensées des individus. En l'espèce, les principes de « non-conscience », de régularité et de cohérence se retrouvent dans la conception de l'action et de l'orientation temporelle de la causalité défendue par Pierre Bourdieu. Dans la prime socialisation, des dispositions, qui correspondent à ce qui a été transmis et approprié avec régularité et cohérence dans un milieu, se sont constituées. Elles forment un système : l'*habitus*. C'est un système unique qui est le produit des conditions d'existence et de coexistence spécifiques. Ce système « est à la fois produit et producteur. Il est le produit de conditions historiques d'existence (et tout porte à penser qu'il s'agit de conditions collectives) et il est à son tour, par transposition, producteur d'histoire<sup>5</sup> ». Les correspondances entre l'*habitus* comme « produit », et l'*habitus* comme « producteur », sont mises en évidence par Jean-Louis Fabiani lorsqu'il souligne que, dans le cas de l'*habitus* bourdieusien, « l'historicité des conditions d'existence est

---

<sup>1</sup> *Ibid.*, p. 197.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 197-198.

<sup>3</sup> Pierre Bourdieu (avec Loïc Wacquant), *op. cit.*, 1992, p. 21.

<sup>4</sup> Ce qui précède est parfaitement pointé et résumé par Pierre-Michel Menger, pour qui « la figure de la causalité qui organise toute analyse déterministe-continuiste du comportement est généralement humienne : le sujet sera défini comme l'est l'esprit chez David Hume, une machine additionneuse, totalisant les fréquences des événements passés et supputant leur répétition éventuelle ». Il précise néanmoins : « Pierre Bourdieu ajoute à cette conception humienne la thèse husserlienne d'une compréhension immédiate du monde qui précède tout exercice du jugement et qui a son origine dans les expériences primitives auxquelles a été exposé d'emblée et régulièrement un individu ». « Dans un système déterministe ainsi conçu, chaque individu est une particule de l'espace social qui voit s'imprimer en elle tout le système des relations structurales d'opposition et d'affinités avec l'environnement auquel elle est régulièrement exposée » in Pierre-Michel Menger, *op. cit.*, 2009, p. 88-89.

<sup>5</sup> Jean-Louis Fabiani, *op. cit.*, 2016, p. 79-80.

intériorisée une fois pour toutes, ce qui suppose deux choses : la toute-puissance du conditionnement, l'homogénéité et la cohérence de ses contenus. En effet, l'habitus présente deux caractéristiques. La première est celle de durabilité. Une fois qu'elles sont acquises, les dispositions présentent un caractère permanent. Il y a une sorte de verrou des apprentissages : en d'autres termes, le système de dispositions est scellé. La seconde est la transposabilité : ce système de dispositions, étant donné le caractère puissant et univoque des conditionnements, vaut pour tous les domaines de pratique sociale<sup>1</sup> ».

Si l'on retient ceci, est-ce alors à dire que, une fois constitué, l'habitus des professeurs du secondaire se conserve plutôt qu'il ne peut s'infléchir ?

### **L'habitus : un système d'auto-défense contre le changement ?**

Il convient donc de voir pourquoi et comment Pierre Bourdieu limite profondément la possibilité d'une transformation de l'habitus. Il est vrai que nombre de considérations lui permettent d'avancer en faveur d'une conservation plutôt que d'une transformation des dispositions qui en sont constitutives. Le pari de Pierre Bourdieu est de repérer les régularités du monde social. Il a déjà répété, à plusieurs reprises, dans les entretiens avec d'autres chercheurs ou au fil de ses ouvrages, que son travail se positionne tout entier contre les sociologues qui font du monde social le lieu d'un perpétuel changement. Ceci n'est pas sans répercussion. Même si celui-ci résulte des enquêtes empiriques menées par Pierre Bourdieu et ses collaborateurs, il semble que l'intérêt de connaissance du sociologue est orienté plutôt vers ce qui ne change pas plutôt que ce qui change. La sociologie dispositionnelle qu'il a élaborée est traversée par cette façon de représenter le monde social.

Pour Pierre Bourdieu, « il y a une probabilité, qui est inscrite dans le destin social associé à une certaine condition sociale, que les expériences confirment l'habitus ; autrement dit, les gens auront des expériences conformes aux expériences qui ont formé leur habitus<sup>2</sup> ». Ce qui fait que, même s'il refuse d'universaliser ce modèle de relation, le cas le plus fréquent selon lui serait celui de l'homologie entre les conditions initiales de production de l'habitus et ses conditions de fonctionnement. Cette relation homéomorphe entre l'habitus et l'arène de l'action, c'est ce qui permet aux individus d'être le plus souvent immédiatement

---

<sup>1</sup> Jean-Louis Fabiani, *op. cit.*, 2016, p. 80.

<sup>2</sup> Pierre Bourdieu et Roger Chartier, *op. cit.*, 2010, p. 79.

pré-adapté aux situations rencontrées : c'est le « schéma, avance Pierre-Michel Menger, d'un ajustement dispositionnel spontané aux caractéristiques de la situation<sup>1</sup> ». Puisque les individus sont enclins à faire des expériences conformes à leur habitus, ces derniers seraient comme des « poissons dans l'eau<sup>2</sup> » : une « complicité ontologique » s'installerait et unirait durablement l'agent et le monde social<sup>3</sup>. Parce que le cas « où les conditions de production de l'habitus et les conditions de son fonctionnement sont identiques ou homothétiques<sup>4</sup> » serait le plus fréquent, et que la forme la plus habituelle de l'action est celle de « l'ajustement immédiat entre l'habitus et le champ<sup>5</sup> », les dispositions de l'habitus ont toutes les chances d'être durables. Même si Pierre Bourdieu l'a laissé au second plan dans sa théorie, il serait sans doute injuste d'avancer qu'il n'a pas évoqué les cas de décalage entre l'habitus et les conditions de l'action. Cependant, même dans « l'œuvre de la maturité<sup>6</sup> » où Pierre Bourdieu nuance sa conception de l'habitus, celui-ci ne remet pas en cause l'idée que « l'harmonie préétablie entre l'habitus et le champ<sup>7</sup> » est le cas plus fréquent. Il en résulte que la théorie dispositionnelle de Pierre Bourdieu s'intéresse essentiellement, sinon exclusivement, à « l'ajustement prédéterminé des dispositions et des conditions objectives<sup>8</sup> ».

Mais pourquoi le plus souvent « les conditions de production de l'habitus et les conditions de son fonctionnement sont identiques ou homothétiques<sup>9</sup> » ? Sans doute parce que « l'habitus tend à se mettre à l'abri des crises et des mises en question critiques en s'assurant un *milieu* auquel il est aussi préadapté que possible, c'est-à-dire un univers relativement constant de situations propres à renforcer ses dispositions en offrant le marché le plus favorable à ses produits<sup>10</sup> ». Le cas de « “confirmation”, “entretien” ou “renforcement” d'une socialisation antérieure par une socialisation postérieure<sup>11</sup> » résulterait de cette tendance qu'ont les individus à se prémunir de situations et de conditions pour lesquelles ils n'auraient pas les dispositions adéquates pour évoluer sans ambages. Cette mise à l'abri des « crises » se réaliserait de deux manières. D'une part, par une

---

<sup>1</sup> Pierre-Michel Menger, *op. cit.*, 2009, p. 91.

<sup>2</sup> On retrouve cette expression, au singulier, chez Bernard Lahire et Pierre Bourdieu. Par exemple : Bernard Lahire, *op. cit.*, 2013, p. 131. Ou Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 1992, p. 103.

<sup>3</sup> Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 1992, p. 103.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 106.

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 107.

<sup>6</sup> Jean-Louis Fabiani, *op. cit.*, 2016, p. 65.

<sup>7</sup> *Ibid.*, p. 93.

<sup>8</sup> *Ibid.*, p. 93.

<sup>9</sup> Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 1992, p. 106.

<sup>10</sup> Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 1980, p. 102.

<sup>11</sup> Muriel Darmon, *op. cit.*, 2016, p. 115.



attraction non-consciente vers des types d'environnements et des types d'individus avec lesquels interagir, du fait que les « dispositions mal ajustées » de l'habitus « reçoivent des sanctions négatives parce que l'environnement auquel elles s'affrontent réellement est trop éloignée de celui auquel elles sont objectivement ajustées<sup>1</sup> ». Cette attraction non-consciente se réalise également sur le mode de l'« *amor fati* » : elle procède d'un « repérage de l'habitus par l'habitus » où, dans le cas de l'amitié, de l'amour, du travail, bref, dans nombre de situations sociales, les individus sont assortis et s'assortissent en identifiant par le vêtement, le rire, la prononciation, les démarches, et plus largement, l'ensemble des manières des autres, ce qui suscite en eux des attractions ou des répulsions, des satisfactions ou des insatisfactions, des « sympathies » ou des « antipathies<sup>2</sup> » – c'est ce qui conduit à l'homogamie sociale. D'autre part la mise « à l'abri des crises » et la constance de l'habitus plutôt que son changement consiste à avancer que l'ensemble des situations et expériences nouvelles sont appréhendées sur la base des prismes perceptifs, appréciatifs et évaluatifs constitués par les expériences précédentes en général, ceux forgés lors de la socialisation familiale en particulier. Les individus seraient donc amenés à voir certains éléments dans la situation et à ne pas en voir d'autres conformément à leur habitus formé originellement ; ceci du fait que « l'habitus préconstruit nos attentes et nos intérêts, et ce dès l'origine, par un processus de filtrage représentationnel et perceptif systématique qui ne conserve du flux des informations livrées par la relation intentionnelle au monde que la partie qui est ajustée au préconstruit<sup>3</sup> ». À ce point, Pierre-Michel Menger, dans son chapitre « Agir en horizon incertain », issu de son ouvrage clé *Le travail créateur, S'accomplir dans l'incertain*, caractérise et désigne la théorie de Pierre Bourdieu par sa conception causale et « continuiste » de l'action<sup>4</sup>. Cette conception soutient que les agents « réactivent en chaque point du temps ce qui les constitue dès l'origine. Une telle conception doit réduire la dimension anticipatrice de l'action soit à un cadre vide, soit à un simple ajustement adaptatif entièrement fondé sur l'extrapolation des informations et des expériences fournies<sup>5</sup> ». Dès lors l'agent « est doté d'un sens infallible pour discerner quasi automatiquement dans chaque situation ce qui fait relief pour lui sur la base des significations déjà sédimentées<sup>6</sup> ». Ce qui lui fait poser la question suivante, à propos de la théorie de Pierre Bourdieu : « La

---

<sup>1</sup> Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 1980, p. 104.

<sup>2</sup> Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 1979, p. 267-271.

<sup>3</sup> Pierre-Michel Menger, *op. cit.*, 2009, p. 90.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 88.

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 88.

<sup>6</sup> *Ibid.*, p. 88.

nouveauté d'une information ne risque-t-elle pas d'être déjà évidée par le schématisme perceptif et cognitif qui en organise le traitement ?<sup>1</sup> ».

À une échelle non plus macrosociale mais beaucoup plus microsociale, située au niveau du corps, la « défense contre le changement » semble garantie par trois clauses importantes. L'une d'entre elles a déjà été partiellement rapportée. Il s'agit de la non-conscience des dispositions. Les dispositions qui constituent l'habitus ne sont pas palpables, seulement indicibles. Elles sont durables du fait qu'elles échappent à l'intentionnalité et à la conscience réflexive. Mais il s'ensuit, dans le prolongement de la première, une deuxième clause : les dispositions de l'habitus ne sont pas à disposition. Toujours dans l'*Esquisse*, Pierre Bourdieu explique à cet égard que « si les agents sont *possédés par leur habitus plus qu'ils ne le possèdent*, c'est d'abord parce qu'ils ne le possèdent qu'en tant qu'il agit en eux comme principe d'organisation de leurs actions, c'est-à-dire sur un mode tel qu'ils en sont du même coup dépossédés sur le mode symbolique<sup>2</sup> ». De ce fait, ajoute-t-il, « le privilège traditionnellement conféré à la conscience et à la connaissance réflexives est dépourvu de fondement<sup>3</sup> ». En dernier lieu, une troisième et dernière clause importante est celle qui fait du corps le site d'une difficile voire impossible transformation. Produit et porteur de différences sociales, le corps est un langage où l' « on est parlé plutôt qu'on ne le parle<sup>4</sup> ». Les différences de maintien, les façons de porter le corps et de se comporter, se font le témoin de la position sociale et des dispositions de l'habitus.

Ayant donc compris comment Pierre Bourdieu conçoit et limite la possibilité de transformation de l'habitus, voyons désormais comment cela se manifeste chez les enseignants.

## **Le refus non-conscient de l'adaptation aux nouveaux publics scolaires ?**

L'intérêt du travail de Pierre Bourdieu, et de ses collaborateurs, est d'avoir inlassablement cherché à allier un haut niveau d'exigence théorique à un important souci de réaliser des enquêtes. *Le métier de sociologue*<sup>5</sup> qu'il défend est celui qui évite de tomber

<sup>1</sup> Pierre-Michel Menger, *op. cit.*, 2009, p. 90.

<sup>2</sup> Pierre Bourdieu, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, 2000, p. 307. C'est nous qui soulignons.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 307.

<sup>4</sup> Pierre Bourdieu, « Remarques provisoires sur la perception sociale du corps », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 14, 1977, p. 51.

<sup>5</sup> Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Jean-Claude Chamboredon, *Le Métier de sociologue*, Paris, Ecole pratique des hautes études, Mouton et Bordas, 1968.

dans l'écueil de réaliser un travail strictement théorique, sans espace de vérification, ou de faire de la sociologie une science seulement empirique, ce qu'elle n'est pas non plus. Parce que notre recherche vise à interroger les comportements des professeurs du secondaire en mondes sociaux pluriels, on ne voit pas comment nous aurions pu faire l'économie de la thèse de Pierre Bourdieu. Certes les deux sociologues ne s'intéressent pas au niveau secondaire puisqu'ils ont pris pour objet l'enseignement supérieur, mais l'ouvrage *La Reproduction* n'en demeure pas moins incontournable, *a fortiori* quand on cherche à entrer dans cette « boîte noire » qu'est l'école<sup>1</sup>, et que les sujets de notre objet sont des professeurs. En fait, la construction théorique de *La Reproduction* est annoncée dès les premières lignes de la deuxième partie de l'ouvrage<sup>2</sup> : le rapport pédagogique enseignant-étudiants est étudié comme un rapport de communication<sup>3</sup>.

Les analyses montrent que les différences d'aptitude à la réception<sup>4</sup> et l'abaissement du niveau de réception global n'ont pas engendré de changements du niveau d'émission alors privilégié par les professeurs<sup>5</sup>. Bien au contraire : ce que constatent Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, c'est une inertie de « la hauteur de leurs discours<sup>6</sup> ». En dépit du fait que « la probabilité d'atteindre des positions plus élevées dans la hiérarchie des grades n'a cessé de croître à degré égal de consécration universitaire<sup>7</sup> », le niveau d'émission n'a pas diminué : « les enseignants nouvellement recrutés, soucieux et anxieux de se montrer dignes d'une "promotion accélérée", se trouvaient sans doute plus inclinés à adopter les signes extérieurs de la maîtrise traditionnelle qu'à consentir l'effort nécessaire pour régler leur enseignement sur les compétences réelles de leur public<sup>8</sup> ». En ce sens, le type de rapport de communication dans le rapport pédagogique entre professeurs et étudiants, fondé en principe

---

<sup>1</sup> Marie Duru-Bellat et Agnès Van Zanten évoquent ce terme lorsqu'elles esquissent les chemins et les éventuelles pistes à suivre pour renouveler les perspectives théoriques en sociologie de l'éducation : pour elles, il convient « d'ouvrir la "boîte noire" et d'élucider, au niveau des interactions élémentaires, la manière dont les phénomènes éducatifs se fabriquent » in Marie Duru-Bellat et Agnès Van Zanten, *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 2012, p. 252.

<sup>2</sup> La première partie de l'ouvrage est surtout constituée d'un corps de proposition théorique, fondée sur un ensemble de scolies, qui sont indissociables du livre II dans lequel se logent les analyses fondées sur un substrat empirique.

<sup>3</sup> Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *op. cit.*, 1970, p. 89.

<sup>4</sup> En fait « l'aptitude à la réception caractéristique des récepteurs est fonction à la fois du *capital linguistique* dont dispose cette catégorie (...) et du *degré de sélection* des survivants de cette catégorie » in Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *op. cit.*, 1970, p. 114.

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 114.

<sup>6</sup> *Ibid.*, p. 126.

<sup>7</sup> Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *op. cit.*, 1970, p. 123.

<sup>8</sup> *Ibid.*, p. 123.

sur l'autorité pédagogique et l'imposition d'un arbitraire culturel<sup>1</sup>, est fonction notamment de la position et de l'habitus des professeurs dans le champ.

Visiblement, l'impossible adaptation des professeurs aux spécificités et compétences réelles du public scolaire, probablement non-consciente, fondée sur une méconnaissance des différences socialement produites entre les étudiants, et de ce que le système d'enseignement exige sans le donner<sup>2</sup>, est conforme aux principaux présupposés de la théorie dispositionnelle de Pierre Bourdieu. Ils ne connaissent pas plus les dispositions de ceux à qui ils s'adressent, car il y a, dans le présupposé anthropologique de la théorie de l'habitus, une stricte équivalence entre l'incapacité à se saisir soi-même et l'incapacité à saisir autrui<sup>3</sup>. En ce sens, dans *La Reproduction*, les professeurs semblent insensibles aux spécificités sociales et culturelles de leur public ; et, même s'ils pouvaient reconnaître l'écart qui sépare leur manière de parler de celle de leurs étudiants, ce qui serait, selon nos auteurs, exclu des techniques de communication mises en œuvre dans l'institution scolaire, les professeurs ne pourraient pas transformer leur habitus du fait qu'il doivent tenir leur position, et qu'ils sont davantage « *possédés par leur habitus plus qu'ils ne le possèdent*<sup>4</sup> ».

Ce choix théorique de mettre l'accent sur la permanence de l'habitus des professeurs plutôt que sur ses possibles inflexions, c'est ce que nous avons ici appelé le refus non-conscient de l'adaptation aux nouveaux publics scolaires. Le récepteur du message pédagogique n'est jamais considéré pour lui-même ; le public scolaire est nié en tant que porteur de dispositions, en tant qu'il est le dépositaire d'une culture, d'une langue, d'une histoire. Tout se passe comme si la distance sociale qui sépare les professeurs des étudiants importe peu. Les professeurs peuvent en quelque sorte être compréhensifs à l'égard de certains étudiants, mais ils ne peuvent pas se comprendre<sup>5</sup>. Et lorsque ces derniers ne les comprennent pas, c'est à leurs yeux du fait de leurs inaptitudes naturelles, ce que les

---

<sup>1</sup> Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *op. cit.*, 1970, p. 19.

<sup>2</sup> « On voit en premier lieu que, en ne donnant pas explicitement ce qu'il exige, il exige uniformément de tous ceux qui l'accueille qu'ils aient ce qu'il ne donne pas, c'est-à-dire un rapport au langage et à la culture que produit un mode d'inculcation particulier et celui-là seulement. On voit en second lieu que, en perpétuant un mode d'inculcation aussi peu différent que possible du mode familial, il donne une formation et une information qui ne peuvent être complètement reçue que par ceux qui ont la formation qu'il ne donne pas » in Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *op. cit.*, 1970, p. 163.

<sup>3</sup> Pierre Bourdieu se pose contre les théories de l'empathie et en particulier contre les thèses husserliennes de l'intercompréhension. Ainsi, pour Pierre Bourdieu, « par définition, un patron ne peut pas se mettre à la place d'un ouvrier, et réciproquement. Ils peuvent avoir une psychologie très compréhensive, mais ils ne peuvent pas se comprendre... » in Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 2015, p. 248.

<sup>4</sup> Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 2000, p. 307.

<sup>5</sup> Pour paraphraser ici Pierre Bourdieu (Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 2015, p. 248).

étudiants finissent par croire<sup>1</sup>. En définitive, l'action pédagogique participerait à délimiter et éliminer certaines catégories de récepteurs du fait du mode d'inculcation privilégié<sup>2</sup>.

Ainsi, on peut se représenter le modèle de Pierre Bourdieu comme suit :

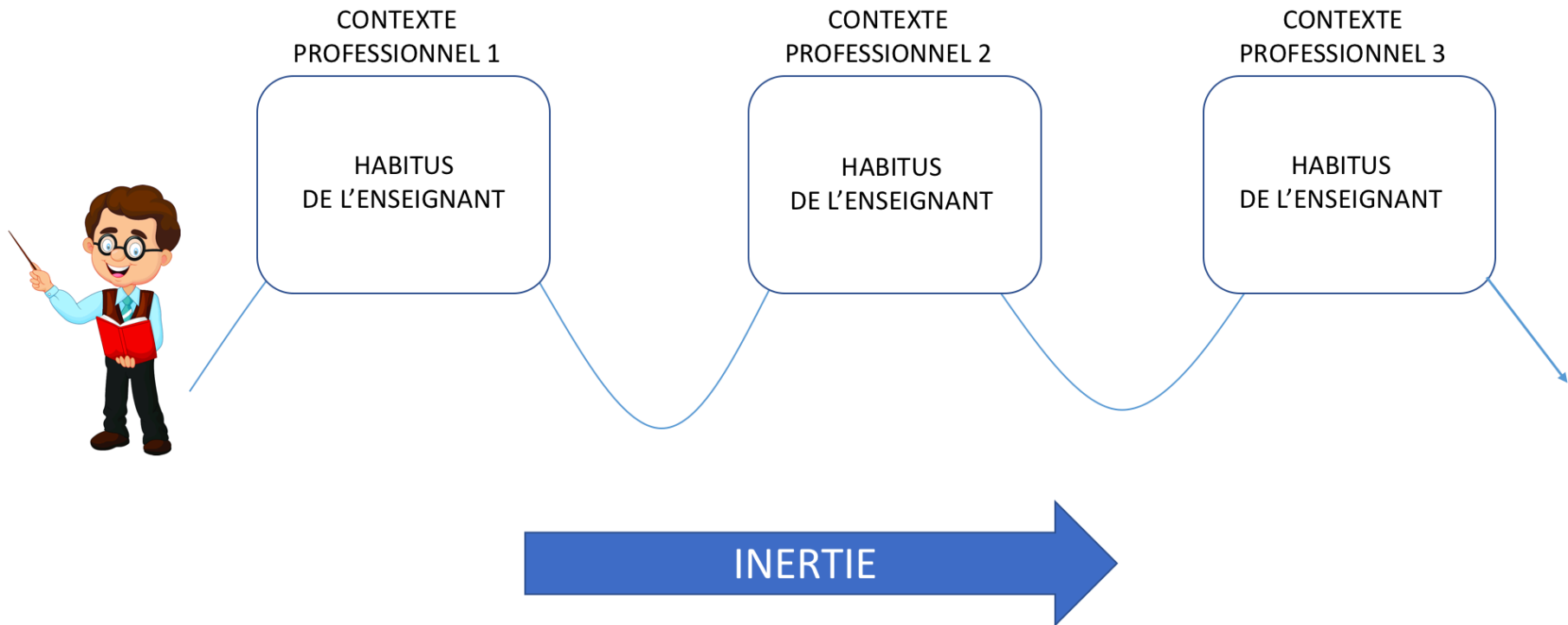
---

<sup>1</sup> Adelino Draz, *op. cit.*, 2011, p. 40.

<sup>2</sup> « Une action pédagogique qui élimine certaines catégories de récepteurs par la seule efficace du mode d'inculcation caractéristique de son travail pédagogique dissimule mieux et plus complètement que toute autre l'arbitraire de la délimitation de fait de son public, imposant ainsi plus subtilement la légitimité de ses produits et de ses hiérarchies (fonction de sociodécée) » in Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *op. cit.*, 1970, p. 67.

Schéma IV

**SOCIOLOGIE DISPOSITIONNALISTE DE PIERRE BOURDIEU ET CARRIERE DE L'ENSEIGNANT**



Mais, à nos yeux, mettre ainsi davantage l'accent sur la permanence que sur le changement pour étudier les enseignants et leur rapport pédagogique avec les élèves n'est sans poser problème. Premièrement, l'échelle d'observation privilégiée permet certes de formuler une théorie générale du système d'enseignement, mais pas d'étudier les effets des variations de la distance sociale entre les premiers et les seconds. Les configurations particulières au sein de telles ou telles facultés, les types de professeurs et d'élèves en leurs sein, les modes de communication adoptés selon les circonstances et les milieux, tout ceci importe peu. Les pratiques communicationnelles ne sont, en effet, nullement socialement situées, encore moins comparées selon les lieux. Deuxièmement, si dans cette perspective les enseignants évoluent le plus souvent dans des espaces sociaux conformes à leur habitus, rien n'indique qu'il en soit aujourd'hui ainsi. *A fortiori* dans le cas des enseignants du secondaire, amenés à côtoyer des espaces où l'harmonie entre l'habitus et les contextes et les situations qu'ils rencontrent est bien loin d'être jouée d'avance.

De ce fait, il nous faudra étudier les conditions de possibilité des ajustements et des désajustements, des états d'harmonie et de crises, que peuvent rencontrer les enseignants du secondaire en allant enseigner dans tel ou tel contexte. Enfin, c'est le statut même du concept d'habitus qui devrait être soumis à la critique. C'est ce qui nous amène par conséquent à considérer la sociologie dispositionnelle et contextualiste de Bernard Lahire.

### **La sociologie dispositionnelle et contextuelle de Bernard Lahire**

La sociologie dispositionnaliste et contextualiste de Bernard Lahire est un passage obligé pour dégager notre propre ligne théorique et ainsi établir progressivement la manière dont nous comptons appréhender les comportements des enseignants selon les contextes et les spécificités socio-culturelles des différents publics rencontrés. Bernard Lahire, est, de toute évidence, un continuateur des travaux initiés par Pierre Bourdieu et ses collaborateurs. Il suffit de prêter attention aux objets travaillés par Bernard Lahire pour s'apercevoir que ceux-ci entrent en étroite résonance avec ceux de Pierre Bourdieu. Mais le premier se distingue du second sur une série de points qui méritent d'être développés. Ceci non pas pour les exposer en soi, mais parce que ces éléments seront utiles pour poser notre cadre d'analyse des comportements des enseignants du secondaire en contextes sociaux pluriels.

## Le champ de pertinence de l'habitus

Pour Bernard Lahire, le concept d'habitus n'est qu'une configuration possible parmi l'ensemble des patrimoines de dispositions des individus que le sociologue peut étudier. En donner un début de preuve consiste tout d'abord à circonscrire les limites de validité d'un tel concept. Et pour ce faire, il est nécessaire à ses yeux de revenir aux conditions sociales et historiques dans lesquelles s'est forgé ce concept. En l'occurrence, ces conditions sont celles des structures paysannes de la société kabyle. Pour reprendre une idée simmelienne et ainsi illustrer cet argument<sup>1</sup>, il faut voir que les conditions socio-historiques dans lesquelles se crée le concept d'habitus sont celles d'une société où, pour les individus, les cercles sociaux s'emboîtent harmonieusement les uns aux autres. Il n'y a pas ou peu de concurrence socialisatrice mais plutôt uniformisation du processus.

Si Bernard Lahire ne remet donc pas en question l'idée que, sous certaines conditions sociales et historiques, des habitus peuvent se constituer, il « condamne » en revanche la « généralisation incontrôlée » ou la « sur-interprétation » dont fait preuve selon lui l'auteur de *La Distinction* lorsqu'il transpose ce concept de la société kabyle à la France. Face à la généralisation, à l'universalisation, et à l'exportation du modèle de l'habitus par delà les frontières, à l'international, Bernard Lahire entend redonner le « champ propre de pertinence<sup>2</sup> » au modèle de Pierre Bourdieu. En procédant à une critique systématique de l'abus de généralisation dont ferait preuve cet auteur, les propriétés de la société kabyle des années 1960 paraissent différentes des propriétés des sociétés contemporaines.

Par conséquent, Pierre Bourdieu aurait manqué de prudence en continuant d'employer le concept d'habitus sans se soucier du déroulement historique<sup>3</sup> ou des changements d'échelle, d'objet et de niveau d'analyse, qui caractérisent les travaux de sa carrière. En effet, pour reprendre l'illustration simmelienne des cercles sociaux, ces derniers ne s'emboîteraient plus harmonieusement : l'élargissement des groupes, la diversification des appartenances, la pluralité des liens sociaux, contribueraient à ce que les individus soient les sièges de cercles concentriques moins rigides, davantage juxtaposés, de nature et de tailles

---

<sup>1</sup> Comme l'explique Georges Simmel, « la détermination sociologique de l'individu sera d'autant plus grande que les cercles déterminants seront plutôt juxtaposés que concentriques », dans Georges Simmel, *Sociologie. Études sur les formes de la socialisation* [1908], Paris, Presses Universitaires de France, 2013, p. 420.

<sup>2</sup> Ludwig Wittgenstein, *Le cahier bleu et le cahier brun*, Paris, Gallimard, 1996.

<sup>3</sup> Jean-Claude Passeron, *Le raisonnement sociologique*, Paris, Albin Michel, 2006.



variables, concurrents les uns envers les autres<sup>1</sup>. Chacun de ces cercles sociaux peuvent être le lieu d'expériences socialisatrices qui viennent se déposer dans le corps et alimenter le patrimoine de dispositions d'un individu donné. Le changement du « cours historique du monde<sup>2</sup> » appellerait à relâcher l'hypothèse de l'unicité pour employer celle de la pluralité, du fait notamment de l'ouverture d'un nouveau territoire et de nouvelles interrogations pour la sociologie dispositionnelle et relationnelle : celle de la relation possible entre la pluralité des contextes de socialisation et la pluralité des dispositions incorporées.

En étudiant les conditions socio-historiques des sociétés contemporaines qui seraient davantage propices à ce que se fabriquent des individus aux patrimoines de dispositions pluriels, non forcément cohérents, et même contradictoires, Bernard Lahire va concentrer tous ses efforts pour nuancer ou réfuter empiriquement une des propriétés les plus fortes de l'habitus. Pour cela, il lui faut changer d'échelle et continuer d'explorer les manifestations limitées de l'habitus.

### **Des dispositions hétérogènes et pas toujours transférables**

« La grande cohérence qui caractérise l'habitus, où s'illustre un principe générateur unique, provenant des processus de socialisation convergents et qui oriente les conduites dans différents domaines pratiques, apparaît comme un cas particulier qui réclame des conditions particulières d'intériorisation<sup>3</sup> ». Cette pluralité des expériences qu'incorporent en partie les individus réclame de changer d'échelle. Pour étudier la pluralité dispositionnelle, et donc simultanément les manifestations limitées de l'habitus, Bernard Lahire propose non plus de s'intéresser aux « habitus de classe », mais aux « patrimoines de dispositions individuels ». La démarche consiste à saisir le social à l'échelle des individus plutôt qu'à celles de groupes ou de catégories ; et celle-ci est loin d'aller de soi en sociologie<sup>4</sup>. Historiquement, « la sociologie entretient des relations complexes avec la notion d' "individu" et l'on peut dire que c'est en faisant le deuil des réalités individuelles que la sociologie durkheimienne s'est constituée<sup>5</sup> ». En cela, les sociologues se sont plutôt attachés

---

<sup>1</sup> Georges Simmel, *op. cit.*, 2013.

<sup>2</sup> Jean-Claude Passeron, *op. cit.*, 2006.

<sup>3</sup> Murielle Darmon, *op. cit.*, 2016, p. 53.

<sup>4</sup> Bernard Lahire, *op. cit.*, 2006, p. 695.

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 695.

aux variations inter-civilisations, inter-époques, inter-sociétés, inter-groupes ou inter-classes ou inter-catégories davantage qu'aux variations intra-individuelles<sup>1</sup>.

Dans cette optique, l'enjeu, comparativement à la sociologie de Pierre Bourdieu, est différent : il n'est plus question d'habitus, mais de dispositions. Celles-ci se fabriquent dans des espaces sociaux différents. Les dispositions peuvent être cohérentes, mais aussi contradictoires. Elles ne se rapportent pas nécessairement à des groupes, mais sont d'abord étudiées à l'échelle d'un individu. C'est ce qui donne lieu à l'élaboration d'une formule que Bernard Lahire emprunte à Pierre Bourdieu, mais revisite pour les besoins de sa démarche sociologique. Il s'agit de la formule suivante : « dispositions + contexte = pratique<sup>2</sup> » ; laquelle est une version retravaillée de la formule « [(habitus) (capital)] + champ = pratique<sup>3</sup> ». Avec sa formule, Bernard Lahire rappelle que l'enjeu est de saisir les pratiques comme étant le produit de contraintes à la fois « internes », déposées dans le corps, enregistrées en lui sous la forme de dispositions, et des « contraintes externes<sup>4</sup> », liées aux propriétés et aux spécificités des contraintes de tel ou tel contexte d'action, liées également à telle ou telle circonstance.

Cela suppose de procéder en deux temps. Dans un premier temps, il importe d'établir la genèse de telle ou telle disposition en restituant le contexte et les conditions dans lesquelles celle-ci a été incorporée. Ce qui revient à « préciser – décrire et analyser – les cadres, les modalités, les temps et les effets de socialisation<sup>5</sup> ». Dans un deuxième temps, il s'agit de regarder quelles dispositions sont activées ou inhibées, sollicitées ou mises en veille, dans tel ou tel contexte d'action, dans telle ou telle circonstance. C'est ce qui lui permet de ne pas « présupposer la systématique influence d'un passé incorporé nécessairement cohérent sur les comportements individuels présents » et de focaliser son attention sur « le déclenchement ou le non-déclenchement, la mise en œuvre ou la mise en veille, par les divers contextes d'action, des dispositions et des compétences incorporées<sup>6</sup> ».

Ayant à l'esprit ce programme de sociologie dispositionnaliste et contextualiste, Bernard Lahire oriente tout son travail vers une interrogation : « Doit-on, par exemple, présupposer l'existence d'un processus socio-cognitif tel que celui de la “transférabilité” (ou “transposabilité”) des dispositions, ou bien faut-il faire travailler ces questions dans des

<sup>1</sup> Bernard Lahire, *op. cit.*, 2006, p. 697.

<sup>2</sup> Bernard Lahire, *op. cit.*, 2012, p. 24.

<sup>3</sup> Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 1979, p. 112.

<sup>4</sup> Sur les « contraintes internes » et « externes » : Bernard Lahire, *op. cit.*, 2013.

<sup>5</sup> Bernard Lahire, *op. cit.*, 2012, p. 117.

<sup>6</sup> Bernard Lahire, *op. cit.*, 2006, p. 14.

recherches empiriques qui viseraient à *comparer systématiquement* les dispositions sociales mises en œuvres selon le contexte d'action (domaine de pratiques, sphère d'activité, micro-contexte, type d'interaction...) considéré ?<sup>1</sup> ». Réalisant une étude de cas, et interrogeant les mêmes enquêtés à six reprises sur des thèmes tels que l'école, le travail, la famille, la sociabilité, les loisirs, les pratiques culturelles, le corps, le dispositif méthodologique utilisé dans *Portraits sociologiques* « permet de juger dans quelle mesure certaines dispositions sociales sont transférables d'une situation à l'autre et d'autres non, et d'évaluer le degré d'hétérogénéité ou d'homogénéité du patrimoine de dispositions incorporées par les acteurs au cours de leurs socialisations antérieures<sup>2</sup> ». Il en résulte que « toutes les dispositions ne sont pas en jeu en même temps dans tous les contextes<sup>3</sup> ». Voilà donc, en substance, ce qu'a cherché à faire Bernard Lahire : mettre en cause le « régime du transfert généralisé<sup>4</sup> » des dispositions de l'habitus quels que soient les contextes.

Ainsi, et avant d'en venir à quelques implications pour notre objet, on peut se représenter la carrière de l'enseignant comme une suite de contextes professionnels, dans lesquels leurs dispositions sont activées ou inhibées, en fonction des contraintes propres à celui-ci :

---

<sup>1</sup> Bernard Lahire, *op. cit.*, 2002, p. 17.

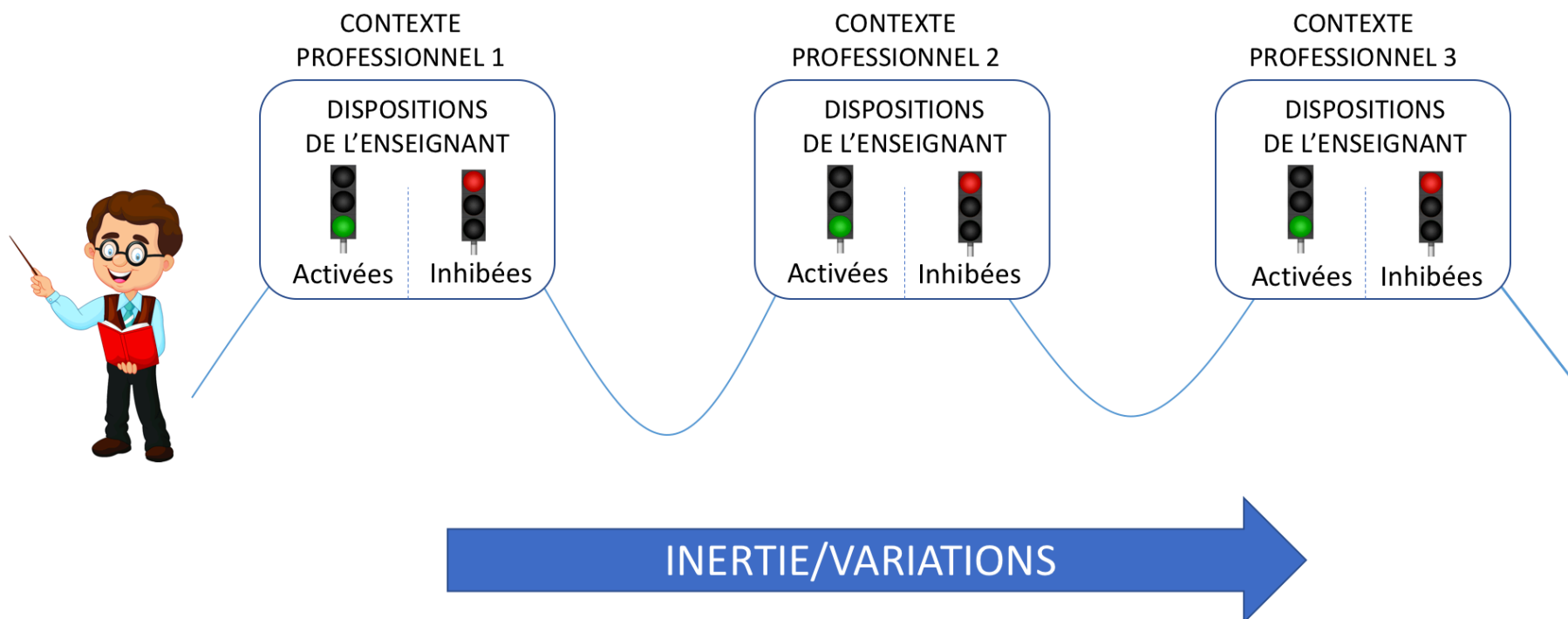
<sup>2</sup> Bernard Lahire, *op. cit.*, 2002, p. 25.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 411.

<sup>4</sup> Bernard Lahire, *op. cit.*, 2001, p. 152.

Schéma V

SOCIOLOGIE DISPOSITIONNISTE DE BERNARD LAHIRE ET CARRIERE DE L'ENSEIGNANT



## De quelques implications pour notre objet

Revenons à une des questions posées dans ce chapitre : les professeurs de collège parviennent-ils ou non à s'adapter à cette diversité de contextes, et si oui, comment font-ils ? Leurs expériences socialisatrices passées, leurs dispositions incorporées, se conservent-elles ou s'infléchissent-t-elles selon les contextes sociaux d'enseignement dans lesquels ils exercent ? Il paraît difficile de répondre *a priori*, sans mener une enquête empirique. Mais être revenu sur la sociologie dispositionnelle et contextuelle de Bernard Lahire montre que les choses ne sont pas si simples. En effet, les propriétés développées dans la sociologie de Pierre Bourdieu ont été assouplies. Le professeur n'est plus uniquement un « être-comme-membre-d'un-champ<sup>1</sup> ». Il n'est plus seulement défini par rapport à sa position et aux dispositions qui lui sont supposément associées. Ce sont plutôt des « patrimoines de dispositions individuels » dont les « feuilletages<sup>2</sup> » sont complexes, singuliers. Et la démarche consiste à « être davantage attentif à la manière dont, une fois constituées, elles sont subtilement mobilisées, déclenchées, dans la dynamique des interactions, en fonction des contextes de la pratique<sup>3</sup> ». En ayant en tête l'équation « Dispositions + Contexte = Pratiques », c'est finalement tout un champ des possibles qui s'ouvre. À nos yeux, un tel territoire paraît tout entier à explorer parce qu'il n'existe pas à ce jour de travaux qui ont entrepris de spécifier les comportements des professeurs du secondaire suivant les contextes sociaux d'enseignement en étant armé d'une sociologie dispositionnaliste et contextualiste .

## « Culture importée » et « forces dispositionnelles » plurielles ?

Même lorsqu'ils débutent<sup>4</sup>, qu'ils font leurs premiers stages<sup>5</sup>, qu'ils connaissent leur première affectation<sup>6</sup>, ou bien encore, lorsqu'ils sont pour la première fois seul en situation de faire classe, les enseignants sont lourds de tout un passé. C'est que « le présent ne s'appartient pas totalement et le nouveau, lorsqu'il advient, n'est jamais indépendant de tout

<sup>1</sup> Bernard Lahire, *op. cit.*, 2012, p. 169.

<sup>2</sup> Ces expressions sont tirées de Bernard Lahire, *op. cit.*, 2013.

<sup>3</sup> Bernard Lahire, *op. cit.*, 2012, p. 55.

<sup>4</sup> Pascal Guibert, Gilles Lazuech et Franck Rimbert, Enseignants débutants : « Faire ses classes ». *L'insertion professionnelles des professeurs du second degré*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2008.

<sup>5</sup> Aziz Jellab, Débuter dans l'enseignement secondaire, quel rapport aux savoirs chez les professionnels stagiaires ?, Paris, L'Harmattan, 2006.

<sup>6</sup> Gilles Lazuech, « Faire ses classes : les enseignants du secondaire dans leur premier poste », *Recherches et formation*, 37, 2001, p. 105-121.

le passé qui en constitue les conditions de possibilité<sup>1</sup> ». Ils ont incorporé des dispositions, des tendances à agir, à penser, à sentir de telle ou telle manière, qui résultent en effet de leurs expériences socialisatrices passées. Leur famille, leur propre rapport à l'école lorsqu'ils étaient eux-mêmes élève, les relations amicales, conjugales, leurs activités culturelles et sportives, leur formation professionnelle initiale, tout ceci a contribué à ce qu'ils intègrent et enregistrent jusque dans « les plis<sup>2</sup> » de leur corps, des manières d'être, d'agir ou de penser qui influent sur leurs façons de se comporter et de penser lorsqu'ils sont en classe.

Toutefois, cette « culture importée<sup>3</sup> », et avec laquelle les enseignants du secondaire arrivent dans l'institution scolaire, n'est pas uniforme. En optant momentanément pour un regard macrosociologique on peut prendre en guise d'illustration l'origine sociale, dont on peut supposer qu'elle est une des variables discriminantes quant aux dispositions incorporées. Manifestement, les enseignants du secondaire ne sont pas tous issus du même milieu<sup>4</sup>. De quoi finalement laisser à penser que les enseignants, parce qu'ils ont eu des conditions d'existence disparates, ont incorporé des dispositions et des compétences dont les variantes sont finalement relativement multiples.

### **Évolutions du système d'enseignement et pluralité des « forces externes »**

Si les « forces internes (dispositionnelles) » sont susceptibles d'être plurielles, qu'en est-il du point de vue des « forces extérieures (contextuelles) » ? En l'occurrence, ces dernières ont, semble-t-il, toujours pesées sensiblement différemment selon les lieux de l'exercice du métier et les types de publics. Emile Durkheim le note déjà dans *Education et sociologie* : « en un sens, on peut dire qu'il y a autant de sortes différentes d'éducation qu'il y a de milieux différents dans cette société. Celle-ci est formée de castes ? L'éducation varie d'une caste à l'autre ; celle des praticiens n'était pas celle des plébéiens, celle du Brahmane n'était pas celle du Çudra. De même, au Moyen Age, quel écart entre la culture que recevait le jeune page instruit dans tous les arts de la chevalerie, et celle du vilain qui s'en allait apprendre à

<sup>1</sup> Bernard Lahire, *op. cit.*, 2015, p. 34.

<sup>2</sup> Bernard Lahire, *op. cit.*, 2013.

<sup>3</sup> L'expression est tirée de Eving Goffman, *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*, Paris, Éditions de Minuit, 1968.

<sup>4</sup> Géraldine Farges, « Le statut social des enseignants français », *Revue européenne des sciences sociales*, 49, 2011, p. 157-178 ; mais aussi : Jérôme Deauvieux, « Devenir enseignant du secondaire: les logiques d'accès au métier », *Revue française de pédagogie*, 150, 2005, p. 31-41 ; Jérôme Deauvieux, « Le monde enseignant » in Jean-Pierre Terrail (dir.), *L'école en France. Crises, pratiques, perspectives*, Paris, La Dispute, 2005, p. 41-55 ; Jean-Michel Chapoulie, *Les professeurs de l'enseignement secondaire, un métier de classes moyennes*, Paris, Éditions de la MSH, 1987.

l'école de sa paroisse quelques maigres éléments du comput, de chant et de grammaire ! ». Il poursuit en ce sens : « Aujourd'hui encore ne voyons-nous pas l'éducation varier avec les classes sociales ou bien même avec les habitats ? Celle de la ville n'est pas celle de la campagne, celle du bourgeois n'est pas celle de l'ouvrier<sup>1</sup> ».

Et depuis lors, depuis ces mots d'Emile Durkheim, ces « forces contextuelles » avec lesquelles les enseignants composent se font plus diverses. Car la structure du système d'enseignement a évolué sous l'impulsion de la « massification scolaire<sup>2</sup> ». Les deux explosions scolaires, la première avec l'avènement du collège unique, la seconde avec la loi d'orientation Jospin de 1989 visant 80% d'une classe d'âge au baccalauréat, y sont pour quelque chose. Le public s'est élargi. Complexifié. Pluralisé. Et les élèves sont issus désormais de tous les milieux sociaux<sup>3</sup>. Mais la « démocratisation quantitative » ne s'est pas traduite par une « démocratisation qualitative<sup>4</sup> ». Une forte ségrégation<sup>5</sup> scolaire et sociale est à l'oeuvre. Une ségrégation qui se joue à plusieurs niveaux, et qui a donc des effets sur la variabilité des forces contextuelles auxquelles sont confrontées les enseignants.

### *Ségrégation entre groupes-classes*

À un premier niveau, cette ségrégation est visible d'un établissement à l'autre. Elle est la conséquence d'abord et avant tout d'une répartition non-aléatoire des individus dans l'espace géographique<sup>6</sup>, ce qui résulte de la ségrégation résidentielle<sup>7</sup>. Entre les quartiers

<sup>1</sup> Emile Durkheim, *Éducation et sociologie*, Paris, Presses Universitaires de France (1922), 2009, p. 94-95.

<sup>2</sup> Stéphane Beaud, *80% au bac...et après. Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte, 2003.

<sup>3</sup> Tristan Poullaouec, *Le Diplôme, armes des faibles. Les familles ouvrières à l'école*, Paris, La Dispute, 2010.

<sup>4</sup> Antoine Prost, *L'enseignement s'est-il démocratisé ?*, Paris, Presses Universitaires de France, 1986.

<sup>5</sup> « La notion de ségrégation renvoie en premier lieu à une description empirique des disjonctions spatiales entre aires de résidence de groupes de population vivant dans une même agglomération », Houkri Ben Ayed et Franck Poupeau « École ségrégative, école reproductive », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 5, n°180, 2009, p. 5. Elle « se manifeste dès que des individus, classés par la société dans des catégories sociales distinctes, dotées d'une valorisation sociale différenciée, se trouvent séparés dans l'espace et sont ainsi amenés à peu se côtoyer » (Marc Demeuse, Ariane Baye, « Indicateurs d'équité éducative. Une analyse de la ségrégation académique et sociale dans les pays européens », *Revue française de pédagogie*, n°165, octobre-novembre-décembre, 2009, p. 94). En prenant pour référence les écrits de Bernard Delvaux, « Ségrégation scolaire dans un contexte de libre choix et de ségrégation résidentielle » in Marc Demeuse, Ariane Baye, Marie- Hélène Straeten, Julien Nicaise, Anne Matoul (dir.), *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*, Bruxelles, De Boeck Université, 2005, p. 275.

<sup>6</sup> Jacques Donzelot, « La ville à trois vitesses : relégation, périurbanisation, gentrification », *Esprit*, n° 303, mars 2004 ; Didier Lapeyronie, Laurent Courtois (collaborateur), *Ghetto urbain. Ségrégation, violence, pauvreté en France aujourd'hui*, Paris, Robert Laffont, 2008.

<sup>7</sup> Elle peut se mesurer entre autres par le revenu médian des ménages, la concentration de personnes issues de telles ou telles origines sociales pour un espace géographique donné, les diplômes obtenus par les adultes. Avec un revenu médian des ménages supérieur à soixante-mille euros par an dans certains quartiers (7e, 8e et 16e

d'une même ville. Et même au sein d'un même quartier. Ainsi, par exemple, l'une des manifestations de cette ségrégation réside dans le fait que les parents d'élèves les plus diplômés vivent plutôt avec des parents d'élèves eux aussi diplômés. Tandis que les adolescents dont leurs parents n'ont peu ou pas de diplômes habitent plutôt avec d'autres adolescents dont les parents ressemblent de ce point de vue étrangement aux leurs<sup>1</sup>. Mais ce n'est pas tout. Cette répartition non aléatoire se prolonge, se structure, se renforce dans les écoles ; ce qui conduit à une différenciation et à une hiérarchisation des espaces scolaires d'enseignement, ségrégués en termes sociaux et ethniques<sup>2</sup>. Ces différences indiquent bien que les enseignants du secondaire peuvent être amenés à enseigner en mondes pluriels.

À un deuxième niveau, la ségrégation inter-établissements se conjugue à une ségrégation intra-établissement<sup>3</sup> entre les groupes-classes. Celle-ci est la fois fois « passive » et « active ». « Passive », avec l' « effet du hasard ». Active, par la décision du chef d'établissement, quand il constitue des classes de niveaux<sup>4</sup>. À quoi s'ajoutent les stratégies de distinctions familiales. Elles poussent plus ou moins vers les « bonnes classes » des « bons établissements », et des choix et des parcours scolairement plus ou moins rentables<sup>5</sup>.

---

arrondissements), et inférieur à vingt-mille euros dans d'autres (18e, 19e et 20e arrondissements), Paris illustre bien comment cette ségrégation résidentielle est à l'œuvre (Revenus fiscaux localisés des ménages, INSEE, 2011).

[http://www.lemonde.fr/idees/article/2016/09/06/thomas-piketty-la-segregation-sociale-dans-les-colleges-atteint-des-sommets-inacceptables\\_4993003\\_3232.html#2eMXdBT15JJuZkAz.99](http://www.lemonde.fr/idees/article/2016/09/06/thomas-piketty-la-segregation-sociale-dans-les-colleges-atteint-des-sommets-inacceptables_4993003_3232.html#2eMXdBT15JJuZkAz.99)

<sup>1</sup> En effet, les « adolescents dont l'un des parents est diplômé du supérieur vivent dans des quartiers où la proportion d'adultes diplômés du supérieur est en moyenne de 3,5 à 4 fois plus forte que celle des quartiers où grandissent les adolescents n'ayant pas de diplômé du supérieur dans leur famille ». En sorte que « les enfants dont les parents ont fait des études courtes n'ont quasi aucune chance d'interagir avec des enfants ou des adultes ayant dans leur famille l'expérience d'une scolarité longue » in Eric Maurin, *Le ghetto français. Enquête sur le séparatisme social*, Paris, La République des idées/Seuil, 2004, respectivement p. 32 puis 33.

<sup>2</sup> Agnès Van Zanten, *L'école de la périphérie*, Paris, Presses Universitaires de France, 2001 ; Danièle Trancart, « Évolution des disparités entre collèges publics », *Revue française de pédagogie*, 124, 1998, p. 43-53 ; Georges Felouzis et al., *L'apartheid scolaire : enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*, Paris, Seuil, 2015.

<sup>3</sup> Ce type de ségrégation est loin d'être négligeable : à Paris, « alors que les élèves d'une commune sont déjà inégalement distribués entre les établissements locaux, leur répartition entre les classes de leur collège ou de leur lycée produit un surcroît de ségrégation d'ampleur similaire » in Son Thierry Ly, Eric Maurin et Arnaud Riegert, « La constitution des classes nuit-elle à la mixité sociale et scolaire ? Ségrégation "passive" et ségrégation "active" dans les collèges et lycées d'Île-de-France », *Notes Institut des Politiques Publiques*, 13, 2014, p. 3.

<sup>4</sup> Son Thierry Ly, Eric Maurin et Arnaud Riegert, *op. cit.*, 2014.

<sup>5</sup> Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, « L'étude du latin et du grec ancien dans le second degré », *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, septembre 2012. Jean Paul Caille, « Le choix de l'allemand en première langue et la réussite au collège », *Éducation et formation*, 48, 1996, 19-37 ; Phillipe Cibois, « Le choix de l'option latin au collège », *Éducation et formation*, n°48, décembre 1996, p. 39-55 ; Françoise Oeuvarard, « Le collège unique : les options en classe de 4<sup>e</sup> », *Données sociales*, Paris, Insee, 1984, p. 491-498.



L'inégale répartition du « sens du placement » entre les familles joue ici à plein<sup>1</sup>. Ce qui a, par ricochet, des effets sur la répartition des élèves entre les classes. Ainsi, on l'aura compris, les enseignants sont amenés à naviguer entre des classes aux niveaux sociaux et scolaires parfois disparates. Et à s'accomoder, ou pas, de « forces contextuelles » variables.

### *Carrière et expérience de la distance sociale*

Avec ce qui précède, tout pourrait laisser à penser en effet qu'il y a, dans ces environnements scolaires segmentés, différenciés et concurrencés de part en part, une superposition parfaite ou quasi-parfaite entre le profil sociologique des enseignants, celui des élèves et la réussite de ces derniers. D'un côté les enseignants du secondaire, inexpérimentés et jeunes, souvent remplaçants, dans les établissements scolaires de la « périphérie ». De l'autre, les enseignants « d'élite », les plus âgés et souvent les plus titrés, au sein des établissements scolaires « d'élite » pour élèves « d'élite ». En cela les enseignants ne seraient pas soumis à des « forces contextuelles » si diverses et plurielles.

Mais cette vision réifie et caricature la réalité sociale. On peut parfaitement trouver des jeunes stagiaires ou néo-titulaires dans des établissements d'élite et des professeurs expérimentés et agrégés dans des collèges de masse<sup>2</sup>. En outre, en s'intéressant au point d'arrivée – la tendance suivant laquelle des professeurs, selon leur âge et leur titre, enseignent dans un type d'établissement particulier –, on oublie le point de départ et ce qui se passe entre les deux : la forte mobilité et la probabilité que les enseignants gravitent dans plusieurs établissements au cours de leur carrière. Disons-le : enseigner en mondes pluriels est inhérent au métier d'enseignant. Plus de neuf professeurs du secondaire sur dix changent d'établissement entre leur stage de titularisation et leur première affectation. Généralement, une fois titulaire, à chaque nouvelle rentrée scolaire, plus d'un enseignant sur trois parmi les

---

<sup>1</sup> Franck Poupeau et Jean-Christophe François précisent à ce sujet : « L'hypothèse d'un sens du placement scolaire permet d'expliquer comment peuvent se mettre en œuvre des stratégies différenciées ajustant les possibilités locales et les ressources possédées, conformément à la représentation que les familles se font de l'avenir scolaire probable de leurs enfants. L'inégale distribution du sens du placement rend compte alors des relations différenciées entre les catégories d'élèves et les espaces de concurrence de l'offre scolaire » in Franck Poupeau et Jean-Christophe François, *Le sens du placement. Ségrégation résidentielle et ségrégation scolaire*, Raison d'agir, Paris, 2008, p. 151.

<sup>2</sup> C'est ce qu'ont déjà souligné Stéphane Beaud et Florence Weber à propos du lycée : « le corps des professeurs titulaires est distribué presque au hasard de la logique bureaucratique du "mouvement" annuel national (prédominance, dans la "chance" ou la "malchance" des affectations, de la logique des disciplines et des académies déficitaires, poids du barème dans la carrières et mutations), de sorte qu'on trouvera des maîtres auxiliaires en lycée bourgeois et des agrégés normaliens en lycée de masse » in Stéphane Beaud et Florence Weber, « Des professeurs et leurs métiers face à la démocratisation des lycées », *Critiques sociales*, 3-4, 1992, p. 62.

moins de trente ans change de contexte de travail. L'expérience de la variation de la distance sociale enseignant-apprenant – et donc des « forces contextuelles » – en est constitutif.

Enfin, le constat que les enseignants ont de grandes chances de se sentir à distance sociale des élèves est clair. Si l'on en suit les recherches qui abordent ce point, la plupart des enseignants pensent ne pas avoir les mêmes références culturelles que les élèves, mais aussi, qu'ils ne s'expriment pas comme eux, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral<sup>1</sup>. Un *fossé sociologique* sépare-t-il les premiers des seconds ? En tout cas, ce constat prend d'autant plus de sens que les enseignants au collège sont plus sensibles à la composition sociale et culturelle des classes et des établissements que ceux qui exercent en lycée ; et que ceux qui évoluent au sein de collèges classés comme faisant parti des réseaux prioritaires ressentent avec encore plus de force cet éloignement entre eux et les élèves<sup>2</sup>. Si cette distance est variable en fonction des lieux d'exercice, une analyse plus fine permettrait sans doute aussi de montrer qu'elle est inégalement ressentie par les professeurs selon leur origine sociale, leur âge, leur sexe, leur histoire et trajectoire. Si l'on admet que les enseignants et les élèves ont de part et d'autre une histoire, une langue, une culture, qu'ils ont incorporé des dispositions et compétences, on peut se demander ce qui advient de cette rencontre. Ce qui advient plus précisément de cette rencontre entre l'histoire de l'institution, de l'enseignant, des apprenants. Cette interrogation se pose en tout cas à plus forte raison que le poids de la confrontation à un public socialement diversifié, la différenciation des espaces scolaires et sociaux, et l'organisation des carrières et de la mobilité des enseignants, contribuent à faire que l'expérience des mondes sociaux pluriels caractérise le métier d'enseignant.

Finalement, il apparaît que les possibles configurations du « parallélogramme des forces », entre des « forces internes (dispositionnelles) » et « externes (contextuelles) » auxquelles sont contraints les enseignants, sont elles-mêmes plurielles. Mais si les enseignants ont toutes les chances d'entrer en relation avec des jeunes situés à plus ou moins grande distance sociale d'eux, qu'advient-il de cette rencontre ? La sociologie dispositionnelle et contextuelle peut-elle aider à comprendre comment font les enseignants pour s'en accommoder (ou pas) ? Les professeurs de collège parviennent-ils ou non à s'adapter à cette diversité de contextes, et si oui, comment font-ils ? Leurs expériences socialisatrices passées,

---

<sup>1</sup> Pierre Périer, « Le métier d'enseignant dans les collèges et lycées des années 2000 », *Les dossiers*, Vanves, Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche-Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance, 145, 2003, p. 35.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 36.

leurs dispositions incorporées, se conservent-elles ou se transforment-elles selon les contextes sociaux d'enseignement ? Cela invite donc à décrire, comprendre et expliquer les formes de socialisations et de transformations dispositionnelles des enseignants qui se réalisent ou non en fonction des contextes de travail où ils évoluent.

## Chapitre V

# Étudier les transformations dispositionnelles des enseignants

La principale vertu théorique de cette perspective dispositionnelle et contextuelle est d'éviter de tomber dans l'écueil des théories de l'acteur libre, autonome, autoréflexif et détaché de toute détermination sociale. Elle permet de se positionner contre les théories contemporaines de la « libre disposition de soi-même<sup>1</sup> », et contre les sociologies pour lesquelles « le produit de déterminations sociales devient objet de choix et d'élaboration personnelle<sup>2</sup> ». C'est pourquoi, face à ces manières de faire de la sociologie, intriquer sociologie dispositionnelle et sociologie de l'éducation apparaît plus que nécessaire<sup>3</sup>.

Mais comment déployer ce type d'analyse dispositionnelle ? Il semble déjà nécessaire, fort de ce qui précède, de préciser plus finement encore notre objet, l'échelle, et le niveau de la réalité sociale sur lequel nous entendons faire avancer la connaissance. En l'espèce, notre objet est le suivant : les comportements des enseignants du secondaire suivant les contextes sociaux d'enseignement dans lesquels ils sont amenés à graviter. L'échelle et le niveau de connaissance, quant à eux, sont à la fois microscopiques et macroscopiques. Microscopiques puisque spécifier les comportements des enseignants du secondaire selon les types d'établissement, de collègues, de publics scolaires, etc., c'est contribuer à mieux comprendre la dynamique des rapports interindividuels entre professeur et élèves. Mais macroscopiques

---

<sup>1</sup> Olivier Galand, « Individualisation des mœurs et choix culturels : le rapport des jeunes générations aux valeurs et à la culture », colloque « Les public(s). Politiques publiques et équipements culturels », in Bernard Lahire, *op. cit.*, 2013, p. 26.

<sup>2</sup> Ulrich Beck, *La société du risque*, Paris, Aubier, 2001, p. 290.

<sup>3</sup> La « sociologie dispositionnelle est fondamentalement liée à une sociologie de l'éducation » in Bernard Lahire, *op. cit.*, 2002, p. 19.

aussi, car se demander comment se comportent les enseignants ici ou là, c'est placer la focale sur comment ces derniers peuvent, peu ou prou, favoriser, maintenir ou réduire les inégalités scolaires et sociales par les inégalités de traitement que peuvent générer leurs comportements.

Si depuis les premières lignes de ce chapitre il est question d'entrer en débat avec une longue tradition en sociologie, incarnée notamment par Max Weber, Emile Durkheim, Marcel Mauss, Pierre Bourdieu et Bernard Lahire, les quelques différences qui nous distinguent de leurs lignes théoriques n'apparaîtront sans doute pas mieux qu'au travers de notre objet d'analyse. Si Pierre Bourdieu s'est principalement intéressé au concept d'habitus comme système de dispositions durables, transposables et permanentes<sup>1</sup>, il semble que Bernard Lahire a fait essentiellement porter ses efforts de recherche sur le caractère homogène ou contradictoire, transférable ou non, des dispositions. Or, sans délaisser leur importance, le caractère durable des dispositions ne peut-il pas ouvrir des pistes d'observation et d'analyse différentes de celles que dégagent des travaux centrés sur l'aspect transférable des dispositions ? L'observation et l'analyse ne peuvent-elles pas porter sur autre chose que sur l'activation ou l'inhibition des dispositions suivant les contextes ?

## **Le jeu complexe des dispositions**

Pierre Bourdieu a déployé ses efforts pour élaborer une « économie de la pratique » où l'habitus est essentiellement un habitus de classe, un habitus attaché à une position dans un champ, avec des dispositions, selon la lecture de ses travaux par l'auteur de *Mondes pluriels*, qui sont durables, transposables, permanentes. Bernard Lahire, quant à lui, a insisté sur le caractère peu ou prou homogène et transférable des dispositions. En effet, qu'il s'agisse de *L'homme pluriel*, *Portraits sociologiques*, *La culture des individus*, *Franz Kafka* ou *Tableaux de famille*, c'est cette même interrogation sur la combinaison de dispositions plurielles et sur les limites de leur transférabilité d'un contexte à l'autre qui est au travail.

---

<sup>1</sup> En fait « l'habitus comme “système de dispositions durables et transposables” n'est qu'un *cas du possible*, un cas particulier parmi l'ensemble des patrimoines individuels de dispositions et de compétences observables. On ne peut présupposer, comme le fait P. Bourdieu, que toutes les dispositions sont “permanentes” et, par conséquent, de force et de durabilité égales » in Bernard Lahire, *op. cit.*, 2012, p. 40.

S'il y a tout lieu de poursuivre l'effort entrepris par Bernard Lahire, il s'agit d'un effort à poursuivre en prenant cette fois-ci pour point principal non pas le caractère transférable mais durable des dispositions.

Même si Bernard Lahire s'est principalement intéressé aux conditions de transfert des dispositions, il introduit sur le sujet quelques corrections fécondes. Les dispositions ne seraient pas toutes également fortes. Mais telles ou telles dispositions auraient des « inerties » variables. Ceci en fonction de leurs conditions de socialisation et de leurs conditions d'actualisation. De leurs conditions de socialisation, d'une part : la précocité, l'intensité, la durée d'une expérience socialisatrice fabriquent un ensemble de dispositions plus ou moins durables<sup>1</sup>. De leurs conditions d'actualisation, d'autre part : puisqu'une disposition, pour continuer d'être forte et durable, doit être entretenue ; et que, selon sa fréquence de sollicitation, elle peut aussi bien s'affaiblir que se renforcer<sup>2</sup>.

Ainsi, au sein des « patrimoine[s] individuel[s] de dispositions<sup>3</sup> », les « dispositions fortes » cohabitent avec les « dispositions faibles<sup>4</sup> ». Cette complexification des types de disposition permet de comprendre que les dispositions ne sont pas permanentes. Ce qui varie, en quelque sorte, c'est davantage leur degré d'inertie. Cela signifie que les dispositions se situent différemment sur une sorte de *continuum* avec d'un côté les « dispositions fortes » et de l'autre les « dispositions faibles ». Les « dispositions faibles », qui peuvent être aussi bien fatigables, et presque effaçables, que consolidables ou fortifiables, ont d'importantes probabilités d'être sensibles aux variations de contexte. Les « dispositions fortes », en revanche, ont toutes les chances d'y être particulièrement insensibles<sup>5</sup>.

C'est ce qui amène à opérer une distinction supplémentaire suivant le degré de spécialisation des dispositions incorporées : des « dispositions générales » et les « dispositions spécifiques ». Les « dispositions générales » sont celles qui ont une capacité de transfert importante : elles sont généralement activées non pas dans un contexte particulier mais dans une pluralité de contextes<sup>6</sup>. Bien qu'elles restent tout de même attachées à une série finie de contextes, plus ou moins étendue, au sein de laquelle elle s'active, on peut dire en quelque sorte que ces types de dispositions sont des dispositions transcontextuelles. Cependant, les « dispositions spécifiques » se « transfèrent assez mal et sont attachées à des

---

<sup>1</sup> Bernard Lahire, *op. cit.*, 2012.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 41.

<sup>3</sup> Bernard Lahire, *op. cit.*, 2013, p. 130.

<sup>4</sup> Bernard Lahire, *op. cit.*, 2012, p. 41.

<sup>5</sup> Emmanuel Bourdieu, *Savoir faire. Contribution à une théorie dispositionnelle de l'action*, Paris, Seuil, 1998.

<sup>6</sup> *Ibid.*

contextes sociaux bien particuliers<sup>1</sup> ». Par exemple, un enseignant du secondaire peut prévoir planifier des activités pour préparer et organiser ses cours, d'un côté, tout en mobilisant des dispositions essentiellement spontanéistes de l'autre (des dispositions qui s'expriment bien dans l'expression « vivre au jour le jour ») dans le contexte privé, familial et marital, etc.

Finalement, un jeu complexe de dispositions se loge potentiellement, virtuellement et réellement, dans la singularité individuelle des professeurs du secondaire. Ce jeu complexe ouvre des perspectives. Parce que les dispositions ne sont pas autonomes ou indépendantes des contextes où elles se déclenchent, le sociologue peut étudier le « feuilletage » du « patrimoine de dispositions<sup>2</sup> » des professeurs du secondaire en réalisant des photographies de celles qui s'accomplissent suivant les différents moments de la carrière et en fonction des types d'établissements, de classes et d'élèves fréquentés. Cela permettrait notamment de voir les évolutions comme les invariants quant aux dispositions activées à des moments distincts de la carrière professionnelle, en plus de pointer comment des dispositions initialement fortes ont pu s'affaiblir, ou, aussi, comment des dispositions initialement faibles sont devenues fortes. Une autre manière d'entrer dans le détail des « patrimoine[s] individuel[s] de dispositions<sup>3</sup> » pourrait aussi consister à ne pas réaliser une photographie statique des dispositions actualisées, mais d'en produire une sorte de tableau dynamique. Ainsi, le sociologue de l'éducation et de la culture pourrait se demander comment le contexte socio-historique et les temporalités qui scandent les trajectoires peuvent infléchir des dispositions en les faisant, sous certaines conditions, devenir « faibles » ou « fortes ».

En sorte que pour étudier les comportements des professeurs du secondaire en contextes pluriels, et ainsi tenter de mieux les comprendre, il semble requis de rompre avec une analyse qui fait du cadre de leur action un « cadre » exclusivement « déclencheur » de leurs dispositions<sup>4</sup>. Le défi est donc de voir les différents contextes, c'est-à-dire les différents quartiers, établissements, et classes, comme autant de « cadres socialisateurs » susceptibles

---

<sup>1</sup> Bernard Lahire, *op. cit.*, 2012, p. 41.

<sup>2</sup> On retrouve à de nombreuses reprises cette expression sous la plume de Bernard Lahire. Par exemple : Bernard Lahire, *op. cit.*, 2013, p. 118.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 130.

<sup>4</sup> Nous reprenons ici la distinction opérée par Bernard Lahire entre « cadre déclencheur » et « cadre socialisateur » : « Le contexte présent de l'action peut, de ce fait, être étudié de deux points de vue différents : en tant que cadre *déclencheur* de dispositions incorporées, ou bien en tant que cadre *socialisateur* des acteurs » (Bernard Lahire, *op. cit.*, 2013, p. 138). Ceci en partant néanmoins du principe que ces deux points de vue devraient se conjuguer plutôt que de s'exclure mutuellement. Un contexte peut être le lieu où s'active ou bien se réveille une disposition, mais cela ne signifie en aucun cas que, une fois activée, cette dernière ne puisse pas être soumise à des influences socialisatrices qui participent à sa révision ou à sa transformation – et cela même si cette révision ou transformation n'est pas radicale.

d'infléchir leurs dispositions alors activées. Ensuite, comme nous l'avons évoqué, il s'agit de faire porter tous nos efforts de recherche sur la mise en question de l'aspect durable des dispositions plutôt que sur leur dimension strictement transférable. À ce point, si des distinctions ont été opérées entre dispositions « fortes » et « faibles », « générales » ou « spécifiques », ne peut-on pas aller plus loin ? Et si nous avons analytiquement laissé penser que les « dispositions faibles » pouvaient, sous l'impulsion de contraintes externes, devenir « fortes » et réciproquement, est-ce là la seule possibilité de saisir les inflexions et les transformations de dispositions ? Ne peut-on placer au centre de l'investigation les transformations dispositionnelles des professeurs, c'est-à-dire leurs changements de tendances à agir – par corps – selon la composition sociale dominante des contextes d'enseignement ?

### **Les « conversions » ou transformations des dispositions ?**

Moins présente voire absente des interprétations développées dans les travaux de Bernard Lahire, c'est paradoxalement chez Pierre Bourdieu que l'on peut trouver mention de transformations des dispositions qui, dans sa perspective, sont liées à une « conversion » de l'habitus. En faire mention ne signifie pas en faire un objet d'analyse capital. Comment l'évoque-t-il ? Qu'en fait-il ? Quelle description et explication propose-t-il ?

Premièrement, les transformations dispositionnelles sont celles d'une transformation d'une disposition ou d'un habitus par un autre, sur le mode de l'irréversibilité. Avec Jean-Claude Passeron, il rattache spécialement ce phénomène de resocialisation et d'hypersocialisation radicales au travail pédagogique. Le travail pédagogique, c'est-à-dire « un travail d'inculcation qui doit durer assez pour produire une formation durable, i.e un habitus<sup>1</sup> », produirait un ensemble de dispositions irréversibles, lesquelles ne pourraient être transformées que par d'autres dispositions elles-mêmes irréversibles qui viennent les supplanter, les remplacer<sup>2</sup>. En d'autres termes : une disposition est irréversible et ne peut être transformée que par l'inculcation d'une autre disposition qui annule celle qui précède. Cette transformation des dispositions est donc réalisée sur le mode de la « conversion » où

---

<sup>1</sup> Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *op. cit.*, 1970, p. 46.

<sup>2</sup> En effet, le travail pédagogique est « un processus irréversible produisant dans le temps nécessaire à l'inculcation d'une disposition irréversible, i.e. une disposition qui ne peut être elle-même réprimée ou transformée que par un processus irréversible produisant à son tour une nouvelle disposition irréversible », *Ibid.*, p. 58. Souligné dans le texte.



un travail pédagogique peut contribuer à implanter un habitus d'un autre type que celui initialement formé. Ce modèle de la « conversion », par opposition à celui du « renforcement » de l'habitus, est notamment associé au « travail pédagogique secondaire », par opposition au « travail pédagogique primaire<sup>1</sup> ». Alors que le « travail pédagogique primaire » renvoie au travail d'inculcation de dispositions au sein du microcosme familial, le « travail pédagogique secondaire » est associé au travail que les professeurs réalisent lorsqu'ils cherchent soit à entretenir et renforcer l'habitus des jeunes auxquels ils s'adressent, soit à transformer l'habitus de ces derniers lorsqu'ils sont éloignés des réquisits de l'école. Mais, bien qu'intéressante, cette conception de la transformation des dispositions n'est-elle pas problématique ? Ne réduit-elle pas l'analyse à un cas très spécifique, et même assez peu probable, de transformations radicales des dispositions ? De surcroît, ne tombe-t-elle pas dans l'écueil suivant lequel les transformations dispositionnelles ne concernent que les élèves ?

Deuxièmement, l'habitus n'est pas uniquement, comme le suggère parfois injustement Bernard Lahire, un système où les dispositions sont permanentes, inchangées, figées ; et systématiquement sollicitées quels que soient les domaines de pratique<sup>2</sup>. Appliquer un « principe de générosité<sup>3</sup> » impose donc aussi de souligner que l'habitus peut être « malléable<sup>4</sup> ». Cette modalité de l'habitus, comme système « ouvert à la possibilité d'une restructuration<sup>5</sup> », serait particulièrement exigée des prétendants à entrer dans une profession. Ainsi, « ce que le nouvel entrant doit importer dans le jeu, ce n'est pas l'habitus qui y est tacitement ou explicitement exigé, mais un habitus pratiquement compatible, ou suffisamment proche, et surtout malléable et susceptible d'être converti en habitus conforme, c'est-à-dire ouvert à la possibilité d'une restructuration<sup>6</sup> ». C'est la raison pour laquelle, lorsqu'il s'agit de choisir un professeur, un rugbyman, un haut fonctionnaire ou un policier,

---

<sup>1</sup> Sur le « travail pédagogique primaire » et le « travail pédagogique secondaire », Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *op. cit.*, 1970, p. 58 et suivantes.

<sup>2</sup> Ainsi que Pierre Bourdieu l'indique : « Il suffit de pousser ces traits jusqu'à la limite extrême, présentant l'habitus comme une sorte de principe *monolithique* (alors que j'ai à maintes reprises évoqué, notamment à propos des sous-prolétaires algériens, l'existence d'habitus clivés, déchirés, portant sous la forme de tensions et de contradictions la trace des conditions de formation contradictoires dont ils sont le produit), *immuable* (quel que soit le degré de renforcement ou d'inhibition qu'il aura reçu), *fatal* (conférant au passé le pouvoir de déterminer *toutes* les actions futures) et *exclusif* (ne laissant en aucun cas aucune place à l'intention consciente), pour se donner de triompher sans peine de l'adversaire caricatural que l'on a soi-même produit » in Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 2003, p. 95.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 91.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 144.

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 144.

<sup>6</sup> *Ibid.*, p. 144.

les « dispositions à être et surtout à devenir » seraient aussi importantes que les compétences du candidat<sup>1</sup>. Dans ce cadre, les transformations dispositionnelles sont, selon Pierre Bourdieu, possibles. Plus encore, elles sont attendues, et mêmes requises, pour la « bonne marche » du monde social.

Cette deuxième manière d'évoquer les transformations dispositionnelles dans sa théorie ne doit toutefois pas conduire à une surinterprétation de la réalité ici proposée. Au « principe de générosité<sup>2</sup> », il faut donc ajouter un principe de justesse et de vigilance. Si l'on est attentif, ces deux principes appellent à souligner que les transformations renvoient à l'idée d'une conversion. Mais là n'est peut-être même pas le plus important. Le plus important, c'est l'idée que les transformations dispositionnelles sont mises au service d'une *conformité*, ou, mieux, d'une *mise en conformité*. Pour reprendre le cas de la sélection d'un candidat pour l'entrée dans une profession, ce qui compte, c'est de voir dans quelle mesure l'*habitus* de celui-ci peut devenir un « *habitus conforme*<sup>3</sup> ». « L'*habitus conforme* », c'est donc un système de dispositions, mais dont la spécificité est d'être partagée trans-individuellement par les membres qui occupent une même position dans un champ. Les transformations se font donc pour garantir l'inertie et la stabilité d'un monde social dans lequel les professeurs du secondaire sont des agents qui, de fait, sont ou deviennent des « être-comme-membre-d'un-champ<sup>4</sup> ». C'est pourquoi Pierre Bourdieu invite à partir du champ pour parvenir à établir théoriquement et saisir statistiquement les classes d'*habitus*. Que Pierre Bourdieu évoque les transformations des dispositions ne doit en aucune manière conduire à une surinterprétation : celle qui occulterait le fait que les transformations dispositionnelles sont une mise en conformité de celles-ci à une position. Il ne faut donc pas s'y méprendre. Même dans *Les Méditations pascaliennes*, où Pierre Bourdieu nuance considérablement son modèle théorique, le changement est ce qui permet une stabilité ; ainsi, dans ce cadre, et ce même si ce n'est pas le cas le plus fréquent, les transformations dispositionnelles des professeurs peuvent survenir, mais uniquement pour devenir « conforme » à la position et aux dispositions homogènes qui lui sont statistiquement associées.

---

<sup>1</sup> Bourdieu, *op. cit.*, 2003, p. 144.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 91.

<sup>3</sup> À chaque fois que nous employons le terme d'« *habitus conforme* », c'est en référence au concept de Pierre Bourdieu, déjà cité (Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 2003, p. 144).

<sup>4</sup> Bernard Lahire, *op. cit.*, 2012, p. 169.

## Des transformations dispositionnelles partielles : deux paradigmes ?

Mais ces transformations dispositionnelles n'aboutissent pas toujours. Elles peuvent devenir « dysfonctionnelles<sup>1</sup> », ne pas être adaptées, « décalées » par rapport aux exigences dispositionnelles de la position ou de la situation sociale et historique. Si donc la correspondance harmonieuse des positions et des dispositions survient ordinairement, mais non systématiquement, les « degrés d'intégration<sup>2</sup> » des dispositions sont, *in fine*, étudiées selon deux paradigmes: le « paradigme de Don Quichotte<sup>3</sup> », d'une part, et le paradigme de « l'habitus clivé<sup>4</sup> », d'autre part.

### *Paradigme de Don Quichotte*

Le *paradigme de Don Quichotte* est intitulé de la sorte en référence au héros du roman de Miguel Cervantès qui se prend pour un chevalier dans un monde où le temps de la chevalerie est révolu. Ce choix de référence vise sans doute à faire sentir la force durable des propriétés initiales des dispositions de l'habitus, qui peuvent rendre impossible tout changement, ou toutes transformations des dispositions difficiles. En la matière, les changements brusques des conditions sociales objectives sur la base desquels le sociologue découvre que les dispositions incorporées dans le passé résistent durablement aux sanctions négatives qu'elles peuvent recevoir apparaissent dans ses travaux au moins à deux reprises : d'abord dans une série de trois articles sur les études rurales, rassemblés dans *Le bal des célibataires*, ensuite dans *Le déracinement*, publié avec Abdelmalek Sayad. Dans le premier ouvrage, les hommes, paysans béarnais dans les années 1960, sont « immariables » du fait que, à la différence des femmes<sup>5</sup>, ils ne parviennent pas à véritablement adopter les modèles culturels urbains, notamment ceux qui concernent la tenue corporelle dans son ensemble<sup>6</sup>. Parce que les femmes sont « plus aptes à percevoir et à intégrer dans leurs comportements les modèles citadins, qu'il s'agisse du vêtement ou des techniques du corps », les femmes

---

<sup>1</sup> Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 2003, p. 232.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 230.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 231.

<sup>4</sup> Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 2003, p. 229-234.

<sup>5</sup> « Du fait de la dualité de cadres de référence, conséquence de la pénétration différentielle selon les sexes des modèles culturels urbains, les femmes jugent leurs comportements paysans selon des critères qui ne leur laissent aucune chance. On comprend dès lors que nombre d'agriculteurs dynamiques puissent rester célibataires » in Pierre Bourdieu, *Le bal des célibataires. Crises de la société paysanne en Béarn*, Paris, Seuil, 2002, p. 121

<sup>6</sup> *Ibid.*, p. 121.

« jugent leurs compagnons selon des critères [corporels notamment] qui ne leur laissent aucune chance<sup>1</sup> ». Dans ce contexte, les hommes restent célibataires du fait de la force de leur habitus : « surconditionné » par leurs expériences passées, leur habitus corporel<sup>2</sup> ne leur permet pas de s'adapter à leurs nouvelles conditions. Dans le second livre, on retrouve quelques éléments contextuels similaires aux travaux menés sur le Béarn. Il s'agit dans les deux cas d'une crise – *crise de la société paysanne en Béarn* d'un côté, *crise de l'agriculture traditionnelle en Algérie* de l'autre – où les manières de penser et la tenue corporelle des paysans béarnais et des agriculteurs algériens connaissent une « brusque et brutale dévaluation », due à l'unification du marché des biens symboliques à l'échelle nationale, d'une part, et à la colonisation et à l'urbanisation dans l'Algérie des années 1960, d'autre part. Les changements historiques survenus ont, dans un cas comme dans l'autre, transformé les conditions objectives d'existence sans changer les manières objectives d'exister. C'est dans le corps, dans la manière d'être et de se tenir corporellement que les transformations dispositionnelles n'ont pas pu s'opérer. Les changements survenus dans les deux contextes ont en effet ceci de commun : le paysan « empaysanné » ne peut faire autrement que de rester paysan par corps et dans son corps : « c'est sans doute le langage du corps, la façon de se tenir, de porter la tête ou de marcher, qui exprime mieux que les mots l'égarement et le dépaysement<sup>3</sup> ». Ici donc se mêlent astucieusement une théorie dispositionnaliste avec une théorie du corps pour montrer les difficultés et en l'occurrence les impossibilités que les paysans peuvent rencontrer pour s'adapter. Sans que Pierre Bourdieu ne le nomme jamais ainsi, cette façon d'étudier les transformations ou, mieux, les impossibilités des transformations dispositionnelles, notamment corporelles, traverse une partie de son œuvre.

#### *Paradigme de l'habitus clivé ; une « relation corporelle double »*

Lorsque des individus se trouvent affrontés à des « conditions d'actualisation différentes de celles dans lesquelles ils ont été le produit », ils peuvent constituer des « habitus déchirés » qui résultent certes d'une intégration relative, mais aussi, et surtout, d'une oscillation entre deux référentiels culturels et dispositionnels incorporés et contradictoires<sup>4</sup>. C'est ce que Pierre Bourdieu appelle « l'habitus clivé ». La forme clivée de l'habitus est

<sup>1</sup> Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 2002, p. 121 et 123.

<sup>2</sup> Le terme est au pluriel (habitus corporels) dans Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 2002, p. 115.

<sup>3</sup> Pierre Bourdieu et Abdelmalek Sayad, *Le déracinement. La crise de l'agriculture traditionnelle en Algérie*, Paris, Éditions de Minuit, 1964, p. 154.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 231 puis 230.

souvent appréhendée comme une inflexion théorique introduite par Pierre Bourdieu dans *Les méditations pascaliennes* pour nuancer et répondre aux critiques adressées au sociologue du *Sens pratique*. Un examen attentif de ses premiers écrits sur la société paysanne en Béarn, et, bien que dans un contexte différent, sur *Le déracinement* avec Abdelmalek Sayad, invite toutefois à considérer que ces cas de désajustements, de décalages, de conduites peu adaptées y apparaissent déjà. En effet, pour revenir aux paysans béarnais et algériens, Pierre Bourdieu n'ignore pas que certains d'entre eux puissent, exceptionnellement, transformer pour une part leurs dispositions. Mais ces transformations dispositionnelles entraînent une « coexistence des contraires<sup>1</sup> ». D'un côté, le paysan béarnais ne peut jamais se déprendre de son habitus corporel<sup>2</sup> primaire : ce « que l'on nomme “allure paysanne” [qui a donc à voir avec le corps] est sans doute le résidu irréductible dont les plus ouverts au monde moderne, les plus dynamiques et les plus novateurs dans leur activité professionnelle, ne parviennent pas à se défaire<sup>3</sup> ». Et de l'autre, dans un autre contexte, une partie des paysans algériens dont les dispositions se sont transformées rencontrent aussi des contradictions : « les modèles de comportement et l'éthos économique importés par la colonisation coexistent, en chaque sujet, avec les modèles et l'éthos hérités de la tradition ancestrale ; il s'ensuit que les comportements, les attitudes ou les opinions apparaissent comme des fragments d'une langue inconnue, incompréhensible aussi bien de celui qui ne connaîtrait que la langue culturelle de la tradition que de celui qui ne se référerait qu'à la langue culturelle de la colonisation<sup>4</sup> ». Le « paysan dépayanné<sup>5</sup> » reste paysan malgré tout. Et il le reste dans sa chair, dans son corps, au plus profond de ce qu'il est, « condamné à la contradiction » de porter en lui « deux langues culturelles », deux langues corporelles<sup>6</sup>. Les transformations dispositionnelles de l'habitus, des paysans béarnais et algériens, bien que rares, exceptionnelles, ne peuvent donc que produire des contradictions en plus que de laisser inaccessible la possibilité de se déprendre vraiment de leur passé, puisqu'il subsiste, en eux, le « résidu irréductible » de leur habitus corporel primaire.

Ce malaise serait en effet le propre de ceux qui vivent « mi-chair, mi-poisson, entre deux mondes<sup>7</sup> » ; le propre de ceux qui, comme Manet et d'autres, ont un « habitus clivé » qui les

<sup>1</sup> Pierre Bourdieu et Abdelmalek Sayad, *op. cit.*, 1964, p. 162.

<sup>2</sup> Chaque fois que nous employons le terme d' « habitus corporel » nous nous référons au texte déjà cité de Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 2002, p. 115.

<sup>3</sup> Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 2002, p. 116.

<sup>4</sup> Pierre Bourdieu et Abdelmalek Sayad, *op. cit.*, 1964, p. 163.

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 166.

<sup>6</sup> *Ibid.*, p. 166 et 168.

<sup>7</sup> *Ibid.*, p. 461.

oblige à composer avec deux états de leur habitus corporel, dont leur habitus corporel primaire, qui ne disparaît jamais.

### **Des transformations dispositionnelles impossibles qui font souffrir ?**

Il apparaît que, pour Pierre Bourdieu, les transformations dispositionnelles, statistiquement exceptionnelles, sont particulièrement difficiles. Avec le « paradigme de Don Quichotte », ces transformations semblent impensables ou vouées à l'échec : dans les cas de crises, de mutation structurelle profonde, de « destruction des cadres spatiaux et temporels de l'existence ordinaire<sup>1</sup> », ceux qui étaient les plus adaptés deviennent les plus inadaptés. Avec le paradigme de « l'habitus clivé », les transformations dispositionnelles sont réalisées par l'intégration au site de l'habitus de nouvelles dispositions mentales et comportementales, suite à un « changement brutal » comme « la situation coloniale » ou à des « déplacements très rapides dans l'espace social », mais elles condamnent « à la division contre soi-même, génératrice de souffrance<sup>2</sup> ». Ce qu'il faut retenir ici, c'est donc que les transformations dispositionnelles ne sont réalisées qu'en vue et en vertu d'une mise en conformité, d'une quête de l'incorporation d'un « habitus conforme ». Cet « habitus conforme » est toutefois inatteignable pour celles et ceux qui sont confrontés à de « brusques » et « brutaux » changements de contexte social et historique, ou qui connaissent de grands déplacements dans l'espace social. Les agents sociaux paraissent voués à devoir composer avec leur habitus difforme, relativement ou totalement inadapté aux exigences dispositionnelles que réclame une position dans un champ. Pour eux, les transformations des dispositions corporelles semblent essentiellement de deux ordres : elles sont impossibles (« paradigme de Don Quichotte ») ou difficiles (« paradigme de l'habitus clivé »).

Mais n'a-t-on vraiment pas d'autre choix que de chercher à savoir comment les professeurs se conforment à leur position de professeurs ? Ne peut-on pas observer les transformations dispositionnelles sous un autre jour que celui de réalisations exceptionnelles, qui surviennent à la marge, effectuées dans le dessein inatteignable de se conformer aux exigences dispositionnelles d'une position dans un champ ? Ne pourrait-on pas observer les transformations dispositionnelles, corporelles notamment, dans des conditions différentes que celles de grandes crises ou que dans celles de grands changements

---

<sup>1</sup> Pierre Bourdieu et Abdelmalek Sayad, *op. cit.*, 1964.

<sup>2</sup> Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 2003, p. 230.

de position ? Pour mieux saisir comment se comportent les professeurs en contextes sociaux d'enseignement pluriels, n'y a-t-il pas la place pour une sociologie des transformations dispositionnelles soucieuse de la dynamique des ajustements interindividuels ?

### **La dynamique des ajustements interindividuels**

Les transformations dispositionnelles sont donc examinées dans l'œuvre de Pierre Bourdieu. Mais ceci appelle quelques remarques : d'abord, c'est surtout les produits de ces transformations qui l'ont été, et non pas la manière dont ces dernières se sont réalisées, à l'échelle individuelle. Ensuite, ces transformations dispositionnelles sont circonscrites soit à un ensemble de révisions effectuées pour être « conforme » à l'habitus que réclame une position ; soit encore, elles sont présentées comme le résultat de crises historiques majeures où les programmes de socialisation incorporés par les acteurs sont « trop fortement ou trop durablement » contrarié<sup>1</sup>. Or, ces transformations dispositionnelles ne surviennent pas uniquement dans ces deux cas. D'un côté, elles ne peuvent pas être uniquement considérées comme des transformations effectuées dans cette seule fin de se conformer aux dispositions homogènes d'une position. Il n'est en effet pas possible de comprendre les dispositions d'un professeur uniquement sur la base de la position de professeur qu'il occupe et des dispositions qui lui sont statistiquement associées. De l'autre, elles ne peuvent pas être uniquement considérées comme des transformations effectuées dans les cas de grandes crises. Ces remarques nécessitent de donner quelques éléments de clarification.

Tout d'abord, une analyse par position, bien qu'heuristiquement puissante, donne en effet une représentation figée de la réalité. Les professeurs, on l'a vu, ne semblent pouvoir être que des « êtres-comme-membre-d'un-champ<sup>2</sup> » alors qu'ils sont confrontés à des expériences composites, plurielles. Et à la vérité, les professeurs et les élèves ne sont pas *tous* identiques. Les premiers ne rencontrent pas *tous* les mêmes élèves, les mêmes publics, et ne pourrait-on pas en ce sens se demander quelles sont les incidences de ces interactions différentes sur les dispositions des professeurs ? Et si elles s'infléchissent différemment en pareil cas selon le contexte social d'enseignement dans lequel ils évoluent ?

Un premier problème vient du fait que la sociologie dispositionnelle fait partie des modèles déterministes, même si une dimension probabiliste est conférée à l'action<sup>3</sup>. Les

---

<sup>1</sup> Bernard Lahire, *op. cit.*, 2001, p. 82.

<sup>2</sup> L'expression est au singulier, dans Bernard Lahire, *op. cit.*, 2012, p. 169.

<sup>3</sup> Pierre Michel Menger, *op. cit.*, 2009.

comportements des professeurs sont donc régis par « l'influence causale des forces supra-individuelles<sup>1</sup> ». L'expression des différences interindividuelles entre les professeurs est hautement limitée puisqu'ils occupent une même position, et qu'ils sont, de ce fait, enclins à affronter des environnements qui assurent une continuité et un renforcement de leurs dispositions plus qu'une remise en question. Le système est stable et le caractère probabiliste des relations causales » concourt à « la perpétuation d'un état "relativement stationnaire"<sup>2</sup> ». Ainsi, étant donné cette tendance à l'inertie, il ne semble pas y avoir grand sens à étudier les transformations dispositionnelles puisqu'elles s'effectuent ou bien à la marge pour se mettre en conformité avec les dispositions homogènes du groupe des « professeurs », ou parce qu'elles ne surviennent qu'en cas de grande crise, ainsi que nous l'indiquons plus haut.

Pour enquêter sur les comportements des professeurs, ce premier obstacle peut toutefois être surmonté en rompant avec deux présupposés. Il s'agit, d'une part, de refuser l'*a priori* de l'harmonie préétablie entre l'habitus et l'environnement de l'action suivant lequel les professeurs seraient le plus souvent parfaitement adaptés aux situations rencontrées. L'ajustement dispositionnel des professeurs aux conditions objectives auxquelles ils se frottent n'a rien de quelque chose d'automatique et spontané. Il faut utilement se rappeler ici que la « complicité ontologique<sup>3</sup> » entre professeurs et élèves ne va pas de soi. Loin de là, puisqu'une majorité d'enseignants du secondaire estiment se situer à distance sociale et culturelle des élèves<sup>4</sup>. Les professeurs ne peuvent pas davantage si facilement se mettre à l'abri de ces situations d'écart par rapport à eux-mêmes, où la rencontre de l'autre peut les obliger à se décentrer d'eux-mêmes, puisqu'ils n'ont pas toujours le choix : ils sont en grande partie contraints d'enseigner ici ou là. Il s'agit ensuite, d'autre part, de rompre avec le présupposé suivant lequel les transformations dispositionnelles ne pourraient surgir qu'en des conditions historiques de grande crise. Or, à cet égard, Bernard Lahire introduit un argument précieux : de « multiples crises polymorphes qui font le quotidien des acteurs. C'est en effet pour avoir privilégié les grandes crises, liées à des transformations importantes des positions sociales dans l'espace social », qu'au fond, « on a fini par négliger toutes les crises petites ou moyennes » ; « crises du lien de complicité ou de connivence ontologique entre l'incorporé et la situation nouvelle, ces situations sont nombreuses, multiformes et

---

<sup>1</sup> *Ibid.*, p. 37.

<sup>2</sup> Pierre Michel Menger, *op. cit.*, 2009, p. 42.

<sup>3</sup> Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 1992, p. 27.

<sup>4</sup> Pierre Périer, *op. cit.*, 2003.



caractérisent la condition humaine dans des sociétés complexes<sup>1</sup> ». En ce sens, les professeurs peuvent être confrontés à des décalages entre certaines de leurs propriétés et celles de l'environnement social dans lequel ils sont amenés à enseigner, et il est sociologiquement pertinent de s'intéresser aux transformations dispositionnelles de ces derniers.

Un deuxième problème est que la question de l'altérité et des interactions semblent totalement ou quasiment absentes de la conception de l'agir dans les modèles dispositionnalistes. Plus : il y a une sorte d'opposition bien connue entre les modèles déterministes (dont la sociologie dispositionnelle fait partie) et les modèles interactionnistes. Et c'est précisément cette opposition qui est problématique. Pourquoi ? Parce que ces deux modèles sont présentés comme mutuellement incompatibles, alors qu'ils présentent précisément tous deux des *limites*. Pour ce qui concerne la sociologie dispositionnaliste, notamment représentée par Pierre Bourdieu, il est assez clair qu'elle s'est constituée, entre autres, contre les interactionnistes. Le sociologue, dans ses cours au Collège de France, ne manque pas de souligner qu'il « faut se garder de souscrire à l'idéalisme interactionniste – et typiquement petit-bourgeois – qui conçoit le monde social comme représentation et volonté<sup>2</sup> ». L'inconvénient de cette approche serait le suivant : ce « qui à nom d'école en sociologie, l'interactionnisme, réduit les phénomènes sociologiques, les relations sociales à l'interaction visible entre des individus<sup>3</sup> ». Mais en se positionnant en opposition avec cette représentation de la réalité, la sociologie dispositionnelle se prive du même coup d'étudier les transformations dispositionnelles. En revanche, les interactionnistes manquent sans nul doute de prendre en compte les propriétés sociales des individus en présence, et en particulier les dispositions qui sont importées dans les interactions, et qui les structurent, au moins en partie. Tout se passe donc comme s'il y avait, d'un côté, les positions et les dispositions sans les interactions et, de l'autre, les interactions sans les positions et en particulier sans les dispositions

Enquêter sur les transformations dispositionnelles des professeurs impose de réconcilier ces deux courants. Comment y parvenir ? Sans doute en posant la question de la place de l'altérité dans ces deux approches. Si, on le sait, l'influence de l'autre est absente ou presque des analyses dispositionnalistes qui cherchent à mettre au jour les comportements présents

---

<sup>1</sup> Bernard Lahire, *op. cit.*, 2001, p. 82 et 83.

<sup>2</sup> Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 1979, p. 282.

<sup>3</sup> Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 2016, p. 86.

de l'action en ce qu'elles accordent souvent une importance notable aux expériences socialisatrices passées, les approches interactionnistes, au contraire, font de l'altérité une dimension absolument centrale quant à l'orientation des comportements et des actions conjointes dans les interactions. Ainsi, en introduisant et en dotant les acteurs d'une conscience réflexive, ces derniers ne cessent d'évaluer et de réévaluer leurs propres comportements en fonction du comportement d'autrui. Ce qui veut dire que, si l'on revient à notre objet, les professeurs ne sont nullement interchangeables et conformes. Ils sont plutôt des acteurs qui sont sans cesse pris dans un jeu de régulation, de contrôle, de négociation, et de réévaluation, où ce qu'ils font est fortement guidés par les réactions des autres, et en particulier des élèves lorsqu'ils sont en situation de faire classe. En ce sens, les interactions entre professeurs et élèves seraient entièrement définies par rapport au mouvement de réciprocité qui s'instaurent entre les premiers et les seconds ; et ce serait donc la capacité des enseignants à se mettre à la place de leurs élèves qui permettrait d'assurer la coordination et l'ajustement ou le réajustement permanent et réciproque entre les premiers et les seconds.

En somme, la place de l'altérité est donc particulièrement centrale dans les modèles interactionnistes pour comprendre la manière dont se réalisent les ajustements interindividuels, mais, parce qu'elle paraît relativement absente ou du moins négligée des modèles dispositionnalistes, ne peut-on pas y intégrer cette dernière ?

L'idée qu'il faille introduire l'influence d'autrui pour saisir les comportements des professeurs lorsqu'ils interagissent avec leurs élèves permettrait de rompre avec des analyses qui appréhendent la pratique de l'enseignement à travers les lunettes d'un champ ou, aussi, à travers le postulat d'un inconscient pédagogique, c'est-à-dire basé sur l'idée que les professeurs sont incapables de s'ajuster ou de « régler leur enseignement sur les compétences réelles de leur public<sup>1</sup> » du fait que, pour eux, cette question de l'ajustement à autrui ne se pose pas. L'intérêt analytique de la dynamique de l'ajustement interindividuel auquel les interactionnistes sont sensibles peut être intégré dans une analyse dispositionnelle soucieuse de véritablement comprendre les comportements des professeurs dans le détail

Mais cette inclusion suivant laquelle il y aurait un ajustement mutuel des lignes de comportements individuels, entre professeurs et élèves, dans le cas qui nous intéresse, ne peut se faire à n'importe quel prix. Il est nécessaire de partir du principe qu'il ne suffit pas que le professeur se mette à la place de ses élèves, interprète leurs comportements, et anticipe

---

<sup>1</sup> Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 1970, p. 123.

ses propres actions en simulant ou en imaginant les réactions qui pourraient advenir de ces derniers, pour que la coordination et l'ajustement des comportements entre professeurs et élèves réussissent. Prendre pour objet d'analyse les comportements des professeurs lorsqu'ils sont en action d'enseigner, c'est nécessairement admettre que les ajustements entre les professeurs et les élèves ne sont pas évidents. En fait, ce qu'oublie une approche interactionniste, et ce que peut en revanche apporter une perspective dispositionnaliste sur ce point, c'est que les ajustements des professeurs aux élèves sont tantôt freinés, empêchés, paralysés, tantôt accélérés, excités, favorisés par un ensemble de tendances à agir, à parler, à se tenir corporellement, etc., cristallisées au cours des expériences socialisatrices passées. Les professeurs peuvent comprendre leurs élèves et supposer qu'un comportement sera plus adapté avec ce public, mais encore faut-il pouvoir l'adopter, notamment lorsque des tendances à agir, incorporées, empêchent définitivement ou temporairement de le faire. En clair : cela dépend des contraintes du contexte mais aussi de la propriété de « transformabilité » des dispositions de l'enseignant, selon qu'elles sont solides ou liquides.

#### **DISPOSITIONS SOLIDES, DISPOSITIONS LIQUIDES**

Ainsi, dans cette dynamique des ajustements interindividuels entre l'enseignant et les élèves, l'enseignant et les collègues, ou l'enseignant et les parents, les dispositions sont donc au travail. Elles sont prises dans un processus socialisateur et parfois transformateur qui en change la forme et la consistance. Pour aider, nous parlerons, dans notre cas, de dispositions solides et de dispositions liquides, mais aussi de solidification et de liquéfaction. Si nous choisissons d'introduire ces termes de dispositions solides et de dispositions liquides, c'est parce qu'ils permettent de qualifier le degré de malléabilité et donc de « transformabilité » de la disposition considérée. Ces concepts se distinguent de ceux de « dispositions fortes » et de « dispositions faibles », évoqués plus haut, qui permettent seulement de préciser que certaines dispositions ont besoin de contraintes contextuelles plus fortes que d'autres pour être activées<sup>1</sup>. Par dispositions solides, on entendra des dispositions qui ne se laissent pas facilement transformer. Et par dispositions liquides, des dispositions qui sont relativement malléables, déformables, transformables. Mais cela ne suffit pas. Car il convient encore de préciser que ces dispositions solides et

<sup>1</sup> Bernard Lahire, *op. cit.*, 2012, p. 41.

liquides des enseignants ne le sont pas éternellement. Certaines dispositions liquides peuvent devenir solides et réciproquement. Le processus par lequel les propriétés de « transformabilité » de certaines dispositions qui évoluent est nommé solidification et liquéfaction. Solidification : une ou des dispositions liquides deviennent progressivement solides. Liquéfaction : une ou des dispositions solides deviennent progressivement liquides. Ces processus ont lieu sous l'effet des contraintes contextuelles et des déterminations interactionnelles que rencontrent les enseignants.

En outre, point important, la spécificité des contextes sociaux d'enseignement peut nécessiter des ajustements différents suivants les lieux, si bien que là où un professeur paraît inadapté à un environnement, avec certains types d'élèves, il peut être parfaitement adapté dans un autre. Mais, ceci sans ne jamais perdre de vue que ces ajustements aux élèves, qu'ils soient facilités ou rendus plus difficiles eu égard les dispositions possédées par tels ou tels professeurs, nécessitent le plus souvent une transformation, au moins en partie, de dispositions. Penser ensemble le poids de l'altérité et des mécanismes d'ajustements des professeurs aux élèves en les intégrant à une analyse dispositionnelle, voilà ce qui permet de préciser plus finement notre objet d'analyse : celui de l'appréhension des transformations dispositionnelles des professeurs réalisés, consciemment ou non, en vue d'un plus grand ajustement interindividuel entre eux et leurs élèves.

Un tel objet ne doit pas pour autant laisser penser que les transformations dispositionnelles sont toujours possibles ni que ces transformations sont nécessairement radicales. Lorsqu'un processus de transformation des dispositions est en train de se faire, il peut s'agir uniquement de la transformation de certaines dispositions, et non de toutes, et ces transformations peuvent ne pas être permanentes. Dans cette optique, les dispositions ne prennent donc tout leur sens que dans la dynamique et la spécificité des interactions où les partenaires en présence – les professeurs et les élèves – sont empreints d'un passé, mais ils font et refont aussi le présent. Finalement, prendre pour objet d'analyse les transformations dispositionnelles des professeurs effectuées à cette fin, consciemment ou non recherchées, de se relier à son public, c'est sensiblement relâcher l'hypothèse du pouvoir de détermination des expériences passées sur l'action présente, à l'instar de ce que proposent les interactionnistes, sans abandonner l'analyse dispositionnelle. Tout ceci conduit inévitablement à spécifier les comportements individuels des professeurs, à les explorer et à

les analyser suivant les publics rencontrés, ceci afin, au fond, de permettre l'analyse dynamique des ajustements interindividuels entre eux et les élèves. Les transformations dispositionnelles des professeurs permettent *in fine* d'avancer, en toute hypothèse, que ces dernières se réalisent à la fois certes en envisageant la perspective d'autrui, mais aussi, peut-être, en s'adonnant à la tâche d'un positionnement dispositionnel qui nécessite, pour reprendre une expression d'Anselm Strauss, de se mettre à sa propre place<sup>1</sup>. Alors sans doute est-il nécessaire de préciser quel est le statut de la conscience dans ce processus de transformation et d'instauration d'un lien avec les élèves.

### Postulat de semi-conscience

Enquêter sur les transformations dispositionnelles des professeurs réalisées pour se relier à leurs élèves soulève une série de questions : les professeurs sont-ils conscients de ces remaniements, de ces révisions, de ces infléchissements de leurs dispositions ? Ces transformations se réalisent-elles en deçà de la conscience. Sont-ils conscients que, en certains cas, leurs dispositions paraissent ne pas pouvoir se transformer, du fait de leurs insensibilités aux contraintes extérieures que génère la relation avec leurs élèves ? L'ensemble de ces questions invite à préciser le statut de la conscience, même si celui-ci ne prendra pleinement son sens qu'empiriquement. Pour ce faire, il est d'abord nécessaire de pointer une fausse opposition qui « tient au fait que nous vivons dans la tradition dualiste, dans la tradition cartésienne pour la nommer<sup>2</sup> ». Rapporté à notre objet, et donc en particulier aux professeurs, tout se passe comme si cette tradition se manifeste selon les deux perspectives suivantes : d'un côté, une approche privilégie une conception où les professeurs ne sont pas conscients de ce qui les détermine et, de l'autre, une approche qui appréhende ces derniers comme des sujets, des acteurs parfaitement conscients de leurs actions.

L'opposition entre ces deux perspectives tient, comme le note Pierre Bourdieu, à « l'erreur mécaniste » et à « l'erreur intellectualiste<sup>3</sup> ». L'une renvoie aux actions humaines

---

<sup>1</sup> Convoquant les travaux de Ralph Turner, Anselm Strauss, dans *Miroirs et masques*, rappelle quelles sont les tâches nécessaires à l'appréciation des réactions de l'autre : celle où il s'agit d'envisager l'attitude de l'autre, celle d'une tierce personne et celle de l'interlocuteur. Il ajoute alors en parallèle de ces trois tâches une quatrième : celle où on « se met à propre place » in Anselm Strauss, *Miroirs et masques*, Paris, Métailié, 1992, p. 63 puis 64.

<sup>2</sup> Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 2015, p. 266.

<sup>3</sup> Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 2015, p. 267.

« déterminées par des causes ». L'autre à celles « accomplies en connaissance de cause ». De ce fait, les individus seraient comme des « savants », sujets et objets de leurs actes conscients<sup>1</sup>.

Mais alors, comment ne pas s'enfermer dans cet impératif de devoir choisir entre d'un côté une connaissance sociologique où les professeurs sont pleinement déterminés et non-conscients, et, de l'autre, une représentation de la réalité où ces derniers sont totalement conscients ? Pierre Bourdieu, avec Jean-Claude Passeron et aussi Jean-Claude Chamboredon, proposent dans *Le métier de sociologue* d'adopter le postulat de « non-conscience ». Ce postulat part donc du principe que la connaissance qu'ont les individus sur ce qu'ils sont et ce qu'ils font leur échappe totalement ou en partie, ces derniers ne pouvant, au mieux, qu'avoir une connaissance « substantielle » des différentes forces qui les poussent à agir, à penser, à sentir de telle manière plutôt qu'une autre, et à faire ce qu'ils font comme ils le font plutôt qu'autrement. En se coupant au moins en partie de la philosophie de l'action et de la philosophie de la conscience, ce postulat invite le sociologue à élaborer une connaissance où l'intention n'est pas au principe des comportements étudiés : car tout ceci « revient à dire que la plupart des actions humaines ont pour principe tout à fait autre chose que l'intention, c'est-à-dire des dispositions acquises qui font que l'action peut être et doit être orientée vers telle ou telle fin sans que l'on puisse poser pour autant qu'elle a eu pour principe cette fin<sup>2</sup> ». Du fait qu'il n'est pas évident d'en saisir les subtilités, ce postulat a fait l'objet d'incompréhension ou de caricature malveillante en laissant entendre qu'y recourir contraint à dénier aux individus leurs capacités réflexives, alors que le postulat de non-conscience permettrait précisément d'éviter de tomber dans « l'erreur mécaniste » et « l'erreur intellectualiste<sup>3</sup> ».

Un « principe de générosité<sup>4</sup> » invite à souligner que cette réflexivité n'est pas supprimée. Elle n'a certes rien de comparable avec ce que Pierre Bourdieu nomme « l'athéisme du monde moral » et que, par conséquent, chaque sujet social se considère comme un sujet parfaitement libre, aux intentions et aux actions conscientes<sup>5</sup>. Mais, en dépit

---

<sup>1</sup> *Ibid.*, p. 266.

<sup>2</sup> Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 1994, p. 181.

<sup>3</sup> Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 2015, p. 266.

<sup>4</sup> Bourdieu, *op. cit.*, 2003, p. 91.

<sup>5</sup> « C'est le lot de l'homme depuis la révolution française de vivre continuellement avec la conscience malheureuse du fossé infranchissable entre la tradition et la modernité. Ni la mentalité révolutionnaire ni l'activisme contre-révolutionnaire ne sont en mesure de le libérer de cet état dissocié. En effet, la validité de la tradition a en grande partie disparu, mais cela n'empêche que cette absence se manifeste chez l'homme par la conscience de devoir vivre et agir continuellement sans règles ni critères fixes. La formule hégélienne de

du fait que « la plupart des actions humaines ont pour principe tout à fait autre chose que l'intention », il n'en reste pas moins qu'une forme de réflexivité subsiste. Elle n'est donc pas nulle, mais simplement d'un type particulier en plus que d'être soulagée pour une bonne partie par les dispositions incorporées. Finalement, l'ambiguïté du « postulat de non-conscience » tient à ce qu'il contraint à reléguer au second plan l'intentionnalité, pour accorder le primat aux dispositions, tout en dotant les individus d'une réflexivité, mais d'une réflexivité essentiellement pratique.

Ici une distinction s'impose sur les emplois du « postulat de non-conscience ». Si ce postulat a suscité tant d'incompréhension, c'est peut-être, en partie, parce que deux utilisations bien différentes en ont été faites par Pierre Bourdieu, sans toutefois que celles-ci ne soient toujours clarifiées ni même différenciées. Un premier usage de ce postulat pourrait être qualifié de rigide. Et un second d'assoupli. Le premier correspond au cas général : la relation entre l'habitus et le champ est une relation harmonieuse, où, « dans les sociétés stables et peu différenciées », comme dans « les sociétés peu différenciées elles-mêmes », les individus sont conformes à des positions et à des dispositions qui leurs sont associées<sup>1</sup>. En ce sens, il n'est nul besoin de réflexivité ou d'intentionnalité. L'essentiel se fait infra-consciemment, puisque l'individu « qui a l'habitus du champ est, dans ce champ, comme un poisson dans l'eau ou comme l'homme dans l'atmosphère » : « ce qui fait qu'il n'a aucune conscience de la pesanteur de l'air<sup>2</sup> ». En conséquence, le « postulat de non-conscience » est strictement appliqué : il est rigide. En revanche, un autre usage, plus *assoupli* celui-ci, vient compléter et se distinguer du premier. La conscience peut advenir dans des conditions historiques et sociales exceptionnelles : celles des grands déplacements dans l'espace social et des grandes crises historiques où la structure du champ a changé plus vite que les individus et leur habitus ne leur ont permis de le faire (comme pour les paysans béarnais ou algériens).

---

« l'athéisme du monde moral » exprime le sentiment que la modernisé a perdu a jamais tout fondement transcendant de la morale et que par conséquent l'homme règne désormais en maître sur la moralité, ce qui implique par ailleurs que les seules limites qu'il puisse accepter sont celles qu'il s'est difficilement imposé lui-même », Jean-Marc Piret, « Entre origine et avenir. Tradition, histoire et mise en forme de l'espace public chez Hannah Arendt et Hermann Lübbe » in Anne-Marie Roviello et Maurice Weyembergh, *Hannah Arendt et la modernité*, Paris, Vrin, 1992, p. 48-49.

<sup>1</sup> « Le charme indiscutable des sociétés stables et peu différenciées, lieux par excellence, selon Hegel, qui en a eu une intuition très aiguë, de la liberté concrète comme "être-chez-soi" dans ce qui est, trouve son principe dans la coïncidence quasi parfaite entre les habitus et l'habitat, entre les schèmes de la vision mythique du monde et la structure de l'espace domestique par exemple, organiques selon les mêmes oppositions, ou encore, espérances et les chances objectives de les réaliser. Dans les sociétés différenciées elles-mêmes, toute une série de mécanismes sociaux tendent à assurer l'ajustement des dispositions aux positions, offrant par là à ceux qui en bénéficient une expérience enchantée (ou mystifiée) au monde social » in Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 2003, p. 213.

<sup>2</sup> Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 2015, p. 215-216.

Alors le « postulat de non-conscience » est assoupli puisque les individus peuvent prendre conscience qu'ils sont inadaptés, déplacés, et même, bien que cela n'ait pas été véritablement mis à l'épreuve empiriquement, « surveiller » et « *corriger consciemment* les “premiers mouvements” d'un habitus générateur de conduites peu adaptées ou déplacées<sup>1</sup> ». Ces cas où surgit la conscience réflexive sont toutefois strictement limités à l'exceptionnalité des conditions, et à un travail permanent et conscient de « mise en conformité ».

Parce que notre recherche ne limite nullement les transformations dispositionnelles à celles qui se produisent lors de grandes crises, ou à une recherche consciente d'une *mise en conformité* des dispositions à une position, et étant donné les problèmes d'usages (et de réception) que ce « postulat de non-conscience » semble susciter, nous proposons d'adopter un postulat de semi-conscience. Qu'est-ce que le postulat de semi-conscience ? Pourquoi y avoir recours ? Le postulat de semi-conscience permet d'éviter l'écueil qu'engendre immédiatement « le postulat de non-conscience » : celui de faire penser à la psychanalyse et à l'inconscient freudien. Le postulat de semi-conscience permet aussi de réintroduire la réflexivité, au sens d'une réflexivité qui passe par le langage, par la verbalisation, et qui passe aussi par le corps, en deçà du langage. Cette réflexivité n'a toutefois rien à voir avec une causalité de l'action exclusivement fondée sur des motivations et des justifications (ce qui serait tomber dans « l'erreur intellectualiste », en plus que d'adopter un point de vue faussement humaniste et universaliste sur la réalité<sup>2</sup>). Il s'agit nécessairement d'une réflexivité partielle, qui n'est en rien comparable à une situation où les émotions, intentions et actions – les siennes propres comme celles des autres – seraient parfaitement transparentes, lisibles, descriptibles. En effet, cette réflexivité dépend toujours des expériences passées et présentes, et en ce sens, le degré de réflexivité dépend aussi bien de la sociogenèse du professeur que du contexte social d'enseignement présent.

Mais que celui-ci enseigne à des élèves ayant des propriétés sociales éloignées des siennes ou non, quid du rapport du professeur à ses propres dispositions ? Avec le postulat de semi-conscience, le professeur peut, sous certaines conditions que le sociologue doit

---

<sup>1</sup> Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 2003, p. 234. C'est nous qui soulignons.

<sup>2</sup> « Il y a des conditions historiques de l'émergence de la raison. Et toute représentation, à prétention scientifique ou non, qui repose sur l'oubli ou l'occultation délibérée de ces conditions tend à légitimer le plus injustifiable des monopoles, c'est-à-dire le monopole de l'universel. Il faut donc, au risque de s'exposer à leurs feux croisés, opposer le même refus aux tenants d'un *universalisme abstrait passant sous silence les conditions de l'accès à l'universel* [c'est nous qui soulignons] (ces privilégiés du point de vue du sexe, de l'ethnie ou de la position sociale qui, détenant un monopole de fait des conditions d'appropriation de l'universel, s'octroient la légitimation de leur monopole – et aux défenseurs d'un relativisme cynique » in Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 2003, p. 103 puis 104.



découvrir et examiner, avoir conscience d'une partie de ses dispositions, c'est-à-dire de ses tendances à agir de telle ou telle manière lorsqu'il entre en relation avec ses élèves. Mais cela n'implique aucunement que le professeur ait conscience de l'ensemble de ses dispositions, ce qui serait souscrire à une pure fiction où les professeurs seraient de parfaits « savants » d'eux mêmes et des autres, des observateurs omniscients d'eux-mêmes dans leur manière de se comporter, d'agir et de réagir avec leurs élèves. Cela signifie que les professeurs ont une « connaissance-méconnaissance » de leurs tendances à agir. Même en étant conscients en certains cas de leurs dispositions, ils en ignorent d'autres simultanément. Ce postulat de semi-conscience permet donc de comprendre qu'il n'y a pas de coupure nette et définitive entre d'un côté des professeurs qui ne seraient pas conscients de leurs dispositions, qui agiraient essentiellement sous leurs impulsions, guidées par elles, et de l'autre des professeurs qui seraient conscients des multiples tendances qui les poussent à agir, d'une certaine manière, avec leurs élèves. Une séparation nette ou le choix de l'une ou de l'autre optique n'a en conséquence aucun sens : pour le professeur, le degré de conscience de ses dispositions est fonction de la rencontre entre soi et autrui ; ou, plus exactement, il dépend des propriétés sociales du professeur et des propriétés sociales des cadres institutionnels et pédagogiques au sein desquels celui-ci noue contact avec des élèves situés à plus ou moins grandes distances sociales et culturelles de qui il est.

Le postulat de semi-conscience permet donc de garder à l'esprit que, pour le professeur, le réajustement de sa ligne de comportement n'est pas chose aisée. Et qu'une « conduite réflexive », c'est-à-dire « cette capacité des individus d'entrer dans leur propre champ de vision et de devenir un objet pour eux-mêmes – un objet à transformer, à orienter ou à diriger<sup>1</sup> » – ne peut engendrer des transformations, des orientations et des directions qui soient détachées de toutes inclinations liées à ses dispositions, avec lesquelles le professeur parvient d'ailleurs ou non à commercer. C'est que le postulat de semi-conscience tient compte du paradoxe suivant lequel le professeur peut avoir partiellement conscience de ses actes et de ceux d'autrui, de ses propres penchants en situation de face-à-face avec les élèves, mais que cela ne garantit aucunement que cette conscience se traduise par une transformation de ses dispositions, celles-là même réalisées pour se relier et s'ajuster à ses élèves, pour les comprendre et se faire comprendre.

---

<sup>1</sup> Daniel Cefaï et Louis Quéré, « Introduction. Naturalité et socialité du self et de l'esprit » in Georges Herbert Mead, *op. cit.*, 2006, p. 35.

Ainsi, le postulat de semi-conscience ne saurait accorder aux individus, ici aux professeurs engagés dans l'action d'enseigner, une pleine conscience qui permet de faire éclorre un rapport savant à leurs comportements. Il est donc clair que, même si ces derniers peuvent parfois sentir qu'ils ont telles ou telles tendances à agir dans telles ou telles circonstances, voire, sous certaines conditions, qu'ils parviennent à les transformer, cela n'indique pas que les enseignants emploient eux-mêmes un lexique dispositionnaliste : ils l'expriment nécessairement dans les détails inaperçus, mais lourds de sens, du sens commun. C'est donc pourquoi c'est au sociologue de reconstruire, sur la base des propos qu'il recueille et des comportements qu'il observe, par exemple, les dispositions des professeurs et leurs éventuelles ou impossibles transformations. Le postulat de semi-conscience n'implique pas de confondre ce que Pierre Bourdieu appelle la « connaissance pratique », qu'élabore le professeur à son échelle quand il est en situation de faire classe, dans telles ou telles conditions, et la « connaissance théorique », celle qu'échafaude le sociologue en essayant de faire tenir ensemble et les représentations subjectives du professeur et le donné de son analyse qui tend vers « l'objectivé<sup>1</sup> ». Il y a bien une distinction entre ces deux formes de connaissance<sup>2</sup>. Le postulat de semi-conscience constitue donc un moyen d'avoir en tête que le professeur ne peut avoir conscience de tout ce qui se passe dans la classe et en dehors d'elle. Car le professeur, seul face à ses élèves, à une semi-conscience et une « connaissance-méconnaissance » de ses propres actions et de celles de ses élèves. Il ne maîtrise qu'imparfaitement ce qui se joue dans la classe, ne serait-ce que parce qu'il ne peut percevoir et recevoir toutes les informations qui y circulent<sup>3</sup>. En outre, si le professeur sait en partie comment il est et ce qu'il fait en classe à son échelle, il ignore pour l'essentiel quelles sont les tendances à agir de ses collègues. Le professeur peut transformer certaines de ses dispositions, et en être en partie conscient, mais simultanément méconnaître les effets que peuvent avoir tels ou tels comportements des enseignants, aussi bien à l'échelle de l'établissement dans lequel il exerce, qu'à celle du système d'enseignement dans son

---

<sup>1</sup> « La tâche première de la sociologie est peut-être de reconstituer la totalité à partir de laquelle se laisse découvrir l'unité de la conscience subjective que l'individu a de ce système social et de la structure objective de ce système (...). Dès lors, il se doit de réconcilier la vérité du donné objectif que son analyse lui fait découvrir avec la certitude subjective de ceux qui le vivent » in Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 2002, p. 127.

<sup>2</sup> « Ce qui signifie clairement que la science doit se donner pour fin non de reprendre à son compte la logique pratique, mais de reconstruire théoriquement cette logique en incluant dans la théorie la distance entre la logique pratique et la logique théorique » in Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 2003, p. 78.

<sup>3</sup> Bien que les conditions expérimentales ne se réalisent pas en situation de faire classe, voir la recherche suivante : Christopher Chabris et Daniel Simons, « Gorillas in our midst : sustained inattention blindness for dynamic events », *Perception*, 29, 1999, p. 1059-1074.

ensemble. Par conséquent, enquêter sur les comportements des professeurs, c'est appliquer le postulat de semi-conscience et chercher à rendre compte non pas d'une perspective mais d'une pluralité d'entre elles, sans jamais perdre de vue l'idée de repérer les régularités structurales de ces transformations. Ce postulat n'aura toutefois de sens que lorsqu'il sera mis à l'épreuve.

### **Trois manières d'analyser les transformations dispositionnelles**

Enfin, on peut clore cette première partie, qui relate notre itinéraire théorique, en présentant d'ores et déjà trois manières d'analyser les transformations dispositionnelles des enseignants. Celles-ci se déclinent en trois niveaux : 1) les résistances aux transformations, 2) les transformations transcontextuelles et 3) les transformations socialement situées et orientées. Qu'entend-on au juste par ces termes ? Comment et pourquoi sont-ils apparus ?

Initialement, une seule de ces trois perspectives d'analyse était envisagée. Il s'agit des transformations dispositionnelles situées et orientées. Par là, nous entendons un *processus de transformations partielles de dispositions corporelles des enseignants propres à un type de contexte particulier*. Cependant, comme nous le verrons dans la partie qui suit – intitulée « enseigner – par corps – en mondes pluriels » –, il est apparu que les choses ne sont pas aussi simples que cela. En effet, en écoutant les enseignants, nous avons pu constater que leurs comportements rencontrent parfois des résistances à toute tentative de transformation. Ces types de résistances, abordés plus haut sous l'angle théorique, sont ce que nous avons appelé les résistances aux transformations. Il s'agit là d'un *processus où certaines tendances à agir des enseignants sont plus fortes que les contraintes contextuelles et interactionnelles auxquels ils sont soumis*. Cela peut se traduire aussi, comme nous le verrons, par une inclination à vouloir évoluer dans des contextes d'enseignement où les enseignants sont en partie sociologiquement ressemblants, non seulement aux élèves, mais aussi à leurs parents, et où leurs dispositions peuvent s'épanouir. À quoi s'ajoute un troisième et dernier type d'analyse : les transformations transcontextuelles. Celui-ci a émergé, lui aussi, de la confrontation aux données empiriques. On peut le définir comme un *processus où les transformations dispositionnelles des enseignants sont transversales, indépendamment du contexte où ils enseignent*. Cela signifie, plus précisément, que ces transformations, notamment corporelles, sont relativement communes aux enseignants, du moins communes

à ceux que nous avons rencontrés. À présent, pour y voir plus clair, on peut donc recourir à un schéma, dans lequel on retrouve les trois types de transformations exposés<sup>1</sup>.

Ce schéma, auquel on peut se reporter dans les pages suivantes, ne prétend évidemment pas à l'exhaustivité. Peut-être existe-t-il d'autres types ou formes de transformations dispositionnelles. Mais, quoi qu'il en soit, ces types de transformations ont bien été dégagés à la croisée de notre itinéraire théorique et de notre enquête empirique. On retrouve aussi, toujours dans ce schéma, les relations entre l'enseignant, ses dispositions, et le contexte professionnel. On l'a vu, ce dernier, le contexte professionnel, est appréhendé comme un « cadre socialisateur » susceptible d'entraîner, au fil des interactions avec les élèves, les collègues et les parents, des transformations dispositionnelles. Et c'est pour cette raison que, ci-dessous, des flèches indiquent les liens entre ce premier type de relation et les types de transformations envisagés. Au milieu : notre postulat de semi-conscience. Position sur laquelle nous ne revenons pas, dans la mesure où nous l'avons déjà développée plus haut.

Ceci pourrait faire sourire, mais pour complètement s'approprier le schéma qui suit, on peut, face à celui-ci, s'imaginer au volant d'une voiture. Confortablement installé sur son siège, le conducteur – qui n'est autre que l'enseignant ! – est porteur de dispositions solides et liquides, dont il n'a qu'une semi-conscience. Ayant mis le contact et sa ceinture, le conducteur prend la route de sa carrière : il s'inscrit alors dans un contexte social d'enseignement, et plus précisément dans une dynamique d'ajustements interindividuels avec des élèves aux caractéristiques sociologiques singulières, mais aussi avec des collègues et des parents. En cours de chemin, et passant éventuellement d'un contexte professionnel à un autre, aux tonalités sociales dominantes plus ou moins différentes, celui-ci met (ou se voit contraint) de mettre son clignotant ; il s'oriente alors vers des transformations situées et orientées, des transformations transcontextuelles, à moins qu'il ne doive faire face à des embûches : les résistances aux transformations dispositionnelles. Dès lors, l'apprenti-chercheur n'a plus qu'à rejoindre la place du passager. Et à être attentif au conducteur.

Ainsi, si l'on fait le vœu que ce schéma aide à un peu mieux comprendre notre itinéraire théorico-empirique, celui-ci ne prendra peut-être tout son sens qu'en deuxième partie. En effet, après un « entracte méthodologique », au cours duquel nous exposons les conditions de production et d'analyse du matériau recueilli, deux chapitres (« Quand les enseignants ne changent pas » et « Les enseignants comprennent-ils les élèves ») sont dédiés aux résistances

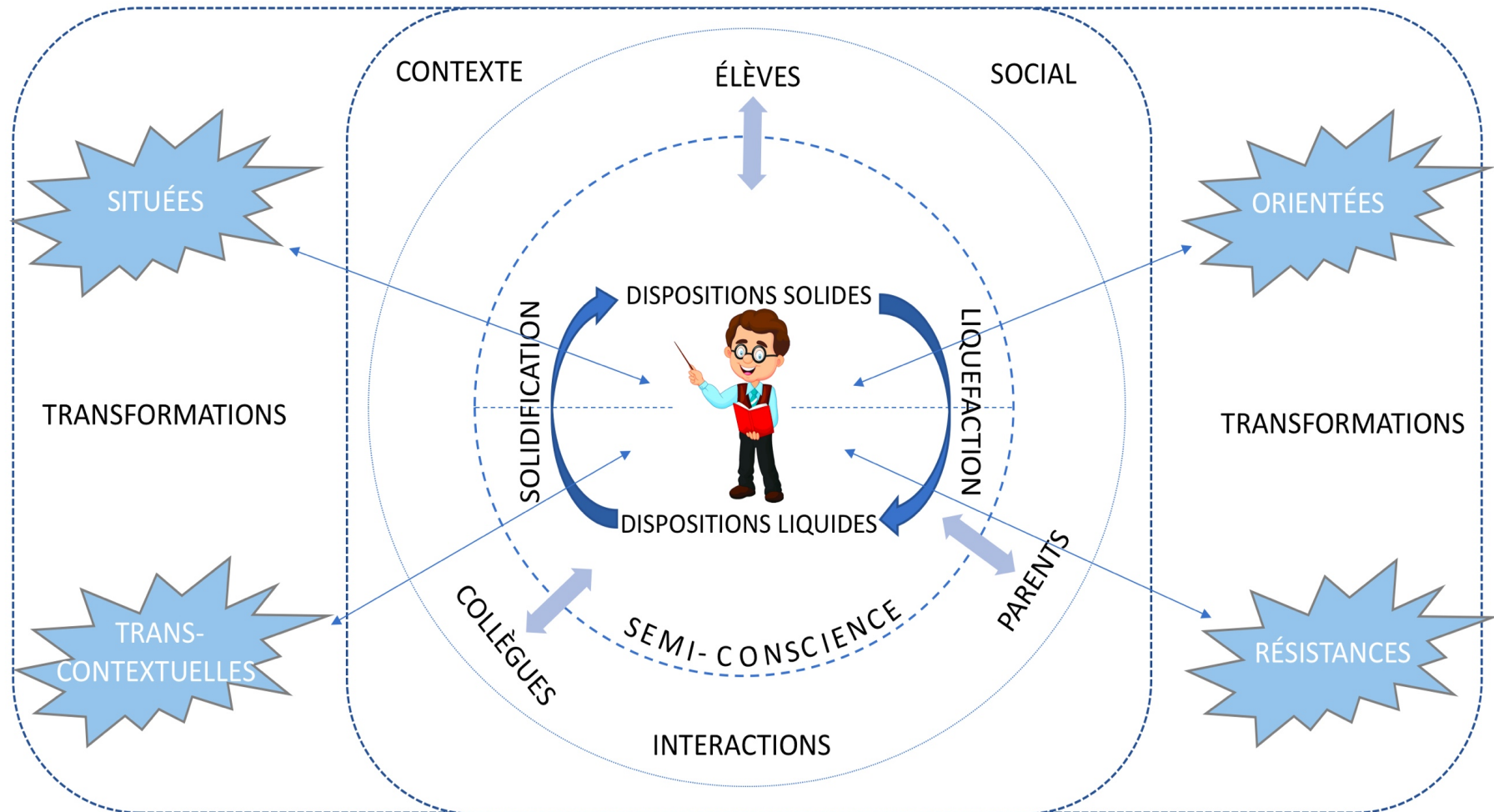
---

<sup>1</sup> Cf. schéma « Les transformations dispositionnelles des enseignants », p. 149.

aux transformations rencontrées par les enseignants. Ensuite, un chapitre (« Se transformer – par corps – pour devenir enseignant ») rend compte des transformations transcontextuelles (deuxième niveau d'analyse). Un dernier (« L'espace des comportements langagiers ») expose les transformations socialement situées et orientées (troisième niveau d'analyse).

Schéma VI

LES TRANSFORMATIONS DISPOSITIONNELLES DES ENSEIGNANTS



*Deuxième partie*

ENSEIGNER – PAR CORPS – EN  
MONDES PLURIELS

# Chapitre I

## Entracte méthodologique

Pour mettre à l'épreuve des faits la problématique de l'ajustement et de la transformation des dispositions des professeurs en fonction des spécificités sociales et culturelles de leurs élèves, il a d'abord été décidé de procéder à un travail exploratoire. Il se décline en deux dispositifs méthodologiques distincts : un travail réalisé en collaboration avec des étudiants de 3<sup>e</sup> année en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS) dans le cadre d'un cours d'Enquête et Méthode donné en 2014<sup>1</sup> et une observation dans un collège des Yvelines. Un troisième dispositif, plus conséquent et principal matériau de cette thèse, basé sur une campagne d'entretiens avec des enseignants, a été mis en place.

### Explorer avec les étudiants

Le premier dispositif méthodologique tient au fait que nous avons eu la chance d'enseigner en qualité de vacataire à l'Université du Mans durant l'année 2013-2014, en parallèle de notre première année de doctorat. Parmi les missions d'enseignement auxquels nous avons participé sous la supervision de Monsieur Zanna, nous avons, entre autres, encadré des travaux dirigés d'*Enquêtes et Méthodes* avec des étudiants de 3<sup>e</sup> année de licence STAPS. Cet enseignement vise à former ces derniers aux méthodes de l'entretien, du questionnaire et de l'observation. Faire vivre de l'intérieur la recherche aux étudiants tout en saisissant l'opportunité pour recueillir des données sur les comportements des enseignants a constitué le fil conducteur de cet enseignement, structuré en trois temps : 1) conception des outils méthodologiques (grille d'entretien, d'observation, questionnaire) ; 2) sélection des établissements et prise de contact avec les enquêtés ; 3) recueil des données.

---

<sup>1</sup> Dans le cadre des travaux dirigés de sociologie « Enquête et Méthode », sous la supervision d'Omar Zanna, responsable pédagogique et coordinateur des enseignements (CM et TD) de sociologie depuis 2004 au département STAPS de l'Université du Mans.



## Conception collective d'outils méthodologiques

Trois groupes d'étudiants ont été formés, un par méthode. L'enjeu était de les accompagner dans la conception d'une grille d'entretien, d'observation, et de questionnaires.

Concrètement, la grille d'entretien élaborée (cf. annexe) se structurait en six parties : la dimension biographique de l'enseignant ; l'établissement et ses élèves ; l'action pédagogique ; la tenue professorale ; le discours de l'enseignant ; le placement et les distances. Cette grille se complète d'un talon sociologique avec quelques données relatives à la personne interrogée (âge, sexe, ancienneté, lieux d'exercice passés, nom de l'établissement, etc.) et aux conditions de l'entretien : date, durée, etc.

La grille d'observation (cf. annexe) suivait trois axes d'analyse : la tenue, l'action pédagogique, les distances interindividuelles. Dans le premier, l'observateur doit caractériser l'apparence générale de l'enseignant. Dans le deuxième, le temps de parole de l'enseignant et des élèves est compté ; le nombre de conseils et de rappels à l'ordre aussi. De même que du nombre et de la qualité des encouragements ou des dévalorisations. Les éléments saillants du langage ont de plus été consignés (tutoiement ou vouvoiement, mots employés, etc). Enfin, dans le dernier axe, l'enquêteur devait être attentif à l'utilisation de l'espace par l'enseignant et aux nombres de rapprochements enseignant-élèves.

Un premier questionnaire (cf. annexe) visait en outre à interroger les enseignants. Il s'organisait en six parties : « carrière », « rapport pédagogique », « communication (verbale) enseignant-élèves », « vêtements de travail », « espace et enseignement », et « données personnelles ». Enfin, un deuxième questionnaire s'adresse aux élèves (cf. annexe)<sup>1</sup>. Celui-ci poursuit deux objectifs. Avoir une vue plus précise des publics scolarisés dans les établissements en plus des informations fournies par la DEPP<sup>2</sup>. Et comprendre le regard que les élèves portent sur les enseignants.

---

<sup>1</sup> Une partie du questionnaire devait toutefois être remplie en collaboration avec les parents.

<sup>2</sup> La Direction de l'Évaluation de la Prospective et de la Performance (DEPP). Cet organisme nous a fourni des informations sur les établissements secondaires du Mans, telles que la répartition des élèves en fonction des catégories socioprofessionnelles des parents, les réussites au Diplôme National du Brevet ou encore le nombre et le type de mentions obtenues.

## Choix des établissements, prise de contact et collecte des matériaux

A partir des données de la DEPP, six établissements secondaires<sup>1</sup> ont été sélectionnés<sup>2</sup> et contactés sur la base des profils sociologiques des quartiers (cf. *supra*). Trois d'entre eux recrutent une majorité d'élèves issus des catégories « favorisées » et trois autres des élèves dont les parents sont agriculteurs exploitants, artisans, commerçants, employés de commerce, policiers et militaires, ouvriers, qualifiés ou non qualifiés, ouvriers agricoles, chômeurs, etc.

Pour recueillir le matériau, chaque groupe d'étudiants disposait de consignes précises. Le groupe « observation » avait pour tâche d'observer des professeurs en classe : deux heures d'EPS (en 6<sup>e</sup> et en 3<sup>e</sup>) ; deux heures de français (une heure en 6<sup>e</sup>, une heure en 3<sup>e</sup>) ; deux heures en Histoire-Géographie (une heure en 6<sup>e</sup>, une autre en 3<sup>e</sup>). Au total, 48 heures d'observation *in situ* ont été réalisées dans les classes de 6<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup> des six établissements choisis. 34 fiches d'observations, qui sont des indicateurs des dispositions mises en œuvre selon les contextes par les enseignants, complètent ce travail d'observation (cf. annexes). À cela se sont ajoutées des enregistrements vidéo (7 heures) et audio (8 heures) de séances.

Le deuxième groupe devait procéder à la passation de questionnaires auprès des enseignants d'une part, et aux élèves et à leurs parents d'autre part. Le « questionnaire enseignant » a été distribué en salle des professeurs tandis que le « questionnaire élève » a été remis en classe, soit par les étudiants eux-mêmes, soit par les professeurs principaux. Au final, 27 enseignants ont renseigné le questionnaire ; et 32 élèves ont répondu aux questions posées.

Le groupe « entretien », lui, devait interroger les enseignants des mêmes disciplines que le groupe « observation » : enseignants d'EPS, de français et d'histoire-géographie. Treize enseignants, âgés de 29 à 56 ans, ont accepté d'être interviewés et enregistrés par dictaphone. Ils l'ont été sur une durée de 45 minutes à 1h15, au sein même des établissements.

---

<sup>1</sup> Un tel choix de découpage de l'objet n'est pas arbitraire. Il résulte du constat, que, à ce niveau, se forment et même s'accroissent les inégalités scolaires que sociales ; car il convient de rappeler que, sitôt arrivés au collège, les élèves rencontrent et subissent en deux ans plus d'inégalités que durant toute leur scolarité antérieure (Marie Duru-Bellat et Agnès Van Zanten, *op. cit.*, 2012).

<sup>2</sup> Si plusieurs écoles ont été sélectionnées, c'est parce que « la vérité de chaque école est, non pas dans chaque école singulière, mais dans sa relation avec toutes les autres » in Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 2015, p. 207. Et Pierre Bourdieu d'ajouter : « il vaut mieux étudier superficiellement l'ensemble des grandes écoles qu'étudier de façon très approfondie une seule grande école » (*Ibid.*, p. 207).

## Immersion dans un collège : un sésame pour le terrain ?

En parallèle de nos enseignements à l'Université du Mans, Monsieur Zanna nous a donné la possibilité d'aller sur le terrain à l'occasion d'une formation-recherche-intervention intitulée « Éduquer – par corps – à l'empathie émotionnelle. Un exemple de formation-recherche<sup>1</sup> ». Au terme de la première année de ce programme, si les enseignants avaient intégré les principes pédagogiques de l'éducation – par le corps – à l'empathie, ils étaient moins à l'aise dans la mise en œuvre de situations auprès des élèves<sup>2</sup>. Aussi un « accompagnement plus régulier et plus ancré » a-t-il été proposé à la communauté éducative de ce collège<sup>3</sup>. Afin de se saisir de cette occasion comme d'un sésame pour compléter notre recueil de données exploratoires, notre directeur de recherche nous a offert l'opportunité de réaliser cet accompagnement, toujours sous sa supervision. Il a donc été décidé que nous serions présents dans les murs de cet établissement, en logeant du reste sur place, à raison de sept périodes de deux à cinq jours consécutifs entre janvier et juillet 2014<sup>4</sup>.

### Observations « flottantes » et systématisées

S'agissant d'une phase d'exploration, les observations *in situ* menées ont tout d'abord été « flottantes<sup>5</sup> », « non systématisées à l'aide d'un guide d'observation, mais néanmoins focalisées sur certains aspects importants par rapport aux thèmes de l'enquête<sup>6</sup> ».

Concrètement, on a fait varier les points d'entrée et d'observation : captation des propos tenus en salle des « profs », conversations avec les chefs d'établissement, repas le midi au réfectoire, soirées avec les professeurs<sup>7</sup>, journée de formation, présence à un spectacle

---

<sup>1</sup> Ce programme, lancé en 2011, sous la responsabilité scientifique de Omar Zanna, en collaboration avec les membres de la communauté éducative d'un collège de Trappes, visait l'objectif suivant : réduire les violences à l'école et améliorer le climat scolaire en proposant des ateliers de formation à l'adresse des enseignants.

<sup>2</sup> Omar Zanna, *op. cit.*, 2012-2013.

<sup>3</sup> Aussi bien au chef d'établissement qu'aux cinq groupes d'enseignants investis dans ce programme (groupe des professeurs principaux de 6<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup>, Éducation Physique et Sportive, transdisciplinaire et lettres).

<sup>4</sup> Soit en détail, en 2014 : du 13 au 17 janvier (5 jours), du 28 au 31 janvier (4 jours), du 11 au 14 février (4 jours), du 18 au 21 mars (4 jours), du 25 au 28 mars (5 jours), du 8 au 11 avril (5 jours), du 3 au 4 juillet (2 jours). Et fin 2013 : du 9 au 13 décembre (5 jours).

<sup>5</sup> Colette Pétonnet, « L'observation flottante. L'exemple d'un cimetière parisien », *L'homme*, 22, 4, 1982, p. 37-47.

<sup>6</sup> Agnès Van Zanten, *op. cit.*, 2001, p. 414.

<sup>7</sup> Cf. Photographie, Annexe, tome 1, p. 381.

éducatif<sup>1</sup>, attention aux informations livrées par des informateurs, travail collaboratif, en binôme ou en trinôme, avec des professeurs<sup>2</sup>, etc.

En ces différents lieux, des notes tapuscrites et manuscrites (journal de terrain) ont été prises. Les observations ont été un « moyen d'accéder aux informations qui ont trait aux individus en chair et en os<sup>3</sup> » ; et de servir à recueillir des comportements et des discours, principalement de professeurs, sans qu'ils ne soient délibérément alignés sur le dispositif d'enquête. Mais les observations « flottantes » ont conduit à quelques limites : elles sont coûteuses en temps ; et des opportunités d'observations et de consignations de propos de professeurs ont été manquées.

Ces limites nous ont poussé à réaliser des observations plus systématisées. Notre regard s'est porté principalement sur ce qui se passe en classe – sans néanmoins délaissier les observations à l'extérieur. Nous avons procédé à une sélection des classes en opérant le travail de ciblage sur la base de plusieurs critères : la discipline (d'EPS, de français et d'histoire-géographie) et le niveau scolaire (6<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup>).

Ainsi, nous avons donc observé, en moyenne, entre six à quatorze heures en classe avec des professeurs donnant cours aux 6<sup>e</sup> et aux 3<sup>e</sup>, en EPS, français, et histoire-géographie<sup>4</sup>. Si l'usage de la caméra ne se prête pas à toutes les recherches, elle semblait appropriée à la nôtre. L'observation et la reconstruction d'une partie des dispositions des professeurs peuvent en effet être faites en s'appuyant sur l'usage de la caméra en classe, afin d'obtenir à propos des enseignants observés des « *informations susceptibles d'être comparées*<sup>5</sup> ».

Au total, avec l'accord des enseignants, vingt-sept leçons ont été capturées par enregistrement audio ou audio-visuels. Cinq leçons l'ont été avec une caméra, en Français, Histoire-Géographie et EPS, avec des classes de 6<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup>. Et vingt-et-une leçons ont été consignées par dictaphone. Treize enseignants ont aussi accepté d'être photographiés<sup>6</sup>.

---

<sup>1</sup> Un spectacle éducatif animé par une troupe de théâtre indépendante sur le thème de la discrimination.

<sup>2</sup> Ce travail collaboratif a, par exemple, donné lieu à un travail d'écriture et de publication avec Celine Cohat, professeure en ULIS (intitulé « Espace-classe et espace-corps. Des choix stratégiques pour enseigner en ULIS », dans Omar Zanna, Caroline Veltcheff et Pierre-Philippe Bureau, *Corps et climat scolaire*, Paris, Éditions EP&S, 2016, p. 52-55).

<sup>3</sup> Daniel Bizeul, « Que faire des expériences d'enquête ? Apports et fragilité de l'observation directe », *Revue française de science politique*, 57, 1, 2007, p. 84.

<sup>4</sup> Cf. semaine-type d'observation dans ce collège des Yvelines en annexe.

<sup>5</sup> L'expression est tirée de : Bernard Lahire, *op. cit.*, 2002, p. 25.

<sup>6</sup> En effet, il a paru utile d'avoir un portrait de la façon dont les professeurs s'habillent dans ce contexte d'établissement. Seuls les enseignants n'ayant pas été filmé ont été photographiés, à la fin de la leçon observée, après qu'ils en aient donné l'autorisation. Les photographies ont été prises en cadrant le corps mais en mettant le visage hors cadre pour garantir autant que possible leur anonymat (cf. annexe, tome 1, p. 343 et suivantes).

Ainsi, si ces deux dispositifs exploratoires (avec les étudiants puis par immersion) ont été précieux pour collecter ces données, un troisième dispositif a été mis en place. Celui-ci est basé sur une campagne d'entretiens avec des enseignants du secondaire, et les informations recueillies dans ce cadre constituent le cœur du matériau exploité dans cette thèse.

## Écouter les enseignants : retour sur une campagne d'entretiens

Le troisième volet de l'enquête repose sur des entretiens avec trente-huit enseignants. L'intérêt de recourir à cette méthode tient à ce qu'ils sont adossés de manière serrée à notre problématique

Cette section vise à exposer en quoi l'approche méthodologique adoptée répond à un enjeu théorique : celui de reconstruire les dispositions des enseignants<sup>1</sup>, en sorte que l'on puisse appréhender aussi bien leurs *perpétuations* que leurs *transformations*, leurs *réversibilités* que leurs *irréversibilités* en fonction des contextes d'établissement dans lesquels ces derniers s'insèrent. Le travail conscient ou non de transformation des dispositions des enseignants, resitué dans sa dynamique processuelle<sup>2</sup>, est donc ce qui a guidé tant la construction, la réalisation que l'interprétation des entretiens.

### L'intérêt de l'entretien

Si « aucune méthode n'est *a priori* exclue en vue de reconstruire des cadres, des modalités, des temps ou des effets de socialisation, l'observation directe des comportements et l'entretien long, voire répété, s'imposent assez naturellement<sup>3</sup> ». Aussi, pour analyser les

---

<sup>1</sup> Non pas *toutes* les dispositions, selon un idéal d'exhaustivité inatteignable, et scientifiquement peu raisonnable, qui consisterait à atteindre « la formule génératrice » de toutes les dispositions, mais seulement *quelques-unes* d'entre-elles (liées surtout à ce qui touche au corps : langage, vêtement, proxémie, entre autres).

<sup>2</sup> Sur l'approche processuelle en sociologie, voir notamment Andrew Abbott, *Processual Sociology*, Chicago, The University of Chicago Press, 2016 ; Didier Demazière et Morgan Jouvenet (dir.), *Andrew Abbott et l'héritage de l'école de Chicago*, Paris, Éditions de l'EHESS, 2016 ; Andrew Abbott, *Department and discipline. Chicago Sociology at One Hundred*, Chicago, The University of Chicago Press, 1999 ; mais aussi, les travaux des pragmatistes William James, Charles Sanders Peirce, John Dewey ou Georges Herbert Mead. Sur ce dernier, cf. en particulier *L'esprit, le soi et la société*, où l'auteur développe une approche du « processus général de la vie sociale », se déployant dialectiquement dans (et entre) les individus, les institutions, la société.

<sup>3</sup> Bernard Lahire, *op. cit.*, 2013, p. 117.

conditions de possibilité des transformations ou l'absence de transformation des dispositions, notamment corporelles et langagières, des enseignants, l'entretien long, de type compréhensif<sup>1</sup>, est apparu particulièrement propice. Mener des entretiens avec des enseignants revient à se mettre en situation d'obtenir des informations sur l'épaisseur de leurs conditions de socialisation antérieure tout en restituant et en resituant leurs actions dans une temporalité et des contextes professionnels d'action<sup>2</sup>. Les premiers pas dans le métier, les périodes successives au cours desquels l'enseignant peut se déplacer d'un contexte social d'établissement à un autre, peuvent être mises en question : y a-t-il certaines de leurs manières d'être, de faire ou de penser qui ont subi des changements en passant d'un établissement à un autre, ou en enseignant d'une classe à une autre ? Et si oui, de quelle nature sont-ils ? De quel ordre ? Ou des tendances à agir, à penser, à sentir sont-elles restées plutôt inchangées, en dépit de ces déplacements sociaux, de ces nouveaux rapports sociaux et interculturels avec les élèves, les collègues, voire les parents ? Le choix d'opter pour la méthode de l'entretien précisé, venons-en à la construction de la grille d'entretien.

Il a été décidé de structurer la grille en six parties : la dimension biographique de l'enseignant ; l'établissement et ses élèves ; le discours de l'enseignant ; la tenue professorale ; le placement et les distances ; à cela s'ajoutait quelques questions faisant office d'ouverture et un talon sociologique (cf. annexes). Entrons dans le détail dans les pages qui suivent.

### *Première partie : faire parler l'enseignant sur son passé*

La première partie se composait de questions visant à faire parler l'enseignant sur son passé : le lieu où il est né, l'environnement social et géographique dans lequel il a grandi (la région, le département, en ville, à la campagne ou dans une zone « ruraine<sup>3</sup> », dans une maison ou un appartement, etc.), comment cela se passait au sein de sa famille (le rapport à

---

<sup>1</sup> Non pas au sens de Wilhem Dilthey, qui oppose radicalement la compréhension à l'explication, mais plus au sens de Max Weber, car pour lui, compréhension et explication ne sont pas des modes de pensées séparés (Jean-Claude Kaufman, *op. cit.*, 2011). Sur les liens entre comprendre et expliquer : Jacques Hamel, « Décrire, comprendre et expliquer », *SociologieS* [En ligne], Théories et recherches, mis en ligne le 22 octobre 2006.

<sup>2</sup> Luc Van Campenhoudt et Raymond Quivy notent d'ailleurs que la méthode de l'entretien convient particulièrement pour recueillir le « sens que les acteurs donnent à leurs pratiques et aux événements auxquels ils sont confrontés », pour comprendre les « systèmes de relations », pour reconstruire le « processus d'action, d'expériences ou d'événements du passé », pour saisir les « trajectoires de vie dans leurs dimensions sociales et individuelles » in Luc Van Campenhoudt et Raymond Quivy, *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod, 2011, p. 172.

<sup>3</sup> Jean-Marc Stébé et Hervé Marchal, *Introduction à la sociologie urbaine*, Paris, Armand Colin, 2019, notamment le chapitre 11 « Une sociologie de l'urbain »).

l'oral, à l'écrit, et à la lecture des parents, les conditions de possibilités et d'impossibilités de prises de parole, les sujets de conversation abordés, l'importance ou non de la tenue vestimentaire, les manières de s'habiller, etc.), les différentes étapes de sa carrière scolaire (de la maternelle jusqu'au niveau supérieur, les écoles dans lesquelles il a été scolarisé, le type de public d'élèves qui s'y trouvait, et qu'il fréquentait, les notes et commentaires reçus de la part des professeurs, etc.).

Sur cette première partie deux remarques s'imposent. D'abord, ce qui relevait du passé de l'enseignant (quelques aspects de ses conditions familiales et scolaires), était théoriquement évoqué en fin d'entretien. Il est en effet souvent admis en sociologie que, pour s'entretenir avec un enquêté sur ce qui relève du « privé », de l' « intime » (ou presque), et donc par extension des détails du passé, la fin de l'entretien y est plus propice que le début. Si nous avons procédé ainsi pour les premiers entretiens, nous avons cependant ensuite, dans une seconde version de la grille, déplacé ces questions de la partie « ouverture » à la partie « éléments biographiques et premières prises en main du métier ». Cette restructuration a fait suite à l'expérimentation des entretiens au cours desquels d'une part ces expériences étaient évoquées avant que nous n'arrivions à la partie « ouverture » et, d'autre part, lorsque nous nous en tenions à suivre plus scrupuleusement l'ordre de la grille, les dernières questions posées pratiquement à la fin de l'entretien jouaient plutôt en défaveur qu'en faveur du propos recueilli : les enquêtés, voyant ou sachant qu'il s'agissait des dernières questions de l'entretien, ne cherchaient pas alors à entrer en profondeur dans les réponses. Aussi, pour être plus proche de la réalité des entretiens menés d'un côté, et pour être certain d'aborder ces aspects en prenant le temps requis de l'autre, ces questions sur les expériences familiales et scolaires des enseignants ont été mises en première partie, et non plus en « ouverture ». L'autre remarque tient au fait que cette grille a été conçue comme un guide thématique et non comme un protocole rigide de questions à poser dans l'ordre.

Cela précisé, il nous faut souligner qu'à ces questions sur les conditions de vie familiale passées s'ajoutaient celles sur les expériences professionnelles passées, en se focalisant notamment sur les premiers pas dans le métier (première affectation, premier cours, première année d'enseignement). Il a été choisi d'interroger l'enseignant sur cette phase du métier parce que celle-ci est souvent caractérisée dans les travaux en sociologie et en sciences de

l'éducation comme une phase de « déstabilisation initiale<sup>1</sup> », une sorte de « choc du réel », propre aux commencements<sup>2</sup>. Il n'était pas question de demander aux enquêtés, en général, « comment s'est passée votre première prise de poste ? ». Mais il s'agissait plutôt de faire préciser le contexte des débuts : dans quel établissement, avec quelle classe, quels élèves ? En clair, le projet à travers les questions posées était surtout d'aider l'enquêté à revenir en pensée sur ses premiers pas dans le métier. Comment s'est passé le premier contact et les relations avec le chef d'établissement, les collègues, est-ce que l'enquêté s'est senti ou non en phase avec les élèves, lors de ce premier cours et ensuite ? etc. Qu'il s'agisse de la phase de découverte des élèves, des collègues, de la profession, revenir sur cette étape de la carrière où l'enseignant passe « de l'autre côté du miroir<sup>3</sup> » est un moyen de mettre en saillance et en question les transformations de leur manière de voir, de faire, de penser.

*Deuxième partie : faire parler l'enseignant sur son présent*

La deuxième partie mettait l'accent sur « l'établissement actuel et ses élèves ». Lorsque l'état d'avancement dans la carrière et les expériences professionnelles passées de l'enseignant s'y prêtaient, il n'était pas seulement demandé de caractériser l'établissement actuel et ses élèves. Ce qui était demandé, à travers les questions, c'est que le contexte actuel d'exercice soit mis en perspective avec les autres établissements et élèves fréquentés par le passé. Si cette partie était donc adaptée, on l'a compris, en fonction de la trajectoire professionnelle de l'enseignant interviewé, il n'en reste pas moins que les questions posées obéissaient toujours au même principe : celui de chercher à mettre en évidence les différences (et/ou les absences de différences) quant aux comportements des enseignants en fonction des contextes d'exercice.

Sans ne jamais prendre pour « argent comptant » ce que nous disent les enseignants, ces derniers ont tendance à avoir une vision assez juste du profil socio-culturel dominant des

---

<sup>1</sup> Agnès Van Zanten, « Les carrières enseignants dans les collèges difficiles », dans Jean Bourdon et Claude Thélot, *Education et formation. L'apport de la recherche aux politiques éducatives*, Paris, CNRS Éditions, p. 99-121.

<sup>2</sup> Michael Huberman, *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*, Delachaux & Niestlé, Lausanne, 1989, p. 13-14.

<sup>3</sup> Pour reprendre l'expression qu'Everett C. Hughes utilise pour désigner ce passage au cours duquel un étudiant « apprenti-médecin » devient « médecin », et délaisse ainsi progressivement le « regard profane » au profit du « regard » et de la « conscience » du professionnel (Everett Hughes, « La fabrique du médecin » (trad. de Eliane Rothier Bautzer de Everett Hughes, « The Making Of a Physician » dans *Men and their Work*, Westport, The Free Press, 1958), *Les sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 36, 2, 2003, p. 57-70.



élèves<sup>1</sup>. En outre, nous leur avons demandé de nommer les lieux d'exercice passés. De ce fait, même si cet acte de consignation des lieux ne se traduit pas à coup sûr par un souci de cohérence entre les expériences de contextes professionnels passés relatés par l'enseignant et ce qui est renseigné à ce sujet, on peut néanmoins estimer que cela y participe.

*Troisième à cinquième partie : parler, s'habiller, se placer*

Les trois parties suivantes portent sur le discours, la tenue, les placements et les distances. Ces dimensions relèvent des dispositions – essentiellement corporelles – de l'enseignant. Si ces trois dimensions de la pratique de l'enseignant ont été retenues, ce n'est pas un hasard. D'une part les enseignants mettent inévitablement en œuvre ces dispositions lorsqu'ils sont en situation de faire classe. D'autre part, il nous fallait ne retenir que quelques dispositions<sup>2</sup>. Ceci pour repérer les contextes au sein desquels elles se transforment ou non ; ceci pour identifier les conditions de ces transformations, ainsi que les éventuelles résistances au changement et « inertie » dans les comportements<sup>3</sup> ; et ceci, enfin, pour saisir les conditions sociales de possibilité de ces transformations, c'est-à-dire repérer quels enseignants sont concernés par ces transformations de leurs dispositions – et, dans le cas de l'affirmative : dans quelles configurations, c'est-à-dire, notamment, mais pas uniquement, avec quel public d'élèves. Par les questions posées dans ces trois parties de l'entretien, l'exigence théorique sous-jacente était d'éclairer comment les dispositions corporelles des enseignants se « caractérisent par une combinaison de constance et de variation qui varie selon les individus et leur degré de souplesse ou de rigidité<sup>4</sup> », c'est-à-dire dans quelles

---

<sup>1</sup> Cf. Ministère de l'éducation Nationale-DEPP, « Enseigner au collège et lycée en 2008. Interrogation réalisée en septembre-octobre 2008 auprès de 1200 enseignants du second degré dans les collèges et lycées publics », *Les dossiers*, 194, 2009. Il semble en revanche en être autrement du niveau scolaire des élèves, les différences « perçues » par les enseignants étant plus grandes que les différences « réelles » (Denis Meuret et François Alluin, « La perception des inégalités entre élèves par les enseignants du second degré », *Education et formation*, 53, 1998).

<sup>2</sup> Ne retenir que quelques dispositions parce qu'il n'est en effet pas question de prendre en compte toutes les dispositions des enseignants, projet *a fortiori* impossible et scientifiquement irréaliste à une échelle microscopique (Sartre dans *L'idiot de la famille* étant le contre-modèle de ce qu'il faudrait faire, comme le remarque Bernard Lahire dans *Portraits sociologiques*). Il est donc préférable de caractériser, en adoptant un point de vue diachronique, ce qui se transforme et ce qui ne se transforme pas. Or de ce point de vue, les manières de parler, de s'habiller, ou de faire usage des distances (les façons d'occuper l'espace et de se mouvoir dans celui-ci), des enseignants, pour ce qui nous intéresse, semblent être des traits sociologiquement pertinents.

<sup>3</sup> Suivant donc ici cette « inévitable réciprocity entre le changement et la continuité » (Anselm Strauss, *Miroirs et masques*, Paris, Métailié, 1992, p. 14) – réciprocity à prendre en charge théoriquement et empiriquement.

<sup>4</sup> Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 2003, p. 231-232.

conditions elles s'accomplissent, connaissent des ratés, sont dysfonctionnelles, se transforment ou non.

*Sixième partie : ouvertures et questions sur le futur... pour interroger le présent*

Enfin, la trame de l'entretien se terminait par une partie « ouverture ». À travers les quelques questions posées dans cette partie, l'essentiel était de sonder l'enseignant sur son présent et son passé, en posant, paradoxalement en apparence, des questions sur son « avenir » : que projette-il dans le futur ? Où se voit-il dans les prochaines cinq ou dix années, ou sur le plus long terme ? Envisage-t-il de rester ou non dans l'établissement dans lequel il exerce actuellement (en fonction, bien sûr, du champ des possibles qui s'offre à lui) ? Ou, même, parce qu'une part non négligeable d'enseignant formule le souhait de quitter tôt ou tard la profession : souhaite-t-il rester dans l'enseignement ou en partir ?

En demandant à un enseignant s'il souhaite ou non rester dans cet établissement, celui dans lequel il exerce actuellement, on l'invite en fait à s'enquérir sur des questions que l'on peut énoncer ainsi : est-ce que je me sens suffisamment bien, ici, avec les pairs enseignants, le personnel de direction, le conseiller principal d'éducation, l'infirmière scolaire, bref, avec la communauté éducative en général, et les élèves en particulier, pour y rester ? Sommes-nous, les élèves et moi, au diapason ? Et au fond, à bien y réfléchir, ne me sentirais-je pas mieux ailleurs ? dans un autre établissement, avec un autre type de public d'élèves ? De même, consulter l'enseignant sur son envie apparemment intime de rester ou de quitter l'enseignement au cours de sa carrière, c'est se renseigner sur les satisfactions et les insatisfactions actuelles que son travail quotidien génère. Il y a donc bien un décalage entre ce que l'on semble *a priori* chercher, en posant telle ou telle question, et ce que l'on cherche sociologiquement (notre attitude étant alors : l'enquêté « me raconte tout ce qu'il me raconte mais je regarde ses souliers ou je regarde autre chose que ce qu'il me livre<sup>1</sup> »). En la matière, cette « autre chose que ce qu'il me livre », à travers les réponses à ces questions, ce sont potentiellement des informations pouvant permettre de décrire, de comprendre et d'expliquer les conditions d'accomplissement et d'inassouvissement de ses dispositions (étant donné les conditions sociales de leur formation, et les caractéristiques des personnes de la communauté éducative avec lesquels évolue ce dernier). Car, en effet, si nous avons vu plus tôt qu'en interrogeant l'enquêté sur son avenir, on se renseignait en réalité sur le « degré de satisfaction intime » de son présent, il ne faut pas oublier ceci : que le « degré de

---

<sup>1</sup> Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 2015, p. 55.

satisfaction intime que connaissent les différents agents ne dépend pas autant qu'on pourrait le croire de leur pouvoir effectif comme capacité abstraite et universelle de satisfaire des besoins et des désirs abstraitement définis pour un agent quelconque : il dépend plutôt du degré auquel le mode de fonctionnement du monde social ou du champ dans lequel ils sont insérés favorise l'épanouissement » de leurs dispositions<sup>1</sup>. En creux, ces questions servent donc à examiner dans quelle mesure ce degré d'épanouissement ne résulte pas uniquement de dispositions constituées par le passé – qui trouvent là, dans ce lieu, les « conditions de leur accomplissement » – mais résulte peut-être aussi d'une *transformation de dispositions spécifiques*, pour tenter de nouer contact avec les élèves et communiquer avec eux.

### **Le choix des établissements**

Pour obtenir un recueil de données valide, il semblait délicat d'interroger les enseignants du secondaire sans tenir compte du contexte d'établissement dans lequel ils évoluent, et d'enquêter en ayant recours aux moyens technologiques modernes (Twitter, Facebook, forum, etc.) pour entrer en contact avec ces derniers<sup>2</sup>. Ce qui nous paraissait important, c'est d'avoir un *dénominateur commun* entre les professeurs interrogés. Ce dénominateur peut être propre à des caractéristiques de l'enseignant : âge, sexe, ancienneté, etc. Cependant, ce critère de sélection restrictif aurait été à l'encontre de ce que nous cherchions comme répondants, eu égard notre méthodologie qualitative, et en particulier, eu égard notre critère de sélection des personnes : la « diversité maximale des profils au regard du problème étudié<sup>3</sup> ». Stéphane Beaud souligne d'ailleurs sur ce point cet écueil, écueil qui consiste à sélectionner des répondants sans qu'ils ne soient « reliés entre eux par un terrain ou par un contexte commun » : « les enquêtes dites “qualitatives”, note-t-il en effet, se réduisent le plus souvent à la réalisation d'un nombre important d'entretiens, menés dans des conditions

---

<sup>1</sup> Pierre Bourdieu écrit « (...) favorise l'épanouissement de leur habitus » (Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 2003, p. 217), ce que l'on a remplacé par « (...) favorise l'épanouissement de leur dispositions », pour des raisons théoriques déjà évoquées plus tôt.

<sup>2</sup> Nous y avons pensé, mais nous souhaitons recueillir des entretiens contextualisés, où plusieurs enseignants font l'expérience pratique et immédiate d'un même contexte social d'établissement. Il aurait aussi été possible d'interroger sur la Toile, mais cela n'aurait pas résolu le problème. Sur les problèmes de contextualisation et « d'identification des sujets humains » sur la Toile, on peut se référer à ce que note David Jacobson : « *Although laws and policies developed in the context of off-line research apply to online investigations, questions about the identifiability of human subjects, the conceptualization of privacy, the need for and means of obtaining informed consent, and the applicability of copyright law to computer-mediated communication (CMC) pose special problems for doing research in cyberspace* », dans « Doing Research in Cyberspace », *Field Methods*, 1999, p. 127. Pour un exemple d'usage fécond d'Internet dans l'enquête, cf. le site [www.jckaufmann.fr](http://www.jckaufmann.fr)

<sup>3</sup> Luc Van Campenhoudt et Raymond Quivy, *op. cit.*, Paris, Dunod, 2011, p. 149.

et à des moments différents, avec des personnes choisies au hasard ; dans ce cadre-là, les entretiens n'ont comme unité que la démarche même de l'entretien et de l'enregistrement ; ils ne sont pas reliés entre eux par un terrain ou par un contexte commun<sup>1</sup> ». Or, poursuit-il, « la dispersion et l'isolement des données ainsi produites forcent constamment le sociologue à devoir effectuer un raisonnement “toutes choses égales par ailleurs”, de manière à neutraliser les effets de contexte. Le risque que court ce type d'enquête est de produire des artefacts en faisant reposer le travail interprétatif sur des entretiens largement décontextualisés<sup>2</sup> ». En tenant compte de ces remarques, il nous fallait donc choisir, comme nous avons procédé dans les deux premiers volets méthodologiques, un *dénominateur commun*, celui-ci étant l'établissement scolaire. Non pas n'importe quel établissement, mais un établissement sélectionné en fonction de la composition sociale de son public d'élèves.

Si nous avons vu plus tôt qu'il importe d'objectiver la position des enseignants et leur origine sociale (sur la base de la profession des parents), on ne peut omettre d'objectiver le contexte social d'établissement dans lequel exerce l'enquêté<sup>3</sup>. Les raisons sont méthodologiques, avec les risques que comportent le fait de s'appuyer sur des entretiens « décontextualisés ». Mais elles sont aussi théoriques : s'agissant d'éclairer les comportements des enseignants, suivant leurs dispositions et les contextes sociaux d'enseignement dans lesquels ils s'insèrent, on comprend aisément qu'un tel travail d'objectivation soit fondamental à notre recherche. Ajoutons que la prise en compte du contexte est d'autant plus importante que l'idéologie suivant laquelle l'école « représente le lieu privilégié où, devant l'objectivité du savoir et de la culture, les *différences* dues à l'origine familiale, professionnelle, donc à l'origine de classe, disparaissent ou doivent disparaître<sup>4</sup> », est illusoire : les sociologues ont montré que les écoles et en particulier les établissements secondaires tendent à être typés socialement<sup>5</sup> ; et ces différences de contexte sociaux d'enseignement font des différences. Aussi des travaux ont-ils mis d'une part en

---

<sup>1</sup> Stéphane Beaud, « L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'“entretien ethnographique” », *Politix*, 9, 35, 1996, p. 232.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 232.

<sup>3</sup> De fait, la « situation pédagogique ne peut être considérée comme neutre et indépendante du contexte social dans lequel elle s'inscrit », Régine Sirota, *L'école primaire au quotidien*, Paris, Presses Universitaires de France, 1988, p. 45.

<sup>4</sup> Idéologie dont Christian Baudelot et Roger Establet montrent qu'elle est fondée sur « l'illusion de l'unité » de l'école (Christian Baudelot et Roger Establet, *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspero, 1971, p. 15).

<sup>5</sup> C'est le cas en France (Georges Felouzis, Françoise Liot et Joëlle Perroton, *L'apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*, Paris, Seuil, 2005), mais aussi ailleurs en Europe (Marc Demeuse et Ariane Baye, « Indicateurs d'équité éducative. Une analyse de la ségrégation académique et sociale dans les pays européens », *Revue française de pédagogie*, 165, p. 91-103) et au Québec (« Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016. Remettre le cap sur l'équité », Conseil Supérieur de l'Éducation, 2016).

évidence l'importance que peuvent avoir les « effets de pairs » – le groupe d'élèves, socialement caractérisés, et son impact sur la progression scolaire<sup>1</sup>, l'estime de soi<sup>2</sup> et les ambitions<sup>3</sup> –, et d'autre part, ont essayé de saisir ce que ces « effets de contexte » font aux enseignants. De ce point de vue, on sait que le contenu de ce qui est enseigné n'est pas le même partout, puisqu'il est modifié selon la tonalité sociale du public d'élèves<sup>4</sup>, et que les notes attribuées sont modulées entre les établissements qui recrutent les élèves les mieux dotés en capitaux, et ceux où ils le sont moins, si bien que les notes ne sont pas représentatives de l'écart entre les élèves tel que mesuré par des tests standardisés<sup>5</sup>. Si donc les contextes et leurs effets sur les conditions d'enseignement et de scolarisation ne peuvent être négligés, ceci vaut *a fortiori* que l'on manque d'observations et d'analyses sur ce que l'« environnement scolaire de telle ou telle tonalité sociale » fait aux comportements des enseignants, ce qui requiert, plus encore qu'un « raffinement des méthodologies quantitatives », « une meilleure appréhension qualitative » de ces « effets de contexte<sup>6</sup> ».

Pour caractériser socialement les contextes, nous avons utilisé les données demandées à la Direction de l'Évaluation de la Prospective et de la Performance. Elles permettent d'avoir une vue d'ensemble des pourcentages d'élèves appartenant à telle ou telle catégorie sociale dans les établissements secondaires de la ville du Mans, en France. Les obtentions de mention (ou non) au Diplôme National du Brevet (qui sanctionne la fin du premier cycle du secondaire), ainsi que le type de mention (mention « assez bien », « bien » ou « très bien ») et le taux de réussite par collège, livraient des indications supplémentaires. Si dans la phase exploratoire six établissements ont été sélectionnés, nous avons décidé, pour mener les

---

<sup>1</sup> Aletta Grisay, « L'évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années collège », *Les dossiers d'Éducation et formations*, 88, 1997.

<sup>2</sup> Jean-Claude Croizet, Sébastien Goudeau, Medhi Marot et Mathias Millet, « How do educational contexts contribute to the social class achievement gap : documenting symbolic violence from a social psychological point of view », *Current Opinion in Psychology*, 18, 2017, p. 105-110.

<sup>3</sup> Olivier Cousin, *L'efficacité des collèges. Sociologie de l'effet-établissement*, Paris, Presses Universitaires de France, 1998.

<sup>4</sup> Gilles Combaz, « Autonomie des établissements, diversification pédagogique et inégalités scolaires : effets sociaux des parcours différenciés au collège », *Revue française de pédagogie*, 128, p. 73-88.

<sup>5</sup> Georges Felouzis, « La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences », *Revue française de sociologie*, 44, 3, 2003, p. 413-447.

<sup>6</sup> Marie Duru-Bellat, Séverine Le Bastard-Landrier, Céline Piquée et Bruno Suchaut avancent trois explications plausibles de cette « rareté des travaux français » sur les « effets de contexte » : la « *prégnance des explications structurelles* jusqu'au début des années quatre-vingt : puisque *les structures sont perçues comme déterminantes, les processus qui lient ces facteurs structurels aux comportements individuels ne sont guère l'objet d'une attention spécifique* » ; « la relative faiblesse méthodologique des sociologues français » ; et « l'absence de grosses équipes dotées de moyens importants pour engager des enquêtes nécessairement lourdes » (Marie Duru-Bellat *et al.*, « Tonalité sociale du contexte et expérience scolaire des élèves aux lycée et à l'école primaire », *Revue française de sociologie*, 3, 45, 2004, p. 441-468). C'est nous qui soulignons.

entretiens, de nous concentrer sur trois établissements scolaires socialement contrastés : le premier, à dominante plutôt « favorisé » (plus de 30% d'élèves ayant des parents cadres, chefs d'entreprise ou exerçant en profession libérale) ; le deuxième, « mixte socialement » (entre 21% et 26% d'élèves des différentes catégories sociales) ; et le troisième, plutôt « défavorisé » (environ 50% d'élèves dont les parents sont sans activité professionnelle, ouvrier qualifié et non qualifié).

L'intérêt d'avoir sélectionné des lieux socialement contrastés est apparu finalement plus modeste que nous ne l'aurions pensé initialement. En interviewant les enseignants, ce n'est pas seulement à cette expérience dans ces lieux d'exercice auxquels nous avons accès, mais à une multitude de contextes sociaux d'enseignement. Les enseignants enquêtés ont en effet permis d'accéder à des réalités d'expériences et de contextes d'enseignement qui débordent largement ces trois établissements ciblés, puisque tous nos enquêtés, exceptés deux d'entre eux, ont exercé dans plusieurs établissements (souvent nombreux), en Sarthe et ailleurs : en Mayenne, en Seine-et-Marne, dans le Maine-et-Loire, en Loire-Atlantique, l'Indre-et-Loire, le Loiret, le Loir-et-Cher, le Cher, l'Eure, mais aussi en Alsace, dans le Pas-de-Calais, les Bouches-du-Rhône, ou encore dans les Yvelines, le Val-d'Oise, l'Oise, la Seine-Saint-Denis, etc. Ce qui frappe d'ailleurs, en allant au contact des enseignants, c'est la variété et la disparité des contextes sociaux, (géographiques, culturels, économiques, politiques, etc.) dans lesquels ils ont évolué au cours de leurs expériences professionnelles passées<sup>1</sup>. Et c'est cette variété de contextes-là que l'on a tenté de saisir à travers ce qu'en perçoivent et disent les enseignants.

Les trente-huit enseignants rencontrés ont eu des expériences au sein de plus d'une vingtaine de départements en France et dans l'ensemble de ses régions. Il y a bien sûr des disparités entre des cas-limites. Par exemple, entre la plus jeune enquêtée, âgée de 23 ans, ayant une ancienneté de quelques mois, encore enseignante-stagiaire au moment de l'entretien (année de stage qui fait suite à l'obtention de son concours en lettres modernes), et qui n'a connu qu'un seul établissement scolaire ; et un autre de nos enquêtés, âgé de cinquante ans, certifié en éducation musicale, ayant exercé dans vingt-trois établissements. Mais entre ces cas-limites, les enquêtés ont généralement une expérience de quatre à six établissements différents.

---

<sup>1</sup> Le terme d'« expérience professionnelle » n'est d'ailleurs pas tout à fait juste, et en tout cas assurément impropre, parce que les « expériences professionnelles » sont indissociables des expériences individuelles.

Conséquemment, la pluralité des contextes d'enseignement traversés par les enseignants dans leur passé amenuise en partie l'intérêt même d'avoir ciblé trois établissements contrastés. Mais en partie seulement. Ce choix des établissements permet en effet d'avoir, on l'a dit, des entretiens contextualisés, reliés par un ensemble de contextes dont le périmètre est clairement délimité. Et il permet aussi d'avoir enquêté auprès d'enseignants qui vivent, dans leur expérience immédiate, concrète, un contact avec des élèves aux profils socialement contrastés. Les expériences passées peuvent être moins vives que des réalités présentes, déformées, euphémisées, sous-pesées dans leur épaisseur avec le temps qui passe. D'où par conséquent la pertinence de pouvoir confronter et au besoin comparer ces expériences que les enseignants jugent presque « incomparables », au sens où des différences de contextes requièrent nécessairement, à leurs yeux, d'y enseigner différemment, d'y être différent – ils le déclarent en avançant que « le métier n'est pas le même pour tous<sup>1</sup> », sur la base de leur propre expérience passée, et de ce qu'ils entendent des expériences de leurs pairs.

Après avoir tenté de montrer l'intérêt de contextualiser les entretiens avec les enseignants, et que trois établissements ont été sélectionnés, comment avons-nous procédé pour rencontrer et négocier les entretiens avec les enseignants à enquêter ?

### **Trois nouveaux terrains pour aller à la rencontre des enseignants**

Les chefs d'établissements des trois établissements sélectionnés ont été contactés en janvier et février 2016. Rencontrés entre le mois de janvier et mars de cette même année, ils ont été réceptifs à l'enquête<sup>2</sup> et y ont donné une suite favorable<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Cf. Ministère de l'éducation Nationale-DEPP, « Enseigner au collège et lycée en 2008. Interrogation réalisée en septembre-octobre 2008 auprès de 1200 enseignants du second degré dans les collèges et lycées publics », *Les dossiers*, 194, 2009.

<sup>2</sup> Au delà de l'intérêt suscité par le sujet de recherche, les chefs d'établissements y ont vu un moyen de mieux connaître les enseignants du secondaire en général, et de mieux saisir, plus spécifiquement, ce que pensent, vivent, rencontrent les professeurs de leur collège, comparativement à ceux d'autres établissements. Il est vrai que, s'ils en ont un aperçu – à travers les différents problèmes du quotidien à traiter et leurs contacts avec les enseignants (le plus souvent dans le cadre de réunion : réunion de rentrée, conseil pédagogique, conseil de classe, etc.) –, les chefs d'établissements ont mis de l'avant la « valeur ajoutée » que pouvait constituer la présence de quelqu'un d'extérieur, avançant que, sans doute, nous n'aurions « pas les « mêmes retours des enseignants », du fait de leur position même dans le collège. Au regard de leur intérêt, mais aussi en gage de « sérieux » et de réciprocité avec les principaux, nous avons proposé de les relancer une fois notre recherche arrivée à son terme, afin de leur en livrer la synthèse. Les trois chefs d'établissements ont tous trois accepté cette proposition.

<sup>3</sup> Précisons ici que le terrain s'est entre autres peut-être aussi ouvert grâce aux liens établis de longue date avec les établissements scolaires de la région par le département STAPS de l'Université du Mans et en particulier par le laboratoire VIPS<sup>2</sup>, avec les travaux de Monsieur Omar Zanna sur l'empathie.

Les modalités de prise de contact avec les enseignants ont différé selon les établissements. Dans le collège où les élèves sont majoritairement issus de milieux sociaux désavantagés, le chef d'établissement a demandé à ce que nous lui soumettions nos disponibilités ; et il a tenu à informer lui-même les enseignants de notre projet.

Ce n'est pourtant pas faute de lui avoir proposé d'entrer directement en contact avec les enseignants, ou de décrire, en quelques lignes, sur quoi les entretiens allaient porter. Mais notre interlocuteur semblant plutôt rétif à l'idée qu'il ne puisse pas maîtriser quels seraient les enseignants que nous allions interviewer, nous avons préféré ne pas insister davantage, pensant qu'il était préférable de laisser d'abord la main au chef d'établissement pour aller au contact des enseignants plutôt que de se voir finalement refuser leur accès... D'autant que les débuts d'entretien sont propices à un temps de clarification des thèmes abordés, et des conditions de réalisation de l'échange. Toujours est-il que nous n'avons pas pu savoir comment notre projet a été retraduit dans le courriel envoyé par le chef d'établissement aux enseignants. L'accès aux enseignants s'est révélé strictement contrôlé. Le chef d'établissement jouait un rôle d'intermédiaire : les enseignants intéressés pour réaliser une entrevue prenaient directement contact avec ce dernier, lequel nous offrait ensuite la possibilité de les rencontrer, sur des temps décidés par lui, mais qui coïncidaient cependant avec notre agenda. On peut analyser ceci de deux manières. La première est que les chefs d'établissements travaillent à la réputation de leur collège. Ainsi, laisser libre un apprenti-chercheur d'interroger les enseignants, y compris ceux en difficulté, c'est peut-être prendre le risque, à leurs yeux, de ternir l'image de celui-ci. La deuxième est qu'inévitablement, pour un chef d'établissement, questionner les enseignants, c'est en fait risquer qu'un étranger découvre les relations qu'ils entretiennent avec l'administration. Par conséquent, en verrouillant et en décidant par avance qui est susceptible d'être un « bon enseignant » à interroger, c'est s'assurer de maîtriser un peu la situation là où elle échapperait autrement.

Malgré cela, des entretiens ont été menés finalement dès la troisième semaine de janvier, soit avant même de terminer d'administrer les questionnaires aux élèves pour la recherche sur le stage de troisième, le chef d'établissement jugeant, *a posteriori*, que cela ne poserait pas problème de commencer les entrevues plus tôt. Et si le principal du collège a d'abord opté pour un contrôle resserré concernant les possibilités d'entretiens avec les enseignants, nous lui avons demandé ensuite, après quelques premières entrevues, de solliciter directement les enseignants, en salle des professeurs, au gré des rencontres avec eux. Dans ce collège, après quelques entretiens, nous nous sommes présentés à plus d'enseignants, lors



d'une pause. Des rendez-vous ont été pris, étalés sur plusieurs semaines, et notre venue dans le collège, entretiens après entretiens, était l'occasion de nouvelles possibilités d'entrevues.

En revanche, dans les deux établissements scolaires suivants, si l'accueil du projet a également été favorable, les modalités de présentation et d'approche des enseignants ont été différentes. Cette fois-ci, les chefs d'établissement ont demandé à ce que nous préparions un texte de quelques lignes pour présenter notre projet. Ce texte était ensuite envoyé par courriel aux enseignants. En procédant ainsi, les chefs d'établissement ont communiqué notre propos aux enseignants, tout en faisant précéder celui-ci de quelques mots pour leur indiquer nous avoir reçu et donné une suite favorable à notre projet. Nous y précisions les dates et horaires auxquels nous serions, dans chacun de ces deux collèges, en salle des professeurs, pour les rencontrer.

Si l'on a, dans l'un des collèges, été introduit à ces derniers par le chef d'établissement, il reste que tous les enseignants n'étaient pas présents à ce moment-là, et qu'il a donc fallu répéter, à de nombreuses reprises, dans ce collège et les autres, notre projet. Certes le temps passé en salle des professeurs a été mis à profit pour maximiser nos chances de pouvoir s'entretenir avec ces derniers. Mais il est arrivé que l'on passe quelques pauses – du matin, du midi ou de l'après-midi – à échanger avec les professeurs, autour d'un café. Lorsque tel était le cas, que nous n'avions pas profité de ces moments pour faire un travail « prospectif » auprès des enseignants pour s'entretenir avec eux, nous avons éprouvé une certaine « culpabilité », ou en tout cas, un « sentiment étrange » de ne pas avoir fait ce que nous devons faire, d'avoir failli à notre tâche et nos objectifs.... Pourtant, ces moments passés à engager la conversation, à ne pas se loger dans un mutisme, à intervenir, sourire, rire aussi, en bref « donner le change », c'est rompre avec une posture et une visée strictement instrumentale de ce que collecter des données veut dire ; car ce sont précisément dans ces moment-là – à échanger sans solliciter intentionnellement les enseignants – que nous en apprenions davantage sur l'un ou l'autre d'entre eux.

### **Le choix des enseignants et les conditions de réalisation des entretiens**

Le choix des enseignants s'est fait sur le critère de la diversité de profils, du point de vue de l'âge, du sexe, de la discipline, de l'origine sociale, du concours obtenu et, lorsque nous en

avons l'information, des lieux d'exercice passés<sup>1</sup>. Le groupe des enseignants du secondaire n'est pas en effet un groupe homogène sous ses aspects, ce qui impliquait donc de recueillir et de saisir autant que possible la pluralité des expériences et perspectives qui coexistent inmanquablement dans celui-ci. Recherchant donc cet écart de profils et de points de vue, il en résulte que les professeurs enquêtés sont âgés de vingt-trois à cinquante-neuf ans, de vingt-trois hommes et de quinze femmes, de disciplines variées, certifiés et/ou agrégés, dont les parents, suivant les enquêtés, sont ouvriers non qualifiés jusqu'à médecin spécialiste. Au total, sur les trois établissements ciblés, trente-huit enseignants ont été interviewés en 2016<sup>2</sup>.

Les entretiens se sont déroulés dans des lieux isolés : annexe de la salle des professeurs et salle de classe notamment. Si nous faisons initialement remplir le talon sociologique par l'enquêté à la fin de l'entretien, nous avons rapidement décidé de le placer en amont de ce dernier. La raison en est simple : renseigné en collaboration avec l'enquêté, ce temps permet au répondant d'effectuer un premier effort pour se rappeler des différents lieux d'exercice passés, et à l'enquêteur d'avoir une première vue d'ensemble sur le profil du répondant (origine sociale, expériences professionnelles, etc.), ce qui facilite la suite de l'entretien pour relancer l'enquêté sur les contextes socioprofessionnels fréquentés, et ainsi tenter, durant l'interview, de référer les « faits objectifs » aux point de vue « subjectifs » sur ces faits<sup>3</sup>.

Suivait ensuite un propos introductif, durant lequel nous donnions quelques précisions déontologiques, de manière systématique, notamment en ce qui concerne la garantie de l'anonymat de la personne enquêtée. Il était aussi demandé la permission d'enregistrer l'interview par dictaphone (seul un enquêté a d'abord refusé, puis, après quelques minutes d'entrevues, lui demandant de confirmer ne pas vouloir être enregistré, il a finalement

---

<sup>1</sup> Nous parlons ici de « choix des enseignants », et non d'échantillon, ce terme n'étant pas approprié pour notre recherche qualitative, qui n'est par définition pas représentative (même si nous n'avons jamais employé ce terme, la nécessité d'être rigoureux et de distinguer les termes employés – ce qui est tout sauf une « coquetterie » – est là l'une des choses à laquelle nous avons été sensibilisé au contact des enseignants-chercheurs, dans les séminaires du laboratoire VIPS, au Mans et à Rennes, auxquels nous participions).

<sup>2</sup> Sauf dans un cas, avec notre trente-huitième enquêté : profitant de notre recherche de thèse pour expérimenter des situations d'enquête que nous n'avions pas jusqu'alors éprouvé, nous avons souhaité interviewer un enseignant du secondaire qui ne nous était pas inconnu (le répondant a suivi un cursus similaire au nôtre, et, si nous l'avons côtoyé jusqu'à la maîtrise, nous ne l'avons jamais « perdu de vue », sans pour autant entretenir avec lui des liens resserrés, puisque nous ne l'avons revu qu'à quelques reprises depuis 2013). Les deux entretiens – d'une durée de deux fois trois heures – ont été réalisés avec ce dernier durant l'été 2017 dans des conditions d'enquête différentes (café situé dans un village en Loire-Atlantique, proche de son domicile). Si ces entretiens semblent sortir du « cadre » du dispositif méthodologique (du moins au regard des établissements sélectionnés), il n'en est rien ; ces derniers n'en dérogent pas – concernant les thèmes abordés et les questions posées, la même grille d'entretien (cf. *supra*) ayant été suivie –, à ceci près que nous avons pu accéder en profondeur dans l'histoire de vie du répondant à un degré inégalé avec les trente-sept autres enquêtés.

<sup>2</sup> Stéphane Beaud, *op. cit.*, 1996, p. 241.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 241.

changé d'avis, acceptant ainsi qu'on l'enregistre). Le dictaphone n'étant jamais neutre dans ses effets sur la relation d'enquête et ses résultats, cette demande pouvait parfois se faire en même temps que le renseignement du talon sociologique, afin de le faire en partie « oublier ».

En tout cas, une fois l'anonymat garanti, le talon sociologique complété, et le dictaphone lancé, on présentait l'enquête et la structure générale de l'entretien à l'enquêté :

*Nous réalisons une enquête sur les enseignants du secondaire. Nous aborderons ensemble plusieurs thèmes. Le parcours qui a précédé la fonction d'enseignant, c'est-à-dire le lieu par exemple où vous êtes nés, l'endroit où vous avez grandi, les établissements scolaires par lesquels vous êtes passés ; la prise en main du métier ; l'établissement dans lequel vous exercez actuellement, et comment sont les relations avec vos élèves ; le discours de l'enseignant : comment je parle, notamment en classe, et comment je m'y prends ; la tenue, c'est-à-dire comment je m'habille et m'expose à la vue des autres, pourquoi de cette manière ; le placement et les distances : comment est-ce que je me place dans la classe, pour quelles raisons ; enfin, des questions d'ouverture.*

Lorsque nous faisons cette présentation générale, nous marquons un temps d'arrêt entre chacun des thèmes (qui correspondent aux six parties de l'entretien), afin d'augmenter les chances d'être compris par notre interlocuteur, et de l'aider à se faire une idée des questions qui lui seront posées. Il n'était pas rare que nous lui demandions si, au regard de ces thématiques, il souhaitait toujours poursuivre l'entretien, si cela lui convenait.

Etant donné les biais<sup>1</sup> que cela aurait induit dans les réponses, les objectifs et hypothèses de la recherche n'étaient pas indiqués à l'enquêté. S'inquiétant, en fin d'entretien, d'avoir « bien répondu » (et clarifiant l'instant d'après : « j'espère que ce que je t'ai dit, ça va t'aider »), deux enquêtés nous ont questionné sur ce que nous cherchions (tout en indiquant en avoir une idée<sup>2</sup>). Dans ces cas-là, nous leur en disions davantage et les enquêtés pouvaient

---

<sup>1</sup> Tels que, par exemple, faire percoller ses réponses aux objectifs et hypothèses de recherche dévoilés.

<sup>2</sup> Ce qu'il aurait sans doute fallu faire, de ce point de vue, pour mieux saisir ce que l'on instaure dans une relation d'entretien, « c'est d'essayer de porter au jour la représentation que l'enquêté se fait de la situation, de l'enquête en général, de la relation particulière dans laquelle elle s'instaure, des fins qu'elle poursuit, et d'explicitier les raisons qui le poussent à accepter d'entrer dans l'échange » (Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 1993, p. 905). Cette remarque ne demande qu'à être prise en compte dans de prochaines éventuelles enquêtes.

se remettre alors à parler, même si nous savions que leurs propos n'auraient pas le même statut, les conditions de production du discours ayant alors changé<sup>1</sup>.

En situation de face-à-face avec l'enquêté, nous venions avec notre porte-document dans laquelle était placée les feuilles de talon sociologique et notre grille. La grille d'entretien était placée devant nous. Nous suivions en cela les conseils de Stéphane Beaud, qui souligne que lorsque les enquêtés « possèdent un certain capital culturel ou social, le guide d'entretien peut apparaître comme un brevet de sérieux et de compétence et ainsi atténuer les soupçons qui ne peuvent manquer de peser sur cette “bête sociale” étrange qu'est à leurs yeux un sociologue [et, dans notre cas, un apprenti-chercheur]<sup>2</sup> ». La présence du guide dans la situation d'entretien était donc, semble-t-il, plutôt bien adaptée à notre profil d'enquêtés.

Au terme de chaque entretien, on sollicitait l'enquêté sur deux points : d'une part en leur demandant s'il était possible de renseigner leur numéro de téléphone sur le talon sociologique – en sorte que l'on puisse les joindre si, d'aventure, après avoir réécouté ou relu l'interview, des éléments nécessitaient clarifications ; d'autre part, sous réserve de leur accord, de les prendre en photographie en leur garantissant que l'usage de celle-ci n'aurait d'autres fins que notre recherche et en protégeant leur anonymat en ne prenant pas d'eux leur visage (ou, dans le cas contraire, en le floutant après-coup). L'intérêt de prendre des photographies était double : garder une trace visuelle de nos enquêtés et recueillir des données sur leur tenue vestimentaire. Nous insistions autant sur leur possibilité de donner leur accord que sur celle de refuser. La prise de photographies en fin d'entretien s'est révélée être plutôt mitigée : seulement quinze des trente-huit enquêtés ont été photographiés<sup>3</sup>.

Les refus essayés peuvent s'analyser de trois manières. Premièrement, ils tiennent peut-être aux modalités même de négociation avec les enquêtés, car les enseignants avaient accepté de réaliser un entretien, non pas forcément de se faire photographier. Toutefois, il n'est pas certain que procéder différemment, par exemple en demandant simultanément aux enquêtés s'ils donnent leur accord pour un entretien et une photo, y aurait changé quelque chose. Bien au contraire, en faisant ainsi, nous aurions certainement pu mettre en péril certaines possibilités d'entretiens. Deuxièmement, se faire prendre en photo, c'est passer

---

<sup>1</sup> Raison pour laquelle nous avons tenu, par précaution, à ne pas utiliser les propos recueillis dans ces conditions pour l'analyse.

<sup>2</sup> Stéphane Beaud, *op. cit.*, 1996, p. 239.

<sup>3</sup> Nous disposons, en outre, de cinquante-deux photographies de professeurs d'éducation physique et sportive, collectées en 2013, dans le cadre d'une recherche ethnographique de soixante-quatorze heures d'observations, réalisées pour les besoins de notre recherche de master, au sein de trois contextes d'établissements : « favorisé », « mixte », et « défavorisé ».

d'une présentation de soi qui n'a de trace que dans la mémoire de l'enquêteur à une inscription labile et matérielle de son image. Image dont il s'agit, en plus, d'accepter de perdre la maîtrise directe de ses usages et de ses conséquences scientifiques. Troisièmement, ces refus ont sans doute aussi partie liée à l'apparence et à la présentation de soi. Car avec la photographie, c'est une partie de l'intime, du corps et de son rapport à celui-ci qui est implicitement mis en jeu. Or, en fonction précisément de ce rapport différencié au corps, les enquêtés ont peut-être été inégalement disposés à être photographiés.

Enfin, parmi ces trente-huit enseignants, huit d'entre eux ont été interviewés à plusieurs reprises, à raison d'une à deux heures par entretien. L'intervalle de temps laissé d'un entretien à l'autre étaient d'une à plusieurs semaines. Si nous avons interrogé ces huit enquêtés à plusieurs reprises, c'est parce que nous nous sommes davantage appesanti sur des thématiques, et qu'ils avaient davantage à nous apporter sur elles ; ou que nous voulions revenir plus en détail sur certains des thèmes. Deux enquêtées se caractérisaient plus précisément non pas par le caractère « unique » de leur expérience de collision entre leurs propriétés dispositionnelles et celles de leur public – expérience partagée entre tous les enquêtés, à des degrés divers –, mais plutôt par l'intensité avec laquelle elles ont éprouvé ce décalage. En cela, il apparaissait pertinent, pour ne pas dire nécessaire, de « creuser » plus loin avec ces répondantes. Et plus largement, si ces huit enquêtés ont été interviewés à plusieurs reprises, sans doute est-ce parce qu'ils étaient plus prompts à accepter l'« auto-analyse » et à se « délivrer » de leur vérité<sup>1</sup>.

### **Préparer les données : écouter et retranscrire les entretiens ?**

Les entretiens recueillis dans le cadre de cette campagne ont donné lieu à des prises de notes – dans l'heure qui suivait leur réalisation – quand des propos avaient piqué notre intérêt. Il pouvait s'agir de noter une phrase de l'enquêté, des mots-clés de ses propos. Nous les couchions sur papier et les complétions ou non d'un commentaire ou d'une interprétation, tantôt sur le moment, tantôt en y revenant plus tard. Une écoute de l'entretien pouvait suivre, afin de réécouter ce qui venait de déclencher cette curiosité, sinon cette préoccupation. Une partie de ces entretiens de première main ont été des entretiens dits « répétés ». Ils ont donc

---

<sup>1</sup> Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 1993, p. 920.

fait l'objet d'une réécoute, le but étant de les avoir en mémoire, avant de procéder aux entretiens suivants. Cette manière d'opérer ne constitue pas le cœur de l'analyse. Mais plutôt que d'attendre la fin de la collecte des données, c'était déjà là un moyen de s'immerger dans les propos des enseignants, et de commencer à décrypter le sens qu'ils donnent à leurs actions.

Reste que pour débiter le plus tôt possible la phase d'analyse, on a commencé le travail de retranscription pendant et après la campagne d'entretiens. Aussi nos quarante-huit entretiens de première main ont-ils été intégralement retranscrits. Mais une fois ces retranscriptions réalisées, un principe de réalité s'est imposé : comment faire pour traiter tous ces entretiens ? Probablement en procédant avec méthode et stratégie.

### **Adopter une méthode d'analyse qualitative**

Ayant pris pour objet d'analyse les éventuelles transformations et perpétuations dispositionnelles des enseignants en fonction des contextes sociaux d'exercice dans lesquels ils évoluent, il importait de porter une attention à ce que les professeurs livrent de leurs comportements, tant sur un plan diachronique que synchronique, pour repérer d'éventuelles différences, notamment langagières, vestimentaires et proxémiques, au regard d'expériences socialisatrices passés comme présentes. Ainsi, s'agissant de s'intéresser à ce que les enseignants disent de ce qu'ils font, au sens qu'ils donnent à ce qu'ils font, aux conditions dans lesquelles ils font ce qu'ils font, la méthode d'« analyse qualitative des données qualitatives<sup>1</sup> » est apparue appropriée à notre recherche.

Nous disons bien « analyse qualitative des données qualitatives » plutôt qu'« analyse des données qualitatives<sup>2</sup> ». Car l'analyse de données qualitatives recouvre une diversité de méthodes. En revanche, signaler que notre démarche d'objectivation du matériau verbal se fonde sur une « analyse qualitative des données qualitatives » est plus précis, ceci écartant d'office de son champ l'analyse quantitative des données recueillies par entretien<sup>3</sup>. L'analyse

---

<sup>1</sup> La redondance du terme « qualitative » n'est pas surperflue. Sur ce point : Pierre Paillé, « Qualitative (analyse) » in Alex Muchielli, *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, 2009, p. 180-182 ; Pierre Paillé et Alex Muchielli, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, 2016.

<sup>2</sup> Sur la distinction entre « analyse qualitative des données qualitatives » et « analyse des données qualitatives » : Pierre Paillé, *op. cit.*, 2009, p. 180-182.

<sup>3</sup> Pierre Paillé, *op. cit.*, 2009, p. 180-182.

qualitative des données, « non numérique » et « non métrique », paraît en effet plus adaptée à notre problématique et nos hypothèses en ce qu'elle consiste, d'une manière générale, à « prendre acte des phénomènes psychologiques et sociaux » en s'intéressant à ce que les individus livrent de leurs comportements « dans le but de construire rigoureusement des descriptions ou des interprétations relativement au sens à donner aux actions ou expériences humaines<sup>1</sup> ». Plus exactement, pour identifier les éventuelles transformations et perpétuations dispositionnelles des enseignants en fonction des contextes sociaux d'enseignement où ils exercent, l'analyse des entretiens suppose sans doute plus de plonger dans l'histoire de vie des enseignants, de débusquer les logiques d'action de leurs comportements, de mettre en rapports leurs récits, de détecter des processus<sup>2</sup> que d'effectuer une analyse de contenus ou de discours (analyse de données qualitatives). C'est donc pour cela que nous avons privilégié l'analyse qualitative de notre matériau qualitatif.

### **Faire des rencontres... s'interroger sur les instruments à disposition**

En passant d'un côté et de l'autre de l'Atlantique, dans le cadre de notre programme de doctorat en cotutelle internationale, nous avons découvert l'existence de logiciels d'analyse qualitative assistée par ordinateur (*Computer Assisted Qualitative Data Analysis*). D'une part en avons-nous eu un premier écho en parlant dans les corridors du Département de sociologie de l'Université de Montréal avec notamment d'autres étudiants-chercheurs et docteurs ayant récemment soutenus leurs thèses. Durant ces discussions informelles nous avons été familiarisé aux noms de différents logiciels informatiques qui peuvent venir étoffer la boîte à outils du sociologue<sup>3</sup>. Et d'autre part avons-nous découvert le logiciel Nvivo, un logiciel d'analyse qualitative. Le logiciel Nvivo y était notamment utilisé pour coder des entretiens de différents acteurs de la scène scolaire afin d'évaluer l'impact des politiques éducatives de la gestion axée par les résultats dans diverses commissions scolaires du Québec. Sans de telles rencontres, il est évident que l'on aurait procédé à un étiquetage

---

<sup>1</sup> Pierre Paillé et Alex Mucchielli, *op. cit.*, 2016, p. 87.

<sup>2</sup> Sur cette ficelle, voir par exemple : Howard Becker, *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*, Paris, La Découverte, 2002, p. 109-112.

<sup>3</sup> Cela serait trop long de le développer ici, mais il y aurait en effet beaucoup à dire de tout ce que nous avons appris au contact des autres, étudiants, chercheurs, débutants comme expérimentés, enseignants-chercheurs et professeurs, à l'Université du Mans, en France, tout comme à l'Université de Montréal, au Québec.

artisanal (c'est-à-dire avec papier, ciseaux, colle, crayons, et au besoin à l'aide de l'ordinateur, mais sans recourir à des logiciels spécialisés à cette fin) sans se poser de questions<sup>1</sup>. Or, ayant eu connaissance de l'existence de ces instruments techniques<sup>2</sup>, s'est posée la question : que gagnerait-on à recourir à un logiciel d'analyse qualitative pour nous aider dans ce travail d'étiquetage ? Et pourquoi donc prendre le temps d'apprendre à se familiariser avec un logiciel si, comparé aux façons de faire plus « artisanales », sa potentielle valeur ajoutée, en termes d'organisation des données et d'opérations d'analyses, notamment, n'en vaut vraiment pas la chandelle ?

Il se trouve que des chercheurs et des passeurs de l'analyse par ordinateur ont justement discuté de l'intérêt de recourir à de tels logiciels, comparativement aux instruments d'analyses plus « artisanaux », notamment dans la revue *Recherches qualitatives*. On y apprend que ces logiciels auraient été élaborés dans l'« intention d'apporter à l'analyse des données qualitatives la touche de précision et de standardisation qui semblait apparemment lui faire défaut<sup>3</sup> » ; et que si, comparativement au « travail sur papier », les tâches d'organisation et de catégorisation restent les mêmes dans un cas comme dans l'autre, certaines opérations d'analyse seraient facilitées par ces logiciels<sup>4</sup>. Des chercheurs vont même jusqu'à avancer que l'analyse assistée par ordinateur offrirait un surcroît de scientificité. Sans partager cette perspective « radicale », les logiciels d'analyse ne sont à nos yeux que des outils au service de l'apprenti-chercheur. Et que, sauf à croire aux vertus de la technique pour mener l'analyse, ces logiciels n'ont peut-être ceci d'intéressant que le fait de faciliter en partie les opérations d'étiquetage faites sur le corpus.

Pour choisir ensuite le logiciel d'analyse approprié, un chapitre de livre – récemment paru et éloquentement titré « Analyser les contenus, les discours ou les vécus ? À chaque

---

<sup>1</sup> Faire ces précisions sur ces rencontres, c'est donc rappeler ce que notre réflexion méthodologique et l'usage de logiciels doit à son enracinement institutionnel et aux usages sociaux qui en sont faits.

<sup>2</sup> Ce qui n'est probablement pas non plus sans lien avec l'engouement pour les CAQDAS (*Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software*) dont Pierre Paillé relève qu'il est important dans le « monde anglo-saxon », et particulièrement d'actualité dans la recherche qualitative, notamment nord-américaine. Cf. Pierre Paillé, « Les conditions de l'analyse qualitative. Réflexions autour de l'utilisation des logiciels », *SociologieS*, La recherche en actes, Champs de recherche et enjeux de terrain, 2011.

<sup>3</sup> Jacques Hamel, « L'objet d'analyse comme pivot de l'analyse qualitative assistée par ordinateur », *Recherches qualitatives*, Hors Série, 9, 2010, p. 171.

<sup>4</sup> Lorraine Savoie-Zajc, « L'analyse des données qualitatives : Pratiques traditionnelle et assistée par le logiciel NUD\*IST », *Recherches qualitatives*, 21, 2000, p. 99-123. NUD\*IST est « l'ancêtre » du logiciel N\*vivo. Cf. également Matthew Miles et Michael Huberman, *Analyse des données qualitatives*, Bruxelles, De Boeck, 2003, p. 88-91.



méthode ses logiciels !<sup>1</sup> » – nous a tout particulièrement aidé. Outre le fait que le développement des logiciels d'analyse soit resitué dans une perspective historique, en sorte que l'on puisse saisir ce qui a motivé leurs mises au point, Christophe Lejeune y présente les méthodes d'analyse – analyse de « contenus<sup>2</sup> », de « discours<sup>3</sup> » ou de « vécus » –, et les logiciels convenant à chacune de ces méthodes. Au regard de notre objet d'analyse, qui se centre sur les expériences socialisatrices et les comportements des enseignants, notamment en situation professionnelle, on s'est orienté vers les logiciels « d'étiquetages réflexifs<sup>4</sup> ». Ceux-ci sont en effet destinés à aider l'analyste dans ce type de démarche résolument qualitative. Ils sont à cette fin d'autant plus indiqués qu'ils laissent au chercheur « la main de bout en bout, sans que l'ordinateur lui signale des phénomènes d'intérêt (ce que fait la lexicométrie) ni ne lui propose des éléments de conceptualisation (comme le font les automates)<sup>5</sup> ». Il se fonde « sur le travail intellectuel du chercheur<sup>6</sup> », sur sa « réflexion sociologique<sup>7</sup> », si bien que l'on continue à parler d'« analyse manuelle<sup>8</sup> », en dépit du fait que l'analyse se fasse à l'aide d'un instrument informatique.

Parmi les logiciels informatiques convenant à une méthode d'analyse qualitative, « NVivo, Atlas.ti, MAXQDA et HyperRESEARCH constituent des logiciels d'étiquetage réflexif courants<sup>9</sup> ». Comparant une série de logiciels de manière plus méthodique que nous n'avons pu et que nous n'aurions su le faire, Normand Roy et Roseline Garon concluent que

<sup>1</sup> Christophe Lejeune, « Analyser les contenus, les discours ou les vécus ? À chaque méthode ses logiciels ! », in Marie Santiago-Delefosse et Maria del Rio Carral, *Les méthodes qualitatives en psychologie et sciences humaines de la santé*, Malakoff, Dunod, 2017, p. 203-224.

<sup>2</sup> Les méthodes d'analyse de contenu, originellement créées pour identifier et mesurer la propagande dans la presse dans l'entre-deux-guerres, peuvent se conduire à l'aide de logiciels qui mobilisent des dictionnaires, c'est-à-dire une liste de termes et d'expressions définis au préalable par le chercheur, afin de quantifier leur apparition au sein d'un support textuel donné (cf. Christophe Lejeune, *op. cit.*, 2017, p. 207-211).

<sup>3</sup> Le chercheur peut recourir dans ce cas à des logiciels lexicométriques (*Lexico*, *Hyperbase* ou *Iramuteq*, etc.) qui proposent, pour certains, des analyses statistiques textuelles automatisées (*Leximappe*, *Calliopé*, etc. ou encore le logiciel *Alceste* qui « enchaîne, quant à lui, des traitements issus des statistiques de Jean-Paul Benzecri (connu en France pour ses analyses factorielles) » (Christophe Lejeune, *op. cit.*, 2017, p. 212-217).

<sup>4</sup> L'expression est au singulier (« étiquetage réflexif »), dans Christophe Lejeune, *op. cit.*, 2017, p. 218.

<sup>5</sup> Christophe Lejeune, *op. cit.*, 2017, p. 219-220.

<sup>6</sup> Christophe Lejeune, « Montrer, calculer, explorer, analyser. Ce que l'informatique fait (faire) à l'analyse qualitative », *Recherches qualitatives*, Hors Série, 9, 2010, p. 25.

<sup>7</sup> Ce ne devrait d'ailleurs jamais être le cas, car quel que soit le type de logiciel utilisé : « la réflexion sociologique est bien le guide, de sorte que le recours à cet instrument n'aboutisse pas à une abdication de l'imagination sociologique, mais permette une traduction de celle-ci en proposition précises et opératoires », Didier Demazière et Claire Brossaud, « Introduction. Méthodes logicielles et réflexivité du sociologue », Didier Demazière, Claire Brossaud, Patrick Trabal et Karl Van Meter, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2006, p.18.

<sup>8</sup> Normand Roy et Roseline Garon, « Etude comparative des logiciels d'aide à l'analyse de données qualitatives : de l'approche automatique à l'approche manuelle », *Recherches qualitatives*, HS, 9, 2010, p. 163.

<sup>9</sup> Christophe Lejeune, « Logiciels d'analyse de données qualitatives ou d'analyse qualitative ? Pièges, limites et questions liminaires » dans Joëlle Kivits, Frédéric Balard, Cécile Fournier, Myriam Winance, *Les recherches qualitatives en santé*, Malakoff, Armand Colin, 2016, p. 195.

si le logiciel Nvivo est « un peu plus difficile à apprendre au départ » que les autres, « pour les projets complexes et de longue durée, il fournit une aide [plus] précieuse<sup>1</sup> ». Ce à quoi s'ajoute deux autres raisons non-négligeables, qui nous ont poussé à faire le choix du logiciel Nvivo<sup>2</sup> : d'une part les possibilités qu'offre ce logiciel d'importer et d'analyser ensemble du matériel vidéo, audio et textuel, ce qui correspond aux types de matériaux de notre enquête, et ce que ne permet pas toujours de faire des logiciels concurrents<sup>3</sup> ; et, d'autre part, le fait de connaître des collègues-amis maîtrisant l'outil qui nous auraient sans nul doute aidé en cas de besoin.

### Se mettre au travail de codage. Gestes et illustrations d'étiquetages

On pensait initialement réaliser les opérations d'étiquetage en deux grandes étapes<sup>4</sup>. Dans une première étape, le codage devait être « fermé », et dans une seconde, le codage devait être « mixte<sup>5</sup> ». On entend généralement par « codage fermé » des étiquettes qui sont construites, avant même de commencer à compiler méthodiquement et systématiquement le corpus ; et on associe le « codage mixte » au fait qu'une partie des étiquettes soit définie à l'avance, tandis qu'elles sont enrichies de nouvelles qui émergent davantage du corpus<sup>6</sup>. Si l'on avait donc d'abord opté pour un « codage fermé », c'est parce que l'on souhaitait étiqueter les phénomènes de transformations dispositionnelles des enseignants suivant une logique d'hypothèses-vérifications (étiquettes prédéfinies)<sup>7</sup>. Seulement, le fait de se frotter

---

<sup>1</sup> Normand Roy et Roseline Garon, *op. cit.*, 2010, p. 166.

<sup>2</sup> Finalement, utiliser un logiciel d'analyse qualitative n'avait rien d'anodin. Indiquer dans sa recherche avoir utilisé un logiciel X sans s'interroger sur les conditions sociales qui poussent à l'utiliser, et sans expliciter en quoi celui-ci répond aux « besoins réels » de sa recherche, plus qu'il ne dépend, au fond, d'un quelconque « effet de mode », c'est, à nos yeux, engager des outils sans examen ni contrôle dans sa pratique scientifique.

<sup>3</sup> Par exemple, QDA Miner 4 et Weft QDA ne supportent pas les vidéos comme matériau à analyser, et Weft QDA ne prend non plus en charge les images.

<sup>4</sup> Après avoir importé les fichiers textuels et oraux de notre corpus dans le logiciel. Et on notera que les caractéristiques des enseignants, telles que l'âge, le sexe, l'origine sociale, le lieu d'exercice, ont été renseignées et associées aux fichiers-textes et audio correspondants (Ce qui correspond, pour Pierre Paillé, à des « codes socio-démographiques » (Pierre Paillé, « L'analyse par théorisation ancrée », *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 1994, p. 158).

<sup>5</sup> Sur le codage « fermé », « mixte » et « ouvert », Jean-Marie Van der Maren, *Méthodes de recherche pour l'éducation* [2<sup>e</sup> édition], Bruxelles/Montréal, PUM/De Boeck, 2004, p. 436; et sur le « codage ouvert », mais aussi le « codage axial » et le « codage sélectif », Anselm Strauss et Juliet Corbin, *op. cit.*, dans Daniel Cefaï, *op. cit.*, 2003, p. 372-376.

<sup>6</sup> Jean-Marie Van der Maren, *Méthodes de recherche pour l'éducation* [2<sup>e</sup> édition], Bruxelles/Montréal, PUM/De Boeck, 2004.

<sup>7</sup> Ce qui n'est pas en soi condamnable, puisque, faut-il le rappeler, « toutes les épistémologies fondées sur l'histoire des sciences (celles de Koyré comme celles de Bachelard ou Canguilhem) sont nécessairement amenées à « orienter le vecteur épistémologique » en partant du *primat de la théorie* (considérée comme organisation préalable d'un langage de description) pour aller vers les épreuves empiriques que cette théorie

aux entretiens nous a convaincu que l'on ne pouvait pas tenir compte des transformations dispositionnelles sans porter aussi attention à leurs mises en œuvre et à leurs perpétuations entre des contextes – notamment professionnels – différents.

Aussi est-ce pourquoi il serait plus juste d'avancer qu'en dépit de ce qui était prévu, le codage s'est essentiellement réalisé comme un « codage mixte », avec des étiquettes prédéfinies. Pour le codage réalisé, l'objectif était finalement triple : repérer les mises en œuvre de dispositions, identifier leurs transformations, et examiner leurs perpétuations.

### *Mises en œuvre des dispositions*

Ainsi peut-on donner un exemple parmi d'autres d'une sélection encodée sous l'étiquette « *Mises en œuvre de dispositions proxémiques* ». Interrogeant une femme, professeure certifiée en espagnol, sur ses positionnements corporels dans les classes d'un établissement qui recrute surtout des élèves désavantagés, nous l'avons invité, au cours de l'entretien, à se déplacer dans sa salle de classe pour nous indiquer, à l'aide de son corps et de ses mots<sup>1</sup>, du geste et de la parole, les lieux où elle se place et se déplace le plus souvent :

*Un truc que je fais, c'est que si c'est un élève là [l'enquêtée, à qui l'on a proposé qu'elle nous montre ses positionnements-déplacements dans la classe, est debout et désigne du doigt les tables qui se situent proches du tableau, à côté de la porte de la classe], je vais essayer de me mettre là-bas [se déplace dans la classe et se positionne à l'autre extrémité et au fond de la classe, dans la diagonale] – Tu te mets dans la diagonale ? – Ouais, ouais, ouais. Pour que eux [élèves] portent la voix. Parce qu'en fait, ils ont l'impression qu'ils doivent parler qu'au prof alors qu'en fait non je parle à tout le monde, donc en se mettant loin, ils se sentent obligés de me parler. Donc y parlent fort. Voilà. C'est le seul truc vraiment que j'ai... que j'essaie de faire et j'essaie de maintenir. Et sinon par contre, quand ils doivent regarder un truc au tableau, souvent je me mets au fond. [Maëlle<sup>2</sup>] (Annexe, tome 1, p. 558).*

---

rend possibles », Jean-Claude Passeron, « De la pluralité théorique en sociologie. Théorie de la connaissance sociologique et théories sociologiques », *Revue européenne des sciences sociales*, 32, 99, 1994, p. 73-74.

<sup>1</sup> Si l'on admet, dans le sillon de Maurice Halbwachs, Maurice Merleau-Ponty, Francisco Varela, Evan Thompson, Eleanor Rosch, Pierre Bourdieu, Sylvia Faure, Bernard Lahire et bien d'autres, que les individus sont dotés d'une « mémoire incorporée » et d'une « mémoire objectivée », on peut supposer que, pour l'enseignant enquêté, se remettre par corps en situation de placement et de déplacement dans la classe peut aider à convoquer la mémoire incorporée et à faire advenir ainsi la mémoire objectivée, c'est-à-dire, par voie de conséquence, la possibilité de mettre en mots ses principaux placements-déplacements dans la classe.

<sup>2</sup> Il est à noter que les enquêtés seront présentés par des encadrés dans les chapitres suivants.

Ici la sélection encodée rend compte notamment des manières dont l'enquêtee met en œuvre ses dispositions proxémiques, spécifiques, en situation professionnelle. Le fait que l'enseignante se positionne *souvent* au fond de la classe quand les élèves ont à regarder au tableau est en effet une forme de tendance – ou, si l'on préfère, d'inclination –, mise en œuvre dans une situation professionnelle qui peut être associée<sup>1</sup> au concept de dispositions<sup>2</sup>.

Au besoin, les sélections encodées étaient aussi accompagnées de mémentos, afin d'avoir des précisions sur les dispositions), et d'identifier au premier coup d'œil dans quel(s) contexte(s) ces dispositions sont justement mises en œuvre.

Ainsi, ces opérations d'étiquetage s'inscrivaient dans cette stratégie d'analyse visant à caractériser quelles sont les dispositions des enseignants qui se manifestent au sein de contextes professionnels différents. Cette manière de procéder a été complétée par une autre phase d'étiquetage<sup>3</sup> où, cette fois-ci, la perspective se voulait davantage diachronique, et où l'objectif consistait, en raisonnant « à partir de singularités<sup>4</sup> », à mettre au jour les éventuels processus de transformations dispositionnelles des enseignants.

### *Transformations des dispositions*

La suite du « codage fermé » a donc consisté à s'intéresser aux changements de comportement des enseignants qui font suite à un changement de contexte social d'enseignement d'exercice ou qui résultent de différences entre les dispositions antérieurement constituées (conditions de production) et celles effectivement mises en œuvre (conditions de fonctionnement) dans une classe ou un établissement<sup>5</sup>. Il pouvait aussi s'agir de prendre en compte des changements survenus dans un même contexte professionnel

<sup>1</sup> Cette opération étant l'application du principe suivant lequel l'analyse doit s'opérer en vertu d'un « chiasme épistémologique » (cf. Jacques Hamel, *op. cit.*, 2006).

<sup>2</sup> Cela précisément parce que, rappelons-le, qui « dit “disposition” dit *propension* ou *tendance* à croire, penser, voir, sentir, apprécier, agir d'une certaine manière » in Bernard Lahire, *op. cit.*, 2013, p. 139.

<sup>3</sup> Puisqu'il n'était pas question jusqu'ici, comme ce fut le cas ensuite, de descendre dans les arcanes de l'intra-individuel pour explorer et mettre en regard les tendances comportementales d'un même enseignant en fonction des variations éventuelles des lieux d'exercice (cf. *infra* : les transformations dispositionnelles).

<sup>4</sup> Sur le raisonnement « à partir de singularités » pour « en extraire une argumentation de portée plus générale », cf. Jean-Claude Passeron et Jacques Revel, « Penser par cas. Reasonner à partir de singularités », dans Jean-Claude Passeron et Jacques Revel (dir.), *Penser par cas*, Paris, EHESS, 2005.

<sup>5</sup> Sur les « conditions de production » et les « conditions de fonctionnement » : Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 1992 ; et Partie 1 (« Itinéraire théorique ») de la présente thèse.

qui sont surtout associées à des évolutions ou plutôt à des phases différentes de la carrière<sup>1</sup> – les tendances comportementales d'un enseignant lors de ses premiers pas dans un établissement n'étant pas forcément les mêmes après quelques années dans ce dernier.

Concrètement, les parties du discours permettant de faire apparaître des changements de tendances comportementales ont été encodées sous les étiquettes « *Transformations des dispositions langagières* », « *Transformations des dispositions vestimentaires* » ou « *Transformations des dispositions proxémiques* ».

Interviewant un homme, certifié en mathématiques, sur ses comportements langagiers, il note :

**Laurent** : – *Je vais très vite aussi dans ma façon de parler. Mon débit est... Donc ça je l'ai beaucoup ralenti. Face aux élèves j'ai l'impression des fois de parler mais...*

**Tony** : – *Super lentement ?*

**Laurent** : – *Très, très lentement. Presque comme si je parlais une langue étrangère (Annexe, tome 1, p. 551).*

Au regard du propos de l'enseignant, cette sélection était encodée sous l'étiquette « *Transformations des dispositions langagières* », souhaitant classer par là un extrait du matériau verbal qui constitue un indice d'une potentielle transformation. Le mot « indice » et « potentielle » importe en ce que la prudence était toujours de mise<sup>2</sup>.

En tout cas, ce n'est pas une seule sélection et un memento qui tient lieu de preuve ; c'est plutôt la récurrence et les variations dans l'observation de ces phénomènes qui confèrent à l'objectivation du processus observé sa force et consistance<sup>3</sup>. Pour tendre concrètement vers cette consistance, on notera que le conseil de Stéphane Beaud et Michel

<sup>1</sup> Entendue « au sens moderne et large de parcours suivi par une personne au cours de sa vie, et plus précisément au cours de la période de sa vie pendant laquelle elle travaille », Everett Hughes, *Le regard sociologique. Essais choisis. Textes rassemblés et présentés par Jean-Michel Chapoulie*, 1996, p. 175.

<sup>2</sup> Un memento accompagnait cette sélection (que nous restituons ici en l'état) : « Indice de transformations des dispositions langagières ? A vérifier en prenant appui sur d'autres propos de cet enquêté. Langage jeune : dispositions spécifiques liées à une « aire contextuelle » précise et à laquelle l'enquêté fait référence (établissement du réseau d'éducation prioritaire) ? Comportement à mettre en regard avec les propriétés sociales du contexte actuel d'exercice de l'enquêté : établissement « favorisé » de centre-ville et les façons de parler dans ce cadre. S'il était « beaucoup plus » dans le « langage jeune » quand il était « jeune prof », quelles inclinations ou habitudes de langage a-t-il aujourd'hui, dans un contexte d'établissement socialement différent ? Voir peut-être suite de l'entretien pour étayer cette première observation ».

<sup>3</sup> Par conséquent, pas d'autres choix que d'être vigilant dans ces étiquetage (sans non plus que l'acte d'étiqueter devienne impossible, et que l'analyste soit totalement inhibé par l'intenable et paralysante angoisse de la faute d'étiquetage), d'autant que le concept de dispositions – et donc les étiquettes qui le mobilisent – ne se manie pas à la légère.

Pialoux de « croiser plusieurs entretiens se rapportant à un même processus<sup>1</sup> » a été mis en acte.

Mais il est apparu que les propos des enquêtés n'ont pas livré que des indices de changements de comportements : ils ont exprimé aussi d'autres récits d'expérience et de comportement qui, cette fois-ci, pouvaient être objectivés comme des contre-points, des nuances, des résistances à ces formes d'ajustements dispositionnels.

### *Perpétuation des dispositions*

Comment alors encoder ces passages du matériau verbal qui laissent à penser que des enseignants-enquêtés s'inscrivent en partie dans des formes de continuité dispositionnelle, indépendamment ou non des contextes professionnels dans lesquels ils évoluent ? Comment tenir compte, autrement dit, de ces enquêtés qui semblent conserver leurs manières de parler, de s'habiller, de se déplacer ? Et comment spécifier le type de perpétuation des dispositions ?

Pour tenir compte de ces formes de possible perpétuation des dispositions, activées indépendamment des différences objectives entre des contextes sociaux d'exercice contrastés fréquentés, et qui résultent ou non d'une « complicité » entre les « conditions de production de ces dispositions et de leurs « conditions de fonctionnement », on a eu recours aux étiquettes « *Perpétuations des dispositions langagières* », « *Perpétuations des dispositions vestimentaires* » ou « *Perpétuations des dispositions proxémiques* ». On peut donner une illustration de ce geste d'étiquetage en prenant appui sur une sélection parmi d'autres, encodée sous l'étiquette « *Perpétuations des dispositions langagières* », lors d'une interview avec une professeure :

*Ça ne s'apprend pas, enfin, ça s'apprend [changer sa façon de parler], mais moi c'est raté. Le truc c'est qu'effectivement l'idée c'est de poser sa voix, de faire attention à sa respiration, mais ça je ne sais pas faire, donc je parle très vite généralement parce que j'ai beaucoup de choses à dire en cours, donc je parle très vite, j'articule assez mal [Roger] (Annexe, tome 2, p. 79).*

---

<sup>1</sup> Stéphane Beaud et Michel Pialoux, « Les enjeux de la méthode d'enquête par entretien » dans Henri Mendras et Marco Oberti, *Le sociologue et son terrain. Trente recherches exemplaires*, Paris, Armand Colin, 2000, p. 142.

Ainsi, que l'on se soit ingénié à repérer les mises en œuvre de dispositions, à identifier leurs partielles transformations, ou encore à examiner leurs potentielles perpétuations, nous avons essayé de clarifier et d'illustrer comment et pourquoi ont été effectués les étiquetages. En portant notre attention aux données les plus triviales, relatives aux comportements bien circonscrits des enseignants interviewés, les « connaissances pratiques » des enseignants ont donc été objectivées et, lorsque cela semblait pertinent, transposées en – et éclairées par – des « connaissances sociologiques<sup>1</sup> ». Plus exactement, le « concept systémique<sup>2</sup> » de dispositions, et la tradition sociologique dont il est issu, on l'a vu, a été investi et « mis au travail » parce qu'il peut servir à rendre sociologiquement intelligible des expériences concrètes d'enseignants et aider à dégager certaines de leurs logiques d'action. Ces quelques illustrations ne rendent assurément pas suffisamment justice à l'usage que l'on a pu faire des ressources théoriques dispositionnalistes, et de tous les étiquetages réalisés en ayant ces dernières à l'esprit. Mais il nous semble que, même si nous n'avons pas pu expliciter toutes les manières dont ces ressources ont été mises à profit<sup>3</sup>, donner à voir quelques illustrations de sélections du corpus et d'objectivation du matériau verbal à l'aide des ressources dispositionnalistes était important.

Il résulte du travail d'investigation du matériau verbal que notre objet d'analyse a sensiblement évolué. En effet, en même temps que de procéder aux étiquetages relatifs aux changements de tendances comportementales des enseignants interviewés, sous l'angle vestimentaire, langagier et proxémique, il est apparu que ces derniers étaient aussi confrontés à une multitude d'obstacles et de résistances aux changements de leurs comportements pour s'adapter aux spécificités de leurs élèves.

---

<sup>1</sup> Sur les « connaissances pratiques » et les « connaissances sociologiques », cf. par exemple Jacques Hamel, *op. cit.*, 2006 ; Danilo Martuccelli, « La production des connaissances sociologiques et leur appropriation par les acteurs », *Éducation et sociétés*, 1, n°9, 2002, p. 27-38 ; Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 2003.

<sup>2</sup> Luc Van Campenhoudt et Raymond Quivy distinguent les « concepts systémiques » des « concepts opératoires isolés ». Les « concepts systémiques » sont « construits par raisonnement abstraits », « même s'ils s'inspirent forcément du comportement des objets réels et des connaissances acquises antérieurement sur ces objets ». Les « concepts opératoires isolés », en revanche, « sont construits empiriquement à partir d'observations directes ou d'informations rassemblées » in Luc Van Campenhoudt et Raymond Quivy, *op. cit.*, 2011, p. 123 et 137.

<sup>3</sup> Le projet de rendre compte de tous les étiquetages effectués, et d'en montrer systématiquement des exemples non-exemplaires, aurait été voué par avance et de toute évidence à l'échec.

Ayant donc désormais passé en revue l'ensemble des données recueillies il nous faut maintenant rendre compte des résultats. Or c'est justement ce à quoi est dédié l'ensemble des chapitres de la partie qui suit.



## Chapitre II

### Quand les enseignants ne changent pas ?

Avant d'en venir aux transformations dispositionnelles des enseignants ainsi qu'aux difficultés qu'ils rencontrent pour réaliser de telles transformations, nous proposons de mettre au jour comment ces derniers tentent d'évoluer dans des contextes sociaux d'enseignements où leurs dispositions y sont relativement ajustées. Pour comprendre pourquoi il en va ainsi, il faut avoir en tête que les contextes professionnels n'offrent pas les mêmes conditions d'épanouissement pour leurs dispositions. Ils agissent comme des forces ou des contraintes qui pèsent plus ou moins lourdement sur les enseignants et leurs comportements. Et ces contraintes sont d'autant moins importantes que les enseignants sont plus ajustés à tel ou tel contexte<sup>1</sup>. De ce fait, ces tentatives seront interprétées comme une recherche consciente ou non des enquêtés pour créer les conditions de maintien de leurs dispositions. Certes, comme on va le voir, ils ne choisissent généralement pas leur lieu d'affectation en début de carrière. Mais même quand celui-ci leur est imposé, la manière dont ils l'appréhendent révèle déjà un souci de perpétuer leurs dispositions. Malgré tout, quelque soit leur façon d'envisager leurs premiers pas dans le métier, les hasards des premières nominations constituent un moment où ils sont mis au contact d'élèves avec lesquels ils se sentent « connectés<sup>2</sup> » à des degrés variables en fonction de leurs propriétés sociales et scolaires respectives. Ces expériences leurs permettent de ressentir les avantages et les désavantages pratiques que constituent l'ajustement comme le désajustement de leurs dispositions suivant le type de contexte où ils gravitent.

---

<sup>1</sup> Nous reprenons là une idée force de Pierre Bourdieu (cf. Pierre Bourdieu, « La connaissance par corps » dans *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil, 1997), et de Bernard Lahire (dans *Monde pluriel*, Paris, Seuil, 2012).

<sup>2</sup> Terme de « sens commun » utilisé par les enseignants rencontrés pour témoigner d'une compréhension et affinité subjective ressenties avec leurs élèves, et qui ont le plus souvent à leurs principes, fussent-elles partielles, des ressemblances sociologiques objectives et objectivables.

## Du déplacement forcé au déplacement déjoué ?

Dès qu'ils réussissent leurs concours, les nouveaux enseignants sont arbitrairement affectés dans un établissement. Ils sont généralement nommés loin de leur région d'origine : près de trois quarts des enseignants du secondaire sont contraints d'enseigner à plus de 300 kilomètres du lieu de travail désiré<sup>1</sup>. Mais alors, que ce départ signifie-t-il pour eux ? Comment appréhendent-ils ce qui s'apparente, il faut bien le dire, à un déplacement forcé ? Tentent-ils d'en déjouer ou d'en limiter les effets ? Et s'ils s'y efforcent – par exemple en quittant leur lieu d'affectation dès qu'ils le peuvent –, n'est-ce pas justement pour tenter de limiter les désajustements et conserver leurs dispositions ?

### L'épreuve du déplacement

Les enseignants que nous avons rencontrés ont pour beaucoup été contraints d'être déplacés socialement et géographiquement lors de leur première affectation. Ils quittent un lieu qu'ils affectionnent, auquel ils sont attachés affectivement par les liens familiaux, amicaux et conjugaux qu'ils y entretiennent. Certains enquêtés quittent donc « le coin » où ils ont grandi, parfois l'endroit où ils ont réalisé tout ou partie de leur scolarité. Ils sont alors transplantés vers un espace géographique qui leur est inconnu. Quand ce déplacement forcé n'advient pas, ce qui est relativement peu fréquent, elle n'enlève rien au malaise qui précède la première nomination<sup>2</sup>. Les interviewés racontent unanimement l'angoisse qui les a saisis lorsqu'ils étaient dans l'attente de savoir où ils seraient déplacés géographiquement à l'image de Maëlle, qui reçoit cette information une semaine seulement avant la rentrée :

**Maëlle** : – *On a un nombre de points et en fonction du nombre de points on nous pose là où...*

**Tony** : – *On souhaite ou on ne souhaite...*

**Maëlle** : – *Et donc en fait ils allaient m'envoyer dans l'académie de Caen alors que*

<sup>1</sup> Pascal Guibert et Pierre Périer (dir.), *op. cit.*, 2012.

<sup>2</sup> Sur cette phase de la carrière où s'entremêlent une « euphorie » de prendre en main pour la première fois sa classe et les craintes ou les expériences de survie qui y sont associées : Jean-Claude Hétu, Michèle Lavoie et Simone Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* Bruxelles, De Boeck, 1999 ; Michaël Huberman, « Les phases de la carrière enseignante, un essai de description et de prévision », *Revue française de Pédagogie*, 86, 1989, p. 5-16.

*j'aurais dû rester dans l'académie de Rennes où j'étais...et donc au final, j'ai passé deux mois d'été à ne pas savoir où j'allais me retrouver à la rentrée. À savoir si j'allais devoir déménager n'importe où en France ou pas...Donc c'était deux mois hyper stressants. Je venais d'avoir le CAPES [Certificat d'Aptitude au Professorat au secondaire], j'étais toute contente et d'un coup : désenchantement total...<sup>1</sup> Et j'ai su où j'allais me retrouver une semaine avant la rentrée. C'est-à-dire qu'une semaine avant la rentrée j'ai pu enfin appeler mon propriétaire en lui disant : « ouf [souffle] ! c'est bon je reste là je ne déménage pas en catastrophe, je ne sais où ». Déjà ça, ça ne me met pas à l'aise. (Annexe, tome 1, p. 540).*

### Maëlle

Maëlle a vingt-neuf ans. Elle est certifiée d'Espagnol et enseigne au secondaire. Son père est ouvrier. Et sa mère est au foyer. Elle a choisi l'enseignement pour plusieurs raisons. L'une d'elles est qu'elle a « toujours eu envie de travailler avec les gens ». Une autre est qu'elle a « réagi totalement en opposition avec [sa] famille », qui n'a pas poursuivi d'études. Selon cette double logique du « sens de l'autre » et des parents pris comme contre-modèle, elle s'oriente vers un master MEF (Métiers de l'Enseignement et de la Formation) et le CAPES (Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire). Elle obtient les deux – son master et son concours – en 2013. Elle explique avoir réalisé son année de stage dans un contexte d'établissement très « favorisé » de Rennes. *A contrario*, sa première affectation se situe au Mans, dans deux collèges plutôt « défavorisés », l'un des deux l'étant plus que l'autre. Au moment où nous l'interviewons, à deux reprises, sur une durée d'une heure, Maëlle a donc déjà à son actif une année de stage, et deux ans d'ancienneté. Son conjoint est lui aussi professeur dans le secondaire.

L'angoisse de Maëlle traduit bien ce que représente un éventuel départ, vers un lieu qui reste jusqu'au dernier moment inconnu. Son propos dit aussi combien la trajectoire modale de la carrière des enseignants est d'être déplacé géographiquement durant ses premières années. À la suite de cette angoisse, la tension liée à cette nomination est loin de s'estomper,

<sup>1</sup> Avec cette idée de « désenchantement total », on retrouve là un constat déjà fait par ailleurs sur les débuts dans la carrière. Cf. Jean-Claude Hétu, Michèle Lavoie et Simone Baillauquès (dir.), *op. cit.*, 1989.

puisque, généralement, les enseignants interviewés racontent avoir déménagé, ou, exceptionnellement, être parvenus à être logés sur place à l'internat, quand il y en a un. Pour tenter de partager cette expérience, où il n'est plus possible d'évoluer comme un « poisson dans l'eau<sup>1</sup> » dans un milieu connu, une enseignante interviewée raconte avoir volontairement choisi un département où elle peut vivre ce « saut dans l'inconnu » avec des amis le temps de gagner des « points de mutation » :

*On avait suivi les conseils de nos enseignants du staff qui nous avaient dit : « mettez-vous en coloc, n'arrivez pas avec des gamins difficiles, à être tout seul face à votre plateau-repas le soir, préservez-vous », machin. Donc on était quatre potes de la même promo donc on s'est dit, allez on demande le 93, comme c'est le plus petit des départements, on l'a eu, on a pris une baraque en juin au milieu du département. Et après on était tous plus ou moins, soit TZR, soit, et on rayonnait dans tout le 93, donc voilà. Et donc que j'ai découvert début juillet, en vacances en Corse, que j'étais à moitié aux Pavillons-sous-Bois donc dans un lycée PRO BTP [Laure] (Annexe, tome 2, p. 754).*

#### Laure

Laure est une femme, professeure d'Éducation Physique et Sportive, âgée de vingt-sept ans. Née dans les Hauts-de-Seine (92), elle a ensuite déménagé, à partir du CE2, à Nantes. Elle a suivi une scolarité dans un collège puis un lycée de centre-ville, où elle explique que « c'était globalement des gamins de familles assez aisées, j'étais limite en bas de gamme, c'était vraiment des familles aisées ». Son père et sa mère sont tous deux professeurs d'EPS. Elle raconte, dès les premières minutes des deux heures et demie passées en entretien avec elle, être « dans la reproduction sociale », parce qu'elle occupe le même emploi que ses parents. Initialement, elle souhaitait être professeure des écoles. Mais après un cursus en mathématiques à l'Université, discipline pour laquelle elle a une appétence certaine (« j'aimais beaucoup ça »), mais des résultats peu en phase avec (« j'étais assez médiocre en maths »), elle s'oriente en Sciences Techniques des Activités Physiques et Sportives. Durant son année de stage de titularisation, elle exerce à La Roche-sur-Yon (85), un lycée général et technologique avec des « gamins tops ». Elle fait ensuite

<sup>1</sup> On l'a déjà indiqué, cette expression se retrouve sous la plume de Bernard Lahire et de Pierre Bourdieu. Par exemple : Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 1992, p. 103.

ses « premières classes » à Clichy-Sur-Bois, Aulnay-Sur-Bois et Pavillons-Sous-Bois (tous trois dans le 93), au sein d'établissements classés REP<sup>1</sup>. Au moment de l'entretien, elle n'a pas de conjoint, et exerce dans deux collèges du Mans, l'un plutôt « défavorisé », l'autre plutôt mixte socialement.

De plus, quand les enseignants interviewés sont en couple avec un autre enseignant, la situation se révèle aussi difficile dans la mesure où l'un et l'autre peuvent être mutés dans des établissements différents, parfois dans la même région, mais pas toujours, (« *tu quittes ta région ; ma femme à l'époque, elle était mutée en Bourgogne... Donc il y avait tout un côté aussi... Voilà, distance* [Romain] (Annexe, tome 1, p. 614).

### Romain

Romain a trente-et-un ans. Il est professeur de français au secondaire. Né en Mayenne (53), il a suivi une scolarité dans le public, et a déménagé en Île-et-Vilaine (35) au moment de poursuivre sa scolarité au lycée. Son père est ouvrier qualifié ; et sa mère ouvrière non qualifiée. Après un bac littéraire, ses parents lui proposent « soit de continuer [les études], soit d'arrêter ». Il décide de poursuivre en Lettres Classiques, à l'Université de Rennes. Ce que respectent ses parents, « sans vraiment bien comprendre » ce qu'il fait. « Parce que je pense que les Lettres classiques, ça leur parlait vraiment pas trop... », dit-il. Il obtient, à la suite de cette formation, son CAPES. De ce fait, il est « le premier bachelier » et le « premier fonctionnaire » de la famille. Il a d'abord enseigné dans le Nord-Pas-De-Calais (62) puis dans l'Oise (60) dans un établissement REP, qu'il qualifie de « REP rurale ». Un lieu où il explique « je suis arrivé, je me suis senti ailleurs ». Il y a passé six années de sa vie. Au moment de l'entretien, il exerce en Sarthe (72), depuis un an, dans un établissement « favorisé » du centre-ville. Sa compagne enseigne aussi au secondaire.

Le déplacement forcé, expérience modale des enseignants du secondaire, étant donné les règles d'affectation et de mutation, oblige donc à un déplacement et à des changements

---

<sup>1</sup> Pour rappel, les classements d'un établissement en REP (Réseau d'Éducation Prioritaire) et REP+ (Réseau d'Éducation Prioritaire+) sont déterminés par le taux d'élèves issus de catégories socioprofessionnelles « défavorisées », d'élèves boursiers, ayant redoublé leur sixième, et résidant dans une zone urbaine sensible.

dans l'univers familial (s'éloigner de ses parents), amical (être moins présent physiquement avec ses amis) et conjugal (être potentiellement séparés par la distance). Cette distance est loin de n'être que physique ou spatiale : elle est aussi affective. Le modèle idéaltypique de la carrière des enseignants est donc celle d'une carrière qui s'inaugure par des occasions de désajustement liées à une transplantation contrainte d'un univers social à un autre qui peut se solder par des « crises du lien de complicité ou de connivence ontologique entre l'incorporé et la situation nouvelle<sup>1</sup> » couplées d'une distance corporelle et émotionnelle avec l'univers social familial. Mais déplacement, changement et occasions de crise ne veulent pas dire « rupture ». Malgré ce déplacement, les enseignants rencontrés manifestent, par la manière dont ils appréhendent ce déracinement et par les relations familiales, conjugales et amicales qu'ils continuent d'entretenir, leur désir de conserver leurs dispositions.

#### **Avant un retour aux sources : « ça va être long »**

Ainsi, qu'elles qu'en soient les modalités, les premières nominations sont généralement éprouvées comme un « moment à passer », une étape obligée, mais néanmoins temporaire, de leur carrière. Cette étape de désajustement, plus ou moins douloureuse, donne lieu à des « adaptations minimales sans convictions<sup>2</sup> ». Et surtout, les enseignants fuient leur lieu d'affectation dès qu'ils en ont la possibilité : ils multiplient les retours dans leur région d'origine, en profitant des fins de semaine pour ce faire, ou s'organisent pour ne pas rester dans la ville ou le village de leur établissement, dès qu'ils le peuvent. Cependant, s'ils souhaitent retrouver familles, amis ou amoureux, l'éloignement géographique les en empêche parfois. Il arrive alors que, même s'ils se pensent seulement « de passage », les interviewés ont l'impression que le temps à « passer » va être « long » :

*On est chacun rentré chez nous le soir à la coloc : « putain ça va être long ». Donc voilà, « ne vous inquiétez pas, les classes les plus dures, c'est les classes de CAP », je regarde : j'en avais trois sur cinq alors qu'on était quatre profs d'EPS, donc là je fais « ok, bienvenue au club ». Dans un bahut [un établissement scolaire], je bossais le*

<sup>1</sup> Bernard Lahire, *op. cit.*, 2001, p. 83.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 85.

*samedi matin, dans l'autre bahut je bossais le lundi matin ; donc en termes de déracinement, aucun moyen de retourner sur Nantes, assez peu, donc ça, compliqué [Laure] (Annexe, tome 2, p. 754).*

Cette épreuve du déplacement, subjectivement représentée comme « long<sup>1</sup> », est associée aux difficultés des débuts dans le métier et à la nostalgie de la région d'origine.

Aux difficultés d'une part, les propos des interviewés attestent qu'elles se caractérisent par des doutes importants. Ces doutes semblent être plus grands encore quand ils interviennent dans des établissements dits difficiles. Devant des « *gamins qui sont en rejet complet de l'école* », ou face à des épisodes de violence<sup>2</sup>, une fraction d'entre eux se sentent impuissants ou en échecs. En souffrance dans leur métier, cette souffrance se répercute dans leur corps : « *fatigue* », « *stress* », « *boule au ventre* » avant de rentrer en salle de classe, etc. En maintes occasions, ils s'interrogent sur leur place d'enseignant (l'impression de ne pas savoir faire son « taff » [son travail] comme certains disent) et se demandent s'ils ne doivent pas quitter la profession. Ils relatent en avoir eu plus d'une fois la tentation. Le temps de ce qu'ils voient parfois comme un sacrifice passager leur apparaît particulièrement dense.

Aussi, bien que ces mobilités forcées donnent lieu à des difficultés variables en fonction aussi bien de l'origine sociale et des dispositions des enseignants que de la classe sociale des élèves, nos enquêtés souhaitent généralement regagner leur région d'origine, retrouver les relations amicales, conjugales et familiales qu'ils connaissent. Ce désir du « *retour* », et plus précisément du « *retour aux sources* » comme ils le disent, semble être autant le fruit de leurs désirs personnels que le résultat de la famille, des amis ou des conjoints qui poussent l'enseignant à « *revenir* » dès qu'il le pourra – *retour* qui peut s'interpréter comme une recherche consciente ou non de l'enseignant pour maintenir une relative continuité dispositionnelle en se mettant « à l'abri de crises et des mises en questions critiques en

---

<sup>1</sup> Comme le note Norbert Elias, « Les physiciens disent parfois qu'ils mesurent le temps. Ils se servent de formules mathématiques dans lesquelles le temps joue un rôle en tant que quantum spécifique. Mais le temps ne se laisse ni voir, ni toucher, ni entendre, ni goûter, ni respirer comme une odeur. C'est une question qui attend encore sa réponse. Comment mesurer quelque chose que l'on ne peut percevoir par les sens ? Une « heure » est chose invisible », Norbert Elias, *Du temps*, Paris, Fayard, 1997.

<sup>2</sup> Comme, parmi d'autres, ce que raconte Laurent, à propos de son expérience en zone d'éducation prioritaire : « *c'était aussi très très formateur. Et puis j'étais hyper-motivé, parce que j'aimais bien ce que je faisais, même s'il y a eu des moments très durs, parce qu'il y a eu parmi... j'ai eu des pneus crevés sur ma voiture, tout ça, c'était compliqué. Une fois, j'ai retrouvé ma voiture couverte de crachats, et ces jours-là, je me disais, mais c'est pas possible, dans quel métier je me suis embarqué quoi. Il y a vraiment quand même des questions... peut-être que je me suis trompé* » [Laurent] (Annexe, tome 1, p. 508).

s'assurant un milieu<sup>1</sup> » où il est aussi pré-adapté que possible. De ce fait, quand d'une part les premières nominations placent l'enseignant dans un contexte qui exige des choses de lui qu'il ne peut donner ou qui sont trop éloignées de ses dispositions antérieurement constituées<sup>2</sup>, et que, d'autre part, l'appel intime de la famille, des amis, du conjoint au retour est particulièrement puissant, les enseignants peuvent être poussés à déjouer cette mobilité forcée. C'est semble-t-il le cas quand ils scellent de « faux pacs<sup>3</sup> », pour justement accélérer ce fameux « retour aux sources ».

### « L'éducation nationale, c'est un vivier de faux pacs »

L'occasion de désajustements temporaires que produit généralement cette mobilité par des affectations contraintes dans un établissement non choisi, ou alors par défaut, peut en effet générer des comportements déviants : quand les enseignants veulent à tout prix revenir le plus rapidement possible dans un milieu où ils se sentent davantage « chez eux » et où ils ambitionnent de retrouver les conditions d'épanouissement de leurs dispositions, des enseignants sont prêts à s'octroyer les moyens de contourner ou d'utiliser à leur avantage toutes les règles du système formel bureaucratique des mutations. Un de ces moyens consiste à contracter des « faux pacs » afin de bénéficier, dans un cas comme dans l'autre, d'un « rapprochement de conjoints ». La parole étant probablement moins censurée pour aborder ce sujet délicat lorsque les enseignants ne se savent pas enregistrés, on apprendra, hors « micro », d'une part que la facilité de la procédure administrative et son faible coût financier rendent plus aisés une telle entreprise ; et d'autre part que c'est là quelque chose qui se sait, mais qui ne se dit pas dans la profession :

**Laure** : – *Ça me frustre vachement. Pas trop le choix. Faudrait que je me pacs où trucs comme ça.*

**Tony** : – *Oui, c'est ça, pour pouvoir...*

<sup>1</sup> Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 1980, p. 102 ; cité ici par Bernard Lahire, *op. cit.*, 2001, p. 81.

<sup>2</sup> « si ces forces [du contexte] exigent parfois des choses que nous ne pouvons donner, alors nous n'avons pas d'autres choix que de trouver une autre manière de continuer à vivre – le moins mal possible – dans le même contexte (adaptation minimale), de changer de contexte (fuite) ou de le transformer radicalement pour qu'il soit plus vivable (réforme ou révolution) » in Bernard Lahire, *op. cit.*, 2001, p. 101.

<sup>3</sup> Les Pacs sont les pactes civils de solidarité, une forme d'union conclue entre des personnes majeures et reconnus, au même titre que le mariage, mais avec des contraintes différentes, par l'Etat.



**Laure :** – *Mais tant que je pourrais me battre contre ça, je me battrais contre ça. Je trouve pas ça juste, donc. Je cautionne pas, donc tant que je peux, je vais essayer de pas le faire.*

**Tony :** – *De ?*

**Laure :** – *Bah se pacser ! Maintenant, l'éducation nationale, c'est un vivier de faux pacs ! Ou de pacs anticipés pour avoir des points quoi. Peut-être qu'un jour, j'y penserais quand ça fera 15 ans en Sarthe, et que j'en pourrais plus (Rires).*

**Tony :** – *Tu vas prendre le premier venu : allez on se pacs ! [Avec le sourire]*

**Laure :** – *C'est ça (rires). Non mais tout le monde fait ça, avec des potes, j'ai une copine qui s'est pacmée avec son cousin, qui est gay en plus, donc c'est encore plus marrant comme scénario. Tout et n'importe quoi : j'ai des potes qui sont pacés avec des copines de leur mère, enfin tu hallucines.*

**Tony :** – *Et ça c'est pour avoir des... ?*

**Laure :** – *[coupant] Pour avoir des points ! Et moi j'ai plein de copines et d'autres copains qui m'ont dit, quand tu veux, on se pacse, si ça te permet de revenir sur [Nom d'une ville en France] ... On verra. (Rires) (Annexe, tome 2, p. 767).*

En la matière, ce sont ses amis qui, ayant eux aussi connaissance de « la combine », lui ont proposé de se pacser avec elle. Mais à partir du moment où les enseignants font allégeance à des « loyautés supérieures » liées à leurs attachements et leurs engagements familiaux, amicaux ou conjugaux, ou bien désirent, quoi qu'il en coûte, de changer de contexte pour s'assurer l'épanouissement de leurs dispositions, alors ils trouvent des justifications suffisantes pour effectuer un « faux pacs ». Dès lors, quand ils procèdent ainsi, ils obtiennent alors la possibilité de changer de contexte plus rapidement.

Si cette envie d'un « retour » est un indice de la continuité de leurs dispositions et d'un souhait de mettre un terme à cette mobilité qui met à mal leur épanouissement, on notera que ce désir d'un retour est décuplé quand leur affectation les met au contact d'élèves qui ne leurs sont pas socialement et scolairement ressemblants. En clair : non seulement ils souhaitent retourner vers un environnement qui leur est familier, mais, ayant fait l'expérience d'enseigner auprès d'élèves qui leurs sont ressemblants ou dissemblants, à des degrés divers, ils tendent à demander à être affecté dans un établissement où ils se sentent dispositionnellement plus ajustés à leurs élèves – ce qui peut, là encore, s'analyser comme un indice probant que les enseignants cherchent à perpétuer leurs dispositions acquises. Pour

bien le comprendre, nous commencerons donc, dans la section qui suit, par mettre au jour quelques-uns des points ou des domaines sur lesquels ces ressemblances ou ces dissemblances s'établissent. On verra notamment que ces dernières permettent de mettre en évidence des différences d'affinités et qu'elles confèrent plus ou moins aux enquêtés des avantages pratiques facilitant l'entrée en relation avec les élèves. Puis, ayant mis en exergue ces éléments, s'ensuivra une troisième et dernière section dans laquelle on abordera plus précisément comment le choix de rester ou de quitter un contexte de travail peut dans un cas comme dans l'autre être en fait une tentative des enquêtés de conserver leurs dispositions.

## **Être « connecté » à ses élèves : ressemblance et dissemblance**

Pour saisir pourquoi les enseignants interviewés cherchent à être affectés dans un établissement où ils se sentent dispositionnellement plus ajustés à leurs élèves, il faut voir qu'en étant contraint d'évoluer dans des établissements scolaires qu'ils n'ont pas choisis, ils sont mis au contact d'élèves avec lesquels ils se sentent « connectés » à des degrés variables à leurs élèves en fonction de leurs qualités sociales (classe sociale, dispositions, rapport à l'enseignant, etc.), mais aussi de leurs propres modes d'existence passés dans leur milieu d'origine, de leur trajectoire résidentielle, ou encore de leur passé scolaire. Et, même si ce n'est pas toujours le cas, c'est en partie sur la base de l'expérience de cette connivence ou de cette distance dispositionnelle avec leurs élèves que des enseignants changent ou non de lieu d'exercice. Nous montrerons donc, dans ce qui suit, que nos enquêtés ont une première idée du degré de ressemblance ou de dissemblance qu'ils entretiendront avec leurs élèves avant même qu'ils ne les rencontrent. Et ensuite, nous mettrons en exergue les points de ressemblances et de dissemblances avec leurs élèves.

### **Recevoir et collecter des informations avant d'entrer en classe**

#### *Surfer sur le net*

Avant même d'arriver sur leurs lieux d'exercice, les enseignants se font « une première idée » des élèves auxquels ils auront affaire, une première opinion sur eux, sans même les avoir encore rencontrés. Quand ils ont l'information du lieu où ils sont nommés, ou, quand ils le peuvent, lorsqu'ils remplissent leurs vœux d'affectation, les enseignants surfent sur le Net pour découvrir non seulement l'établissement où ils vont exercer mais aussi la ville ou

l'environnement géographique où ils vont évoluer. Par ce biais, ils effectuent un premier repérage, collectent des informations, se représentent mentalement par avance ce que va être – ou ce à quoi pourrait ressembler – leur vie sur place. Si Internet affecte « les façons de se rencontrer, de discuter, de travailler, de se déplacer, de se cultiver, de militer, de se soigner, de s'amuser, etc.<sup>1</sup> », il affecte également les enseignants qui, certes pas systématiquement, l'utilisent dans de telles circonstances pour accéder « en quelques clics » à une représentation en trois dimensions des reliefs des bâtiments de l'établissement et de ses alentours. Parce qu'Internet leur permet de transcender la distance géographique entre leur établissement et leur domicile, ils prennent connaissance des lieux avant même d'y avoir mis les pieds, en découvrent l'environnement par les voies du numérique, glanent quelques avis d'élèves, de parents et de collègues sur l'établissement. De sorte qu'en interprétant ce lieu avec leurs « systèmes de perception » et de « classement<sup>2</sup> », ils se font une première représentation mentale, vraisemblable ou fausse, de ce à quoi ils devront s'attendre une fois physiquement sur place.

### *Regarder l'environnement*

Ce premier portrait est vite complété par leurs premières impressions une fois en chair et en os au seuil de leur établissement. Ces premières impressions sont en effet façonnées par le plus concret, d'abord, avec ce qu'ils voient des locaux « (bâtiments, architectures, clôtures) et leurs emplacements, qui en font des lieux institutionnels d'un tissu urbain et d'un environnement social donnés (au centre ou à la périphérie), et aussi des lieux de condensation et de cristallisation de rapports sociaux, qui gardent toujours la trace, la marque (positive ou négative) de leur origine<sup>3</sup> ». Les interviewés relatent en effet n'être pas insensible à cet environnement, à l'image de Romain, qui évoque la situation de la région où se situe son établissement et ses alentours :

*Enfin, moi, personnellement, je suis arrivé, euh... je me suis senti ailleurs ! C'est-à-dire que c'est un établissement, donc une R.E.P. rurale ; t'as le collège ; autour du collège – bon déjà, on est dans l'Oise ! Donc, Picardie, avec une situation économique très compliquée ! Et autour du collège, t'as des foyers fermés. On a énormément d'élèves*

<sup>1</sup> Jean Samuel Beuscart, Éric Dagiral, Sylvain Parasio, *Sociologie d'Internet*, Paris, Armand Colin, 2016, p. 11.

<sup>2</sup> De telles expressions, telles que « système de classement » ou « systèmes de perception », se retrouvent dans toute l'œuvre de Pierre Bourdieu. Par exemple : Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 1979. Cf. aussi partie 1 de la thèse.

<sup>3</sup> Stéphane Beaud et Florence Weber, *op. cit.*, 1992, p. 62.

*qui arrivent de région parisienne sur décision de justice où on les retire des parents, ou [qui ?] sont dans la délinquance. Et les élèves viennent au collège en cours. Et donc, en fait, on a un mélange qui est... qui était très très... étrange ! [Romain] (Annexe, tome 1, p. 615).*

L'établissement où les enseignants sont affectés s'inscrit en effet dans une localité dont il n'est pas possible de faire abstraction. Localité d'autant plus différente d'un espace à un autre que le contexte de la société française est celui d'une « ségrégation élevée et persistante<sup>1</sup> » ; que les territoires sont aux prises de logiques de gentrification, de relégation et de périurbanisation qui produisent des « tensions ségrégationnistes » et témoignent d'une distribution inégale des individus sur le territoire en fonction de leur appartenance de classe<sup>2</sup> ; et que la tonalité sociale d'une ville et d'un quartier se prolonge et se renforce dans les établissements scolaires<sup>3</sup>. Bien sûr. Or, au travers de cette expérience du lieu où se situe leur établissement, il faut voir que les enseignants sont en même temps mis au contact de territoires qui leurs sont familiers ou étrangers, connus ou inconnus, en fonction de leur origine et de leurs trajectoires sociales et résidentielles. Enseigner en milieu rural alors que l'on a résidé qu'en ville, exercer en périphérie alors que l'on a connu que le centre-ville, travailler en centre-ville alors que l'on a toujours vécu qu'à la campagne, etc. constituent autant d'opportunités pour l'enseignant de faire l'expérience de territoires dont il serait autrement séparé, et qui produisent pour lui autant d'occasions d'être désajusté, dans un environnement opposé à son « style de vie<sup>4</sup> ».

#### *Les informations données par le personnel enseignant et non enseignant*

À ces informations s'ajoutent celles données par le chef d'établissement. Lorsque les enseignants sont nouveaux dans l'établissement, ils sont reçus pour une rencontre individuelle avec le principal ou son adjoint<sup>5</sup>. Durant cet entretien, celui-ci dresse un portrait

<sup>1</sup> Eric Maurin, *Le ghetto français*, Paris, Seuil, 2004, p. 19. Pour un usage sociologique à la fois critique, raisonné et socio-historiquement informé du concept de ghetto : Cf. en parallèle : Mitchell Duneier, *The Ghetto : The invention of a Place, the History of an Idea*, New York, Farrar, Straus, and Giroux, 2016.

<sup>2</sup> Jacques Donzelot, « La ville à trois vitesses : relégation, périurbanisation, gentrification », *Esprit*, Mars-avril, 2004.

<sup>3</sup> Catherine Barthou, « La ségrégation comme processus dans l'école et dans la ville », *Revue européenne des Migrations internationales*, 1998, p. 93-103.

<sup>4</sup> Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 1979.

<sup>5</sup> Anne Barrère, *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République*, Paris, Presses Universitaires de France, 2006.

du quartier, de l'établissement, des collègues, des parents, des élèves, etc. En bref, il communique au nouvel arrivant sa perception des conditions locales de travail et de la communauté éducative dans son ensemble. Que les enseignants interviewés le racontent d'eux-mêmes ou qu'on les y invite, ils font état de cette rencontre et de ces échanges :

**Tony** : – *Et donc du coup là quand t'arrives à cet établissement-là, qu'est-ce qui ? Enfin comment ça se passe ? Est-ce que tu rencontres le principal ou le principal adjoint ? Qu'est-ce qu'ils te racontent sur cet établissement-là ?*

**Thomas** : – *Oui, si, c'était un ancien professeur d'EPS qui était devenu directeur et qui m'a dit voilà, si vous allez voir, ils sont pas méchants, et puis c'était un vieux père-noël, il était marrant, il avait la barbe, il ressemblait à un père-noël je trouve ; « bon ici ils sont pas méchants ». Voilà. « J'espère que ça se passera bien ». Enfin voilà, ça devait être un gars pareil, de, d'origine patoise ou ché pas quoi, enfin, rurale à bloc parce qu'il causait comme je sais pas de quel pays il était, enfin de quelle origine il était, bing bing bing bing bing, il causait dans sa barbe là, mais bon, je l'avais bien aimé quand même, et donc il m'avait dit, ouais, ouais, bah ici c'est tranquille, c'est, globalement c'est des bonnes familles, ça n'empêche qu'il y a deux trois élèves en difficulté, ou qui comprennent pas toujours, mais globalement, voilà, ça va, le taux de réussite au bac, c'était 96, voilà ça marchait. En cours, tu vois rapidement les gamins : « taisez-vous », « ok ». Tu commences à parler au pire ils se font chier. Donc tu les vois ils sont là, mais ils te font pas sauter le cours en deux (Annexe, tome 1, p. 685).*

**Laure** : – *J'arrive, le discours de la chef : « ne vous inquiétez pas, il y a pas mal de gamins qui font l'aller-retour prison-lycée, lycée-prison, mais ne vous inquiétez pas, ok.*

**Tony** : – *Ça c'était ton arrivée ?*

**Laure** : – *Ouais, ouais, comme rentrée quoi (Annexe, tome 2, p. 754).*

### Thomas

Thomas est un homme, professeur d'EPS, de vingt-sept ans. Né en Loire-Atlantique (44), il passe son enfance dans une « toute petite commune de six cent habitants, une petite commune rurale, très conviviale ». Son père est ouvrier. Sa mère professeure des écoles.

Du côté de son père, son grand-père est routier, sa grand-mère nourrice. Et du côté de sa mère, ses grands-parents sont tous deux agriculteurs. Après avoir débuté sa scolarité dans sa commune, il continue ses études au lycée, en internat, dans le Maine-et-Loire (49). Le choix des études supérieures en STAPS s'inscrit d'abord dans la logique d'un projet professionnel tourné vers l'armée en général, et l'armée de terre en particulier. Le goût pour l'éducation et la peur de ce que pourrait lui faire endurer à lui et son couple les missions à l'étranger en travaillant dans l'armée ont néanmoins raison de ce projet. Son choix de l'enseignement se précise, après un master en Sciences Sociales et Sport. Il enseigne d'abord deux ans à l'Université en STAPS, pour un remplacement, avant de passer le CAPEPS, qu'il obtient avec succès. Il travaille alors un an comme stagiaire dans un lycée général et technologique, un établissement qu'il décrit comme « la crème de la crème ». Car « c'est souvent des élèves issus de bonnes familles ». Et d'autant plus que cet établissement se situe sur le littoral, où les prix des logements sont particulièrement élevés. Au moment des interviews, il exerce dans un collège de « campagne » de l'Orne (61), plutôt mixte socialement. Sa conjointe, quant à elle, est employée de Mutuelle.

De tels échanges rendent compte de situations variables et contrastées selon les localités. Plus précisément, lors des dialogues engagés avec les chefs d'établissement, sont transmises des représentations plus ou moins stéréotypées sur le lieu d'exercice. Les échanges nourris avec d'autres acteurs du système éducatif, à l'instar du conseiller principal d'éducation, des assistants, de l'infirmière ou de l'assistante sociale, affinent et renforcent encore un peu plus ce panorama sur la situation locale<sup>1</sup>. Qu'il s'agisse des personnels enseignant comme non-enseignant, chacun distille donc « des opinions et des jugements sur les élèves, leur fratrie et/ou leur famille, leur “niveau”, et les comportements qui les caractérisent<sup>2</sup> ». Qu'ils le veuillent ou non, chaque enseignant est influencé par ces représentations colportées. Elles constituent pour eux des indices à partir desquels ils éprouvent une familiarité plus ou moins importante avec le milieu.

<sup>1</sup> Il ne s'agirait pas néanmoins de négliger les effets de rétentions d'informations des personnels entre eux. Agnès Van Zanten rappelle justement à ce sujet que les personnels non enseignants « détiennent toute une série d'informations personnelles sur une fraction au moins des élèves, notamment sur les élèves les plus en difficulté, dont ils peuvent choisir de faire part ou non. Ceci est particulièrement le cas des médecins scolaires, des infirmières (...) » mais aussi des conseillers d'éducation et des surveillants qui peuvent « détenir des informations confidentielles sur la vie extrascolaire des élèves » Agnès Van Zanten, *op. cit.*, 2011, p. 183-184.

<sup>2</sup> Pierre Périer, *op. cit.*, 2014, p. 61.

## Entre enseignant et élèves : des dissemblances ?

### *Une rencontre sociale improbable...*

Lorsqu'ils prennent ensuite en main leur classe, nombre de nos enquêtés découvrent qu'une facette importante du métier réside dans les relations nouées avec les élèves, élèves qui leurs sont plus ou moins socialement ressemblants. Le double choc de l'altérité et du choc culturel lié à cette découverte des élèves n'est pas systématique dans leur carrière. Mais il a de fortes chances d'advenir pour au moins trois raisons. La première, on l'a vu, est que les affectations des enseignants ne sont pas choisies, durant un temps du moins. Les enseignants peuvent donc être amenés à évoluer dans une région, un établissement et avec des élèves qui leurs sont étrangers, ou, disons, peu ou pas familiers. La seconde est qu'ils n'ont pas tous eu l'occasion d'être confrontés dans leur passé à des individus de milieux sociaux éloignés du leur. Or le métier d'enseigner a ceci de particulier qu'il enferme l'enseignant dans un espace physique et social matériellement délimité par l'enceinte de l'établissement et de la classe qui oblige l'enseignant à se frotter à des élèves issus de milieux qui ne leurs sont pas forcément socialement et scolairement proches, et qu'ils n'auraient probablement pas rencontrés autrement. La troisième est que si pendant longtemps le « professeur avait affaire à des élèves qui lui ressemblaient, qui ressemblent à l'élève qu'il avait été et à ses propres enfants<sup>1</sup> », la population scolaire s'est socialement diversifiée en même temps qu'ont joué à plein des effets de polarisation de la tonalité sociale entre établissements<sup>2</sup>. Parce que l'« enseignement secondaire construit pour une élite scolaire et sociale » est devenu, en l'espace de deux « explosions scolaires<sup>3</sup> », un « enseignement de masse »<sup>4</sup>, et que les caractéristiques sociologiques des enseignants ont sensiblement évolué au cours de ces dernières décennies<sup>5</sup>, les caractéristiques sociales des enseignants et des enseignés ne sont plus aussi fréquemment concordantes. Les propos des enseignants interviewés attestent de ces rencontres sociales improbables comme on le voit dans cet extrait :

<sup>1</sup> François Dubet, *op. cit.*, 2002, p. 134.

<sup>2</sup> Raison notamment pour laquelle le « métier d'enseignant n'a plus grand chose de commun dans un "grand lycée" et dans un lycée technique de Zep, pas plus que dans un collège chic et dans un collège de banlieue difficile. Ni les performances des élèves, ni les conditions de travail, ni les critères de jugement, ni les comportements des élèves et des enseignants ne se ressemblent » (François Dubet, *op. cit.*, 2002, p. 140-141).

<sup>3</sup> Antoine Prost, *L'enseignement s'est-il démocratisé*, Paris, Presses Universitaires de France, 1986 ; Louis Chauvel, « La seconde explosion scolaire : diffusion des diplômes, structure sociale et valeur des titres », *Revue de l'OFCE*, 66, 3, 1998, p. 5-36.

<sup>4</sup> François Dubet, *op. cit.*, 2002, p. 134.

<sup>5</sup> Géraldine Farges, *op. cit.*, 2011, p. 157-178

*On voit toute la société, et donc, il faut accepter aussi de se confronter à des gens qui sont... pas des gens qu'on croise tous les jours dans notre vie sociale. Avec des comportements qui sont étonnants, qui sont inquiétants, ou qui, voilà. Qui sont déstabilisants [Élise] (Annexe, tome 1, p. 496).*

### Élise

Elise a quarante ans. Elle est professeure de mathématiques. Ses deux parents sont tous deux pédiatres. Née en région parisienne, dans les Yvelines, elle déménage très tôt, à l'âge de quatre ans, à La Baule (44), où habitent du reste encore ses parents. Sa scolarité se déroule à Nantes, jusqu'au Lycée, avec un bac S, puis une « prépa » en mathématiques. Elle obtient une place en école d'ingénieurs, à Toulouse, mais ses études ne lui plaisent pas, et pour elle, c'est un « fiasco sur le plan de l'orientation ». Son diplôme d'ingénieur en poche (ses parents ont tenu à ce qu'elle termine ses études d'ingénieurs avant d'embrasser la voie de l'enseignement), elle se lance dans une « prep' Agrèg » de Physique. Elle obtient l'agrégation en 1999. Puis réalise son stage de titularisation dans les Hauts-de-Seine (92), et travaille sept ans à l'Institut Universitaire de Technologie (IUT) de la région Provence-Alpes-Côte d'Azur. Par la suite, elle quitte la région pour retourner dans le secondaire. Elle exerce une première année dans un lycée qui recrute des élèves mixtes socialement mais plutôt scolairement désavantagés. Depuis lors, elle travaille en collège, dans un établissement « défavorisé ». Les premières années elle a cinq heures dans cet établissement, et le reste de son complément de service dans d'autres collèges du département. Elle cumule dix-huit ans d'ancienneté dans l'enseignement. Nous l'avons interviewé à trois reprises, sur des entretiens de chacun une heure. Au moment de l'entretien, elle n'a pas de conjoint. Son ancien compagnon est musicien.

Pour eux, les contacts avec les élèves ne vont pas ou plus de soi. Il s'agit d' « accepter » la confrontation, ce qui signale, au passage, par les termes employés, qu'il leur faut apprendre à tolérer une rencontre sociale pouvant être au départ improbable, mais aussi inconfortable, pour les partenaires en présence. Les adjectifs employés pour qualifier les comportements des élèves – « étonnants », « inquiétants », déstabilisants » – sont d'ailleurs des symptômes de désajustements entre les dispositions des enseignants et les habitudes



incorporées de leurs élèves (dans l'extrait cité, on peut mentionner qu'Elise a ses deux parents pédiatres).

Ces mots, qui témoignent de situations de décalages entre les propriétés sociales des enseignants et des groupes d'élèves, ne sont néanmoins pas l'apanage exclusif de ce qui se joue dans les établissements dits difficiles. Sans doute ces décalages sont-ils plus évidents à percevoir, parce que plus médiatisés, plus évidents pour le regard extérieur et profane. Et aussi parce qu'ils sont peut-être plus fréquents, étant donné le processus d'affectation. Mais ils surviennent aussi lorsque l'enseignant, issu des milieux populaires, travaille dans un établissement composé surtout d'élèves issus de milieux bien dotés, et se situe à distance de classe de ces derniers. Aussi est-ce le cas de cette enseignante, Maëlle, ayant ses parents ouvriers et mère au foyer, qui enseigne dans « *un très très beau collège-lycée de centre-ville* », dont elle a eu cependant « *horreur* ». N'étant pas issue du même milieu que ces derniers, elle ne se reconnaît pas en eux et juge qu'ils sont « *déconnectés du monde réel* » :

*Au final j'avais plus l'impression que c'était eux qui étaient déconnectés du monde réel en fait (rires). Par rapport en fait à ce qu'ils vivaient à la maison, enfin moi quand je parlais avec eux des voyages ils étaient déjà allés en Amérique latine enfin ils avaient déjà fait trois fois le tour du monde. J'exagère, mais presque pas, quoi. J'avais juste envie de dire, hé ho, vous avez quinze ans, enfin heu. Mais tant mieux. Enfin tant mieux, c'est comme ça de toute façon. Mais j'avais l'impression qu'ils [les élèves] n'avaient pas les préoccupations d'élèves de 14-15 ans, enfin c'était plutôt, qu'est-ce qu'on va faire avec notre argent de poche de 100 euros quoi. Par semaine. J'exagère peut-être, mais je pense pas tant que ça. Donc en fait, à partir de là, j'avais pas l'impression qu'ils avaient les mêmes préoccupations [que moi ?]. Par exemple, au pire si leur dossier n'était pas forcément bon étant donné que les parents pouvaient donner plein de sous y pourraient aller dans une école privée, école privée pas sur dossier hein. Donc voilà, j'avais pas l'impression d'être trop connectée avec eux [Maëlle] (Annexe, tome 1, p. 544).*

Socialement éloignée d'eux, elle ressent du dégoût, ou du moins, un manque d'appétence évident pour enseigner auprès de ce public, dont elle ne partage pas les valeurs, et dont la vie contraste par bien des aspects avec son parcours. Ce qui montre bien que

l'enseignement n'est pas qu'une affaire de conditions *a priori* favorables pour enseigner mais que la distance sociale entre enseignant et enseignés peut, en certaines occasions, compter autant sinon plus<sup>1</sup>. Les enseignants font l'expérience de cette distance de classe, plus ou moins prononcée selon les lieux ; et en fonction de leurs valeurs et de leurs expériences familiales et scolaires, ils se sentent plus ou moins proches ou éloignés des élèves, les relations sociales étant concordantes ou discordantes, les « affinités » dispositionnelles « immédiates » ou pas. En la matière, ces « affinités » dispositionnelles s'expriment toujours sur le même registre de sens commun : celui d'une « impression » d'être « connecté » ou « déconnecté » avec les élèves, comme l'illustre d'ailleurs, au passage, le propos de Romain :

**Romain** : – *On n'a pas comme dans d'autres établissements, celui que j'ai fait après, une relation où on a vraiment une déconnexion par rapport aux élèves. Où on sent qu'il va y avoir un flou qui va se créer.*

**Tony** : – *Le deuxième établissement, c'était quoi ? C'est...*

**Romain** : – *Le deuxième collège, en fait, je suis parti dans l'Oise. C'était un collège REP [Réseau d'Éducation Prioritaire]. Un collège REP, mais en REP rural [d'une voix basse]. C'était une REP rurale (...) t'as affaire à des gamins que... Il y a une déconnexion totale (Annexe, tome 1, p. 615).*

Toutefois, on peut noter en outre que si dans les établissements recrutant essentiellement des élèves de milieux peu avantagés socialement, l'impression de « déconnexion totale » est le plus souvent sous-jacente à la distance de classe qui sépare l'enseignant de ses élèves, il n'empêche qu'elle est aussi liée au contact des enseignants avec un groupe d'enseignés qui n'ont pas les mêmes comportements que les leurs quand ils étaient eux-mêmes élèves<sup>2</sup>. Ainsi

---

<sup>1</sup> Ce qui se donne à voir aussi dans les choix curriculaires différenciés en fonction de la classe sociale des élèves que les enseignants ont en face d'eux, et dont rendent bien compte, à la suite de Michael F.D Young (*Knowledge and Control. New directions in the Sociology of Education*, London, Colier Macmilian, 1971), les enquêtes menées par les sociologues sur le sujet : Lucie Tanguy, « Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France, *Revue française de sociologie*, 24, 2, 1983, p. 227-254 ; Gilles Combaz, « Autonomie des établissements, diversification pédagogique et inégalités scolaires : effets sociaux des parcours différenciés au collège », *Revue française de pédagogie*, 128, 1999, p. 73-88 ; Marie-Paule Poggi-Combaz, « Distributions des contenus en EPS au collège, selon les caractéristiques sociales du public scolaire : des différences non aléatoires », *Revue française de pédagogie*, 139, 2002, p. 53-69 ; Fabienne Brière-Guenoun, Sigolène Couchot-Schiex, Marie-Paule Poggi et Ingrid Verscheure, *Les inégalités de savoirs se construisent aussi en EPS...*, Besançon, Presses Universitaires de France-Comté, 2018.

<sup>2</sup> Ce qui est le fruit d'une comparaison ou d'un transfert le plus souvent non-conscient : Francis Imbert, *L'inconscient dans la classe : transferts et contre-transferts*, Paris, ESF, 2005.

déplorent-ils, parmi ces différences de comportement, le chahut dans la classe. Pour eux, les formes de chahut sont non seulement différentes entre les garçons et les filles<sup>1</sup>, mais aussi, et peut-être surtout, elles ne seraient pas identiques à celles auxquelles ils auraient participé quand ils étaient eux-mêmes élèves :

*Le respect, la considération les uns pour les autres, euh, j'ai l'impression des fois de faire face à des élèves, alors ils te respectent pas, je ne pense pas que ce soit totalement ça, ça peut être un grand mot, mais c'est-à-dire qu'ils n'ont pas cette finesse de sentir que il faut avoir telle posture, où s'exprimer de telle manière ou de ne pas dire telle chose quoi, bon ça peut être de la maladresse, mais bon, moi petit, euh, bon j'avais été éduqué d'une manière peut-être spéciale mais même mes camarades, je veux dire, on n'était pas méchant avec les profs, on n'était pas casse burne, on était des petits casses burnes car agités, mais on n'était pas en train d'insulter des profs ou en train de dire que c'était des merdes et ché pas quoi, alors ça ça arrive maintenant quoi, c'est souvent, où il y a vraiment du jugement personnel, et peu de remise en question de leur part [Marc] (Annexe, tome 1, p. 604).*

### Marc

Marc est un homme, professeur d'Anglais, âgé de vingt-cinq ans. Sa mère est éducatrice spécialisée. D'abord lui aussi éducateur spécialisé, son père est devenu directeur d'un centre social, et dirige actuellement un Service Enfance Jeunesse et Sport. Il « arrive à l'Université sans avoir de projet professionnel défini », se lance dans une licence d'Anglais, discipline où il est « le moins mauvais », puis s'engage dans un master Français Langues Étrangères. Compte tenu qu'en FLE « c'est assez compliqué d'avoir des contrats intéressants », il opte pour un master d'enseignement en anglais. Après deux tentatives, il obtient le CAPLP, le Concours d'Accès au corps des Professeurs de Lycée Professionnel. À la suite d'un premier stage dans un lycée général, où les élèves sont « issus de CSP

<sup>1</sup> Ainsi que l'explique cet enseignant : « Bah les filles, la difficulté, c'est que souvent c'est en groupe, c'est plus insidieux, tu vois c'est quand t'as le dos tourné, machin, truc, le garçon, tu vois prise de tête, tu le provoque, il monte dans les tours, tu le vires, et c'est réglé, il va t'insulter, ou il va vouloir te taper, mais t'es tranquille, t'as un bon motif pour le virer. Mais les filles elles restent toujours... souvent elles sont plutôt en groupe, et puis elles restent dans la norme, et elles disent : « quoi ? J'ai rien fait, j'ai rien fait ». Donc une ambiance de classe avec des filles contre toi, ce n'est pas évident. Et donc j'ai eu vraiment dans ma carrière, deux classes où je suis allé à reculons » [Roger] (Annexe, tome 2, p. 71).

moyen/plus », il effectue quelques vacances dans un lycée professionnel avec des garçons pratiquement de son âge, et, selon lui, déjà « dans le monde de l'emploi ». Au moment où nous l'interviewons – nous l'avons rencontré à deux reprises –, il travaille dans un collège où les élèves sont issus d'« un environnement familial et social un peu compliqué. Donc là ça change du tout au tout ». Il vit avec sa conjointe, Laura, qui est esthéticienne.

Les formes du désordre dans la classe auraient en effet selon eux depuis lors évoluées. L'une des évolutions les plus évidentes à leurs yeux serait la suivante : là où, élèves, ils pouvaient s'adonner au chahut sans disqualifier la fonction d'enseignant (« *on était des petits casses burnes car agités, mais on n'était pas en train d'insulter des profs ou en train de dire que c'était des merdes* »), ils estiment que les élèves d'aujourd'hui non seulement chahutent les enseignants, mais aussi les disqualifient. Pour les enseignants en milieu difficile, ces incivilités seraient notamment le reflet d'un penchant des élèves pour un rapport relâché au langage (« *ils n'ont pas la finesse de sentir* » qu'il faut « *s'exprimer de telles manières ou de ne pas dire telles choses* »), en dépit de codes et de normes de politesse, implicites et explicites, que la présence dans l'institution réclame sans les donner. Ils les jugent plus « *grossiers* » qu'ils n'ont été, s'estiment différents de leurs élèves, au regard de cette violence verbale dont ils feraient preuve, non seulement envers eux, mais aussi entre pairs<sup>1</sup> :

*Moi ce qui me gêne chez nos élèves, c'est la façon qu'ils ont de s'adresser entre eux. Par exemple une fois j'ai entendu : « eh, la pute » ; et elle se retourne et moi ; et moi je dis : « mais, non ». « Ah mais non, mais c'est pour plaisanter c'est comme ça qu'on s'appelle*

<sup>1</sup> Les élèves sont pourtant néanmoins loin d'être les seuls à user de violences verbales en classe. Les enseignants aussi sont, pour une part d'entre eux, et consciemment ou pas, violents verbalement avec leurs élèves. Ces violences verbales enseignantes ont été plusieurs fois constatées par les enquêtes. À titre d'exemple, on sait que près de la moitié d'entre eux – collégiens, lycéens et étudiants du supérieur – déclarent qu'ils leurs arrivent parfois de se sentir humilié ou rabaisé par des professeurs (Olivier Choquet et François Héran, « Quand les élèves jugent les collègues et les lycées », *Economie et statistique*, 293, 1996, p. 107-124). Ces résultats ont ensuite été confirmés par la suite : Pierre Merle, « L'humiliation des élèves dans l'institution scolaire ; contribution à une sociologie des relations maîtres-élèves », *Revue française de pédagogie*, 139, 2002, p. 31-51. Ce n'est donc pas un hasard si nous avons retrouvé chez nos enquêtés pareilles pratiques d'humiliation, soit au cours d'observations *in situ* en classe, soit au cours des entretiens (« *ce qui marche beaucoup ici, c'est que je me moque des élèves, et ça, ça marche beaucoup (...) je me moque d'eux [des élèves], ils aiment bien* » [Maëlle] (Annexe, tome 1, p. 544), « *un élève qui a cinq sur vingt, je lui rends son contrôle, je le démonte* » [Romain] (Annexe, tome 1, p. 624), « *je me suis dit je vais être sévère (...) peau de vache (...) des colles, des exercices supplémentaires. Et puis, si je suis honnête, un peu casser les élèves (...) il y a même des élèves, des filles de 3<sup>e</sup>, qui sont venues me voir en me disant, le début de l'année, on avait mal au ventre* » [Laurent] (Annexe, tome 1, p. 507), etc. Bref, autant de témoignages qui attestent d'une telle réalité.

*entre nous ». Voilà. Moi c'est ça qui me gêne le plus en fait. C'est les mots, c'est le man... le peu de respects qu'ils ont les uns envers les autres, mais aussi envers soi-même. C'est ça moi qui m'agace le plus [Maëlle] (Annexe, tome 1, p. 554).*

Ces incivilités, quotidiennes, répétitives semblent peu habituelles aux enseignants au regard de leurs expériences socialisatrices passées. Si l'on pouvait penser qu'il leur suffit de réprouver ces dernières pour les faire cesser et ainsi s'accommoder de violences verbales passagères, on peut faire le constat qu'il n'en est rien. Ces violences verbales interpersonnelles génèrent chez les enseignants des « mini-états de crise<sup>1</sup> » qui se caractérisent par un énervement pouvant, à terme, se solder par une usure voire une incapacité, momentanée ou plus durable, à entrer en relation avec les élèves :

**Félix** : – *Oh j'ai pas envie de faire, ils me saoulent. Je peux même plus les voir. Là, je suis dans un état. Tu vois, avec des cinquièmes là, je peux plus les voir. Enfin...*

**Tony** : – *Parce que tu en as marre quoi ?*

**Félix** : – *Ouais, j'en ai marre ! J'en ai marre !*

**Tony** : – *Et c'est quoi qui t'énerve chez eux alors ?*

**Félix** : – *Ils sont... Ils sont pas respectueux... (Annexe, tome 1, p. 789).*

### Félix

Félix est un homme, professeur d'histoire-géographie. Il a vingt-cinq ans. Né à Toulouse, il a vécu dans cette ville jusque l'année de son master 2 en *Relations internationales : nouveaux enjeux et gestion de crise*, qu'il a obtenu à Sciences Po Toulouse. Ses parents sont retraités. Ils travaillaient tous deux comme agents de service pour EDF (Électricité de France). Avec eux, il suit une scolarité dans le primaire et le secondaire, dans des établissements publics du centre-ville, mais manque chaque année, de l'âge de deux ans à son entrée en sixième, deux mois d'école en hiver. Deux mois pendant lesquels il voyage, principalement au Moyen-Orient et au Maghreb, et durant lesquels ses parents lui font cours. Sa mère a « souvent dit à la maison qu'elle aurait aimé être prof » et les voyages et l'histoire que partageait avec lui son père l'a semble-t-il influencé dans son choix de

<sup>1</sup> Bernard Lahire, *op. cit.*, 2001, p. 85.

devenir professeur d'histoire-géographie. Néanmoins, après une licence d'histoire, son choix se porte sur un master qui n'est pas tourné vers l'enseignement et dont la 2<sup>e</sup> année se réalise à Sciences Po. À l'issue de ce parcours, il continue ses études dans une école privée pour obtenir un MBA, en Intelligence économique, déménage à Paris, lieu où se situe son école, et travaille en parallèle en contrat d'apprentissage chez Airbus. Il rencontre à ce moment-là sa copine, Pauline, alors professeure des écoles au Mans. Il refuse un CDI (Contrat à Durée Indéterminée) à Airbus, afin de s'engager dans un master enseignement, au Mans. Il enseigne depuis un an dans un collège « favorisé » de centre-ville.

Ces « mini-états de crise » résultent en fait de « multiples petits décalages » pour les enseignants entre « expériences passées incorporées et situations nouvelles<sup>1</sup> ». Ils relèvent de différences entre leur propre rapport aux normes scolaires de l'ordre établi quand ils étaient élèves et ce qu'ils constatent du rapport que leurs élèves entretiennent à ces normes. Sauf dans les établissements réputés « calmes », et dans les classes « importantes des établissements « importants », des enquêtés sont aux prises de ces « mini-états de crises » non plus de façon passagère, mais chronique<sup>2</sup>. C'est ce dont rend compte cet enseignant :

*La quiétude on l'a jamais, on l'a jamais la quiétude, on n'est jamais, un vieux prof il y a 30 ans, bon il finissait sa carrière cool, aujourd'hui c'est pas le cas, on peut avoir des problèmes de discipline, on peut être ennuyé par des élèves et ça c'est difficile à vivre, ça, c'est pas facile à vivre, j'ai 55 ans, c'est pas facile à vivre, par des élèves qui, il y a des élèves qui ne sont pas éduqués, non c'est pas facile à vivre, on ne peut pas dire qu'il y a de la quiétude maintenant, on sait jamais à quoi s'attendre [Paul] (Annexe, tome 2, p. 52).*

### Paul

Paul a cinquante-cinq-ans. Ses parents sont tous deux agriculteurs. Il est professeur de mathématiques. Il exerce depuis septembre 2004 dans un collège plutôt « favorisé » du

<sup>1</sup> Bernard Lahire, *op. cit.*, 2001, p. 85.

<sup>2</sup> Si l'indiscipline est un problème d'enseignant débutant elle est aussi un problème chronique dans certains types établissements : cf. S. Antigny, « Le nouvel enseignant face à la classe », *Education et formation*, 37, 1994, p. 89-94 ; Agnès Van Zanten, « Le quartier ou l'école ? Déviance et sociabilité adolescente dans un collège de banlieue », *Déviance et société*, 24, 4, 2000, p. 377-401.

centre-ville. Il a obtenu deux CAPES : l'un en physique, l'autre en mathématiques. Mais il a débuté comme maître-auxiliaire, pendant six ou sept ans, où il enseignait tantôt les mathématiques, tantôt la physique. Il a toujours enseigné en Sarthe, dans des contextes pluriels, mais circonscrits au département de la Sarthe, duquel il n'est jamais parti. Il cumule trente-deux ans d'ancienneté. Il vit actuellement en concubinage avec Louise, secrétaire. Sa précédente femme, avec qui il s'est marié, était enseignante.

Mais les dissemblances que les enseignants entrevoient entre eux et leurs élèves ne s'arrêtent pas là. Elles relèvent aussi de différences dans le rapport aux connaissances et à la scolarité entre eux et leurs élèves. C'est ce que nous allons explorer dans ce qui suit.

*« Ils ne sont pas motivés et ils ne sont pas curieux »*

Les dissemblances entre enseignants et élèves se font en effet aussi régulièrement sentir par les premiers quand ils constatent des seconds qu'ils sont peu « motivés » par le travail scolaire. « L'enseignant doit aussi obtenir l'adhésion subjective des élèves, afin qu'ils entrent dans les univers intellectuels qui leur sont proposés. En effet, le travail scolaire ne consiste pas seulement à aligner des heures de cours, à apprendre des leçons et à respecter des règles, il faut aussi que le sujet s'y engage et donne du sens à cette activité. Pour le dire simplement, il faut que les élèves soient *motivés*. Or, si la faiblesse des motivations des collégiens et des lycéens fait moins scandale que leurs incivilités, elle est certainement plus lourde à porter par les professeurs<sup>1</sup> ».

Mais c'est aussi ce dont attestent les enseignants interviewés. Lorsqu'ils évoluent dans des établissements scolaires différents par la tonalité sociale et scolaire des lieux qu'ils ont traversés, et surtout, quand ils ont été eux-mêmes plutôt « bon » élève, ces derniers tendent à se plaindre<sup>2</sup> du « manque de motivations » de leur public (« *ils sont pas motivés* », « *ils ne veulent rien faire* », « *ils ne méritent pas qu'on se prenne la tête* »). Pour les enseignants, ce

<sup>1</sup> François Dubet, *op. cit.*, 2002, p. 156.

<sup>2</sup> Il est à noter que les plaintes des enseignants sont monnaie courante : si l'on suit François Dubet « le discours des enseignants est dominé par la souffrance » ; et « les conversations banales dans la salle des professeurs et la cantine du collège où F. Dubet a enseigné durant un an sont, elles aussi, dominées par le thème des difficultés du métier. On ne se parle jamais de ses plaisirs et de ses succès, au risque de se vanter, et tout se passe comme si l'expérience enseignante ne pouvait se communiquer que dans la plainte » (François Dubet et Danilo Martuccelli, *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil, 1996, p. 215).

« *manque de motivations* » entre en tension avec leurs propres rapports à la scolarité et avec l'importance qu'ils ont alloué à leurs études. Les élèves ne seraient pas aussi « *motivés* » qu'ils ont pu l'être quand ils se trouvaient à leur place, ils n'auraient « *pas la même niaque* » que la leur, ni même, fait plus problématique encore, la même « *volonté de réussir* » que celle dont ils ont pu apparemment faire preuve. Bref, leurs élèves seraient moins « *motivés* » :

*La société a beaucoup changé. Maintenant, moi je viens d'une famille qui n'était pas riche de toute façon, déjà. Il y avait pas mal de suivi à la maison, enfin c'était ma mère, qui s'occupait de ça, mais elle savait de toute façon, elle pouvait me faire confiance, elle savait qu'on allait travailler quoi, l'objectif de mes parents comme en fait, ils sont venus pour travailler en France, c'était qu'on réussisse, et nous ça on le ressentait quoi, on le savait, donc on faisait en sorte de travailler pour pouvoir réussir parce que c'est vrai que par exemple lorsque l'on a des réunions, on essaie de nous dire le public que vous avez, il est différent ce que vous aviez avant, c'est vrai, quoi. Mais, enfin moi derrière dans ma famille, j'avais un suivi, certains de nos élèves ne l'ont pas ce suivi-là, mais je pense qu'on avait également la volonté de réussir que n'ont pas forcément tous les élèves qu'on a maintenant. Même si on a certains élèves qui viennent de familles en précarité ou de familles d'étrangers, en fait, qui eux veulent s'en tirer aussi. J'ai l'impression qu'en fait qu'on ne veut pas, ce n'est pas qu'on ne veut pas reproduire ce qu'ont fait nos parents. Mais comme il y a une attente derrière, on essaie de bien faire quoi en fait, et ça je le retrouve chez certains élèves d'origines souvent maghrébines, des filles qui veulent faire plaisir, réussir parce qu'en fait, on leur a donné l'opportunité d'aller à l'école quoi en fait, maintenant je pense que ça va être beaucoup plus difficile, c'est sûr quand on vient d'une famille socialement plus élevée où les parents étaient soit médecin, soit professeur ou derrière on voyait que les parents travaillaient et qu'ils nous incitaient à travailler. Je pense que c'est, mais moi ce contexte-là, je ne l'ai pas forcément connu donc je ne me sens pas complètement différente. Bon, la seule chose, c'est que oui, je pense qu'avant, enfin la majorité des élèves étaient beaucoup plus intéressés qu'ils ne le sont maintenant. Alors que maintenant, il y a beaucoup d'élèves démotivés et on a l'impression que ça entraîne également les autres [Marisol] (Annexe, tome 2, p. 689).*



**Marisol**

Marisol a cinquante ans. Elle est professeure d'espagnol au secondaire. Son père est bûcheron et sa mère au foyer. Elle a aussi trois frères et une sœur, tous « dans la formation », sauf son frère, « porté sur l'informatique ». Ses parents sont tous deux d'origines espagnols. Ils « sont venus en France pour travailler ». Marisol, elle, est née en France. Et l'espagnol, qu'elle décrit d'ailleurs comme « sa » langue, a toujours été la langue parlée à la maison. Elle a appris le français à l'école. Elle suit sa scolarité au Mans puis La Flèche, avant de partir en Normandie (69) et en Touraine (37) pour terminer ses études en Français Langues Étrangères. Elle prépare son CAPES à distance, avec le CNED, le Centre National d'Enseignement à Distance. En parallèle, elle effectue des remplacements. Dans « le privé parce que je n'avais pas la double nationalité donc je ne pouvais pas travailler dans le public ». Recrutée par le diocèse, ses remplacements, principalement des congés maternités, ont lieu dans un lycée privé de la Ferté-Bernard, et dans deux collèges-lycées privés du Mans, qui recrutent une forte proportion d'élèves de milieux socialement très avantagés. Elle obtient son CAPES en 1992. Sa première nomination est un lycée à Tours. Elle y enseigne un an. Elle le décrit comme un « lycée réputé, mais assez grand », donc avec « tout type de public ». Elle demande un rapprochement de conjoint (lui aussi d'origine espagnole), qu'elle obtient, et est nommée en Sarthe, dans un collège plutôt socialement diversifié. Affectée à ce collège depuis 1993, elle est depuis lors restée toujours entre les murs de cet établissement. Elle a pu constater, rentrée après rentée, l'évolution du profil social et scolaire des élèves de ce collège.

Ce manque d'engagement pour le travail scolaire, ou ce « laisser-aller » qu'ils entrevoient chez leurs élèves, est mis en regard avec ce qu'ils se représentent avoir toujours été leur propre rapport au travail scolaire, dans lequel ils se seraient engagés forts de leurs dispositions d'ascétisme et de sérieux. Mais ce décalage entre ce que les enseignants se représentent avoir comme dispositions et ce qu'ils estiment être les dispositions de leurs élèves n'est pas sans générer des incompréhensions. Par exemple, dans les établissements où les apprenants sont moins avantagés, socialement et scolairement, ils peuvent croire que

les élèves – peu ou pas motivés à leurs yeux – ne font que reproduire le « modèle négatif » de la famille. C’est du moins ce que laisse entendre cette enseignante :

**Marisol** : – *En fait, comme moi j'avais fait l'effort de travailler, je ne comprenais pas pourquoi certains élèves en fait ne faisaient pas cet effort-là.*

**Tony** : – *Et finalement ?*

**Marisol** : – *Finally. Je n'arrive toujours pas à comprendre, parce que même si certains élèves on essaye de les pousser. Ils vivent sur Allonnes, il y a beaucoup de familles monoparentales, ou certains parents qui n'ont pas de travail. Moi ce que je trouve quand même, mais bon, c'est peut-être parce qu'ils sont encore en âge vraiment de comprendre ; ils ont des exemples à la maison, de frères et sœurs, qui n'ayant pas eu suffisamment de diplômes se retrouvent sans travail, et ce qui est difficile à comprendre, c'est que, eux, ils reproduisent ce modèle-là. Ils reproduisent en fait le modèle négatif, en gros, sachant que de toute façon, pour eux ça va être la même chose. C'est vrai que c'est assez difficile à comprendre (Annexe, tome 2, p. 690).*

Plus largement, les enseignants croient d’autant plus que leurs élèves sont de moins en moins motivés que, pour eux, ce « manque de motivation » des jeunes générations serait lié à la société qui a « changé ». Certes, ils imputent ce « manque de motivation » au style éducatif des parents, jugés « défaillants » quand ils exercent dans des établissements recrutant majoritairement des élèves des classes populaires marginalisées<sup>1</sup>. Mais ils estiment aussi dans l’ensemble que si les élèves sont si peu intéressés par l’école, c’est parce que la nouvelle génération serait « *pas mal axée sur les réseaux sociaux* » et « *égoцентриque* » :

*Y a des enfants qui sont très très vite largués quand tu penses toi à des choses extrêmement claires et précises. Pour un exemple concret, on a travaillé sur la*

---

<sup>1</sup> Sans pour autant véritablement connaître les parents puisque, comme l’a déjà montré Jean-Paul Payet, il y a un décalage entre la rareté des rencontres parents-élèves et de l’autre l’abondance des discours des enseignants sur les parents : « en salle des profs, à la cantine, dans les bureaux, des agents administratifs, circulent des récits sur les familles des élèves. Comment comprendre que la rareté des rencontres permette une abondance des discours ? En réalité, une rencontre donne lieu à une multiplicité des récits, par le phénomène de circulation de l’information ; ainsi, la productivité d’une rencontre, en termes d’alimentation de l’imaginaire, est largement supérieure au seul cadre de l’interaction » ; et Jean-Paul Payet de conclure : « le stock de récits se résume à une typologie sommaire des familles. Tout semble se passer comme si les performances scolaires de l’élève faisaient la preuve des performances éducatives des parents », Jean-Paul Payet, « Civilités et ethnicité dans les collèges de banlieue : enjeux, résistances et dérivés d’une action scolaire territorialisée », *Revue française de pédagogie*, 101, 1992, p. 59-69, et ici p. 62.

*couverture d'un comics qui était Captain America et il y avait donc Hitler sur cette couverture, qui se prenait un coup de poing de la part de Captain America, et les gamins n'arrivaient pas à identifier Hitler ni le drapeau nazi. (...) Ils m'ont demandé si Hitler, si ce monsieur, qu'ils n'avaient pas réussi à tous nommer, qui était ce monsieur et qu'est-ce qu'il faisait, est-ce qu'il était gentil. Et bon je me suis dit merde, là quand même, y a un truc qu'on a loupé quoi, et donc c'est des petits exemples là, tout à l'heure ils vont faire des présentations [en anglais], et il y en a c'était, c'est qui ce gars, il sert à rien quoi. Aussi, cette chose-là qui est assez courant chez les jeunes et sur le fait, c'est ce mépris pour ces choses que je ne connais pas. J'ai pu constater un manque de curiosité intellectuelle qui est assez criant, qui est assez dommageable. Il y en a, dès lors que ça les touche pas, ils en ont rien à foutre, bon, c'est une génération, bon pas mal axée sur les réseaux sociaux, développer un égocentrisme chez ces gamins-là, assez exacerbé, ils n'ont rien à foutre de ce qui passe autour d'eux, à part eux et puis les copains proches, ça, c'est un blocage dans l'apprentissage où il y a un manque de curiosité assez criant quoi [Marc] (Annexe, tome 1, p. 576).*

Les attitudes des élèves entreraient en contraste avec les leurs du point de vue des dispositions à l'ascétisme et au travail scolaire. Quand ils considèrent avoir été des élèves attentifs en classe et pour leurs études, et qu'ils exercent dans des établissements où les élèves sont *a priori* à distance de la culture scolaire, ils estiment que leurs élèves manquent de « curiosité », sont « dispersés », « peu attentionnés », « constamment en train de zapper ». Pourtant, aucune étude ne permet d'affirmer que les élèves seraient « moins motivés » aujourd'hui qu'hier par le travail scolaire, comme le laissent entendre des enseignants. Mais on sait en revanche que l'intérêt et la motivation pour le travail scolaire ne vont pas croissants entre l'entrée et la sortie du collège, bien au contraire. Aussi les élèves de troisième sont-ils moins motivés que les élèves de quatrième, qui eux-mêmes le sont moins que les élèves de cinquième et ainsi de suite<sup>1</sup>. Peut-être est-ce parce que l'école est un lieu où l'on ressent de la peur<sup>2</sup>, de la honte, de l'ennui pour les contenus proposés, et pas

---

<sup>1</sup> Alain Grisay, *op. cit.*, 1997.

<sup>2</sup> Peur provoquée notamment mais pas seulement par des pratiques d'enseignants, et, entre autres choses, par leurs « manquements relationnels » et leurs « pratiques de découragement » implicites ou explicites : Pierre Merle, « Mobilisation et découragement scolaires : l'expérience subjective des élèves », *Éducation et sociétés*, 13, 1, 2004, p. 193-208.

seulement de la joie<sup>1</sup> ? Et où l'on vient aussi pour autre chose que pour les savoirs scolaires, comme se retrouver entre pairs, échanger des SMS, y compris en classe, ou écouter de la musique<sup>2</sup> ? Cela dit, si les enquêtes montrent que l'éthos au travail scolaire se fragilise et se fait plus incertain au fil de la scolarité<sup>3</sup>, cela ne signifie pas que les élèves ne travaillent pas. Bien au contraire. Les élèves sont en fait plus motivés, travaillent davantage et sont plus soucieux de leurs études que ne le pensent les enseignants<sup>4</sup>. Mais en dépit de cette réalité, nombreux sont les enquêtés à faire cette expérience – en fonction de leur passé scolaire et du lieu où ils exercent – de ne pas se reconnaître en leurs élèves, compte tenu du rapport qu'ils entretiennent, réellement ou supposément, à leurs études et leur avenir.

### **Entre enseignant et élèves : des ressemblances ?**

*Les enseignants : pas tous d'anciens « bons » élèves ?*

Pratiquement à contre-pied de ce que nous venons de mettre en évidence au sujet des occasions de décalages entre les dispositions des enseignants et celles de leurs élèves – ainsi qu'aux « mini-états de crise » que cela provoque chez ces premiers –, on peut observer chez des enquêtés une connivence dispositionnelle avec leurs élèves. Qui ne s'établit pas *ex nihilo*. C'est pour des raisons sociales qu'elle se réalise. En effet, plusieurs logiques en sont au principe. Quelques-unes d'entre-elles peuvent être mises au jour par l'analyse. Sans les explorer toutes ici, on peut relever que l'une d'entre elles concerne, presque paradoxalement, au regard des résultats qui précèdent, le rapport à la scolarité.

Même si certaines trajectoires sont moins empreintes de réussite scolaire que d'autres, les différences entre les parcours de nos enquêtés peuvent être extrêmes. Alors que certains ont poursuivi leur cursus dans une « grande école », d'autres, en revanche, ont emprunté les

---

<sup>1</sup> Cléopâtre Montandon, « Processus de socialisation et vécu émotionnel des enfants », *Revue française de sociologie*, 37, 2, 1996, p. 263-285.

<sup>2</sup> Anne Barrère, *L'éducation buissonnière*, Paris, Armand Colin, 2011.

<sup>3</sup> François Dubet et Danino Martuccelli, *op. cit.*, 1996.

<sup>4</sup> Les enseignants seraient enclins à croire que « les élèves “ne travaillent pas” ou pas assez (...) [si bien que, à ce sujet, un] malentendu chronique existe, certes difficile à évaluer, mais qui permet aussi d'affirmer que le réalisme en la matière n'est pas toujours du côté des adultes », Anne Barrère, *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?* Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2003, p. 64 ; Ce qui converge avec les résultats d'enquête précédente : « les enseignants ont « fortement tendance à sous-estimer l'intérêt que les élèves portent à leur scolarité, à minimiser la façon dont les élèves valorisent leur travail au collège, à avoir une vision plus négative de l'engagement et du sens des responsabilités face aux études que celle que traduisent les réponses des élèves » in Pierre Rivani et Marc Bru « Les enseignants connaissent-ils le point de vue des élèves sur leur scolarité », *Revue française de pédagogie*, 137, 2001, p. 71.

chemins les moins sélectifs des filières les moins bien socialement, scolairement et symboliquement cotées de l'université. Les différences de valeur entre ces parcours sont bien réelles dans leurs effets. Entre ces scolarités, ce n'est pas la même « philosophie pratique » ni même le même rapport au monde et aux autres que l'on y apprend et maintient<sup>1</sup>. De plus, outre ces écarts de cursus et de filières, et même si les redoublements ont été plus fréquents pour les générations antérieures que les nouvelles, des enquêtés ont redoublé au fil de leur scolarité. Certains avouent avoir échoué au baccalauréat. D'autres s'y sont repris plusieurs fois avant de réussir leur concours du professorat. Or ces expériences scolaires retentissent sur les manières d'enseigner en général, et sur le rapport qu'ils entretiennent avec leurs élèves en particulier. Surtout, elles jouent sur la proximité dispositionnelle entre l'élève que l'enseignant a été et ses élèves.

*Entre enseignant et élèves : un même rapport douloureux à la scolarité et au langage ?*

On peut noter en effet que les scolarités moins couronnées de succès, faites d'échecs momentanés ou plus durables, caractérisées par des difficultés scolaires, n'ont pas laissé indemne les enquêtés concernés. Les expériences douloureuses de leur passé scolaire les poursuivent toujours. Comme s'ils ne pouvaient pas évacuer cette part de leur histoire, se débarrasser des « fantômes » de leur passé. Mais alors que l'on pourrait penser que ce passé scolaire douloureux constitue pour eux un poids qu'ils ne parviennent pas à lever, l'apparent obstacle se retourne visiblement en avantage quand ils exercent auprès d'élèves en difficultés, ou moins à l'aise avec la culture scolaire. Ce rapport similairement douloureux à la scolarité paraît même être un ressort pour que s'établissent une forme de proximité et de compréhension entre enseignant et élèves :

*Mon histoire propre fait que j'étais quand même un élève assez mauvais dans l'ensemble et je suis devenu un bon élève assez tardivement au lycée donc j'avais toujours un peu de ressentis envers l'école et j'ai toujours trouvé que l'école ce n'était pas bien et mal conçu, ça reste encore dans mon esprit (...). Vu que je n'ai pas eu une carrière scolaire*

---

<sup>1</sup> Yossi Shavit, Richard Arum, and Adam Gamoran, *Stratification in Higher Education. A comparative Study*, Stanford University Press, 2007, p. 1-35 ; Michel Pinçon et Monique Pinçon-Charlot, *Sociologie de la bourgeoisie*, Paris, La Découverte, 2007, notamment p. 84-88 ; Valérie Albouy et Thomas Wanecq, « Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles », *Economie et Statistique*, 361, 2003, p. 27-52 ; Michel Euriet et Claude Théliot, « Le recrutement social de l'élite scolaire depuis 40 ans », *Education et formation*, 41, 1995, p. 3-21.

*très très bonne et que je n'ai pas toujours été un bon élève, j'arrive aussi un petit peu à anticiper [leurs questions ?], à comprendre leur ennui, même moi quand je fais cours, je me dis : bon je fais cours, je ne suis pas satisfait de mon cours, parce que j'ai pas trouvé que c'était assez interactif où que les gamins étaient assez impliqués, c'est vrai que des fois, on est trop focalisé sur nos activités et sur nos objectifs, et tu te dis que le cours que tu fais là, c'est un cours que je n'aurais pas du tout aimé assister, auquel j'aurais pas aimé assister plus jeune, quoi [Marc] (Annexe, tome 1, p. 571).*

Il en est visiblement de même quand les difficultés rencontrées communément par les premiers et les seconds ressortissent à leur rapport au langage oral et écrit. Si le rôle affiché des enseignants est d'agir comme des représentants et des garants de la langue légitime, et qu'ils en maîtrisent selon toute vraisemblance les règles et les codes, il n'empêche que certains d'entre eux ont eu – et parfois ont encore – un rapport malheureux avec cette langue.

Placés en situation officielle de parole, ou d'écriture, mais ayant dû s'acculturer aux normes langagières propres à l'école tout au long de leur scolarité, ils ressentent une forme d'insécurité linguistique. Cette insécurité est généralement née du décalage entre les comportements langagiers appris à l'extérieur de l'école et ceux exigés à l'intérieur de celle-ci. Si des enquêtés, une fois parvenus enseignants, ont pu s'en défaire, d'autres en revanche en conservent des traces : « *par exemple, par rapport au français, moi c'est quelque chose qui m'a, qui m'a, qui me poursuit longtemps, à faire des cours de géographie maintenant, ça me rend malade, parce que j'ai vécu ça toute ma scolarité de faire des fautes* » [Julie] (Annexe, tome 1, p. 650).

### Julie

Julie a quarante-six ans. Elle est professeure d'Histoire-Géographie. Elle est originaire de l'Orne (61), où ses deux parents sont agriculteurs. Ils vivent dans une commune d'environ mille habitants. Tous deux catholiques, ils ont fait le choix pour elle de l'enseignement privé. Même si sa scolarité se déroule plutôt sans ambages au primaire, elle a le souvenir, au collège, avoir « ressenti un décalage » entre elle « et les autres ». Un décalage tant sur plan scolaire que social. Avec ses résultats scolaires moyens, l'institution lui indique qu'il serait préférable pour elle de ne pas suivre une scolarité au lycée général. Elle s'oriente

malgré tout dans cette voie, en étant élève dans un lycée général privé. Mais elle redouble sa seconde (« j'ai fait une seconde catastrophique »). Et obtient son baccalauréat au rattrapage, ce qu'elle juge ne « pas [être] très fréquent dans le milieu enseignant ». Après avoir hésité avec une carrière dans la santé (mais qui finalement ne lui « correspondait » pas) et le journalisme (voie pour laquelle la culture générale requise lui faisait à ses yeux défaut), elle s'engage dans des études d'histoire. Travaillant en parallèle pour financer ses études – elle est alors surveillante à mi-temps –, elle met plus de temps qu'initialement prévu pour valider son DEUG (Dipôme d'Études Universitaires Générales) et sa licence, qu'elle obtient en quatre ans. À l'IUFM (l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres) de Caen, elle prépare le CAPES. Mais le « rate » la première fois. Après sa deuxième tentative (au terme de sa septième année à l'université, donc), et sa réussite aux concours, elle est affectée dans un collège du Calvados (14). Un établissement qu'elle décrit comme un « petit collège » d'une « petite ville ». Et où le public est, selon elle, « plutôt ouvrier ». Au cours de sa préparation au CAPES, Julie rencontre aussi son mari. Il est d'abord comme elle enseignant. Mais devient ensuite chef d'établissement. Son mari est le premier à obtenir un travail à l'étranger. C'est la raison pour laquelle Julie ne reste pas dans le Calvados, mais s'envole pour l'étranger. Elle enseigne trois ans dans des lycées de Singapour. Les élèves sont socialement très différents de ceux du collège du Calvados. Comme elle le décrit : « c'était des catégories sociales que je ne connaissais pas », pour la plupart « expatriés ». Dès lors, ce qui a changé, c'est le fait d'avoir affaire à « des jeunes qui ont quand même une culture générale plus grande, des habitudes de travail installées, (...) et puis un suivi à la maison [d'] assez près ». Elle exerce ensuite de nouveau au lycée, mais cette fois-ci à Stockholm, en Suède. Elle y enseigne durant deux ans. Il s'agit alors de contrats avec un volume horaire moins important, de six heures par semaine. Dans ce lycée français, il convient de dispenser le « programme de l'éducation nationale français dans un contexte suédois ». Mais ce qui la marque surtout, c'est le rapport aux jeunes « alors là, ça c'est très instructif, c'est un rapport aux jeunes complètement différent de nous, non, le respect que l'on doit aux jeunes, de ne pas l'humilier, même si j'ai l'impression que je n'humilie pas mes élèves, mais je fais peut-être des erreurs de langage, etc, ils sont très attachés à ça ». Pour des raisons professionnelles (la perspective d'obtenir un contrat de travail à Stockholm avec plus d'heures d'enseignement est plutôt compromise) et personnelles (elle ne souhaite pas que ses enfants ne connaissent que le milieu « très privilégié » avec lequel ils étaient en contact), elle rentre en France avec sa famille. Elle

enseigne un an dans un collège rural, situé dans une commune de la Sarthe d'un peu moins de deux-mille habitants. Puis est mutée en 2010 dans un collège du Mans qui recrute plutôt des élèves issus de milieux faiblement dotés en capitaux, au sens de Pierre Bourdieu. Dans ce lieu, sa première année a été « très dure, conflictuelle avec les élèves », avec des élèves qu'elle n'avait « pas connu à l'étranger », « qui étaient en décrochage », « refusent de faire les choses », « n'emmènent pas leurs affaires ». Bien qu'initialement dans un rapport « frontal » avec ses élèves, pour reprendre ses mots, elle parvient progressivement à installer une routine de travail, et des relations qui lui conviennent (« on arrive à travailler dans mon cours » et « je ne suis pas en conflit avec des élèves trop souvent »). Ainsi, comme elle le dit : « tant que ça va avec les collégiens, j'ai envie de rester en collège ».

Dès lors, lorsque cette insécurité linguistique se manifeste chez leurs élèves comme elle s'est exprimée plus tôt chez eux au cours de leur scolarité, les enseignants, comme ils le disent, se « voient » dans leurs élèves. C'est leur expérience d'élève qui se rappelle à eux quand ils sont face à ce public plus jeune, et ils sont alors prédisposés à saisir le malaise qui s'installe quand il s'agit de s'exprimer sans avoir les ressources pour savoir le faire « correctement » :

*C'est que quand les jeunes en face de moi, et qui ne savent pas, qui ne savent pas les choses et qu'ils ont des lacunes de vocabulaire et tout ça, moi je me vois là-dedans, je me rappelle, je me reconnais là-dedans, je me reconnais et je peux comprendre le malaise, le malaise que ça peut procurer chez le jeune quand il ne sait pas s'exprimer correctement [Julie] (Annexe, tome 1, p. 650).*

Ce n'est pas dire ici que l'expérience partagée de difficultés scolaires communes entre enseignant et élèves génère une affinité et une compréhension immédiate entre les protagonistes. C'est simplement souligner d'une part que la connivence et la compréhension réciproque entre ces derniers est davantage récurrente, au regard des propos des enquêtés, quand les enseignants perçoivent les similarités qu'ils ont avec leurs élèves. Et que les désajustements, dans une pareille configuration, semblent moins fréquents d'autre part.



*Entre enseignant et élèves : une redondance dans les conditions d'existence ?*

Les symétries dispositionnelles entre enseignant et élèves qui peuvent se saisir quand on pose un regard diachronique et synchronique sur le parcours de l'enseignant ne se résument pas à des symétries tenant au parcours scolaire. Dans l'enceinte scolaire, tout ne s'y rapporte pas. Les enseignants importent aussi avec eux dans la classe leurs conditions d'existence passée, et ils lisent et classent les conditions d'existence de leurs élèves à cette aune. Plus exactement : ils établissent consciemment ou non quelles sont leurs « positions dans le système des conditions<sup>1</sup> », les situent et se situent par rapport à eux dans cette hiérarchie des conditions. Ce point est fondamental. Il permet de comprendre et d'expliquer pourquoi et comment une affinité peut s'établir quand des similarités de conditions se donnent à voir entre enseignants et élèves. Aussi les affinités pour les publics ne semblent pas ressenties de la même manière par les enquêtés en fonction de qui ils sont, de leurs trajectoires, des élèves auxquels ils ont affaire.

Par exemple, Romain semble trouver son compte quand il exerce avec des élèves de classe moyenne, qu'il appelle les élèves « classiques ». Ainsi, comme il le relate :

**Romain** : – *C'était aussi un établissement, je pense, qui me parlait aussi un peu. C'est-à-dire que les élèves étaient... me ressemblaient peut-être quand j'étais élève aussi. Il y avait un côté à la fois le monde rural, les élèves on va dire classique quoi ! Classe moyenne. Donc là on est vraiment, on connaît un peu. On connaît les élèves quoi. On se revoit à travers eux.*

**Tony** : – *D'accord. Et donc, ça, a joué un rôle de facilitateur ou... ?*

**Romain** : – *Ah tout à fait ! Ah oui ! C'était vraiment euh... Ça été idéal ! (Annexe, tome 1, p. 614).*

Mais si des enquêtés, à l'instar de Romain, semblent davantage enclins à ressentir une communauté d'identité sociale avec les élèves de « classe moyenne », d'autres, en revanche, semblent plus à l'aise quand ils interviennent auprès d'élèves issus d'autres milieux.

Certes tous nos enquêtés de milieux populaires n'éprouvent pas une forme d'affinité avec les élèves issus sensiblement du même milieu qu'eux, soit parce que s'étant sortis en partie de leurs conditions sociales initiales, ils ressentent un écart avec des élèves issus de

---

<sup>1</sup> Sur la « position dans une structure sociale » : Pierre Bourdieu, « Conditions de classe et positions de classe », *Archives européennes de sociologie*, 4, 1966, 2, p. 201-229. Et ses travaux suivants.

conditions dont ils se sentent coupés ; soit parce que les différences de rapports que leurs élèves entretiennent à l'école et au travail scolaire les en éloigne (cf. *supra*). Mais c'est le cas d'une fraction de nos enquêtés – à l'instar de Julie par exemple. Actuellement enseignante auprès d'élèves issus de milieux défavorisés, elle estime en effet que « *le vécu de ta famille [c'est-à-dire ici, son vécu dans sa famille], ça a un impact très important, je trouve, et moi, je le ressens comme un atout dans ma relation aux autres, aux jeunes* » [Julie] (Annexe, tome 1, p. 651).

Cet atout résulterait d'une coïncidence entre les « *vécus* » – ce que l'on peut en fait analyser, on l'a indiqué plus tôt, comme une coïncidence ou une résonance entre les dispositions<sup>1</sup>. C'est aussi le cas de Maëlle : cette dernière enseigne dans un établissement de la périphérie où elle entretient avec les élèves une affinité plus importante qu'avec d'autres publics auprès desquels elle est intervenue. Dans ce cadre-là, elle déclare que « *ce que vivent les élèves, je l'ai toujours vécu en fait* ». Elle explique quelques-uns des ressorts de cette symétrie des « *vécus* » quand elle met en regard sa condition d'existence passée avec celle de ses élèves :

*C'est-à-dire moi j'avais honte de ma mère quand elle venait dans l'établissement...donc je comprends tout à fait. Après je comprends tout à fait que les élèves se retrouvent seuls à la maison, que il y ait personne pour les aider. Je comprends qu'ils aient d'autres préoccupations, les préoccupations de savoir ce qu'ils vont manger le soir, si le frigo va être plein, donc oui moi je les comprends clairement [Maëlle] (Annexe, tome 1, p. 537).*

Car quand Maëlle déclare comprendre les élèves, elle évoque aussi bien ses élèves qu'elle-même. Ce que nous voulons dire par là, c'est que lorsqu'elle mentionne « *les préoccupations de savoir ce qu'ils vont manger le soir, si le frigo va être plein* », elle parle certes de ses élèves, mais en même temps des conditions de vie dans son milieu familial.

Son existence fut visiblement marquée par l'expérience de la nécessité, des sacrifices et de la privation. C'est cette triple expérience qui se donne à lire chez ces enquêtés. Non pas seulement dans l'incertitude sur le présent et sur l'avenir, et dans les précarités des conditions

---

<sup>1</sup> Si cette dimension des coïncidences entre les « *vécus* » sont absents des propos de nos enquêtés issus de milieux sociaux plus dotés, on les retrouve en revanche de façon récurrente chez les interviewés ayant eu des conditions d'existences passées marquées par la précarité.

de l'existence, comme on le voit dans l'extrait précédent. Mais également dans les pratiques culturelles : « *le milieu familial y est pour beaucoup, mes parents ils lisent pas, ils ont arrêté l'école à 14 ans, enfin, on allait jamais au musée, jamais au ciné* [Laurent] (Annexe, tome 1, p. 520).

### Laurent

Laurent a quarante-neuf ans. Il est professeur de mathématiques au secondaire. Ses deux parents sont désormais retraités. Son père occupait un emploi de soudeur. Sa mère était employée de la poste. Et ses frères et sœurs sont « tous fonctionnaires ». Laurent est né au Mans, et a grandi dans une commune d'environ trois mille habitants situés à une douzaine de kilomètres de cette ville. Sa scolarité se déroule en primaire, dans sa commune, et au collège, dans un village avoisinant. Lycéen dans un établissement du centre-ville du Mans, cette expérience le marque. Notamment la rencontre avec d'autres élèves éloignés de son milieu social d'origine : « je l'ai mal vécu moi », « je trouve qu'il y avait trop de gens hyper-bourgeois. Ça me plaisait pas du tout ». Dans le supérieur, il effectue une licence de mathématiques dans sa ville d'origine puis sa préparation au CAPES à Tours. Il n'est pas venu à l'enseignement par hasard. Ce souhait s'origine très tôt. En effet, « déjà à onze ans je voulais être prof de maths ». Quand nous lui demandons s'il sait les raisons de ce « choix », il explique : « Oui, alors c'est très clair [pause]. C'est que je ne voulais pas faire le métier de mon père [marque à nouveau une pause] ». Pendant sa maîtrise de maths, et sa préparation au concours de l'enseignement, il occupe en parallèle un poste de maître-auxiliaire, et assure un service de douze heures dans un collège. Mener ces trois objectifs de fronts lui fait abandonner sa maîtrise. Il obtient par la suite le CAPES. Il est un an stagiaire dans un lycée du Mans, dans lequel le public est socialement diversifié. Sa première affectation comme titulaire est dans un collège d'une commune de l'Eure (27). Il y travaille pendant cinq ans. Un collège qu'il décrit comme « assez compliqué, qui n'était pas classé en ZEP, qui avait un peu les caractéristiques des ZEP parce que dans la région [...] il y avait tout le problème des élèves immigrés ». Il exerce ensuite dans un collège rural de la Sarthe, où, à ses yeux, les élèves ne sont « pas curieux » et « un peu ternes ». Il travaille ensuite dans un collège mixte socialement du Mans. Depuis 2005, il intervient dans un collège de la même ville, mais au sein d'un établissement plutôt « défavorisé ». Au total il aura donc enseigné dans un lycée et cinq collèges socialement

contrastés. Au moment où nous l'interviewons, Laurent est célibataire et n'a pas d'enfants.

Ou bien : « *ce qui me rapproche, c'est par rapport aux élèves de famille modeste, le lot de bagages culturels c'est-à-dire que ben, moi je ne suis jamais allée en vacances avec mes parents, jamais dans un musée, etc.* » [Julie] (Annexe, tome 1, p. 650).

Or cette expérience d'une existence soumise à l'urgence de la nécessité<sup>1</sup>, par contraste avec les vies qui s'en sont affranchies, laisse des traces pérennes dans la mémoire et dans le corps. Et lorsque ce type d'expérience est partagée entre l'enseignant et ses élèves, il paraît faire office d'un puissant trait d'union entre eux. Certes les enseignants ayant eu une expérience de vie bien différente peuvent éprouver une « familiarité subjective » avec leurs élèves « que l'objectivité des conditions de vie dément formellement<sup>2</sup> ». Mais une « familiarité subjective » de ce type ne paraît pas semblable à une relation pédagogique dont les rapports sont sous-tendus par une « “familiarité subjective” héritée d'un passé commun<sup>3</sup> ».

*Les avantages pratiques d'un passé commun : une « longueur d'avance »*

Quoi qu'il en soit, les enquêtés tirent apparemment profit de cette « familiarité subjective » héritée d'un passé commun. On le sous-estime souvent, voire on ne le prend pas en considération dans les travaux sur les enseignants, mais ces conditions d'existence passée tendent à jouer à leur avantage quand ils évoluent, comme ils le disent parfois, « *à domicile* ». Plus exactement, le fait d'avoir grandi dans le quartier et d'y avoir été scolarisé, ou même le fait d'avoir été élève dans le même collège que celui dans lequel ils exercent, peut donner une « longueur d'avance » par rapport aux enseignants étrangers à ce milieu. En la matière, il serait plus évident d'être accepté ou toléré, plus facile de s'intégrer dans le premier cas que dans le second. Les bénéfices seraient visibles en classe. Cette « longueur d'avance » se traduirait par une plus grande aisance pour s'orienter au sein du groupe :

<sup>1</sup> Sur ce thème de la nécessité et de la « distance à l'urgence et à la nécessité » : Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 1979, par exemple p. 433 et suivantes.

<sup>2</sup> Fabien Truong, *op. cit.*, 2014, p. 161.

<sup>3</sup> Paul Pasquali, « Passer les frontières sociales. Promoteurs et bénéficiaires de “l'ouverture sociale” des grandes écoles dans la France contemporaine », doctorat de sociologie, EHESS, Paris, p. 33 ; cité par Fabien Truong, *op. cit.*, 2014, p. 162.

**Marc :** – *moi je connais très bien, [Nom d'un quartier]. Parce que bon, je n'y ai pas vécu, mais j'étais scolarisé sur [Répétition du nom du quartier précédemment évoqué], j'ai joué au foot à [Idem]... ma grand-mère habite à [Idem]... donc je connais un peu près les quartiers et tout ça, les garçons, donc je savais que c'était assez difficile, qu'il y avait pas mal de gamins bah passent leur temps dehors à jouer.*

**Tony :** – *Est-ce que d'ailleurs, justement, le fait d'avoir côtoyé, disons côtoyé « plus plus » le quartier, est-ce que pour toi justement c'est un avantage ou pas ?*

**Marc :** – *Bah, ça peut être bien dans une certaine mesure où j'en ai déjà eu un aperçu, un petit peu du contexte social où cela permet peut-être de mieux s'intégrer et de mieux sentir peut-être, euh, les élèves dans leur manière de fonctionner, de penser peut-être, déjà être un peu plus à l'aise sur ce point-là. C'est vrai que quelqu'un qui arrive de l'extérieur, c'est plus difficile d'appréhender ce monde-là (Annexe, tome 1, p. 571).*

Lorsque les enseignants exercent en périphérie, ces conditions d'existence relativement communes constituent une ressource dans les rapports avec les élèves et leurs parents. S'il en va ainsi, avec leurs élèves d'abord, c'est parce que, dans cette configuration, les enseignants n'ignorent pas tout des manières d'agir, de penser et de sentir de ces derniers. Plus au fait des normes en vigueur dans le contexte, informé des conditions locales d'existence et des modes d'entrée en relation avec les autres, ils « *captent vite* » le fonctionnement de leurs « *ouailles* ». Et ils peuvent par exemple importer leur maîtrise de comportements langagiers mis en œuvre à l'extérieur de l'établissement au sein de la classe.

« *J'ai les mêmes codes qu'eux* » ...

Ceux-ci leurs seraient utiles pour nouer contact et obtenir la « *paix sociale* » dans la classe. À l'image de cet enseignant d'EPS qui déclare :

*Il y a un effet langage. Le fait d'avoir le même langage qu'eux [les élèves de l'établissement ZEP], les mêmes codes qu'eux, faisaient qu'on était facilement intégrés*

*et respectés<sup>1</sup>. Du coup, on avait des meilleurs résultats en termes d'implication<sup>2</sup>.*

Et ces « codes » et « expressions » sont ensuite réinvestis dans la classe. Ils permettent de donner à voir aux élèves ce qui les rapproche des enseignants qu'ils ont en face d'eux. Les dispositions acquises lors des expériences socialisatrices passées de l'enseignant, qui se manifestent ici dans les comportements langagiers, semblent s'épanouir dans ce contexte. Elles sont mises au service d'une inter-reconnaissance entre les protagonistes. Elles servent de point de référence pour mettre en évidence la communauté d'expériences qui les rapproche. Alors que l'on pourrait supposer *a priori* que la « vanne<sup>3</sup> » n'est pas employée par les enseignants sur la scène scolaire au regard de la situation officielle de parole dans laquelle ils sont placés, elle est malgré tout maniée par ces enquêtés qui en ont la maîtrise. Elle implique pour l'enseignant d'avoir suffisamment appris la rhétorique qui y est associée, leur sens, leur rythmicité, et suppose d'être à l'aise dans l'improvisation en situation réelle d'échange, où il faut trouver le « bon mot » et le « ton juste » pour « avoir le dernier mot ». Lorsque les enseignants ont habité sur place dans les mêmes grands ensembles que leurs élèves, et qu'ils entretiennent avec eux une même communauté d'expériences, alors ils peuvent puiser de mémoire dans un « stock de vannes », dans un « répertoire commun qui constitue une partie du capital culturel spécifique de ce groupe social<sup>4</sup> ». Et ils n'hésitent pas à s'appuyer sur ce « répertoire commun » et sur leur savoir-faire en matière d'improvisation dans les « vannes » pour cadrer et interpréter les interactions dans la classe.

*... Et « j'ai beaucoup plus de confidences de la part des parents »*

Outre les avantages pratiques que recouvrent des conditions d'existence communes pour éviter d'être désajusté à leurs élèves, leurs propriétés et leurs comportements, il faut voir que

<sup>1</sup> Il s'agit ici d'un matériau d'entretien recueilli dans le cadre du premier dispositif méthodologique déployé (exposé au chapitre précédent). Rappelons ici que plusieurs stratégies de contrôle de la fiabilité des données ont été employées. Parmi elles, notons que lorsque les étudiants remettaient leur dossier d'enquête (avec introduction, problématique, modèle d'analyse, retour sur le matériau recueilli, conclusion, retranscription), ils avaient également pour consigne de nous transmettre le fichier audio de l'enregistrement de l'entretien.

<sup>2</sup> Ou de cette enseignante, ayant grandi dans le même quartier de la périphérie que celui de ses élèves et passée par le même collège qu'eux. Interviewée par une journaliste, elle estime avoir les « mêmes codes » et « expressions » que ces derniers à « l'extérieur » de l'enceinte scolaire : « Le fait que j'ai les mêmes codes qu'eux, que j'ai les mêmes expressions qu'eux à l'extérieur, voilà, une petite vanne suffit à cadrer les choses et puis je suis tranquille » [Mme S.] ([https://www.francetvinfo.fr/societe/education/video-college-de-trappes-la-methode-anti-decrochage\\_473040.html](https://www.francetvinfo.fr/societe/education/video-college-de-trappes-la-methode-anti-decrochage_473040.html)).

<sup>3</sup> La « vanne » « désigne communément toutes sortes de remarques virulentes, de plaisanteries désobligeantes et de moqueries échangées sur le ton de l'humour entre personnes qui se connaissent ou du moins font preuve d'une certaine complicité » dans David Lepoutre, *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages* [1997], Paris, Odile Jacob, 2001, p. 173.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 199.

celles-ci interviennent aussi comme une ressource dans les rapports aux parents. La complicité qu'ils nouent quelque fois avec eux sont loin de dépendre d'un quelconque capital sympathie. En fait, elle dépend essentiellement de la proximité des origines sociales, surtout, et des valeurs acquises de part et d'autre dans le giron familial. Il résulte de cette proximité un *entre soi* qui n'a pas besoin de se dire, ou de s'explicitier comme tel :

**Maëlle :** – *Et dès que je me retrouve en entretien avec les parents, eh bien j'ai beaucoup plus de confidences de la part des parents que la plupart des collègues... Et pourtant jamais je l'évoque ça, enfin je n'ai jamais évoqué ma situation familiale aux élèves...*

**Tony :** – *Comme s'il y avait quelque chose en latence ? Ou...*

**Maëlle :** – *Je pense que ça doit se ressentir... Ça doit clairement se ressentir (Annexe, tome 1, p. 537).*

En effet, dans le face-à-face entre enseignant et parents d'élèves, les corps de classe sont porteurs de signes qui symbolisent et réfractent, en deçà du langage, leurs proximités d'origines sociales. Ni les enseignants ni les parents ne sont dupes de cette proximité. Comme on le voit dans l'extrait qui précède, cette proximité ouvre l'espace aux confidences. Les confidences ne sont pas bien sûr exclusivement réservées à ce type de relation privilégiée. Mais le fait est : sans que cela soit systématique, et la pudeur fut-elle de mise, quand cette relation est sous-tendue par une proximité de classe (qui s'appréhende surtout pour l'enseignant au regard de son milieu d'origine), la parole tend à se libérer, les censures à se relâcher, les non-dits à se dire. Même s'il serait naïf de croire que des conditions d'existence ou de coexistence communes suffisent aux enseignants pour être parfaitement ajustés au contexte, il n'en reste pas moins qu'elles y participent.

## **Enseigner dans un lieu qui nous ressemble ?**

Aussi partielle soit-elle, la double focale sur les conditions d'existence passée des enquêtés et sur les lieux où ils exercent a en effet permis de faire avancer l'analyse. L'appariement n'est jamais total, ou que rarement. Mais des éléments de ressemblances existent bien (on l'a vu, c'est ce dont rendent compte les formules suivantes : « *Je me vois dans...* », « *Je me reconnais...* », « *Je suis comme...* », « *J'ai les mêmes...* », « *Je les*

*comprends... »*). De ces points d'appariements, on peut noter d'une part que les enseignants tirent un avantage pratique pour construire une relation avec leurs élèves et leurs parents ; et d'autre part que plus ces ressemblances sont présentes, plus ils tendent, non seulement à être en affinité avec leur public d'élèves, mais aussi à conserver leurs manières d'être, de faire ou de penser dans ce contexte dans lequel ils sont, semble-t-il, en harmonie. Mais ce n'est pas tout. C'est en faisant l'expérience de contextes sociaux pluriels que les enseignants découvrent ces points de ressemblances et de dissemblances avec leurs élèves. C'est sur cette base qu'ils éprouvent des affinités variables selon la composition sociale de la population dans les établissements (« *c'est l'établissement où j'étais le plus en phase avec les élèves* », « *c'est pour ça que moi j'aime beaucoup ce type d'établissement* », « *je veux partir je n'en peux plus* », « *t'es fait pour être ici ou tu ne l'es pas* », « *je n'ai pas du tout aimé* », etc.). Et qu'ils souhaitent finalement enseigner dans un lieu qui leur ressemble, peut-être parce que celui-ci leur offre la possibilité de ne pas changer. Ou d'éviter de rencontrer des résistances à leurs transformations dispositionnelles, fussent-elles partielles. L'analyse des propos tenus par les enquêtés montre justement que les enseignants désirent ou bien rester dans un établissement lorsqu'ils se sentent en phase avec celui-ci ; ou bien en changer quand ils ambitionnent trouver un lieu où ils peuvent « se mettre à l'abri des crises<sup>1</sup> », et où leurs dispositions peuvent davantage trouver les conditions de leur épanouissement.

### **Trouver un lieu idéal d'exercice : un modèle de carrière idéaltypique**

*« J'enseigne pour gagner ma vie, mais après j'aimerais bien enseigner par plaisir »*

Le lieu de travail « idéal » est rarement celui dans lequel les enseignants sont arbitrairement placés par l'institution. Le « nouvel enseignant, relevait déjà Howard Becker, commence généralement sa carrière dans le type d'école le moins désirable<sup>2</sup> ». Les élèves y sont souvent issus des milieux sociaux peu dotés en capitaux. Et dans ces lieux, on l'a vu, une part non négligeable d'enseignants – bien que ce ne soit pas le cas de tous – traversent des « mini-états de crises » qui résultent de décalages entre leurs propriétés et celles de leurs élèves. Pour mettre un terme à ces « crises », et éviter d'avoir à effectuer toutes sortes d'ajustements, ces enquêtés aspirent à changer de contexte professionnel. Comme on a pu le

<sup>1</sup> « Crises » au sens de « multiples décalages (...) entre expériences passées incorporées et situations nouvelles » (Bernard Lahire, *op. cit.*, 2001, p. 85).

<sup>2</sup> Howard Becker, *op. cit.*, 1952.



relever plus tôt, les enquêtés insatisfaits du milieu où ils exercent semblent plus encore que les autres à l'affût d'informations sur les établissements scolaires, situés dans l'espace géographique proche ou éloigné de l'espace professionnel actuel, quitte même à ce qu'elles soient fondées sur des rumeurs, et sur les postes susceptibles de s'y libérer<sup>1</sup>. Ce qui se joue là, c'est certes la possibilité d'évoluer dans un contexte où les dispositions de l'enseignant y seraient davantage ajustées, mais encore, c'est la perspective pour ce dernier que se concrétise un changement dans le sens alloué à sa profession et dans les bénéfices qu'il est susceptible d'en tirer. C'est ce dont témoigne cet échange recueilli en salle des professeurs<sup>2</sup>, entre deux enseignants rencontrés déjà un peu plus tôt, Mohamed et Aline, qui enseignent dans un établissement aux élèves surtout issus de milieux désavantagés, mais dont ils veulent partir :

**Mohamed** : – *Je sais qu'il y a plein de profs qui vont partir à la retraite. Et donc il y aura des postes, t'inquiète.*

**Claire** : – *Ouais.*

**Mohamed** : – *Tu vois, il paraît qu'il y en a deux qui vont partir à la retraite. T'as un Montigny, déjà à [nom d'un collègue dans le 78], il y a un qui est venu hier avec moi.*

**Claire** : – *Et il y a pas de poste de physique ?*

**Mohamed** : – *[nom d'un collègue], il y a un poste libre, le mec il est vacataire, comme moi.*

**Claire** : – *De physique ?*

**Mohamed** : – *Ah non, de techno. C'est pas physique. Je sais pas, je lui demanderai si tu veux, enfin, vendredi prochain. Le prochain coup je lui demanderai.*

**Claire** : – *À [nom d'un collègue], j'ai déjà enseigné. Non mais c'est parce que c'est juste à côté de chez moi.*

---

<sup>1</sup> A ce point, on notera que si chaque enquêté a une vue partielle, partielle et tronquée de ce que signifie enseigner ici ou là, il n'empêche que la mise en partage des expériences individuelles et la mutualisation d'informations leur permet d'étoffer leur cartographie mentale – imparfaite et souvent stéréotypée – de l'espace des établissements et de leurs différences. Et plus leur « capital informationnel » est important, plus cette cartographie mentale se précise, et plus les enseignants ont alors de chance de pouvoir « choisir » leur lieu d'exercice en fonction de ce qu'ils recherchent comme type d'établissement et de publics. Cependant, chaque enseignant ne développe pas ce capital de la même manière ni n'entretient le même rapport à celui-ci : il dépend de la capacité individuelle de rétention d'informations sur les établissements et du degré de croyance ou d'adhésion à ces informations. Au final, ce souhait de rester ou de partir du lieu d'exercice actuel est donc d'autant plus fort que les enseignants ont non seulement une représentation plus fine de cet espace des établissements, mais aussi qu'ils développent une conscience aigüe du contexte où ils sont.

<sup>2</sup> Échange recueilli le 30 mars 2014 dans un collège des Yvelines (sur cette immersion : cf. partie 2, chapitre I).

**Mohamed** : – *Tu es vers où ?*

**Claire** : – *Non, je suis au [donne des indications de lieux où elle habite] (...) et je veux un truc [un établissement scolaire] juste à côté de la maison.*

**Mohamed** : – *[nom du collègue] ce n'est pas si loin.*

**Claire** : – *Oui, mais après j'enseignerai plus que pour le plaisir quoi. Tu vois maintenant j'enseigne pour gagner ma vie, mais après j'aimerai bien enseigner par plaisir (Annexe, tome 1, p. 379).*

Ici l'opposition entre « *enseigner pour gagner sa vie* » et « *enseigner par plaisir* » rend bien compte de l'écart entre les conditions de travail actuelles et les conditions de travail idéales<sup>1</sup>. Alors qu'« *enseigner pour gagner sa vie* » traduit l'idée d'un travail réalisé sous le poids de contraintes, « *enseigner par plaisir* » évoque plutôt la perspective d'un travail qui en est affranchi. Mais la force de cette opposition – entendue plusieurs fois dans la bouche de nos enquêtés – tient à ce qu'« *enseigner pour gagner sa vie* » signifie aussi que dans des conditions où la réalisation de soi et l'épanouissement de ses dispositions ne sont pas satisfaites, on n'enseigne parfois plus que par *nécessité* (« *gagner sa vie* »). *A contrario*, « *enseigner par plaisir* » représente ce vers quoi tendent ces enquêtés insatisfaits.

Mais ces termes en apparence si anodins ne disent-ils pas plus et autre chose ? Quand les enquêtés ne sont pas satisfaits du lieu où ils enseignent et qu'ils aspirent à changer d'école avant même que les conditions institutionnelles pour ce faire leur en donnent le droit, ces phrases, comme celles que nous venons de mettre en exergue, sont en fait porteuses d'un implicite : celui de quitter les établissements jugés difficiles pour des établissements jugés plus faciles, ce qui correspond, *in fine*, à désertier des « établissements accueillant une large proportion d'élèves socio-économiquement défavorisés, issus de minorités ethniques et/ou

---

<sup>1</sup> Cette tension est par ailleurs sans doute renforcée par le fait qu'une dialectique de l'ici et de l'ailleurs irrigue et structure souvent les propos de nos enquêtés. Celle-ci est manifeste quand les enseignants rencontrés mettent en parallèle l'expérience qu'ils ont de leur établissement d'exercice actuel avec ce qu'a été – ou ce que serait – leur expérience dans un autre contexte professionnel. En effet, ces derniers mettent sans cesse en tension le lieu où ils enseignent avec celui où ils n'enseignent pas. Notamment quand les enseignants ne sont pas dans un rapport de pleine « complicité ontologique » avec « les structures objectives de la situation sociale » dans laquelle ils sont plongés, « l'ailleurs » est à maintes reprises convoqué. Ils éprouvent la distance qui sépare les établissements du point de vue de leur composition sociale et l'écart entre leur établissement actuel et les autres. Et ils ressentent aussi les variations de la distance entre eux et leurs élèves en fonction des lieux, écart plus ou moins grand mais pouvant s'exprimer jusque dans les extrêmes, (« *c'est pas possible, je suis dans un autre monde* », « *j'étais pas chez les malheureux* », « *j'étais dans une autre galaxie* », etc). En sorte qu'ils se confrontent autant à la vie professionnelle qu'ils vivent qu'à celle qu'ils ne vivent pas. Et que, ayant une conscience plus fine du contexte où ils sont par contraste avec d'autres, leur souhait de rester ou de partir n'est que plus grand.

présentant en moyenne des difficultés importantes<sup>1</sup> », et à opérer une « fuite en avant » « vers des publics toujours plus bourgeois<sup>2</sup> ». Une telle vérité n'est évidemment pas facile à saisir : non seulement il y a peu de chances pour que les enseignants révèlent clairement souhaiter rejoindre des établissements où la composition sociale et scolaire des élèves leur semble davantage en phase avec ce qu'ils sont ; mais en plus, les enquêtés usent de termes qui procèdent d'une euphémisation de la réalité. Ils emploient des mots pour ne pas la dire, pour la mettre à distance. Tel est le cas avec ce que cachent les mots de « *gagner sa vie* » ou d'« *enseigner par plaisir* », qui ont l'apparence discursive de l'innocence, mais qui en fait disent sociologiquement quelque chose, en particulier ici le souhait de changer de contexte en migrant vers un établissement composé d'élèves de milieux sociaux plus privilégiés. Mais tel est le cas aussi de bien d'autres expressions, comme celle employée par deux enseignants, Laure et Mohamed<sup>3</sup>, qui évoquent leur désir de changer de contexte professionnel en mobilisant le vocable religieux de « *l'enfer* » et du « *paradis* » – « *l'enfer* » faisant référence aux écoles de milieux populaires à l'instar de celle dans laquelle ils sont et le « *paradis* » à celles où les élèves sont surtout issus des classes moyennes et supérieures : « *j'entre dans l'horreur avant d'aller au paradis. Parce que si tu vas au paradis, après tu vas en enfer. Vaut mieux aller aux enfers et après au paradis* » [Mohamed] (Annexe, tome 1, p. 376). On pourrait évidemment multiplier indéfiniment les exemples de ce type, mais c'est à chaque fois la même logique qui est à l'œuvre : celle de la carrière idéaltypique des enquêtés qui consiste en un mouvement des établissements « des écoles des « bas quartiers vers celle des « meilleurs quartiers » », principalement en raison des caractéristiques des élèves<sup>4</sup> ».

Bien que, comme nous le verrons, ce n'est pas le cas de tous les enseignants, la carrière modale de nos enquêtés semble résider dans une « mobilité horizontale<sup>5</sup> » qui va des établissements recrutant surtout des élèves socialement et scolairement désavantagés aux

<sup>1</sup> Sandrine Lothaire, Xavier Dumay et Vincent Dupriez, « Pourquoi les enseignants quittent-ils leur école ? Revue de la littérature scientifique relative au turnover des enseignants », *Revue française de pédagogie*, 181, 2012, p. 99-126.

<sup>2</sup> Alain Léger, « Les déterminants sociaux des carrières enseignantes », *Revue française de sociologie*, 22, 4, 1981, p. 568. Ce phénomène semble être présent dans plusieurs pays, comme en Italie Gianna Barbieri et al. « The determinants of teacher mobility : Evidence using Italian teachers' transfer applications », *Economics of Education review*, 30, 6, 2011, p. 1430-1444) et aux Etats-Unis (Benjamin Scafidi et al., « Race, poverty, and teacher mobility », *Economics of Education review*, 26, 2, 2007, p. 145-159 ; Matthew Ronfeldt, Andrew Kwok, Michelle Reininger, « Teachers' Preferences to Teach Underserved Students, *Urban Education*, 51, 9, 2016, p. 995-1030 ; Michelle Reininger, « Hometown Disadvantage ? It depends on Where You're From. Teachers' Location Preferences and the Implications for Staffing Schools », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 34, 2, 2012, p. 127-145).

<sup>3</sup> Échange recueilli le 30 janvier 2014 dans un collège des Yvelines (cf. partie 2, chapitre I).

<sup>4</sup> Howard Becker, *op. cit.*, 1952.

<sup>5</sup> *Ibid.*

établissements composés d'élèves qui le sont davantage. Du point de vue de nos enquêtés, ces aspirations à changer ainsi de contexte relève pour eux d'un « droit », de la « nature » de l'enseignant, et de son « choix ». D'un droit, d'abord, non seulement parce que cette possibilité de changer d'affectation leur est octroyée par l'institution, mais aussi parce que cet octroi fait suite pour eux à l'effort et au « don de soi » de leurs premières années d'exercice et auxquels doivent consentir à leur tour (et donc surtout à leur place) les nouveaux enseignants. De la « nature » de l'enseignant, ensuite, parce que, pour nos enquêtés, il y a des établissements et des élèves pour lesquels on est naturellement faits pour enseigner, et d'autres pour lesquels on ne l'est pas (à l'image de ce que déclare cette enseignante en salle des professeurs d'un établissement populaire : « *après t'es fait pour enseigner ici ou tu l'es pas* » [Céline]) (Annexe, tome 1, p. 378). D'un « choix », enfin. Car, les enquêtés sont convaincus qu'il résulte de leur décision d'être muté ou pas et du lieu où ils souhaitent l'être.

Et pourtant, il paraît difficile de s'en tenir à leurs seules déclarations, parce qu'elles manquent clairement ce qui conditionne, structure et rend possible de tels choix. En effet, même si les enquêtés considèrent que ces mobilités relèvent exclusivement de leur droit, de leur nature et de leur choix, des logiques sociales président à leur décision. Une des clés de compréhension de celles-ci réside semble-t-il dans ce que nous avons montré plus haut à propos des points ou des domaines précis de ressemblances et de dissemblances sociologiques entre enseignant et élèves. Au regard de ce que relatent à demi-mots les enseignants, et de la trajectoire modale de leur carrière, tout se passe en effet comme si d'une part ces derniers cherchent à s'assurer un milieu où ils se sentent plus socialement proches de leurs élèves ; et d'autre part, comme si l'attractivité du ou des milieux avec lesquels l'enseignant est plus familier lui permettait d'éviter d'avoir à se confronter à des « mini-états de crise », et donc d'avoir à durablement réaliser des changements et des ajustements de leurs comportements pas toujours possibles. Plus précisément encore, cette mutation vers des lieux où les élèves sont sociologiquement ressemblants aux enquêtés peut s'analyser comme une tentative de ces derniers pour s'assurer des conditions favorables au maintien ou à la continuité de leurs dispositions. Mais que nous révèlent nos autres enquêtés ? ceux qui comptent rester où ils sont, y compris dans des établissements où les élèves sont surtout issus de milieux populaires ?

### Trouver un lieu idéal d'exercice : un modèle de carrière plus atypique

Le bon sens commanderait de penser que tout oppose ceux qui partent et ceux qui restent. *A priori* rien de plus logique. Les faits sont là : les premiers et les seconds ne prennent pas la même décision.

Cependant, comme souvent en sociologie, difficile de s'en tenir à cette « perception première ». En fait, des comportements en apparence antagonistes, opposés, peuvent tout à fait recouvrir et découler de mêmes logiques. À condition de ne pas souscrire à un « réductionnisme événementialiste qui empêche de comprendre des réalités mentales et comportementales qui ne se sont pas constituées en une fois<sup>1</sup> », on peut voir que tous les enquêtés n'ont pas les mêmes dispositions et n'appréhendent pas les contextes de travail de manière identique. En sorte que si pour la majorité de nos enquêtés s'assurer à terme les conditions de la continuité de leurs dispositions les amènent à changer de contexte professionnel en gagnant leur place dans des établissements « plus bourgeois », pour d'autres, une même stratégie inconsciente consiste à éviter la confrontation à un tel public.

Mais plus exactement, comment expliquer que des enseignants préfèrent ne pas partir et même éviter des établissements qui concentrent des élèves de milieux plus privilégiés ? Pourquoi ce que des enseignants se représentent être un « lieu idéal » d'exercice, d'autres s'en tiennent inconsciemment à distance ?

Il est vrai que, dans le droit fil de ce qu'avancait déjà Howard Becker à propos des carrières des enseignantes d'école primaire de Chicago, Agnès Van Zanten donne quelques informations sur ces enseignants qui n'optent pas pour la fuite<sup>2</sup>. Elle indique que lorsque les enseignants n'ont pas le choix de continuer dans ces types d'établissement, en particulier à cause de la difficulté à en intégrer d'autres, une fraction d'entre eux apprennent à évoluer dans un lieu qui n'est certes pas « idéal », mais devient supportable. Un lieu avec lequel ils apprennent à « faire avec », en somme. Ils y parviennent en suivant une « logique de positivation » (fraternisation ou compassion avec les élèves) et une logique d' « adaptation

---

<sup>1</sup> Bernard Lahire, « Genèse des dispositions et commencements », *Education permanente*, Paris, Documentation française, 210, 2018, p. 22.

<sup>2</sup> Fuite des établissements périphériques qui peuvent prendre des formes diverses : abandons de la profession, « demande de mobilité horizontale vers d'autres établissements, perçus comme moins pénibles », « absentéisme chronique », et plus souvent, « désengagement profond qui se traduit par le développement d'un rapport routinier, ritualiste ou désabusé au travail » (Agnès Van Zanten, « L'influence des normes d'établissement dans la socialisation professionnelle des enseignants ; le cas des professeurs de collèges périphériques français » in Maurice Tardif et al., *La profession d'enseignant aujourd'hui*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2004, p. 210).

contextuelle » (adaptation de techniques disciplinaires et ajustement des curriculums)<sup>1</sup>.

Pourtant, rester dans ces types d'établissement dépend-t-il de ces seules logiques ? N'est-ce pas aussi pour conserver leurs dispositions et éviter d'avoir à s'affronter à des milieux avec lesquels ils ne souhaitent pas consciemment ou non se frotter qu'ils restent ?

*Des expériences passées de distances de classe et de dissonances... que l'on fuit ?*

Les expériences passées de ces enquêtés en livrent de sérieux indices. Plus précisément, des expériences de dissonance voire de « crises dispositionnelles<sup>2</sup> » au cours de leur trajectoire en général, et de leur passé scolaire en particulier, peuvent retentir par la suite sur leur mobilité professionnelle – que celle-ci soit réelle ou virtuelle. Ces dissonances<sup>3</sup> prennent différentes formes, mais au regard des propos recueillis, ces dernières relèvent surtout d'une expérience négative de la distance de classe. Encore élèves, une part des enquêtés se sont frottés à des pairs adolescents qui ne leurs ressemblaient pas socialement ; et si cet écart de classe était important, que les relations étaient traversées par des relations de pouvoir, ou que la confrontation des corps entre soi et l'autre était symboliquement violente<sup>4</sup>, ces derniers peuvent éprouver des dissonances ou des « crises » qu'ils ne veulent pas revivre ensuite :

*Mais peut-être que plus ou moins inconsciemment, je me suis pas mis cette pression-là [d'aller dans des établissements aux élèves socialement plus avantageés], en choisissant de pas aller en lycée, en choisissant de pas, voilà... Moi par exemple, M. [nom d'un établissement aux élèves de classe moyenne et bien dotés, et qui jouit d'une « bonne réputation »], c'est l'établissement dans lequel j'aurai jamais aimé être prof, parce que ça, ça, ça représente un peu ce que j'aime pas dans... Dans effectivement ce que peuvent être les parents, milieux un peu bourgeois – c'est une espèce de racisme ça ? (rires) – et j'ai été élève à M. pendant 4 ans hein, mais (rires). [Q : comment ?]. J'ai été élève à*

<sup>1</sup> *Ibid.*, p. 210-214.

<sup>2</sup> Bernard Lahire, *op. cit.*, 2001, p. 85.

<sup>3</sup> Pour rappel, comme l'indique Léon Festinger, il y a dissonance quand il y a un décalage entre l'individu et son environnement. Ou dit autrement, entre « ce que l'on est » et ce que « d'autres pensent et font » (Léon Festinger, *Une théorie de dissonance cognitive*, Paris, Enrick Editions, 2017, p. 22 et 24). Les dissonances peuvent être intra-individuelles (dissonances de soi à soi lorsque deux habitudes ou deux éléments cognitifs ne coïncident pas entre eux) comme inter-individuelles (c'est le cas qui nous intéresse plus précisément ici).

<sup>4</sup> Notamment quand ce sont les goûts, les manières de s'habiller, de parler, de se tenir, de passer la main dans les cheveux, de croiser ou non ses jambes quand on est assis, etc. qui diffèrent et provoquent des sympathies et des antipathies.

*M., et j'ai, c'est un endroit, je l'ai mal vécu moi. À M.. je trouve qu'il y avait trop de gens hyper-bourgeois. Ça me plaisait pas du tout [Laurent] (Annexe, tome 1, p. 529).*

Comme on le voit dans cet extrait, cet enseignant, issu de milieu populaire, a suivi sa scolarité dans un lycée recrutant, semble-t-il, principalement des élèves de milieux « bien dotés ». Mais saisi par les différences sociales, et la distance de classe qui le sépare de ses pairs, entourés de personnes qu'il ne connaît pas et en lesquelles il ne se reconnaît pas, sa rencontre avec des élèves d'origine sociale différente que la sienne génère chez lui de fortes dissonances. Si « toutes les relations dissonantes ne sont pas d'égale magnitude<sup>1</sup> », celles-ci paraissent suffisamment fortes pour se solder par des antipathies dirigées vers celles et ceux qui provoquent un malaise d'être soi – « *il y avait trop de gens hyper-bourgeois. Ça me plaisait pas du tout* ». De plus, ces relations dissonantes se traduisent aussi par des répercussions corporelles, et le lieu de ce « choc des altérités » devient visiblement (et durablement) une zone de turbulence et de mal-être (« *c'est un endroit, je l'ai mal vécu moi* »). Même si les enquêtés concernés par ce type d'expérience passée n'ont pas toujours les mots pour la qualifier, c'est le fait d'avoir « mal vécu » la situation ou de ne pas s'être senti à sa place qui ressort de leurs propos<sup>2</sup>.

Or qu'il s'agisse des antipathies ou du mal-être provoqué par cette rencontre, les conséquences de cette expérience de la distance de classe, pourtant antérieure à leur entrée en carrière, peuvent conditionner les « choix » futurs de mobilité (« *c'est l'établissement dans lequel j'aurai jamais aimé être prof, parce que ça, ça, ça représente un peu ce que j'aime pas* »). En effet, dans le cas qui nous occupe, cet enseignant ne souhaite pas évoluer dans un établissement qui ressemblerait à celui dans lequel il a fait plus tôt sa scolarité, et où il était « mal à l'aise ». Un tel lien entre expérience passée et « choix » de ne pas se confronter à des établissements aux élèves surtout bien dotés n'est pas « imaginaire » : on sait qu'une « expérience passée peut conduire une personne à craindre la dissonance, et donc, à en éviter l'apparition<sup>3</sup> ». Et on en trouve ici une manifestation empirique concrète. La suite du propos de cet enseignant en atteste peut-être plus encore s'il en était besoin :

<sup>1</sup> Leon Festinger, *op. cit.*, 2017.

<sup>2</sup> Cet élément est peut-être toutefois à nuancer dans la mesure où des enquêtés se créent des espaces et des réseaux-refuges de sociabilités pour vivre la situation de manière moins « catastrophique » : « le lycée privé n'était pas qu'avec des élèves de catégories sociales supérieures, euh, moi j'étais interne parce que c'était trop loin et donc j'étais entouré d'amis qui était du même milieu social commun, on avait tendance à se regrouper un petit peu donc bon, je n'ai pas vécu ça de manière catastrophique » [Julie] (Annexe, tome 1, p. 639).

<sup>3</sup> Leon Festinger, *op. cit.*, 2017, p. 42.

*Et peut-être dans mes choix d'établissement. En disant : « bah non, je vais pas... ». Si je suis honnête par exemple, il y avait M. pour le lycée, B. pour le collège, « bah non B. c'est pas pour moi quoi ». Alors qu'en réalité, je pense. Oui, voilà. Peut-être que, peut-être que c'est aussi le vécu de, moi en tant qu'élève dans un établissement qui fait que j'ai pas essayé des établissements où je me serais senti mal à l'aise à cause de, enfin par rapport aux élèves, par rapport aux parents. Peut-être. Ça doit être plus ou moins inconscient (Annexe, tome 1, p. 529).*

L'expérience passée de situations de dissonance et de distance de classe peuvent par la suite conditionner la façon de percevoir et d'anticiper des situations similaires ou sensiblement analogues. Notamment s'ils devaient être de nouveau confrontés à des personnes socialement éloignées de qui ils sont et de ce qu'ils font. Fait étonnant : passé d'élève à enseignant, le changement de position n'a pas entraîné de restructuration, même relative, de leur façon d'appréhender ce type de situation. Leur mobilité ascendante non plus<sup>1</sup>. Si ces enquêtés n'ont donc pas changé de regard sur une potentielle nouvelle rencontre avec des personnes – notamment les parents et les élèves – de milieux sociaux éloignés du leur, sans doute est-ce simplement parce que ces derniers s'appuient « en permanence, sans le savoir, sur leurs expériences passées pour pouvoir agir dans le présent » ; et qu'ils « anticipent non consciemment, sur la base de leur passé incorporé, les choses à venir » ou à éviter<sup>2</sup>. N'est-ce pas d'ailleurs ce dont témoigne très lucidement cet enquêté : « *c'est aussi le vécu de, moi en tant qu'élève dans un établissement qui fait que j'ai pas essayé des établissements où je me serais senti mal à l'aise* » « *par rapport aux élèves, par rapport aux parents* » ?

Il est bien sûr difficile de savoir si, dans des établissements recrutant des élèves surtout bien avantagés, ces enquêtés se seraient effectivement senti « mal à l'aise », comme ils ont pu l'être par le passé. Mais quoi qu'il en soit, ces expériences passées laissent bien des traces émotionnelles. Elles conditionnent et structurent visiblement les mobilités de carrière. Par précaution, les enquêtés, pourtant plus enfant mais adulte, non plus élève mais enseignant, non plus de milieu populaire mais de classe moyenne, semblent éviter consciemment ou non

<sup>1</sup> L'accès à la profession d'enseignant pouvant s'analyser dans leur cas comme une sortie des classes populaires.

<sup>2</sup> Bernard Lahire parle ici des « êtres humains » (Bernard Lahire, *L'interprétation sociologique des rêves*, Paris, La Découverte, 2018). Sauf à considérer que les enseignants n'en sont pas, son analyse est fort appropriée pour saisir ici ce pourquoi les enseignants peuvent choisir de ne pas changer de contexte de travail.



de se retrouver dans des situations analogues ou proches de celles qu'ils ont « mal vécu ». Il s'agit pour eux de se préserver, de se défendre et de s'assurer un milieu où ils seront moins déstabilisés. S'il semble établi que « plus la dissonance est grande, plus l'action visant à la réduire sera intense, et plus on cherchera à éviter les situations pouvant l'augmenter<sup>1</sup> », alors on peut avancer que c'est dans un tel processus que ces enquêtés sont pris (« *peut-être que plus ou moins inconsciemment, je me suis pas mis cette pression-là [d'aller dans des établissements aux élèves socialement plus avantagés], en choisissant de pas aller en lycée, en choisissant de pas, voilà...* »). C'est ce dont attestent aussi leurs propos où se donnent à voir comment s'opère pour eux, sur cette base, une fermeture des possibles avec une frontière entre les établissements où ils auraient le droit d'enseigner et ceux auxquels ils n'auraient pas le droit, ceux qui leurs sont autorisés et ceux qui leurs sont interdits (« *si je suis honnête, par exemple, il y avait M. pour le lycée, B. pour le collège. Bah non B., c'est pas pour moi quoi*<sup>2</sup> »). Enfermés dans une logique « d'auto-damnation<sup>3</sup> », ils s'auto-excluent d'établissements qui leurs apparaissent ne pas être « faits » pour eux ; et participent en cela, sans doute malgré eux, de l'inégale répartition des enseignants sur le territoire selon leurs profils socioculturels.

Finalement, ce qu'il convient de retenir ici, c'est que des expériences passées de dissonance et de distance de classe peuvent avoir des retentissements une fois enseignant ; que le « choix » de ne pas quitter un contexte de travail pour en éviter d'autres peut être socialement conditionné par elles ; et, point le plus capital, que le désir conscient ou non de rester dans un contexte de travail peut s'interpréter comme une tentative des enquêtés d'éviter les situations de « crises dispositionnelles » d'une part, et comme un moyen pour eux de s'assurer une relative continuité de leurs dispositions d'autre part<sup>4</sup>. C'est donc le cas de ces enseignants, à la carrière plus atypique, qui semblent fuir ou du moins éviter d'emprunter le même chemin que beaucoup de leurs condisciples, qui optent pour une mobilité vers des établissements moins « populaires » et moins « difficiles ». Néanmoins, il apparaît que cette inclination inconsciente de maintien des dispositions ne résulte pas

<sup>1</sup> Léon Festinger, *op. cit.*, 2017, p. 31.

<sup>2</sup> « Expression de la nécessité intériorisée, cette formule [« ce n'est pas pour nous », ou, ici, dans la bouche de cet enquêté, « c'est pas pour moi »] est, si l'on peut dire, à l'impératif-indicatif, puisqu'elle exprime à la fois une impossibilité et un interdit » Pierre Bourdieu, « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, 1966, 7-3, p. 331

<sup>3</sup> Paul Willis, *L'école des ouvriers*, Paris, Agone, 2011.

<sup>4</sup> Relative continuité disons-nous, parce que, malgré tout, « rares sont, en tout état de cause, les activités permettent de mettre en œuvre une longue série de dispositions incorporées », Bernard Lahire, *op. cit.*, 2002, p. 412.

seulement d'expériences passées effectuées avant l'entrée en carrière. Elle peut faire suite à une série d'expériences professionnelles antérieures, où les enquêtés se trouvaient dans des situations de domination avec les élèves et les parents – situations qu'ils ne veulent pas revivre et donc évitent.

*Eviter les expériences de domination ?*

Si nous n'avions pas imaginé que des enseignants puissent faire l'expérience de la domination, c'était là une vision naïve et romantique de l'enseignement en général, et de ce qu'enseigner en contextes pluriels implique en particulier. S'il est vrai qu'il est toujours délicat de saisir sous quelles formes se manifestent de telles situations du fait qu'elles sont souvent niées comme telles<sup>1</sup>, les entretiens permettent de mettre en évidence l'existence de ces expériences de domination.

L'existence de ces expériences semble pouvoir être établie de deux manières. On peut d'une part en faire le constat quand les enquêtés issus de milieux populaires évoluent dans des établissements recrutant un public surtout bien doté, et qu'ils se sentent jugés, méprisés, disqualifiés par les parents, les élèves ou bien les collègues. Et d'autre part quand cette confrontation avec les élèves et les parents, socialement éloignés de leur milieu d'origine, provoque chez eux de la honte, un sentiment d'illégitimité, un manque de confiance en soi, voire aussi de la « *fébrilité* », de l'« *anxiété* » ou de la « *gêne*<sup>2</sup> » :

**Julie** : – *[Je me sens] éloigné par rapport aux familles quoi, c'est-à-dire qu'ils avaient du mal à accepter que leurs enfants chéris parfois pouvaient avoir une mauvaise note,*

<sup>1</sup> D'autant plus qu'une part des sociologues a totalement renoncé à recourir à ce langage conceptuel – quand ils ne l'ont pas sciemment évincé. Comme le note d'ailleurs Claude Gautier : Les raisons de l'éviction du concept de domination dans les sociologies dites « de la critique » ou dans les sociologies relevant du paradigme de « l'individualisme méthodologique » engagent donc, plus en profondeur, une manière de représenter le monde social qu'il s'agit de décrire. Ce n'est pas là un geste anodin qui se soutiendrait seulement de raisons théoriques ; il réoriente tout le travail du sociologue et le conduit à rendre illisible un certain type de problème que, précisément, la domination comme catégorie du discours critique permettait de circonscrire : les formes de l'inégalité dans les rapports sociaux (le monde économique du travail, le monde de l'éducation, etc.). On dira que c'est tout un pan de l'expérience ordinaire des relations sociales qui se trouve ignoré par le fait de cette éviction » (Claude Gautier, « La domination en sociologie n'est-elle qu'une fiction ? », *Actuel Marx*, 49, 1, 2011, p. 32-45).

<sup>2</sup> Annie Ernaux, parle, elle, d'une « raideur timide » par évoquer l'effet que peut générer une rencontre avec des « gens importants » pour des personnes issues de milieux modestes. Comme elle l'écrit à propos de son père : « Devant les personnes qu'il jugeait important, il avait une raideur timide, ne posant jamais aucune question. Bref, se comportant avec intelligence. Celle-ci consistait à percevoir notre infériorité et à la refuser en la cachant du mieux possible » ; ou plus loin aussi, concernant le langage et évoquant toujours son père : « devant les gens qui parlaient bien il se taisait, ou il s'arrêtait au milieu d'une phrase, disant "n'est-ce pas" ou simplement "pas" avec un geste de la main pour inviter à poursuivre à sa place. Toujours parler avec précaution, peur indicible du mot de travers », in Annie Ernaux, *La place*, Paris, Gallimard, 1983, p. 60 et 63.

*mais bon les jeunes ne sont pas tous courageux, ce n'est pas parce qu'on a un milieu très favorable qu'on va s'y mettre quoi, ça m'a gêné pas de mon origine, mais euh ça m'a gêné dans la façon d'aborder les rendez-vous avec les parents.*

**Tony** : – *Ça, c'était vraiment ce qui t'a fait le plus...*

**Julie** : – *Oui, ça me rendait fébrile si tu veux, parce que je pense que j'ai été moins sûre de moi que quelqu'un, je ne sais pas, qui est sûr de lui et tout ça, je pense que moi du coup, euh, moi j'étais moins sûre de moi, j'étais un peu plus anxieuse peut-être parce que je me disais, attention, ils ont fait des écoles supérieures, etc., parce qu'il fallait savoir répondre devant une dame un peu, et puis d'ailleurs qui me disait bien... (Annexe, tome 1, p. 651).*

Le propos de cette enseignante témoigne bien des manifestations corporelles de la domination, dont elle a fait l'expérience dans cet établissement de « bonne réputation ». Si elle refuse d'attribuer ces manifestations corporelles à son origine sociale, elle les impute à une aisance qui lui aurait fait défaut d'un côté et à la rencontre avec les parents qu'elle a perçue comme une rencontre entre personnes aux statuts différents de l'autre, ce qui lui imposait de « faire attention ». Cette expression de « faire attention » est d'ailleurs l'expression qui revient le plus régulièrement chez ces enseignants pour qualifier ce face-à-face socialement et symboliquement dissymétriques. Peut-être parce qu'ils sont inégalement préparés à une forme d'aisance corporelle suivant leur milieu social d'origine<sup>1</sup>. Et que, par conséquent, socialement moins préparés pour être à l'aise lors de ces contacts, et en situation d'être dominés, ces enseignants sont amenés à être davantage « *sur leurs gardes* » d'une part ; et à adapter leurs mots et leurs gestes à ce qu'ils pensent attendus d'eux d'autre part<sup>2</sup>, c'est-à-dire à faire preuve d'« hypercorrection sociale<sup>3</sup> ».

On remarquera, en outre, que même si une fraction non négligeable d'enseignants ont une connaissance relativement claire de la profession des parents et de leurs parcours scolaires – soit grâce à la fiche de présentation individuelle de l'élève où sont souvent

---

<sup>1</sup> Pierre Bourdieu rappelle que « l'assurance que donne la certitude de sa propre valeur, en particulier de la valeur de son propre corps ou de son propre langage est très étroitement liée à la position occupée dans l'espace social (et, bien sûr, à la trajectoire) », Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 1970, p. 227 ; cf. aussi Shamus Khan, qui travaille notamment sur « l'aisance corporelle que déploient les élites » comme « atout pour l'interaction sociale » ainsi qu'au privilège qui « s'inscrit peu à peu dans le corps des élèves » et l'affichent « dans les interactions sociales », Shamus Khan, *op. cit.*, 2017, p. 37.

<sup>2</sup> James Scott, *La domination et les arts de la résistance. Fragments du discours subalterne*, Paris, Editions Amsterdam, 2009, notamment p. 43 et 50.

<sup>3</sup> Abdelmalek Sayad, « Immigration et « pensée d'état » », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 129, 1999, p. 10.

demandés aux élèves la profession des parents<sup>1</sup>, soit parce qu'elle est dévoilée d'une manière ou d'une autre par les parents eux-mêmes, ou bien encore parce qu'elle est indiquée par un collègue de travail, enseignant ou non-enseignant –, il n'est même pas besoin que ces derniers le soient nécessairement : il suffit qu'ils émettent des suppositions probables à cet égard pour que cela colore la relation d'une teinte particulière. Si ces différences sociales, telles que ressenties, sont importantes dans cette expérience de la domination, les différences scolaires paraissent être des plus difficiles à appréhender avec ces parents d'élèves. S'il en va ainsi, c'est sans doute parce que les enseignants sont prédisposés par toute leur formation à reconnaître ces hiérarchies, et qu'ils peuvent donc se penser comme « moins » ou « inférieurs » que leurs interlocuteurs ayant supposément suivis des études reconnues comme plus prestigieuses que celles qu'ils ont pu suivre, et dont ils cautionnent la supériorité<sup>2</sup>.

Ainsi, il apparaît donc bien que ces enquêtés, visiblement dominés, sont portés à « prendre sur les dominants et sur eux-mêmes le point de vue même des dominants<sup>3</sup> ». Quand ces enquêtés déclarent que les élèves les méprisent (comme par exemple l'exprime Rémi : « *Là-bas [établissement à Versailles dans lequel il a enseigné], les élèves, ils te toisent !<sup>4</sup>* ») ou qu'ils se sont engagés avec appréhension dans le face-à-face avec les élèves et leurs parents (la « fébrilité » ou « l'anxiété » des enquêtés évoquées plus tôt) c'est bien qu'ils prennent en effet « sur eux-mêmes le point de vue même des dominants ». Et, on l'a bien vu, cette façon pour eux de se percevoir avec « les yeux des dominants » a des conséquences directes : un « malaise d'être soi » qui se manifeste par corps. Ce n'est certes pas le cas de

<sup>1</sup> Audrey Murillo, Julie Blanc, Hélène Veyrac et Philippe Sahuc, « « Professions des parents ? Loisirs ? Projet ? ». Pratiques et regards croisés d'enseignants et d'élèves sur les fiches de renseignements », *Education et socialisation* [en ligne], 45, 2017.

<sup>2</sup> Dans ce cas, ce n'est sans doute pas une « adhésion « spirituelle » des dominés, mais tout simplement un accord, au moins apparent, entre leurs pratiques et l'ordre social en place » dans Danilo Martuccelli, « Figures de la domination », *Revue française de sociologie*, 45, 3, 2004, p. 469-497.

<sup>3</sup> Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 1998.

<sup>4</sup> Propos tenu par un enseignant du secondaire, dont le père est ouvrier et la mère au foyer, rencontré le 26 mai 2018, lors du « cocktail de clôture », à la suite de la tenue de la journée d'étude « La place du corps et des émotions dans l'éducation : où en sommes-nous ? » (responsable scientifique : Omar Zanna). Nous prenons à dessein cet extrait plutôt qu'un autre tiré des retranscriptions en qu'il nous semble condenser de façon plus explicite ce que l'on retrouve, de façon plus implicite, chez d'autres de nos enquêtés (par exemple « *dans le milieu plus favorisé j'ai des élèves chanceux ! Je dirais pas tout le monde, mais souvent, ils sont condescendants* » [Mathieu] (Annexe, tome 2, p. 167). Plus largement, c'est aussi la question du positionnement face à l'autre qui est évoqué, notamment quand la distance sociale de condition est manifeste, y compris entre enseignant et parents : « *il y a des profs qui racontent que les parents peuvent être un peu impressionnant par l'image qu'ils renvoient, enfin je sais pas, habillé de haut en bas en Chanel ou je ne sais quoi, et bien là, c'est vrai que le positionnement n'est pas forcément évident à trouver* » [Laurent] (Annexe, tome 1, p. 528).

tous les enseignants de milieux populaires qui exercent dans un établissement dit « mixte » ou « favorisé » ; mais ces expériences de domination existent et c'est le cas, semble-t-il, de ces enquêtés. Voulant fuir « l'anxiété », « la fièvre », la « gêne » ou la honte, et plus largement ces expériences de domination, ces derniers ambitionnent de changer de contexte de travail. À rebours de la carrière idéaltype des enseignants, puisqu'ils préfèrent rester dans des établissements où la composition du public s'avère moins « favorisée », ils ne s'orientent pas moins vers des établissements où le public leur est sociologiquement plus ressemblant – ou en tout cas, pas aussi sociologiquement différent.

C'est donc la raison pour laquelle il n'est pas vraiment étonnant que tous les enquêtés ayant subi ces expériences de domination les évoquent au passé : ils ont, depuis, effectivement changé de contexte professionnel. Désormais dans des lieux où ils se sentent plus « sereins » et moins contraints de se surveiller, ils ne veulent plus revivre comme par le passé l'expérience corporelle douloureuse qu'a constitué pour eux cette expérience de la domination. Plus largement, ce « choix », socialement construit, qui consiste à rester dans des contextes où ces derniers ne sont pas ou moins soumis à ce type d'expérience, peut s'interpréter comme un moyen pour les enquêtés de conserver leurs dispositions.

## Synthèse du chapitre 2

Ainsi, les enseignants semblent avoir tendance à produire un effort, plus ou moins conscient, pour maintenir leurs dispositions. Produits de manière inductifs, et relativement inattendus, ces résultats permettent d'avoir une vision plus nuancée de leurs comportements.

Pour en rendre raison, on a donc d'abord examiné comment ils ont envisagé leurs premiers pas dans le métier. Nombre d'entre eux ont été déplacés de leur environnement connu. Même s'ils ne parviennent que relativement et comme ils le peuvent à adoucir les effets de cette mobilité, on a vu ensuite que ces années d'enseignement constituent pour eux une phase d'expérimentation. En la matière, ils font l'expérience d'être mis au contact d'élèves, de parents et de collègues avec lesquels ils se sentent plus ou moins en affinité. Ces désajustements produisent des « mini-états de crises », qui se traduisent, par exemple, par des énervements. Ces années d'expérience permettent enfin aux enseignants de jauger des lieux et des publics avec lesquels ils se sentent le plus « en phase ». Les préférences pour des contextes de travail sont sous-tendus par ces points d'appariements entre enseignant et

élèves, mais aussi entre enseignant et parents. À ce point, on a pu déterminer que la carrière modale de nos enquêtés consiste en une migration des établissements dits les plus « populaires » ou les plus « difficiles » vers les établissements qui recrutent davantage d'élèves aux milieux sociaux plus avantageux. Résultat somme toute assez classique, puisqu'il rejoint les travaux déjà menés sur le sujet. Mais en s'intéressant aux voix absentes de cette carrière modale, on a pu s'intéresser à celles et ceux qui ne souhaitent pas suivre cette même trajectoire, et préfèrent rester dans leur contexte de travail actuel. Dans ces cas-là, rester, c'est fuir. Fuir les occasions de « crises » et les expériences de domination subies dans des contextes antérieurs. De façon contre-intuitive, ceci nous a donc conduit à avancer que les comportements des enseignants qui restent sur leur lieu de travail aussi bien que ceux qui en partent obéissent en fait à une même logique sociale : celle de trouver le moyen de se créer les conditions les plus favorables au maintien et à l'épanouissement de leurs dispositions.

## Chapitre III

### Les enseignants comprennent-ils les élèves ?

Pour que les enseignants transforment, ne serait-ce que partiellement, leurs comportements en fonction des publics d'élèves auxquels ils s'adressent, encore faut-il qu'ils puissent, au préalable, parvenir à se mettre en pensée à la place de leurs élèves. Car pour pouvoir éventuellement les rejoindre, et ainsi, en conséquence, adapter ce qui est fait et ce qui se dit en classe en fonction de leurs allocutaires, les enseignants n'ont d'autre choix que de faire preuve de compréhension.

Comprendre ne doit pas être vu comme une capacité spontanée ou mécanique, mais plutôt comme une disposition progressivement et socialement constituée au gré de diverses et multiples rencontres avec les autres. Pris dans des réseaux serrés de relations avec autrui, comprendre peut alors être appréhendé comme une disposition « façonnée », « développée », « musclée » au fil du temps. De multiples contraintes pèsent sur l'expression de cette disposition. Elle peut, au moins d'un point de vue théorique, être bien sûr activée, comme elle peut très bien aussi, en d'autres circonstances, dans des configurations différentes, être inhibée ou empêchée<sup>1</sup>.

À ce point, les propos des interviewés permettent de mettre au jour combien les dispositions à comprendre des enseignants sont mises à mal par le poids de contraintes individuelles, relationnelles et institutionnelles qui pèsent négativement sur elles. Mais ce

---

<sup>1</sup> Sur l'activation et l'inhibition des dispositions, cf. Bernard Lahire, *op. cit.*, 2013.

que l'on ne doit pas perdre de vue, c'est que cette mise en évidence des obstacles à l'actualisation et à l'épanouissement de la disposition à comprendre des enseignants doit être comprise comme une analyse en creux de ce qui grève les transformations et l'ajustement de leurs comportements suivant leur public. En effet, si les enseignants ne comprennent pas les comportements, les raisonnements, les affects et les besoins des élèves, impossible pour eux non seulement de transformer mais aussi d'orienter leurs comportements et leurs décisions en fonction des élèves présents dans la classe.

Pour mettre au jour ces contraintes qui empêchent temporairement ou durablement les enseignants de se mettre à la place de leurs élèves, trois axes d'analyse seront privilégiés. Le premier concerne surtout les contraintes institutionnelles et organisationnelles de l'institution scolaire. Dans le deuxième il s'agira de se concentrer sur un aspect précis de l'organisation scolaire : l'organisation par classe ; et de voir ce que cela produit sur les possibilités de compréhension et d'adaptation des enseignants à leurs élèves. Enfin, le dernier axe d'analyse touche à l'inégale distribution de cette disposition selon nos enquêtés ainsi qu'à leurs conséquences sur les relations que les premiers nouent avec les seconds.

### ***Sens de l'autre*<sup>1</sup> et logiques contradictoires de l'institution**

Il peut évidemment paraître déroutant de commencer l'analyse de ce qui empêche les enseignants à se mettre à la place de leurs élèves par une observation empirique et critique des contraintes que génèrent de ce point de vue le fonctionnement même de l'institution scolaire, et notamment du système d'enseignement secondaire. Du moins, *a priori*, on pourrait penser que les dispositions des enseignants à décrypter cognitivement le « cadre de référence<sup>2</sup> » de celles et ceux auprès desquels ils interviennent, ou à en éprouver émotionnellement les contours, ne peut être, forcément, qu'une affaire de personne. On peut facilement se laisser aller à penser que, faire preuve de compréhension en classe, ne peut être que nécessairement la manifestation de qualités psychologiques individuelles. Les enseignants évoluent pourtant dans un cadre institutionnel, dont les logiques

---

<sup>1</sup> Nous tirons la formule « le sens de l'autre » de l'éclairant article d'Omar Zanna, « Avoir le sens de l'autre comme éthique », dans Christophe Marsolier, *L'éthique relationnelle, une boussole pour l'enseignant*, Éditions Canopé, 2016, p. 39-46.

<sup>2</sup> Omar Zanna, *op. cit.*, 2010.



organisationnelles, réglementaires et prescriptives, contrarient l'avènement et l'adoption d'une posture compréhensive chez les enseignants. Le poids de la formation initiale, des programmes, de la centration sur les contenus, et des inégalités de temps de face-à-face pédagogique entre les disciplines sera de ce point de vue analysé. Ce n'est pas dire ici que, si les enseignants ne peuvent pas être compréhensif en classe, cela ne dépend que de logiques structurelles qui les dépassent ; c'est rappeler qu'elles existent et qu'elles comptent.

### **La formation initiale : le savoir disciplinaire avant le *sens de l'autre* ?**

Remarquons donc, pour commencer, que la façon dont l'institution est aux prises avec des logiques contradictoires qui ne facilitent guère l'expression d'une posture compréhensive chez les enseignants semble se loger dès avant même que ces derniers ne soient recrutés par les voies du concours. Bien que l'expertise disciplinaire ait longtemps prévalu au secondaire comme critère de sélection et de recrutement des étudiants par ces voies-là, l'institution semble avoir davantage institué la prise en considération des élèves, de leurs expériences et compétences comme « nouvelle professionnalité<sup>1</sup> ». Pourtant, rares sont les enseignants qui ont connaissance de cette inscription du « sens de l'autre » au rang des attendus professionnels. C'est qu'il s'agit là d'un savoir tacite dans la profession. Ceci bien que, comme nous le verrons plus loin, les conditions ne soient pas toujours réunies pour le mettre en pratique. Cette question du « sens de l'autre » adviendrait moins au cours de leur formation qu'une fois sur le terrain, et pas forcément immédiatement.

Les interviewés s'insurgent en effet contre une formation aux métiers de l'enseignement où tout un répertoire de contenus se font manquants, sont à leurs yeux absents<sup>2</sup> ; ils en fustigent et pointent notamment les insuffisances relatives à toutes les formes de connaissances qui pourraient constituer des apports théoriques et empiriques susceptibles de les aider à mieux cerner leurs publics. Plus exactement, ils estiment que les choix de ce qui est enseigné durant leur formation, et les formateurs qui en expriment la logique, faillissent à cette nécessité de les mettre au contact de théories et de méthodes qui leurs permettraient de consolider leur « fibre » et leur « appétence » pour la « relation aux jeunes ». La carence se ferait tout particulièrement sentir dans les domaines de connaissance qui pourraient venir

---

<sup>1</sup> Pierre Perier, *op. cit.*, 2014.

<sup>2</sup> Un tel constat n'est pas nouveau : cf. sur ce point Patick Rayou et Agnès Van Zanten, *Enquête sur les nouveaux enseignants*, Paris, Bayard, 2004.

utilement les aider à mieux appréhender les comportements, les références et les modes de penser des « *jeunes* », comme le fait remarquer Marc, professeur d'anglais, lorsqu'il déclare : « *pour ce qui est de la psychologie de l'enfant, par exemple, j'ai que très peu de notions. De l'adolescence, c'est pareil* » (Annexe, tome 1, p. 568). Or les enseignants interviewés entrevoient l'apport que pourraient constituer de tels savoirs

Ce « quelque chose qu'ils n'ont pas mais qu'ils devraient avoir » les conduits à éprouver une impression de ne pouvoir s'en remettre qu'à eux-mêmes.

C'est un tel constat qu'exprime Marc, là encore, mais à l'instar d'autres enseignants, lorsqu'il fait remarquer qu'« *on ne peut pas vraiment compter sur une formation qui est quand même assez lacunaire, où on fait peu de choses au final (...). Sur les formations à l'enseignement, c'est un peu le bazar, personne sait où aller, donc c'est des formations sur le tard [c'est-à-dire dans la pratique, par l'épreuve du terrain], vraiment* » (Annexe, tome 1, p. 568). Et c'est aussi cette carence, une fois de plus, survenue en immersion professionnelle, que ressent Elise, professeure de maths, quand elle avance : « *Je trouve qu'on ne connaît pas assez, quand on débute dans ce métier, l'ado. Enfin, l'enfant qui sort juste de l'enfance qui... mais du coup c'est intéressant [dans le sens du défi que cela suppose], mais on est très seul face à ça* » (Annexe, tome 1, p. 479). De tels propos montrent bien que n'ayant pas pu nourrir et étayer suffisamment leurs connaissances en ces domaines, durant leur formation, ils ne peuvent compter que sur leurs dispositions compréhensives propres, sur leur bon sens, pour imparfaitement prétendre à une appréhension du monde des élèves, et ainsi, peut-être, réviser le sens de leur intervention. Ceci bien que ce souci de l'autre n'advienne qu'à condition de pouvoir dépasser des logiques institutionnelles qui tendent à grever l'actualisation de leurs dispositions à comprendre, ainsi qu'on va tenter de le décrire et l'analyser tout au long de ce chapitre.

Mais plus largement, ce que ces commentaires récurrents dans la bouche des enquêtés mettent en évidence, c'est au fond le prix que payent les enseignants d'un déséquilibre dans leur formation ; déséquilibre dans leur formation entre d'un côté les savoirs disciplinaires et, de l'autre, les savoirs en sciences humaines et sociales.

### **Faire le programme : d'une centration sur le contenu...**

Si les enseignants déclarent souvent disposer d'une forme de « liberté pédagogique » qui leur est chère, ceux-ci restent néanmoins des agents de l'État. Ils doivent se conformer à

l'institution et à son fonctionnement pour faire leur travail. Une part non négligeable du travail pédagogique fait d'ailleurs l'objet d'un travail prescrit par cette dernière. Aussi, parmi les différentes formes que peuvent revêtir ces prescriptions à travailler d'une certaine manière, on compte en effet le programme.

Le programme définit et ne sanctionne non pas seulement ce que les élèves à un niveau scolaire et dans une discipline doivent avoir acquis : il est, pour les enseignants, ce qui scande leurs temps d'enseignement et en organise théoriquement le contenu. D'une part en effet ce qui scande leurs temps : le programme définit officiellement tout ce qui est « censé être transmis » (« curriculum réel<sup>1</sup> ») – dans les limites d'un périmètre temporel préétabli. Et d'autre part ce qui en organise théoriquement le contenu : les modalités de transmission de « schéma de pensée » ou d'« automatismes de raisonnement » sont spécifiées préalablement<sup>2</sup>. De ce fait, le défi de transmettre des connaissances dans un temps limité et à des élèves théoriques fait peser sur les enseignants le poids de ces injonctions.

Ces injonctions à « coller » à ces prescriptions conduisent généralement les enseignants à apprendre à souscrire et à adopter, au moins dans les premiers temps, une vision scolaro-centrée de l'enseignement. Cette dernière n'est pas sans lien avec la formation initiale ou l'organisation de l'enseignement segmenté par des programmes. Mais elle aussi liée à toutes les habitudes, les mécaniques de travail, les automatismes de raisonnement progressivement acquis pour obtenir leurs concours, lesquels finalement semblent temporairement ou plus durablement subsister après l'obtention de celui-ci. En effet, par exemple, les enseignants sont baignés selon eux dans un trop « *plein de connaissance* ». Celui-ci serait dû à l'« *exigence du concours* » : « *bon, voilà, je me dis parfois je me lance dans des choses qui sont peut-être trop, au départ hein [Laurence revient sur ses premiers pas dans le métier], trop dans la connaissance, parce que justement, on est, nous, plein de connaissance / TO : plein et immergés dedans ? / Laurence : « Ouais, voilà »* (Annexe, tome 2, p. 17).

### Laurence

Laurence a cinquante-cinq ans. Elle a trente-deux ans d'ancienneté comme professeure de français au secondaire. Ce souhait d'exercer comme enseignante s'est renforcé notamment

<sup>1</sup> Philippe Perrenoud, « Curriculum : le formel, le réel, le caché » dans Jean Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1993, p. 61-76.

<sup>2</sup> Marie Duru-Bellat et Agnès Van-Zanten, *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 2012.

quand elle était lycéenne en première, où son appétence pour les lettres en général, et le français en particulier, s'est de plus en plus affirmée. Après un bac B – économique et social – plus ou moins imposé par ses parents, elle s'engage successivement dans une classe prépa hypokhâgne, un cursus universitaire jusqu'en deuxième année de master, et une école à l'Institut Européen de Journalisme. Malgré une opportunité de poursuivre une carrière de journaliste (par exemple, un stage au journal *Libération* lui est proposé à la sortie de l'école), le décalage entre elle, ses valeurs, d'un côté, et « les Parisiens » journalistes de l'autre, la détournent visiblement d'une telle voie. Elle embrasse alors une carrière d'enseignante, et débute dans ce qu'elle qualifie être un « lycée [technologique] réputé » de Nantes. Elle avait en charge une classe de seconde TSA, Technique des Systèmes Automatisés avec trente-cinq garçons. « Je me souviens et je complétais mon service avec deux heures en terminale, des terminales qui reprenaient le français qu'on partageait avec un autre stagiaire un samedi matin sur deux ». Sa deuxième expérience d'enseignement est aussi en lycée, cette fois-ci à la Flèche. Elle a alors deux secondes, une première économique et social, et un complément en terminal. Elle loge dans l'établissement avec une collègue d'EPS. Depuis 2004, elle exerce dans un collège qui recrute principalement des élèves issus de milieux sociaux et scolaires désavantagés.

De cette immersion dans les connaissances, les enseignants s'y trouvent familiarisés, s'en trouvent habités par elles ; lorsque ces derniers signalent « au départ, « *hein, on est trop dans la connaissance* », c'est d'une centration sur les savoirs qu'il est question ; c'est d'une subsistance de leur préparation aux concours qu'il s'agit. Et du souci de suivre les prescriptions en matière de programme.

Fatigue, stress, épuisement, voilà ce que génère cette centration sur le contenu ; voici ce que produit cette mise à « *l'épreuve au jour le jour* » [Félix] (Annexe, tome 1, p. 805). Au-delà, c'est aussi à une fixation des enseignants dans l'immédiat que cela participe. Comment se départir en effet du contenu, comment voir autre chose que celui-ci lors même qu'il échappe encore à celui ou à celle qui essaye de l'attraper de ses mains pour le transmettre ? et, par suite, qu'il occupe tout son temps ?

D'autant que, même plus avancé en carrière, il semble difficile de sortir de deux logiques pratiques antagonistes : celle d'un côté de s'approcher le plus possible des attendus institutionnels en matière de ce qui doit être transmis (le travail prescrit) ; celle de devoir

composer avec ses élèves de l'autre (le travail réel)<sup>1</sup>. Le récit de Marc, similaire à celui de nombreux autres enseignants rencontrés, témoigne bien de cet écartèlement :

*Notre rôle, c'est de se mettre dans la peau du gamin et toujours un peu près anticiper ce qui pourrait ressortir là-dessus, mais ça c'est difficile parce qu'après on a des contraintes institutionnelles, de programme et autre, où on doit quand même essayer d'avancer, de faire des choses assez bien définies [Marc] (Annexe, tome 1, p. 572).*

Ainsi, cette centration sur le contenu plus que sur la manière de le dispenser ou sur la façon dont il est possible de rejoindre les enseignés en classe n'est pas sans questionner.

### **À un oubli des élèves... ?**

S'agissant de savoir si cette centration sur les contenus a des conséquences sur l'actualisation des dispositions compréhensives des enseignants envers leurs enseignés, on peut noter que les propos des enquêtés sont là encore assez éloquents. Il est fait mention, par exemple, de la préparation des cours. Alors que l'on aurait pu s'imaginer que soit tenu compte des élèves à cette étape, ces derniers s'avèrent en fait peu présents. Comme s'ils étaient exclus du « processus de fabrication » du cours ; comme si l'expérience qu'ils sont susceptibles d'en faire ne comptait pas, ou si peu. Il est certes assez délicat de pouvoir saisir cette absence ou cette exclusion involontaire des élèves ; mais à ce point, une part des interviewés, de cinquante ans et plus, dispose de la distance suffisante pour mettre en regard deux phases de leur carrière : celle où ils ont préparé leurs cours sans se soucier des élèves, et celle où ils se sont mis à s'en préoccuper. Ainsi en est-il de Laurent :

*Moi, j'étais concentré sur la perfection du cours que j'avais préparé, je voulais un cours parfait. Voilà, je préparais, je comprenais pas bien d'ailleurs pourquoi ça marche pas bien quand j'avais passé du temps à préparer, enfin, ... et je me mettais dans le : « ce cours est bien, est parfait » ; et pas dans le : « comment les élèves vont appréhender le*

---

<sup>1</sup> Mais « quelle que soit la situation de travail étudiée, il reste dans l'exécution une part incompressible qui ne peut pas être conçue à l'avance ni prescrite intégralement » in Christophe Dejourné et Pascale Molinier, « Le travail comme énigme », *Sociologie du travail*, 1994, p. 36.

*cours* » [Laurent] (Annexe, tome 1, p. 510).

Le souci de « bien faire » passe donc par une tentative de répondre aux exigences du travail institutionnellement prescrit. Il s'ensuit que le cours « parfait » est un cours « parfait » « sur le papier ». Ni plus, ni moins. Et que tout est mis en œuvre pour que celui-ci revête l'habillage de l'institutionnellement convenu. En sorte qu'enseigner, c'est, durant un temps, chercher à se conformer le plus possible aux attentes institutionnelles. Ceci pour que les enseignants se pensent irréprochables à leurs propres yeux comme aux yeux de l'institution.

Mais de ce processus de préparation des cours, les élèves en sont les grands absents. Du moins n'en est-il pas fait grand cas par les interviewés qui, durant une phase de leur carrière au moins, se sont positionnés sans vraiment s'en rendre compte, ou *qu'a posteriori*, en émetteur sans récepteur. Est-ce que cela est dû au souci de « bien faire » évoqué à l'instant ? Si l'on en croit Laurent, tel semble être le cas. Est-ce aussi lié, comme on l'indiquait plus tôt, au temps dont les enseignants ont besoin pour maîtriser le contenu des cours, et donc à la charge de travail qui les absorbe ? On peut le supposer. Car si l'on en suit Elise, en effet, c'est bien cette charge de travail qui « l'aveugle » et lui interdit de se soucier des élèves et de leurs besoins :

*Je reviens à cette remarque qui m'avait été faite d'anticiper les questions des élèves [remarque formulée par la tutrice de l'enseignante]. Je trouve que c'est un exercice très difficile. Au tout début, on est presque aveuglé par... par... la charge de travail. Enfin la tâche de ce qu'on doit accomplir. Qu'est-ce que je fais ? Qu'est-ce qu'ils [les élèves] vont poser comme questions ? Ben, j'en sais rien. Vraiment, je ne vois plus rien en fait [Elise] (Annexe, tome 1, p. 453).*

Les mots employés par cette enseignante ne sont pas anodins. Ses expressions se réfèrent au thème de la cécité. Cécité à l'endroit des élèves, et cécité dans laquelle Elise (à l'instar d'autres interviewés) fut manifestement plongée à ses débuts. « *On est presque aveuglé par..., par... la charge de travail* », « *Je ne vois plus rien* », nous livre-t-elle. Cette cécité, qui l'a gagnée en étant préoccupée par la maîtrise du contenu et par la charge du travail à laquelle cette dernière l'assujettissait, s'est manifestée entre autres choses par une incapacité pour elle d'anticiper les questions que ses élèves auraient pu, éventuellement, poser durant son cours. Une telle incapacité, dont on peut évidemment supposer qu'elle est loin d'être

irréversible, n'est pas sans lien avec l'hypothèse formulée plus tôt : une centration sur les contenus pourrait faire obstacle à la compréhension des enseignants lorsque ceux-ci sont en situation de face-à-face pédagogique. Plus exactement, nous voulons dire que le phénomène décrit par Elise dans l'extrait cité précédemment peut s'interpréter comme une suspension momentanée de sa compréhension des élèves, occupée qu'elle est par le travail qui lui incombe. On en trouve d'ailleurs un indice supplémentaire quand Elise raconte comment elle a longtemps omis la question de la mise en œuvre de son cours :

*C'est-à-dire qu'en fait, moi, je prépare mon cours, bon d'abord il y aura des questions de mathématiques avec telle ou telle question après, je vais étudier telle... comment dire... telle notion mathématique et je vais me procéder comme ça et je rajoute ce petit exercice et là la réponse c'est ça, ah oui, et là il ne faut pas que j'oublie parce que là il y a un petit piège et finalement, à quel moment je suis vraiment dans la question de la mise en œuvre en fait de tout ça, bah, je trouve que c'est vachement dur en fait (Annexe, tome 1, p. 491).*

Par « mise en œuvre » de son cours, il convient d'entendre ici : comment faire pour atteindre les élèves avec le cours proposé. Un tel dessein n'a rien de simple. D'autant que cette centration sur le contenu, dans laquelle fut prise cette enseignante, s'est traduite par une soustraction des élèves de l'équation de ses préparations de cours et plus largement de son enseignement. Ce qui compte, nous dit-elle, ce n'est donc pas comment « je vais procéder ». Ni même : « comment je pourrais atteindre et toucher les élèves ». C'est : comment « je vais *me* procéder ». Ce qui est différent. Comme s'il fallait bien préciser, volontairement ou non, que c'est le « je » (l'enseignante) plutôt que le « nous » (les élèves et elle) qui prévalait alors.

Et c'est bien encore de cet oubli des élèves qu'il s'agit, quand Julie, professeur d'Histoire-Géographie, fait état de l'enseignement à sens unique dans lequel elle s'est faite enclencher, en se souciant plus du contenu que des élèves :

*Je voulais faire les programmes et tout, et justement avec du recul, mes collègues me disaient, oh la la, tu avances vite et tout ça, j'avançais vite parce que je ne prenais pas le temps de mettre en œuvre et de voir les éléments visibles pour savoir si c'était acquis ou pas quoi (Annexe, tome 1, p. 640).*

Retraçant non seulement les phases mais aussi les tournants dans sa pratique au cours de sa carrière, Julie relate effectivement comment elle a sacrifié le contenu disciplinaire aux élèves. Faisant classe sans ces derniers, seule la « bonne » marche et le respect de son programme d'activités semblait importer. Rien apparemment ne comptait plus, à ce moment-là, à ses yeux. Si bien qu'elle en a oublié un temps les élèves. La preuve de cet oubli réside à la fois dans son constat de ne pas s'être souciée de la « mise en œuvre » de ce qu'elle enseigne ; et dans le fait qu'elle raconte ne pas avoir prélevé d'indices pour supputer le niveau de réception de ce qu'elle propose aux élèves. De sorte que l'on peut parler d'un oubli des élèves.

Soulignons enfin que l'expérience de la cécité aux élèves est loin d'être propre à Julie, pas plus qu'elle ne saurait être considérée comme atypique ou extraordinaire. Ni Julie ni les autres interviewés ne peuvent être tenus pour responsables d'une telle cécité. Elle n'est que l'un des effets de ce que produisent l'institution scolaire et son fonctionnement. Une vue moralisatrice sur ce phénomène ne serait donc pas appropriée. Ce qu'il convient de voir, donc, c'est bien davantage que les conditions ne sont pas toujours réunies pour que les enseignants comprennent et adaptent leurs comportements corporels et langagiers à leurs élèves et leurs capacités. Ceci semble d'autant plus le cas dans certaines matières où les enseignants ne disposent pas du même temps de face-à-face pédagogique que leurs collègues.

### **D'une discipline à l'autre : des inégalités de temps**

Les contraintes auxquelles sont en effet sujets les enseignants, et les exhortent malgré eux à limiter le temps qu'il faudrait prendre pour se décentrer d'eux-mêmes et entrer en relation avec les élèves, ne ressortissent pas seulement aux programmes et à la gestion du temps auxquels ils oblient. La division du travail éducatif et la segmentation du savoir en discipline au sein du système d'enseignement y est aussi pour quelque chose.

*« On voit les élèves une fois par semaine, c'est très décevant sur le plan humain »*

Les enquêtés qui interviennent en physique-chimie, en musique, en arts plastiques, ou en langues vivantes, entre autres, se comparent de ce point de vue aux professeurs de mathématiques et surtout de français. Les premiers peuvent être jusqu'à trois fois moins en



situation de face-à-face pédagogique avec les mêmes groupes-classes que les seconds : ainsi en est-il par exemple des différences entre un professeur de physique-chimie, qui côtoie les élèves de cinquième, de quatrième et de troisième une heure et demie par semaine, tandis que le professeur de français les aura vu quatre heures et demie durant. De telles différences dans l'organisation du temps hebdomadaire et disciplinaire par cycle ne sont pas sans effet.

Comme l'expliquent les interviewés, nombreux sont les obstacles rencontrés dès lors qu'ils ne voient pas et n'échangent pas suffisamment longtemps et de façon répétée avec les individus qui composent leurs classes. Parmi ces obstacles, de diverses natures, enseigner au secondaire en général, et dans ces disciplines moindrement dotées en volume horaire et avec les mêmes groupes-classes en particulier, contribuerait à ce que les conditions pour « connaître », ne serait-ce que partiellement leurs élèves, ne soient pas totalement réunies.

Marc, professeur d'anglais, en fait le constat. Il raconte :

*Il faut essayer de sentir des fois un petit peu la psychologie du gosse, mais c'est compliqué, tu les vois 3-4 h par semaine, ce n'est pas évident de faire des conclusions (Annexe, tome 1, p. 600).*

Se comparant d'abord aux enseignants d'école primaire, Elise, professeure de physique-chimie, explique, elle aussi, comment le peu de temps passé avec ses élèves (ici relativement aux professeurs des écoles) ne permet pas d'entrer en relation compréhensive avec eux :

*L'institut', c'est une personne référente qui est toute la journée la même qui va connaître aussi bien ses élèves à force de les côtoyer. Enfin, il y a une relation humaine en fait qui se crée. Je trouve qu'au collège et particulièrement quand on est prof de physique c'est-à-dire qu'on voit les élèves une fois par semaine, c'est très décevant sur le plan humain. C'est vraiment, moi je ne me suis pas épanouie de ce point de vue-là (Annexe, tome 1, p. 472).*

Elise, à l'image d'autres enseignants rencontrés, ne disposant structurellement pas assez de temps, se retrouve en effet en échec dans la construction d'une relation avec ses élèves, relation rendue de fait difficile voire impossible eu égard les contraintes générées par ses conditions de travail. Connaître les prénoms de ses élèves, « mettre des noms sur des visages », se détacher du trombinoscope (quand il y en a un), repérer quelques-uns des

penchants des individus qui composent sa classe, découvrir et apprécier en partie les « schèmes mentaux et corporels de perception, d'appréciation et d'action<sup>1</sup> » de celles et ceux à qui l'on s'adresse, tout cela ne peut se faire, comme mentionné plus tôt, que dans des conditions de durée et de répétition des situations de face-à-face avec ses élèves. De ce fait, les déceptions (« *on voit les élèves une fois par semaine, c'est très décevant sur le plan humain* ») et le manque d'épanouissement (« *je ne me suis pas épanouie de ce point de vue-là* ») doit être compris comme ce que produit l'institution étant donné son fonctionnement et son organisation parcellaire du temps. Du moins est-ce ce que son cas met en lumière, puisque c'est l'agencement hiérarchisé de la structure temporelle et disciplinaire du système d'enseignement qui ferme chez elle – mais aussi chez d'autres – la possibilité de la pleine expression de ses dispositions à comprendre ses élèves. Ainsi, on l'aura compris, le fait pour les enseignants de voir plus ou moins les mêmes élèves dans la semaine leur donne plus ou moins de chance de les apprivoiser, de les comprendre et de s'adapter à eux.

*Fuir ce qui limite ses dispositions à comprendre ses élèves... en changeant de discipline !*

Le cas d'Elise est d'ailleurs d'autant plus instructif à cet égard qu'elle a connu, au cours de sa carrière enseignante, une reconversion disciplinaire. Elle va troquer l'enseignement de la physique pour l'enseignement des mathématiques. Mais si, pour l'institution, il ne s'agit là que d'un « échange disciplinaire », on se rend compte qu'il en va autrement dans la réalité. En même temps qu'Elise entreprend cette reconversion disciplinaire, elle change en fait aussi et surtout les forces inhibitrices ou limitantes auxquelles ses dispositions à comprendre ses élèves se trouvaient soumises. En effet, en enseignant en mathématiques plutôt qu'en physique, elle côtoie deux fois plus les mêmes élèves, les mêmes groupes-classes, que lorsqu'elle enseignait en physique-chimie ; et invitée en entretien à mettre en perspective ces deux expériences professionnelles, elle insiste à plusieurs reprises sur les bénéfices que lui ont procuré, sur ce point, ce passage d'une discipline à une autre :

**Elise :** – *Là, en étant prof de maths [et non plus professeur de physique comme auparavant], déjà je vois les élèves plus souvent. Et puis...*

**Tony :** – *Et ça, ça change beaucoup de chose ?*

**Elise :** – *Oui, pour moi, je pense que c'est presque le plan de...*

---

<sup>1</sup> Tiré de Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 1979, ouvrage dans lequel l'expression exacte est « schèmes mentaux de perception, d'appréciation et d'action », par exemple p. 111.

**Tony** : – *Qu'est-ce que ça change ?*

**Elise** : – *Voir les élèves tous les jours, on va dire 4 jours par semaine voire 5 jours par semaine, c'est une régularité ; dès je dirais la deuxième semaine, maintenant, je connais tous mes élèves.*

**Tony** : – *Ce que ne te permettait pas, par exemple [le fait d'enseigner en physique] ?*

**Elise** : – *Bah en physique il faut trois mois quoi, parce que je sais pas, t'as 7 classes, 10 classes, donc c'est... [...].*

*Puis plus loin dans l'entretien :*

**Tony** : – *Et qu'est-ce qui ne te convenait pas en physique ? C'était l'aspect manipulation [manipulation des objets pour réaliser les expérimentations en physique : ballon, bécher, cristalloir, etc.] ? Mais est-ce qu'il y avait d'autres éléments aussi qui te... ?*

**Elise** : – *je pense que c'était, vraiment humainement... Mais ça j'ai dû te le dire au départ [lors du premier des trois entretiens d'une heure au moins chacun réalisés avec Elise], mais c'était le fait de voir les élèves une heure et demie par semaine. Et, pour moi, c'est pas une relation intéressante de transmission (Annexe, tome 1, p. 493).*

Que les bénéfices tirés de cette mobilité disciplinaire soient liés au plaisir occasionné par le changement de contenu à transmettre ne saurait donc nullement en épuiser le sens. Ce que gagne ici l'enseignante, c'est en effet bien plus que cela : c'est un surcroît de temps passé avec ses élèves, une opportunité de mieux les connaître, une façon, en somme, de bouleverser le jeu des forces qui contraignent l'expression de ses dispositions à manifester de la sensibilité envers ces derniers. Pour elle, à partir du moment où elle a enseigné en mathématiques, c'est devenu « *beaucoup plus facile. Les élèves, les relations sont... / TO : Bien meilleures ? / Elise : Oh, bien meilleures ! Ça n'a rien à voir, c'est les mêmes, mais, c'est les mêmes élèves je veux dire... / TO : Mais c'est pas... la même manière d'enseigner ? / Elise : Et moi je ne pense pas avoir fondamentalement changé non plus, donc c'est quand même que cette répétition, le fait de se voir plusieurs fois dans la semaine, ça joue forcément* » (Annexe, tome 1, p. 473). Cette répétition du contact, du face-à-face pédagogique, lui permet ainsi de mieux cerner les besoins des élèves et les comportements qu'il faudrait adopter avec eux : c'est « *lié aux relations humaines qui peuvent se tisser du fait de se voir plus souvent. C'est-à-dire que je connais mieux mes élèves. Je vais pas les mettre à côté ceux-là, parce que là, si... Lui, je vais lui faire confiance, il est peut-être agité,*

*mais je vais le laisser parce qu'il a besoin de ça, l'autre, je vais le recadrer, parce que sinon il ne va rien faire du tout* » (Annexe, tome 1, p. 474).

Mais ce qui doit retenir ici l'attention, ce n'est, à la limite, pas le fait qu'Elise soit parvenue à changer les forces qui pesaient sur elles en changeant de discipline d'enseignement ; qu'elle ait trouvé le lieu et le temps pour que ses dispositions à reconnaître ses élèves comme des autres versions d'elle-même sorte de son sommeil ; ou encore qu'elle puisse adapter ses modes d'entrée en relation avec les élèves selon leurs singularités, leurs penchants. C'est bien plutôt ce que son expérience met en évidence, c'est-à-dire, la façon dont le fonctionnement structurel de l'institution crée, notamment pour les enseignants de certaines disciplines où la répétition du contact entre enseignant et apprenants paraît faire défaut, des conditions défavorables à la substantialisation de l'expression des dispositions à comprendre des enseignants envers les enseignés. Surtout, parce que parvenir comme Elise à fuir ces contraintes en changeant de discipline d'enseignement relève de l'exceptionnalité, cette exceptionnalité ne doit pas masquer les expériences et les trajectoires modales des enseignants : celles de faire, pour certains d'entre eux, et suivant l'arbitraire des emplois du temps, l'épreuve de conditions défavorables à l'expression de leur compréhension des élèves, étant donné les fenêtres temporelles dont ils disposent.

## **Groupe-classe, hétérogénéité, conflits de compréhension : des résistances aux transformations dispositionnelles des enseignants ?**

À cela s'ajoute aussi un autre aspect du fonctionnement de l'institution. Il s'agit d'une part du regroupement d'élèves par classe. Et d'autre part de ce que ce cela génère sur l'expression des dispositions compréhensives des enseignants ainsi que sur leurs possibilités de s'adapter aux enseignés. Il convient donc ici d'explorer comment les enseignants négocient cette contradiction. Nous proposerons alors, pour y voir plus clair, d'analyser les propos des enquêtés à l'aune de différentes formes de compréhension : la compréhension groupale<sup>1</sup> et la compréhension individuelle. En dernier ressort, nous questionnerons

---

<sup>1</sup> Nous tirons l'idée d'une compréhension groupale de propos tenus par Omar Zanna dans le cadre d'un séminaire de travail avec le laboratoire VIPS<sup>2</sup>-Le Mans.

également les paradoxes auxquels sont exposés les enseignants, notamment du point de vue des conflits de compréhension que génèrent à la fois la structuration et l'organisation du fonctionnement de l'institution scolaire.

### **Le groupe d'abord**

Tout d'abord, il est frappant de constater que les enquêtés ne s'adressent pas à des individus ou à des élèves pris individuellement mais à cette « masse informe » que constitue parfois la classe. Ils semblent en faire la troublante expérience chaque fois qu'ils se frottent à des classes qui leurs sont encore inconnues. De ce fait, la rentrée scolaire, un remplacement, un changement d'établissement suite à une affectation ou une mutation les placent généralement dans un tel cas de figure. La période des premiers pas dans le métier des enseignants débutants serait aussi particulièrement critique de ce point de vue. Il leur faudrait sortir les individualités de l'ombre du groupe pour les faire advenir au premier plan, ce que les enseignants voient comme l'une de leurs plus grosses difficultés :

*Pour revenir au tout début, c'est vrai que la plus grosse difficulté, ma plus grosse difficulté de première année, une de mes plus grosses, a été de prendre conscience de tous les élèves [Laure] (Annexe, tome 2, p. 777).*

Tout se passe comme si les enseignants avaient une position dans la classe qui leur permet d'avoir une vue « panoptique<sup>1</sup> » sur leurs élèves, mais qu'une part des couloirs visuels permettant d'accéder réellement aux élèves sont obstrués. Ce qui fait obstruction à ce que s'expriment les dispositions compréhensives des enseignants, c'est d'abord et avant tout le fait qu'ils aient à s'accommoder du nombre d'élèves qui « habitent » les classes dont ils ont la charge, car faire acte de compréhension cognitive et émotionnelle<sup>2</sup> avec une seule

---

<sup>1</sup> Michel Foucault, « Chapitre 3 : le Panoptisme » dans *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard, 1975, p. 228-264, et notamment p. 233.

<sup>2</sup> Nous reprenons cette distinction en nous basant sur une distinction opérée entre « deux composantes [de l'empathie] : l'une est cognitive, centrée sur la compréhension d'autrui, l'autre est affective, centrée sur la résonance émotionnelle avec lui » (Serge Tisseron, *De l'empathie au cœur du jeu social*, Paris, Éditions Albin Michel, 2010). Autrement dit, « l'empathie cognitive s'apparente à un raisonnement logique. L'empathie émotionnelle, elle, se déclenche dans les situations de face-à-face, de vis-à-vis, car le corps n'est pas qu'un corps, il est également langage » (Omar Zanna, *op. cit.*, 2015, p. 121).

personne s'apparente déjà à une gageure. Ceci pour au moins plusieurs raisons : d'abord la compréhension d'autrui est sous-tendue par des dispositions dont sont inégalement dotés les enseignants eu égard leurs expériences socialisatrices passées<sup>1</sup>. Ensuite l'actualisation de telles dispositions peut se trouver neutralisée par des effets de contextes<sup>2</sup> qui pèsent sur les enseignants ; enfin, il existe toute une foule de contraintes relationnelles qui poussent à faire « des usages sociaux différenciés » de ces dispositions à comprendre autrui « en fonction des personnes et des catégories de personnes avec qui nous entrons en relation<sup>3</sup> » – ce à quoi n'échappent pas les enseignants. En interagissant avec non pas une, mais plusieurs personnes, non pas un, mais plusieurs élèves, aux profils différents et aux spécificités singulières, le processus devient donc hautement complexe. Cette complexité se traduit par un phénomène simple : celui de ne pouvoir se contenter que d'une connaissance limitée des élèves, qui reste, au moins un temps, en surface ; et où faire avec le groupe interdit d'accéder aux individus qui composent la classe. En bref, le nombre et le foisonnement des individualités de la classe rend la compréhension des élèves par les enseignants plus précaire et menace les possibilités d'aligner les comportements des seconds à la capacité de compréhension des premiers.

Mais ce n'est pas tout. Pour analyser plus finement encore l'extrait d'entretien qui vient d'être mis en exergue, on peut opérer une distinction conceptuelle utile, celle que l'on peut faire entre la compréhension individuelle et la compréhension groupale. La compréhension individuelle est celle que met en œuvre l'enseignant quand il cherche à se mettre spécifiquement à la place d'un élève dans la classe. La compréhension groupale, en revanche, se réfère aux dispositions actualisées par l'enseignant lorsqu'il tente de se mettre en pensée à la place du groupe. Nombreux sont les propos de nos enquêtés qui illustrent ces deux modalités de la compréhension. Si les deux formes de compréhension sont mises en acte dans la classe, c'est la compréhension groupale qui semble néanmoins généralement prévaloir dans ce cadre :

---

<sup>1</sup> Bernard Lahire, *op. cit.*, 2001.

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> Alexis Cukier, « Réification et contrôle de l'empathie : quelles perspectives pour la philosophie sociale ? » dans Patricia Attigui et Alexis Cukier (dir.), *Les paradoxes de l'empathie. Philosophie, psychanalyse, sciences sociales*, Paris, Éditions du CNRS, 2011, p. 401.

*Moi je vois les classes comme un organisme à part entière donc je ne m'occupe pas beaucoup des individus en soi, mais dans le rapport avec la classe c'est comme un organisme en entier [Roger] (Annexe, tome 2, p. 71).*

### **Roger**

Roger a quarante-huit ans. Il est professeur de SVT (Sciences de la Vie et de la Terre) au niveau secondaire. Son père est clerc de notaire. Sa mère est femme au foyer. Roger est né dans le Loir-Et-Cher (41). Mais il grandit à Dreux, en Eure-Et-Loire (28), dans un HLM. Puis, rapidement, dans une commune rurale de mille habitants, dans ce même département, au sein d'une maison en lotissement. Il suit une scolarité sans ambages, mais ses parents déménagent au Mans, à la fin de sa seconde. Il redouble sa première (redoublement qu'il impute à son déménagement), puis termine ses études au Mans, et à Rennes, où il réussit le CAPES, et l'agrégation dans la foulée. Il est nommé sa première année dans un collège classé prioritaire situé dans les Yvelines (78). Il y reste une année. Durant cette année, il réside sur place, dans un appartement situé en plein centre de Trappes. Comparativement aux établissements suivants où il exerce, il décrit ce collège des Yvelines comme étant « plus physique », « plus sport », mais avec pour autant « une reconnaissance plus importante au niveau affectif » de la part des élèves. Les deux établissements suivants où il enseigne sont des collèges de la ville du Mans, qui recrutent plutôt des élèves issus de milieux sociaux et scolaires désavantagés. Le premier est un établissement classé REP+. Le second est plus mixte socialement, mais malgré tout un établissement plutôt « défavorisé ». Il exerce en son sein depuis 2000. Il décrit ce lieu comme un endroit où « on a vraiment des gens normaux », même s'il y a une « petite frange de population défavorisée », bien qu'elle soit « réduite ». Sa compagne est, tout comme comme lui, professeure de SVT. Elle enseigne dans un collège mixte socialement.

En effet, comme l'exprime Jean-Pierre, « *je trouve que c'est très difficile de s'occuper de trente élèves dans une salle, au même moment, au même lieu !* » (Annexe, tome 2, p. 338).

**Jean-Pierre**

Jean-Pierre a cinquante-six ans. Il est professeur de mathématiques au secondaire. Son père est menuisier. Et sa mère est sans profession. Jean-Pierre est né en Sarthe. Il a grandi en zone rurale, dans ce département, dans des communes respectivement d'environ deux cent puis cinq cent habitants. Il obtient un bac E, option mathématiques et mécanique. Et suit des études supérieures en physique, jusqu'à un master puis un Diplôme d'Etudes Approfondies (DEA) en acoustique. Il travaille quelques mois chez un fournisseur de composants électroniques dans les Pyrénées-Atlantique (64), avant de s'engager dans son service militaire, qu'il effectue dans la Marine Nationale. Au retour de son service, il ne trouve pas d'emblée un emploi. Et décide de réaliser des vacances dans l'enseignement pour « faire quelque chose en attendant ». Sa première expérience est un remplacement de six mois dans un collège de centre-ville en Sarthe. Une expérience qu'il juge « difficile ». « Parce que, c'est vrai que je connaissais pas le niveau et (...) s'adapter ; adapter son langage, tout ! C'était ... ». Malgré tout, comme il l'explique, « petit à petit je me suis dit ça me plaît ! C'est fait pour moi. Et voilà (...) après, j'ai passé le CAPES de maths ! ». Ses expériences professionnelles suivantes ont toutes lieu en Sarthe. Il a enseigné successivement dans un collège et un lycée plutôt en zone rurale, puis dans un lycée et deux collèges du Mans. Les établissements dans lesquels il a exercé sont socialement et scolairement contrastés. Dans les années 1990, il décrit son arrivée en lycée comme quelque chose qui ne lui a « pas beaucoup demandé d'efforts », du fait que « c'était un lycée tranquille ». Ses deux dernières expériences, en collège, sont d'une part un établissement de l'éducation prioritaire et un autre plutôt « favorisé ». Le premier est le contexte de travail qui lui a demandé le plus d'« effort » dans sa carrière pour adapter son enseignement et tenter de rejoindre les élèves. Le deuxième est un contexte où « on a des élèves qui viennent de milieux favorisés et on voit tout de suite un élève qui vient d'un autre collège. Souvent ils sont en difficulté (...) il y a un décalage. On peut proposer des choses ici un peu plus difficiles, mais quand on a des élèves qui viennent de l'extérieur, ben... on adapte toujours le niveau ! Mais ils ont toujours un peu de mal... ». Il y travaille depuis 2002. La conjointe de Jean-Pierre est elle aussi enseignante dans le second degré.



Ce n'est pas que les enseignants se refusent à pratiquer la compréhension individuelle, c'est que la « forme scolaire<sup>1</sup> » traditionnelle de la classe les y pousse. Dès lors, comme en témoignent les enseignants rencontrés, ceux-ci sont conduits à accepter que le « canal » par lequel peut s'exprimer la compréhension des élèves soit surtout celui d'une compréhension du groupe :

*On a affaire à un groupe, avec des personnalités toutes très différentes, des approches différentes, des envies différentes. Enfin, bon, on se dit qu'on va tailler un gros truc là-dedans ! Euh... Et puis, ben voilà, c'est comme ça de toute façon ! Il faut accepter ! [Elise] (Annexe, tome 1, p. 452).*

Apparaît donc combien le travail enseignant est un « travail de groupe, en groupe et totalement sous l'emprise du groupe<sup>2</sup> ». Ainsi que le fait remarquer Elise interviewée ici, tout se passe comme si, pour elle, les individualités présentes de ses classes lui sont temporairement inaccessibles, et que, renonçant à pouvoir toucher du doigt les « personnalités toutes très différentes » au sein de ces groupes, elle n'avait d'autre choix, *in fine*, que de faire acte de compréhension groupale. Peut-on aller jusqu'à interpréter son propos « *Et puis, ben, voilà, c'est comme ça de toute façon ! Il faut accepter* » comme un renoncement à faire preuve de compréhension individuelle des élèves en classe ? Sans aller jusque-là, on peut malgré tout arguer que ce qu'elle livre dit beaucoup de la difficulté qu'éprouvent les enseignants à atteindre et à comprendre chaque individu au sein des groupes-classes. Et en conséquence, qu'ils se voient souvent contraints de vivre dans la mauvaise conscience en sachant que leurs comportements sont adéquats pour certains, inadéquats pour d'autres.

### **De la compréhension du groupe à la catégorisation**

En outre, on peut aussi relever que la compréhension du groupe-classe, dans sa dimension cognitive, se base sur des « stratégies cognitives » imparfaites, ce dont rend bien compte le passage de l'extrait cité plus haut : « *on se dit qu'on va tailler un gros truc là-*

---

<sup>1</sup> Pour reprendre ici un concept de Guy Vincent, dans Guy Vincent, *L'école primaire française. Études sociologique*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1980.

<sup>2</sup> Ada Abraham, *Le monde intérieur des enseignants*, Paris, Epi, 1972, p. 54

*dedans* ». Les enseignants s'ingénient en effet à trouver des moyens pour percer à jour leurs groupes, moyens imparfaits qui entraînent des approximations. Aussi ces derniers sont-ils embarrassés pour se faire une idée précise et fidèle du niveau scolaire de leur groupe :

*Des enfants qui viennent d'établissements différents aussi, donc il faut essayer aussi d'harmoniser, de voir, de diagnostiquer, de voir les niveaux de chacun donc ça, c'est aussi une difficulté de voir quel est le niveau moyen de la classe pour pouvoir orienter ses activités [Marc] (Annexe, tome 1, p. 569).*

Le collectif d'élèves existe alors par deux fois. Une fois de manière incarnée, par l'agrégation des corps d'élèves en présence. Et une deuxième fois, de façon symbolique, par les enseignants qui créent les moyennes et les médianes scolaires imaginaires du groupe.

Plus largement, en mettant en branle leur compréhension du groupe, c'est un « autrui collectif<sup>1</sup> » que les enseignants construisent, un « autrui collectif » qu'ils se représentent. Cet « autrui collectif » n'existe pas en soi. Ce sont les enseignants qui en échafaudent la structure. C'est là évidemment un procédé dont ils ne peuvent se passer, du fait que dans sa forme moderne, l'enseignement se réalise de façon simultanée à un ensemble d'individus regroupés au sein d'un même périmètre – lequel périmètre a des frontières bien délimitées : la salle de classe. Comment en effet réaliser un enseignement simultané à un ensemble d'élèves aux besoins et aux capacités différentes, sinon en créant cet « autrui collectif », cette sorte de synthèse d'altérité qui est plus et autre chose que la somme des enseignés dans une classe ?

Cette mise sur pied d'un « autrui collectif » ne doit donc pas tromper. Il résulte non d'un souhait propre ou fantasque des enseignants, mais bien de l'organisation du système d'enseignement où ces derniers sont chacun et séparément seuls face à leurs classes.

Si la constitution – par compréhension groupale – de cet « autrui collectif » est utile aux enseignants pour les guider dans leur travail et leurs actions, celui-ci a néanmoins ses revers : le premier est que cet « autrui collectif » avec lequel ils interagissent n'est qu'une transcendance, et ne correspond à aucun élève concret de la classe. De fait, les élèves ont toujours des différences de degré avec cet « autrui collectif » ; et en ce sens, les enseignants manquent toujours un peu leur cible pour adapter leurs comportements et les savoirs à

---

<sup>1</sup> Maurice Tardif et Claude Lessard, *op. cit.*, 2004, p. 356. Le terme d' « autrui collectif » entre guillemet et dans les lignes qui suivent renvoient à chaque fois à cette même référence.

assimiler aux élèves, dont les attentes et les capacités sont plurielles, protéiformes. C'est un indépassable. Le deuxième revers, quant à lui, concerne les soubassements de la construction de cet « autrui collectif », qui semble s'appuyer sur des mécanismes de catégorisation d'élèves, et sollicite, mais bloque aussi, la compréhension individuelle. Ne pouvant appréhender séparément leurs élèves, les enseignants regroupent alors ensemble des individualités, et les étiquettent par catégorie. Ces stéréotypes se fondent sur des critères d'appréciation scolaire, mais aussi sociaux, les premiers se confondant avec les seconds :

*Il y a un petit peu de tout. Là aujourd'hui t'as toujours les fils de médecin et d'avocat. Mais même eux, ils en ont rien à branler de l'EPS, ils ont tout ce qu'ils veulent alors pourquoi faire des efforts. Et puis sinon t'as comme ce gamin-là (me fait signe avec ses yeux pour me faire comprendre de qui il s'agissait), lui il doit aller chercher ses petits frères à l'école, sa sœur elle fait le linge et la bouffe et quand il arrive à la maison il y a pas ses parents (« ah bon ? » dis je), oui c'est son oncle qui a la garde. Donc tu vois, on a ces gamins-là à gérer. Et puis sinon t'as ceux qui sont au milieu, comme lui (me fait signe de la tête de regarder à notre droite, un élève assis jambes allongées). Eux, ils ont pas plus de problèmes que ça mais en fait ils font pas d'efforts pour surmonter ceux éventuellement auxquels ils seraient confrontés. Eux c'est surtout qu'ils ont un poil dans la main [Jean]<sup>1</sup>.*

Peut-être à son insu, cet enseignant développe une forme éventuelle de mépris vis-à-vis de certains élèves de la classe. Ceci étant, ce récit doit alerter ; et il doit servir à objectiver comment cet « autrui collectif » se subdivise imparfaitement lui-même en sous-groupe.

Cela transparait bien dans l'extrait cité plus haut. La description que Jean fait de ses élèves décrit de façon nette et délimitée trois segments sociaux : : « *les fils de médecin et d'avocats* » (les élèves issus de milieux bien dotés), les élèves de classe moyenne (« *t'as ceux qui sont au milieu, comme lui* »), et ceux de milieux populaires (« *lui il doit aller chercher ses petits frères à l'école, sa sœur elle fait le linge et la bouffe et quand il arrive à la maison il y a pas ses parents* »). Or ces catégorisations sont autant d'indices de cette

---

<sup>1</sup> Exceptionnellement, nous citons ici les propos d'un enseignant du secondaire – rencontré en 2013, dans le cadre d'une ethnographie d'une des séances d'EPS auxquelles nous avons assisté en M2 –, compte tenu de son caractère explicite, et sans doute ici plus explicite que ce que nous avons pu recueillir par ailleurs par entretien.

imperfection de la compréhension groupale ; et aussi de la tendance des enquêtés qui en résulte, lorsqu'ils tentent de la dépasser en réalisant, faute de mieux, des catégorisations d'élèves.

Entendons-nous. Un travail de catégorisation est parfois indispensable pour comprendre un groupe. Mais si ces catégorisations servent de levier à la compréhension, notamment quand il n'est pas question de s'adresser à un individu, mais de travailler avec un groupe d'élèves et avec lui, ces dernières bloquent en même temps la compréhension qu'il leur faudrait déployer pour aller par-delà ou en deçà d'une connaissance stéréotypée et « homogénéisante » de leurs enseignés. Par suite, ces catégorisations et schèmes de pensée doivent aussi s'analyser comme autant des résistances aux possibilités de transformations individuelles des comportements des enseignants pour s'adapter aux capacités réelles de leurs élèves. Adaptations qu'ils jugent pourtant bien nécessaires, au regard de ce que raconte Romain :

*Je pense que c'est quelque chose d'indispensable, si on ne s'adapte pas au public qu'on a, si on ne fait pas du différencié, parce que même dans une même classe, il peut y avoir, il y a forcément de toute façon des niveaux différents, des centres d'intérêt différents. Si on ne varie pas, si on ne s'adapte pas de toute façon on n'y arrivera pas, et on n'arrivera pas à attirer déjà l'attention et l'intérêt de l'élève ; même en s'adaptant on n'arrive pas toujours... [Marisol] (Annexe, tome 2, p. 680).*

Pour ce faire, il leur faudrait donc essayer, pour commencer, de réduire le déséquilibre entre compréhension du groupe et compréhension individuelle. Il en va de la réussite du travail enseignant. Car « si on ne s'adapte pas de toute façon on n'y arrivera pas ». Pourtant, rien n'est plus exigeant et ardu que de parvenir dans le contexte de la classe à faire montre de compréhension tantôt groupale, tantôt individuelle, et à se mettre à l'écoute non du groupe seul, mais de tous les élèves. Ceci parce que les enseignants se retrouvent aux prises de conflits de compréhension. C'est ce que nous allons voir dans les lignes qui suivent.

### **Conflits de compréhension**

Les conflits de compréhension dans le champ scolaire jaillissent dans les interactions entre les enseignants et les élèves. Ils sont inhérents à la situation pédagogique et aux

modalités du travail enseignant. Si l'on en suit les récits des enseignants enquêtés, ces conflits se caractérisent par une tension et une contradiction entre faire preuve de compréhension envers un élève de la classe et continuer d'être attentif et de comprendre le groupe ; c'est bien, semble-t-il, ce paradoxe que met en lumière le récit suivant :

*Je trouve ça très difficile. C'est ce qu'on nous demande maintenant de faire de la différenciation. Je trouve ça très difficile quand on a un groupe de s'intéresser à l'individu. C'est une démarche qui est un peu particulière parce que du coup, on oublie un peu le groupe. Il faudrait vraiment avoir des règles bien définies. Je pense qu'il y a vraiment des recherches à faire soi-même sur comment je vais gérer ça pour pouvoir m'adresser à l'individu, il faut que le reste du groupe soit d'accord sur comment on fonctionne. Là, c'est à lui que je m'adresse, mais vous, vous avez quelque chose à faire pendant ce temps ; et tant que c'est pas clairement établi, tant qu'il n'y a pas vraiment un code de conduite, moi, ce que je constate au collègue, c'est que c'est très compliqué [Elise] (Annexe, tome 1, p. 491).*

Car ici, en indiquant que c'est « *très difficile quand on a un groupe de s'intéresser à l'individu* », l'interviewée rappelle d'abord que le canal par lequel elle est contrainte d'exprimer ses dispositions compréhensives demeure celui du groupe. Il s'agit d'un indice supplémentaire au fait que l'institution scolaire tend à produire des « types d'hommes<sup>1</sup> » et de femmes qui sont surtout des professionnels d'une compréhension du groupe. Mais ce dont témoigne aussi cette enseignante, c'est bien de ce paradoxe révélé plus tôt, où, tentant d'atteindre et de connaître les élèves de sa classe, elle en « *oublie un peu le groupe* ». Faire preuve de compréhension dans sa classe, est-ce donc faire l'expérience que le groupe éclipe les élèves et que les élèves éclipsent le groupe ? En tout cas, de ce conflit, c'est peut-être les possibilités même pour les enseignants de s'adapter qui se font finalement plus incertaines.

Notons aussi que ce conflit se fait d'autant plus sentir dans l'activité de la classe que les enseignants ne sont manifestement pas les seuls à en mener la danse. Il y a une écologie de la classe et dans la classe ; et les élèves vivent et existent bien en son sein. Loin de n'être que des âmes inertes attendant la parole divine de l'enseignant, ceux-ci avancent avec la classe ou s'en détachent, prennent des initiatives, bougent leurs corps, parfois se déplacent,

---

<sup>1</sup> Pour reprendre une formule wébérienne.

échantent entre pairs en empruntant le circuit des « interactions parallèles<sup>1</sup> » et horizontales, celles qui se tissent sans cesse à l'intérieur du groupe entre les élèves selon les sympathies et les antipathies qu'ils y entretiennent. Ils suivent l'enseignant puis ne le suivent plus, font ce que demande l'enseignant puis ce qu'il n'attend pas ; ils infléchissent la trame, la direction et le sens des interactions dans la classe, font dévier l'enseignant de son programme d'action, lui font perdre le fil de ce qu'il était en train de dire. De ce fait, étant donné les sollicitations cycliques et permanentes des élèves, c'est la compréhension individuelle des enseignants qui est inégalement mobilisée suivant les élèves de la classe. Ceci parce que des enseignés prennent moins d'initiatives de parole à l'adresse de l'enseignant ; ou que les enseignants le leur accordent moins. Cela aussi parce que les enseignants sont moins attentifs à certains, et plus attentifs à d'autres, comme en témoigne ici cette enseignante :

*En première année d'enseignement, ça a été, de gérer ce qui s'appelle le ventre mou quoi, c'est-à-dire que nous en EPS, bah tu as les très bons quoi, qui excellent, qui sont super contact, qui en plus vont te sur-solliciter, parce que « on fait quoi », « on fait quand », « on commence quand », « qui est-ce qui gagne ». Si là, « j'ai des points, là si je fais ça, là » ; « ok » ; après tu as les catastrophes ambulantes. Là, t'as envie de prendre du temps. Moi je passe et j'essaie toujours de passer du temps avec eux, de faire des retours, de vraiment être vigilant. Et puis, il y a les, il y a ceux du milieu qui soit de par leur compétence vont être un peu transparents dans le sens où ils ne sont ni très bons ni très mauvais, soit de par leur personnalité, ils sont silencieux quoi et en fait tu les oublies complètement quoi. Euh... Il y a des activités où tu vois tout le monde, où tu vois, mais il y a des activités, je ne sais pas, les sports de raquette, parfois entre un exercice et l'autre, tu n'as pas forcément le temps de passer sur tous les terrains. Hop ! Tu passes à un autre exo [à un autre exercice], tu te rends compte, « ah mince, faut que j'aïlle le voir, je l'ai toujours pas vu » ; parce qu'entre temps, tu devais arriver à son terrain. Et puis, il y a machin qui est venu te solliciter encore pour la douzième fois du cours ; et ça, j'ai encore du, j'ai encore du mal à pas me laisser happer par les demandes des gamins, et de dire : « attends je vais voir machin, je reviens te voir ; et puis tu as toujours un truc à faire, et ce que tu me demandes, ça peut attendre » ; et puis à des moments, je suis dans l'immédiat, je suis un peu dans le « bon lui si je lui réponds, il me*

---

<sup>1</sup> Ana Vasquez et Isabel Martinez, *La socialisation à l'école*, Paris, Presses Universitaire de France, 1996, p. 113.

*laissera tranquille » ; alors que non en plus, cinq minutes après il va revenir. J'aurai toujours pas eu le temps de, mais ça, ça tu vois. Je me rends compte que ça perdure quoi. Il y a des gamins, parfois, ils me disent au revoir, oh là là, lui je ne l'ai pas vu de la séance quoi... [Laure] (Annexe, tome 2, p. 777).*

Dans ce que vient de nous décrire Laure, on retrouve le processus de catégorisation déjà mis en lumière précédemment : pour elle, il y aurait d'un côté « *les très bons quoi, qui excellent* », et de l'autre, le « *ventre mou* », c'est-à-dire « *ceux du milieu* » ; d'une part les élèves qui « *sont super contact* » ; et d'autre part celles et ceux qui sont « *un peu transparents* » – si bien que « *tu les oublies complètement* ». Mais il y a plus. Ce que la description de Laure met en évidence, c'est en fait l'inégale quantité d'interventions et de sollicitations plus ou moins spontanées et insistantes d'un élève à l'autre (ce dont témoigne ses deux catégories, les « *super contact* » et les « *transparents* »), et en conséquence, la privation de pouvoir non seulement établir le contact avec tous les élèves, mais aussi, d'exprimer sa compréhension individuelle pour certains d'entre eux dans les limites de l'espace et du temps impartis par l'institution. Car pour éprouver ce type de compréhension envers tous ses élèves, encore faut-il avoir les conditions réunies pour consacrer du temps à tous.

Ceci n'est pas propre à Laure, pas plus que sur un autre enseignant, lesquels font tous cette expérience – quand bien même le démentiraient-ils formellement –, à un moment donné ou un autre de leur carrière, d'avoir oublié une partie des élèves de la classe... Ou d'avoir manqué de temps pour nouer contact avec chacun. C'est là d'abord et avant tout une affaire de contrainte structurelle et de mécanismes dans lesquels sont pris les enseignants, et avec lesquels ils tentent parfois de se débattre pour en inverser ou en changer relativement le sens de la courbe. C'est là d'abord et avant tout une question de conflits de compréhension, dont on a vu qu'ils naissent et éclatent de cette contradiction entre l'actualisation chez l'enseignant de leur compréhension groupale d'une part et individuelle d'autre part. Plus largement, ces conflits de compréhension invitent à se demander s'ils n'empêchent pas les enseignants de comprendre leurs élèves et d'ajuster – par corps – leurs comportements en conséquence.

## De la compréhension aux altérations des ajustements

Ces contraintes ne sont toutefois pas les seules à peser sur ces dispositions. Les facilités comme les difficultés avec lesquelles les enseignants saisissent les schèmes de pensée et d'affects de leurs élèves dépendent aussi de leurs expériences antérieures et de leurs socialisations anticipatrices<sup>1</sup>. Les interviewés ont été plus ou moins exposés par le passé à des publics aux caractéristiques en partie similaires aux élèves dont ils ont la responsabilité. Ce qui, comme nous allons l'aborder, constitue des avantages différentiels pour entrer en relation avec ces derniers et plus largement pour que s'exprime leur « sens des autres<sup>2</sup> ». S'il en va ainsi, c'est parce que l'expression des dispositions compréhensives des enseignants peuvent être freinées par la nouveauté ou par l'absence de familiarité avec les caractéristiques de leurs destinataires – par exemple celles relatives à leur âge. Nous verrons néanmoins que, par de-là ces différences de dispositions au relationnel entre les interviewés, ces derniers semblent traverser des expériences de contraintes individuelles et relationnelles communes : faire l'expérience de l'amnésie de l'antériorité, que l'on prendra soin de qualifier et d'expliquer ; ou celle de voir l'actualisation de leurs dispositions compréhensives et l'ajustement de leurs comportements biaisés par leur lecture et leur déchiffrement partiellement trompeurs des marqueurs corporels des élèves.

### Des dispositions compréhensives variables

#### *Compréhension précaire ?*

Les dispositions compréhensives des enseignants se sont constituées au gré de leurs expériences socialisatrices passées. L'actualisation comme les résistances à l'expression de ces dispositions ne dépendent donc pas seulement de logiques institutionnelles qui en régulent la donne, pas plus qu'elles ne sauraient être uniquement impulsées ou jugulées par des effets de socialisation professionnelle.

Parce que la particularité du recrutement des enseignants du secondaire français est de ne pas exiger d'expériences préalables avec un public sensiblement similaire en âge à celui

---

<sup>1</sup> Robert King Merton, *op. cit.*, 1997.

<sup>2</sup> Comme nous l'avons déjà indiqué plus tôt : l'expression « sens de l'autre » est tiré de Omar Zanna, *op. cit.*, 2016.



dont ils devront prendre plus tard la charge, que les étudiants aspirants à devenir professeur n'ont pas à travailler à leur propre disparition comme étudiant en s'affrontant seul et par alternance à des élèves réels<sup>1</sup>, ou encore, que ces mêmes étudiants ne disposent pas d'enseignements visant à développer ses dispositions compréhensives, il n'est manifestement pas étonnant qu'une part des enseignants enquêtés déclarent avoir débuté « *Sans... n'avoir jamais vu d'élèves !* » [Romain] (Annexe, tome 1, p. 613). Ceci bien qu'une différence soit peut-être à faire entre les capésiens et les agrégatifs n'ayant pas eu ce type d'expérience d'encadrement avant à leur premier face-à-face avec les élèves comme enseignant :

*Disons, que par rapport à des amis profs – qui sont maintenant profs, hein ! – mais qui ont continué en Master Agreg et moi, en Master Capes, euh... ben, finalement, ils regrettent un peu leur choix, parce que, en Master Capes, on a eu des stages. Et à Rennes, hein, c'est très bien fait ! Dès le début, dès la première année, on est en stage un certain nombre de fois ! On a déjà pris des classes en main, même s'il y a un collègue au fond de la classe, et ça, c'était vraiment hyper appréciable ! Et ça me confortait dans l'idée d'être prof. Quoi. Et, du coup, pendant les deux années de Master, j'ai eu en première année, on a eu stage d'observation, stage de pratique, donc d'un mois au total, étalé sur l'année. Et en Master 2, stage d'observation, stage de pratique et stage de pratique en autonomie ! En tout, ça faisait deux mois ! Donc, en fait, euh... quand je suis arrivée euh... après mon concours, ben j'avais déjà été seule avec une classe (...). Alors que, par rapport à des amis, hein, qui ont, eux, passé leur Agrégation... qui voulaient être prof, qui ont passé leur Agrégation, ben du coup, quand ils sont arrivés à leur année de stage, ils avaient jamais vu des élèves ! [Mathilde] (Annexe, tome 2, p. 406).*

---

<sup>1</sup> « En France, la mise en œuvre de la réforme dite de la “masterisation”, appliquée à partir de la rentrée 2010, a réduit le temps de formation pratique en établissement et rendu difficile la formation par alternance. Les jeunes enseignants ont massivement dénoncé leur manque de préparation au métier et une immersion professionnelle précipitée et mal encadrée (Guibert et Troger, 2012) [Pascal Guibert et Vincent Troger, *Peut-on encore former des enseignants ?*, Paris, Armand Colin, 2012]. Depuis la rentrée 2012, la formation fait une place plus importante à l'alternance mais ne parvient pas pour autant à faire des débuts une expérience positive. La situation n'est pas nouvelle car la formation en France est consécutive et par conséquent moins construite sur une alternance progressive et de longue durée, comme c'est le cas dans la majorité des pays européens, où une formation simultanée est proposée. Malgré tout, et sans minorer le rôle des institutions de formation, celles-ci semblent désormais moins en mesure de construire efficacement, du fait d'une construction plus par succession que par alternance, l'adéquation entre le futur professionnel et les connaissances et techniques jugées utiles pour une bonne adaptation aux postes à occuper et pour un bon développement professionnel », Pascal Guibert, « L'accueil des nouveaux enseignants dans les collèges et les lycées français », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 74, 2017, p. 106.

**Mathilde**

Mathilde est une femme, professeure de mathématiques, de vingt-cinq ans. Son père est ouvrier. Sa mère fonctionnaire. Née au Mans, elle a poursuivi sa scolarité dans un collège rural, plutôt mixte socialement, et dans un lycée de centre-ville plutôt favorisé. Après une première et terminale S, elle hésite : « je savais que je voulais faire des sciences mais je savais pas vraiment quoi ». Elle suit alors deux années de « prépa » « Maths-sup », « Maths-spé », avant de se tourner vers l'enseignement à la suite d'une troisième année de licence en mathématiques à Rennes. L'amour de la discipline et le fait d'avoir eu des expériences positives dans l'animation ont confirmé ce choix. Après des stages d'observation dans un collège classé de Rennes et un collège de campagne de la région, elle débute son stage par un lycée en Sarthe au public plutôt désavantagé socialement. Ses expériences suivantes ont lieu en milieu rural, respectivement dans une commune de mille puis trois-mille habitants, où les collèges sont plutôt mixtes socialement. Lorsque nous l'interviewons (sur une durée d'une heure et demie), elle partage son temps entre deux collèges du Mans. Douze heures dans un collège plutôt mixte socialement, le reste du temps dans un collège plutôt « favorisé » du centre-ville. Son conjoint est ingénieur.

Comme l'exprime encore Romain : « *On passe le concours mais on voit pas d'élèves et on arrive dans le bain quoi* » (Annexe, tome 1, p. 613). Or on peut alors relever que, dans ces cas-là, un premier profil d'enquêtés tend à éprouver des difficultés plus importantes pour comprendre les élèves, éprouver de la sollicitude envers eux, se mettre à leur écoute et adapter leurs comportements en fonction de leurs modes d'être et d'existence, que celles et ceux ayant eu des expériences socialisatrices directement ou indirectement préparatoires à l'exercice de leur métier. Pas ou peu préparés à entrer en contact avec des élèves par des interventions et des interactions passées avec des publics pour partie similaires à ces derniers, s'occuper d'autrui et non pas seulement de soi s'apparente à une gageure :

*Moi, j'ai eu deux petites sœurs, avec qui j'ai toujours été très proches et je suis toujours très proches de mes sœurs, mais, je ne les ai pas élevés, enfin, on ne demande pas aux grandes sœurs, c'est plus le cas maintenant. Et puis, après ça, moi, jusqu'à ce que j'ai ma fille aînée qui a 10 ans maintenant, je n'ai côtoyé aucun enfant, vraiment, j'ai pas*

*passé de BAFA [Brevet d'Aptitudes aux Fonctions d'Animateurs], j'ai pas fait de colo, enfin. Hé bah ça été un véritable choc pour ne pas dire un traumatisme de devoir s'occuper de quelqu'un d'autre en fait [Elise] (Annexe, tome 1, p. 498).*

Dans cet extrait, les mots de « choc » et de « traumatisme » sont en effet loin d'être anodins. Ils sont chargés d'une force sémantique particulièrement puissante. Au premier mot, celui de « choc », est indexé le sens d'un affrontement matériel ou symbolique violent entre des personnes. C'est ce qui se passe pour cette enseignante ; ou du moins, c'est ainsi qu'elle le vit. Plus exactement encore : c'est ce que produit chez elle le point de rupture entre un avant et un après, entre un avant sans n'avoir jamais « côtoyé aucun enfant » et un après, où les enfants font partie du quotidien, le colonisent. Un quotidien où les relations tissées avec ces derniers pénètrent jusque dans « les plis du corps<sup>1</sup> ». Et au second mot, celui de « traumatisme », donc, est associé tantôt le sens de manifestations provoquées par une violente action sur le corps, tantôt celui d'un choc émotionnel conduisant à un ébranlement. Or c'est bien là encore ce que traverse cette enquêtée, tout comme certains de ses pairs ; c'est bien là l'effet que lui procure, dans son corps, cette rencontre avec des « enfants ».

S'il en va ainsi, c'est parce que ces enquêtés sont peu familiers avec leur public et ont peine à comprendre leurs élèves. Peu familiers, on l'a vu, parce qu'ils n'ont pas eu l'habitude de contacts avec des « enfants ». Ils n'ont donc pas eu l'occasion d'exercer leur compréhension d'autrui avec ces adolescents. Et ils n'ont donc pas ou peu eu l'opportunité d'ajuster leur style de comportement et leurs habitudes en conséquence. Mais aussi, peine à comprendre leurs élèves, d'abord, du fait même du peu de relations nouées avec des personnes aux propriétés en partie identiques, et de l'épreuve que constitue le fait de devoir se déprendre de soi-même pour « s'occuper de quelqu'un d'autre », ainsi que le fait remarquer notre enquêtée citée plus haut. Peine à comprendre leurs élèves, ensuite, parce que ce profil d'enquêtés tend à éprouver des difficultés plus prononcées que chez d'autres enseignants pour s'identifier à ses enseignés : « je n'avais pas du tout possibilité de m'identifier enfin en tant que parent ou enfin socialement quoi » (Annexe, tome 1, p. 471), nous confie par exemple Elise. Peine à comprendre leurs élèves, enfin, quand cette difficulté de l'identification se couple d'un écart entre le public dont ils ont l'habitude et celui auprès duquel ils interviennent désormais : « J'avais déjà quand même pas mal enseigné avec plutôt des adultes. Et [l'arrivée en collège], ça été, heu... une épreuve vraiment difficile

---

<sup>1</sup> Bernard Lahire, *op. cit.*, 2001, p. 343-344.

[*dégluti*] [*Elise*] » (Annexe, tome 1, p. 443). Comme si l'épreuve ici mentionnée était liée au fait que les dispositions à comprendre ses élèves se heurtent à d'autant plus de difficultés pour s'actualiser que l'écart de propriétés entre les groupes antérieurement et présentement pris en charge est important.

Mais ce n'est pas tout. Dégoût, colère, tristesse, voilà quelques-unes des émotions qui s'inscrivent dans cette économie générale du « choc » et du « traumatisme », pour reprendre les mots de l'enquêtée citée précédemment. Ces émotions s'entremêlent souvent à des états de tension, de peur, de stress, ou de frustration. Peur d'échouer dans l'instauration de la relation à l'autre, stress généré par l'inconfort provoqué par la nouveauté des interlocuteurs et l'absence de repères, frustration naissant de l'apparent refus de tout ou partie des élèves d'« établir le contact » (par exemple, être « blessé » « *quand on essaie je ne sais pas, d'établir un peu le contact et qu'on a un refus en fait parce qu'on est l'adulte, parce qu'on est le prof., parce que plein de raisons* »), c'est bien là ce qu'irrigue et fait le quotidien de ces enseignants pour qui l'actualisation de leurs dispositions compréhensives est visiblement rendue plus difficile. Mais ces difficultés ne peuvent-elles pas être aussi parfois plus limitées ?

#### *Des difficultés plus limitées ?*

Ces difficultés à ce que les dispositions compréhensives s'épanouissent paraissent en revanche atténuées pour un second profil d'enquêtés. Soit parce qu'ils ont été familiarisés à ce que cela signifie enseigner dans le giron familial ou amical. Soit aussi parce qu'ils ont accumulé des expériences qui les ont aidés à apprivoiser par anticipation leur public ; ou parfois aussi encore, à voir les élèves avec d'autres yeux : ceux du non-profane.

Aussi une part de ces enquêtés ont-ils en effet au moins l'un de leurs parents qui travaille dans la fonction publique. Ils sont sensibilisés et attachés à ce sens du « service public » (« *J'ai toujours eu un regard assez, comment dire, pas mal de fonctionnaire, heu, j'ai toujours été attaché à la notion de fonction publique, de service public, tout ça* » nous a-t-on déclaré, Annexe, tome 1, p. 574). Et quand leurs parents sont enseignants, nombreuses et fréquentes sont les conversations familiales dont le sujet tourne autour de l'exercice du métier et de la relation aux élèves, la sphère professionnelle s'entremêlant à la sphère privée.

C'est ce dont témoigne Laure quand elle parle d'elle, de ses parents, de son frère et du sujet principal de leurs conversations : « *Laure : Je suis dans la reproduction sociale un peu tu vois. Voilà. Donc [mes parents], professeurs d'EPS, et moi : discipline EPS. / TO : Ça*

*fait une bonne équipe pour les repas de famille ! / Laure : Oui, voilà, ce qui fait fuir un peu mon frère, mais bon... / TO : Ah bon pourquoi ? Parce qu'il est pas du tout sportif ? / Laure : Si, si, il voulait être journaliste sportif à la base. Mais ça l'a quand même un peu rebuté que les conversations tournent autour de ça à la maison, et puis, t'en parles forcément [du travail d'enseignant, du quotidien du métier, des élèves], et du coup, t'es [son frère] un peu exclu ».* (Annexe, tome 2, p. 749).

Dans ces conversations entre collègues, entre amis ou entre conjoints (le cadre, les modalités, les contenus et les effets pourraient en faire l'objet d'une analyse sociologique à part entière), les élèves, ainsi que leurs spécificités, sont largement évoquées, longuement disséquées. Des situations sont racontées, des paroles d'élèves rapportées, des mots posés sur des ressentis. Or qu'ils le veuillent ou non, ces récits, si ancrés dans la réalité et si proche, en partie, de ce à quoi ils auront à s'affronter ensuite, donnent à ces enquêtés une occasion de s'imaginer à la place de leurs parents, une opportunité de se vivre par avance dans la place qu'ils occuperont.

Parce qu'ils sont familiarisés à ce que signifie enseigner, sensibilisés à la composante relationnelle du métier, les obstacles à l'actualisation des dispositions compréhensives paraissent moins importants que chez les autres enquêtés. Ceci semble d'autant plus vrai que les interviewés ont eu des expériences d'animateur, d'éducateur, d'assistant d'éducation, etc. Ces expériences ont généralement lieu en parallèle de la formation initiale. La prise de fonction dans ces postes est loin d'être le fruit d'une volonté consciente de la part des enquêtés de se préparer au métier d'enseignant. Elle semble surtout obéir à d'autres motifs et impératifs :

*J'étais pion quand même en troisième année. Assistant d'éducation. Parce que j'ai pris une coloc' en fait en troisième année. Sauf que mes parents habitaient Toulouse, j'ai pris une coloc' à Toulouse. Donc mes parents m'ont dit : « Si tu prends une coloc., tu t'assumes, quoi ! » Ce que je comprenais totalement parce que c'était pas eux, qui allaient me payer un appart. alors que, je pouvais vivre chez eux. Donc, j'ai fait..., j'ai pris ce boulot de surveillant pour être autonome. Donc, ça aussi ça a été un déclic. Parce que j'étais autonome, je pouvais faire ce que je voulais, j'avais pas de rendre, de compte à rendre à, à grand monde [Félix] (Annexe, tome 1, p. 780).*

Mais toujours est-il que ces expériences de travail constituent un avantage pour entrer en relation avec les enseignés :

*[Ma première leçon], j'avais pas de stress particulier, j'avais déjà eu des expériences, j'avais déjà eu des expériences assez courtes – bon, expérience quand même – avec des jeunes et des élèves ; ça va, j'ai été assistant d'éducation aussi pendant 5 ans [en parallèle de ses études], donc j'étais à peu près habitué au système scolaire, aux gamins, donc ça, ça été [Marc] (Annexe, tome 1, p. 570)*

*Le côté surveillant, j'avais déjà vu que, oui, il y avait des choses qui étaient de l'ordre de ma discipline et des choses qui n'en sont pas. Mais qui sont de l'ordre de "je suis un adulte référent face à des élèves". (...). Je pense qu'il y a certains stagiaires qui sont pas préparés à l'idée, déjà, de l'aspect éducatif ! "Retire ta casquette ! Mange pas de chewing-gum ! Coupe pas la parole !". On se prépare beaucoup à notre discipline, les maths ou autre chose, et on se projette pas dans tout ce qu'il y a autour quand on est étudiant. Moi, avec le côté surveillant, j'avais déjà vu que, oui, il y avait des choses qui étaient de l'ordre de ma discipline et des choses qui n'en sont pas ! [Frédéric] (Annexe, tome 2, p. 631).*

### Frédéric

Frédéric a trente-neuf ans. Il est professeur de mathématiques au secondaire. Son père est cadre télécom. Et sa mère est professeure des écoles. Ils sont aujourd'hui tous deux retraités. Né en région parisienne, il a suivi une scolarité dans les Yvelines jusqu'aux années collèges, au cours desquelles il déménage pour la Normandie, compte tenu d'une promotion professionnelle de son père. Au collège et au lycée, il est latiniste et choisit l'allemand en première langue. Ainsi, dit-il, « j'avais un profil d'élève, de bon élève. Faut... Enfin, voilà, j'en suis conscient maintenant en voyant les élèves [depuis qu'il exerce comme enseignant] ! ». Une fois le bac C (le baccalauréat scientifique) obtenu, il s'engage dans une classe préparatoire, « Maths Sup-Maths Spé » dans un lycée de centre-ville de la Sarthe. Il donne en parallèle des cours de soutien, dès sa première au lycée. Frédéric occupe aussi un poste de maître d'internat pendant quatre ans et demi, à mi-temps, lorsqu'il est étudiant dans le supérieur. Une expérience qui lui est favorable pour

ses premiers pas dans le métier d'enseignant : « mon expérience de surveillant m'avait aidé à avoir un comportement déjà adapté par rapport au statut de fonctionnaire de l'État ». En quinze ans de métier, il a exercé dans trois collèges socialement différents. Le premier est un collège en Mayenne (53). Le deuxième, un collège de l'éducation prioritaire en Sarthe, pendant lequel il reste six ou sept ans. Le troisième, un collège « favorisé » de centre-ville, dans ce même département. Il y est depuis 2009. Dans ce dernier établissement, le profil des collègues l'interpelle : « la salle des profs, quand je suis arrivé, il y avait euh... Je crois qu'il y avait une statistique qui était sortie ! Il y avait cinquante pour cent des profs qui avaient plus de cinquante ans ! Donc, on est un collège centre-ville ! Donc, il y avait une démographie dans la salle des profs qui me faisait passer pour le p'tit jeune ! ». Parmi les trois établissements où il a exercé, c'est aussi celui-ci où il se sent « le mieux », notamment du point de vue de sa relation aux élèves et aux parents. Au moment où nous l'interviewons, Frédéric est sur le point d'enseigner à mi-temps au secondaire, toujours dans cet établissement de centre-ville, et le reste du temps à l'ESPÉ.

Ces propos montrent bien comment les enseignants peuvent s'être antérieurement familiarisés à des cadres, à des publics et des formes d'intervention ressemblant à celles rencontrées plus tard comme enseignant. Ces types d'expériences ne sont pas sans intérêt : c'est à travers eux que leurs dispositions compréhensives se mettent en branle, s'exercent, se développent ; c'est à travers eux que les enseignants s'habituent « à peu près » « au système scolaire, aux gamins ». Certes entre leur fonction d'assistant d'éducation, d'animateur ou d'éducateur d'une part, et d'enseignant d'autre part, les publics ne sont pas en tous points identiques. Certes, il est vrai aussi que les habitudes de contact qui se forment à ces occasions ne sont jamais parfaitement similaires à celles qu'ils ont à déployer dans le cadre de la classe. Mais c'est le degré de ressemblance entre ces expériences et les propriétés des publics qui les aide semble-t-il à intervenir et à éprouver leur « sens de l'autre ».

Comme si ces habitudes de contact avec « les jeunes », les « gamins », les « ados » ou les « enfants », pour reprendre les termes qu'emploient les enseignants pour qualifier les enseignés, avaient préparé ces enquêtés à mieux connaître les élèves et leurs modes d'existence.

Comme si, aussi, ces habitudes avaient contribué à diminuer la charge émotionnelle que constitue une entrée en relation et en communication avec des personnes inconnues – ce dont témoigne le « *j'avais pas de stress particulier* » de Marc à propos de sa première leçon ; de son « *bon, j'ai fait ça assez naturellement, je ne m'étais pas mis la pression, je n'avais pas préparé mon truc extrêmement défini, j'ai fait un petit peu au feeling, comme ça [voix basse et avec un sourire]*, quand il développe son récit (Annexe, tome 1, p. 570) ; ou du « *j'étais relax ! J'étais plus paniqué par comment j'allais commencer mon cours que de voir les élèves en fait. Donc non, j'avais pas peur d'eux. J'ai pas peur des élèves. J'ai pas peur du public* » (Annexe, tome 1, p. 792), de Félix.

Comme si, enfin, ces enquêtés avaient appris à évaluer des situations, à jauger des affects et pensées des élèves, et intériorisés des schèmes d'action et de réaction pour adapter leurs comportements : « *quand on est surveillant, on est dans le milieu scolaire. Ça, c'est déjà une première approche, une première sensibilisation, des petites erreurs qu'on ne fait plus quand on démarre parce qu'on a été surveillant. (Rires) [Julie] / Tony : Des petites erreurs qu'on ne fait plus, c'est-à-dire ? / Julie : Bah dans, euh, dans la gestion des jeunes et des fois de leur agressivité, des fois il faut laisser couler où on reprend plus tard, pour dire que ce n'est pas comme ça, surtout quand il est très énervé, enfin voilà* » (Annexe, tome 1, p. 642), note en effet cette enseignante.

#### *Des difficultés et des variations compréhensives à ne pas sous-estimer*

Ainsi, au regard de tout ce qui précède, il apparaît bien que l'actualisation des dispositions compréhensives des enseignants ne soit pas seulement mise en suspens temporairement ou durablement par le fonctionnement de l'institution. Les possibilités pour un enseignant de se déprendre de soi-même pour appréhender quelques-uns des traits de comportement, de pensée et d'affect de ses élèves dépendent aussi de ses expériences socialisatrices. Or, on l'a vu, les enseignants n'ont pas eu, dans leur passé, les mêmes opportunités d'être confrontés à des publics peu ou prou similaires à leurs élèves. Ils n'y ont pas été exposés de la même manière, ni selon des durées similaires.

Deux profils d'enquêtés ont de ce fait été distingués. Ceux qui ont, durant leur socialisation primaire<sup>1</sup>, été mis en contact avec des adultes occupant leur futur métier. Et ceux qui sont intervenus en parallèle de leur formation initiale auprès de publics plus jeunes

---

<sup>1</sup> Peter Berger et Thomas Luckmann, *op. cit.*, 2012.



qu'eux. Le premier groupe se différencie du deuxième au regard des difficultés qui surgissent pour se mettre en rapport avec les élèves, leurs affects, leurs modes d'être et de pensées. Il paraît moins facile à ces enquêtés de s'identifier aux élèves, de trouver avec eux des points de similitude. Et l'écart de propriétés entre les groupes antérieurement et présentement pris en charge semble aussi jouer négativement. En revanche, ces difficultés paraissent plus limitées pour le second groupe.

Mais si l'on a distingué deux groupes d'enquêtés, on ne doit pas oublier que cette distinction est schématique. Entre ces deux pôles, celui, d'une part, où les enquêtés n'ont ni été mis en contact avec des adultes occupant leur futur métier, ni occupés des fonctions parascolaires, et celui, d'autre part, où les interviewés ont noué des relations avec des adultes-enseignants durant leur enfance et sont intervenus auprès de publics plus jeunes qu'eux au cours de leurs études, il y a des profils d'enquêtés plus mixtes. Il faut donc imaginer un continuum entre ces deux pôles. De même, avoir eu des parents enseignants et occupé des fonctions dans l'accompagnement des jeunes ne garantit pas de ne pas éprouver quelques difficultés à comprendre ses élèves, et adapter en conséquence ses comportements. Simplement, ces difficultés tendent à être différentes et inégales entre ces deux groupes.

En dernier ressort, il convient aussi de rappeler que le but ici n'était pas de créer une typologie, mais de faire voir que des contraintes internes, liées à des expériences socialisatrices passées, peuvent diversement peser sur l'actualisation des dispositions compréhensives des enseignants, et conséquemment, sur leurs possibilités de s'adapter aux élèves. Néanmoins, outre ces variations de contraintes et de difficultés entre les enquêtés, une majorité d'entre eux semble, durant une phase de leur carrière au moins, faire l'expérience de l'amnésie de l'antériorité<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> L'amnésie de l'antériorité, c'est le fait qu' « en chacun de nous, suivant des proportions variables, il y a de l'homme d'hier ; et c'est même l'homme d'hier qui, par la force des choses, est prédominant en nous, puisque le présent n'est que bien peu de chose comparé à ce long passé au cours duquel nous nous sommes formés et d'où nous résultons ». Simplement, « cet homme du passé, nous ne le sentons pas, parce qu'il est invétéré en nous ; il forme la partie inconsciente de nous-même » (Emile Durkheim, *op. cit.*, 2009, p. 18 et 19).

### L'amnésie de l'antériorité...

Cette amnésie de l'antériorité, c'est l'oubli d'une partie de leur histoire<sup>1</sup>, combinée d'une impuissance passagère ou durable à s'y projeter de nouveau. Car si tous les enseignants ont bien eu, avant de devenir adulte, un passé, et si tous ont été élèves avant de passer de l'autre côté du bureau, les enseignants interviewés témoignent de difficultés rencontrées pour accéder à leurs façons d'agir, de penser et de sentir antérieurs. Comme si, parce que leurs schèmes mentaux de « perception, d'appréciation et d'action<sup>2</sup> » ont évolué, l'accès à leurs façons d'agir, de penser et de sentir passées leur est désormais interdit ; interdit par la distance du temps qui les séparent. Interdits par leurs yeux du présent, tout entiers figés dans le présent. Du moins momentanément.

Si l'on interprète de la sorte ce que tendent à éprouver nos interviewés, c'est parce que leurs discours sont non seulement chargés, mais aussi colorés d'une sémantique de l'oubli qui s'exprime et se donne à voir lorsqu'ils avancent : « *on oublie complètement comment on était quand on avait 11 ans, 12 ans* » [Laurent] (Annexe, tome 1, p. 510) ; « *On oublie complètement. Quand on devient adulte, qu'on gère sa vie, on oublie ce que c'est un enfant de 13 ans ; un enfant de 13 ans, c'est un enfant* » [Elise] (Annexe, tome 1, p. 498). Le point soulevé ici est essentiel. Il montre que les enseignants ont perdu de vue leur monde mental antérieur. Les manières dont ils étaient, pensaient, raisonnaient quand ils étaient eux-mêmes élèves ne leur est plus intelligible, précisément parce que, désormais, elles ressortissent plus à leur « mémoire incorporée » qu'à leur « mémoire objectivée », pour reprendre ici des concepts chers à Maurice Halbwachs<sup>3</sup>. La proximité en âge entre enseignant et enseignés ne semble pas suffire pour y échapper. Comme le fait remarquer cette enseignante : « *on ne se remet pas du tout à la place... / Tony : des élèves ? / Elise : des, des gamins, enfin, qu'on était finalement il n'y a pas si longtemps que ça avant quoi. On a oublié, on oublie. On oublie complètement* » [Elise] (Annexe, tome 1, p. 450). Cette amnésie outrepassé l'objectivité de cet écart d'âge et se caractérise par une entrave subjective au dédoublement de soi pour s'examiner de soi à soi avec un regard alternant le regard du présent et du passé.

Tant que les enseignants ne prennent pas conscience de cette amnésie, ils tendent à voir leurs élèves comme des exacts décalques d'eux-mêmes, c'est-à-dire comme des adultes,

---

<sup>1</sup> C'est ce que Pierre Bourdieu appelle « l'amnésie de la genèse », Pierre Bourdieu, *Sur l'État. Cours au collège de France 1989-1992*, Paris, Raisons d'agir, 2012, p. 578.

<sup>2</sup> Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 1979, p. 111.

<sup>3</sup> Maurice Halbwachs, *op. cit.*, 1994.

avec leurs méthodes de travail, leurs logiques de raisonnement et de pensée, et aussi, leurs rapidités de traitement, de sélection et de hiérarchisation dans les informations et les connaissances à assimiler<sup>1</sup>. Témoignant d'abord de son incapacité à comprendre et à repérer où se logent les difficultés dans les savoirs et la démarche de raisonnement proposés, Elise explique justement cette incapacité, d'une part par la distance qui la sépare de ses enseignés, générée par son parcours scolaire, et d'autre part, par cet oubli de ce comment peuvent fonctionner les élèves, avec leurs logiques de raisonnement propres : « *Vraiment, je voyais pas où était la difficulté, quoi ! Et bon, il y a une multiplication à faire, c'est quand même pas... Ou alors, il y a des puissances de dix ! Bon, ben... Enfin, où est la difficulté ? Et en fait, je pense que mine de rien, d'avoir fait des études, quand même cinq, six ans après le baccalauréat, enfin voilà, comme ça, euh, avec aussi l'immatunité [au sens d'une immatunité professionnelle] ! Enfin, quand même ! On se remet pas du tout à la place [des élèves]* » (Annexe, tome 1, p. 450). Il suit de là que, plongés dans cette amnésie, se représentant le monde mental de leurs élèves comme le leur, les enquêtés tendent à tomber dans l'illusion d'une « communication immédiate » avec eux. De sorte que, « *quand on commence, on a quand même beaucoup d'a priori. On imagine que les élèves voient exactement où on veut aller, alors qu'il faut être beaucoup plus précis que je ne l'ai été en tout cas au début* » [Laurent] (Annexe, tome 1, p. 509). Ainsi, ne pouvant se rappeler pleinement comment ils étaient eux-mêmes élèves, et sur cette base, se représenter plus facilement le monde mental de leurs enseignés, c'est l'adéquation des comportements des enseignants aux capacités et au niveau de réception des apprenants qui est en partie altéré.

Mais les enseignants peuvent-ils s'extraire de cette amnésie de l'antériorité ? Pour sortir de cette amnésie, les enseignants doivent semble-t-il procéder à un travail d'anamnèse. Ils ont à faire resurgir de leur passé leur propre passé d'élève ; se faire, « *ethnologue de leur classe*<sup>2</sup> ». Ceci sans considérer que, lorsqu'ils étaient élèves, ils en savaient plus que celles et ceux à qui ils s'adressent, bref, sans y réintroduire une dissymétrie ; sans tomber dans le travers de cette « *impression qu'à onze ans, on savait plus de choses que eux, ça devrait être*

---

<sup>1</sup> Or sur la rapidité de traitement, de sélection et de hiérarchisation des informations, il faut se rappeler que le cerveau est jusqu'au cours de l'adolescence et ensuite en développement. Ainsi, comme le note Stanislas Dehaene, « Tous les grands faisceaux de connexions à longue distance que forment l'espace de travail neuronal global sont présents dès la naissance, mais leur isolation électrique fait défaut. Les couches de myéline, cette membrane de lipides qui entoure les axones, ne se développe que très lentement, tout au long de l'enfance et même de l'adolescence. En isolant les axones, elles accroissent la vitesse de fidélité de la transmission de l'influx nerveux à travers le cortex », Stanislas Dehaene, *Le code de la conscience*, Paris, Odile Jacob, 2014, p. 330.

<sup>2</sup> Omar Zanna, *op. cit.*, 2016.

su », mais admettre qu'« *en fait non, je pense que j'étais pareil* », même « *si j'ai oublié* » (Annexe, tome 1, p. 510)<sup>1</sup>. Ce double travail d'anamnèse et de changement de référentiel (en acceptant et en comprenant que les élèves auxquels je m'adresse sont aussi différents de celui que j'ai été), réclame toutefois un lent et patient travail sur soi qui est loin d'être spontané : « *je me suis étonnée que, donc, tous les élèves ne soient pas comme celle que moi j'avais été !* » [Jeanne] (Annexe, tome 2, p. 388).

### Jeanne

Jeanne a cinquante-trois ans. Elle est professeure spécialisée au secondaire. Elle intervient en Unité Localisée d'Inclusion Scolaire (ULIS), un dispositif de scolarisation des élèves en situation de handicap. Son père, retraité, était contrôleur aéronautique. Et sa mère employée des finances. Elle a grandi et suivi une scolarité dans le Puy-de-Dôme (63). Plutôt bonne élève, elle redouble néanmoins sa seconde, lorsqu'elle arrive dans un « lycée de filles », en centre-ville. Et échoue une première fois au concours de l'École Normale – l'école chargée de la formation des enseignants du primaire, devenue en 1989 l'IUFM, et en 2013 l'ESPE. Elle passe et obtient son concours pour devenir enseignante en Vendée. Mais est nommée en Sarthe. Si elle souhaitait initialement quitter le département pour l'Auvergne, elle rencontre son mari (un informaticien originaire de Bretagne, dont elle est aujourd'hui divorcée), et décident d'y rester. Au total, elle enseigne depuis trente-trois ans. Les douze premières années de sa carrière, elle est titulaire remplaçante. Un choix délibéré de sa part : « c'était parce que, d'abord, je savais qu'en étant jeune instit. Je risquais d'atterrir au fin fond de la campagne et que je suis plutôt citadine ». En cette qualité, elle intervient dans de nombreuses écoles du département, mais aussi quelques fois en collège, en particulier avec les SEGPA. Ses premières expériences de face-à-face pédagogique avec ses élèves se déroulent différemment de ce qu'elle avait initialement envisagé (« je m'attendais à être instit' devant des élèves comme moi j'avais été ! Une

<sup>1</sup> En effet, pour créer les conditions de la transmission et faire écho chez ceux à qui les enseignants parlent, il leur faudrait changer de référentiel, en passant d'un « référentiel égocentré » (le « je » de l'enseignant) à un « référentiel allocentré » (les élèves). Et en plus de ce « passage egocentré/allocentré », « garder un point de vue égocentré en se mettant à la place de l'autre ; autrement dit, il faut qu'il [ici l'enseignant] soit à la fois lui-même, l'autre et qu'ils aient sur l'entre-deux un point de vue de survol », Alain Berthoz, « Physiologie du changement de point de vue » dans Alain Berthoz et Gérard Jorland, *L'empathie*, Paris, Odile Jacob, 2004, p. 262.

gentille petite fille... Voilà ! Qui trouvait toujours le maître et la maîtresse supers ! Donc, voilà, je suis un peu tombée de haut au début ! »). Néanmoins, ce travail lui plaît. « J'ai trouvé ça plutôt sympa ! Et j'ai arrêté de faire ça [professeure remplaçante], parce que je voulais travailler à mi-temps pendant un an ou deux. Et je me suis dit : "ben, ça se trouve, je vais me retrouver tous les matins à La Flèche, à faire de la route tous les jours, à "bouffer" mon temps sur la route. Donc, j'ai dit : "ben, je vais demander un poste fixe !" ». Elle est affectée dans l'école du quartier où elle réside. Puis travaille désormais dans un collège « favorisé » du centre-ville, où elle intervient, depuis 2007, auprès d'élèves ayant des troubles de la fonction auditive. Un choix qui l'a motivé après un départ en retraite d'un collègue, et le souhait d'enseigner en adaptant son enseignement aux élèves en faisant, dit-elle, « du sur-mesure », ou encore de la « haute-couture ».

Ou encore : « Laurent : Mais ça vient... Moi c'était pas instantané, donc... c'était pas immédiat, c'était pas... / Tony : C'est-à-dire, ce qui te paraît évident ne l'est pas forcément pour les élèves ? / Laurent : Complètement, il faut vraiment se remettre... redevenir très humble et puis se remettre à niveau, niveau 6<sup>ème</sup>, par exemple, c'est vraiment des petits ! » (Annexe, tome 1, p. 506). Loin d'être spontané, disions-nous, à l'image des mots de Laurent : « c'était pas instantané », « c'était pas immédiat ». Ou de ceux d'autres enquêtés : « c'était pas évident », « ça m'a pris énormément de temps ». Enfin, ce lent et patient travail sur soi, d'anamnèse et de changement de référentiel, peut s'apparenter à un « voyage sur place », au cours duquel s'effectue un « retour en enfance » : « au tout début on est très centré sur soi-même, et c'est comme un retour en enfance lorsqu'on se retrouve face à une classe » [Elise] (Annexe, tome 1, p. 488).

On comprend mieux alors pourquoi, en situation de face-à-face dans la classe, la compréhension des élèves n'advient pas spontanément. Comme en attestent les propos cités précédemment, le défi posé aux enseignants, ce n'est pas de voir leurs élèves comme des versions d'eux-mêmes : c'est de se rappeler comment ils étaient eux-mêmes élèves, tout en acceptant que leurs élèves soient différents de l'élève qu'ils ont été (ce qui suppose, aussi, de se déprendre un peu de leur « inconscient d'école<sup>1</sup> »). Et pour y parvenir, il leur faut entrer dans une lutte de soi à soi et contre soi : de soi à soi, parce qu'ils ont à réaliser ce travail

<sup>1</sup> Pour reprendre le titre de l'article de Pierre Bourdieu, « L'inconscient d'école », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 135, 2000, p. 3-5.

d'anamnèse pour que leur passé d'élève revienne à eux ; et contre soi, parce qu'ils ont à convertir leur regard pour l'ouvrir aux façons de penser et de faire de leurs élèves. En revanche, s'ils n'y parviennent pas, tout porte à croire qu'ils continuent de faire comme s'ils s'adressaient à eux-mêmes, c'est-à-dire comme à des adultes. Et que, établissant une relation de communication dissymétrique fondée sur un modèle d'émetteur sans récepteur, ils ne changent et n'adaptent guère leurs comportements aux capacités de compréhension des élèves, ainsi qu'aux logiques de raisonnement qui sont les leurs.

### **Corps d'élèves, analogies somatiques : corps-repère ou trompe-l'œil ?**

Le saisissement du corps des élèves par les enseignants n'est pas « réflexe » ou « instinctif », puisque ces derniers peuvent focaliser leur attention et diriger leur vigilance d'abord et avant tout sur les informations liées aux savoirs et aux exercices proposés en classe. Mais si ceux-ci ont tendance à voir leur attention confisquée par leur souci de maîtriser les connaissances qu'ils ont alors à dispenser, rien n'indique qu'ils ne se forment pas une représentation spontanée des élèves auxquels ils s'adressent à partir de leurs marqueurs corporels. Au regard de ce que relatent les enquêtés, ces deux phénomènes ne sont pas incompatibles ; ils peuvent même être menés de concert.

En effet, sans toujours l'envisager ainsi à leur échelle, les enseignants perçoivent avec leur corps le corps des élèves auxquels ils recourent comme un repère. Si les enseignants utilisent ainsi le corps des élèves, c'est parce qu'ils ont besoin de sentir la classe comme un corps à part entière<sup>1</sup> et les individus qui la composent (comme des corps individuels et séparés) pour s'engager dans une interaction avec les enseignés. Parce que les corps des élèves sont des « vecteurs sémantiques<sup>2</sup> » extraordinairement parlants, c'est donc bien en les soumettant à leur vue et en les analysant que les enseignants vont non seulement guider leur action, mais aussi la rectifier dans son cours, aussi bien en fonction des informations qu'ils en tirent que selon le sens hypothétique qu'ils leurs allouent<sup>3</sup>. En tant qu'« émetteur ou

---

<sup>1</sup> Christophe Dejours, *Travail vivant*, (2), Paris, Payot, 2009.

<sup>2</sup> David Le Breton, *La sociologie du corps*, Paris, Presses Universitaires de France, 2016, p. 3.

<sup>3</sup> Peter Berger et Thomas Luckmann, *op. cit.*, 2012.

récepteur<sup>1</sup> » de sens, les corps des élèves sont donc pour les enseignants des instruments de connaissance<sup>2</sup> par lesquels ils appréhendent leurs élèves.

Les propos de nos enquêtés recueillis sont nombreux à attester de cette attention portée au corps des élèves. Cela même si certains d'entre eux aiment à s'en défendre en entretien (en invoquant alors ne pas y prêter attention, et en en donnant une justification : mettre tous les élèves sur un même pied d'égalité, indépendamment des différences visibles de leurs marqueurs corporels, qui leur signalent, au passage, leur appartenance de classe). Ainsi dans ces cas-là, ils préfèrent, dans leurs discours du moins, être dans une forme de *self deception* (opérer un mensonge à soi-même), et afficher un désintéressement ou, mieux, une dénégation du corps de leurs élèves, sans doute plus conforme aux attendus de l'école républicaine. Mais là n'est pas le propos. Ce qui nous intéresse ici, c'est moins le fait que les enseignants parlent du corps de leurs élèves, et sont attentifs à lui quand bien même ils ne se l'avouent pas, que des « erreurs » perceptives qu'ils en ont. Ceci parce que, comme on le verra plus loin, ces dernières semblent avoir pour conséquence l'altération non seulement de la compréhension des élèves par les enseignants, mais aussi de leurs ajustements aux élèves.

Concrètement, les propos de nos enquêtés attestent de ces « erreurs » perceptives quand ils racontent s'être fait tromper par l'« allure générale » du corps de leurs élèves :

*Tu te rends compte que, au collège, ça reste encore un peu des enfants quoi. Même s'ils s'habillent comme des grands, même s'ils ont le téléphone portable, même s'ils jouent un peu l'adulte, ce ne sont pas des adultes ! Et c'est l'erreur qu'on peut faire au départ [Romain] (Annexe, tome 1, p. 633).*

S'il en est ainsi, c'est parce que, dans leurs pratiques, les enseignants s'appuient, qu'ils le veuillent ou non, qu'ils le sachent ou pas, sur des analogies somatiques. Ces analogies sont faites entre d'une part ce qu'ils voient du corps de leurs élèves, et d'autre part les corps antérieurement perçus dont ils ont la mémoire. Plus exactement, ce sont les propriétés de ces corps qui sont rapprochées ou distinguées selon leur rapport de ressemblance. Parmi elles, parmi ces propriétés, il y a les tenues vestimentaires, précisément parce que ces dernières sont indissociables du corps. Ainsi, dans l'extrait cité précédemment, Romain associe en

---

<sup>1</sup> David Le Breton, *op. cit.*, 2016, p. 4.

<sup>2</sup> Jacques Cosnier et Marie-Lise-Brunell, *L'empathie : un sixième sens*, Presses Universitaires de Lyon, 2012.

effet les caractéristiques des tenues vestimentaires de ses élèves à celles réellement ou supposément revêtues par des adultes. Les élèves « *s'habillent comme des grands* », nous livre-t-il. Ou dans le même ordre d'idée, et parlant là aussi des tenues des élèves : « *tu vois bien qu'ici il y a surtout pas mal d'élèves filles qui font très madame !* » (Annexe, tome 1, p. 539). Ce à quoi s'ajoutent, par-delà ces propriétés vestimentaires, d'autres analogies somatiques fondées sur la taille, les cosmétiques, le téléphone portable<sup>1</sup> (comme dans l'extrait cité plus haut) etc. Ces mises en regard de propriétés corporelles se renforcent mutuellement et réifient l'impression générale des homologues et des antagonismes entre les corps. Bref, c'est donc bien tout un ensemble de marqueurs somatiques et sémiotiques qui sont appariés entre des corps-perçus. Et en somme, tout porte à croire que, dans le premier mouvement de leurs perceptions, les enseignants se laissent prendre au jeu des apparences corporelles et des significations qu'ils leurs allouent.

Repère pour les enseignants, les corps des élèves sont donc simultanément et potentiellement pour eux un *trompe l'œil*, au sens d'une apparence trompeuse, qui fait illusion... Surtout, ce trompe-l'œil va faire office d'aiguillon dans leurs comportements, à l'image de ce que raconte Romain vis-à-vis des élèves, de leurs corps, mais aussi de ses façons de parler – ajustées à sa perception visiblement biaisée des corps<sup>2</sup> :

*T'as l'impression [« impression » formée, entre autres, à partir du corps des élèves] que, par exemple, des élèves de quatrième troisième sont grands ; donc, tu vas arriver en classe et tu vas leur parler comme à des – pratiquement – à des adultes. Et tu vas, au départ, avoir ces a priori-là (Annexe, tome 1, p. 633).*

De par les caractéristiques de leurs corps, des élèves tendent à être perçus comme plus grands qu'ils ne le sont. Mais ces perceptions, *a fortiori* quand elles ne sont pas objectivées, et qu'elles travaillent ainsi les enseignants et leurs comportements sans même qu'ils ne s'en

<sup>1</sup> Des chercheurs s'autorisent à considérer le téléphone portable comme un « élément de l'habillement » (Cécilia Brassier, « Les pratiques vestimentaires en organisation. De l'uniformité à la quête de visibilité », *Communication et organisation*, 44, 2013, p. 111-122) et plus largement du corps (Francis Jauréguilberry, *Les branchés du portable. Sociologie des usages*, Paris, Presses Universitaires de France, 2003).

<sup>2</sup> C'est ce qu'exprime bien par exemple Elise, quand elle note : « *c'est peut-être un peu maladroit, mais, avec la taille [des corps], avec les bouilles [visages], on s'adapte à ça, et c'est un peu l'erreur quand on est avec des 4ème 3ème, voire même des 5ème, qui par exemple, souvent, ont fait leur puberté et du coup sont... mais, bon, on va, dès qu'on a face à soi quelqu'un qui ressemble à un adulte, allez on va se lâcher, on va utiliser un vocabulaire qui va être un petit peu plus recherché ou on va chercher plus de précision, ce qui est normal. Je pense qu'il faut être précis de toute façon, on va aller plus vite, voilà. Et, je pense que ça c'est peut être une erreur, je pense qu'on s'adapte plus visuellement finalement que réellement* » [Élise] (Annexe, tome 1, p. 499).



aperçoivent, ont des effets concrets : d'une part, si l'on admet que les dispositions compréhensives s'actualisent par et au travers les corps en présence, alors on peut dire que le processus de compréhension est altéré par ce que génèrent les représentations directes et déformantes des enseignants vis-à-vis des élèves et de leurs corps. La surestimation du niveau de réception et des capacités de compréhension de ses élèves, comme en témoigne le propos de Romain cité précédemment, en est une illustration. Et d'autre part, ces perceptions semblent se solder par des conservations de manières de dire, de faire ou de penser des enseignants. Ou en tout cas : par des désajustements temporaires ou durables de leurs comportements, langagiers, mais pas seulement, au regard des dispositions et compétences de leurs élèves.

Dès lors, tout laisse à penser que les enseignants ont donc à corriger le premier mouvement de leurs perceptions. Ceci pour se faire une représentation plus fidèle de leurs allocutaires ; et aussi, dans les limites de leurs possibilités, pour mieux s'ajuster aux enseignés. Or cette correction du regard n'est pas facile. La dureté de l'entreprise est à la hauteur de l'importance du décalage, des distorsions entre leur perception spontanée des corps des élèves, et l'image perceptive des élèves et de leurs corps censés venir la supplanter, la rectifier : « *un enfant de 13 ans ; un enfant de 13 ans c'est un enfant. Certes, surtout chez les filles, un corps quasiment d'adulte mais c'est pas du tout un adulte. Et ce décalage là, je trouve que c'est difficile de l'accepter, de l'appréhender quoi* », nous fait en effet remarquer Elise (Annexe, tome 1, p. 498). Il s'agit donc bien, pour eux, pour les enseignants, de défaire ce que leur perception a fait, d'amender leurs représentations spontanées. Ou dit autrement : d'« inhiber l'heuristique fautive<sup>1</sup> », ce qui n'est pas simple. D'abord, parce qu'il est nécessaire que les enseignants aient un rapport d'extériorité à soi suffisant pour objectiver ce regard qu'ils portent sur les élèves et leurs corps. Ensuite, parce que l'on conviendra qu'il est sans doute plus facile d'avoir une perception que de la défaire, comme il est plus commode d'apprendre un geste, une posture, une technique de corps, bref, des habitudes corporelles, que de les désapprendre. Enfin, parce que cette correction du regard exige du temps. Du temps, d'une part, pour prendre conscience que les élèves ne sont pas encore des adultes comme eux : « *j'ai mis un peu de temps aussi à me dire : ils [les élèves] sont vraiment tout petits* » [Laurent] (Annexe, tome 1, p. 509). Et d'autre part, parce qu'il leur faut accepter mais aussi parvenir à subroger leur image première des corps des élèves par une autre.

---

<sup>1</sup> Bernard Lahire, *op. cit.*, 2013, p. 149.

Ainsi, c'est donc tout un faisceau de conditions qui doivent être réunies pour qu'il y ait ce changement de perception des enseignants sur leurs élèves. Peut-on alors aller jusqu'à dire qu'il y a un intervalle de temps durant lequel seules comptent les propriétés corporelles des élèves pour se forger une représentation première, spontanée et économe de temps à leur égard ? Et qu'ensuite, les enseignants ont à défaire ce que leur perception a fait, en trouvant et en réunissant les conditions de possibilité de la révision de leurs premières « impressions » ? En tout cas, visiblement, l'analyse des propos des enquêtés le suggère. Il ne paraît néanmoins pas possible de quantifier la proportion de nos enquêtés qui parviennent à réunir ces conditions et à opérer cette transformation de leur regard. Les données empiriques recueillies ne nous le permettent pas, ne nous l'autorisent pas. Mais l'essentiel ici se situe peut-être ailleurs : il se loge d'une part dans le fait d'avoir mis en évidence comment les enseignants peuvent être trompés par leurs perceptions premières et spontanées des élèves et de leurs corps, ou aussi, plus exactement encore, par les analogies et les homologues somatiques sur lesquelles ils s'appuient consciemment ou non pour orienter leurs comportements en fonction de ce qu'ils croient immédiatement reconnaître. Et il tient d'autre part au fait que leurs dispositions compréhensives semblent être biaisées par ces « heuristiques fautives », ce qui se manifeste par des possibilités d'ajustement aux élèves temporairement ou durablement mise en péril.

### **Synthèse du chapitre 3**

Ce chapitre visait à interroger les contraintes qui pèsent sur les dispositions compréhensives des enseignants. Une telle perspective n'avait pas été initialement envisagée. Pour rappel, la thèse que nous cherchons à défendre est qu'en fonction des contextes sociaux d'enseignement les comportements corporels et langagiers des enseignants tendent à se transformer. Mais ainsi qu'on l'avait fait remarquer dans nos chapitres précédents : difficile d'envisager ces transformations sans prendre en considération ce qui entrave aussi leurs réalisations, sans envisager ce qui contribue à conserver les manières de faire, de dire et de penser des enseignants. Or les propos tenus en entretien nous ont justement conduit à analyser ce qui y participe : les contraintes qui altèrent les dispositions compréhensives des enseignants, qui les « bloquent » temporairement ou plus durablement.

Dans un premier temps, ce sont les logiques contradictoires de l'institution et ce qu'elles produisent que l'on a tenté de mettre au jour. Le premier élément extérieur que l'on a relevé

à l'aune des propos de nos enquêtés concerne la formation initiale. Sans surprise, celle-ci est considérée comme insuffisante. La formation initiale semble être encore le lieu, comme on l'a vu, d'une centration sur le savoir disciplinaire plutôt qu'un espace dans lequel les futurs enseignants s'exercent à entrer en relation avec leurs élèves et à s'adapter à eux. La socialisation des enseignants à se centrer tout au long de leur formation initiale sur les contenus disciplinaires tend de surcroît à se poursuivre une fois qu'ils enseignent. Le travail institutionnellement prescrit semble les empêcher de prendre le temps nécessaire pour se mettre en pensée à la place de leurs élèves, apprendre à mieux les connaître, adapter ce qu'ils font et ce qu'ils disent à leur niveau de réception. Dans le même ordre d'idée, on a pu mettre en évidence combien le souci des enquêtés de maîtriser ce qu'il faut transmettre génère une cécité temporaire ou plus durable aux élèves, les conduits à en dénier ou à en éliminer leur présence. Les dispositions compréhensives sont donc bloquées, durant une phase de la carrière plus ou moins longue, par cette immersion dans la connaissance disciplinaire. Et faisant fi des élèves, c'est l'ajustement aux élèves qui s'en trouve contrarié – les conditions de l'appropriation des connaissances dispensées par les élèves étant exclues de la donne.

Dans le prolongement direct de ce premier axe d'analyse, on a ensuite, dans un deuxième temps, cherché à explorer ce que produit la segmentation cellulaire de l'institution par classe sur les dispositions compréhensives des enseignants et leurs possibilités d'ajustement de leurs comportements aux élèves. Il est apparu que ce que voient d'abord les enseignants lorsqu'ils sont en situation de faire classe, c'est un groupe. Cela dit, on a mis en évidence que ce groupe n'existe pas en soi. Ou plutôt : que le collectif d'élèves existe par deux fois. Une fois de manière incarnée, par l'agrégation des corps d'élèves en présence et une deuxième fois, de façon symbolique, par la constitution d'un « autrui collectif<sup>1</sup> » qui, justement, n'existe pas en soi. Si c'est en procédant de la sorte que les enseignants peuvent intervenir, il s'est révélé assez clairement que la « stratégie cognitive » sur laquelle elle se fonde est imparfaite : elle laisse de côté les individus dans la classe qui sont situés, par cet acte même, en marge de cet « autrui collectif ». En d'autres termes, l'ajustement des comportements de l'enseignant à cet « autrui collectif » imaginaire a pour contrepartie un désajustement partiel ou total à une partie des élèves de la classe ; parce que faire acte de compréhension pour un groupe, ce n'est pas en faire la démonstration pour chaque élève qui la compose. Les propos des enquêtés ont aussi permis de mettre en évidence que l'une des

---

<sup>1</sup> Maurice Tardif et Claude Lessard, *op. cit.*, 2004, p. 356. Le terme d'« autrui collectif » entre guillemet dans les lignes qui suivent renvoient à chaque fois à cette même référence.

plus grosses difficultés qu'ils rencontraient résidait dans le fait de sortir les individualités de l'ombre de cet « autrui collectif ». En clair : leur compréhension pour le groupe souffre leur compréhension individuelle. Et leur compréhension individuelle souffre leur compréhension pour le groupe. C'est d'ailleurs ce que l'on a pu observer en mettant au jour les conflits de compréhension et l'insolubilité de l'ajustement aux élèves dans lesquels nos enquêtés semblaient voués.

En dernier ressort, un dernier axe d'analyse a consisté à explorer les dispositions compréhensives des enseignants enquêtés. Si certains ont eu l'opportunité d'être familiarisé au relationnel aux élèves au gré des interactions avec des adultes occupant leur futur métier ou en étant confronté à des publics peu ou prou similaires en ayant eu des expériences d'éducateur en parallèle de leurs études, d'autres, en revanche, n'ont pas ou peu eu ces expériences. Et à partir de là, on a tenté de faire voir comment des contraintes internes, liées à ces expériences socialisatrices passées, peuvent diversement et négativement peser sur l'actualisation des dispositions compréhensives des enseignants et sur leurs possibilités de s'adapter aux élèves. Enfin, le poids d'autres contraintes altèrent l'actualisation de ces dispositions : l'amnésie de l'antériorité, c'est-à-dire la difficulté des enseignants à se souvenir de l'élève qu'ils ont été, et à se représenter le monde mental, les préoccupations et les besoins des élèves auxquels ils s'adressent. Ce qui participe ensuite, on l'a vu, ou bien à des conservations de leurs manières de dire, de faire ou de penser ; ou bien à des comportements qui paraissent inadaptés, parce que fondés sur des « heuristiques fautives », ces « erreurs » perceptives liées à l'image que les enseignants se font du corps de leurs élèves.

## **Chapitre IV**

### **Se transformer – par corps – pour être enseignant**

On a insisté jusqu'ici sur les difficultés des enseignants pour transformer leurs dispositions. Ils ont en effet tendance à produire un effort, conscient ou non, pour évoluer dans un contexte de travail favorable à leur maintien et leur épanouissement. On a pu mettre aussi en évidence les obstacles rencontrés par ces derniers pour se mettre en pensée à la place de leurs élèves. Même si les enseignants cherchent à travailler dans un lieu où ils s'épanouissent, que leurs dispositions à comprendre autrui sont contrariées, ou que des transformations de leurs comportements ne sont pas tenables sur la durée, il n'empêche que nos enquêtés se transforment. Plus exactement : ils sont pris dans des processus de transformations. D'un côté, les processus où les transformations sont transversales, apparemment indépendantes du contexte où ils enseignent. De l'autre les processus où les transformations sont socialement situées. Cette distinction n'a pas été d'emblée évidente. Elle a émergé par induction. Initialement, en effet, nous ne pensions observer que des transformations individuelles situées. Mais au contact des enseignants, et compte tenu de leurs propos, on a bien été obligé d'élargir sensiblement notre perspective. En distinguant ce qui était au départ confus, ou entremêlé, on a donc opéré cette distinction. Si elle n'est pas définitive, elle est bien utile pour avancer dans l'analyse.

Ce chapitre vise donc à mettre en exergue ces transformations dispositionnelles qui ne sont pas situées, mais relativement communes à nos enquêtés. Elles ne sont pas générales :

elles sont spécifiques à la sphère professionnelle<sup>1</sup>. On se concentrera notamment sur celles qui touchent au corps. Entreprise d'autant plus nécessaire qu'il n'y a aucune étude sur les socialisations de transformations des enseignants qui portent sur le corps. Pour ce faire, nous procéderons en deux temps. D'abord, nous verrons que ce n'est pas seulement les enseignants qui ont un effet socialisateur sur les élèves. Ensuite, nous mettrons en évidence l'influence des partenaires de travail sur les changements de leurs comportements, langagiers et vestimentaires notamment<sup>2</sup>.

## Le rôle socialisateur des élèves

Dans les premiers chapitres de la première partie, nous avons essayé de prendre un écart avec le sens commun en montrant que, en théorie, les enseignants ne sont pas seulement des agents socialisateurs, mais aussi des acteurs potentiellement socialisés au contact des élèves. Autrement dit, si les élèves de la classe sont socialisés par les enseignants, le cadre de la classe n'en constitue pas moins un cadre socialisateur pour ces derniers. Cette codétermination enseignant-élèves<sup>3</sup> est le plus souvent sous-estimée parce qu'elle prend le contrepied du rôle que l'on attribue aussi bien à l'enseignant qu'aux élèves. Pourtant, les élèves comptent beaucoup pour les enseignants : ce sont les premiers juges de ce qu'ils sont et de ce qu'ils font. Et, plus encore, leur engagement, leurs propos, leurs réactions, sont les signes visibles de l'intérêt porté à ce qu'ils proposent. C'est donc aussi par et au travers ce que livrent leurs élèves qu'ils ont un indice de leur valeur professionnelle. Ces derniers débordent de ce qui relève strictement du scolaire. Ils ne se résument pas non plus au contenu ainsi qu'à l'enthousiasme plus ou moins grand qu'il suscite chez les élèves. Ces indices concernent en fait aussi ce que disent leurs regards ou leurs mots à propos des enseignants comme personnes, et en tant que corps et sujets parlants. Leurs comportements langagiers et

---

<sup>1</sup> Nous ne pouvons pas effet affirmer dans le cadre de cette étude qu'il s'agit de transformations si générales qu'elles valent aussi pour des contextes situés hors de la sphère professionnelle. Ceci pour la simple et bonne raison que ce n'est pas ce que nous cherchons à déterminer ici compte tenu de notre problématique.

<sup>2</sup> « Nombre de pratiques ou de choix professionnels, sportifs, culturels, alimentaires, vestimentaires, scolaires..., n'existent et ne prennent la forme qu'ils ont que sous conditions et influences de partenaires, de conseillers, d'instructeurs, d'initiateurs, d' "entraîneurs", de passeur », Bernard Lahire, *op. cit.*, 2002, p. 424.

<sup>3</sup> Ou dans une perspective plus large : cette co-détermination adulte-enfant (comme l'explorent ou en font mention Régine Sirota, « Enfance et socialisation au quotidien », *La Revue internationale de l'Education Familiale*, 2015, p. 9-16 ; Benoît Cérroux, « L'enfant comme autrui significatif de ses parents », *Dialogue*, 172, 2006, p. 123-132 ; François de Singly (dir.), *Enfants, Adultes. Vers une égalité de statuts ?* Paris, Universalis).

vestimentaires sont sous haute surveillance, et cela peut avoir des incidences. Les enquêtés font état de cette vigilance des élèves à la mise en scène du corps de l'enseignant dans la classe, et l'analyse des entretiens permet d'en dégager les effets sur leurs comportements.

### **Le corps des enseignants sous haute surveillance**

Il est vrai que l'on a plus souvent observé que les enseignants surveillent et portent des jugements sur le corps des élèves<sup>1</sup>. « Cette surveillance n'a pas échappé aux sociologues de l'éducation qui se sont très tôt penchés sur la discipline scolaire<sup>2</sup> ». Mais on a très peu insisté sur la surveillance et le jugement du corps des enseignants par les élèves. Pourtant, tout comme les élèves, les enseignants ne peuvent laisser leur corps à la porte de l'école ou de la classe<sup>3</sup>. Comme on va le voir, si les élèves ont un rôle socialisateur sur les enseignants, c'est notamment parce qu'ils portent attention à leurs corps, que les enseignants le ressentent, et qu'ils y réagissent en conséquence.

Les propos de nos enquêtés font justement apparaître que si les enseignants regardent le corps des élèves, ils font régulièrement l'expérience de l'hyper-attention des élèves à leur corps. En effet, cette hyper-attention des élèves semble aussi bien dirigée vers leurs propres corps en transformation – qu'ils tentent de gouverner<sup>4</sup>, ou vers les corps de leurs pairs<sup>5</sup>, avec lesquels ils se comparent<sup>6</sup> – que vers ceux des enseignants qui ne les laissent jamais indifférents. Comme si leur attention à leurs corps n'allait pas sans simultanément une attention aux corps des enseignants. Cette hyper-attention semble permanente, partout présente dans l'enceinte scolaire. Concrètement, elle est perceptible avant même que les cours ne débutent : dès que les enseignants franchissent le seuil de la porte de l'établissement, des regards d'élèves se posent immédiatement sur eux. Ils sont alors exposés et susceptibles d'être interpellés, comme le décrit cette enquêtée :

---

<sup>1</sup> Ces jugements ne sont toutefois pas identiques en fonction des contextes d'enseignement (Robert A. Rosenthal et Leonore Jacobson, *Pygmalion à l'école*, Paris, Casterman, 1983).

<sup>2</sup> Ingrid Voléry, « Les élèves ont des corps. Regards enseignants », *Ethnologie française*, 4, 154, 2015, p. 643.

<sup>3</sup> Gilles Brougère et Christophe Wulf (dir.), *À la rencontre de l'autre. Lieux, corps, sens dans les échanges scolaires*, Paris, Téraèdre, 2018.

<sup>4</sup> Nicoletta Diaso et Virginie Vinel, « Gouverner un corps en transformation : regards croisés d'enfants français et italiens » dans Nicoletta Diaso et Virginie Vinel (dir.), *Corps et préadolescence. Intime, privé, public*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 115-136.

<sup>5</sup> Comme on le voit au collège chez les jeunes en matière vestimentaire : Marie-Pierre Julien, « Choisir son vêtement et questionner l'incorporation de l'habitus », *Revue des sciences sociales*, 51, 2014, p. 134-143.

<sup>6</sup> Jean-Marc Monteil, *Eduquer et former : perspectives psycho-sociales*, Grenoble, Presses de Grenoble, 1989.

*Nous c'est au taquet direct, et quand je dis c'est au taquet direct alors ça c'est la grosse différence collègue lycée, c'est la traversée de la cour quoi, la traversée de la cour, c'est une agression quoi, c'est, le cours n'a pas commencé (rires), je me souviens d'un jour, là c'est off aussi, mais j'ai dormi 4 heures, soirée je dors 4 heures, et là tu arrives, bonjour madame ça va ? [Laure] (Annexe, tome 2, p. 767).*

Comme on le voit dans cet extrait, la cour de récréation constitue un lieu où les enseignants se savent « sous le feu des projecteurs ». Pour être nous-mêmes entrés dans plusieurs établissements scolaires, pour les besoins de cette enquête, et pour avoir dû, à plusieurs reprises, traverser la cour, on a pu observer que les élèves remarquent immédiatement une présence qui ne leur est pas familière. Certains d'entre eux d'ailleurs n'hésiteront pas à nous interpeller et à s'enquérir de notre identité, ou à demander si nous sommes un nouvel enseignant. Bien que les enseignants soient clairement identifiés par les élèves, ces derniers n'en sont pas moins attentifs à leur passage dans ce lieu. En accompagnant des enseignants dans les classes, ou dans l'établissement, on a pu s'en apercevoir. Ils sont observés par les élèves. Lorsque les enseignants « récupèrent » leurs élèves, quand ils se mettent en face d'eux dans la cour, traversent les couloirs en leur compagnie, montent les escaliers pour rejoindre la salle de classe, leur corps est déjà regardé<sup>1</sup>, sur le mode d'une attention soucieuse de capter les détails ou d'une attention distraite. Dans ces interstices, le corps des enseignants est donc capté du regard. Nos enquêtés relatent justement avoir eu des commentaires de la part de leurs élèves en ces occasions qui signalent une attention toute particulière à leur corps – par exemple, ici, une attention en matière d'habillement : « *en montant les escaliers, une personne [un élève] me dit : « Ah madame, vous avez des nouvelles chaussures, c'est beau quoi »* [Marisol] (Annexe, tome 2, p. 689). Leurs corps continuent ensuite d'être observés dans la classe. D'une part parce que dans la classe l'enseignant doit transmettre des connaissances et qu'il ne peut le faire sans son corps : « la transmission de connaissance et de savoir-faire exige un

---

<sup>1</sup> Si le regard est au fondement de l'interaction sociale (Georg Simmel, « Essai sur la Sociologie des sens » dans Georg Simmel, *Sociologie et épistémologie*, Paris, Presses Universitaires de France, 1981), il prend donc ici un sens particulier. Ce sens, c'est celui de la surveillance en général – ce que faisait déjà remarquer David Le Breton (David Le Breton, *op. cit.*, 2011, p. 164) – et de la surveillance du corps des enseignants par les élèves en particulier.



engagement du corps<sup>1</sup> ». Et d'autre part parce que la classe est encore quasiment exclusivement ce lieu où l'enseignant est au devant de la scène, si bien que celui-ci est alors le « point de mire » des élèves. Par conséquent, étant donné la nature corporelle de son travail, c'est tout son corps qui est engagé sur la scène scolaire, et c'est tout son corps qui est soumis au regard des élèves : « *J'ai 25 [paires d'yeux] à 8 heures du matin, j'ai 25 paires d'yeux qui me regardent quoi* » [Laure] (Annexe, tome 2, p. 767). Ainsi, dans la classe ou en dehors, le corps des enseignants n'échappe pas à la surveillance du regard des élèves. Qu'ils pensent à ces regards ou n'y pensent pas, il n'y a pas de répit pour eux. Impossible en effet de se soustraire aux regards curieux, attentionnés, inquisiteurs des élèves – hormis peut-être en salle des professeurs, et c'est d'ailleurs pourquoi ceux qui s'aventurent à frapper à la porte de cette salle provoque parfois l'agacement des enseignants. Cette surveillance se fait donc sans discontinuer. Il n'est pas besoin que ces regards soient constants pour être omniprésents. En la matière, un seul coup d'œil suffit : « *Ils sont... là, au premier coup d'œil, ils voient si t'es malade ou si t'as passé un week-end un peu difficile ou quoi ! Pfft !* » [Félix] (Annexe, tome 1, p. 797). Si bien que, à en suivre les propos des enquêtés, on pourrait dire que les élèves agissent un peu à la manière d'Argos<sup>2</sup>, ce géant aux cent yeux dont on ne peut tromper l'attention : quoi qu'ils fassent, les élèves ont toujours des yeux pour se poser sur les enseignants et sur leur corps. Qui n'en fait pas l'expérience ne pourrait pas vraiment comprendre ce que cette attention des élèves à leurs corps implique : « *Les gens [qui ne font pas ce travail], ils ne mesurent pas* » [Laure] (Annexe, tome 2, p. 767). Il faudrait vivre – par corps – cette expérience des regards posés sur soi en permanence pour en prendre la mesure.

Cette hyper-attention permanente des élèves à leurs corps paraît certes plus présente dans certains établissements que dans d'autres – notamment, à écouter nos interviewés, dans les établissements qui concentrent une majorité d'élèves désavantagés, comme dans ceux qui concentrent des élèves plus advantagés. « *[juste après avoir évoqué cette attention des élèves à sa manière de s'habiller] C'est vraiment l'établissement où les élèves sont vraiment attachés juste à la personne en fait. Plus qu'à l'enseignant. Parce que bon, de toute manière, tout ce qui est contenu disciplinaire, pour eux, ça arrive, [fait un bruit avec sa bouche en émettant un son qui ressemble à « pfffiou »], bien loin derrière* » [Maëlle] (Annexe, tome 1,

---

<sup>1</sup> Mireille Cifali, Sophie Grossmann et Thomas Périlleux, *Présence du corps dans l'enseignement et dans la formation*, Paris, L'Harmattan, 2018, p. 167.

<sup>2</sup> Claude Pujade-Renaud y fait référence (*Le corps de l'enseignant dans la classe*, Paris, L'Harmattan, 2005).

p. 547). Dans les établissements aux élèves moins avantagés, ils expliquent d'un côté cette attention plus grande des élèves aux enseignants, à leur personne et à leur corps, par leur supposé moindre intérêt pour les connaissances ou le contenu du cours à proprement parler. Mais de l'autre, ils font aussi le constat que, dans les établissements aux élèves plus avantagés, les élèves ont le « souci du détail », et qu'ils le font visiblement savoir par des remarques :

*Moi justement, quand je suis arrivé là, les élèves sont très à cheval sur l'apparence ! T'arrives dans le couloir : « Vous avez changé de lunettes Monsieur ? Elles vous vont pas vos lunettes ! Tiens, faudra vous coiffer correctement ! » [Romain] (Annexe, tome 1, p. 620).*

Quoi qu'il en soit, « la majorité des enseignants interrogés ressent très fortement ces regards permanent qui les entourent et les cernent. Ils ont l'impression d'être constamment le point de mire, d'être “exposés”, au double sens de ce terme » ; ils se rendent compte qu'« être enseignant, c'est être regardé<sup>1</sup> » – et donc être sous surveillance. Mais si les enquêtés conviennent unanimement que les regards des élèves se posent sur leur corps et qu'il ne leur est pas possible de s'y soustraire, que regardent précisément les élèves ? Le comprendre nous permettra de saisir pourquoi cette hyper-attention des élèves à leur corps a, par suite, des effets socialisateurs sur leur propre rapport au corps dans la classe.

### **Ce que regardent précisément les élèves**

Les élèves, intentionnellement ou pas, portent une grande attention aux corps des enseignants, et pas seulement à l'activité d'apprentissage qu'ils proposent<sup>2</sup>, ou à leurs comportements de « bons profs » ou de « mauvais prof » selon leurs critères de jugement<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Claude Pujade-Renaud, *op. cit.*, 2005, p. 27.

<sup>2</sup> Audrey Boulou et Claude Marie-Sylvie, « L'agir enseignant vu par des collégiens : entre doxas et expertise », *Recherches en éducation*, 29, 2017, p. 112-123

<sup>3</sup> Joan Strickwerda-brown, Olivier Rhonda, David Hodgson, Marilyn Palmer, et Lynelle Watts, « Good teachers / bad teachers : How rural Adolescent Students' Views of Teachers Impact on their School Experiences », *Australian Journal of Teacher Education*, 33, 6, 2008, p. 29-43. Le travail de Marcel Postic est aussi intéressant sur ce point. Pour tenter de clarifier les raisons sociales qui poussent tel ou tel enfant à apprécier ou non tel ou tel professeur, Marcel Postic propose aux élèves de mettre en récit ce qu'ils ressentent à l'égard des enseignants, notamment en recourant aux allégories animales. Récit qu'il interprète ensuite à l'aune de la vie personnelle

À un moment où leur « œil est constamment sollicité par un style vestimentaire, une manière de se conduire en public, ou de mettre son apparence en avant par des marques corporelles<sup>1</sup> », les corps des enseignants font partie de ces sollicitations. S'ils regardent le corps des enseignants dans leur ensemble, leur regard s'arrête sur différents détails : vêtements, marques, façons de se coiffer, manière de parler, tics de langage, gestes, etc.

Parmi tous ces détails, ils prêtent apparemment une attention toute particulière aux marques de vêtement et d'accessoire. Peut-être parce que ces marques sont pour eux déterminantes au quotidien – puisque l'une « des terreurs des cours de récréation des collèges ou des lycées est de passer pour un « bouffon » en n'ayant pas l'assentiment du groupe, par une reculade devant un défi ou le fait de ne pas arborer la bonne « marque » de vêtement ou de chaussures<sup>2</sup> ». Aussi sont-ils rompus à l'exercice pour les reconnaître<sup>3</sup>. Par suite, ils utilisent alors ces connaissances pour repérer les marques portées par les enseignants. Ils semblent pouvoir instantanément les identifier, y compris quand elles paraissent peu visibles, à l'instar de ces élèves, qui reconnaissent la marque d'une montre d'un enseignant :

*Les élèves, ils perçoivent très bien, hein ! C'est fou, les marques, ils les perçoivent tout de suite ! J'avais une montre... D. W [nom de la marque]; les gamins, ils ont tout de suite vu que c'était une D. W [nom de la marque] ! [Félix] (Annexe, tome 1, p. 798).*

Les élèves ont d'autant plus de chance d'identifier ces marques ou ces détails vestimentaires ou langagiers qu'ils cartographient suffisamment – et suffisamment longtemps et précisément – leur corps pour en connaître les habitudes. Leurs habitudes vestimentaires, mais aussi leur façon habituelle d'interagir ou de se mouvoir dans la classe n'ont apparemment pas de secret pour les élèves ; et ils peuvent se souvenir, plus que les enseignants eux-mêmes, de ce qu'ils ont porté à tel ou tel moment de l'année, d'une phrase

---

de l'élève (Marcel Postic, *L'imaginaire dans la relation pédagogique*, Paris, PUF, 1989). Mais dans ces études, il n'est pas fait mention de l'attention des élèves au corps des enseignants.

<sup>1</sup> David Le Breton, « La scène adolescente : les signes d'identité », *Adolescence*, 2005/3, 53, p. 595.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 589-590.

<sup>3</sup> « Qu'il s'agisse de la coiffure, de la peau (maquillage, tatouages, *piercings*), des vêtements ou des objets du quotidien (portable, sac à dos, etc.), ils [« les adolescents d'aujourd'hui »] sont surinformés » et notamment « surinformés sur leur réception par les autres », David Le Breton, « Changer de peau à l'adolescence », *Adolescence*, 34, 3, 2016, p. 493-494.

ou d'un mot qu'ils ont dit, mais dont ils ont oublié l'avoir prononcé<sup>1</sup>. Ce que regardent précisément les élèves, ce ne sont donc pas seulement des corps dans leur ensemble et leur détail. Ce sont aussi les habitudes qui y sont liées : ils savent que tel enseignant arbore régulièrement telle tenue vestimentaire ou use avec récurrence de telle ou telle expression.

Signe que ces habitudes corporelles font partie de ce que regardent les élèves, ces derniers les tournent parfois en dérision, s'en amusent en classe ou en dehors, en font part à leurs condisciples pour entretenir la réputation d'un enseignant ou d'un autre<sup>2</sup>. Ils peuvent aussi interpeller directement les enseignants à cet égard, comme on peut le voir ici :

*T'as toujours des tics. On a toujours des tics, et les élèves, là aussi, ils sont là pour te le... pour te le dire ! J'ai une élève qui est venue me voir, elle me dit euh... elle prend un stylo comme ça et elle le débouche, le rebouche, le débouche, le rebouche ! Elle fait : « pourquoi Monsieur vous faites ça tout le temps ? » [Félix] (Annexe, tome 1, p. 801).*

À condition que les élèves ne craignent pas la réprobation des enseignants, il suffit d'ailleurs que ces premiers aient l'occasion de mimer les seconds pour rendre saillants leurs habitudes. Si les enseignants ont, sous certaines conditions, la lucidité suffisante pour être dans un état d'« attention somatique consciente de soi<sup>3</sup> », et avoir connaissance de certains de ses penchants, cette « théâtralisation spontanée<sup>4</sup> » des élèves peut alors être révélatrice de ce à quoi ils n'ont « jamais pensé » ou ne se sont « jamais rendu compte » :

**Elise :** – *Alors à la fin de l'année, par exemple, mes élèves de 4<sup>ème</sup>, alors, ils ont fait des mimes au dernier cours et ils ont mimé des professeurs. Et, ils m'ont mimé aussi.*

<sup>1</sup> Par exemple, une enseignante « avoue sa stupéfaction le jour où une élève a remarqué, verbalement, que ce professeur avait remis au printemps la jupe qu'elle avait mise à la rentrée » dans Claude Pujade-Renaud, *op. cit.*, 2005, p. 83.

<sup>2</sup> Comme en fait le récit Richard Hoggart, à propos de son ancien maître d'école : « Debout devant la classe, M. Harrison nous impressionnait. Du moins jusqu'à ce qu'il fasse le geste que nous attendions tous. Il se trouvait qu'il avait l'entre-jambes qui le démangeait de sorte que, sans s'en rendre compte, il passait de temps en temps le plat de sa main fermement tout du long. C'était déjà assez intéressant pour des gamins toujours à l'affût d'une occasion de ricaner salement ; mais un jour il fit ce geste alors qu'il nous montrait de l'autre main l'Afrique sur la carte qu'il avait pendue et déroulée au tableau noir, en disant : « Et là, c'est la brousse ». Dès lors et jusqu'à sa retraite, il fut identifié à ce geste et à cette remarque par toutes les générations de garçon qui passèrent entre ses mains », Richard Hoggart, *33 Newport Street. Autobiographie d'un intellectuel issu des classes populaires anglaises*, Paris, 1988, p. 253-254.

<sup>3</sup> Richard Shusterman, *Conscience du corps. Pour une soma-esthétique*, Paris, Éditions de l'Éclat, 2007, p. 27.

<sup>4</sup> Jean Duvignaud, *Sociologie du théâtre*, Paris, Presses Universitaires de France, 1965.

**Tony** : – *Ok, et alors du coup ?*

**Elise** : – *Et alors c'est super marrant, je n'aurai jamais pensé... ils m'ont mimé en train d'écrire au tableau, et visiblement, j'écris hyper vite. Je ne m'étais jamais rendu compte de ça. Tant qu'on n'a pas de retour, il y a sans doute plein de trucs à mimer, mais ça, je n'y aurais vraiment pas pensé [Elise] (Annexe, tome 1, p. 497).*

Nos enquêtés font donc cette expérience commune que les élèves sont de fins détecteurs et analystes de leurs habitudes corporelles. Corollairement : toute rupture dans leurs habitudes de corps, vestimentaires et langagières notamment, semble être remarquée. Car « lorsque le monde qui entoure immédiatement l'individu ne laisse rien présager qui sorte de l'ordinaire, lorsqu'il semble lui permettre de continuer ses habitudes (étant indifférent à ses desseins et ne constituant ni une aide ni une gêne importantes), on peut dire que l'individu ressent les apparences comme “naturelles” ou “normales”<sup>1</sup> ». Mais quand quelque chose sur le corps des enseignants sort de l'ordinaire de ses habitudes, les élèves s'en aperçoivent. Un nouveau pull, de nouvelles chaussures, un changement de coupe de cheveux, un nouveau maquillage, par exemple, ont toutes les chances de ne pas passer inaperçu. Les enseignants le savent bien, puisqu'à ce point, les réactions suscitées chez les élèves quand ils changent un élément qui touche à leur corps et à sa présentation face à la classe en témoignent<sup>2</sup> :

*Les élèves, ils adorent... ils adorent regarder le physique des professeurs ! Ils voient tout de suite quand tu te coupes les cheveux, ils voient tout de suite quand tu te rases, ils voient tout de suite quand t'as changé de pantalon. Ils voient tout de suite quand... t'as des nouvelles chaussures... Ils le voient très bien. Ils te le disent, en plus : « ah Monsieur, vous avez changé de chaussures ! Elles sont jolies vos chaussures ! [Romain] (Annexe, tome 1, p. 798).*

Si l'on a donc compris que les détails liés aux corps des enseignants ainsi que leurs habitudes font l'objet d'une attention particulière de la part des élèves, que cela signifie-t-il et provoque-t-il chez nos enquêtés ? Sont-ils sensibles au regard objectivant des élèves ?

<sup>1</sup> Erving Goffman, « Les apparences normales » in Erving Goffman, *La mise en scène de la vie quotidienne. Les relations en public*, Paris, Editions de Minuit, 1973, p. 228.

<sup>2</sup> Ce qui converge avec ce que notait Claude Pujade-Renaud à ce propos, quand elle écrit : « les enseignants saisissent fort bien dans le regard des élèves combien ces derniers repèrent tout changement vestimentaire, un bijou, une couleur ou une coiffure nouvelle et combien ils y sont sensibles » in Claude Pujade-Renaud, *op. cit.*, 2005, p. 84.

Font-ils plus attention à leur corps qu'à l'accoutumé dès lors qu'ils sont en établissement et en situation d'enseigner ? Cette interpellation de leur corps par les élèves a-t-elle des effets ?

### **Du corps interpellé par les élèves à son relatif contrôle par les enseignants**

On peut commencer par souligner que, face à cette attention des élèves à leurs corps, les enquêtés ne restent pas indifférents. Car ce qui caractérise cette dernière, c'est sa force interpellatrice, incitatrice et déstabilisatrice. Interpellatrice, elle l'est pour les enquêtés de deux manières. De façon infra-verbale : les regards des élèves se suffisent à eux-seuls pour que les enseignants ressentent par corps cette exposition de leur corps. Et de façon verbale aussi : car, comme on a pu le voir plus dans les extraits cités précédemment, les élèves ne se contentent pas de regarder passivement les corps des enseignants ; ils peuvent les interpeller verbalement à ce propos (avec, comme on l'a vu, des phrases du type : « *elles vous vont pas vos lunettes ! Tiens, faudra vous coiffer correctement !* »). Verbales ou non verbales, cette attention au corps est donc interpellatrice en ce sens qu'elle renvoie l'enseignant à son corps. Si celui-ci l'avait oublié, sa présence lui est rappelée. Imposée, même. Ensuite, on l'a dit, l'attention des élèves à leurs corps est incitatrice. Par leurs regards ou leurs mots, nos enquêtés sont en fait incités au moins à penser à leur corps, au plus à opérer une transformation corporelle de soi. Cette attention des élèves à leurs corps est, enfin, parfois, déstabilisatrice. Là où l'exposition de leurs corps ne posait pas question jusque-là, ce corps peut devenir plus problématique, ou en tout cas, devenir source de questionnements.

L'attention des élèves au corps des enseignants a donc des effets. Concrètement, on pourrait dire que cette attention des élèves au corps des enseignants oblige les enseignants à faire attention à leur corps. Ou que l'attention des uns oblige l'attention des autres. Ceci parce que les enquêtés déclarent être sensibles – même si cette sensibilité semble s'amenuiser avec leur avancée en carrière<sup>1</sup> – aux regards et aux mots des élèves sur leur personne et sur leur corps. Certes, pour certains enquêtés, cette sensibilité au regard des

---

<sup>1</sup> Mais il faudrait néanmoins vérifier, par une enquête, si cette sensibilité au regard des élèves sur les corps des enseignants ne s'accroît pas de nouveau pour ces derniers au moment de faire « l'expérience corporelle du vieillissement » ; d'autant que « d'un côté, la sociologie du corps n'a montré que peu d'intérêt pour les corps âgés. De l'autre, la sociologie de la vieillesse a, le plus souvent, laissé au second plan les aspects corporels » (Vincent Karadec et Thomas Vannienwenhove, « l'expérience corporelle du vieillissement », *Gérontologie et société*, 1, 37, 148, 2015, p. 83). Et qu'il n'y a, à notre connaissance, aucun travail concernant les corps âgés des enseignants ou la manière dont ils appréhendent ce vieillissement lorsqu'ils sont encore en exercice.

autres n'est pas nouvelle. Elle s'enracine dans des expériences antérieures qui ont pu se révéler blessantes ou douloureuses. La honte de ne pas avoir su ou pu donner à voir un corps qui obtienne l'assentiment des autres en est une illustration. Quand Félix avance « *Ben j'ai toujours été sensible à l'autre de toute façon, depuis le collège* », il vient rappeler que sa sensibilité au regard des élèves comme enseignant s'inscrit dans une continuité avec ce qu'il a traversé : « *Felix : Même les ''potes'' que j'ai aujourd'hui, on se rappelle des souvenirs de l'époque où j'étais, comment j'étais habillé. Mais j'étais encore habillé par mes parents un peu, enfin... / Tony : Ok. Donc t'étais habillé comment ? / Félix : Je sais pas, non, c'était... Moi, j'avais l'impression que c'était, c'était cool, hein. Mais ouais, je sais pas, c'était en décalage / Tony : Tu veux dire au collège et au lycée aussi ? / Félix : Ouais ! Ouais, ouais. Ouais, c'était un peu en décalage. Je sais plus trop. On en a parlé, la dernière fois, d'une chemise que j'ai retrouvée d'ailleurs. Chemise que j'avais, que je, que j'adorais, moi, et que les autres n'aimaient pas trop. Et c'était sujet à moqueries, mais c'était pas des moqueries désagréables comme j'avais au collège<sup>1</sup>* » (Annexe, tome 1, p. 777). De même cette anecdote à propos d'un mariage auquel cet enseignant a assisté plus jeune et durant lequel il a revêtu une tenue « inadéquate » au yeux des personnes présentes, qui lui ont fait sentir non seulement le poids du regard objectivant des autres, mais aussi, en creux, la nécessité de porter attention à sa tenue vestimentaire pour tenter d'éviter, à l'avenir, une « faute de goût » et des moqueries :

**Thomas** : – *Je m'étais pointé à un mariage, souvent les jeunes à Saint-Sulpice, servent aux plus vieux, servent le vin d'honneur, ou assistent au moins à la messe, ils sont invités parce qu'on les a vu aux variétés ou au foot quand, enfin bref, t'es invité. Et moi je sais pas, les parents ils me voient partir en jean et polo sergio tachini, à l'époque.*

**Tony** : – *C'était à quel âge ça ?*

**Thomas** : – *Je sais pas, c'était l'âge de la mobylette, donc 14-15 ans je pense. Donc on était juste invité de la messe avec les copains. Donc mes parents me voient partir, ils me*

---

<sup>1</sup> Collège à propos duquel il déclare : « *Je m'identifiais nulle part, en fait. Je m'identifiais nulle part. J'écoutais pas les mêmes, les mêmes musiques que les autres. Je faisais pas les mêmes activités que les autres. En été, j'allais pas à la mer, j'allais, je partais en voyage. On n'avait rien en commun. Je regardais pas la télé, j'avais pas de portable. Ça commençait les portables. Et du coup, j'avais rien en commun. Ni avec eux, et quand je rentrais à la maison, j'avais, je... j'étais dans le conflit avec mes parents parce que je voulais faire ce que les autres faisaient. [Tousse] Donc, du coup, du coup, ouais, le collège, c'est quelque chose que j'ai vite oublié. Enfin, j'ai vite voulu oublier, je l'ai pas oublié* » [Félix] (Annexe, tome 1, p. 776).

*disent, bah tu vas au mariage là ? Ouais. Et ils me disent rien. Sauf que j'arrive là-bas, tous les autres de mon âge, ils avaient au moins un froc de costard, une chemise, un truc habillé et tout ça. « Bah qu'est-ce que tu branles, c'est un mariage ». Bah je dis c'est que la messe, voilà. « Ah mais Sergio Tachini ». Donc après plusieurs fois, plusieurs, merde, plusieurs années après, c'était « il y a un mariage, hé, t'as mis ton Sergio Tachini ? ». Donc là c'est bon j'avais mis un costard, c'est bon, je dis non, non, c'est bon j'ai le costard et tout. Mais tu vois, c'est pas que j'en voulais à mes parents, mais je me disais : « putain, mais me laissez pas partir comme ça à un mariage ! ». « Vous, avec le recul, vous savez que même si on est jeune tout ça, vous savez qu'on va se faire prendre pour des tocards et tout ça ». Donc bref, il y a eu ça. Et c'est pareil, le 1<sup>er</sup> costard qu'on a, que j'ai acheté, j'ai été l'acheter à gémô avec ma mère, le froc encore ça va je l'ai mis longtemps et ça faisait à peu près unif, mais la chemise qu'ils m'avaient choisi, c'était une chemise saumon, pas du tout cintrée, enfin qui, oh putain, je m'étais fait chambrer pareil par des potes : « ah ouais, t'as pas mis ta chemise saumon ? ». Ils me chambraient gentiment. J'avais mes chaussettes, chaussettes blanches là-dedans, depuis, tu te dis, bah ouais, c'est pas raccord. C'est une faute de goût quoi quelque part (...) t'as une chemise, mets ça, au moins t'auras pas de réflexions et tout. Et donc ouais, c'est vrai que ça c'est pas une honte mais c'est des affects un peu négatifs, ou je me disputain, je l'ai mal vécu quoi. Tu vois la petite réflexion « alors ta chemise saumon ? » ; « alors ton Sergio Tachini », « t'as pas mis ton Sergio Tachini ? », tu vois pareil mes cousins ils me chambraient avec ça, j'en rigolais, autodérision, parce que tu vas pas faire « arrêtez de me chauffer avec ça », parce que ça m'intéresse pas de me comporter comme ça. Mais tu rigoles jaune un peu, t'es là, ouais, c'est vrai que, faute de goût sur ça (Annexe, tome 1, p. 718).*

Mais au-delà de ces sensibilités accrues par des sanctions positives ou négatives reçues de la part d'autrui au cours de leurs expériences socialisatrices antérieures, nos enquêtés semblent, dans l'ensemble, avoir été contraints, temporairement ou durablement, et consciemment ou pas, à être attentifs à la mise en scène de leurs corps dans la classe.

À vrai dire, il n'est pas même besoin que tous les élèves de la classe soient attentifs au corps de l'enseignant pour que ce dernier soit, en retour, attentif à son corps. L'attention d'un seul élève de la classe, à travers un regard ou des remarques, peut visiblement suffire à influencer les comportements de l'enseignant en le contraignant à engager un



relatif contrôle de celui-ci. Comme le relève cette enquêtée : « *l'année dernière j'avais une élève qui relevait tous les jours ma façon de m'habiller et ffff... là par contre je faisais vraiment attention parce que je savais que... (rires) ; et c'était un peu désagréable* » [Maëlle] (Annexe, tome 1, p. 556). C'est là toute la force incitatrice que peuvent recouvrir le regard et les remarques des élèves. Elles mettent en tension le corps tel que perçu par les élèves avec le corps tel que perçu par les enseignants eux-mêmes<sup>1</sup>. Et les enseignants peuvent alors s'interroger sur comment il convient de se présenter et de mettre en jeu son corps dans les interactions de face-à-face avec les élèves. Dès lors, leur corps devient-il tout entier un « corps-pour-autrui<sup>2</sup> » ? Est-il aliéné par le regard de l'autre ? En tout cas, et peut-être parce qu' « en présence d'autrui, nous devenons vulnérables à ses paroles et gesticulations, qui peuvent pénétrer nos réserves psychiques<sup>3</sup> », les enseignants peuvent avoir une conscience plus aigüe de leur corporéité qui ne fait pas cependant exclusivement suite à l'interpellation explicite ou latente des élèves une fois devenu enseignant. Elle peut résulter aussi de leurs souvenirs comme élèves, et de la myriade d'enseignants rencontrés quand ils n'étaient pas encore de l'autre côté du bureau. Ces souvenirs laissent des traces et invitent les enseignants à faire attention à leur tenue, notamment quand ils se rappellent la façon dont ils jugeaient celles portées par leurs enseignants, ou de leur apparence en général. En effet, l'importance qu'ils y accordaient comme élève ne manque pas de les interpeller depuis qu'ils sont enseignant :

*Enfin, moi les profs de maths qui, j'ai cette image-là, de prof de maths avec la chemise à carreaux de merde, qui pue la race, qui est là, les cheveux, bah là, je me suis pas coupé les cheveux depuis un moment, tu te dis déjà, (souffle), bon allez, je vais t'écouter mais, tu vois moi en tant qu'élève, ça m'interpellait quoi. Donc je me dis, même si je suis pas l'élève standard, mais je me dis, si moi ça m'interpellait alors que j'étais déjà plutôt docile au lycée, j'avais compris les règles du jeu et tout ça, j'étais plutôt de bonne volonté parce que j'avais fait des conneries et que j'en avais marre de me faire rappeler à l'ordre, je dis maintenant, si moi ça me marquait, j'imagine bien que le mec du fond, bah peut-être que ça peut le marquer aussi. Peut-être que je me goure hein, mais, c'est pour ça, c'est vrai que de plus en plus, j'y fais attention. Parce que c'est un peu comme*

<sup>1</sup> Selon les relations entre le corps tel qu'il est et tel qu'il est perçu par autrui et par soi-même évoquées entre autres par Marilou Bruchon-Schweitzer, *Une psychologie du corps*, Presses Universitaires de France, 1990.

<sup>2</sup> L'expression est de Jean-Paul Sartre, dans *L'Être et le Néant*, Paris, Gallimard, 1943, p. 379.

<sup>3</sup> Erving Goffman, « L'ordre de l'interaction » in Yves Winkin, *Les moments et leurs hommes*, Paris, Seuil, 2016, p. 196.

*au spectacle, si le fond est pas mal mais si les décors sont à chier, le rideau il fait du bruit quand il s'ouvre, bah (souffle), bof, finalement tu retiens le détail qui t'a fait chier plutôt que le fond [Thomas] (Annexe, tome 1, p. 725).*

Ainsi, c'est parce que les enseignants se saisissent de leur corps par l'intermédiaire du regard de leurs élèves – ou de l'élève qu'ils ont été – que cela les incite à opérer un contrôle sur soi en conséquence. La tentative de contrôle semble assez révélatrice de l'attention que les enseignants peuvent porter à leur corps quand les élèves y sont attentifs. Mais, comme on va le voir dans ce qui suit, il apparaît que les enseignants ne se contentent pas d'opérer un « énorme » « contrôle sur soi » pour que « tout soit parfait ». En fait, sous l'influence du regard des élèves, ils opèrent aussi quelques réajustements ou transformations en fonction des réactions que leurs livrent les élèves dont ils ont la charge.

### **Du regard des élèves aux transformations du corps de l'enseignant ?**

Il apparaît en effet que les enseignants ne font pas qu'opérer un « contrôle sur soi » et sur leur corps, mais qu'ils engagent aussi des manières de mettre en jeu ce dernier dans la classe qui contrastent avec les précédentes. Par exemple, quand les enseignants ont conscience du regard des élèves et de leurs jugements sur les tenues vestimentaires, ils peuvent tenter de vouloir « choisir » et ajuster leur tenue à celle qu'une majorité d'élèves apprécieront<sup>1</sup>. Ces changements peuvent alors requérir une forme de délibération intérieure. Cette délibération consiste à jauger leur corps en s'imaginant ce que pourraient en dire ou en penser leurs élèves. C'est particulièrement explicite dans l'extrait suivant :

**Tony** : – *Tu veux dire qu'au tout départ, t'es vachement dans le « susceptible » par rapport au...*

**Romain** : – *Susceptible !*

**Tony** : – *... quant à soi ?*

---

<sup>1</sup> Ceci parce que « l'individu peut chercher à infléchir l'information émise par son apparence en modifiant certains éléments de celle-ci, en se livrant alors, vis-à-vis d'autrui, à un acte de communication intentionnelle » dans Marie-Thérèse Duflos-Priot, « L'apparence individuelle et la représentation de la réalité humaine et des classes sociales », *Cahiers internationaux de sociologie*, 70, janvier-juin, 1981, p. 64.

**Romain** : – *Susceptible ! Et finalement, j'en parlais... Enfin ! On est un peu dans la séduction, quoi ! C'est-à-dire, que tu dois, tu te dis : « bon alors, aujourd'hui, bon, j'arrive comme ça ! ». Et : « est-ce qu'ils vont me dire quelque chose sur ça s'il y a ça ? ». Et puis après, bon on y va quoi, et puis fur et à mesure... On oublie, je pense au fur et à mesure. Mais c'est vrai qu'au départ, la première année où j'étais dans [nom d'une région]... On... Il y a un contrôle ! Il y a un contrôle sur soi qui est énorme. Justement, je pense que les élèves s'en rendent compte ! On veut tout contrôler, on veut que tout soit parfait (Annexe, tome 1, p. 620).*

Dans cet extrait, l'enseignant rend compte des questions qui le taraudent concernant sa manière de s'habiller : « tu te dis : “bon alors, aujourd'hui, bon, j'arrive comme ça !” ». Et : “est-ce qu'ils [les élèves] vont me dire quelque chose sur ça s'il y a ça ?” ». Autant réellement revêtues que virtuellement testées, les tenues vestimentaires ne sont alors pas seulement évaluées en fonction des effets qu'elles suscitent. Elles font aussi l'objet d'un « essai », à la maison, dans les magasins, en surfant sur le Net, ou dans d'autres circonstances qui ne nécessitent même pas ou pas toujours un essai physique de telle ou telle tenue. En effet, une virtualité de tenues vestimentaires est mise en regard et en correspondance avec une virtualité de jugements d'élèves. Cette gymnastique mentale consiste alors pour les enseignants à convoquer sinon à inclure dans leurs comportements vestimentaires le point de vue que les élèves ont – ou adopteraient – sur une tenue ou sur une autre. Réelle ou virtuelle, « la réponse d'autrui [face à cette tenue] devient une partie essentielle de l'expérience ou de la conduite<sup>1</sup> ». Comme s'il s'agissait là d'une condition nécessaire pour trouver la « bonne tenue » (mais en existe-t-il vraiment une ?).

Même si les enseignants n'ont pas toujours besoin de délibérer consciemment pour procéder de la sorte, et que le plus souvent, ces calculs sont non conscients et incontrôlés, ces délibérations intérieures leurs sont également utiles, tant pour entrer dans un rapport de séduction que pour le fuir. Que les enseignants soient conscients de ce rapport de séduction et qu'ils osent en parler n'est pas si fréquent. « L'enseignant tend à dénier que le vêtement puisse être un *instrument de séduction*<sup>2</sup> ». Mais, pourtant, c'est bien de séduction dont il s'agit quand l'enseignant cité plus haut signale : « on est un peu dans la séduction ». Pour l'enseignant, plus encore, il s'agit d'un jeu où « le vêtement, l'intonation de la voix, la

<sup>1</sup> George Herbert Mead, *op. cit.*, 2006, p. 257.

<sup>2</sup> Claude Pujade-Renaud, *op. cit.*, 2005, p. 83.

posture choisie révèlent la mise en scène d'une stratégie pour plaire<sup>1</sup> » ; et quand celui-ci en use, cette séduction « mobilise les sens humains, notamment le champ du visuel, pour capturer l'autre, interpréter ses réactions verbales ou gestuelles et réagir en fonction des effets produits sur le récepteur [ici l'élève] en adaptant ses propres comportements. Elle franchit une distance pour établir une proximité<sup>2</sup> ». Ainsi, dans cette entreprise de séduction, « à l'exception des éléments qui échappent à l'action ou même à la conscience de l'individu, l'émission de l'information peut-être plus ou moins contrôlée par l'émetteur qui peut délibérément chercher à produire certaines impressions<sup>3</sup> ». En la matière, aussi bien le « choix » de ce qui est porté que le « choix » de ce qui n'est pas porté sont effectués pour susciter voire emporter l'adhésion des élèves. S'il s'agit donc pour les enseignants de changer des éléments de leur tenue pour tenter de mieux épouser les attentes réelles ou supposées de ces derniers en matière de tenue vestimentaire, ou tout simplement pour éviter que leur tenue ne soit jugée négativement par eux, les interviewés témoignent aussi qu'il s'agit quelque fois de changer de tenue pour éviter toute forme de séduction, notamment quand celle-ci ne facilite plus mais menace l'ordre pédagogique. Dans cette voie, l'enjeu pour l'enseignant est alors de neutraliser toute forme de désir ou d'attirance qu'il pourrait éventuellement provoquer. Même si cet aspect de la relation est évidemment « tabou<sup>4</sup> », au secondaire, le rapport pédagogique n'en est pas toujours dépourvu<sup>5</sup>. Pour l'éviter ou le limiter, les enseignants peuvent volontairement chercher à proscrire certaines tenues :

*C'est des gamins qui ont des repères complètement différents enfin moi ils me disaient, de toute façon madame, ma montre elle est mieux que la vôtre, ma caisse elle est mieux que la vôtre. Parce qu'ils étaient en bac pro, en seconde, ils avaient limité mon âge en seconde quoi, la voiture, elle est mieux que vous, je vous emmène au chinois ce soir (...). [Et] Tu peux faire gaffe, que justement, je disais que par rapport à quand je travaillais*

<sup>1</sup> Gilles Boetsch et Dorothée Guilhem, « Rituels de séduction », *Hermès, La Revue*, 43, 2005/3, p. 181

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 181

<sup>3</sup> Marie-Thérèse Duflot-Priot, « Paraître ou vouloir paraître », *Ethnologie française*, nouvelle série, 6, 3-4, Langage et images du corps, 1976, p. 249.

<sup>4</sup> Et nous ne sommes pas non plus très à l'aise avec le fait d'écrire et d'analyser ce point.

<sup>5</sup> En témoigne par exemple cette anecdote : peu de temps après la rentrée 2017, le 5 septembre, une nouvelle enseignante en histoire-géographie nous a raconté avoir eu quelque surprise à ce propos : après avoir fait passer une fiche sur laquelle les enseignés devaient indiquer à quoi sert à leurs yeux l'histoire-géographie ou à notifier des problèmes de vues ou d'audition, un élève de sixième s'est aventuré à y indiquer « *Et il y a un cinquième qui m'a dit que vous étiez canon* ». L'enseignante a alors dû composer avec cette réalité et convoquer l'élève pour lui demander quelques explications. Signe que la classe n'est pas un lieu hors du monde, et que ce type de situation, qui donne à voir ce qui ne reste habituellement jamais communiqué à l'enseignant, peut arriver.

*qu'avec mes garçons [dans un lycée professionnel], etc., tu ne vas peut-être pas porter des trucs trop moulants, trop machin, tu fais attention enfin après ce n'était pas les dangers, et puis c'était vraiment gentil, ce n'était pas, c'était mignon plus qu'autre chose, mais tu te dis bon voilà, ça ne sert à rien non plus d'aller chercher, enfin bon on ressemble à rien, je veux dire avec nos survêts' et nos machins, c'est quand même dur dans notre, dans notre boulot d'être aguicheuse où que ce soit, avec nos tenues vestimentaires quoi (rires), mais euh, franchement, mais bon voilà parfois tu peux faire [attention]. [Laure] (Annexe, tome 2, p. 755).*

Ce n'est donc pas ici seulement qu'une affaire de tenue que les enseignants déclarent choisir dans le but avoué d'avoir une présentation de soi « *convenable* », « *correcte* » ou non « *provocante*<sup>1</sup> » – termes qui reviennent souvent dans la bouche des enseignants rencontrés quand ils évoquent leurs choix vestimentaires. C'est une question de délibération sur la tenue et de transformation d'éléments vestimentaires sous l'influence des réactions des élèves.

En outre, sans qu'il ne s'agisse d'entrer ou de fuir un rapport de séduction, ces délibérations faisant suite à des réactions d'élèves semblent être à l'œuvre en d'autres occasions. Elles surviennent quand les enseignants estiment que leur corps déclenche des réponses non désirées des élèves ; ou souhaitent ne pas attirer de façon « trop » appuyée leur attention sur leur corps. Car si pour les enseignants leur corps est leur premier outil professionnel pour enseigner et faire avancer leur classe<sup>2</sup>, celui-ci se révèle aussi parfois un frein au travail scolaire. C'est le cas quand les élèves sont focalisés sur le corps de l'enseignant dans la classe, surtout quand cette focalisation se fait au détriment de ce qui est dit par ce dernier. Comme l'exprime cet enseignant : *cela joue alors « sur le bazar, sur la concentration, sur beaucoup de choses (...) et même... tu fais du foot. Tu prends un coquard. Là, c'est fini ! Ton cours, il est foutu, hein. Ton cours est foutu. T'arrives avec un coquard, les gamins, tant que tu leurs n'as pas dit comment tu t'es fait le coquard, ils en démordent*

---

<sup>1</sup> Plus largement, avec la tenue vestimentaire, il en va du « *crédit* » ou de la légitimité de l'enseignant. Comme le fait remarquer cette enseignante : « *non, mais même ça, même ça c'est débile, mais je sais qu'il y a des gamins, ça ne va pas avoir de crédit quoi [de ne pas « ressembler » à « quelque chose »], ça t'apporte du crédit de ressembler enfin c'est bête à dire, mais tu ressembles à quelque chose quoi, enfin le prof, il a une dégaine de plouc, bah tu perds [en crédibilité]* ». [Laure] (Annexe, tome 2, p. 776). En cela, on retrouve cette idée que « nul n'échappe désormais à sa responsabilité face à l'image qu'il donne aux autres, il vaut ce que vaut son image » in David Le Breton, « D'une tyrannie de l'apparence : corps de femme sous contrôle » dans Michel Dion et Julien Mariette (dir.), *Ethique de la mode féminine*, Presses Universitaires de France, 2010, p. 4.

<sup>2</sup> Isabelle Jourdan, « Posture, corps et voix de l'enseignant débutant : Une démarche clinique de formation », *Recherches & éducations*, 12, 2014, p. 105-116.

*pas. Tant que tu leurs as pas dit pourquoi tu t'es fait un piercing, qu'est-ce que représente ton tatouage ou combien a coûté ta montre... ils sont sur ça* » [Félix] (Annexe, tome 1, p. 799). Or, même si un effacement total de leur corps est impossible – puisque qu'il est inévitablement ce « point de mire » où convergent les regards des élèves –, c'est bien cette focalisation des élèves sur leur corps que ces derniers veulent éviter. Il s'agit de proscrire les éléments vestimentaires qui captent les sens des élèves, à l'image de ce que raconte cet enseignant, qui a banni de sa garde robe des chaussures qu'il jugeait inappropriées parce qu'elles grinçaient en classe :

*Après je marche beaucoup. Moi je marche beaucoup, beaucoup. Donc quand même – ça va te paraître ridicule – mais j'ai fait attention à une époque à avoir des chaussures qui ne grincent pas. Parce que comme je marche beaucoup, ça m'énerve, enfin je me dis, enfin les élèves vont dire « avec ces godasses qui grincent... » ; parce que sur les sols plastiques des fois c'est... [Laurent] (Annexe, tome 1, p. 532).*

Et tout en prenant en compte les regards et les jugements réels ou supposés des élèves, et en engageant un dialogue de soi à soi, ils se cherchent alors un ensemble de tenues, tenues dont ils pensent que, avec elles, ils ne commettront pas d'impair. Ainsi, si par les vêtements les enseignants « bricolent » leur apparence en fonction de leurs élèves, comme on l'a évoqué plus tôt, une partie de ce bricolage vise en contrepoint à ce que leur corps, ou des éléments de celui-ci, ne retienne pas l'attention : en bref, « le corps ne doit témoigner d'aucune aspérité susceptible de le mettre en valeur<sup>1</sup> » ; il doit rester dans la discrétion de la relation, sous les radars, presque en deçà de la parole pédagogique. Comme si d'un côté les enseignants n'avaient pas d'autre choix que de communiquer avec leur corps<sup>2</sup> ; mais que, de l'autre, tout en communiquant par et à travers lui, la présence corporelle des enseignants devait être déniée par leurs choix vestimentaires. Comme s'ils devaient apprendre à parler avec un « corps caché<sup>3</sup> ». Significatives sont d'ailleurs à cet égard les catégories employées par nos enquêtés, notamment quand ils déclarent qu'au contact des élèves, ils ont appris à

<sup>1</sup> David Le Breton, *op. cit.*, 2011, p. 183.

<sup>2</sup> Maurice Merleau-Ponty, *op. cit.*, 1945.

<sup>3</sup> Revenant sur son parcours et sa pratique du corps quand elle était professeure d'université en sciences de l'éducation, Mireille Cifali Bega écrit à ce propos : « Il m'a fallu apprendre à m'habiller, les vêtements sont devenus une enveloppe protectrice. C'est avec mes habits choisis, mes couches successives, que j'ai d'ailleurs enseigné et me suis singularisée. Avec un corps caché que j'ai parlé », Mireille Cifali Bega, « Le corps angoissé dans l'enseignement : la force d'une vulnérabilité » dans Christine Delory-Momberger, *Eprouver le corps*, ERES, « Questions de sociétés », 2016, p. 24.

s’habiller de façon « neutre », voire aussi « neutre » que possible. Certes, ils ne sont pas toujours en mesure de clarifier nettement ce qu’ils entendent par là, si ce n’est en décrivant ce type de tenue par opposition avec ce qu’elle n’est pas – « excentrique », « provocante », « vulgaire », etc. —, mais ils sont assez unanimes sur le fait qu’adopter ce type de tenue les a contraints à opérer une transformation plus ou moins importante de leurs habitudes vestimentaires. Ces tenues « neutres » sont alors mises en regard et en contraste avec les tendances antérieures de leurs comportements vestimentaires :

*J’ai mis, comment dire, des tenues un peu plus neutres, parce que c’est vrai qu’avant j’avais tendance à mettre davantage de couleurs et de formes différentes, là, ça c’est un petit peu normalisé, on va dire, voilà, j’ai un peu près adapté [Marc] (Annexe, tome 1, p. 592).*

Ainsi voit-on que des changements sont opérés du point de vue des « tendances spontanées » à s’habiller de telle ou telle manière. Certains vêtements, et plus précisément, des types de tissus, de couleurs, de formes ou de coupes, sont abandonnées au profit d’autres, jugés plus « neutres », quitte à ce que ces nouvelles manières de s’habiller soient en rupture ou en décalage avec des tendances ou des penchants antérieurs. En réponse aux réactions des élèves, des accessoires portés habituellement n’affublent plus le corps. : « *Je suis neutre ! Neutre, c’est très bien. Bien habillé mais neutre. Où il y a pas, il y a pas des trucs qui... Tu vois, là, la montre-là, moi, ça m’a dérangé qu’ils réagissent. Je la porte plus* » [Félix] (Annexe, tome 1, p. 799). En ce sens, « chaque déclinaison de l’apparence est l’objet d’une méditation consciente et parfois d’une savante élaboration<sup>1</sup> ». Et même s’il ne leur est pas évident de savoir pourquoi ou comment, les enseignants ont conscience qu’au contact des élèves, quelque chose a changé chez eux, sur un plan ou sur un autre, dans leurs manières de s’habiller. Sans être omniscients, ils ont donc ici une « conduite réflexive », fût-elle relative : ils font preuve d’une capacité « d’entrer dans leur propre champ de vision et de devenir un objet pour eux-mêmes – un objet à transformer, à orienter ou à diriger<sup>2</sup> ». En effet, « commençant à se connaître, à connaître leurs “tendances spontanées” et leurs

<sup>1</sup> David Le Breton, « D’une tyrannie de l’apparence : corps de femme sous contrôle » dans Michel Dion et Julien Mariette (dir.), *op. cit.*, 2010, p. 5.

<sup>2</sup> Daniel Cefaï et Louis Quéré, « Introduction. Naturalité et socialité du self et de l’esprit » dans Georges Herbert Mead, *op. cit.*, 2006, p. 35.

réactions à certains types de situation, au bout d'un certain nombre d'années d'expérience et de prise de conscience de certaines façons de faire », les enseignants « peuvent parfois mettre en œuvre un minimum de contrôle de soi, développer des tactiques dans la conduite de soi » ; car « la connaissance de soi (et de ses propensions) peut amener 1) à un contrôle de soi afin de contenir la force de la disposition ou 2) à des arrangements contextuels tenant compte de cette disposition pour tenter d'en limiter les effets négatifs<sup>1</sup> » ; et, pourrions-nous ajouter, 3) à des transformations partielles de ses dispositions corporelles dans le contexte professionnel.

Résumons-nous. L'attention des élèves au corps de l'enseignant dans la classe a des effets socialisateurs sur les comportements de nos interviewés. Une partie de ces effets consiste en des transformations partielles du corps qui passent par une « conduite réflexive ». Comme on l'a vu, certains d'entre eux ont en effet une conscience partielle de ces transformations : ils peuvent même s'engager dans un dialogue réflexif de soi à soi quand ils cherchent à transformer leurs comportements vestimentaires en prenant en compte le point de vue des élèves dans leurs choix ; tentent de rechercher ou d'éviter toute forme de séduction<sup>2</sup> avec les élèves ; ou essayent de se faire un corps invisible<sup>3</sup> (ou du moins, un corps sur lequel les élèves ne focalisent pas toute leur attention). Mais tout cela ne doit pas tromper. Car les enseignants sont « souvent conscients sans savoir ce qui détermine les produits de leur conscience et en ignorant à peu près tout des opérations cognitives qu'ils mettent en œuvre<sup>4</sup> ». Et le sens qu'ils donnent parfois à « ce qu'ils font n'est que l'infime partie émergée du continent de leur vie psychique et pratique<sup>5</sup> ». C'est notamment ce que l'on verra dans les chapitres suivants (« *L'espace des comportements vestimentaires* » et « *L'espace des comportements langagiers* »). En attendant, les élèves ne sont pas les seuls à exercer une contrainte sur les enseignants. Ces derniers doivent aussi composer avec d'autres influences socialisatrices qui participent du modelage et de la transformation de leurs comportements

---

<sup>1</sup> Bernard Lahire, *op. cit.*, 2002, p. 421, puis p. 422.

<sup>2</sup> On aura bien compris avec ce qui précède qu'il ne s'agit pas de la séduction dans son acception de sens commun liée à l'amour, mais de séduction au sens de rechercher l'adhésion d'un public d'acteurs, ici les élèves.

<sup>3</sup> Sur cette nécessité de disposer d'un corps à la fois visible et invisible, on peut se rappeler cette anecdote, qui dépasse le cadre de la tenue vestimentaire, mais touche bien au corps, avec cette enseignante, qui, pour se faire opérer, attend que son corps soit soustrait à la vue des élèves en choisissant de se faire opérer durant les vacances : « *Je connaissais une prof. de français qui... Elle a... Elle a attendu les vacances pour se faire opérer des... (?) Bon, ben tu vois, quand t'as un truc physique qui va se passer ben, moi, je voudrais pas que les élèves, ils me voient euh... Tu vois, je me dis...* » [Félix] (*Annexe, tome 1, p. 799*).

<sup>4</sup> Bernard Lahire parle ici des êtres humains en général, mais son propos est également valable en ce qui concerne ici nos enquêtés (Bernard Lahire, « conscience involontaire et inconscient », dans *L'interprétation sociologique des rêves*, Paris, La Découverte, 2018, p. 190).

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 190.



dans l'espace professionnel. Certes, « l'organisation "cellulaire" du travail dans les établissements d'enseignement (un enseignant, une classe) fait que les enseignants exercent la plupart du temps leur activité dans un lieu soustrait au regard des collègues et de l'administration, avec pour conséquence majeure que se sont les élèves, plus que ces derniers, qui contribuent quotidiennement à la socialisation des nouveaux arrivants<sup>1</sup> ». Mais les enseignants ne sont pas en relation qu'avec les élèves.

## De l'influence des partenaires de travail

Par exemple quand on passe de l'autre côté du bureau, d'étudiant à enseignant, le corps n'est pas – ou n'est plus ! – forcément une évidence. Premier outil professionnel de l'enseignant<sup>2</sup>, en faire usage dans l'établissement et dans la classe ne va pas de soi<sup>3</sup>. Et les partenaires de travail sont là aussi pour orienter implicitement ce travail sur le corps. Dit autrement : devenir enseignant suppose aussi un travail sur son corps. Et ce travail corporel s'inscrit dans un processus de socialisation qui n'échappe pas à l'influence des partenaires de travail. C'est ce que nous allons voir dans les pages qui suivent.

### Avant même la réussite du concours : opérer quelques changements...

Si donc l'attention des élèves au corps des enseignants peut les pousser à engager une entreprise de modification partielle de leurs habitudes corporelles, qu'elles soient langagières ou vestimentaires, il semble en aller de même du travail corporel effectué sous l'influence des partenaires de travail. Entreprise que l'on peut comprendre, puisque comme on l'a énoncé plus haut, devenir enseignant, c'est aussi travailler et apprendre à se forger un corps d'enseignant. Mais contrairement à ce que l'on aurait pu imaginer initialement, se constituer ainsi un corps d'enseignant semble s'inscrire dans un processus qui ne débute pas une fois le concours d'enseignement obtenu. En réalité, ce processus de modification de soi et de son corps le précède. Par exemple, au fil des années d'étude, se rapprochant de leur première prise de poste, les étudiants qui demain seront enseignant opèrent des

---

<sup>1</sup> Agnès Van Zanten dans Maurice Tardif et *al.*, *op. cit.*, 2004, p. 207.

<sup>2</sup> Bernard Andrieu et Nicolas Burel, *Enseigner par son corps*, Paris, L'Harmattan, 2014.

<sup>3</sup> Isabelle Jourdan, *op. cit.*, 2014, p. 105-116.

transformations dans leurs comportements vestimentaires. C'est en tout cas visiblement observé chez celles et ceux qui aspirent à embrasser une carrière dans l'enseignement de l'éducation physique et sportive au secondaire. Chez ces étudiants, « des transformations des modes vestimentaires des étudiants, de leurs accessoires, de leurs loisirs (fréquentation accrue des spectacles...), de leur pratique sportive » ont lieu<sup>1</sup>. « Les étudiants accordent certes de moins en moins d'importance à leur pratique sportive en club mais s'investissent de plus en plus dans des tâches d'éducateur sportif au sein d'associations sportives et/ou pendant les vacances scolaires. La diminution des enseignements de “pratique des APSA” amène progressivement les étudiants à abandonner les baskets et le survêtement comme habits quotidiens mais également le sac à dos pour se munir d'une pochette et d'un stylo<sup>2</sup> ». Même s'il est vrai que l'éducation physique et sportive est une « discipline singulière » en ce qu'elle « s'adresse au corps quand l'école valorise l'intellect, transmet des pratiques plus que des notions abstraites, inclut l'association sportive, est dispensée dans des espaces spécifiques, parfois hors les murs de l'établissement, nécessite une tenue vestimentaire particulière<sup>3</sup> », ou que les étudiants qui se destinent au professorat en éducation physique et sportive ne disposent pas tout à fait du même rapport au corps que les étudiants aspirants à exercer dans d'autres disciplines (ils n'ont pas tout à fait le même profil sociologique<sup>4</sup> et ne disposent généralement pas non plus du même « capital corporel »)<sup>5</sup>, on peut voir à travers eux que des changements dans les tenues vestimentaires sont opérées avant même d'être enseignant. De tels changements dans les habitudes peuvent par exemple survenir quand il s'agit pour eux de se préparer en vue de l'examen du Certificat d'Aptitude au Professorat en Education Physique et Sportive<sup>6</sup> (dont une part consiste en des prestations physiques où chaque candidat est alors évalué par des membres de jury).

Si la préparation à cet examen peut se solder par une discontinuité dans les habitudes vestimentaires, c'est parce que sa préparation passe par une prise de conscience de l'impact

---

<sup>1</sup> Loïc Gojard, Philippe Terral, « La professionnalisation des étudiants STAPS du département éducation et motricité : l'exemple du professorat d'éducation physique et sportive », *Movement & Sport Sciences*, 83, 1, 2014, p. 25-29.

<sup>2</sup> Loïc Gojard, Philippe Terral, *op. cit.*, 2014, p. 28.

<sup>3</sup> Dominique Bret, « Le professeur d'éducation physique et sportive : un enseignant comme les autres ? », *Carrefours de l'éducation*, 2009/1 (n° 27), p. 117-130.

<sup>4</sup> Stephan Mierzejewski, « Vous avez dit “profs de gym” ? Retour sur la question de la domination sociale et culturelle des enseignants d'EPS », *Sociétés contemporaines*, 101, 2016/1, p. 63-89.

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 63-89.

<sup>6</sup> Sur la création du CAPES et du CAPEPS : Yves Verneuil, « La création du CAPES : révolution ou innovation contrariée (1950-1952) ? », *Carrefours de l'éducation*, 41, 2016/1, p. 81-98 ; Michaël Attali et Jean-Saint-Martin, *L'éducation physique de 1945 à nos jours*, Paris, Armand Colin, 2015.

que peut avoir la tenue vestimentaire sur autrui – tel qu’un membre de jury d’examen ! –, sous l’impulsion d’éducateurs, d’entraîneurs, d’enseignants déjà passés par les voies du concours. Pour les étudiants en sciences du sport, puisque nous évoquons surtout ceux-là ici, cette prise de conscience a quelque fois lieu au cours de leur pratique de club, pratique<sup>1</sup> au cours de laquelle ils apprennent que, au moins pour une part, la tenue fait le sportif : « ça [deux expériences de moqueries par d’autres karatéka et relatives à la tenue] *c’est deux hontes sur la façon de « merde, putain, t’as pas mis le budget pour avoir un kimono neuf en plus, et qui te va bien, qui fait bien qu’à une allure de combattant tout ça »*. Parce que même dans les exemples qui étaient donnés, *c’était ouais, bah si vous combattez contre machin qui a son nom derrière son kimono tout ça, vous dites bah lui il doit être fort et tout ça. Si par contre c’est... Mais le prof disait bien, méfiez-vous quand même du mec qui est en Domyos, qui a rien à voir, qui a une tête de con, parce que des fois il peut vous surprendre, mais en gros, ça faisait aussi partie de la tenue, fallait pas en rajouter, fallait pas forcément avoir son nom dans le dos, mais fallait quand même, t’as une attitude à avoir si tu veux pas déjà avoir perdu le combat avant de commencer. Enfin bref. Ça c’était dans le discours ambiant, dans les prépas mentales du truc. Donc du coup, tu te dis, à ce moment-là, j’avais investi dans du, d’autres kimonos Adidas et tout ça, pas parce que c’était Adidas, mais parce que c’est vrai qu’ils sont mieux, ils sont plus légers, t’es beaucoup plus à l’aise que dans les Domyos où c’est des trucs en coton un peu dur, et puis ça fait aussi partie de la panoplie du truc. Donc ouais, avec le recul, je me disais en fait j’ai dû bien me faire prendre pour un con quand j’étais avec mes kimonos Domyos quand j’étais dans les premières années quoi. Donc ça, on va dire en termes de facteur de honte sur la tenue, ça, ça a joué [Thomas] (Annexe, tome 1, p. 716).*

Cette prise de conscience de l’impact des tenues sur autrui et de l’importance de se présenter au jury avec un corps d’enseignant et de sportif socialisés<sup>2</sup> – selon aussi des canons propres à l’activité physique et les normes en vigueur dans les clubs – se donne également à voir quand les futurs enseignants se frottent à des partenaires de travail qui connaissent un peu plus finement les critères implicites du concours qu’ils ne les saisissent encore eux-mêmes. Car, si, en principe, « les épreuves et les critères sont les mêmes pour tous les

---

<sup>1</sup> Il est d’ailleurs à noter à ce point que les activités physiques et sportives peuvent être explicitement pratiquées par les étudiants dans le but d’accroître leur « capital corporel » et d’augmenter leurs chances d’insertion professionnelle (Oumaya Hidri, « “Le corps de l’emploi”. Les étudiants et leurs stratégies d’insertion professionnelle », *Staps*, 66, 4, 2004, p. 129-141).

<sup>2</sup> Socialisés ici aussi dans son sens le plus normatif, c’est-à-dire qui répond à des attentes implicites mais précises en matière de tenue vestimentaire.

candidats », « les étudiants les plus proches de la culture scolaire de par leur habitus de classe sont privilégiés par rapport aux autres<sup>1</sup> ». Et, de fait, les « signaux sur lesquels se fonde inconsciemment le jugement professoral » touchent à la modalité du « maniement de la langue (correction, accent, ton, débit, etc.), elle-même liée à la modalité du rapport au professeur et à la situation d'examen qui s'exprime dans le maintien, les gestes, le vêtement, la cosmétique<sup>2</sup> ». Or, à ce point, il en est certainement de même du concours pour devenir professeur d'Éducation Physique et Sportive (EPS) : le candidat semble être apprécié au travers d'une multitude de critères qui dépassent largement le cadre des critères de réussite institutionnalisés, à travers des concours dans lesquels les corps – avec tout ce qu'ils révèlent comme information sociale sur la personne – sont exposés et examinés par les examinateurs<sup>3</sup>. Plus précisément encore, il convient apparemment au cours de celui-ci, d'une part de présenter un corps qui est déjà proche d'un corps d'enseignant en général, et d'enseignant d'EPS en particulier. D'autre part d'adopter des comportements vestimentaires qui suggèrent suffisamment au jury que le candidat est informé et a intériorisé les normes vestimentaires – pourtant non-officielles – en vigueur. Aussi les futurs enseignants se laissent-ils alertés, guidés et influencés sur leurs manières de s'habiller :

*Donc ça c'était sur le côté sportif, en gros un sportif, en l'occurrence un karatéka, même en général un sportif, (souffle). Il y a une tenue adaptée avec. Ce qu'il y – avant que je parle du mariage – ce qui m'a aussi fait comprendre ça, intériorisé ça, c'est M.V, tu vois qui c'est ? C'est le type de l'escalade au S., quand je passais le CAPEPS, que je m'entraînais au CAPEPS externe, il m'avait dit, par contre quand t'iras à Vichy, tu me diras, on te filera un, un baudrier de marque dans l'escalade et tout ça, parce que moi j'avais acheté un truc premier prix d'escalade à décathlon, il a dit : « fais attention à ça, surtout au CAPEPS, parce que les examinateurs ils sont pas cons, ils vont voir ça, ils vont dire, houlà bah lui, il est passé à Décathlon avant de venir passer l'examen ». Et « ça en gros c'est un synonyme du touriste qui a été, qui se présente, ouais, je me suis entraîné en escalade », et puis qu'est le mec en baudrier Domyos, qu'est, c'est pas comme ça que ça se passe dans les clubs. La norme veut que... C'est pareil, il m'avait dit : « enlève tes chaussettes quand t'es en chaussures d'escalade ». La norme veut que*

---

<sup>1</sup> Anne Jourdain, Sidonie Naulin, « Héritage et transmission dans la sociologie de Pierre Bourdieu », *Idées économiques et sociales*, 166, 4, 2011, p. 6-14.

<sup>2</sup> Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 1970.

<sup>3</sup> Annabelle Allouch, *La société du concours. L'empire des classements scolaires*, Paris, Seuil, 2017.

*le mec qui bourlingue en escalade, il est pied nu dans ses chaussons, il est plus à l'aise, voilà, c'est comme ça que ça se passe et pas autrement. Je lui ai dit : « ok, bah merci de me le dire ». Parce que je pense aussi que dans les examens, ça se joue comme ça. Le mec : « vas-y » – sauf si t'es vraiment très bon, mais c'était pas mon cas en escalade –, chaussettes, baudrier de merde, ok, vas-y, ta note, t'es déjà noté en dessous de 13 déjà. Si en plus tu montes comme une merde, voilà t'as 7 et puis merci d'être venu hein. Donc il m'avait alerté là-dessus. Et j'aime bien son expression : « Ça fait le mec qu'est passé chez décathlon ». Ça fait vraiment le mec.... Bah ouais, il y a Décathlon, naïf, que tous les mecs, quand tu fais de l'escalade savent bien que ouais, j'ai commandé au vieux campeur et tout ça, parce que t'as des bons conseils, t'as toutes les bonnes marques, dans le giron du truc, c'est comme ça que ça se passe, c'est comme en karaté, en Domyos, ok on a vu. Le mec en Adidas ou en telle marque, c'est une autre, on a pas commencé à combattre, mais déjà tu te dis, attention ! L'habit fait pas le moine, mais quand même [Thomas] (Annexe, tome 1, p. 717).*

Des nouvelles manières de donner à présenter son corps au jury sont donc contractées au contact de partenaires de travail qui les avertissent sur ces « ficelles corporelles », ficelles dont on pourrait dire qu'elles sont déjà des « ficelles de métier<sup>1</sup> ». Les enseignes à fréquenter comme celles à bannir, les « bonnes » marques à arborer et celles à éviter, les façons de porter tel ou tel vêtement, ainsi que celles à proscrire, sont échangés et participent de ce travail corporel sous influence. Le style vestimentaire ne va plus de soi, mais il fait en effet l'objet d'un travail, d'un remodelage, pour se « forger une apparence “recrutable<sup>2</sup> » et ainsi avoir « le corps de l'emploi », comme c'est explicite dans l'extrait précédent (« *il m'avait dit, par contre quand t'iras à Vichy<sup>3</sup>, tu me diras, on te filera un, un baudrier de marque dans l'escalade et tout ça, parce que moi j'avais acheté un truc premier prix d'escalade à décathlon, il a dit : “fais attention à ça, surtout au CAPEPS, parce que les examinateurs ils sont pas cons”* »). Aux tenues vestimentaires seraient immédiatement indexées un degré de sérieux ou un niveau de pratique. D'où par conséquent cette nécessité d'y être vigilant, et de modifier ses comportements vestimentaires en conséquence. Même si tous les aspirants à

<sup>1</sup> Nous reprenons l'expression « ficelle de métier » de Howard Becker, *Les ficelles du métier*, Paris, La Découverte, 2002.

<sup>2</sup> Hidri Oumaya, « Se forger une apparence “recrutable” : une stratégie d'insertion professionnelle des étudiant(e)s », *Travailler*, 20, 2008/2, p. 99-122.

<sup>3</sup> Après avoir eu lieu à Reims, puis à Bourges, les épreuves du CAPES ont traditionnellement lieu à Vichy depuis le début des années 1970. « Aller à Vichy », c'est donc se rendre à ces épreuves.

devenir enseignant ne profitent pas des mêmes conseils, il apparaît donc qu'ils sont disposés à se laisser influencer sur ce registre pour se conformer aux réquisits « cachés » des examinateurs. Mais est-ce si étonnant ? Pas tant que cela, si l'on se rappelle ce que Bernard Lahire indique à propos des influences au contact d'autrui : il faut qu'un ensemble de conditions de possibilité soient réunies, et notamment que la « personne en question » ait « quelques “raisons” (et notamment des dispositions) de se laisser influencer : pour faire plaisir à autrui, par courtoisie à son égard, parce que l'activité correspond à une partie de ses propres préférences et propensions<sup>1</sup> », etc. Car la seule « présence ne signifie donc pas forcément effet socialisateur<sup>2</sup> ». Or, à ce point, souhaitant réussir leur concours, et donc mettre toutes les chances de leur côté, les futurs enseignants ont justement de « bonnes raisons » de se laisser influencer. Cette influence des partenaires de travail ne s'arrête toutefois pas là. Elle se poursuit quand ils parviennent à franchir avec succès l'étape du concours. Dès lors, en effet, ils composent quotidiennement avec des collègues, et ces collègues sont susceptibles d'influencer, de remodeler, ou à tout le moins de mettre en question la manière dont ils présentent leurs corps aux yeux des autres.

### **L'influence des collègues**

Comment avoir un « look de prof » ? Comment s'habiller le jour de la rentrée ? Faut-il avoir une tenue civile et une tenue professionnelle distinctes ? Voilà quelques-unes des questions concrètes que se posent les enseignants lorsqu'ils débutent dans le métier ou sont sur le point de prendre en main une classe. Paraitraient-ils tout à fait triviaux pour un profane, ces questionnements, qui touchent au corps, sont pourtant régulièrement évoqués<sup>3</sup>. Signe d'ailleurs de cette importance accordée par les débutants comme les plus chevronnés à ce point, les sujets qui fleurissent sur Internet et les forums – tant ceux destinés *a priori* aux

---

<sup>1</sup> Sur les « bonnes raisons » de se laisser influencer : Bernard Lahire, « Chapitre 13. Des vies culturelles sous influences » dans Bernard Lahire, *op. cit.*, 2004, p. 482.

<sup>2</sup> Murielle Darmon, *op. cit.*, 2016, p. 54.

<sup>3</sup> Ils le sont même par la presse, qui en parle régulièrement au moment des rentrées scolaires, avec des titres tels que « Rentrée scolaire : relax ou guindés : comment les enseignants s'habillent ? » ou « Rentrée scolaire : y a-t-il encore un look prof ? » ([https://www.huffingtonpost.fr/2013/09/03/rentree-des-classes-comment-vetements-profs\\_n\\_3843686.html](https://www.huffingtonpost.fr/2013/09/03/rentree-des-classes-comment-vetements-profs_n_3843686.html) ; et <https://o.nouvelobs.com/mode/20130831.OBS5096/rentree-scolaire-y-a-t-il-encore-un-look-prof.html>). Ce fut aussi le sujet d'un court clip sur Arté où des conseils étaient donnés aux enseignants sur la manière de s'habiller quand ils exercent en éducation prioritaire (cf. émission « Personne ne bouge » sur Arté, émission du 5 février 2012).

enseignants que ceux qui ne le sont pas<sup>1</sup> –, avec des intitulés de discussion tels que : « quelle tenue pour la pré-rentrée ? », « quelle tenue choisir ? », « tenue correcte exigée » ; ou encore : « comment avoir l'air d'un prof ?<sup>2</sup> ». Dans ce cadre, les enseignants échangent sur leur tenue vestimentaire. Ils décrivent leurs tenues habituelles, se confrontent aux regards, commentaires et points de vue de leurs collègues, lesquels leurs sont tantôt anonymes, tantôt connus. Certains internautes-enseignants s'échangent aussi des photos de leur tenue au travers de messages privés, tandis que d'autres, certes à la marge, s'hasardent à se prendre en photographie, parfois seul face à une glace, pour partager cette dernière publiquement<sup>3</sup>. Qu'elle soit décrite et accompagnée ou non d'une photographie, il s'agit de se soumettre délibérément à une exposition de soi et à une évaluation par les pairs de sa tenue de travail<sup>4</sup>.

Plus directement que par les réseaux sociaux, quand ils sont encore dans leur année de stage après avoir obtenu leur concours, et alternent entre le travail en établissement et leurs heures de formation à l'École Supérieure du Professorat en Éducation (ESPE), les enseignants se questionnent souvent sur la façon dont ils peuvent ou doivent mettre en scène leur corps. Interrogeant sur le sujet leurs formateurs, et profitant de leurs conseils, on leur suggère par exemple de s'habiller différemment des élèves, de sorte que, encore « jeunes », ils puissent se distinguer clairement de celles et ceux à qui ils s'adressent. Manière de s'habiller qu'ils intériorisent généralement, mais adaptent aussi selon leur propre ligne de conduite en matière d'étiquette corporelle : « *Je veux pas m'habiller comme eux [comme les*

---

<sup>1</sup> En effet, ces questions sont parfois évoquées par les enseignants sur des forums qui ne s'adressent pas spécifiquement aux enseignants, à l'image, par exemple, de ce fil de discussion posté dans la section beauté d'un site dédié à la santé, avec pour sujet : « Une jeune prof peut-elle s'habiller de façon classe, style active woman » ([http://forum.doctissimo.fr/forme-beaute/Vetements/active-classe-style-sujet\\_2128\\_1.htm](http://forum.doctissimo.fr/forme-beaute/Vetements/active-classe-style-sujet_2128_1.htm)). Ici le sujet a été visiblement lancé par une jeune enseignante qui, lors de sa première année d'enseignement, portait « assez souvent des jupes droites, des pantalons à pince, des vestes types blaser à col tailleur, des escarpins », etc. pour se « sentir », comme elle le dit, « sérieuse et sûre de moi », mais qui s'interroge sur sa manière de s'habiller pour l'année suivante, et demande visiblement l'avis de celles et ceux qui la liront : « j'aimerais votre avis. Est-ce que c'est "too much", que cela choque de voir une jeune prof habillée comme une cadre d'un certain âge, où est-ce que ça vous semble cohérent car cela montre aux élèves que la prof n'est pas comme eux ? Le débat est lancé ».

<sup>2</sup> Exemples des très nombreux sujets de discussion lancés sur les tenues vestimentaires et tirés ici du forum Néoprofs, qui se présente comme tel : « 1<sup>er</sup> réseau social enseignant, s'adresse aux professeurs et personnels de l'Éducation nationale. Ce forum permet de créer des contacts professionnels et amicaux entre collègues, et d'échanger sur le monde de l'éducation et de la pédagogie » (<http://www.neoprofs.org/forum>).

<sup>3</sup> Comme on peut le voir dans ce cas où, suite à une demande d'une enseignante susceptible de se faire inspecter prochainement, une autre enseignante lui répond en publiant deux photographies, la première montrant comment elle est habillée « quasiment tous les jours » et une autre témoignant de la manière dont elle était habillée quelques semaines plus tôt lors d'une inspection (<http://www.neoprofs.org/t40787p20-quelle-tenue-choisir>).

<sup>4</sup> Bien qu'il ne s'agisse pas là de partenaires de travail côtoyés dans le quotidien de l'exercice de leur fonction, il n'empêche que celles et ceux qui alimentent ces discussions sur les réseaux sociaux sont aussi des collègues qui enseignent ailleurs, ou tout cas, ce sont aussi souvent comme eux des personnes qui sont enseignantes.

élèves] ! J'ai... Tu vois, Ted. Smith ou, ou des trucs de... qu'ils ont, eux... , voilà, je suis pas un élève ! Mais par contre, je veux pas m'habiller non plus totalement à l'inverse d'eux ! » [Félix] (Annexe, tome 1, p. 798). D'autres recommandations sont aussi données par les inspecteurs, telles que celles de « faire attention à sa tenue » ou d'être « habillé » (comme on le dit dans le « sens commun », sans savoir vraiment ce qui est entendu par là) ; mais tout en comprenant le message que veulent faire passer ces derniers, ils ne souscrivent pas pleinement à de tels conseils, qu'ils jugent parfois « désuets » ou « dépassés » : « *Je me vois pas arriver en costume à l'école, quoi ! Les inspecteurs, ils nous ont dit ça* » / Tony : « *Quoi ? Ils t'ont dit quoi ?* » / Felix : « *Ouais, ouais, ils disent beaucoup de faire attention à la façon d'être habillé auprès des élèves. Enfin, ils te demandent pas d'être en costume. Mais.../ Tony : « Mais il n'empêche qu'il y a un implicite derrière ?* » / Félix : « *Ils aiment bien. Voilà !<sup>1</sup>* » (Annexe, tome 1, p. 798).

Ces quelques conseils, pas toujours explicites, sur le travail corporel qu'ont à effectuer les enseignants, ne suffisent pas néanmoins à mettre un terme à leurs interrogations sur le sujet. Et les moments clés dans l'année, avec la pré-rentrée, la rentrée, les conseils de classe, etc. fonctionnent comme des accélérateurs de ces interrogations sur soi et sur son corps. L'angoisse qu'ils peuvent susciter conduit même parfois à employer le vocable de l'habit qui se conjugue à celui de l'aisance ou d'un malaise corporel : « *Les jambes qui tremblent, et puis c'est loin, mais je me souviens je n'étais pas à l'aise dans mes chaussettes, ah non j'étais pas bien* » [Paul] (Annexe, tome 2, p. 49). De même, la situation officielle ou la rencontre avec un personnel non-enseignant, placé plus haut dans la hiérarchie de l'institution, provoque de l'incertitude et des doutes sur la manière dont il conviendrait de mettre en scène son corps :

*Ou réunion de rentrée, t'es prof d'EPS, mais t'es pas obligé d'arriver en jogging en pré-rentrée, où on va boire le café, où on va être là, 4<sup>e</sup>, ça va être Bernard qui les aura, en doublette, enfin, je me pose toujours la question du jour de la rentrée, comment tu t'habilles ? Est-ce que tu fais péter la chemise, parce que tu vas voir le principal, bonjour, faut aussi avoir une tenue, les codes attendent que tu sois bien habillé quand tu vois ton patron machin ? [Thomas] (Annexe, tome 1, p. 724).*

---

<sup>1</sup> On reviendra plus loin et plus longuement sur ces influences des inspecteurs, puisqu'il s'agit ici surtout de se centrer sur les pairs-enseignants et collègues de travail.



Au fond, ce qu'il convient donc de retenir ici pour le moment, c'est que devenir enseignant occasionne généralement une discontinuité dans « l'effacement de la présence du corps » et « l'effet de familiarité qu'il suscite » habituellement<sup>1</sup>. Car comme l'explique David Le Breton, dans *Corps et sociétés. Essai de sociologie et d'anthropologie du corps*, « le corps tout pendant qu'il est efficient, est comme gommé de l'attention de l'acteur rituellement effacé par la familiarité de ses mises en jeu<sup>2</sup> ». Ce corps, en effet, est le plus souvent « l'évidence oubliée, il se vit sur un mode proche de l'effacement » ; ou dit autrement : « l'évidence trop grande de son exposition » et la « familiarité des manifestations corporelles font de la même façon disparaître le corps<sup>3</sup> ». C'est donc pourquoi « la vie quotidienne traduit presque toujours une unité (un monisme) corps-sujet. Et à cet égard, le plus grand paradoxe de la vie sociale consiste sans doute dans cet oubli qui affecte en permanence le corps dans les conditions ordinaires de l'existence du sujet<sup>4</sup> ». Mais si « la socialisation du corps débouche généralement sur un monisme de la vie quotidienne<sup>5</sup> », on peut analyser le fait de « devenir enseignant » comme une rupture de ce monisme. Se confronter au jugement de ses pairs, demander l'avis de ses formateurs, être dans une posture d'indéterminations et d'examen de sa corporéité au seuil de retrouver ses collègues, constituent autant de signes de cette discontinuité et expérience de la dualité corps-sujet.

Dans ce contexte où la tendance est donc celle d'une conscience en pointillé du corps et d'une indétermination quant à la mise en scène de celui-ci, les enseignants se tournent vers leurs collègues pour tenter d'obtenir des réponses. Aussi en discutent-ils dans la salle des « profs » ou dans d'autres lieux, confrontant par là leurs expériences respectives, et mettant en perspective des rapports différents aux tenues professionnelles en fonction de la discipline exercée : « *quand ils en discutent, ils disent bah nous [les enseignants hors EPS], on rentre chez nous, on se fou en jogging, on se fou en pyjama, on respire, on s'aère et tout ça. On en parlait avec ma collègue, elle m'a dit moi, ma collègue, je rentre chez moi, je mets un jean, et en plus elle est assez, elle faisait gaffe à... Elle aime bien s'habiller tout ça aussi et tout, elle disait bah, elle s'est même posée la question, prof d'EPS, et oui, moi aussi je me la suis posée. Bah ouais, prof d'EPS, on est tout le temps en pyjama quoi. On est tout le temps en jogging, c'est chiant* » [Thomas] (Annexe, tome 1, p. 722). Plus encore, regarder la manière

---

<sup>1</sup> David Le Breton, *Corps et sociétés. Essai de sociologie et d'anthropologie du corps*, Paris, Librairie des Méridiens, 1985, p. 124.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 20.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 21 puis 124.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 19-20.

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 124.

dont les collègues se vêtent, parler avec eux des questions, des doutes, des problèmes et des « petits trucs » à ce sujet, sont autant des stratégies employées consciemment par ces derniers, pour lever leurs propres doutes, que des formes de socialisation douce, où les uns sont influencés au contact des autres dans leurs manières de s'habiller. Mais ce point ne doit pas tromper. Les influences des partenaires de travail et en particulier ici des collègues sont aussi bien recherchées que subies. Elles sont recherchées quand il s'agit de trouver chez les collègues des avis sinon des assentiments concernant la présentation de soi, comme on l'a vu plus haut ; ou de recueillir des informations qui leurs seront utiles pour orienter leur travail corporel en conséquence, à l'image de cet enseignant qui déclare avoir changé sa manière de s'habiller en se frottant à ses collègues qui « mettent des chemises » : « *Parce que bon, il y a pas mal de collègues qui mettent des chemises, donc je me suis dit : 'ben, on va mettre des chemises !'* » [Romain] (Annexe, tome 1, p. 620). Ainsi, avec le concours de tels propos, on saisit donc bien d'une part que le choix de porter telle ou telle tenue n'est pas le seul fruit d'une décision strictement individuelle : il s'insère dans le réseau d'influences que constituent les partenaires de travail. D'autre part que le corps de l'enseignant est « socialement construit » étant donné la « part fondatrice d'autrui dans la relation que tout homme nourrit avec le monde<sup>1</sup> » ; et que ce corps tend à être l'objet de transformations. Mais ces transformations sont aussi incidentes ou subies, comme on l'a fait remarquer à l'instant, quand les enseignants se rendent compte du poids que peut avoir leur manière de se présenter aux yeux de leurs collègues. Ceux-ci peuvent en effet se révéler particulièrement interventionniste entre pairs, comme en atteste clairement cette anecdote :

*Ils se font chambrer par les, surtout par les [collègues]... Je me souviens d'un prof de philo qu'était là, c'est pareil, jean, chaussettes blanches, machin, et je me souviens qu'en salle des profs, t'avais la prof de com' et de machin, des collègues en gros, qui disaient : « Jean-Louis, on t'emmène faire les magasins je sais pas quand, parce que les chaussettes blanches, c'est interdit ». Et puis elles se tournent vers moi et puis elle dit : « A la limite, bah je dis pas ça pour toi, mais à la limite ». Et elle regarde mes chaussettes noires et puis elle dit : « Ah bah du coup, non, t'en as même pas ». Mais elle était prête à me dire, bah toi, chaussettes blanches pour un sportif, voilà, c'est pas un soucis, et du coup, ça permet de dire, bah non, je me suis renseigné sur le truc, ça doit*

---

<sup>1</sup> David Le Breton, *op. cit.*, 2004, p. 50.

*être de la couleur du pantalon ou du machin, et même elle était partie pour me dire « je dis pas ça pour toi, parce que les profs d'EPS c'est en chaussette blanche » ; et en fait du coup tu te dis que c'est pas mal, ah non, ça là-dessus, j'essaye de faire gaffe, voilà, et donc oui, les, les mecs se faisaient chamberer : « on t'emmène faire les boutiques, faut absolument que tu, que tu voilà, ça peut être, mine de rien, tout le monde est là, on s'en fout, mais non, on s'en fout pas, parce que c'est un peu de... tu te présentes, surtout les profs : « oui, la tolérance, machin ». Alors qu'ils s'en foutent pas parce que là les collègues femmes m'avaient pas ratées [Thomas] (Annexe, tome 1, p. 723).*

Ainsi, on comprend donc d'une part qu'entre pairs, les corps de collègues ne passent pas inaperçus : ils font tantôt l'objet d'une attention distraite, tantôt d'une attention plus soutenue – notamment quand les corps ne paraissent pas se diluer dans la conformité. D'autre part que le corps n'est pas seulement l'objet d'une attention entre pairs, mais qu'il est aussi l'objet de tentatives de transformation. Soit ces tentatives sont à peine perceptibles, implicites, formulées sur le ton de l'humour (« *alors tu n'as plus de rasoir ?* », dit-on parfois à l'adresse d'un enseignant dont la barbe commence à pousser<sup>1</sup>), pour pousser en direction d'un changement de l'apparence corporelle ; soit aussi, elles sont plus directes, explicites (quand des enseignants, comme dans l'extrait précédent, déclarent publiquement dans la salle des professeurs que tel ou tel élément de la tenue vestimentaire « *c'est interdit* »), voire carrément frontales et génératrices de conflits, comme en témoigne cette observation :

*[Notes du 13 février<sup>2</sup>]. Restaurant. 20h. Un peu plus d'une quinzaine d'enseignants présents. Nous discutons avec les enseignants d'EPS, Jean et Victor, tous deux en face de nous, mais aussi une enseignante d'histoire géographie, Camille, située à notre gauche<sup>3</sup>. Jean, professeur principal d'une classe, livre sa vision de la gestion de classe*

---

<sup>1</sup> Quoi qu'en la matière, les normes sociales évoluent, comme on le voit très clairement dans ce changement d'apparence pileuse, avec cet enseignant, quand il fait remarquer : « *À une période je me rasais tous les jours et puis, depuis, Sarkozy a expliqué que le président ne se rasait plus, pourquoi il faudrait qu'on se fasse chier ? / Tony : C'est vrai ? Ça a joué ? / Roger : En partie ! Et j'ai arrêté de me raser à peu près à cette période là puisque c'est devenu un peu à la mode et que tous nos représentants ne font plus d'efforts non plus tu vois de se raser, c'est pareil, c'est un marqueur de société aussi hein. À une période c'était ne pas respecter les gens pour un politique de ne pas se raser, maintenant, c'est tendance de ne pas se raser, donc j'ai arrêté de m'emmerder à me raser, alors que j'ai horreur de ça* » [Roger] (Annexe, tome 2, p. 84).

<sup>2</sup> Extrait du 13 février 2014 (observations réalisées avec les enseignants d'un collège des Yvelines et consignées dès notre retour dans l'établissement, après cette soirée passée ensemble).

<sup>3</sup> Les prénoms ont été changés, sans quoi ces derniers seraient trop aisément identifiables.

*et de la gestion des sanctions. Il prend l'exemple d'une enseignante nouvellement recrutée dans l'établissement. Il nous explique que, à ses yeux, elle ne donne pas suffisamment de sanctions. Raison pour laquelle, comme il le dit, « c'est le bureau des pleurs » quand ils se croisent. Certains élèves, pour lesquels Jean est professeur principal, se plaindraient d'ailleurs du climat dans la classe. Pour lui, cela s'explique par le fait qu'elle ne donne pas d'heures de colle ou des sanctions en rédigeant un rapport à l'administration. De plus, nous dit-il, « elle chante quand elle rentre dans la classe ! », et en agissant de la sorte, il déclare qu'il est impossible de tenir sa classe. L'une des raisons de ces difficultés en classe, estime Jean, c'est qu'elle ne prendrait pas en considération ses conseils. Pointant le « manque d'expérience » de cette nouvelle enseignante, il met de l'avant son ancienneté et sa capacité à « gérer » les élèves. Enfin, pour lui, le plus important, c'est la question de la tenue vestimentaire, de l'apparence. Il nous explique qu'il y a un lien très clair entre la manière dont cette jeune enseignante (absente de cette soirée au restaurant) se présente « corporellement », « physiquement » (pour reprendre ses mots), et la façon dont elle peut « tenir » (ou en l'occurrence « ne pas tenir ») sa classe. Autrement dit, la tenue permettrait en partie de tenir la classe. Du moins, à l'écouter, la tenue serait une composante corporelle essentielle dans le « maintien de l'ordre scolaire » dans la classe. « Il faut être présentable pour pouvoir enseigner », nous dit Jean. Cela revêt un caractère essentiel. Or, à ses yeux, tel n'est pas le cas de cette enseignante – enseignante dont on sait, pour l'avoir non seulement côtoyé plusieurs mois mais aussi prise en photographie par deux fois, qu'elle est souvent habillée avec des couleurs telles que l'orange ou le rose, un jean bleu, large, retroussé sur le bas qui fait apparaître ses chaussettes blanches, des baskets noires, et porte un tatouage et un anneau au nez. Victor et Camille abondent dans le sens de Jean. Ils conviennent eux aussi de l'importance de la tenue et du caractère « pas du tout présentable » (ce sont leurs mots) de cette jeune enseignante. Cette question de points de vue différents sur la présentation de soi nourrira ensuite d'importants conflits entre Jean et cette enseignante de français, qui, comme elle nous le confiera, ne se laissera pas gouvernée par ce dernier, bien déterminée qu'elle est à l'envoyer « bouler ».*

Aussi bien à travers les propos narrant l'anecdote citée plus haut qu'à travers cette observation, il apparaît donc bien que, entre collègues, certains cherchent à intervenir sur l'apparence d'autrui. C'est qu'en effet, « de même que les acteurs essaient parfois de

maîtriser leurs dispositions lorsqu'ils les connaissent, ils peuvent aussi chercher à contrôler et à dominer les dispositions autrui<sup>1</sup> ». Et que c'est explicitement le cas quand il est proposé à un collègue de l'emmener « *faire les magasins* », ou plus généralement, quand un enseignant cherche à ce qu'un de ses collègues infléchisse et transforme plus ou moins sa manière de se vêtir. Surtout, ce n'est donc pas seulement un travail corporel sous influence des collègues qui est initié. C'est aussi un travail des collègues sur son apparence qui est engagé. Refuser ce travail corporel par les collègues, ou toute forme de gouvernement de soi sur ce registre, c'est parfois mettre en péril son intégration dans l'équipe enseignante, ou en tout cas, se risquer à provoquer quelques antipathies. Et si, comme dans l'extrait précédent, l'enseignant parvient à résister à de telles invitations à entreprendre une modification de la présentation de soi, il convient de ne pas s'y méprendre. Car le point essentiel, ce n'est pas que cette enseignante parvienne à ne pas se laisser influencer sur ce plan. L'essentiel, c'est ce que cela vient dire sur la force de l'influence des collègues, notamment la force avec laquelle certains se positionnent en entrepreneur d'une mise en conformité corporelle de soi.

Mais on ne comprendrait pas complètement pourquoi il en va ainsi si l'on ne saisisait pas qu'en matière de présentation de soi, une fois enseignant, la « liberté » n'est que toute relative. Cette liberté est certes affichée comme fondamentale, totale, incontestable. Mais il ne s'agit là que d'un discours de surface ; cette « liberté » s'affronte à des normes corporelles secrètes<sup>2</sup>. C'est d'ailleurs de ce double langage – entre d'un côté la « liberté » affichée et de l'autre les normes sociales en vigueur – dont rendait bien compte plus tôt cet enseignant quand il faisait justement remarquer, à propos de la manière de s'habiller, que « *mine de rien, tout le monde est là, on s'en fout, mais non, on s'en fout pas, parce que c'est un peu de... tu te présentes, surtout les profs : « oui, la tolérance, machin ». Alors qu'ils s'en foutent pas, parce que là les collègues femmes m'avaient pas ratées* [Thomas] (Annexe, tome 1, p. 723). En effet, même si des règles vestimentaires n'encadrent plus précisément les comportements des enseignants à ce point, et que rien ne régit plus *a priori* la tenue et ses formes<sup>3</sup>, les normes à son égard n'ont pas disparues. Les corps des uns et des autres sont objectivés, et ils sont évalués en fonction de normes corporelles qui sont exigées sans être explicitement édictées. Car les collègues exigent entre eux « de *la tenue*, 'au sens de dignité

---

<sup>1</sup> Bernard Lahire, *op. cit.*, 2002, p. 424.

<sup>2</sup> Sur cette tension entre d'un côté la « liberté » et de l'autre les « normes secrètes » concernant l'exposition de son corps dans un espace public tel que la plage : Jean-Claude Kaufmann, *Corps de femmes, regards d'hommes : sociologie des seins nus*, Paris, Nathan, 1995.

<sup>3</sup> Hormis peut-être, de façon très large et peu définie, avec certains règlements intérieurs propres aux établissements scolaires.

de la conduite et de la correction des manières’’<sup>1</sup> ». Aussi par exemple la tenue « sérieuse » est-elle opposée à la tenue « cool », la première étant généralement recherchée, la seconde plus souvent évitée :

**Laurent :** – *C’était vraiment au tout début que je faisais attention à la façon de m’habiller. Je me souviens qu’on en avait beaucoup parlé. Alors moi j’étais en formation, c’était le centre pédagogique à la Gémery. Parce que j’avais un collègue en histoire-géo, on avait fait nos études ensemble, il est prof d’histoire-géo, on avait fait des stages ensemble, lui il disait : « bon bah un jour je vais faire cours habillé en costume, le lendemain je suis en jean, le lendemain, je viens en bermuda », et ça, moi, ça me plaisait pas du tout ce...*

**Tony :** – *Mais pourquoi, parce qu’il voulait expérimenter ou... ?*

**Laurent :** – *Parce qu’il disait que ouais, c’était la diversité, alors que moi je disais non, non, il vaut mieux un truc bien toujours pareil, les élèves comme ça ils se posent pas la question de comment il est habillé aujourd’hui, c’est pas le sujet du jour, parce que j’ai l’impression que ça divertissait, enfin ça...*

**Tony :** – *Mais c’est un choix délibéré de sa part ?*

**Laurent :** – *Oui, oui, complètement, complètement.*

**Tony :** – *Je change à chaque fois ma façon de... ?*

**Laurent :** – *Complètement. Pour montrer qu’il était cool. Et moi, en fait, ça me plaisait pas du tout. Parce que je me disais qu’on a pas besoin de montrer qu’on est cool quoi. Alors, c’est... Enfin après, c’est chacun fait ce qu’il veut, MAIS il y a pas besoin de montrer qu’on est cool. On est prof et puis on est ce qu’on est et puis voilà quoi. Parce que je pense que l’habit (rires) fait le moine. En tout cas quand on est prof. Je crois que ça, ça, ça, c’est important quand même (Annexe, tome 1, p. 525).*

Non seulement cette opposition entre la « tenue sérieuse » et la « tenue cool » se confond avec l’individu et ses traits dispositionnels supposés : dispositions à l’hédonisme et à l’ascétisme, ou au relâchement et au sérieux. Mais en plus, cette opposition souligne combien la tenue vestimentaire continue généralement d’être associée à la valeur professionnelle. C’est ce dont parlent par exemple ces enseignants, dont les propos ont été

---

<sup>1</sup> Cf. Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 1970, p. 227.

recueillis lors d'une soirée au restaurant avec les enseignants d'un collège de Trappes [Notes du 13 février] : – *Discussion à propos de la manière dont s'habille Louis, notamment de son costard. Il nous fait remarquer que les élèves lui ont demandé où il l'a acheté. Sous le ton de l'humour, il dit qu'il faut faire « semblant de travailler », et que cela passe par le vêtement, la tenue. Il poursuit en indiquant que sa tenue a fait réagir l'inspecteur, puisqu'il a même demandé à la principale adjointe du collège (Mme S.) s'il s'habille toujours de cette manière : « hé mais il s'habille toujours comme ça ? » [rires]. La tenue, c'est aussi selon lui ce qui aurait contribué à lui donner une bonne note lors de son inspection. « Bah ça joue énormément, tu crois quoi, c'est à la tête », livre-t-il en souriant. En sorte qu'un « laisser-aller » dans la tenue est interprété comme un manque de sérieux et de rigueur, non seulement au travail mais dans le travail. « L'habit fait le moine » ou « l'habit fait pas le moine, mais quand même », a-t-on d'ailleurs souvent entendu ! Témoin supplémentaire de cette norme corporelle secrète, s'il en était besoin : un corps qui n'est pas « conforme » provoque une collusion dans le style vestimentaire<sup>1</sup>, qui est en fait une collusion dispositionnelle entre collègues, comme on peut ici l'observer :*

*Je crois que ça, ça, ça, c'est important quand même. Je suis assez choqué, là peut-être que je dérive [je lui réponds que non] sur le fait que des collègues puissent venir en jean déchiré faire cours. Moi j'ai vu un stagiaire qui est venu faire cours avec son pantalon de moto, et j'étais... Mais moi ça m'hallucinait. C'est un truc. Voilà. Bon après c'est peut-être mon côté un peu vieux jeu. Alors je me souviens ici d'une collègue remplaçante, une jeune collègue qui avait des jeans tous lacérés, mais comme les jeunes je veux dire hein, un jeune, alors là je disais, alors là, sûrement que son but c'était de faire cool et que, d'être près des gamins, mais on est passé de l'autre côté, en fait, quand on est prof.. Donc, même si on est comme ça dans la vie de tous les jours, quand on est face à un public, quel qu'il soit, même si c'est des petits – parce qu'au collège ils sont petits –, bah, pfft, voilà [Laurent] (Annexe, tome 1, p. 525).*

Ces cas de collusion, fréquemment rapportés par les enseignants (comme c'est perceptible dans les extraits cités précédemment), attestent de la présence de ces normes et de ce qu'un écart à celles-ci peut produire : un corps qui accroche les regards des collègues,

---

<sup>1</sup> Nous reprenons l'expression de « collusion » à Pierre Bourdieu, qui parle de « collusion stylistique » dans Pierre Bourdieu, *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard, 1982.

et qui suscite des remarques verbales de leur part. Comme si, encore aujourd'hui, pour les enseignants, « ce que l'on appelle la tenue, c'est-à-dire la manière légitime de tenir son corps et de le présenter, est spontanément perçu comme un indice de tenue morale<sup>1</sup> ».

Mais il y a quelque chose de plus dans l'extrait qui précède. Quelque chose de plus que seulement ce double langage, entre d'un côté « la liberté », et de l'autre cette sorte de nécessité d'être « conforme » (ou les difficultés à ne pas l'être). C'est cette intériorisation suivant laquelle il conviendrait de transformer ses manières de se présenter à partir du moment où l'étudiant devient enseignant, même si cela suppose de rompre au moins en partie avec ses tendances spontanées dans la présentation de soi : « *même si on est comme ça dans la vie de tous les jours [avec une tenue qui « fait cool »], quand on est face à un public, quel qu'il soit, même si c'est des petits – parce qu'au collège ils sont petits –, bah, pfft, voilà* » [Laurent] (Annexe, tome 1, p. 525-526). Cette intériorisation a-t-elle lieu parce que « chacun, désormais, travaille son image (identité pour autrui), dans sa profession ou sa vie privée<sup>2</sup> » ? Nous ne le pensons pas. Car ici ce n'est pas d'un seul travail de l'image dont il est question. C'est d'un travail sur soi pour modifier l'image de soi renvoyée aux autres dont il s'agit. Mais en outre, ce travail sur soi, et en particulier sur son corps, ne se fait pas *ex nihilo* : il se fait sous influence des partenaires de travail, en l'occurrence des collègues, comme on a essayé de le mettre en évidence jusqu'ici. Seulement, cette influence des collègues, des normes vestimentaires, et des transformations en suivant la pente de ces influences et en se conformant à ces attentes implicites, sont parfois tellement intériorisées, que soit la force formatrice de ces influences sont oubliées avec le temps, soit le produit de ces transformations apparaissent comme volontaires, strictement individuelles. C'est ainsi que peuvent s'analyser nombre de cas de transformations partielles des manières de s'habiller constatées chez les enseignants, à commencer peut-être par ce que déclare l'un d'eux, quand il précise avoir fait « des efforts » vestimentaires et troqué ses t-shirts contre des chemises : « Laurent : *j'avais l'impression d'essayer de faire des efforts [marque un temps de pause] vestimentaires. Mais bon / Tony : – Est-ce que tu as des exemples encore en tête [de ces efforts] ? / Laurent : « Venir faire cours en t-shirt, c'était pas terrible (...) voilà, enfin j'étais [en t-shirt] parce que j'y suis jamais en fait maintenant* » (Annexe, tome 1, p. 525). Ou des enseignants qui « décident » de transformer leurs « tenues de boulot » quitte à ce que celles-ci soient différentes de leurs habitudes (on dit parfois à propos de cette

---

<sup>1</sup> Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 1970, p. 214-215.

<sup>2</sup> Jean-Claude Kaufmann, « L'expression de soi », *Le Débat*, 119, 2, 2002, p. 123.



dernière qu'elle est plus « classique<sup>1</sup> »<sup>2</sup>) et éloignées de leurs « *tenues civiles*<sup>3</sup> ». En effet, alors que l'on pourrait facilement analyser ces transformations comme n'étant le fruit que d'une décision libre et détachée de toute influence, il n'en est rien : les enseignants n'ont pas nécessairement besoin que leurs collègues soient interventionnistes, contrôlent et tentent de dominer leurs dispositions pour qu'ils transforment leurs manières de se présenter. L'intériorisation du poids du regard objectivant des collègues ainsi que des normes corporelles implicites du milieu suffisent parfois à elles-seules pour qu'une modification de la mise en scène de son corps ait lieu. Si ces transformations sont donc au moins en partie le résultat de l'effet socialisateur des collègues, le travail corporel des enseignants est parfois fortement et explicitement contrôlé sinon guidé par d'autres partenaires de travail, que l'on pense ici aux tuteurs de stages ou aux inspecteurs.

### **Des tuteurs aux inspecteurs : une mise sous contrôle des dispositions d'autrui ?**

De *L'homme pluriel* aux *Portraits sociologiques*, en passant par *La culture des individus*, Bernard Lahire a largement insisté sur un point : la force socialisatrice – et donc transformatrice – d'un individu sur un autre est d'autant plus forte qu'elle est produite par un acteur considéré comme étant légitime pour le faire<sup>4</sup>. Or deux acteurs socialisateurs légitimés par l'institution reviennent régulièrement dans les propos de nos enquêtés : il s'agit des tuteurs de stage d'une part, et des inspecteurs pédagogiques d'autre part.

Concernant les tuteurs de stage, il est étonnant de constater que la littérature sur ces partenaires de travail est loin d'être abondante, mais moins étonnant peut-être que ne soit

---

<sup>1</sup> Comme Anne Jorro l'observe aussi et par ailleurs chez des étudiants d'un master « préparant aux métiers de l'accompagnement et de l'évaluation dans les champs de la formation et de l'insertion » lorsque ces derniers sont en stage (Anne Jorro, « Evaluation de l'expérience et enjeux de reconnaissance professionnelle », *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 44, 2, 2011, p. 69-83).

<sup>2</sup> Plus « classique au sens des enseignants déclarent que les casquettes, bonnets, lunettes, t-shirts longs, ou encore les tenues aux couleurs « flashy » portées hors les murs de l'établissement en sont exclues en son sein.

<sup>3</sup> Pour reprendre ici la distinction faite par les enquêtés eux-mêmes entre « *tenue de boulot* » et « *tenue civile* ». On notera aussi que, parfois, cette « tenue de boulot » est si différente de leur manière habituelle de s'habiller que des éléments de cette tenue sont laissés au vestiaire ou à un endroit dédié à cet effet dans l'établissement. À ce point, on se souviendra justement de cette fois où, alors que l'on s'entretenait avec un enquêté dans une pièce qui jouxte la salle des professeurs, un enseignant a ouvert la porte pour venir récupérer sa veste laissée sur un portant de vêtements tout en lançant : « *je viens chercher ma tenue de combat* ».

<sup>4</sup> « Bernard Lahire élabore cette hypothèse à partir d'une analyse de Maurice Halbwachs sur la manière dont la pompe déployée par l'institution juridique, et l'esprit de corps des juges, érige et conforte la barrière entre ces derniers et les criminels qu'ils côtoient quotidiennement, et vise donc à prévenir la contagion, partant la socialisation des uns (les juges) par les autres (les criminels) » in Muriel Darmon, *op. cit.*, 2016, p. 55.

pas tenu compte, dans ces travaux, de leur impact sur la communication corporelle des enseignants. Pourtant, on va le voir, l'examen des entretiens révèle que les tuteurs de stage participent d'un travail de transformations partielles des dispositions corporelles des enseignants, incluant aussi un modelage de leurs dispositions langagières orales. Concernant les inspecteurs pédagogiques, même si certains résultats d'enquête réalisée par sondage montrent que les deux tiers des enseignants considèrent que la notation individuelle par les inspecteurs a peu ou pas d'influence sur leurs pratiques pédagogiques<sup>1</sup>, l'analyse du matériau verbal des entretiens dévoile que les choses ne sont pas si simples : il apparaît en effet que cette influence est bien présente, notamment à travers ce que les inspecteurs disent aux enseignants lors des entretiens individuels qui suivent leur observation dans la classe. Leurs propos semblent effectivement avoir une force au moins partiellement structurante et transformatrice de leurs comportements<sup>2</sup>, que ces comportements tiennent au langage oral en classe, ou à la présentation de soi. C'est justement ce qu'il s'agit d'analyser ici. Néanmoins, une réserve préalable et essentielle avant de poursuivre : c'est que si l'effet socialisateur des tuteurs de stage et des inspecteurs peut apparaître démultiplié eu égard leur « légitimité à socialiser<sup>3</sup> » les enseignants, ceci ne doit pas conduire à penser que l'effet socialisateur de ces derniers est plus fort que l'effet socialisateur entre collègues-enseignants, tel que nous l'avons abordé plus haut. Car il convient en effet de rappeler qu'à la différence des tuteurs de stage et des inspecteurs, la force transformatrice des collègues-enseignants réside dans ce que n'a pas la force transformatrice de ces derniers – c'est-à-dire une présence continue, et en particulier, une présence continue du regard objectivant.

Concrètement, sauf dans les rares cas où les tuteurs de stage ne sont pas tout de suite clairement identifiés comme tels par l'institution<sup>4</sup>, et donc par les stagiaires, les tuteurs de

---

<sup>1</sup> C'est qu'« étant donné leurs conditions de réalisation – courtes visites dans les classes tous les trois ou quatre ans au mieux, suivies d'un entretien avec l'enseignant concerné – et l'absence de mise en relation avec les résultats de l'activité enseignante au niveau individuel et de l'établissement, elle influe peu sur les pratiques pédagogiques : 66% des enseignants jugent cette influence négligeable », in Marie Duru-Bellat, Géraldine Farges et Agnès Van Zanten, *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 2018, p. 175.

<sup>2</sup> Dominique Maingueneau rappelle qu'Austin « a mise en évidence l'existence d'énoncés qu'il a appelés « performatifs », qui représentent la singularité d'accomplir ce qu'ils disent par le seul fait de le dire », dans Dominique Maingueneau, *Aborder la linguistique*, Paris, Seuil, 2009, p. 131.

<sup>3</sup> Muriel Darmon, *op. cit.*, 2016, p. 55.

<sup>4</sup> A l'image de ce que raconte Pierre : « *tu es tout seul dans ta classe. Quand j'ai démarré... j'avais un collègue qui était mon tuteur à Champagné pendant un an. Un an, alors donc... ça s'est mal engagé au début parce qu'on... on ne lui avait pas dit qu'il était tuteur, donc il ne s'occupait pas de moi, donc j'ai démarré l'année... je n'avais rien, enfin je n'avais rien, j'avais que ce que j'avais préparé moi même, et je ne savais pas trop si c'était bien ou pas quoi. Et puis, après on l'a officiellement désigné comme tuteur, donc on a bien travaillé ensemble. Quelques fois il venait dans mes cours et on pouvait après discuter un petit peu et ça m'a beaucoup permis de bien... de progresser quoi* » [Pierre] (Annexe, tome 1, p. 753).

stage sont généralement immédiatement sollicités par les enseignants – qui abordent leur première année d’enseignement après leur réussite du concours – à partir du moment où leurs noms sont dévoilés, leur numéro de téléphone et leur adresse mail communiqués.

### Pierre

Pierre a cinquante-neuf ans. Ses deux parents sont agriculteurs. Pierre n’a pas toujours été enseignant en technologie. Après un baccalauréat et un IUT, orientés technologie, il passe un concours pour entrer dans l’administration et occupe alors un poste de technicien en télécommunication, à Paris, durant trois ans. Après avoir suivi une formation complémentaire d’un an (une licence professionnelle en télécommunication à Evry), il travaille comme inspecteur technique – toujours en télécommunication – avant de devenir progressivement responsable de formation, puis responsable d’un service après-vente. Mais l’entreprise dans laquelle il œuvre jusqu’alors change de visage, s’orientant vers une logique de profit plus que vers une logique de service. Il ne se reconnaît plus dans l’entreprise. Ainsi, à l’âge de cinquante-et-un ans, après s’être « cherché » (ce sont ses mots) pendant trois ou quatre ans, et s’être dit « si je veux faire quelque chose, c’est maintenant », il envisage l’enseignement : « c’est vrai que moi j’aime bien transmettre, je l’ai dit tout à l’heure... et je me suis dit “pourquoi pas l’enseignement ?” ». Son environnement familial concourt sans doute à une telle perspective. Son frère, sa sœur, son beau-frère et sa belle-sœur sont tous dans l’enseignement. Déjà fonctionnaire, et avec une validation des acquis de l’expérience, il débute dans le métier d’enseignant par un stage de six semaines. Celui-ci a lieu dans un collège rural de la Sarthe. Sans imaginer encore « les difficultés que l’on pouvait avoir à transmettre », il est plutôt conquis par cette expérience. Son frère et sa sœur l’accompagnent dans ses premiers pas : « j’étais encouragé par ma sœur, mon frère, qui m’ont aidé à commencer, c’est-à-dire à préparer les séquences parce que je n’y connaissais rien, il fallait que je découvre les programmes, les connaissances, les compétences, les capacités, pour moi c’était complètement nouveau, donc j’étais bien aidé là-dessus ». Sa deuxième année se déroule au sein de deux établissements « défavorisés », l’un l’étant plus que l’autre. Il fait six heures de service dans le premier. Le reste dans le second. Dans l’un de ces deux établissements, il a entre autres en charge une classe de SEGPA (Section d’Enseignement Général et Professionnel

Adapté) qu'il ne parvient pas à mettre au travail, ce qui le fait douter de lui-même et de sa capacité à continuer comme enseignant. Toutefois, depuis 2011, son temps de service passe à temps complet dans le collège plutôt « défavorisé » au sein duquel il n'a pas de SEGPA. Il ne pense pas changer d'établissement, compte-tenu des années qu'il lui reste avant de prendre sa retraite, et du temps nécessaire pour s'intégrer à une équipe enseignante. Il est divorcé d'une enseignante. Et sa présente compagne est secrétaire.

L'angoisse des débuts dans le métier pour les enseignants débutants y est à ce point pour quelque chose. Et ce n'est pas pour rien si les enseignants se tournent vers celui ou celles qu'ils voient comme un référent, un conseiller, et parfois même – et peut-être surtout ? – comme « *une bouée de sauvetage* ». Ainsi, quand ils parlent de leurs tuteurs ou de leurs tutrices, les enseignants sont relativement unanimes quant à l'efficacité et la directivité avec laquelle ces derniers les ont aidés et orientés. Sur ce point, on ne peut pas ne pas remarquer que les tuteurs de stage semblent être dans l'ensemble assez directifs avec les enseignants qui sollicitent leur aide, et sont prêts à se laisser influencer dans leurs comportements. En effet, à chaque fois, ou presque, que nos enquêtés évoquent leurs tuteurs de stage, et qu'ils relaient leurs propos, ils emploient l'impératif : « *parle pas trop longtemps* », « *mets les élèves en activité le plus vite possible* », « *prévois des choses qui nécessitent pas de matériel* », etc. En témoigne ainsi l'extrait suivant où, relatant les propos de son tuteur à ses débuts, cette enseignante recourt massivement à l'impératif :

**Nina :** – *Alors donc du coup, ben, ce jour-là il nous donne le numéro de notre tuteur. Donc là on se dit c'est bon j'ai une bouée de sauvetage, donc moi je l'ai appelé le jour même, on s'est vu avant la rentrée c'est quand même assez rassurant, c'est un tuteur en plus qui donnait pas mal de billes, même concrètes sur quand on arrive, enfin des choses vraiment, parle pas trop longtemps, mets les élèves en activité le plus vite possible, prévois des choses qui nécessitent pas de matériel parce que tu connais pas ta salle, ça c'était ce qu'avait aussi dit aussi l'inspecteur, voilà c'était des choses, et vise une activité, une œuvre, vraiment des choses très très cloisonnées surtout pour les sixièmes, en début d'année, soit très brrr, tu poses les bases, le cadre très très lourdement on va dire au début et puis après ben fais du mieux que tu peux, mais je viendrai te voir, etc. Donc ben, les premiers cours enfin avant le premier cours (...).*

**Tony :** – *Est-ce que tu te souviens un petit peu, enfin voilà c'est sûr ça fait un sacré retour en arrière peut-être, mais enfin les ficelles du métier que tu as appris progressivement en termes de façons de communiquer, de façon de parler, de façon de te positionner dans la classe, etc. ?*

**Nina :** – *Alors...*

**Tony :** – *Est-ce que tu te rappelles tout ça ?*

**Nina :** – *Oui. Oui. Oui. Il y a quand même des trucs donc je me souviens parce que mon tuteur il était hyper efficace, quand il venait bon, il se mettait dans un coin de la salle avec un cahier en fait, donc il notait tout, plus je le voyais noter, plus je me disais holala aujourd'hui il y a des trucs, mais après on faisait le « débrief ». Donc tous les points on revenait dessus, il me demandait pourquoi j'avais fait ça, etc., après il photocopiait donc je gardais des traces (Annexe, tome 2, p. 100).*

### Nina

Nina a trente-quatre ans. Elle est professeure d'arts plastiques au secondaire. Son père est ouvrier, et sa mère enseignante. Nina est née dans les Bouches-du-Rhône. Elle y a vécu jusque l'âge de vingt-ans. Sa scolarité se déroule en primaire, dans un « quartier externe au centre-ville ». Elle était dans le groupe scolaire des *Lauves 1*, qui « recevait une population plus on va dire favorisée que les *Lauves 2* qui recevait plus la population de la cité [...] juste à côté ». Sa scolarité en collège se déroule sans ambage, dans un autre quartier d'Aix-en-Provence, au sein d'un établissement « un peu dans la moyenne » et où les élèves sont de « plusieurs quartiers différents », sans être « très difficiles ». Au lycée, après avoir été orientée en filière économique et social plutôt qu'en section littéraire et arts plastique, elle redouble sa seconde. Elle se réoriente dans un parcours littéraire/arts plastique. « Et là ça a marché ». Sa première année dans le supérieur est une mise à niveau en arts appliqués. Mais le niveau y est pour elle trop relevé. Elle décroche de cette formation en avril. Et d'avril à la rentrée suivante, elle occupe un travail de « femme de ménage », car ses parents refusent qu'elle « ne fasse rien du tout ». Une expérience qui la « fait réfléchir », et à la suite de laquelle elle entame une formation universitaire en arts plastiques – qu'elle poursuit à Aix-en-Provence, Rennes, puis Lille jusqu'en master. Sa rencontre avec son conjoint, fonctionnaire territorial, la porte jusque Amiens. Après une formation à l'ANPE (Agence Nationale Pour l'Emploi) intitulée « Du diplôme à

l'emploi », elle est embauchée au Fonds Régional d'Arts Contemporain (FRAC) de Picardie. Elle y est d'abord stagiaire, puis recrutée en CDD (Contrat à Durée Déterminée) et CDI (Contrat à Durée Indéterminée). Elle y reste quatre ans, comme médiatrice chargée des publics. Un travail qui consiste « à recevoir des classes pour les visites d'expositions » et à « faire des outils pédagogiques pour les enseignants ». Enceinte de sa fille, elle décide de profiter de son congés maternité pour préparer le CAPES. Elle obtient son concours et quitte la région de la Picardie, puisqu'elle est mutée pour son stage en Loire-Atlantique (44), dans une commune d'un peu plus de trois-mille habitants, en collège. Une expérience nouvelle qu'elle décrit en ces termes : « je travaillais là-bas, je pataugeais là-bas on va dire voilà c'était la montagne d'un coup qui m'est tombé dessus donc c'était une année hyper difficile ». Le public y est plutôt de classe moyenne, « assez homogène de manière générale », les élèves étant selon elle issus « du même monde social ». « C'était la particularité de ce collège, très différent avec le collège d'après ». Le collège suivant dans lequel elle enseigne est un établissement de centre-ville. Dans celui-ci, l'établissement se distingue du précédent. Elle est passée d'un collège « tout neuf », « aéré », avec une disposition de « plain-pied », à un collège « concé dans le centre-ville », et « hyper-vieux ». Quant aux élèves, elle déclare que « la population ça n'a rien à voir ». Si cet établissement de centre-ville « accueillait toute la crème du Mans », un changement de découpage de la carte scolaire l'a ouvert à « des quartiers plus lointains avec des populations qui n'ont rien à voir, donc des élèves parfois ben qui sont dans des situations catastrophiques ». L'hétérogénéité dans les classes rend l'enseignement particulièrement difficile à ses yeux, bien plus que dans le collège dans lequel elle œuvre depuis 2012 : un établissement qui recrute plutôt des élèves de milieux sociaux et scolaires désavantagés, mais où les classes sont moins hétérogènes que lors de son expérience précédente.

L'emploi de l'impératif n'est donc pas anodin. Il est un indice « parlant » de la force de cette influence des tuteurs de stage sur les enseignants pour qui « parler, c'est non seulement transmettre un contenu mais encore modifier une situation, en particulier agir sur autrui<sup>1</sup> ». En clair, les tuteurs de stage ne sont pas seulement des conseillers. Ils travaillent les dispositions corporelles et langagières de ces derniers ; et leurs font incorporer de nouvelles

---

<sup>1</sup> Dominique Maingueneau, *op. cit.*, 2009, p. 131.

habitudes, de nouvelles manières d'être, d'agir et de penser. Leurs discours performatifs ne concernent donc pas seulement le contenu disciplinaire, dont les tuteurs voudraient qu'il soit passé aux élèves : ils charrient des injonctions qui s'adressent au corps (« *c'était une remarque de notre tuteur qui avait dit qu'on avait [un problème] au niveau du corps* » déclare par exemple Marion).

### Marion

Marion a vingt-trois ans. Elle est professeure de français au secondaire. Son père est bachiste et sa mère employée de commerce. Marion est née en Sarthe. Elle a effectué sa scolarité en primaire dans une commune avoisinante tout en habitant au Mans. Au moment de son entrée dans le secondaire, ses parents déménagent dans une zone rurale du département. Un déménagement vers la campagne qui l'a « perturbée », voire « destabilisée », car elle était habituée à la vie urbaine et à habiter en appartement. Ne souhaitant pas intégrer son collège de secteur, elle poursuit sa scolarité dans un collège privé puis un lycée public du centre-ville du Mans. À la suite d'une première année de licence d'Espagnol (Marion souhaitait initialement devenir professeure de français en Espagne), elle réalise une licence et un master en lettres modernes, toujours dans la même ville. Elle effectue plusieurs stages en enseignement, tous au Mans, mais à des niveaux différents. Le premier est un stage d'observation, alors qu'elle n'est encore qu'en troisième, en maternelle. Le deuxième a lieu dans un collège REP+ d'un collège, au cours de sa troisième année de licence. Et le troisième dans un lycée, lors d'un stage de trois semaines, lorsqu'elle était en première année de Master. Au moment où nous l'interviewons elle enseigne depuis dix mois dans un collège du Mans qui recrute plutôt des élèves issus de milieux sociaux avantagés. Il s'agit de son année de titularisation.

À un corps qu'il conviendrait de modeler, de modifier, de travailler :

**Nina** : – *ouais les ficelles [données par son tuteur], c'est par exemple : regarde les élèves parce que des fois on se rend pas compte...*

**Tony** : – *Parce qu'au départ on les regarde pas ?*

**Nina** : – *On les regarde pas ou on...*

**Tony** : – *Ou très peu ?*

**Nina :** – *Ou très peu, voilà ; donc regarde les élèves, reviens toujours au même endroit quand tu veux faire une annonce générale à la classe, trie les choses qui sont faites pour le groupe et celles qui sont faites pour les individus, donc parfois il faut se déplacer, il faut aller dire des choses précises et pas forcément pour toute la classe ça sert à rien les autres, ils sont dans leur truc ça les concerne pas, installe par exemple toujours le matériel au même endroit parce que les élèves sinon ils vont tout le temps te poser les mêmes questions si ça se déplace dans la classe parce qu'il y a beaucoup de matériel en arts plastiques notamment, qu'est-ce que ça peut être d'autre, la manière de moduler sa voix tout n'est pas à dire sur le même, dans le même ton.*

**Tony :** – *Sur le même ton. Oui. Sur le même registre aussi ?*

**Nina :** – *Voilà, ni le même registre ni la même intensité, quand tu écris au tableau écris lisiblement, écris dans l'ordre, effaces au fur et à mesure ce qui n'est pas utile, tout ce qui est pas utile t'enlèves (Annexe, tome 2, p. 103).*

Ainsi, « *parle pas trop longtemps* », « *regarde les élèves* », « *reviens toujours au même endroit quand tu veux faire une annonce générale à la classe* », « *trie les choses qui sont faites [pour être dites] pour le groupe et celles qui sont faites pour [être dites pour] les individus* », « *parfois il faut se déplacer* », « *il faut aller dire des choses précises et pas forcément pour toute la classe* », voilà quelques-unes des phrases performatives que les tuteurs peuvent transmettre aux enseignants. Ces phrases font donc tenir ensemble non seulement la parole et le corps, mais aussi les effets de la première sur le second<sup>1</sup>. Plus précisément, elles visent à ce que les stagiaires accroissent leurs connaissances de leurs dispositions lorsqu'ils sont en situation de face-à-face avec leurs élèves, mais aussi à leur faire prendre conscience des dispositions sur lesquelles il leur faudrait travailler. En ce sens, la mise sous contrôle des dispositions des enseignants par les tuteurs de stage a donc ceci de particulier qu'elle joue sur un double ressort : celui de la mise sous contrôle des dispositions d'autrui et de la prise de contrôle de ses dispositions grâce à autrui. Une mise sous contrôle, en effet, étant donné l'action des tuteurs sur les enseignants. Mais aussi une prise de contrôle, puisque les stagiaires sont contraints de contrôler leurs dispositions pour les travailler et les transformer dans le cadre de la classe. Seulement, cette prise de contrôle est elle-même

---

<sup>1</sup> Judith Butler, *Le pouvoir des mots. Discours de haine et politique du performatif*, Paris, Amsterdam, 2017, p. 37.



contrôlée puisque les tuteurs donnent aux stagiaires une direction aux transformations tout à la fois corporelles et langagières qu'ils ont à effectuer.

Cette mise sous contrôle partielle des dispositions d'autrui pour les transformer – et ce contrôle sur la relative prise de contrôle du stagiaire sur ses dispositions – est particulièrement manifeste quand les tuteurs invitent leurs stagiaires à transformer leurs manières de parler. Tous les enseignants rencontrés – sinon l'immense majorité d'entre eux – ont reçu de la part de leur tuteur la même observation et injonction : celle de « changer » ses manières de parler en situation de faire classe. Il suffit d'ailleurs d'interroger les enseignants sur leur première prise en main d'une classe pour voir que les comportements langagiers ne leurs sont pas le plus souvent « naturels », et exigent un apprentissage qui se fait sur le tas, comme on s'en rend compte à travers les propos de cette enseignante :

**Elise** : – *Moi, je me souviens, j'avais ma feuille avec toutes mes phrases écrites, quoi ! Ouais, c'est... Et quand j'y pense, je me dis : « mais c'est n'importe quoi ! » Enfin, c'est... : « qu'est-ce qu'on, enfin qu'est-ce qu'ils peuvent prendre de ça, les gamins ? ». Une espèce de discours écrit...*

**Tony** : – *Donc, ça, c'était les premières séances, ça ?*

**Elise** : – *C'était, oui, les premières séances, bien sûr ! Mais...*

**Tony** : – *Mais... Oui ? Et t'avais donc préparé à l'écrit tout ce que tu allais dire, c'est ça ?*

**Elise** : – *Ouais, ouais, ouais ! Mm !*

**Tony** : – *Et là, qu'est-ce qui se passe alors ?*

**Elise** : – *Je me souviens plus très bien et c'est pas bon signe ! Mais, je pense qu'il y avait sans doute du bazar dans la classe, quoi ! (Annexe, tome 1, p. 450).*

Ou aussi au travers de ce que raconte cette autre enseignante, qui, pour sa première leçon, a préparé à l'avance, chronomètre en main, tout ce qu'elle comptait dire aux élèves :

**Claire** : – *J'avais bien préparé mes séances à l'avance, j'avais tout chronométré et tout, j'avais répété... (...)*

**Tony** : – *(...) Et tu t'es retrouvée confrontée à quelles difficultés exactement ?*

**Claire** : – *Et bien, des questions d'élèves auxquelles je ne pouvais pas vraiment répondre (Annexe, tome 2, p. 728).*

**Claire**

Claire a vingt-trois ans. Elle est professeure de français au secondaire. Son père est kinésithérapeute. Elle n'a pas communiqué d'informations sur la profession de sa mère. Claire est née à Toulouse. Elle grandit toutefois à Chartres, en Eure-et-Loire. Sa scolarité se déroule en primaire et en collège dans des établissements privés, en « milieu assez rural ». Elle fait une courte incursion dans un collège public en 4<sup>e</sup>, mais, dit-elle : « les établissements publics c'est un peu la poubelle quoi, c'est-à-dire qu'il y a tout ceux qui sont virés du privé qui vont dans le public et du coup ce n'est pas du tout la même atmosphère, donc bon, ça m'a fait un peu un choc quoi, je l'ai très mal vécu, du coup pour ma 3<sup>e</sup> je suis retournée dans le privé et je trouvais que le cadre était plus adéquat, on était mieux cadré... ». Elle retourne donc suivre sa scolarité dans un collège privé, où d'ailleurs une enseignante de français la marque tout particulièrement. Elle l'encourage à écrire et la félicite régulièrement. Comme elle le note : « je pense que les affinités ça joue beaucoup pour les élèves, et je le vois même aujourd'hui. C'est décisif en fait dans leur parcours donc je pense que c'est important ». Néanmoins ceci ne l'encourage pas nécessairement à devenir enseignante. En effet : « je ne voulais pas être prof de Français en fait parce que... je n'ai jamais voulu l'être. C'est vrai. Comme on faisait un peu la misère aux profs, et je n'aurais pas voulu, enfin je ne voulais pas être dans cette situation, de l'autre côté du bureau (...). Et puis en fait, malheureusement avec des études de lettres... pas beaucoup de débouchées, donc finalement j'ai été amenée à faire un stage et puis finalement ça m'a plu donc voilà. Mais à la base, je ne voulais pas du tout ». Ses stages en troisième année de licence ne sont pas « une révélation », et elle explique s'être « un peu laissée faire » dans le « choix » d'une carrière enseignante. Depuis la rentrée, elle exerce dans un établissement qui recrute plutôt des élèves issus de classes moyennes et de milieux sociaux désavantagés. Il s'agit de son stage de titularisation. Son conjoint est lui aussi enseignant.

Mais, plus précisément, cette remarque de « changer » ses manières de parler en classe concerne la « complexité » avec laquelle parlent généralement les stagiaires. Par « complexité », il faut entendre ici et peut-être d'abord le lexique employé. Pour qu'il y ait compréhension dans une classe, il convient entre autres choses, que le niveau d'émission

soit situé à hauteur du niveau de réception du public<sup>1</sup>. Or, comme le racontent les enseignants, aux yeux de leurs tuteurs, leurs comportements langagiers et en particulier leurs choix des mots en classe ne passe pas auprès de leurs élèves. Pour faire prendre conscience de cette inadaptation, et des malentendus linguistiques que cela peut générer, les tuteurs endossent parfois le rôle de l'élève, et le jouent devant l'enseignant. Cette prise de rôle, tout comme l'humour engagé dans ces jeux, visent donc à pointer ces cas de décalages ou de distorsions entre le niveau d'émission et les niveaux de réception :

**Nina** : – *Faut pas que je commence à mettre des mots trop compliqués parce que, par exemple, quand j'ai commencé je me rappelle dans mes préparations de cours, mon tuteur il me, à chaque fois, il me charriait parce que je mettais par exemple, moi j'arrivais du FRAC Picardie spécialisé dans le dessin et tout, donc je mettais « matériaux », alors « technique mine graphite », il était là, il rigolait ; il disait : « madame c'est quoi une mine graphite ? », « j'en ai pas moi ». Il faisait l'élève lambda quoi, j'étais là ben tu prends ton crayon à papier en fait, donc maintenant voilà c'est crayon à papier, c'est très bien voilà*

**Tony** : – *Tu as d'autres anecdotes d'ailleurs comme ça où ?*

**Nina** : – *Heu ben oui je dois en avoir d'autres attends, donc ça, c'était complètement en décalage, mais parfois aussi, je sais pas sur des, oui sur des notions trop compliquées, je sais pas moi par exemple les troisièmes, l'engagement enfin il y a des fois il faut, tu vois, tout contexte historique et tu commences à t'emmêler dans des trucs, mais j'ai pas d'exemples précis à te donner, mais à la fin tu as envie de leur dire aux élèves, ben de toute façon c'est pas grave quoi si vous connaissez pas toute l'histoire de l'Iran, on s'en fout, voilà, mais c'est vrai que c'est, là j'ai pas d'autres exemples, mais il y en a plein au début des trucs comme ça, plein, par exemple le support, rien que de dire le mot support, vous prenez votre support, des élèves ils sont là c'est quoi le support, ben votre feuille en fait (...). Voilà, c'est pas la peine tu vois de, il y a des fois autant tu veux ouvrir la proposition, mais il y a des moments ça sert à rien d'employer ni langage savant ni langage technique poussés, c'est pas la peine pour les élèves qui arrivent au collège et qui en partent aussi, malheureusement, une peinture, ça restera un tableau, tu vois une sculpture ça restera une statue (...), moi, au début, je voyais pas du tout de mal à dire*

---

<sup>1</sup> Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *op. cit.* 1970.

*mine graphite (...) et un support, ouais, « mine graphite » c'est votre « support », alors là on perd la classe, là ça y est c'est fini parce que ça aussi ça donne lieu à des situations de flottement qui peuvent être déstabilisantes, parce que quand on a 25 doigts de levés, madame, mais c'est quoi ça, en plus eux, et je comprends tout à fait ils sont parfois un peu stressés, holala, mais attend « mine graphite », mais « j'en ai pas », « qu'est-ce que c'est ? », enfin il faut éviter au maximum ce genre de trucs, plus on est clair, plus on est limpide, et mieux ça se passe aussi (Annexe, tome 2, p. 116).*

Aussi au regard des remarques de leurs tuteurs les enseignants tentent-ils de transformer leurs manières de parler en classe. Ils déclarent en tout cas que, à la suite des observations reçus par ces derniers, et compte tenu de leur influence, ils ont essayé de parler moins longtemps, notamment pour laisser plus de place à l'expérimentation et à la parole des élèves ; qu'ils estiment avoir simplifié leur style langagier<sup>1</sup> ; ou ralenti leur débit de parole. Plus largement, ce serait aussi le rythme du cours sur lequel ils auraient évolué, quitte à ce que celui tranche avec les tendances « spontanées » de l'enseignant : *« C'est bien aussi d'avoir aussi un rythme lent bien que ce soit pas du tout dans ma personnalité, je suis quelqu'un qui est assez rapide, assez comment dire, je ne sais pas, dynamique ou excité, plutôt excité que dynamique je pense mais, comment dire, ma tutrice m'avait bien rappelé que voilà, il ne faut pas se précipiter, il faut bien laisser le temps que les connaissances s'ancrent un petit peu, c'est important ça mais bon on est dans l'urgence, enfin moi je suis quelqu'un qui est pas mal dans l'urgence »* nous explique par exemple Marc (Annexe, tome 1, p. 597). Aussi, en cela, on voit donc bien comment se combinent une mise sous contrôle des dispositions des enseignants par les stagiaires avec une prise de contrôle des stagiaires sur leurs dispositions pour essayer de transformer, au moins partiellement, une partie de leurs comportements.

Cependant, cette mise sous contrôle des dispositions corporelles et langagières des enseignants par les tuteurs peut être plus totale et englobante encore, et le contrôle du stagiaire sur ses dispositions semble être alors considérablement réduit. Il paraît même pratiquement inexistant quand les tuteurs ne sont plus là pour guider mais pour « faire à la place » des stagiaires<sup>2</sup>. Ou quand les tuteurs se placent en entrepreneurs d'une mise en

---

<sup>1</sup> Il s'agit là d'une tendance. Mais on notera que, *a contrario*, et à la marge, des enseignants se voient invités par leur tuteur de stage à « complexifier » ou à « mieux parler » qu'ils ne le font lorsqu'ils sont face aux élèves.

<sup>2</sup> C'est par exemple le cas quand, voulant aider le stagiaire, le tuteur donne des séquences ou des leçons clés en main à ce dernier. Dès lors, une fois face à la classe, ne s'étant pas toujours pleinement approprié la leçon

conformité corporelle et langagière de soi<sup>1</sup>, et qu'ils font subir aux enseignants une foule de transformations plus ou moins radicales de leurs manières de parler ou de s'habiller :

**Maëlle** : – *Tu parlais de l'habillement justement tout à l'heure dans les questions que tu allais évoquer. Ma première tutrice que j'ai changé de tutrice – comme ça s'est horriblement mal passé – m'a demandé de me changer, de m'habiller d'une façon, enfin autrement. Parce que...*

**Tony** : – *Est-ce que tu peux expliquer ?*

**Maëlle** : – *Ben par exemple en fait, je suis arrivée pour juste avant la rentrée, et elle m'a dit – j'étais habillé d'une jupe qui arrivait là, enfin aux genoux, un débardeur, on voyait pas le décolleté, et puis j'avais les cheveux longs à cette époque et j'avais un pic dans les cheveux –, et clairement elle m'a dit : « tu viens pas habillée comme ça, c'est soit la jupe, soit le débardeur, mais pas, mais pas les deux. Et pas de pic dans les cheveux, ça fait hippie.... Alors bon c'était ma tutrice, même si j'étais pas d'accord avec ce qu'elle m'avait dit puisque j'étais pas du tout habillée de façon vulgaire et franchement ça passait clairement [marque une pause]. Hé bien en fait je suis allée acheter des vêtements. Je ne mets jamais de pantalons. Mais je suis allée acheter des pantalons, noirs ou gris, enfin...très, très soft. Des pulls comme je ne porte pas. Enfin, voilà. Et j'ai enseignée comme ça pendant deux-trois semaines. C'était horrible. Ça ne me correspondait pas du tout. Et bon, au final, comme ça s'est horriblement mal passé aussi avec ma tutrice j'ai fini par faire une dépression...je me suis retrouvée en arrêt et tout ça, enfin c'est allé très loin (Annexe, tome 1, p. 539).*

En effet, comme on le voit dans cet extrait, les propos du tuteur ou ici de la tutrice s'adressent au corps, et visent très clairement sa modification, sa correction, sa

---

du tuteur, le stagiaire peut s'en trouver déstabilisé : « j'ai une tutrice bien sûr qui m'a bien aidé quand même. En début d'année du coup, elle m'a donné une séquence toute prête pour les 5<sup>ème</sup> » / Tony : « D'accord donc ça c'était... ta toute première séquence, c'était une séquence prête ? » / Claire : « Voilà, sauf qu'en fait je ne me l'a suis pas appropriée / Tony : Oui, parce que j'allais poser cette question là / Claire : « Franchement, ça m'a aidé parce que c'est vrai que j'étais débordée. En plus, je suis arrivée vraiment, j'ai su en gros que j'allais avoir ces classes là à la rentrée donc il fallait que je prépare vite, vite, vite, et puis... donc je ne me la suis pas vraiment appropriée, et en fait ça s'est senti, j'ai eu beaucoup de mal à rattraper après la classe, parce qu'ils ont du sentir que je n'étais peut-être pas très à l'aise et tout » / Tony : « Et toi du coup tu t'es sentie comment ? » / Claire : « Pas très à l'aise en fait » (Annexe, tome 2, p. 727).

<sup>1</sup> Quand nous parlons ici d'entrepreneurs d'une mise en conformité corporelle et langagière de soi, nous nous inspirons d'Howard Becker qui, lui, parle d' « entrepreneurs de morale » pour évoquer « ceux qui créent les normes et ceux qui les font appliquer », dans Howard Becker, *Outsiders*, Paris, Métailié, 2012.

transformation. Et il s'agirait dans ce cas moins d'un conseil que d'un ordre, moins d'un accompagnement que d'une forme de domination ou d'« obligation » à se transformer : « *elle en fait elle partait du principe « écoute tu es jeune, ça se voit » (...) moi je pense que elle m'avait présenté ça comme ça : « écoute tu es jeune, tu vois bien qu'ici – peut-être qu'il y avait ça –, tu vois bien qu'ici il y a surtout pas mal d'élèves filles qui font très madame, donc je te conseille ça. Enfin elle m'a pas dit je te conseille, c'était un ordre. Clairement quoi »* [Maëlle] (Annexe, tome 1, p. 539). Ces obligations à « changer » peuvent donc se faire sur le mode de l'imposition, et être suffisamment fortes pour contraindre le stagiaire à opérer des transformations. Des transformations langagières, du fait par exemple que, comme l'enseignante citée précédemment le raconte : « *ma tutrice me reprenait souvent là-dessus* ». Mais aussi des transformations vestimentaires, puisque cette même enseignante va investir dans des vêtements qui ne lui correspondent pas pour satisfaire aux attentes de sa tutrice (ces vêtements sont en effet relativement éloignés de ce qu'elle porte habituellement). Ainsi, même si cette stagiaire désapprouve les injonctions de cette dernière, elle consent à opérer de telles transformations. Car elle pense ne pas avoir d'autre choix que celui de suivre ces injonctions étant donné la légitimité dont jouit sa tutrice à transformer autrui (c'est d'ailleurs ce dont témoigne à demi-mot son propos : « *Alors bon, c'était ma tutrice* » ; dans ce « *Alors bon c'était ma tutrice* » réside en effet tout le poids de la « légitimité à socialiser », et notamment tout le poids de la légitimité à être socialisé par un acteur reconnu comme légitime). Néanmoins, il est à noter d'une part que ces mises sous contrôle des dispositions d'autrui peuvent être génératrices de doutes chez les enseignants, en particulier de doutes sur leurs propres dispositions et capacités : « *j'me pose énormément de questions sur la langue que j'utilise... savoir si je parle assez bien, ma tutrice me reprenait souvent là-dessus en fait, euh par moments elle trouvait que je ne parlais pas assez bien* » s'interroge par exemple Maëlle (Annexe, tome 1, p. 550) ; et d'autre part que ces transformations peuvent être « plus destructrices que constructrices<sup>1</sup> » quand les changements opérés sont par la suite abandonnés.

Enfin, si les tuteurs contribuent manifestement à ce que les enseignants se forment un corps d'enseignant et un style langagier pour intervenir en classe, et qu'ils veillent à ce que des normes corporelles et langagières soient incorporées par leurs stagiaires, les inspecteurs pédagogiques sont aussi des acteurs socialisateurs qui participent de la transformation de soi

---

<sup>1</sup> Murielle Darmon, *op. cit.*, 2016, p. 121.

des enseignants. La visite de ces inspecteurs auprès de ces derniers est, il est vrai, souvent vécue avec une grande appréhension, et elle fait généralement jaillir quelques « angoisses », même pour les plus expérimentés. Nul n'est jamais tout à fait serein à la venue de l'inspecteur. Car au delà de la notation individuelle, la présence de l'inspecteur signifie passer d'une forme d'évaluation de soi à une autre, c'est-à-dire d'une autoévaluation médiée par le contact des élèves (élèves dont on a déjà vu que leurs réactions et leurs progrès constituent pour les enseignants une sorte de baromètre de leur valeur professionnelle<sup>1</sup>) à une évaluation formelle et rationalisée par un représentant de l'institution dont c'est le travail. En témoigne les propos de cet enseignant : *« tu vois je me fais inspecter la semaine prochaine par l'inspecteur pédagogique, ça ça te fait peur parce que le mec il te juge souvent assez durement et là ce n'est pas des moments faciles à vivre parce que quand bien même les gamins te disent, c'est sympa vos cours, vous êtes gentil ça se passe bien, le mec il peut te dire, vous faites de la merde et vous n'êtes pas fait pour ce métier-là, bon (rires), c'est des trucs qu'il faut digérer »* [Marc] (Annexe, tome 1, p. 608). Mais, au-delà de ces appréhensions, les inspecteurs pédagogiques constituent aussi aux yeux des enseignants des ressources appréciées pour non seulement faire le point mais aussi pour lever des doutes sur eux-mêmes, y compris des doutes ayant un rapport direct avec la mise en scène de leur corps dans la classe. C'est particulièrement le cas quand les enseignants ont initié – sous l'impulsion ou non de leurs tuteurs – des transformations langagières et corporelles, et qu'ils veulent savoir si les « efforts » réalisés (pour reprendre ici leur catégorie d'« effort » quand ils déclarent se transformer) vont dans la direction souhaitée par les inspecteurs, donc par l'institution. Aussi arrive-t-il en pareille circonstance que les enseignants, désireux d'avoir une confirmation de la part de ces derniers, soient à l'initiative des questions une fois en entretien avec eux :

**Laurent :** – *Je vais très vite aussi dans ma façon de parler. Mon débit est... Donc ça je l'ai beaucoup ralenti. Face aux élèves j'ai l'impression des fois de parler mais...*

**Tony :** – *Super lentement ?*

**Laurent :** – *Très, très lentement. Presque comme si je parlais une langue étrangère (légers rires). Mais bon voilà.*

**Tony :** – *Au fur et à mesure ? Ou... ?*

---

<sup>1</sup> Bien que des enseignants puissent, à la marge, ne pas se remettre en question et imputer l'essentiel sinon la totalité d'un moins bon fonctionnement de la classe au manque de motivation et de sérieux des élèves.

**Laurent :** – *Non très vite. Très vite. Très vite. Très vite je me suis rendu compte que je parlais trop vite, que je parlais pas assez fort, voilà, ça c'est amélioré... vraiment vite.*

**Tony :** – *Ok c'est toi tout seul ou c'est sous la réaction des élèves, ou c'est les deux... ?*

**Laurent :** – *C'est moi tout seul, parce que je savais que j'avais une voix qui portait pas du tout, donc dès le début je me suis dit qu'il faut que je fasse quelque chose, ça été un des sujets de conversation avec, la première fois que j'ai été inspecté, j'ai demandé à l'inspecteur, mais est-ce qu'on m'entend bien, est-ce que, il m'a dit bah pas de soucis, on comprend bien. Mais c'était vraiment quelque chose, une chose à laquelle je pensais...*

**Tony :** – *Mais ça obéissait à une nécessité particulière ou c'était vraiment toi pour être sûr d'être bien compris ?*

**Laurent :** – *C'est plus moi je pense ; c'est plus moi qui avait l'impression qu'on allait pas me comprendre sinon, si je changeais pas mes habitudes, si je parlais comme dans la vie de tous les jours (Annexe, tome 1, p. 521).*

Ces propos rendent compte en effet des différentes étapes ou processus par lesquels peuvent passer les enseignants. Concrètement, comme on le voit dans l'extrait précédent, cet enseignant témoigne comment la connaissance de ses dispositions l'a conduit à entreprendre une transformation de ses manières de parler dans la classe. Partant du principe que ces transformations sont nécessaires pour communiquer avec les élèves, étant donné ses « tendances spontanées » hors de la sphère professionnelle (« *c'est plus moi qui avait l'impression qu'on allait pas me comprendre sinon, si je changeais pas mes habitudes, si je parlais comme dans la vie de tous les jours* » nous dit-il), celui-ci se met à ralentir son débit de parole (et il est vrai qu'en entretien avec lui, cet enseignant avait un débit de parole relativement lent comparativement à d'autres de ses collègues rencontrés) ainsi qu'à faire davantage porter sa voix qu'il ne pouvait le faire jusqu'alors. Une fois ce travail sur les dispositions effectuées, celui-ci a donc cherché à obtenir une confirmation au sujet de l'effectivité réelle de ces « efforts », ou plus exactement du résultat de ces transformations. En ce sens, les inspecteurs ne sont pas que des acteurs socialisateurs qui imposent une transformation de soi ; ce sont aussi des acteurs qui confirment cette transformation de soi.

Mais les inspecteurs ne font évidemment pas que confirmer ce type de transformation : ils donnent aussi un mouvement à cette transformation, en définissent la forme et la direction. Leurs propos impactent fortement les enseignants que nous avons interviewés, en



dépité de la faible fréquence avec laquelle ces rencontres inspecteurs-enseignants ont lieu. Et il n'est pas trop de dire qu'ils structurent et modifient les comportements de ces derniers :

*Le discours de l'inspecteur, c'est vrai que je l'ai régulièrement en tête, c'est ça qui m'oriente, c'est : faut que t'arrêtes de parler, ce n'est pas à toi de nourrir les poissons avec de la parlotte. Où il y en a deux qui suivent, les autres ils sont en train de parler d'autre chose ou ils se grattent, c'est à eux de faire. C'est à eux de parler entre eux à partir de ressources enfin de documents ou d'éléments que t'as mis, qui sont bien foutus par contre, c'est là-dessus qu'il faut que tu passes ton temps à bosser, c'est des ressources sympas, attractives, complètes et tout, pour que eux ils aient plus qu'à parler entre eux, voilà, non c'est pas bien et tout, et ça c'est un autre boulot et puis c'est, je prends du temps pour ça, ça me fait passer du temps mais je me fais plus chier avec mes préparations « but, objectif », machin, je l'ai un peu près en tête, des fois je le fais figurer en tête, objectif : me sortir deux figures liées par des déplacements d'échauffement, je dis n'importe quoi mais, je l'ai en tête mais je me galère plus avec ça, parce que ce que je retiens de son discours c'est : tu parles trop, arrête de parler, surtout en EPS, et même dans les autres disciplines c'est ça qu'ils attendent. En gros il m'a fait comprendre que toi tu saches comment ça marche, comment on fait tel ou tel sport, on s'en fout, et les élèves s'en foutent, ce qu'ils veulent, c'est nous est-ce qu'on sait le faire. Donc, finalement, parler, un cours où je parle, c'est un cours où maintenant en tout cas, où, putain, j'ai mal fait le boulot. J'ai trop parlé. Et puis surtout en collège où ils écoutent pas. Moi en tout cas, j'ai du mal, j'ai vachement de mal à me faire écouter. Parce que ça me soule, peut-être parce que dans les deux trois ans à chaque fois que je parlais, on m'écoutait, donc là, en collège, ils s'en branlent, maintenant je dis : « vous vous en fichez, très bien, vous avez envie de faire, moi aussi j'ai j'envie que vous fassiez, bah voilà les fiches, vous les lisez, vous les lisez pas, c'est pas grave, enfin tant pis pour vous, mais venez pas me demander monsieur comment on fait. Parce que je vous rassemble à trente, parce que là on a une classe de 5<sup>e</sup> un peu casse-pieds, j'explique comment on fait la roulade avant, vous m'écoutez pas, vous êtes en train de parler d'autres choses ». Donc si individuellement il y en a un qui vient me demander conseil, je vais lui expliquer, mais les autres vous avez tout dans les mains là. Je vous ai demandé, il y a une vidéo, vous demandez. Et vous faites. L'inspecteur c'est ça qu'il veut en fait. Où on parle plus [c'est-à-dire on parle pas ou moins], où c'est, appropriez-*

*vous les vidéos, appropriiez-vous les contenus. Moi il m'avait dit : « maintenant vous êtes des managers les profs, vous êtes juste là pour dire : “ça travaille là ?” ». « Ouais, ok ». « Utilisez bien tel machin s'il y a un soucis ». Je passe à un autre groupe : « vous ça va ? On en est où ? ». Et ça j'aime bien, parce que c'est vrai que de parler à vingt quand tu sais que t'en passionnes zéro virgule cinq sur trente, c'est pas possible, enfin, tu vois. Enfin, t'en passionne un ou deux, et encore, passionner, c'est un grand mot [Thomas] (Annexe, tome 1, p. 689).*

Qu'il s'agisse des inspecteurs ou des tuteurs, ces derniers contribuent à transformer les manières d'agir des enseignants, à leur faire constituer de nouvelles habitudes et à en délaissier des anciennes. De même a-t-on désormais en tête qu'une part importante de ces transformations sous influence d'autrui concerne le corps de l'enseignant dans la classe. Enfin, on a vu que malgré la brièveté des rencontres avec les tuteurs et les inspecteurs, celles-ci impactent durablement les enseignants et leurs comportements. Leurs propos restent. Et marquent leurs corps dans la durée.

## **Synthèse du chapitre 4**

Si donc les enseignants se transforment au contact d'autrui, c'est entre autres parce que les enseignants ne sont pas les seuls acteurs socialisateurs. Ce point avait déjà été abordé dès les premiers chapitres de la thèse, sous l'angle théorique. Mais, croyons-nous, si nous avons donc traité plus tôt de cette question en étant « dans le ciel des idées », ce présent chapitre d'analyse a permis de donner un éclairage théorique et empirique sur ce point. En effet, on a pu remarquer combien les élèves peuvent se révéler de puissants acteurs socialisateurs en général, et comment leurs comportements peuvent influencer en retour les comportements des enseignants en particulier. Ils y participent en étant attentif au corps des enseignants. Car les enseignants ne restent pas indifférents à cette attention des élèves à leurs corps. Ces derniers sont en effet par exemple attentifs à une foule de détails, de nature diverse, allant des vêtements portés aux marques arborées, en passant par les manières de parler et les tics de langage ou de gestes. Bref, ils en cernent les habitudes corporelles et peuvent même parfois se révéler interventionnistes ! Soit en donnant leur avis sur l'apparence des

enseignants. Soit plus directement, en invitant l'enseignant à changer tel ou tel point de son apparence ou de sa manière de parler. Il s'ensuit alors que les enseignants peuvent essayer de se transformer en conséquence. Aussi certains d'entre eux entrent-ils dans une forme de délibération où il s'agit de « bricoler » son apparence en fonction de cette attention des élèves, mais aussi de leurs commentaires, que ceux-ci soient réels ou susceptibles d'advenir. Des enseignants transforment leurs manières de s'habiller, quitte à ce que celles-ci soient en rupture plus ou moins grande avec leurs « tendances spontanées » sur ce registre.

Mais, outre cette influence des élèves, les enseignants composent avec des partenaires de travail dont on sous-estime souvent l'influence transformatrice. La rencontre avec ces derniers produit en effet et là encore un ensemble de transformations, tantôt recherchées, tantôt subies. Recherchées quand les enseignants se soumettent délibérément à une exposition de soi et à une évaluation par les pairs. Ils le font par exemple sur les réseaux sociaux quand ils demandent conseil à leurs semblables en matière de tenue vestimentaire, ou au contact de leurs collègues quand ils recherchent leurs assentiments. Subies quand le corps accroche les regards des collègues, qu'il est l'objet de remarques visant implicitement ou explicitement sa transformation, ou encore, quand les collègues, les tuteurs ou les inspecteurs, non seulement mettent sous contrôle les dispositions d'autrui, mais aussi tentent de les transformer. Car ces partenaires de travail peuvent agir comme de véritables entrepreneurs d'une mise en conformité corporelle et langagière de soi.

Ainsi, il apparaît donc bien que les enseignants se transforment. Ils changent quelques-unes de leurs propensions à agir ou à penser, voire en incorporent de nouvelles. Et cela s'opère au contact d'autrui, c'est-à-dire plus précisément sous leur influence. Mais ces transformations ne semblent pas dans l'ensemble nécessairement spécifiques à un type d'enseignant particulier dans un contexte particulier : elles paraissent transversales à nos enquêtés. Or, comme on l'indiquait d'emblée en commençant ce chapitre, les enseignants se trouvent aussi aux prises de transformations moins transversales, moins transcontextuelles, et beaucoup plus situées, c'est-à-dire spécifiques à la tonalité sociale du contexte d'enseignement. C'est donc à celles-ci que nous souhaitons consacrer ce qui suit.

# Chapitre V

## L'espace des comportements langagiers

Dans le chapitre précédent, deux types de transformations dispositionnelles ont été distinguées. D'une part les transformations transcontextuelles, c'est-à-dire les changements de tendance dans les comportements corporels et langagiers des enseignants qui ne semblent pas foncièrement attachés à un type d'individu ou de contexte d'établissement particuliers. Et d'autre part, les transformations qui apparaissent davantage situées, c'est-à-dire spécifiques à la tonalité sociale d'un contexte d'enseignement, qu'il s'agisse ici d'un établissement ou d'un groupe-classe.

Si le chapitre précédent était donc dévolu à présenter et à analyser les transformations transcontextuelles, il convient d'en venir aux transformations situées. Conformément à nos hypothèses de travail, ces dernières ont traits aussi bien aux transformations langagières qu'aux transformations vestimentaires.

S'intéresser aux comportements langagiers des enseignants, comme on se propose de le faire dans ce chapitre, et à la façon dont ils se transforment en fonction du public auquel ils s'adressent, est d'autant plus important que les études sur le langage à l'école privilégient l'étude du rapport des élèves au langage sur celui que les enseignants entretiennent avec lui<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> C'est le cas dans les recherches ou synthèses de recherche suivantes, qui se centrent sur le rapport au langage et les réalisations langagières des élèves, mais pas sur celui des enseignants : celles de Basil Bernstein, *Langage et classes sociales : codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris, Éditions de Minuit, 1975 (qui s'est intéressé au « différences linguistiques » des individus selon leur origine sociale) ; d'Elisabeth Bautier, *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*, Paris, L'Harmattan, 1995 (qui a travaillé, elle et l'équipe ESCOL, surtout sur les productions langagières écrites ou orales des élèves d'écoles primaires) ; de Stéphane Bonnéry, *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris, La Dispute, 2007 (qui s'est intéressé au rapport au langage des élèves de CM2 et de 6<sup>e</sup>, et qui déclare, sans détour, que les « enseignants sont les grands absents de l'ouvrage », p. 24) ; de Jean-Louis Siroux, *La fabrication des élites. Langage et socialisation scolaire*, Louvain-La-Neuve,

Certes, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron se sont intéressés au discours pédagogique des enseignants du supérieur<sup>1</sup>. Ils ont montré que celui-ci tend à participer à la reproduction sociale et scolaire des étudiants les moins proches de la « langue professorale<sup>2</sup> ». Mais ces études menées dans les années 1960, en France, n'ont guère analysées les formes du discours pédagogique dans le secondaire.

Or, justement, qu'en est-il des comportements langagiers des enseignants du secondaire ? Que ces derniers disent-ils à ce propos ? Transforment-ils leurs comportements spécifiquement au public auquel ils s'adressent ? Questions urgentes, *a fortiori* quand on sait que les mots employés par l'enseignant en situation de faire classe résonnent chez les élèves et les façonnent. Car les mots sont « solidaires [d'] un rapport aux choses, [d'] un rapport aux êtres, [d'] un rapport au monde<sup>3</sup> », et par l'emploi des mots, c'est l'apprentissage de tous ces rapports à la réalité qui deviennent éventuellement possibles<sup>4</sup>. Ils prennent corps en eux et participent de l'éducation de l'élève, de son rapport au langage, au monde et aux autres.

Ainsi, ce chapitre cherche donc plus précisément à décrire et à analyser la manière dont les enseignants transforment leurs manières de parler selon la tonalité sociale dominante des élèves auxquels ils s'adressent<sup>5</sup>.

## Entre les établissements : des différences qui font des différences

On a vu dans les chapitres d'analyse précédents combien les enseignants sont sensibles au contexte social dans lequel ils évoluent. Cette sensibilité constitue un terreau fertile à partir duquel les enseignants se forgent des représentations à propos des élèves. Or on sait

---

Harmattan-Academia, 2011 (ayant analysé les « manières de parler » des élèves d'un établissement élitiste et de leurs façons d'« utiliser le langage dans toutes les circonstances, plus ou moins formelles, de la vie scolaire », p. 9) ; ou encore de Bernard Lahire, *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Rennes, PUR, 2008 (avec une série de travaux sur les « inégalités face à la culture écrite »), etc.

<sup>1</sup> Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *op. cit.*, 1970.

<sup>2</sup> Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Rapport pédagogique et communication*, Mouton & Co, Paris, 1965, p. 28.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 112.

<sup>4</sup> Pour le dire dans les mots d'Henri Lefebvre : « le langage n'est pas un simple moyen, un instrument analogue au marteau ou à la lime. Il ne sert pas seulement à mettre en communication des consciences. Il en est constitutif », Henri Lefebvre, *Critique de la vie quotidienne. II. Fondements d'une sociologie de la quotidienneté*, Paris, L'Arche ; cité par Bernard Lahire, *op. cit.*, 2001, p. 296.

<sup>5</sup> Étant donné les confusions généralement entretenues autour du langage du fait que « l'on parle de "langage" alors que les auteurs ont plus ou moins consciemment à l'esprit certains genres discursifs très spécifiques » (Bernard Lahire, « Les cadres sociaux de la cognition : socialisation, schèmes cognitifs et langage » dans Fabrice Clément et Laurence Kaufmann, *La sociologie cognitive*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 2011, p. 149), il n'est pas inutile de préciser ici que l'on se centrera sur les comportements langagiers oraux de l'enseignant quand celui-ci est en situation de faire classe.

que ces représentations ne sont pas sans conséquence. Elles peuvent par exemple être déterminantes sur le plan de l'investissement et des attentes des premiers envers les seconds<sup>1</sup>. Fondées bien souvent sur des stéréotypes<sup>2</sup> et variables selon les enseignants et les contextes d'enseignement, ces « effets d'attentes<sup>3</sup> » ont notamment des conséquences réelles sur le degré d'exigence<sup>4</sup>, et sur la part consacrée à l'écrit ou à l'oral dans le travail scolaire<sup>5</sup>. Les sociologues de l'éducation ont donc bien montré que le type de public auquel s'adresse l'enseignant, et les représentations qu'il en a, peuvent conduire celui-ci à adapter ses pratiques pédagogiques et « curriculaires<sup>6</sup> ». Mais aussi comment ces ajustements peuvent participer à la reproduction aussi bien des inégalités scolaires que sociales. Cependant, on ignore si ces différences de contexte et de représentation, ont une incidence sur les comportements langagiers des enseignants en situation de faire classe<sup>7</sup>.

Or à l'examen des propos de nos enquêtés, et des discours tenus en situation réelle d'interaction verbale dans des établissements socialement contrastés, il apparaît que non seulement les enseignants sont en partie conscients de la tonalité sociale dominante des enseignés, mais aussi, qu'ils semblent transformer, tantôt intentionnellement, tantôt malgré eux, leurs comportements langagiers en fonction du type d'établissement dans lequel ils se situent. L'établissement et la tonalité sociale et scolaire de son public paraissent en effet fortement peser sur les conditions de production et d'expression des formes langagières des enseignants. Car tout se passe comme si les formes langagières employées se modifient en fonction de la distance sociale entre enseignant et élèves (et de leur sensibilité à celle-ci),

---

<sup>1</sup> En la matière, il a été assez bien montré que plus les enseignants ont des attentes élevées vis-à-vis de leurs élèves, plus ces élèves ont de chance de progresser ; ou dit autrement : plus ils s'attendent à ce que les élèves réussissent, plus ces derniers tendront à réussir effectivement (Robert A. Rosenthal et Leonore Jacobson, *op. cit.*, 1983).

<sup>2</sup> Olivier Codou et Jennifer Kerzil, « L'école à la lumière de la psychologie sociale : stéréotypes et relations au savoir », *Carrefours de l'éducation*, 44, 2, 2017, p. 51-72.

<sup>3</sup> Robert A. Rosenthal et Leonore Jacobson, *op. cit.*, 1983.

<sup>4</sup> Les exigences tendraient à être moins élevées quand les enseignants font face à des élèves « en difficulté scolaire » si l'on en suit Stéphane Bonnéry (*op. cit.*, 2007).

<sup>5</sup> La participation orale de ces élèves jugés en « difficulté » serait privilégiée au détriment du travail écrit (Jean-Yves Rochex, « Enseignants en banlieue ou enseignants de banlieue ? » dans Elisabeth Bauthier (dir.), *Travailler en banlieue*, Paris, L'Harmattan, 1995, p. 165 et suivantes).

<sup>6</sup> Cf. par exemple : Jean-Claude Forquin, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, Paris/Bruxelles, de Boeck & Larcier, 1997.

<sup>7</sup> Paradoxe assez saisissant, puisqu'en classe, il n'est que peu de contenus dispensés sans passer par le langage ; et que, plus généralement, « il est peu d'activités qui consistent aussi exclusivement que l'enseignement en manipulation de mots » (Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *op. cit.*, 1965, p. 14). On peut néanmoins noter que, sans s'intéresser à la manière dont les enseignants du secondaire transforment ou non leurs comportements langagiers selon le contexte social d'enseignement, Nicole Mosconi a pu mettre en évidence comment les représentations que les enseignants ont des élèves peuvent clandestinement déterminer leur pratique verbale orale, notamment en passant plus de temps dans la classe à échanger avec les garçons que les filles (Nicole Mosconi, *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?*, Paris, PUF, 1989).

laquelle est elle-même variable d'un établissement à un autre<sup>1</sup>. Et qu'en outre, ces transformations ne se produisent pas au hasard suivant que l'enseignant se situe ici ou là.

Pour s'en rendre compte, on peut analyser ces différences de comportements langagiers oraux aussi bien au travers du processus de différenciation – comment ces transformations langagières s'opèrent et quelles en sont les raisons sociales – que de son produit – c'est-à-dire quel en est le résultat. On peut ainsi remarquer que ces transformations langagières des enseignants sont un processus évolutif : elles ne sont pas automatiques, mais se réalisent sous condition, au gré des interactions et des « frottements<sup>2</sup> » avec les élèves de tel ou tel établissement. De plus, si l'on entend par complexité du discours oral la quantité d'information émise par l'enseignant<sup>3</sup>, mais aussi la qualité de ce dernier<sup>4</sup>, alors il apparaît que la complexité de ce qui est dit en classe par l'enseignant, et de la manière dont c'est dit, croît à mesure que celui-ci se rapproche des établissements qui recrutent une majorité d'élèves issus de milieux bien dotés, mais décroît à mesure qu'il s'en éloigne.

### **Des croyances au principe des transformations des comportements langagiers**

Les propos des enseignants du secondaire témoignent comme on va le voir d'une attention aux différences de public d'élèves selon le contexte d'établissement, et ils permettent de rendre compte aussi bien de transformations que d'un ajustement de leurs comportements oraux en conséquence<sup>5</sup>. Mais avant même d'en préciser leur nature, on peut noter que, s'il en va ainsi, c'est peut-être parce que l'enseignant du secondaire ne peut plus

---

<sup>1</sup> Ce qui rejoint en cela le postulat suivant lequel le « langage est fondamentalement lié aux formes que prennent les relations » entre les acteurs (Bernard Lahire, « L'inscription sociale des dispositions métalangagières », *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 9, 1994, p. 23).

<sup>2</sup> En référence à l'expression déjà par ailleurs utilisée et empruntée à François de Singly.

<sup>3</sup> Laquelle est un indice du « rendement de la communication pédagogique » (Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron et Monique de Saint-Martin, *op. cit.*, 1965, p. 15).

<sup>4</sup> Du point de vue de la syntaxe et de l'étendue ou de la diversité du vocabulaire employés.

<sup>5</sup> Les qualificatifs employés pour caractériser les élèves selon qu'ils sont interrogés dans des établissements dits « favorisés » ou « défavorisés » est d'ailleurs assez saisissant. Selon que les enseignants exercent dans des établissements qui recrutent une majorité d'élèves bien dotés ou dans des établissements qui recrutent des élèves qui le sont moins, on peut remarquer, dans les entretiens, que les élèves ont tendance à être tantôt qualifiés dans le premier cas comme « pertinents », « cultivés », « consommateurs », « agréables », « dociles », « facile à canalisés », qui « percutent » ou sont « vraiment scolaires », tantôt dans le second cas comme « agités », « avec des difficultés », « fainéants », « dynamiques », « spontanés », « bavards », « distraits », « brutaux », « attachants », et ainsi de suite. Comme le note Anne Barrère, ces représentations, positives ou négatives, « peuvent être influencées par le niveau supposé de la classe, de l'établissement, des propos de collègues ayant eu les élèves les années précédentes, le lien fait avec des frères et des sœurs. De plus, les représentations qu'ont les enseignants des élèves ne sont jamais explicitées et systématisées et, dans bien des cas, les enseignants n'en ont même pas conscience », Anne Barrère, *Au cœur des malaises enseignants*, Paris, Armand Colin, 2017, p. 84.

visiblement parler sans se soucier totalement de la réception de ses propos. Il « est aujourd'hui jugé responsable de la bonne réception de son cours, et non plus de sa seule émission, comme cela a pu être le cas avant la massification, devant un public socialement trié<sup>1</sup> ». La donne semble avoir « changé ». Dans l'usage de la « langue professorale<sup>2</sup> », le souci de l'autre comme éthique est désormais exigé de l'institution<sup>3</sup>. Car, tel qu'inscrit au bulletin officiel de 2013, les enseignants sont en effet tenus d'adapter leurs façons de parler aux capacités linguistiques des élèves<sup>4</sup>. Et, dans cette voie, il semble alors relativement admis que le « bon enseignant » est celui qui, dans la classe, parvient « à faire travailler chacun, le mieux et le plus longtemps. Chacun : l'attention ne se focalise pas insensiblement sur un groupe et la parole est distribuée à tous. Le mieux : il importe que les consignes soient claires et les exercices adaptés au niveau des élèves. Le plus longtemps : la question de la stimulation, de la régularité du rythme, du choix des exemples destinés à soutenir l'intérêt, optimisent le temps scolaire rentable<sup>5</sup> ». Certes, les enseignants, les plus jeunes comme les plus chevronnés, ignorent ce référentiel de compétence dans lequel il est stipulé qu'ils doivent savoir adapter leur langage aux aptitudes linguistiques des élèves – du moins, aucun de nos enquêtés n'y fait référence. Mais cette nécessité de transformer et d'adapter ses comportements langagiers, selon le type d'établissement et d'élèves, semble désormais relever d'un « savoir spontané<sup>6</sup> », intériorisé et partagé par ces derniers. Ainsi, il appartient au registre des évidences partagées que, s'ils devaient changer d'établissement – surtout si celui-ci n'accueille pas le même profil d'élève ! – ils devraient alors adapter leur langage.

<sup>1</sup> Anne Barrère, *op. cit.*, 2017, p. 31.

<sup>2</sup> Au niveau institutionnel, pour croît-on accroître l'efficacité de la réception de qui est dit, c'est même le statut et la place de la parole de l'enseignant qui apparaît avoir évolué, le « cours dialogué » et la nécessité pour ce dernier de parler moins, au profit de l'expression de la parole des élèves, étant plébiscités. Ceci se retrouve à l'échelle visiblement de transformations transcontextuelles semi-conscientes d'une partie des enquêtés, qui notent : « *Au début, je ne laissais pas trop la parole... la place à l'élève. Je m'en suis rendu compte après* » [Claire] (Annexe, tome 2, p. 729), « *Je parle moins, ça c'est mon gros changement* » [Julie] (Annexe, tome 1, p. 652) ; « *Je parlais trop, au début, je parlais trop, et ça, j'ai changé aussi* [Pierre] (Annexe, tome 1, p. 764) ; « *Moins d'explications, de monologues, moins de... Moins de cours magistral* » [Aurélien] (Annexe, tome 3, p. 125). Mais même si pour être mieux compris, certains enseignants considèrent que « *c'est fini le cours magistral, fini le cours où le prof était au tableau et les élèves restaient assis pendant cinquante minutes* » [Christine], ce sont toujours les « enseignants qui contrôlent ce qui est dit, qui le dit et à qui. Bien plus que les apprenants, ce sont les enseignants qui parlent » (Robin Alexander, « De l'usage de la parole en classe », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 50, avril, 2009).

<sup>3</sup> Omar Zanna, *op. cit.*, 2016.

<sup>4</sup> Les référentiels de compétences professionnelles des métiers du professorat, en France comme au Canada – notamment au Québec –, supposent que les enseignants s'adaptent à la diversité des élèves en leur offrant un langage ajusté à leurs aptitudes linguistiques (compétence 7 du B.O 2013 en France, et compétence 2 du programme d'accompagnement destiné aux enseignants débutants pour le cas du Québec).

<sup>5</sup> Jean-Manuel de Queiroz, *L'école et ses sociologies*, Paris, Armand Colin, 2012, p. 52.

<sup>6</sup> Nous nous inspirons ici d'Emile Durkheim et de Pierre Bourdieu qui parlent à plusieurs reprises de la « connaissance spontanée » que les agents peuvent avoir de la réalité sociale.



Plus exactement, avant même que n'ait été posé de questions à ce sujet lors de l'entretien, ou sans même que nous ayons lancé la conversation sur ce point, les enseignants ont indiqué, à plusieurs reprises, qu'ils emploieraient « *des mots beaucoup plus complexes et précis* » s'ils enseignaient dans un établissement plus « *favorisé* » que le leur. Un indice d'ailleurs assez clair de ces évidences partagées réside dans le constat suivant : c'est qu'il n'est même pas besoin que les enseignants aient faits l'expérience d'enseigner dans d'autres établissements pour y adhérer. Ces dernières valent évidemment pour des établissements de niveau différent, comme on le voit clairement dans les propos de cet enseignant :

*Peut-être que dans d'autres établissements, je parlerais différemment, et j'aurais un autre discours. Si j'étais au lycée, je pense que j'aurais pas la même parole, le même discours qu'au collège<sup>1</sup> » [Édouard].*

Mais plus étonnant : ces croyances semblent être aussi à l'œuvre dans le cas où les enseignants exerceraient dans des établissements de même niveau scolaire, mais de profil différent. L'une des questions posées en entretien invitait nos enquêtés n'ayant pas eu forcément d'expérience d'enseigner dans des établissements socialement et significativement distincts de s'imaginer devoir enseigner dans un autre lieu. Soit nous les invitions à s'imaginer devoir travailler en éducation prioritaire, quand ils enseignaient dans un établissement composé surtout d'élèves bien dotés. Soit nous leur propositions de se projeter en pensée dans un établissement élitiste, quand eux-mêmes exerçaient dans un établissement d'éducation prioritaire. Nous en profitons ensuite pour leur demander comment il vivrait une telle expérience, et ce qui changerait ou ne changerait pas dans leur façon de réaliser leur travail. Or à ce point, les réponses obtenues sont claires : les enseignants estiment qu'ils adapteraient probablement leur façon de parler, comme en atteste les propos de cette enseignante : « Marisol : *Si j'arrive demain à Henri IV ? / Tony : Non, mais je veux dire dans un grand collège ou un grand lycée Parisien ? / Marisol : Je serais peut-être angoissée, parce que je n'ai pas l'habitude d'être forcément avec ce genre de public. Mais je m'adapterai aussi, quoi / Tony : À quoi, tu t'adapterais justement ? / Marisol : Qu'est-ce que j'adapterai ? Peut être ma façon, ma façon de leur parler déjà parce que c'est vrai on adapte le langage* » (Annexe, tome 2, p. 692).

---

<sup>1</sup> Matériau d'entretien recueilli dans le cadre du premier dispositif méthodologique.

Ces croyances ne sont pas anodines. Elles sous-tendent et guident les transformations des manières de parler des enseignants selon le contexte social d'établissement. Elles s'enracinent sur des représentations, sur des schèmes de perception par lesquels les élèves sont situés, classés, hiérarchisés. Pour justifier ces transformations et ces adaptations, les enseignants font généralement un parallèle avec leurs propres variations langagières intra-individuelles selon le type d'interlocuteur et de situations auxquels ils font face : « *Je sais que je change [les usages de mon langage]. Enfin : quand je m'adresse à mes parents, je m'adresse pas à mes parents comme je m'adresse à mes « potes », ni à mes parents comme je m'adresse à des gens que je connais pas. Donc, notre langage, il change quel que soit le public [d'élèves] auquel on parle [Félix] (Annexe, tome 1, p. 793).* Ces transformations langagières, suivant qu'ils enseignent dans tel ou tel établissement, ne seraient donc pas différentes des adaptations auxquelles ils procèdent sans cesse sans même avoir le plus souvent à y penser. Ils sont même d'ailleurs rompus à cette sorte de « *jonglage* » langagier quotidien où, disent-ils, « *je croise la chef d'établissement, après je croise un élève, après je croise machin, après je croise un parent* » [Laure] (Annexe, tome 2, p. 772). Ce « *jonglage* » langagier se ferait non seulement suivant les personnels enseignants et non-enseignants rencontrés, mais encore, il aurait lieu aussi en fonction des classes et des élèves : « *À chaque cours c'est différent, parce que voilà je l'ai fait avec une classe, parce que moi j'ai la chance d'avoir toutes les classes, tiens je vais reprendre les mêmes mots, bah ça va pas marcher, pourquoi. Voilà, alors faut changer* » [François] (Annexe, tome 2, p. 7) ; « *certains élèves vont m'amener à donner des ordres simples, [à dire] des choses simples, pour peut-être avoir le calme, pour qu'ils comprennent* » [Louis] (Annexe, tome 3, p. 102) ; « *Nos élèves en difficulté ne dépasseront jamais la langue familière, déjà, quand tu emploies des mots de la langue courante, ils décrochent* » [Dominique] (Annexe, tome 3, p. 246) ; « *Avec les élèves en difficulté, on voit bien que là, il y a une grosse différence par rapport au vocabulaire que je dois employer tous les jours, parce que, sinon, mes consignes sont difficilement compréhensibles pour eux* » [Raphaël] (Annexe, tome 3, p. 189). Mais ce rapprochement a ses limites et ne doit pas masquer l'essentiel : il est que les enseignants s'appuient sur cette conception souvent incorporée et plus rarement objectivée que c'est le milieu social de leurs interlocuteurs qui détermine au moins en partie leurs comportements langagiers : « *je sais pas pour toi, mais quand tu discutes avec tes parents ou avec tes grands-parents, tu parles pas de la même manière que quand tu discutes à l'école. Enfin, bon, voilà ! Ensuite, t'as un côté qui, je pense que, les gens parlent différemment en fonction du milieu*

*social avec qui ils vont parler quoi.* » [Romain] (Annexe, tome 1, p. 623). On conviendra que de tels comportements discursifs ne sont pas éloignés de ce qu'ont pu observer les sociologues variationnistes tels que Nicolas Coupland<sup>1</sup> ou William Labov<sup>2</sup>. Par exemple, William Labov a en effet bien montré que le locuteur « statistiquement le plus fréquent » est « pluri-styles<sup>3</sup> », c'est-à-dire un locuteur dont le style discursif est non seulement pluriel mais aussi variable selon le contexte, les formes de l'interaction sociale et l'identité des partenaires de l'échange – comme cela semble être aussi le cas de nos enseignants. Et il a aussi établi, dans son enquête sur « la stratification sociale de (r) dans les grands magasins new yorkais<sup>4</sup> », que les employés – aux propriétés sociales pourtant sensiblement similaires – ont une prononciation d'autant plus prestigieuse des mots qu'ils exercent dans un magasin lui-même plus prestigieux<sup>5</sup>. Est-ce à dire que les enseignants seraient un peu comme ces employés qui adaptent les formes de leurs discours en fonction des propriétés de leurs interlocuteurs ?

### **Transformer sa « façon de parler » selon le contexte social d'établissement ?**

En tout cas, à suivre les enseignants rencontrés, ces croyances partagées suivant lesquelles il conviendrait de transformer et d'adapter différemment leur langage selon le contexte social et scolaire de l'établissement ne sont pas une chimère. Certes, il arrive que des enseignants déclarent parler avec la plus haute exigence stylistique dont ils sont capables, quelque soit le contexte et les propriétés sociales des élèves. Ils cherchent alors le plus possible à se rapprocher d'un langage dominant – et surtout, d'un langage dont ils pensent qu'il est demandé, sinon exigé dans l'enceinte scolaire. Non seulement demandé à leur endroit, en tant qu'ils sont engagés par l'Etat, mais aussi exigés par eux-mêmes pour les élèves avec lesquels ils composent. Ils agissent alors généralement sous le signe de la

---

<sup>1</sup> Nicolas Coupland, « Style-shifting in a Cardiff work-setting », *Langage in Society*, 9, 1980, p. 1-12. Nous avons découvert cette étude à la suite de notre lecture de *Dans les plis singuliers du social* de Bernard Lahire, qui a lui-même eu connaissance de cette dernière par Jean-Pierre Chevrot.

<sup>2</sup> Après avoir fait ses études à Harvard et Columbia, William Labov a enseigné au département de linguistique de Columbia puis de Pennsylvanie. Si l'on peut dire qu'il est un sociologue variationniste, c'est parce que, comme le souligne Pierre Encrevé, « le traitement de la variation n'a cessé, en effet, d'être pour Labov le point essentiel du retour de la linguistique au langage réel » (Pierre Encrevé, « Labov, linguistique, sociolinguistique » dans William Labov, *Sociolinguistique*, Paris, Éditions de Minuit, 1976, p. 28).

<sup>3</sup> Bernard Lahire, *op. cit.*, 2013, p. 108.

<sup>4</sup> William Labov, *op. cit.*, 1976, p. 94-126.

<sup>5</sup> Les trois magasins choisis pour son enquête « sont *Saks Fifth Avenue, Macy's et S.Klein*. Leur inégalité se manifeste de bien des façons. Leur localisation constitue un point important (...). Les méthodes de publicité et la politique des prix sont très clairement stratifiées », dans William Labov, *op. cit.*, 1976, p. 97.

« vocation », et se pensent investis d'une mission d'éducation qu'ils prennent particulièrement à cœur. Le plus souvent, ils considèrent également que l'école est le lieu au sein duquel une fraction des jeunes a besoin des enseignants pour les immerger dans un « style<sup>1</sup> » de langage oral<sup>2</sup>, « style » dont ils ne pourraient pas réellement ou supposément bénéficier ailleurs, par exemple dans le giron familial<sup>3</sup>. En rendent bien compte les propos de cette enseignante :

*Je privilégie un langage soutenu en toutes circonstances, et des tournures de phrases élaborées. Ça, c'est les consignes données par nos inspecteurs<sup>4</sup>. Si nous ne les [les élèves] immergeons pas dans un langage recherché, ce n'est pas d'autres personnes qui le feront pour nous<sup>5</sup> » [Sylvie].*

Ainsi, les manières de parler des enseignants dépendraient-elles moins de la tonalité sociale de l'établissement que du « degré d'officialité » de la situation scolaire ? Mais ceci ne doit pas faire écran aux tendances repérées. Car en la matière, quand on interroge non plus les enseignants sur ce qui se passerait s'ils étaient amenés à changer d'établissement, mais sur ce qui s'est réellement passé lorsqu'ils en ont fait l'expérience, tout semble indiquer que les enseignants tendent à transformer leur manière de parler selon le type de contexte

<sup>1</sup> Au sens où Pierre Bourdieu emploie ce terme. Comme il le note dans *Ce que parler veut dire*, « la pratique linguistique communique inévitablement, outre l'information déclarée, une information sur la manière (différentielle) de communiquer, c'est-à-dire sur le *style expressif* qui, perçu et apprécié par référence à l'univers des styles théoriquement ou pratiquement concurrents, reçoit une valeur sociale et une efficacité symbolique », Pierre Bourdieu, *Ce que parler veut dire*, Paris, Seuil, 1982, p. 60.

<sup>2</sup> Les immerger dans un « style » de langage oral, car en effet, « que les êtres humains soient légèrement ou fortement pourvus d'aptitudes innées au langage lexico-grammatical, ils ont encore à apprendre la manière d'utiliser ce langage », dans Jérôme Bruner, *Comment les enfants apprennent à parler. Situation initiale du tout-petit, processus d'acquisition et rôle de l'adulte* [1983], Paris, Retz, 2012, p. 110.

<sup>3</sup> Une multitude de « petites différences » semblent se jouer très tôt dans ce cadre : en effet, il existe, par exemple, au sein du milieu familial, « une large part de variations dans les attitudes des mères vis-à-vis des intentions communicatives de leurs enfants, variations qui provoquent une disparité considérable dans la manière dont les mères entrent en interaction et parlent avec leurs enfants (...). Les mères des classes moyennes voient le rôle qu'elles ont à jouer auprès de leurs enfants comme un rôle d'« instructeur ». Non seulement elles répondent davantage par la parole aux efforts que fait l'enfant pour vocaliser, mais elles prennent en outre plus fréquemment l'initiative des échanges. Les mères de la classe ouvrière citées dans la même étude avaient plus souvent une attitude de « laisser faire ». Quand ils parviennent à l'âge de 2 ans ½ à 3 ans, les enfants des classes moyennes ne sont pas, dans l'ensemble, plus *compétents* dans la manipulation d'énoncés plus élaborés (propositions d'état ou d'action) : c'est seulement qu'ils utilisent ces formes plus fréquemment car leurs mères ont continué à interpréter leurs énoncés comme s'il s'agissait d'énoncés relatifs à l'expression d'états et d'actions » (Jérôme Bruner, *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF, 1991, p. 172).

<sup>4</sup> Le fait que soit convoqué ou du moins mentionné les propos tenus par les inspecteurs à ce point témoigne aussi combien les enseignants naviguent parfois au milieu d'injonctions contradictoires, entre celle d'avoir un « langage soutenu en toutes circonstances » et celle du bulletin officiel en France où il s'agit d'« utiliser un langage clair et adapté aux capacités de compréhension des élèves » (BOEN, 2013).

<sup>5</sup> Matériau d'entretien recueilli dans le cadre du premier dispositif méthodologique.

d'établissement. Plus précisément, il apparaît qu'un tel changement se produit quand ces derniers sont mutés d'un établissement à un autre, et que le nouvel établissement est socialement distinct du précédent :

*Je sais que mon verbal, mon discours, a évolué à V., par rapport à mon ancien établissement. J'étais dans un établissement rural, donc c'était, on va dire, un petit peu plus brut de décoffrage. Et ici, j'ai adapté mon langage. Pas forcément plus soutenu, mais c'est quand même un peu plus élaboré. Je sens que c'est plus élaboré<sup>1</sup> [Isabelle].*

Comme on le voit dans l'extrait qui précède, une transition d'un contexte social d'établissement à un autre peut visiblement conduire les enseignants à mettre en œuvre des manières de parler différentes, ou, si l'on préfère, des formes langagières qui contrastent avec les précédentes. Si Isabelle déclare que, depuis qu'elle enseigne dans un établissement non plus rural mais qui recrute une majorité d'élèves bien dotés en capitaux, « *j'ai adapté mon langage* » et que « *c'est quand même un peu plus élaboré. Je sens que c'est plus élaboré* », d'autres constatent aussi des différences quand ils passent d'un établissement dit « favorisé » à un établissement qui l'est moins. C'est ce que relève justement cet enseignant :

*Ouais [il y a eu une évolution], parce que je n'étais pas du tout dans le même type d'établissement l'année dernière surtout. C'était un établissement un petit plus bourgeois, si on peut le qualifier comme ça, un petit plus favorisé. Donc on avait des manières un peu différentes de se comporter, de parler, alors qu'ici, c'est totalement l'inverse. Donc, déjà, là, je vois une grosse évolution<sup>2</sup> [Christophe]<sup>3</sup>.*

---

<sup>1</sup> Matériau d'entretien recueilli dans le cadre du premier dispositif méthodologique.

<sup>2</sup> *Idem.*

<sup>3</sup> On retrouve cette logique sociale à l'œuvre dans les propos d'autres enquêtés, quand ils ont fait l'expérience de plusieurs établissements socialement différents, et qu'ils constatent : « *j'utilise régulièrement un langage assez familier. Et la demande institutionnelle, c'est ce que l'IUFM nous demandait, est d'avoir toujours un langage soutenu. L'enseignant devait toujours avoir un langage soutenu. Je pense que, surtout en REP [Réseau d'Éducation Prioritaire], il est compliqué d'avoir toujours un langage soutenu* » [Raphaël] (Annexe, tome 3, p. 208) ; « *on essaye d'avoir le même niveau dans tous les collèges ! Mais je m'aperçois que dans certains établissements, on va commencer par dire, voilà, exactement ce qu'il faut. Puis après, on va faire des parallèles. Et on va reformuler ; on va réutiliser un langage peut-être un peu moins riche !* » [Frédéric] (Annexe, tome 2, p. 652).

En pareil cas, n'est-ce donc pas « des facteurs sociologiques qui sont à la source d'un changement linguistique<sup>1</sup> » ? S'il semble en aller ainsi, c'est parce que le changement de contexte, de profil socioculturel des élèves, et des conditions de réception du cours tendent à impulser un changement des conditions de production du discours des enseignants<sup>2</sup>.

En outre, de tels changements semblent pouvoir aussi avoir lieu non pas uniquement quand les enseignants changent de contexte social d'établissement, mais quand ces derniers restent durablement dans un même établissement, et que celui-ci connaît progressivement des changements significatifs du point de vue de son recrutement et de sa composition sociale. En effet, même si l'on peut généralement observer une relative stabilité dans la tonalité sociale des contextes d'établissement, il suffit parfois qu'un changement d'un découpage de la carte scolaire intervienne, ou qu'un quartier dans lequel est inséré l'établissement se transforme, pour que, chemin faisant, sans même que les enseignants n'en aient tout à fait conscience, les façons de parler de ces derniers se transforment. C'est particulièrement explicite dans le propos de cet enseignant d'EPS, qui enseigne dans un établissement de centre-ville, où le nombre d'élèves de milieux bien dotés en capitaux<sup>3</sup> a diminué en l'espace d'une dizaine d'années, au profit d'une proportion désormais plus importante d'élèves de milieux plus désavantagés socialement :

**François<sup>4</sup>** : – *Les caractéristiques [sociales] des élèves ne sont plus le mêmes en 99 qu'en 2013 quoi (...) il y a dix ans, mon discours était plus, mes phrases étaient plus [s'arrête] c'était plus calme.*

<sup>1</sup> François Leimdorfer, *Les sociologues et le langage*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 2010, p. 96. Cf. également et plus précisément sur ce point les éclairantes synthèses de travaux telles que proposées dans les chapitres 2 (« De la société au langage », p. 35-57) et le chapitre 5 (« Relier la langue et la société », p. 93-108) de cet ouvrage.

<sup>2</sup> Ces tendances ne sont pas faciles à identifier, à repérer, à qualifier (ces adaptations se feraient la plupart du temps en semi-conscience. À cet égard, il n'est donc pas étonnant que la situation d'entretien se soit révélée, à plusieurs reprises, l'occasion de prise de conscience dans le cours même des formulations des réponses). Mais que les enseignants aient conscience de ces transformations avant l'entretien, ou que la situation d'entretien en soit un catalyseur, lorsque les enseignants relatent et resituent ces évolutions, ces changements leurs sont manifestement perceptibles : « *je sais que mon verbal, mon discours, a évolué* » ou « *je sens que c'est plus élaboré* » note-t-on par exemple dans l'extrait ci-dessus. Comme si avoir connaissance de ces évolutions, et avoir la conviction de leur existence, était rendu possible par le fait que ces dernières se ressentent d'abord avec le corps ; par le corps ; en son corps. En effet, « la parole est soutenue en permanence par le corps » (Philippe Breton et David Le Breton, *Le silence et la parole contre les excès de la communication*, Toulouse, Éditions Érès, 2009). Et ce serait donc par lui, par le corps, qu'au fil du temps et des conditions les transformations intra-individuelles des manières de parler s'éprouvent.

<sup>3</sup> Au sens de Pierre Bourdieu (Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 1979).

<sup>4</sup> Exceptionnellement, nous citons ici les propos d'un enseignant du secondaire – rencontré en 2013, durant un peu plus d'une heure, et dans le cadre d'un entretien semi-directif – issu du matériau recueilli en M2 en ce qu'il

**Tony** : – *Plus policé ?*

François : – *Oui, voilà, bah oui mais on avait pas la même population [sociale] ; [court laps de temps]. Eh mais c'est triste ce que je raconte en fait [marque un temps de pause ; silence] (...).*

**Tony** : – *Mais moi ce qui m'interpelle c'est qu'au tout début, ici, tu avais apparemment un discours plus policé, et élaboré...et avec le temps...*

**François** : – *Ah oui, bah oui, bah oui, je m'adapte !*

En aidant cet enseignant au cours de l'entretien à se placer dans une posture d'auto-évaluation de sa pratique langagière orale, c'est-à-dire en l'aidant à objectiver cette dernière pour non plus être *dans* la communication verbale mais la projeter *face* à lui<sup>1</sup>, celui-ci semble capable de mettre en partie en lumière ses propres adaptations discursives à la composition sociale du public auquel il s'adresse. Et chose dont il n'avait apparemment pas nécessairement pleine conscience auparavant, cet enseignant se serait adapté au gré des transformations de la composition sociale de l'établissement (« *bah oui mais on avait pas la même population [sociale] ; [Court laps de temps] Eh mais c'est triste ce que je raconte en fait* »). Par conséquent, non seulement les enseignants ne seraient pas indifférents, sciemment ou non, à la composition sociale de l'établissement, mais en plus, cette absence d'indifférence les conduirait à transformer et à ajuster leur expression orale à leur public.

L'examen des entretiens ne renseigne pas uniquement sur cette transformation des manières de parler selon le contexte d'établissement. Il permet de voir aussi que les enseignants ont tendance à ne pas entreprendre cette transformation au hasard. En clair : s'il y a transformation des manières de parler, il y a aussi une forte probabilité pour que ces transformations aient une direction ou une orientation bien précise. Explicitons. Ces transformations ne sont pas anarchiques, mais obéissent à une logique sociale précise. Concrètement, tout semble indiquer que les discours tenus en situation réelle d'enseignement tendent vers le niveau global de réception des élèves, en sorte que les enseignants complexifient leurs propos en situation de faire classe quand ils exercent dans des établissements recrutant une majorité d'élèves bien dotés ; et à le simplifier quand ils évoluent dans des établissements où se concentrent une majorité d'élèves qui le sont moins.

---

permet d'éclairer un phénomène difficilement appréhendable et « conscientisable » par les enseignants. Il aurait été en effet dommage de se priver de ce type de propos, propos de fait relativement rare et précieux.

<sup>1</sup> Bernard Lahire, « Ecole, action et langage » in Bernard Lahire, *op. cit.*, 1998, p. 121-136.

On a pu le remarquer dans les extraits précédents, et sans qu'il en soit toujours ainsi, les enseignants estiment en effet généralement parler de façon plus « élaborée » ou plus « soutenue » quand ils enseignent dans des établissements supposés plus prestigieux ou jugés plus « favorisés ». Si l'on admet qu'il « y a des articulations syntaxiques plus ou moins complexes et des vocabulaires plus ou moins riches qui marquent des “styles” discursifs<sup>1</sup> », on peut en outre poser que les enseignants tendent à employer une syntaxe d'autant plus complexe, et usent d'un « dictionnaire oral<sup>2</sup> » d'autant plus étendu, qu'ils exercent auprès d'une majorité d'élèves issus de milieux privilégiés. Dans ces lieux, il semble même d'ailleurs en aller, pour une part, de leur réputation : « *Il faut maîtriser le discours, mais ici avec une reconnaissance qui se fera selon le degré, comment dirais-je, de complexité du langage utilisé. Et les professeurs qui ont établi leur notoriété dans l'école, je crois, étaient bien souvent des professeurs qui avaient une aisance d'expression particulièrement sur le plan conceptuel ou en tout cas qui avaient un langage très élaboré<sup>3</sup>* ». Aussi n'est-il donc pas rare que, devant composer avec des élèves et des parents de milieux bien dotés, les enseignants peuvent se livrer à une correction sociale de leurs comportements langagiers. En témoigne par exemple cette enseignante qui explique utiliser habituellement « un peu d'argot » et « des grossièretés », mais qui s'oblige, en situation officielle de parole, et qui plus est en présence d'une majorité d'élèves issus de milieux bien dotés, à faire « très attention aux négations », aussi bien pour elle que pour ses élèves : « *Et qu'est-ce que t'appelles négation ? / Maëlle : Ah bah les « ne pas » (rires). Par exemple, je vais dire aux élèves : “non, on dit je ne sais pas”. Alors que moi j'ai tendance [hors de la classe] à dire : “bah ché pas ! (rires)”. Voilà<sup>4</sup>* » (Annexe, tome 1, p. 552). Mais cette hypercorrection a

<sup>1</sup> William Labov, *op. cit.*, 1976.

<sup>2</sup> Aaron V. Cicourel, *La sociologie cognitive*, Paris, Presses Universitaires de France, 1979, p. 76.

<sup>3</sup> Même si Jean-Louis Siroux s'est intéressé à la manière dont les étudiants d'un établissement élitiste utilisent le langage, deux pages de son ouvrage sont consacrées aux « compétences langagières des enseignants vues par les élèves » de cet établissement. Or un extrait d'entretien d'un enseignant (seul extrait d'enseignant de l'ouvrage) est fort instructif de ce point de vue et justifie ici d'être cité *in extenso* (tiré de dans Jean-Louis Siroux, *op. cit.*, 2011, p. 163).

<sup>4</sup> Cette hypercorrection semble se manifester aussi à l'écrit, comme on le voit assez clairement dans ces propos : « *sur les bulletins, c'est vrai que alors là pour le coup, encore une fois, c'est vraiment, je prends un malin plaisir à faire exprès, enfin à faire exprès, à utiliser le langage le plus, le plus, je ne sais pas je ne trouve pas le mot, le plus adéquate et le plus recherché possible en me disant et particulièrement, c'est délire, partout, alors je faisais attention, je faisais attention par rapport aux parents, mais ici c'est un peu et limite je vais me dire que le prof principal, c'est un prof de français et je vais faire encore plus attention, c'est idiot, je ne sais pas si c'est de l'orgueil ou si c'est, je ne sais pas ce que c'est, mais c'est prouver que oui on n'est pas, prouver qu'on sait parler français même si on est prof de ballon et puis prouver que, prouver qu'on est pas des branleurs quoi parce que moi les gens qui met bon trimestre, enfin ça sert à rien quoi* » [Laure] (Annexe, tome 1, p. 772).



aussi son corollaire : l'hypocorrection<sup>1</sup>. L'hypocorrection<sup>2</sup> notamment quand les enseignants ont à rejoindre principalement des élèves – mais aussi des parents – visiblement éloignés de la « langue légitime », situés à distance de la « langue professorale ». En attestent par exemple les propos suivants :

**Laure** : – *Après, j'ai eu quand même ce souci de vocabulaire propre dans le 93 ; où là tu te rends compte...*

**Tony** : – *Vocabulaire propre, c'est-à-dire ?*

**Laure** : – *Le vocabulaire tout court c'est-à-dire tu vas dire aux gamins, arrêtez de faire l'amalgame entre, l'alma quoi ? Là j'ai vraiment été obligée de faire attention à ça, et après il y a aussi au-delà du vocabulaire et tout ça j'ai vraiment été obligée à m'acclimater à un contexte, et en particulier un contexte religieux (...).*

**Tony** : – *Mais tu peux détailler tout ça, c'est-à-dire le vocabulaire et puis sur la religion en donnant des exemples plus concrets, tu vois. Sur le vocabulaire, si j'ai bien compris, en gros que tu choisissais des mots plus simples c'est ça ?*

**Laure** : – *Ouais, avec eux, plus simples. Mais cela s'est posé même à l'écrit, sur la rédaction des bulletins, je me disais bon en même temps tu dois rester ce que t'es et puis c'est aussi lu par des collègues, c'est aussi lu par des adultes, mais en même temps je me disais si les parents ne comprennent pas, tu te retrouves avec des parents qui ne sont pas francophones aussi, des gamins qui sont non francophones (Annexe, tome 2, p. 758).*

Ces transformations socialement situées consistent donc, pour les enseignants, à jouer sur le registre de langue (plus « élaboré » ou plus « simple »), à s'éloigner ou à se rapprocher, par leur prononciation, de la langue écrite (« *ché pas* » ou « *je ne sais pas* »), ou bien encore à inclure ou à exclure des mots de vocabulaire de leurs discours pour avoir quelques chances d'être compris par les élèves (ce qui se traduit par une attention accrue aux « mots à dire » et « à ne pas dire »). En ce sens, l'enseignant, « par un travail de construction verbale,

<sup>1</sup> Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 1984.

<sup>2</sup> Cette hypocorrection est d'autant réalisable que celles et ceux qui possèdent un « code élaboré peuvent changer de code, et utiliser, au besoin, un « code restreint » (reconnaisable par exemple par des « phrases courtes et grammaticalement simples », un « un usage simple et répétitif des conjonctions et de locutions conjonctives, un « usage rapide et limité des adjectifs et des adverbes », etc.). Ceci parce qu'être familier du « code élaboré » permettrait de naviguer du « code élaboré » au « code restreint » (les individus possèdent les deux types de codes), possibilité auxquels n'auraient pas accès les individus dont l'usage dominant du langage se fait par le « code restreint » (les individus ne détenant en fait qu'un seul « code » aux yeux de Basil Bernstein), dans Basil Bernstein, *op. cit.*, 1975, notamment, mais pas seulement, p. 30, 40 et 108.

modifie (ou, du moins, peut modifier) son discours en fonction des exigences spécifiques de l'interlocuteur<sup>1</sup> ». Certes on a vu dans le chapitre précédent intitulé « *Se transformer – par corps – pour être enseignant* » que les enseignants tentent, sous l'impulsion des conseils ou des injonctions de leurs partenaires de travail, de parler moins longtemps, de simplifier leur style langagier ou de ralentir leur débit de parole pour s'ajuster au niveau de réception des élèves<sup>2</sup>. Mais ce que font apparaître aussi les propos des enseignants, ce sont donc des transformations langagières situées et orientées selon le contexte social de l'établissement.

Même si ces transformations ne sont pas automatiques – les phénomènes d'hypercorrection et d'hypocorrection révélés plus haut ne sont pas mécaniques –, on peut donc avancer que les enseignants ont tendance à se livrer à deux types de transformations. D'une part des transformations langagières ascendantes, ou tournées vers le haut de l'espace social. D'autre part des transformations langagières descendantes, c'est-à-dire tournées vers le bas de l'espace social. On l'aura compris, les premières paraissent davantage avoir cours dans les établissements dont la composition sociale est majoritairement celle d'élèves issus de familles socialement avantagés. Tandis que les secondes semblent privilégiées dans les établissements recrutant une majorité d'élèves de milieux sociaux désavantagés<sup>3</sup>.

À lire ce qui précède, une question surgit, sans doute à raison : peut-on se fier à ce que nous livrent les enseignants quand ils déclarent, sans qu'ils ne s'en soient toujours rendus compte au moment même de ces transformations, avoir sensiblement changé leurs manières de parler en classe selon les lieux où ils enseignent ? Peut-on les croire ? Si nous avons déjà tenté d'objectiver leurs propos recueillis dans le cadre des entretiens, que viennent nous dire leurs propos en situation réelle d'enseignement ? Comment objectiver, non pas ce que les enseignants nous disent de leurs discours, mais ce que les discours nous révèlent de ce qu'ils disent ? De quels moyens dispose-t-on pour réaliser ce type d'analyse ? Et les propos en situation réelle d'enseignement vont-ils corroborer ce que nous avons mis de l'avant jusqu'ici ?

---

<sup>1</sup> Basil Bernstein, *op. cit.*, 1975, p. 72.

<sup>2</sup> De ce fait, même s'il existe pour les psycholinguistes « une sorte de “tendance naturelle” chez la plupart des adultes à simplifier leur langage lorsqu'ils conversent avec un enfant jeune » (Jean-Adolphe Rondal, *Langage et éducation*, Bruxelles, Pierre Mardaga, 1995, p. 226), on voit bien que cette tendance est, dans le cas des enseignants, socialement travaillée et construite au gré des interactions avec autrui.

<sup>3</sup> En cela, il paraît donc plus juste de parler de transformations situées et orientées des dispositions langagières des enseignants plutôt que de seule variation. Car ces termes sont employés à dessein pour mettre l'accent sur les transformations de tendances dans les manières de parler selon que l'enseignant se situe ici ou là.

## **ANALYSE EXPERIMENTALE DES DISCOURS TENUS EN SITUATION RÉELLE D'ENSEIGNEMENT**

À notre connaissance, on ne dispose d'aucune analyse sociolinguistique du langage des enseignants du secondaire qui permettrait de comparer leurs comportements langagiers oraux en fonction de la tonalité sociale des établissements dans lesquels ils interviennent. Cela tient probablement au fait que les pratiques langagières sont partout présentes dans les investigations sociologiques, mais, paradoxalement, généralement ignorées ou négligées en tant que telles<sup>1</sup>. Ensuite à la sous-représentation des sociolinguistes par rapport aux sociologues ayant d'autres champs d'expertise et intérêts de connaissance. Enfin au caractère sans doute séparé entre des branches de la sociologie qui ne communiquent que peu entre elles : d'une part la sociologie de l'éducation, d'autre part la sociolinguistique<sup>2</sup>. Car s'il y a des frontières disciplinaires, il y a aussi des frontières intra-disciplinaires. Et elles pèsent sur le type de recherche menée. Pourtant, comme y invite Bernard Lahire dans un chapitre de livre intitulé « De la nécessité de ne pas dissocier le langagier et le social », en dépit de la difficulté à saisir et à analyser les pratiques langagières, « la complexité du problème ne devrait pas empêcher des tentatives, même modestes<sup>3</sup> », pour investiguer en ce sens. C'est donc à cette entreprise que l'on se propose de s'atteler dans les lignes qui suivent.

Mais qu'on nous permette au préalable de faire un saut dans le temps. Cette tentative d'en savoir plus sur les discours tenus en situation réelle d'enseignement suivant la composition sociale des établissements n'est pas nouvelle. Elle s'inscrit dans une histoire. Comme déjà précisé plus tôt, le langage de l'enseignant occupait déjà en effet une partie de nos interrogations lors de nos deux années de master. Durant celles-ci, on s'était notamment inspiré des travaux de Basil Bernstein pour analyser le discours oral d'enseignants d'Éducation Physique et Sportive. Ces derniers enseignaient dans trois collèges socialement contrastés – un relevant de l'éducation prioritaire, un mixte socialement, et un établissement au centre-ville du Mans composé surtout d'élèves bien dotés. Les temps d'observations ethnographiques avec ces enseignants, ainsi que leurs discours recueillis dans ce cadre, avaient notamment servi de support à l'analyse. On avait alors pu remarquer que les

---

<sup>1</sup> Bernard Lahire, « De la nécessité de ne pas dissocier le langagier et le social », dans Cécile Canut et Patricia von Münchow (dir.), *Le langage en sciences humaines*, Éditions Lambert-Lucas, 2015, p. 21-36.

<sup>2</sup> Même si quelques sociologues se sont engagés dans cette voie, que l'on pense à l'apport considérable des travaux de Basil Bernstein, d'Elisabeth Bautier, de Bernard Lahire, etc., cités dès l'introduction de ce chapitre.

<sup>3</sup> Bernard Lahire, *op. cit.*, 2015, p. 32.

enseignants d'EPS de centre-ville avaient un recours plus fréquent et plus étendu à des connecteurs logiques lorsqu'ils parlent. Les multiples « *c'est-à-dire* », « *par exemple* », ou « *c'est la raison pour laquelle* » étaient visiblement plus souvent présents dans leurs propos que chez les enseignants exerçant en éducation prioritaire. De même, les locutions latines – telles qu' « *a priori* » – étaient absentes de la parole des enseignants en périphérie, alors qu'elles advenaient dans celle des enseignants de centre-ville. Sans nullement faire ici état de l'intégralité des résultats obtenus, on peut aussi noter que des différences avaient pu être constatées dans le recours au conditionnel, et dans l'usage de termes visant à comparer et à coordonner les phrases entre elles. Ainsi trouvait-on davantage des structures de phrases telles que « *si (...) il faut* », « *si (...) alors* », « *ni (...) ni* », « *soit (...) soit* », « *entre (...) et* », etc. dans les propos des enseignants d'EPS qui exercent auprès d'élèves issus de milieux bien dotés comparativement à ceux qui enseignent auprès d'élèves dont les parents sont socialement désavantagés. L'observation et l'analyse de ce matériau allaient donc plutôt dans le sens d'une différenciation des discours des enseignants d'EPS selon les lieux et la composition sociale des établissements scolaires.

Pour l'ensemble de ces raisons, rien d'étonnant à ce que l'on souhaite donc continuer de creuser le sillon du langage des enseignants en contextes pluriels. Et surtout, que l'on désire poursuivre dans le sens d'une analyse sociolinguistique, fut-elle expérimentale, des discours tenus en situation réelle d'enseignement. Mais cette fois-ci, il ne s'agit pas de se centrer sur les enseignants d'EPS, comme on avait pu le faire. Car au fond : que nous apprennent les discours des enseignants d'autres matières ? Les résultats obtenus concernant les professeurs d'EPS convergeraient-ils avec les discours d'enseignants d'autres disciplines ? Pour mémoire, on dispose de nombreuses heures d'enregistrement audio et vidéo de discours d'enseignants tenus en situation réelle d'enseignement. Ceux-ci le sont dans des situations contextuelles socialement contrastées et diversifiées. Parce qu'il est impossible, dans les limites de temps et de moyens humains pour ce travail de thèse de retranscrire et de traiter de l'intégralité de ces enregistrements, quatre heures d'échanges verbaux entre enseignants et élèves ont été intégralement transcrits<sup>1</sup>. Pour l'analyse, un resserage s'est fait sur deux leçons d'une heure. Notre choix s'est porté plus précisément sur des enseignements en classe de 3<sup>e</sup>, en histoire, dans deux établissements socialement opposés. L'un est surtout fréquenté par des élèves de milieux peu dotés en capitaux. Le second, on le devine, se compose pour

---

<sup>1</sup> Annexe, tome 1, p. 382-434.

l'essentiel d'élèves dont les parents sont issus des classes sociales moyennes et supérieures. Si l'on a choisi des classes de 3<sup>e</sup>, c'est non seulement pour s'assurer de comparer des discours tenus dans des niveaux comparables, mais c'est aussi pour tenter de sélectionner le niveau de classe où les différences devraient être potentiellement les plus visibles (on avait déjà noté qu'au collège, les différences d'inégalités scolaires s'accroissent entre la 6<sup>e</sup> et la 3<sup>e</sup>). Et il en est de même du choix des établissements. Hormis ces critères, les leçons ont été choisies arbitrairement et aléatoirement.

### De l'enregistrement sur le terrain au décodage du discours enseignant

À ce point, de deux choses l'une : ou bien il s'agit d'innover et d'établir soi-même ses indicateurs. Mais alors encore faut-il pouvoir les justifier scientifiquement pour les faire accepter et reconnaître comme pertinents. Ou bien on peut les faire émerger tout ou partie de travaux théoriques et empiriques déjà réalisés et au sein desquels ceux-ci ont été éprouvés. En l'espèce, même si Basil Bernstein ne s'est pas intéressé au langage des enseignants à proprement parler, et encore moins aux formes langagières de ces derniers selon les lieux où ils enseignent, on peut malgré tout, de nouveau, s'appuyer sur son travail, mais de façon plus approfondie que nous n'avons pu le faire jusqu'alors.

Tableau II

TABLEAU DE SYNTHESE A PARTIR DE BASIL BERNSTEIN

| <i>Code élaboré</i>  | <i>Code restreint</i>   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Précision de l'organisation grammaticale et de la syntaxe</li> <li>✚ Nuances logiques et insistances véhiculées par une construction grammaticalement complexe et spécialement par l'utilisation d'une série de conjonction et de propositions subordonnées</li> <li>✚ Usage fréquent de prépositions qui indiquent des relations logiques, comme de propositions indiquant la proximité spatiale et temporelle</li> <li>✚ Usage fréquent de pronoms impersonnels « il », « on »</li> <li>✚ Choix rigoureux des adjectifs et des adverbes</li> <li>✚ Impressions individuelles verbalisées</li> <li>✚ Symbolisme expressif</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Phrases plus courtes et grammaticalement simples</li> <li>✚ Usage simple et répétitif des conjonctions et de locutions conjonctives</li> <li>✚ Usage rare de propositions subordonnées</li> <li>✚ Usage rapide et limité des adjectifs et des adverbes</li> <li>✚ Usage rare de la tournure impersonnelle dans les phrases ou les propositions conditionnelles</li> <li>✚ Affirmations rapides et catégoriques</li> <li>✚ Choix individuels opérés fréquemment dans un ensemble de tournures proverbiales</li> <li>✚ Impressions individuelles moins explicites</li> </ul> |

En effet, la force de son travail tient au fait qu'il a su cartographier les différences entre les formes langagières dominantes (« code élaboré » ou « restreint » par exemple) des individus selon leur origine sociale (cf. tableau ci-dessus). Et l'on peut manifestement se servir de quelques-uns de ces paramètres linguistiques socialement différenciés et discriminants pour analyser les similitudes et les différences de formes langagières entre les discours des enseignants. Ainsi en est-il du nombre d'adjectifs employés<sup>1</sup>, du recours à la voix passive<sup>2</sup>, ou encore de la proportion de conjonctions rares<sup>3</sup>. Pour chacun de ces indices discursifs, Basil Bernstein a en effet montré qu'ils sont généralement plus nombreux chez les individus issus des classes sociales supérieures, comparativement à ceux issus de classes sociales moins avantagées. Non pas parce que les premiers seraient plus « doués » dans la manipulation de mots, mais simplement parce qu'ils ont davantage été socialisés à ces formes langagières, et qu'ils ont pu profiter d'un contact prolongé avec des « marchés linguistiques<sup>4</sup> » tendus durant leurs expériences socialisatrices aussi bien primaires et secondaires<sup>5</sup>. À quoi peut s'ajouter aussi un autre critère discriminant. Il s'agit de « la longueur Moyenne de Production Verbale ». Cette « longueur Moyenne de Production Verbale » est « obtenue en divisant le nombre total de mots dans le corpus par le nombre d'énoncés. Un énoncé est une séquence de mots comprise entre deux pauses. Une phrase est composée minimalement d'un syntagme nominal sujet et d'un syntagme verbal<sup>6</sup> ». Mais cet indicateur est-il vraiment socialement différenciateur ? Si l'on en croit les travaux menés sur le langage maternel, certainement. Comme le note à ce propos Jean-Adolphe Rondal, concernant « le langage maternel adressé à des enfants de 4 et 5 ans », les « mères de la classe bourgeoise parlent davantage que les mères de la classe ouvrière. Les premières utilisent des phrases plus longues, une syntaxe plus complexe, un quotient adjectif-adverbe plus élevé et moins de pronoms personnels que les secondes<sup>7</sup> ». Ainsi, les enseignants qui exercent au sein d'établissements dits « favorisés » recourent-ils, à l'image de ces « mères

<sup>1</sup> « Le pourcentage du nombre total d'adjectifs rapporté au total des mots analysés est plus élevé en classe supérieure », Basil Bernstein, *op. cit.*, 1975, p. 99.

<sup>2</sup> « Le groupe de classe supérieure utilise plus fréquemment des verbes passifs », *Ibid.*, p. 98.

<sup>3</sup> Comme l'explique Basil Bernstein : « On a considéré comme rares toutes les conjonctions autres que « et » (*and*), « donc » (*so*), « ou » (*or*), « parce que » (*because*), « aussi » (*also*), « alors » (*then*), « comme » (*like*), et on a rapporté leur nombre au nombre total des conjonctions. Les groupes de classe supérieure utilisent une plus grande part de conjonctions rares et la différence est significative », *Ibid.*, p. 101.

<sup>4</sup> Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 1982.

<sup>5</sup> Sur la « socialisation primaire » et « secondaire », cf. Peter Berger et Thomas Luckmann, *op. cit.*, 2012.

<sup>6</sup> Jean-Adolphe Rondal, « La compréhension du langage de l'enseignant par l'enfant », *Revue française de pédagogie*, 58, 1982, p. 30.

<sup>7</sup> Jean-Adolphe Rondal, *op. cit.*, 1995, p. 142.

de la classe bourgeoise », à des phrases elles aussi plus longues (ce que l'on peut donc contrôler *via* cet indicateur qu'est donc « la Longueur Moyenne de Production Verbale ») ? En tout cas, s'agissant d'analyser les formes langagières du discours oral des enseignants, et non son contenu, et en utilisant pour ce faire les indicateurs venant d'être mentionnés, ces dernières peuvent être mises en regard selon qu'elles sont employées dans un établissement composé d'élèves plutôt bien dotés ou plutôt désavantagés. Après traitement des données, les résultats sont les suivants :

Tableau III

PROFIL SOCIOLINGUISTIQUE DU LANGAGE DES ENSEIGNANTS EN 3<sup>e</sup> DANS DEUX ECOLES

| <i>Paramètres linguistiques</i> | <i>Histoire 3e –<br/>Ecole « défavorisée »</i> | <i>Histoire 3e –<br/>Ecole « favorisée »</i> |
|---------------------------------|--|--|
| Nombre de mots brut             | <b>3533</b>                                    | <b>4796</b>                                  |
| LMPV <sup>1</sup>               | <b>8,47</b>                                    | <b>19.57</b>                                 |
| Redondances (toutes)            | <b>22</b>                                      | <b>16</b>                                    |
| Exactes/<br>Toutes              | <b>0,18</b>                                    | <b>0,69</b>                                  |
| Voix passive                    | <b>1</b>                                       | <b>4</b>                                     |

**Je ne te parlerais pas avec la même rigueur ni la même exigence selon qui tu es ?**

Le tableau ci-dessus peut être soumis à critique. Il ne rend compte ni exhaustivement, ni définitivement de la façon dont les enseignants s'exprimeraient ici et là. Il n'est pas exhaustif, d'abord parce que les propos traités ne le sont que sur deux leçons. Celui-ci demanderait en effet à être étayé par une analyse de grande envergure déployée sur une quantité bien plus importante de discours. Mais on a déjà souligné que cela aurait nécessité des moyens humains, temporels et financiers dont on ne disposait pas. Et en outre, le cœur

<sup>1</sup> Abréviation de « Longueur Moyenne de Production verbale ». Ce point a été défini plus haut. Elle est obtenue, pour rappel, « en divisant le nombre total de mots dans le corpus par le nombre d'énoncés » (Jean-Adolphe Rondal, *op. cit.*, 1982).

de notre matériau d'analyse est clairement moins celui-ci que nos entretiens. Ensuite, dans le prolongement de ce qui précède, on peut dire qu'il n'est pas exhaustif dans la mesure où l'enquête est contextuelle : ce qui est étudié ne vaut *a priori* seulement que pour les établissements étudiés, voire les enseignants suivis. Enfin, nous ne disposons pas de l'origine sociale des enseignants et sans doute aurait-il été préférable encore d'avoir pu réaliser un entretien de longue durée pour faire la sociogenèse de leurs dispositions langagières orales. Mais soyons honnêtes : cela paraîtrait-il évident au lecteur, nous n'en étions pas aussi avancés dans la réflexion théorique au moment de recueillir ces données langagières. On voit donc bien toute la nécessité qu'il y a à avancer avec circonspection dans l'interprétation.

Cela étant admis, comment lire ce tableau ? Et que peut-on en retenir ? Dans la colonne de gauche, intitulée « Histoire 3<sup>e</sup>. École défavorisée », on peut lire quelques informations sur le profil sociolinguistique de l'enseignant intervenant en classe de 3<sup>e</sup> dans un établissement qui recrute une majorité d'élèves socialement et scolairement désavantagés. La colonne de droite « Histoire 3<sup>e</sup>. École favorisée », quant à elle, concentre exactement le même type d'informations essentielles que l'on peut lire dans la colonne de gauche, à la différence que celles-ci se rapportent au profil sociolinguistique d'un enseignant dispensant un cours dans la même matière et à un niveau d'enseignement certes similaire, mais dans un établissement où la proportion d'élèves bien dotés en capitaux est majoritaire. Or à ce point, que peut-on remarquer ? Ce qui frappe immédiatement, c'est peut-être d'abord la différence de nombre de mots et donc la quantité d'informations<sup>1</sup> communiquées sur un même temps théorique de cours d'un établissement à l'autre. D'un côté, en une heure de temps, l'enseignant prononce 3533 mots. Tandis que, de l'autre, sur une durée pourtant équivalente, l'enseignant en émet 4996. Soit un écart de 35% de quantité d'informations émises par l'enseignant entre le premier lieu et le second, ce pourcentage ne fut-il qu'indicatif.

À cet égard, d'aucuns diront peut-être que cet écart ne signifie que peu ou rien, tout simplement parce que cette quantité d'information émise ne prend pas en compte la quantité d'information effectivement reçue ni même réellement comprise par les élèves. Mais ce serait là une erreur ; une erreur que celle de nier ces différences à ce seul prétexte. En effet, d'une part convient-il de rappeler que, pour une part, « l'enseignement le plus efficace est celui qui réussit » à « transmettre la plus grande quantité d'information dans le temps le plus court<sup>2</sup> » ; et d'autre part, que cet écart converge ni plus ni moins avec ce que révèlent les

---

<sup>1</sup> Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron et Monique de Saint-Martin, *op. cit.*, 1965.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 15.



propos des enseignants mis en lumière plus tôt dans ce chapitre : c'est-à-dire une tendance à moduler le débit de parole et la quantité de connaissances transmises selon les capacités réelles ou supposées de leurs vis-à-vis, les élèves. Certes ces différences sont en partie liées au contexte, à l'expertise de l'enseignant, au temps de parole dont celui-ci dispose pour pouvoir dispenser son cours : temps d'accueil des élèves plus ou moins long, rapidité avec laquelle les conditions propices au travail scolaire sont créées, interruption plus moins fréquente par les élèves dans cette entreprise, etc. ; car, « ce temps peut varier selon les groupes d'élèves, le milieu socio-économique des familles et des quartiers<sup>1</sup> ». Mais plus généralement, ces différences semblent dépendre de transformations et d'adaptations des comportements langagiers oraux des enseignants selon la tonalité sociale de l'établissement. Aussi paraît-il difficile de faire comme si ces différences n'existaient pas au regard de ce que relatent les enseignants et de ces informations sur le nombre de mots émis ici et là. De fait, les comportements langagiers oraux et socialement différenciés des enseignants ont toutes les chances de se traduire par une quantité de mots et d'informations délivrées plus ou moins importantes en fonction des contextes de scolarisation des élèves, comme on le constate dans le tableau ci-dessus. Or ces résultats interrogent clairement à plus d'un titre.

En effet, si ces différences constatées le sont sur une heure de cours, il est fort probable qu'en reproduisant et en élargissant le traitement et l'analyse des discours d'enseignants exerçant dans des établissements socialement contrastés, les résultats aillent dans cette même direction. Et un tel écart d'exposition aux mots des enseignants et à la quantité d'information transmise n'est probablement pas sans conséquence. Premièrement : si les différences constatées entre une heure de cours dans un lieu et dans un autre tendent à être sensiblement les mêmes dans la plupart des matières enseignées, ces différences deviennent considérables lorsqu'on ne raisonne plus sur une heure de cours mais sur le nombre total de cours à l'année ou sur l'ensemble de la scolarité. En clair : au regard de ces écarts entre les discours des enseignants, pour un élève, fréquenter un établissement plutôt qu'un autre pourrait avoir des effets significatifs sur ses connaissances et progressions scolaires. Deuxièmement, sans doute que ces différences de nombre de mots entendus en classe pourraient avoir des conséquences concrètes sur le nombre de mots que les élèves connaissent. Car plus les élèves sont mis au contact de mots dont le sens est explicité, plus ils ont de chance d'être familier avec. Enfin, troisièmement, peut-être que ces différences contribueraient à renforcer des

---

<sup>1</sup> Maurice Tardif et Claude Lessart, *op. cit.*, 2014, p. 321.

inégalités déjà constatées devant l'école. On le sait : si les élèves apprennent à parler en parlant, ils l'apprennent aussi « en entendant parler un certain parler<sup>1</sup> ». Et de ce point de vue, tous les élèves n'arrivent pas égaux à l'école. Les élèves dont les parents sont les plus diplômés, notamment la mère, ont plus de chances d'entendre une quantité et une variété de mots plus importante que ceux dont les parents le sont moins<sup>2</sup>. Cela se manifeste dans les échanges quotidiens parent-enfant, qu'il s'agisse par exemple de différences qui s'observent dans les échanges informels lors de conversations ordinaires ou de celles construites par la lecture plus ou moins fréquente d'histoires des parents à leurs enfants<sup>3</sup>. Or si les enseignants transmettent moins de mots à ceux qui en ont déjà entendus moins, et en communiquent plus à ceux qui en ont déjà le plus reçus, ces derniers ne participeraient-ils pas, malgré eux, à renforcer sinon maintenir les inégalités scolaires et sociales à l'école ? Et avant peut-être d'aborder plus longuement ce point en conclusion de ce chapitre : pourquoi au juste les enseignants transformeraient et adapteraient-ils ainsi leurs comportements langagiers ?

### **ARRANGEMENTS LOCAUX : ENTRE HYSTERESIS TEMPORAIRE ET TRANSFORMATIONS NECESSAIRES ?**

Au regard de ce qu'ils relatent, une des explications réside dans le fait que ces transformations socialement situées et orientées obéissent à une nécessité, à une sorte d'inflexion nécessaire pour créer les conditions favorables à ce que les élèves soient partie prenante de leur enseignement. De ces transformations de leurs « façons de parler » (ou pas) dépendraient une plus ou moins grande motivation des élèves dans les apprentissages. Les enseignants constatent en effet qu'une plus forte proximité langagière avec les élèves maximiserait leur implication<sup>4</sup> :

---

<sup>1</sup> Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 1982, p. 38.

<sup>2</sup> Jean-François Amadieu, *Les clés du destin. École, amour, carrière*, Paris, Odile Jacob, 2006.

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> Comme le rappelle Jean-Adolphe Rondal, « Snow (1972) a montré que des enfants de 2 et 3 ans sont davantage attentifs au langage maternel simplifié qu'au langage maternel normal (c'est-à-dire non simplifié) lorsqu'on donne expérimentalement le choix d'écouter le type de langage qu'ils préfèrent ». Et plus loin d'ajouter ce point essentiel : « Il est permis de supposer, en effet, que l'attention portée par l'enfant au langage maternel, particulièrement lorsque ce dernier est simplifié, contribue à sur-déterminer ces simplifications de par le pouvoir renforçant de l'attention de l'enfant sur le comportement maternel » in Jean-Adolphe Rondal, *op. cit.*, 1995, p. 84.

*J'étais beaucoup plus dans le langage jeune quand j'étais jeune prof, et notamment quant j'étais confronté à des élèves ZEP [Zone d'Education Prioritaire]. Il y a l'effet-jogging<sup>1</sup> et l'effet-langage. Le fait d'avoir le même langage qu'eux, les mêmes codes qu'eux, faisaient qu'on était facilement intégré et respecté. Du coup, on avait de meilleurs résultats en termes d'implication<sup>2</sup> [Alexandre].*

Les transformations langagières opérées en vue d'un rapprochement avec les dispositions langagières des élèves seraient donc la bienvenue sinon indispensables pour non seulement améliorer les conditions d'apprentissage des élèves<sup>3</sup>, mais aussi, pour maintenir « l'ordre scolaire » dans la classe dont l'équilibre est considéré comme fragile et notamment éviter d'être soi-même déstabilisé<sup>4</sup>. Dans l'extrait restitué, Alexandre souligne d'ailleurs bien comment il est parvenu à être davantage « *intégré et respecté* » en éducation prioritaire en adoptant un « *langage jeune* ». Ce « *langage jeune* », jugé plus proche des élèves, et visiblement privilégié en éducation prioritaire, trancherait avec le langage plus « *scolaire* » préféré en établissement de centre-ville recrutant une majorité d'élèves issus de milieux sociaux bien dotés<sup>5</sup>. En l'espèce, dans ce premier type de contexte, tout se passe

<sup>1</sup> Fait référence à ce point : « *le côté jogging, et d'avoir les mêmes vêtements qu'eux, me faisaient sentir que les élèves me considéraient plus comme eux, ce qui n'est plus du tout le cas ici. Le profil d'établissement [collège de centre-ville recrutant une majorité d'élèves bien dotés] fait que j'ai peut-être changé de logique* ». Ou plus loin : « *avec ce que je viens de dire, je m'aperçois que dans un contexte d'établissement tel que la ZEP, j'étais plus souvent en jogging* ». Ou encore : « *C'est comme je disais, dans un profil ZEP, c'était mieux d'être en jogging car ils avaient le sentiment qu'on faisait partie des leurs, alors qu'aujourd'hui et dans cet établissement-là [collège de centre-ville recrutant une majorité d'élèves bien dotés], le fait qu'on soit en jogging nous donne l'impression qu'on est considéré comme une sous matière [EPS], et du coup, d'être moins respecté. C'est peut-être aussi pour ça que je suis moins en jogging maintenant...* » [Alexandre].

<sup>2</sup> Matériau d'entretien recueilli dans le cadre du premier dispositif méthodologique.

<sup>3</sup> Du point de vue de l'attention ou de la mise en activité, par exemple, comme l'évoquent ces propos : « *Du fait d'un langage plus adapté, c'est vrai que les élèves se mettent mieux en activité* », « *du coup, découle une plus grande implication, donc, ça, ça a été porteur sur ce point-là* » [Marc] (Annexe, tome 1, p. 591) ; « *Alors, je leur en dis moins ?* » Ou : « *je le redis plus lentement ?* » Ou, enfin, un peu des deux souvent ! Et là, on se rend compte qu'effectivement il y a plus de mise en action ! » [Frédéric] (Annex, tome 2, p. 653) ; « *Parler aux élèves ? La difficulté c'est d'avoir l'écoute, ça c'est difficile, donc du coup il faut adapter* » [Nina] (Annexe, tome 2, p. 94).

<sup>4</sup> [le mot] mine graphite [en Arts Plastiques ou], c'est votre support, alors là, ça y est, c'est fini, parce que donne lieu à des situations de flottement qui peuvent être destabilisantes » « *parce que quand on a 25 doigts levés : 'madame, c'est quoi ça' ?...* » [Nina] (Annexe, tome 2, p. 117).

<sup>5</sup> Cela se traduit aussi visiblement dans le type de dialogue et les sujets de conversation entre l'enseignant et les élèves qui est variable d'un lieu à un autre. Comme l'exprime cet enseignant, dans un établissement qui recrute surtout des élèves de milieux sociaux avantagés : « *on est moins dans le dialogue... / Tony : – De personne à personne ? / Romain : Voilà, de personne à personne ! On est vraiment de professeur-élève, quoi* ». Ou plus loin, relatant toujours les différences observées entre son expérience en éducation prioritaire et l'établissement davantage « favorisé » dans lequel il évolue aujourd'hui : « *Après au niveau du dialogue, ici, enfin, aujourd'hui, en tant que professeur, je vais moins parler de la vie privée de l'élève. C'est-à-dire, qu'on va peut-être être moins dans l'échange : « Tiens, ça va à la maison ? ». Tu vois. Ici, on est vraiment dans le scolaire, quoi. Et puis, je pense que, même, les élèves, ça les gênes. T'as pas à rentrer dans leur vie privée* » [Romain] (Annexe, tome 1, p. 626).

donc comme si le « *parler bien* » ou le « *parler trop bien* » devait être évité, au risque d'être taxé de « *snobisme* » ou d'une « *supériorité* » « mal placée ». Les élèves ne doivent pas en effet penser : « *elle se la raconte avec ses mots* ». Parce que :

« *C'est idiot, mais les gamins ils peuvent voir ça comme une espèce de supériorité, oui, de snobisme* » [Laure] (Annexe, tome 2, p. 771)<sup>1</sup>.

Les avantages d'une plus grande proximité langagière avec les élèves sont donc généralement loués par les enseignants :

*Je parle facilement jeune, moi, et en fait je le fais même avec les élèves, et je sens bien qu'ils aiment* » ; ou encore : « *dès que je me mets à parler trop bien, j'ai l'impression d'être trop éloignée des élèves* », mais « *quand j'utilise le même langage qu'eux, en fait, ben j'arrive à avoir des confidences, à mieux comprendre certaines choses* » [Maëlle] (Annexe, tome 1, p. 542 et 550).

*A contrario*, dans d'autres contextes, un langage insuffisamment « soutenu » ou « élaboré » peut faire l'objet de remontrances de la part des élèves, à l'image de l'expérience de cette enseignante dans un établissement élitiste : « *limite ils [les élèves] m'apprenaient comment je devais enseigner, parler. Et en plus moi je sortais de l'ESPÉ<sup>2</sup>, donc j'enseignais avec les nouvelles méthodes, et donc en fait mes collègues qui étaient là depuis une éternité, enseignaient avec les anciennes méthodes. Et donc en fait les élèves n'étaient pas habitués à ce que je proposais, ils me disaient qu'il fallait faire comme les autres. Et en fait, ils n'avaient pas la barrière de me dire comment, comment je devais enseigner. Enfin logiquement, les élèves ici, jamais ils vont dire ça en fait. Là-bas c'était « bah non vous n'écrivez pas assez », « ben non on ne fait pas assez d'expression écrite », « ben non ci, ben non ça »... [Maëlle] (Annexe, tome 1, p. 538). Bref, si les transformations langagières des*

<sup>1</sup> Ce type de propos se retrouve chez d'autres enquêtés qui enseignent en éducation prioritaire et l'expriment ainsi : « *je ne cherche pas à employer des mots que les élèves ne connaissent pas, parce que ça peut mettre les élèves mal à l'aise* » [François] (Annexe, tome 3, p. 10) ; « *il faut pas qu'on tombe dans le pompeux, dans le too much, a toujours, enfin a ne pas avoir du coup un langage adapté et ne pas être compris* » « *et puis soit le gamin s'en fou, soit il peut le prendre mal, parce que peut-être il se sent un peu entourloupé, du fait d'un langage qu'il ne maîtrise pas* » [Marc] (Annexe, tome 1, p. 583). D'où le fait que, pour des enquêtés, « *chaque mot que tu utilises, tu dois le peser ! Tu dois dire : "ben, pourquoi ils comprennent pas ce mot-là ?" Bon, ben, voilà ! Ça s'apprend sur le terrain ! C'est s'adapter au public* » [Jean-Pierre] (Annexe, tome 2, p. 338).

<sup>2</sup> L'École Supérieure du Professorat en Éducation.

enseignants sont situées et orientées, c'est parce qu'elles peuvent résulter aussi de négociations ou d'arrangements locaux<sup>1</sup> avec les élèves<sup>2</sup>. Et parce qu'elles génèrent un ensemble de plus-values, tant sur le plan de la relation aux élèves que des apprentissages, desquelles l'enseignant ne peut plus que difficilement se priver. On peut en voir un indice supplémentaire avec le cas qui suit : celui des enseignants qui, amenés à changer de type d'établissement, sont confrontés à une sorte d'*hystérésis*<sup>3</sup> temporaire avant de pouvoir transformer leurs comportements langagiers.

Nous avons insisté jusqu'ici sur le fait que des transformations des comportements langagiers des enseignants se réalisent en fonction des contextes sociaux d'établissement. Et que celles-ci sont situées et orientées. Mais il convient néanmoins de noter un point important : ces transformations ne sont pas spontanées. À la différence des parents et notamment des mères qui « réduisent d'abord et augmentent ensuite d'autant la complexité de leur propre langage » suivant « les développements qui interviennent dans le langage de l'enfant<sup>4</sup> », « chaque enseignant suppose acquis un certain niveau d'aisance linguistique qu'il juge nécessaire pour comprendre son cours. Et certainement peut-il avoir du mal à remettre en question sa manière de parler<sup>5</sup> ». C'est la raison pour laquelle les transformations

---

<sup>1</sup> Nous en avons par exemple fait l'expérience avec des étudiants de deuxième année à l'Université lors du premier semestre 2018 dans un cours de sociologie. Le thème du jour de ce cours portait sur la sociologie du corps et nous abordions notamment le texte de Luc Boltanski « Les usages sociaux du corps » (*Les annales*, 1, 1971, p. 205-233). Or au moment d'expliquer que Luc Boltanski avait pu repérer (fort aussi de ses réflexions nourries par sa participation aux séminaires de Pierre Bourdieu) que les perceptions corporelles en général, et morbides en particulier, étaient inégalement acérées (termes utilisés par Luc Boltanski) ou aiguisées dans les différentes classes sociales, un étudiant s'est aussitôt manifesté en levant la main : « *mais monsieur, ça veut dire quoi aiguisé ou acéré ?* ». Et de nous inviter alors : « *est-ce que vous pouvez utiliser des mots de tous les jours ?* ». Par suite, ce n'est pas seulement cette phrase que nous avons tenté d'expliquer différemment. Sans nullement dire ici que nous y sommes parvenus, c'est tout le reste du cours que l'on a tenté de « simplifier » notre propos en cherchant à être aussi clair et compris que possible. En cela, on peut donc parler d'un « arrangement local » qui pousse à transformer ses comportements langagiers en situation de faire classe.

<sup>2</sup> Même s'il convient de garder en tête que les « élèves français, bien davantage que les autres, hésitent à faire part de leurs difficultés de compréhension en classe, craignant tantôt la réaction de l'enseignant, tantôt celle du groupe d'élèves » dans Anne Barrère, *op. cit.*, 2017, p. 32. C'est ce point qu'exprime Pierre, quand il dit : « *il faut faire simple, il faut faire simple* » « *Et... il ne faut pas hésiter, parce que les élèves ne le disent pas quand ils ne comprennent pas, c'est très difficile de... de leur faire dire ce qu'ils ne comprennent pas* » [Pierre] (Annexe, 1, p. 755).

<sup>3</sup> Pierre Bourdieu utilise ce terme pour expliquer qu'une influence continue d'agir dans le corps – au travers des manières d'agir, de penser, de sentir, etc. – en dépit du fait que la cause qui la produite ait cessé. Il souligne plus exactement à ce propos dans *Le sens pratique* que la « présence du passé dans cette sorte de fausse anticipation de l'avenir qu'opère l'habitus ne se voit jamais aussi bien, paradoxalement, que lorsque le sens de l'avenir probable se trouve démenti et que des dispositions mal ajustées aux chances objectives en raison d'un effet d'hystérésis (c'est l'exemple de Don Quichotte, cher à Marx) reçoivent des sanctions négatives parce que l'environnement auquel elles s'affrontent réellement est trop éloigné de celui auquel elles sont objectivement ajustées » dans Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 1980, p. 104.

<sup>4</sup> Jean-Adolphe Rondal, *op. cit.*, 1995, p. 79.

<sup>5</sup> Anne Barrère, *op. cit.*, 2017, p. 48.

langagières des enseignants ne sont ni mécaniques ni immédiates, mais supposent une série d'interactions socialisatrices avec les partenaires de travail, et s'inscrivent inévitablement dans un processus évolutif. Sans doute ne peut-on pas mieux voir ce processus évolutif à l'œuvre, et le caractère profondément situé et orienté de ces transformations langagières, que lorsque nos enquêtés relatent les inadaptations discursives et temporaires auxquels ils ont fait face en migrant notamment d'un établissement à un autre.

Concrètement, les enseignants peuvent en effet rencontrer des difficultés lorsqu'ils sont mutés dans un établissement au contexte social différent de celui dans lequel ils enseignaient précédemment. Ces difficultés concernent leurs comportements langagiers. Elles touchent plus précisément à leurs inadaptations au nouveau public avec lequel ils composent. Ces inadaptations peuvent se révéler lorsque des réactions d'élèves, mais aussi de parents, ne cautionnent pas le « style expressif<sup>1</sup> » des enseignants en situation de faire classe. Ainsi en est-il par exemple de cet enseignant, qui, passant d'un établissement rural à un établissement de centre-ville, en fait l'expérience peu de temps après sa rentrée :

**Abraham** : – *Avec près de sept cent cinquante élèves [Abraham évoque l'établissement rural dans lequel il a précédemment enseigné]. Donc, c'est énorme ! Donc, des classes qui sont surchargées, ce qui implique forcément – comment dire ? – le recours à l'autorité quoi. On peut pas faire autrement. Et d'ailleurs, il a fallu que je me réajuste en arrivant ici, hein. Parce que c'est pas le même public en fait. Moi, je suis arrivé ici, certaines classes m'ont... m'ont dit clairement que j'étais trop autoritaire en fait ! Euh... (Rire) C'est pour ça, c'est... En fait...*

**Tony** : – *Ça, c'était des restes de...*

**Abraham** : – *Ouais, de [Etablissement rural] ! Oui ! (...) Alors, le public n'est pas le même. Donc, du coup, euh... Mais ça, j'ai, il m'a fallu du temps avant de m'en rendre compte, hein. Euh... Pour moi, il s'agissait d'adolescents, en fait ! D'un public, euh... du même âge. Donc, euh... Et... Et... il a fallu effecti... Il m'a fallu quelques mois d'adaptation, sachant que des classes m'ont fait comprendre que... que j'étais... j'étais, effectivement trop, trop sévère (Annexe, tome 2, p. 714 puis 716).*

---

<sup>1</sup> Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 1982.

**Abraham**

Abraham a quarante-cinq ans. Il est professeur d'anglais au secondaire depuis quinze ans. Son père est retraité, anciennement ouvrier spécialisé. Et sa mère est au foyer. Il a le souvenir d'une scolarité à l'école primaire où il n'est « pas forcément bon élève » et rencontre quelques problèmes d'intégration. Il a à ce moment-là des cours de soutien en français. Ce qu'il impute entre autres au langage parlé à la maison : le marocain avec ses parents, et plutôt le français avec ses frères et sœurs. Il prend goût aux études au collège où pour lui c'est le « déclic ». Initialement, Abraham souhaite devenir *stewart*. Un projet qui prend forme au lycée. Il poursuit des études universitaires en attendant d'avoir l'âge requis pour postuler à Air France, mais, comme il l'exprime, se « laisse prendre au jeu » des études. Il postule comme *stewart* mais n'est pas retenu. Et décide de tenter le CAPES. Il y échoue à trois reprises. À la suite de quoi il décide de marquer une pause. Il se dirige vers l'hôtellerie comme réceptionniste, puis vendeur dans le prêt-à-porter. Un conflit de valeur (« tout l'aspect mercantile, en fait, c'est ce qui m'a un peu écoeuré du métier (...) ça [ne] correspondait pas à mes valeurs. Donc j'ai fini par laisser tomber ») a raison de son engagement dans cette voie. Il revient alors à l'enseignement, d'abord en travaillant dans un centre de formation pour adultes. À la suite de ce contrat d'un an, il décide de postuler sur des postes d'enseignant contractuel dans le public et dans le privé. Le public le contacte en premier. Il exerce alors à Angers, en lycée. Une expérience qui lui plaît et dans laquelle il s'apanouit. À la suite de cette première expérience comme enseignant contractuel il passe une quatrième fois son concours, qu'il obtient avec succès. Au total, Abraham a enseigné dans cinq lycées et trois collèges, plutôt socialement contrastés, bien qu'il n'ait jamais enseigné en zone ou réseau d'éducation prioritaire. Il a enseigné en Mayenne, en Sarthe et dans le Maine-et-Loire. Depuis septembre 2015 il exerce dans un collège qui recrute plutôt des élèves de milieux socialement et scolairement privilégiés.

Ou de Romain, lorsqu'il est muté d'un établissement de l'éducation prioritaire à un établissement de centre-ville :

**Romain** : – *Alors surtout, ici. C'est-à-dire que, quand je suis arrivé ici, j'ai eu des soucis – pas des soucis – mais j'ai des parents qui ont pris rendez-vous parce que justement, ils estimaient que je parlais trop euh... J'étais très directif.*

**Tony** : – *Trop directif c'est-à-dire trop « cash » ? Ou...*

**Romain** – *Oui. Oui, trop cash ! Trop cash ! Et ça, j'ai mis les choses au point avec les parents, il n'y a pas eu de souci ! Mais c'est vrai que j'ai dû, là, tu vois là, c'est intéressant parce que je, j'y avais pas pensé. Et c'est vrai que j'ai dû absolument changer ma façon de parler. Parce que, il y avait, dans l'Oise, on va être, je vais pas dire que c'est l'armée, mais on est très, il fallait absolument que les choses soient carrées très, très vite. Donc, il faut tout de suite mettre les choses au point et donc, il y a des gamins, en classe, il fallait que ça file droit, quoi. Très, très vite. Et donc, je suis arrivé ici, à [nom du collègue], collègue au centre-ville du Mans, qui est pas un collègue parfait non plus, mais je suis arrivé en rouleau compresseur quoi. Les gamins...*

**Tony** : – *Tu veux dire que tu étais encore dans le même « mode » ?*

**Romain** : – *C'est ça ! C'est ça ! Je vais y aller !. Je vais, voilà, je suis arrivé un peu en mode combat, quoi. Et il y a des élèves, c'était. Pour moi c'était : « ben, ça va être la même chose que ce que j'ai connu jusque-là. Un élève, c'est ça ». Voilà. Et tout de suite, mais ça été dans la semaine hein, tout de suite, les parents ont pris un rendez-vous, ont voulu prendre un rendez-vous avec moi. Et voilà, pour voir un p'tit peu qui j'étais, déjà. Après il y a le discours des élèves et puis, et puis j'ai expliqué. J'ai expliqué. Et puis après, il y a eu une réunion avec les parents, j'ai expliqué d'où, enfin, j'ai : « voilà, j'ai passé quelque temps dans l'Oise, tout ça » (Annexe, tome 1, p. 623).*

Comme on vient de le lire, dans ce nouvel établissement, les parents d'élèves ont pris l'initiative de rencontrer cet enseignant. Ils jugeaient que celui-ci parlait de façon trop « directive » à leurs enfants<sup>1</sup> (« ils [les parents d'élèves] estimaient que je parlais trop euh...

---

<sup>1</sup> Que les parents interviennent de la sorte n'est pas en soi étonnant. De fait, « la majorité des parents accorde de l'importance à la relation avec les enseignants de leurs enfants ». Et ce « sont les parents de milieux plus favorisés [qui] sont plus nombreux à prendre l'initiative de ces contacts », dans Marie Duru-Bellat, Géraldine Farges et Agnès Van Zanten, *op. cit.*, 2018, p. 197-198.



*J'étais très directif*» note l'enseignant). Ce style discursif entrerait-il en collision avec le « style éducatif » prôné dans ces familles ? Peut-être<sup>1</sup>. Mais là n'est pas l'essentiel.

Ce qu'il importe de voir ici, c'est qu'en changeant d'établissement, et en dépit du fait qu'il n'intervenait plus auprès du même type d'élèves, cet enseignant n'a pas spontanément transformé ses manières de parler. Plus : sans doute a-t-il perpétué durant un temps – et jusqu'à ce que les élèves et les parents réagissent – les mêmes façons de parler que celles mises en œuvre dans son précédent établissement. En effet, ce style jugé « *directif* » n'est pas naturel chez cet enseignant. Il ne s'origine nullement dans sa nature. Il semble bien plutôt résulter de son expérience professionnelle passée, et des formes langagières privilégiées dans ce cadre (comme il en fait lui-même état, dans son précédent collège, avec les élèves, « *il fallait absolument que les choses soient carrées très très vite* », et « *il fallait que ça file droit* ». Ce qui supposait, à ses yeux, d'opter prioritairement pour un style discursif parfois jugé « *directif* »). De fait, il a clairement fait le pari que les élèves de ce nouvel établissement ne seraient pas différents de ceux connus dans son établissement antérieur, et qu'en cela, il n'aurait pas à engager un travail de modification de ses comportements en général, et de ses comportements langagiers en particulier. Son propos en témoigne : « *Pour moi c'était : "ben, ça va être la même chose que ce que j'ai connu jusque-là. Un élève, c'est ça". Voilà* ». Or s'il apparaît, comme cela semble être le cas ici, que les enseignants « donnent sens à ce qu'ils voient, entendent, etc., en fonction de ce qu'ils ont vécu dans le passé, et anticipent non consciemment, sur la base de leur passé incorporé, les choses à venir » (« les propos qui sont à dire, les gestes qui sont à faire, les événements qui vont advenir, etc. »), on voit que « ce système de calculs probabilistes non-conscients<sup>2</sup> » peut avoir des conséquences concrètes. Celles d'une *hystérésis temporaire* des comportements langagiers. Par *hystérésis temporaire*, on entend une perpétuation *momentanée* de tendances à agir passées en dépit d'un changement d'environnement et des conditions objectives auxquelles elles étaient initialement ajustées. C'est donc ainsi que l'on peut interpréter ce phénomène suivant lequel les enseignants importent *temporairement* avec eux, dans leur nouvel environnement de

---

<sup>1</sup> Ainsi que le rappellent Marie Duru-Bellat, Géraldine Farges et Agnès Van Zanten, des styles éducatifs peuvent être repérés dans les familles. Ces styles semblent être différents en fonction de l'origine sociale. Par exemple, le « style contractualiste », « typique des classes moyennes et supérieures », « se distingue par l'importance accordée à l'autonomie et par le recours à la motivation ou à la séduction comme techniques de contrôle » (Marie Duru-Bellat, Géraldine Farges et Agnès Van Zanten, *op. cit.*, 2018, p. 185). On peut donc supposer que le « style directif » de l'enseignant ait pu entrer en contradiction avec ce type de style éducatif sans doute dominant dans un établissement qui recrute majoritairement des élèves issus de familles bien dotées.

<sup>2</sup> Bernard Lahire, *op. cit.*, 2018, p. 165.

travail, des comportements langagiers passés, jusqu'à ce que ces derniers opèrent un travail de transformation des usages de leur langage<sup>1</sup>.

Temporairement, car, comme le souligne l'enseignant dans l'extrait cité précédemment, « [dans ce nouvel établissement au contexte social différent,] *j'ai dû absolument changer ma façon de parler* ». La nature de ces changements sont justement finement relatés dans les propos suivants, où l'on voit bien comment un travail sur les formes langagières employées en situation de faire classe a été réalisé :

**Romain** : – *C'est ça ! Oui, c'est ça ! Faut, non, il faut, il faut dire les choses mais plus calmement, je pense. Donc, c'est vrai que, voilà. Je prends une situation : un élève qui a cinq sur vingt, je lui rends son contrôle, je le démonte.*

**Tony** : – *Donc tu as une anecdote ou exemple ?*

**Romain** : – *Je le démonte. Ça, c'est l'anecdote de début de l'année. Là, c'est les deux. Donc, voilà, je lui dis : « c'est pas bien, euh... ». Et il me fait : « mais j'ai appris ! » Je fais : « non, c'est pas vrai ! Tu me mens, t'as pas appris ! ». Bon, parce que dans l'Oise, c'est ce que je disais. « T'as pas appris – Mais si, j'ai appris ! – Non, t'as pas appris !*

---

<sup>1</sup> Sans que nous ne puissions le développer plus avant ici, il peut exister aussi, outre des hysteresis temporaires, des phénomènes d'hysteresis durables (qui se caractérisent par le fait que les enseignants importent durablement avec eux, dans leur nouvel environnement de travail, des comportements langagiers passés, sans parvenir à les transformer) de certains traits de comportements langagiers. Ainsi en est-il semble-t-il de deux cas repérés parmi nos enquêtés : « *je sais là-dessus, que je parle trop vite, c'est une chose sur laquelle il faudrait que je ralentisse le débit, parce que ça sert à rien de parler trop vite avec les élèves, donc j'essaye, mais ça c'est plus difficile, ça c'est des choses... Mais ça j'en ai conscience, qu'il faut parler moins vite, après, c'est peut-être un effet de génération, ma génération parle plus vite que la génération précédente, et je crois que la génération à venir, parlera encore plus vite, mais je sais, bah non, soit en discutant avec des élèves, en réalisant avec des élèves, soit des élèves qui disaient que j'allais trop vite compte je disais quelque chose, ou alors même en discutant avec des gens dans la rue, je me rends compte, des fois, je parle un peu trop vite, en parlant avec des personnes plus âgées, etc., donc ça j'en ai conscience, mais j'ai plus de mal. Plus de mal à changer. J'en ai conscience, mais j'ai plus de mal. Plus de mal à changer.* Tony : – *Mais alors pourquoi selon toi ?* R : *Parce que naturellement, je parle vite, je parle vite, l'articulation est pas toujours parfaite, parce que je pense que ma génération parlait comme ça, mes amis parlaient comme ça, et du coup, je sais que je parle trop vite, j'en discutais avec ma compagne, qui est maître de conférences, qui elle aussi trouvait effectivement, qu'il fallait être capable de modifier un peu mieux le rythme du débit, et que c'était quelque chose sur lequel on travaillait peut-être pas assez, assez, là aussi, on parlait tout à l'heure de technique, la voix, c'est quelque chose de technique aussi, et je pense que là-dessus, on n'est pas non plus formé. Et c'est quelque chose où j'ai conscience. Alors déjà il faut plusieurs années pour en prendre conscience. Mais maintenant que j'en ai conscience, faut réussir à... Voilà. Et ça, c'est autre chose* » [Thibault] (Annexe, tome 3, p. 233) ; « *ça ne s'apprend pas, enfin, ça s'apprend, mais moi c'est raté. Le truc c'est qu'effectivement l'idée c'est de poser sa voix, de faire attention à sa respiration, mais ça je ne sais pas faire, donc je parle très vite généralement parce que j'ai beaucoup de choses à dire en cours, donc je parle très vite, j'articule assez mal, par contre j'ai enlevé tout ce qui était grossièretés dans les phrases et donc voilà le plus gros de mes effort* » ; « *donc moi ils [les élèves] m'aimaient beaucoup mais ils ne comprenaient rien à mes cours, ça ils me l'ont dit souvent. On rigolait bien, ils m'aimaient bien, mais en gros, ce que je racontais ils ne comprenaient rien* » [Roger] (Annexe, tome 2, p. 73).

*T'as eu cinq ! T'as pas appris ! ». L'élève, la maman prend rendez-vous. « Vous avez dit que mon fils était un menteur donc, alors qu'il était avec moi. Il a appris la leçon. Il a révisé pendant deux heures la leçon. Là, il faut gérer les choses différemment. Et là, maintenant tu, et là, dans ces cas-là tu comprends que bon, oui, c'est vrai que bon, l'élève peut avoir cinq mais en ayant révisé. C'est possible. Voilà. Et donc, il faut gérer les choses après différemment. Donc, tu vas choisir ton vocabulaire et puis tu vas des fois aussi te censurer. Je me censure. Je me dis : « Bon ça, je vais pas le dire ! » ; « on verra ça plus tard. ».*

**Tony** : – *Tu veux dire quoi par « tu vas pas le dire » ?*

**Romain** : – *Si l'élève après a encore un six ou un sept. parce qu'il a pas appris, pas, parce qu'il a mal révisé avec sa mère, ça va être, ben, je vais pas lui dire « t'es un ment... ». Enfin ! Je lui ai pas dit que c'était un menteur ! Je voulais pas dire : « Tu mens ! ». Tu vois, par exemple ! Je vais lui dire, par exemple : « comment est-ce que t'as révisé ? Est-ce que, il y a peut-être un problème de méthode ? ». On va voir les choses différemment, quoi. Voilà. Et voilà, c'est ce genre de situation du début de l'année, qui peut tout de suite mettre, ouais, ça m'a mis dans le bain tout de suite, quoi. Je me suis dit : « bon, oui, c'est vrai que c'est pas du tout le même type d'élèves ET pas le même type de parents ! » (Annexe, tome 1, p. 625).*

La nature de ces changements concerne les formulations de phrases et plus précisément les formes employées à l'oral pour échanger avec les élèves. Prenant l'exemple d'un élève qui n'a pas réussi un devoir, et faisant le récit de son comportement dans un contexte d'établissement puis dans l'autre, on voit apparaître les transformations engagées par l'enseignant pour « mettre des formes » et « euphémiser » son discours depuis son arrivée dans le collège qui recrute une majorité d'élèves issus de milieux avantagés. Contraint de défaire ce que ces comportements langagiers oraux ont faits dans son précédent établissement, ce dernier a dû rompre avec ses tendances passées importées temporairement dans ce nouveau lieu. Ainsi, au lieu de dire à un élève n'ayant pas obtenu la moyenne « *T'as pas appris – [l'élève :] Mais si, j'ai appris ! – Non, t'as pas appris ! T'as eu cinq ! T'as pas appris !* », « *Tu mens !* », il explique : « *je vais lui dire : « comment est-ce que t'as révisé ? Est-ce que, il y a peut-être un problème de méthode ? ». On va voir les choses différemment* ». Et l'enseignant de poursuivre à ce propos : « *tu vas choisir ton vocabulaire*

*et puis tu vas des fois aussi te censurer. Je me censure. Je me dis : « bon ça, je vais pas le dire ! ». Parce que « c'est vrai que c'est pas du tout le même type d'élèves ET pas le même type de parents ! ». Ce changement opéré sur les formes n'a l'air qu'anecdotique. Mais il est fondamental. Car les formes « remplissent une fonction importante dans la détermination de la valeur d'une manière de communiquer<sup>1</sup> ». Comme l'explique Pierre Bourdieu, une « série d'expression » peuvent être en « apparence substituables, puisqu'orientées vers le même résultat pratique », et pourtant, « pratiquement » différentes les unes des autres :*

« « Voulez-vous venir ! », « Ne voulez-vous pas venir ? », « Vous viendrez, n'est-ce pas ? », « Dites-moi que vous viendrez ! », « Si vous veniez ? », « Vous devriez venir ! », « Venez-ici ! », « Ici », et auxquelles on peut ajouter, « Viendriez-vous ? », « Vous viendriez... », « Faites-moi le plaisir de venir... », « Faites-moi l'honneur de venir... », « Soyez gentil, venez... », « Je vous prie de venir ! », « Venez, je vous en prie », « J'espère que vous viendrez... », « Je compte sur vous... », et ainsi de suite à l'infini. Théoriquement équivalentes, ces expressions ne le sont pas pratiquement : chacun d'elles, lorsqu'elle est employée à propos, réalise la forme optimale du compromis entre l'intention expressive – menacée d'apparaître comme une intrusion abusive ou comme une pression inadmissible – et la censure inhérente à une relation sociale plus ou moins dissymétrique, en tirant le maximum des ressources disponibles, qu'elles soient objectivées et codifiées, comme les formules de politesse, ou encore à l'état virtuel ». Et Pierre Bourdieu de poursuivre : « La forme, et l'information qu'elle informe, condensent et symbolisent toute la structure de la relation sociale dont elles tiennent leur existence<sup>2</sup> ».

De ce fait, les changements de formes concernant le discours oral de l'enseignant peuvent s'interpréter comme un accroissement de la tension du marché. Et, bien que cela mériterait sans doute une enquête plus approfondie encore, spécifiquement ciblée sur ce point, tout se passe comme si les enseignants ont un « plus haut degré de censure » et un « plus haut degré d'euphémisation » de leurs comportements langagiers oraux à mesure qu'ils se rapprochent d'établissements dits « favorisés<sup>3</sup> » ; et qu'ils tendent à davantage

<sup>1</sup> Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 1982, p. 88.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 79-80.

<sup>3</sup> Sur le « plus haut degré de censure », le « plus haut degré d'euphémisation » ainsi que « les marchés les plus tendus », cf. Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 1982, p. 87-88.

céder au « franc-parler » et au « parler cru », lorsqu'ils évoluent dans des établissements composés d'une majorité d'élèves de milieux désavantagés. C'est d'ailleurs pourquoi, même si ces derniers s'affrontent à une sorte d'*hystérésis temporaire* de leurs comportements langagiers, il apparaît que les enseignants engagent un ensemble de transformations situées et orientées, spécifiques au type de contexte social d'établissement.

Ainsi, on l'aura compris, ce phénomène d'*hystérésis temporaire* des comportements langagiers éclaire les transformations langagières des enseignants suivant qu'ils exercent ici ou là. Il permet d'en faire voir leur caractère évolutif et spontané. Et de montrer, aussi, toute la force transformatrice et locale que peuvent recouvrir les interactions avec autrui dans ces remodelages progressifs et socialement situés des dispositions langagières des enseignants.

## Synthèse du chapitre 5

On rappelait au début de ce chapitre que deux grandes formes de transformations dispositionnelles des enseignants ont pu être repérées au cours de ce travail : les transformations transcontextuelles d'une part ; les transformations situées et orientées d'autre part. Et l'on précisait aussi qu'il s'agissait, dans ce chapitre, de mettre moins l'accent sur les premières formes de transformations que sur les secondes. C'est donc ce que l'on a cherché ici à faire, notamment en attirant l'attention sur les transformations des comportements langagiers oraux en fonction de la tonalité sociale dominante du contexte.

Que retenir ? On a pu remarquer que même si nos enquêtés font état d'une inadéquation passagère de leur façon de parler avec le niveau de réception des élèves, en particulier quand ils font leurs premières armes dans le métier, leurs propos témoignent d'une attention aux différences entre les publics d'élèves et d'un souci accru à la réception de leur cours. Ces transformations des dispositions langagières tendent tout particulièrement à survenir 1) quand un enseignant quitte un établissement « défavorisé » pour rejoindre un établissement qui l'est davantage ; 2) lorsqu'il exerce dans un établissement « favorisé » et qu'il est muté dans un établissement qui l'est moins ; 3) quand il reste durablement dans un même établissement et que celui-ci connaît des changements de composition sociale.

Dans chacun de ces cas, il est donc apparu que ces mutations d'un contexte d'établissement à un autre, qu'elles soient subies ou choisies, conduisent le plus souvent les enseignants à user de formes langagières qui contrastent avec les précédentes. Plus encore : les types de transformations langagières des enseignants n'ont pas lieu au hasard. Elles sont situées et orientées. Car tout se passe comme si les enseignants complexifient leurs propos en classe quand ils exercent dans des établissements recrutant une majorité d'élèves bien dotés (transformations langagières orientées vers le haut de l'espace social) ; et qu'ils tendent à le simplifier quand ils évoluent dans des établissements où se concentrent une majorité d'élèves qui le sont moins (transformations orientées vers le bas de l'espace social).

Concrètement, on l'a vu, les enseignants parlent généralement de façon plus « *élaborée* » quand ils enseignent dans des établissements supposés plus prestigieux ou jugés plus « favorisés ». Il en va même dans certains lieux de leur réputation. Cela se traduit aussi bien dans la quantité que dans la qualité du message pédagogique communiqué ici ou là. Dans la quantité : par une émission moins importante de mots et d'informations des discours tenus par les enseignants évoluant dans des établissements moins « favorisés », et plus importante dans les établissements qui le sont plus. Dans la qualité : par une tendance à un recours à des phrases plus longues, à la « mise en forme », à « l'euphémisation », et à un plus « haut degré de censure » du discours quand les élèves sont bien dotés en capitaux.

Finalement, la seconde hypothèse que l'on cherchait à mettre à l'épreuve des faits dans ce chapitre tend à être confirmée : les enseignants transformeraient bien leurs comportements langagiers oraux selon qu'ils enseignent à des élèves plutôt issus de milieux populaires ou plutôt de milieux bien dotés. Mais il y a plus. Et qu'il nous soit permis ici de prolonger les analyses précédentes : elles concernent ce que peuvent produire ces transformations en termes d'inégalités scolaires et sociales. D'un côté, on pourrait supposer qu'en mettant moins de formes et en se rapprochant des dispositions langagières des élèves de milieux moins dotés, ceux-ci seraient moins enclins aux difficultés de traductions de ce que l'enseignant veut dire et auxquelles ils font face. Et qu'en faisant percoler le niveau d'émission de leur discours avec le niveau de réception des élèves bien dotés, leur enseignement est efficace. Mais de l'autre, en procédant à ces transformations dispositionnelles et adaptations langagières socialement situées et orientées, et en disant « plus » et « mieux » à certains élèves, cela ne favorise-t-il pas les advantagés et ne désavantage-t-il pas les défavorisés ?

Car ce qu'il faut voir, et ce sera le dernier mot de ce chapitre, c'est que les élèves apprennent à parler – et à être familier de formes langagières – en parlant, mais qu'ils le font

aussi en entendant parler<sup>1</sup>. De ce fait, si enseigner c'est manipuler des mots, on peut dire que le travail de l'enseignant est de ce point de vue capital : les mots qu'il emploie résonnent dans les élèves, les touchent et laissent des traces dans leur mémoire et dans leur corps. Et leurs associations, leurs articulations ou leurs combinaisons constituent des modèles pour ces derniers. Bref, les discours des enseignants en classe sont donc pour les élèves des repères possibles pour organiser et comprendre leur propre rapport aux mondes, aux autres et aux choses. Mais alors, les disparités de discours selon les lieux et la composition des établissements ont des effets sur les élèves : elles lui confèrent *in fine* plus ou moins de chance d'accéder à ce qu'exige l'école, c'est-à-dire à une approche rigoureuse et exigeante des mises en mots légitimes.

---

<sup>1</sup> Pierre Bourdieu, *op. cit.*, 1982.

## Conclusion

Que se passe-t-il lorsque l'enseignant du secondaire se situe à distance de classe de ses élèves ? Quid de cette rencontre où le premier n'est pas familier des seconds ? Et à quel point les expériences socialisatrices de l'enseignant pèsent-elles sur sa pratique ? Ou encore : le contexte d'exercice et ses contraintes spécifiques sont-ils susceptibles de provoquer chez lui un ensemble de transformations ? Voilà quelques-unes des questions auxquelles nous avons tenté d'apporter quelques réponses. Celles-ci sont apparues centrales pour plusieurs raisons. L'une d'entre elles est que la distance sociale entre enseignants et élèves a connu quelques bouleversements. D'un côté, la tendance dans l'enseignement secondaire en France est celle d'une moyennisation du recrutement social des professeurs – carrière désormais moins embrassée par les milieux privilégiés et plus investie par les milieux moins avantagés<sup>1</sup>. De l'autre, l'accroissement des demandes d'éducation, la massification scolaire et l'allongement des études concourent à ce que le collège soit investi par tous les milieux sociaux<sup>2</sup>. En outre, cette « démocratisation » est allée de pair avec une ségrégation urbaine qui se prolonge et se renforce dans l'espace scolaire<sup>3</sup>. Les contextes d'enseignement tendent de ce fait à être socialement marqués<sup>4</sup>. Et les enseignants en font l'expérience : ils s'investissent<sup>5</sup> dans des contextes de travail pluriels plus ou moins contrastés selon la composition sociale<sup>6</sup>. Or il est

---

<sup>1</sup> Géraldine Farges, *op. cit.*, 2011, p. 157-178.

<sup>2</sup> Tristan Poullaouec, *op. cit.*, 2010 ; François Dubet, *op. cit.*, Paris, Seuil, 2002.

<sup>3</sup> Catherine Barthou, *op. cit.*, 1998, p. 93-103.

<sup>4</sup> Georges Felouzis. et al., *op. cit.*, 2015 ; Agnès Van Zanten, *op. cit.*, 2001 ; Danièle Trancart, *op. cit.*, 1998.

<sup>5</sup> « S'investissent » au sens où l'enseignant doit « engager et investir ce qu'il est de lui-même en tant que *personne* dans ce travail » in Maurice Tardif et Claude Lessard, *op. cit.*, 1999, p. 352.

<sup>6</sup> Stéphane Beaud et Florence Weber, *op. cit.*, 1992.



apparu que ces évolutions<sup>1</sup> ne sont pas sans effet<sup>2</sup>. Ces derniers peuvent en effet être confrontés à des situations de décalage « sous l'angle du langage, des références culturelles ou des domaines d'intérêt » avec leurs élèves<sup>3</sup>, mais aussi avec leurs collègues et les parents. C'est pourquoi cela nous a invité à entreprendre de décrire, comprendre et expliquer comment les enseignants se comportent en fonction des contextes professionnels où ils exercent. Plus exactement, on s'est donné pour objectif d'éclairer les formes de socialisations et de transformations – corporelles et langagières – des enseignants qui se réalisent ou non en fonction des contextes de travail où ils évoluent. Ainsi, au terme de l'écriture de ce manuscrit, le corps est pris comme un outil pour décrypter les relations sociales entre les enseignants et les élèves, comme un analyseur à partir duquel il est possible d'objectiver les processus de transformation et de perpétuation des comportements que les premiers adoptent envers les seconds. Ceci en particulier selon les lieux où ils enseignent. Cette perspective est inédite. Car en premier lieu, force est de reconnaître que le corps de l'enseignant dans la classe n'a été que peu étudié. Pourtant, enseigner, c'est bien mettre son corps en jeu. C'est le mobiliser, le mettre en scène et en mouvement pour communiquer un savoir par son intermédiaire. N'est-ce pas en effet par lui que les mots de l'enseignant sont transmis ? N'est-ce pas avec lui, porté par son entremise, que le message pédagogique est communiqué aux élèves ? En sciences de l'éducation, il existe bien quelques recherches sur le sujet. Les chercheurs de cette discipline, situé à l'interface de plusieurs sciences, ont largement contribué, dès les années 1970 en France, plus tardivement ou précédemment ailleurs, à défricher ce territoire d'investigation. Que l'on pense ici aux travaux de Claude Pujade-Renaud. Mais, dans ces travaux et les suivants, en Europe comme en Amérique, lorsque le corps de l'enseignant a été pris en compte, c'est avec une orientation clinique et psychanalytique pour décrire la relation pédagogique ; dans une perspective didactique pour s'interroger sur les fonctions et les formes de la communication corporelle en classe ; avec une vision scolaro-centrée et orientée sur le développement professionnel des enseignants pour se demander si des gestes contribuent à une plus grande efficacité dans les apprentissages.

---

<sup>1</sup> Auxquelles s'en ajoutent d'autres – telles que le déclin du « programme institutionnel » (François Dubet, *op. cit.*, 2002) ou les transformations de l' « ordre disciplinaire », par exemple (Pierre Périer, *op. cit.*, 2010).

<sup>2</sup> Anne Barrère, *op. cit.*, 2017.

<sup>3</sup> Pierre Périer, « Le métier d'enseignant dans les collèges et lycées des années 2000 », *Les dossiers*, Vanves, MJERD de l'évaluation de la prospective et de la performance, 145, 2003.

Notre travail est donc un prolongement de ces travaux sans néanmoins s'inscrire dans leur droit fil. Car il s'est agi de s'intéresser au corps de l'enseignant avec un regard résolument sociologique, d'une part ; et de l'arrimer à une sociologie de la socialisation à la fois « dispositionnaliste et contextualiste<sup>1</sup> » d'autre part. De ce point de vue, notre recherche est donc originale. Elle constitue un pas de côté, un écart avec les recherches menées jusque-là sur le sujet, en montrant que les sociologues peuvent s'intéresser au corps de l'enseignant dans la classe. En outre, dans les recherches ayant pris en compte le corps de l'enseignant dans la classe, aucune ne l'interroge en mettant en regard sa mise en jeu en fonction de la tonalité sociale dominante des établissements dans lesquels les enseignants exercent. Par conséquent, il apparaît donc bien que prendre en compte le corps de l'enseignant pour objectiver les processus de transformation et de perpétuation des dispositions des enseignants selon les lieux où ils travaillent constitue, *in fine*, une perspective nouvelle.

À ce premier enjeu théorique vient s'adjoindre un deuxième. Il concerne la notion de la socialisation. Cet enjeu consiste en la proposition de changer de regard sur la socialisation des enseignants. On a vu combien, dans le domaine de la sociologie de l'éducation, mais c'est encore plus vrai en sciences de l'éducation, la notion de socialisation reste encore bien souvent entendue en un sens restrictif. On l'entend en son sens normatif : comment les élèves peuvent être adaptés à une société donnée, comment ils apprennent un ensemble de normes et de valeurs à cette fin, ou encore, comment ils sont adaptés à leur travail, etc. Concernant plus spécifiquement la relation enseignant-élèves, cette socialisation est aussi perçue comme asymétrique et unidirectionnelle : elle est généralement vue comme allant des enseignants vers les élèves, et uniquement en ce sens. Pas des élèves vers les enseignants. Cette représentation, à laquelle l'influence considérable des travaux d'Emile Durkheim sur l'éducation a sans doute contribué, irrigue encore la sociologie de l'éducation et les sciences de l'éducation. Certes, il est vrai que des recherches fortement inspirées par l'École de Chicago rompent partiellement avec cette direction de recherche<sup>2</sup>. Mais, on en a fait état : elles réduisent la socialisation à la socialisation professionnelle ; et elles font fi du corps, du langage, ou encore des expériences socialisatrices passées des enseignants<sup>3</sup>. Or au lieu de vouloir définitivement abandonner cette notion comme y invitent certains chercheurs ou spécialistes de la pédagogie, on a pris le contrepied des perspectives théoriques dominantes

---

<sup>1</sup> Bernard Lahire, *op. cit.*, 2013.

<sup>2</sup> Pascal Guibert et Pierre Périer (dir.), *op. cit.*, 2012.

<sup>3</sup> Ou lorsque ces expériences socialisatrices sont prises en compte, c'est le plus souvent pour interroger les ressorts de la « vocation » ou de l'aspiration à devenir enseignant.

des recherches sur l'éducation en général, et sur les enseignants en particulier, d'une part pour montrer que la sociologie de la socialisation peut être utile pour conduire des recherches en sociologie de l'éducation ; et d'autre part pour faire voir que les enseignants sont susceptibles d'être socialisés – et même transformés – dans les interactions nouées dans l'exercice de leur travail : avec leurs élèves, les collègues, les parents, etc. Ainsi un autre enjeu théorique a-t-il consisté à ne pas utiliser en l'état « la sociologie de la socialisation et de l'action ». En clair : nous ne l'avons pas prise comme cadre théorique « prêt à l'emploi ». Plutôt que de mobiliser le concept d'habitus, de faire « l'analyse sociogénétique » de la formation des dispositions des enseignants, ou encore d'être « attentif à la manière dont, une fois constituées », elles sont « subtilement mobilisées », « activées » ou « inhibées<sup>1</sup> », on s'est en effet proposé de s'intéresser aux conditions de maintien et de transformation des dispositions en fonction des enseignants et des contextes de travail où ils exercent<sup>2</sup>. Ainsi, pour rappel, après avoir passé en revue comment ces transformations sont analysées, évacuées ou reléguées au second plan par la sociologie de « tradition dispositionnaliste », notre thèse a pu être posée : *les enseignants transforment et même ajustent – partiellement – leurs dispositions selon le contexte d'action et les caractéristiques socio-culturelles du public auxquels ils s'adressent*. Le contexte de travail des enseignants n'a donc pas été appréhendé comme seul « cadre déclencheur » de dispositions déjà-là, mais comme un « cadre socialisateur » susceptible de générer des transformations partielles de soi<sup>3</sup>. En somme, il apparaît donc que notre travail de thèse renferme et soulève des enjeux théoriques importants pour le champ de la sociologie de l'éducation.

Mais outre ces enjeux théoriques, comment avons-nous procédé méthodologiquement ? Et quels sont les principaux résultats de cette thèse de doctorat ? D'un point de vue méthodologique, d'abord, notre enquête prend appui sur trois dispositifs. Deux sont exploratoires : un travail en collaboration avec des étudiants en STAPS dans le cadre d'un cours d'Enquête et Méthode, d'un côté. Une immersion dans un collège de Trappes, de l'autre. Et un troisième dispositif, plus conséquent, se base sur une campagne d'une cinquantaine d'entretiens avec des enseignants du secondaire. Le matériau verbal qui en résulte constitue l'essentiel des données exploitées dans cette thèse. Du point de vue des résultats, ensuite, il ressort que les enseignants tendent à transformer leurs comportements

---

<sup>1</sup> Bernard Lahire, *op. cit.*, 2012.

<sup>2</sup> On a déjà indiqué, dès l'introduction, pourquoi il s'agit d'un problème sociologique de fond (cf. en outre sur ce point Pierre-Michel Menger, *op. cit.*, 2009, p. 33).

<sup>3</sup> Sur « cadre déclencheur » et « cadre socialisateur » : Bernard Lahire, *op. cit.*, 2012.

corporels et langagiers en fonction des spécificités sociales des contextes de travail où ils évoluent, mais que ces transformations sont loin d'aller de soi. Aussi est-ce la raison pour laquelle les premiers chapitres d'analyse ont-ils été dédiés aux difficultés de la transformation de soi – et de l'adaptation de soi à autrui. Les enseignants trouvent des moyens pour conserver au moins en partie leurs dispositions et trouver les conditions d'évoluer à court ou moyen terme dans un environnement familial (chapitre deux de la deuxième partie). Maintenir les relations familiales, conjugales et amicales, détourner les règles institutionnelles de la mutation, ou les utiliser à son avantage pour accélérer un « retour » dans sa région ou sa ville d'origine, voilà autant de leviers employés à cette fin. Tous les enseignants ne sont toutefois pas affectés pareillement par leurs premières prises de poste : ils n'ont pas tous eu l'occasion d'être confrontés, dans leur passé, à des individus de milieux sociaux éloignés du leur ; et le hasard des nominations les conduit à faire l'expérience d'être mis au contact d'élèves, de parents et de collègues avec lesquels ils se sentent plus ou moins en affinité. Affinité qu'ils expriment en des termes souvent binaires, sur le registre de la « connexion » ou de la « déconnexion » – qu'ils jugent parfois « totale » – avec leur public. À ce sujet, il a justement été possible de mettre au jour quelques-uns des points de ressemblances et de dissemblances entre les enseignants et les élèves.

Les analyses qui suivent continuent cette entreprise de décrire et d'expliquer les difficultés de la transformation de soi – et de l'adaptation de soi à autrui – lorsqu'on est enseignant. Elles mettent en évidence les contraintes qui pèsent sur les dispositions compréhensives des enseignants (chapitre trois, partie deux). À ce point, il est apparu que les enseignants jugent leur formation initiale insuffisante. Insuffisante pour que se réalise le passage d'étudiant à enseignant dans des conditions satisfaisantes. Car ils estiment ne pas disposer de tous les enseignements et de toutes les ressources nécessaires pour acquérir et développer leur *sens de l'autre*. Ces difficultés sont de surcroît redoublées par le fait qu'ils ont ensuite, en situation d'enseignement, à composer avec le travail institutionnellement prescrit : l'exigence de suivre le programme, par exemple. Ce souci de devoir maîtriser et suivre ce programme passe parfois – temporairement dans la carrière du moins – au premier plan. Ce qui ne crée pas véritablement les conditions les plus favorables à ce que ces derniers adaptent ce qu'ils font et ce qu'ils disent au niveau de réception de leurs élèves. De plus, même si le temps semble manquer pour tous les enseignants, celui-ci semble faire plus encore défaut pour certains d'entre eux. On l'a vu, c'est notamment le cas d'enseignants aux disciplines moindrement dotées en volume horaire par rapport à d'autres. De ce fait, c'est

l'épanouissement de leurs dispositions compréhensives qui s'en trouve compromis ; leur actualisation qui en est limitée. Mais ces contraintes qui pèsent sur les dispositions compréhensives des enseignants ne sont pas liées qu'à des logiques organisationnelles, réglementaires et prescriptives propres à l'institution scolaire. Elles sont aussi relatives à des contraintes intra-individuelles et intersubjectives. Intra-individuelles, d'abord parce que l'étude des expériences socialisatrices passées des enquêtés amène à voir qu'elles peuvent diversement et négativement peser sur l'actualisation des dispositions compréhensives des enseignants et leurs possibilités de s'adapter aux élèves. En clair, si les difficultés à comprendre et à s'adapter à autrui en situation de face-à-face pédagogique sont inégalement ressenties, c'est parce que tous les enseignants n'ont pas eu l'opportunité de se « frotter » à des publics peu ou prou similaires à leurs élèves avant de prendre en main leur classe. Ensuite, outre ces contraintes intra-individuelles, des contraintes plus intersubjectives ont pu être identifiées. Elles relèvent d'une forme d'amnésie de l'antériorité. C'est-à-dire de la difficulté des enseignants à se souvenir de l'élève qu'ils ont été, et, par suite, de la difficulté à se représenter le monde mental, les préoccupations et les besoins des élèves auxquels ils s'adressent. Par ailleurs, ces contraintes peuvent également être relatives à un biais dans la compréhension des élèves par les enseignants. Plus exactement, d'un biais lié à la lecture et au déchiffrement « trompeur » des marqueurs corporels des élèves par ces derniers. Ce biais altère les dispositions compréhensives des enseignants.

Reste toutefois que, même si les enseignants rencontrent ces difficultés pour « changer » ou s'adapter à leurs publics, ils tendent généralement à se transformer. Car à l'analyse, il est apparu d'une part qu'ils traversent une série de transformations individuelles, et d'autre part que ces transformations – notamment corporelles et langagières – se réalisent sous influence d'autrui. Tel que cela ressort au chapitre quatre de la deuxième partie, des transformations sont transversales aux enquêtés, indépendamment des spécificités du contexte où ils enseignent. Celles-ci résultent d'un côté du contact des enseignants avec leurs élèves. De l'autre, des effets que peuvent avoir les partenaires de travail sur les enseignants : collègues, tuteurs de stage ou inspecteurs. Dans le premier cas, on a pu voir que les élèves portent attention au corps des enseignants et que ces derniers n'y sont pas insensibles. Qu'il s'agisse des vêtements portés, des marques arborées, des manières de parler, des tics de langage ou de gestes, ce sont toutes les habitudes corporelles qui sont cernées en détail par les élèves. Il s'ensuit alors que, se sachant observé par leurs élèves, des enseignants peuvent tenter de se transformer en conséquence. Quitte à ce que cela soit en rupture plus ou moins grande avec

leurs tendances corporelles spontanées. Dans le deuxième cas, cette influence transformatrice est cette fois provoquée par les relations nouées avec les partenaires de travail. L'objectivation de ce type d'influence liées au corps a permis de voir qu'elle est tantôt recherchée tantôt subie. Dès lors, enseigner, c'est donc bien, comme on l'a vu, avoir à composer avec des injonctions qui s'adressent au corps. Et s'accomoder de normes corporelles et langagières transmises par les partenaires de travail – normes qui s'expriment parfois sous la forme de dominations.

Mais les transformations ne sont pas que transcontextuelles : certaines sont socialement situées et orientées en fonction des spécificités socioculturelles du contexte de travail des enseignants. Il en est ainsi, par exemple, des transformations des comportements langagiers oraux des enseignants en fonction de la tonalité sociale dominante du contexte où ils exercent (chapitre cinq, partie deux). Là, le travail d'analyse a consisté à saisir ensemble ce que les enseignants nous disent de leurs discours, avec ce que les discours nous révèlent de ce qu'ils disent. Il en est ressorti que loin d'une « indifférence aux différences » de spécificités des élèves, et à leur capacité réelle ou supposée à recevoir et comprendre la « langue professorale », les enseignants du secondaire sont, dans l'ensemble, plutôt soucieux de la réception du message pédagogique qu'ils délivrent. Même s'ils pointent qu'en début de carrière leur façon de parler était plutôt inadaptée au niveau de réception des élèves. Plus précisément, cette éthique se fonde entre autres sur un corpus de croyances partagées, bien que non interrogées, suivant lesquelles ils devraient s'adapter différemment suivant le lieu où ils enseignent, en particulier selon le contexte social et les spécificités culturelles des élèves pris en charge. Mais ces croyances ne restent pas en l'état. Elles sont mises en acte. Notamment quand les enseignants changent réellement de contexte de travail. À ce point, qu'ils quittent un établissement « défavorisé » pour rejoindre un établissement qui l'est davantage, exercent dans un établissement « favorisé » avant d'être muté dans un établissement qui l'est moins, ou restent dans un même établissement qui connaît des changements du point de vue du recrutement de ses élèves et de sa composition sociale au fil de l'eau, à chaque fois des changements de comportements langagiers sont objectivables. En clair : un changement du contexte social de travail conduit les enseignants à user de formes langagières qui contrastent avec celles mises en œuvre dans le contexte antérieur.

Ayant donc rappelé les enjeux théoriques de cette recherche de doctorat ainsi que sa problématique, sa méthodologie et ses principaux résultats, se pose une question : quelles

sont au juste les retombées sociales possibles de ce travail<sup>1</sup> ? À nos yeux, elles sont au moins triples. Elles pourraient se résumer comme suit : 1) mieux comprendre la dynamique des comportements – corporels et langagiers – des enseignants du secondaire, 2) aider à décrypter la fabrique des inégalités scolaires et sociales à un niveau microsociologique, et pouvoir agir dessus pour les limiter 3) encourager les politiques à se saisir de la question des effets de la ségrégation scolaire et favoriser une plus grande mixité sociale et scolaire au sein des établissements. Concernant la première retombée, cette thèse vise à éclairer les conduites et les comportements des enseignants qui, plongés dans l'action et la concrétude du présent, peuvent ne pas toujours, en tout temps et en tous lieux, saisir et comprendre les forces sociales qui pèsent sur eux lorsqu'ils agissent avec et sur leurs élèves. Or, en la matière, les résultats montrent que si les enseignants rencontrent des difficultés pour changer et s'adapter aux élèves, ces derniers sont pris dans des dynamiques communes : celles d'une tendance à transformer leurs dispositions corporelles et langagières. Dès lors, on peut penser que de tels résultats seront utiles à plus d'un titre. Par exemple, en ayant une meilleure compréhension des processus de socialisation dans lesquels ils sont pris. Ou encore, pour les formateurs d'enseignants. Car les analyses qui portent sur les usages du corps par les enseignants pourraient notamment être inscrites au rang des formations aux métiers de l'éducation et de l'enseignement, *a fortiori* que cette question du corps est, dans ce cadre, absente sinon du moins négligée<sup>2</sup>. Ensuite, les résultats obtenus donnent des clés de compréhension sur la fabrique des inégalités scolaires et sociales à un niveau microsociologique (dans le jeu des interactions enseignant-élèves). Et à leur articulation possible à un niveau macrosociologique (concernant le fonctionnement du système d'enseignement). En effet, nos analyses suggèrent d'un côté que les enseignants peuvent rencontrer des difficultés pour comprendre et s'adapter à leurs élèves, et que plusieurs facteurs peuvent y contribuer : distance sociale et dispositionnelle enseignant-apprenants, manque d'appariement ou de points de ressemblance entre les premiers et les seconds, logiques organisationnelles, réglementaires et prescriptives propres à l'institution scolaire qui altèrent les dispositions compréhensives des enseignants, impression ressentie par les enseignants d'un déficit de formation en sciences humaines et sociales sur les jeunes ou les adolescents, biais dans

---

<sup>1</sup> Pour rappel, « nos recherches ne méritent pas une heure de peine si elles ne devaient avoir qu'un intérêt spéculatif. Si nous séparons avec soin les problèmes théoriques des problèmes pratiques, ce n'est pas pour négliger ces derniers : c'est, au contraire, pour nous mettre en état de les mieux résoudre » in Émile Durkheim, « Préface de la première édition », *op. cit.*, 2013, p. XXXIX.

<sup>2</sup> Comme en atteste encore d'ailleurs l'un des derniers dossiers de veille de l'IFÉ paru fin 2018 : « Que fait le corps à l'école », *Dossiers de veille de l'IFÉ*, n°126, novembre 2018.

l'adaptation aux élèves du fait d'une lecture et d'un déchiffrement « trompeur » à partir des marqueurs corporels des élèves, etc. Ce qui participe donc à la reproduction scolaire. De l'autre, que dès que les enseignants évoluent dans des contextes de travail socialement marqués, ils adaptent en conséquence leurs comportements corporels et langagiers (niveau micro-sociologique). Ce qui contribue, à l'échelle du système d'enseignement (niveau macro-sociologique), à favoriser les advantagés, et à défavoriser les désavantagés. Dès lors, pour enrayer ce processus, notre travail invite à poursuivre et à généraliser les politiques en faveur d'une plus grande mixité scolaire et sociale au sein des établissements. En clair : à passer des récentes expérimentations sur le sujet<sup>1</sup>, qui ne touchent qu'une minorité de collégiens, à une extension significative de cette mixité à l'ensemble du territoire<sup>2</sup>.

Enfin, un dernier mot. Si cette recherche permet d'un côté d'éclairer comment les enseignants traversent des transformations partielles de soi au contact d'autrui, et, de l'autre, d'attirer l'attention sur ce que peuvent produire ces transformations socialement situées et orientées en termes d'inégalités, il n'en reste pas moins que ce travail n'est pas un travail définitif : c'est un « accomplissement empirique » partiel et imparfait de la thèse défendue<sup>3</sup>. En sorte que ce travail mériterait de « parier sur l'allongement de la série de données<sup>4</sup> » empiriques sur le corps et le langage de l'enseignant en situation de faire classe en tenant compte aussi bien des propriétés sociales de l'enseignant que celles des contextes où ils travaillent – même s'il est vrai qu'il nous faudrait, dans le même temps, exploiter plus avant certaines des données déjà recueillies<sup>5</sup>. Plus précisément, la passation d'un questionnaire en ligne pour collecter des données quantitatives sur les usages sociaux du corps de l'enseignant selon les types de contexte, le recours à un photographe professionnel pour prendre en photographie les enseignants à plus grande échelle que nous n'avons pu le faire, allonger la série de matériau verbal recueilli par entretiens, constituent autant de chemins possibles pour poursuivre ce travail et en accroître la robustesse. Mais ce n'est pas tout. La conclusion de cette recherche n'amène pas seulement et uniquement à vouloir allonger ou élargir la série de données disponibles sur le sujet. Elle ouvre aussi de nouvelles questions et pistes de recherche. En l'espèce : si les enseignants tendent généralement à se transformer – par corps

<sup>1</sup> [https://www.lemonde.fr/education/article/2018/09/06/mixite-scolaire-une-cinquantaine-d-experimentations-a-l-echelle-nationale\\_5351169\\_1473685.html](https://www.lemonde.fr/education/article/2018/09/06/mixite-scolaire-une-cinquantaine-d-experimentations-a-l-echelle-nationale_5351169_1473685.html)

<sup>2</sup> D'autant que les effets négatifs de l'absence de mixité scolaire et sociale sur les inégalités sont désormais bien établis dans la littérature scientifique.

<sup>3</sup> Bernard Lahire, *op. cit.*, 2012.

<sup>4</sup> Bernard Lahire, *op. cit.*, 2013, note 5, p. 117-118.

<sup>5</sup> Nous pensons là, par exemple, aux données collectées sur la question des usages sociaux des placements et déplacements de soi comme enseignant en fonction de la tonalité sociale des contextes de travail.



– en fonction de la tonalité des contextes de travail où ils gravitent, quid de ceux qui échouent à effectuer ces adaptations ? Ou de ceux qui ne parviennent pas à évoluer dans un lieu où s'épanouissent leurs dispositions ? Là, la perspective d'interroger non plus les enseignants en poste mais ceux qui ont quitté la profession se dessine. Plus précisément, une première piste de recherche pourrait consister en une analyse dispositionnelle et contextuelle des enseignants ayant abandonné ce métier afin de saisir plus avant, en creux, quelles sont les conditions de possibilité de ces transformations de soi. Une deuxième piste de recherche réside en un approfondissement de l'analyse des formes de socialisation et de transformations corporelles et langagières des enseignants suivant les contextes en fonction du genre ou de l'âge de ces derniers. Si c'est en effet la distance de classe enseignant-élèves qui a retenu principalement notre attention jusque-là, les transformations sont-elles de même nature selon que l'enseignant débute dans le métier ou soit chevronné ? Ou qu'il soit un homme ou une femme ? Existe-t-il un âge au-delà duquel les dispositions des enseignants deviennent moins malléables ? Et comment les enseignants éprouvent-ils le poids du « regard objectivant » des collègues, de leurs élèves et de leurs parents selon qu'ils sont un homme ou une femme ? Ou avancent en âge ? Enfin, une troisième et dernière piste de recherche nous intéresserait. Toujours centrée sur le corps, elle toucherait essentiellement aux émotions. En effet, certains éléments de notre matériau suggèrent que les enseignants n'éprouvent pas tout à fait de la même manière leurs émotions en situation de faire classe selon qu'ils en sont à leurs premières armes dans le métier ou plus expérimentés. Dès lors, les enseignants tendent-ils à transformer leurs façons d'exprimer leurs émotions en fonction du contexte social de travail où ils évoluent ? Leurs émotions sont-elles finalement socialement situées et orientées suivant le type d'élèves auxquels ils s'adressent ?

# Bibliographie

- ABRAHAM Ada, *Le monde intérieur des enseignants*, Paris, Épi, 1972.
- ABBOTT Andrew, *Processual Sociology*, Chicago, The University of Chicago Press, 2016.
- ABBOTT Andrew, *Department and discipline. Chicago Sociology at One Hundred*, Chicago, The University of Chicago Press, 1999.
- ALBOUY Valérie et WANECQ Thomas, « Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles », *Economie et Statistique*, 361, 2003, p. 27-52.
- ALEXANDER Robin, « De l'usage de la parole en classe », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 50 | avril 2009.
- ALLOUCH Annabelle, *La société du concours. L'empire des classements scolaires*, Paris, Seuil, 2017.
- AMADIEU Jean-François, *Les clés du destin. École, amour, carrière*, Paris, Odile Jacob, 2006.
- ANDRIEU Bernard, PAINTENDRE Aline et BUREL Nicolas, *Enseigner par son corps*, Paris, L'Harmattan, 2014.
- ANSERMET François et MAGISTRETTI Pierre, « La plasticité neuronale : un nouveau paradigme entre neurosciences et psychanalyse », *Psychiatrie Sciences Humaines Neuroscience*, 5, 3, 2007, p. 138-143.
- ANSERMET François et MAGISTRETTI Pierre, *À chacun son cerveau. Plasticité neuronale et inconscient*, Paris, Odile Jacob, 2004.
- ANTIGNY S., « Le nouvel enseignant face à la classe », *Education et formation*, 37, 1994, p. 89-94.
- ARBORIO Anne Marie et FOURNIER Pierre, *L'observation directe*, Paris, Armand Colin, 2008.
- ATTALI Michaël et SAINT-MARTIN Jean, *L'éducation physique de 1945 à nos jours*, Paris, Armand Colin, 2015.
- ATTIGUI Patricia et CUKIER Alexis, *Les paradoxes de l'empathie*, Paris, CNRS Éditions, 2011.
- BACHELARD Gaston, *La formation de l'esprit scientifique* (1938), Paris, Presses Universitaires de France, 2003.
- BADDELEY Alan, *La mémoire humaine. Théorie et pratique*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 1993.

- BANDURA Albert, *L'apprentissage social*, Bruxelles, Mardaga, 1980.
- BARBIERI Gianna et al. « The determinants of teacher mobility : Evidence using Italian teachers' transfer applications », *Economics of Education review*, 30, 6, 2011, p. 1430-1444.
- BARRERE Anne, *Au coeur des malaises enseignants*, Paris, Armand Colin, 2017.
- BARRERE Anne, *L'éducation buissonnière*, Paris, Armand Colin, 2011.
- BARRERE Anne, *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République*, Paris, Presses Universitaires de France, 2006.
- BARRERE Anne, *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?* Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2003.
- BARRERE Anne, *Les enseignants au travail. Routines incertaines*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2003.
- BARRUCAUD Dominique, *Histoire de l'hypnose en France*, Paris, Presses Universitaires de France, 1967.
- BARTHON Catherine, La ségrégation comme processus dans l'école et dans la ville, *Revue européenne des migrations internationales*, 14, 1, 1998, p. 93-103.
- BAUDELOT Christian et ÉTABLET Roger, *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspéro, 1971.
- BAUDRILLARD Jean, *La société de consommation*, Paris, Gallimard, 1970.
- BAUTIER Élisabeth et Rayou Patrick, *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, Paris, Presses Universitaires de France, 2009.
- BAUTIER Élisabeth, *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*, Paris, L'Harmattan, 1995.
- BAUTIER Élisabeth (dir.), *Travailler en banlieue. La culture de la professionnalité*, Paris, L'Harmattan, 1995.
- BAZELEY Peter et JACKSON Kristi, *Qualitative data analysis with Nvivo*, London, Routledge, 2013.
- BEAUD Stéphane, « Un fils de bourgeois en terrain ouvrier » dans Delphine Naudier et Maud Simonet, *Des sociologues sans qualités ?* Paris, La Découverte, 2011.
- BEAUD Stéphane et WEBER Florence, *Guide de l'enquête de terrain*, Paris, La Découverte, 2010.
- BEAUD Stéphane, *80% au bac...et après. Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte, 2003.
- BEAUD Stéphane et PIALOUX Michel, « Les enjeux de la méthode d'enquête par entretien » dans Henri MENDRAS et Marco OBERTI, *Le sociologue et son terrain. Trente recherches exemplaires*, Paris, Armand Colin, 2000, p. 137-142.
- BEAUD Stéphane, « L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'« entretien ethnographique » », *Politix*, 9, 35, 1996, p. 226-257.

- BEAUD Stéphane et WEBER Florence, « Des professeurs et leurs métiers face à la démocratisation des lycées », *Critiques sociales*, 3-4, 1992, p. 59-122.
- BECK Irich, *La société du risque*, Paris, Aubier, 2001.
- BECKER Howard, « Sur le concept d'engagement », *SociologieS* [En ligne], Découvertes / Redécouvertes, Howard Becker, 2006.
- BECKER Howard, *Outsiders : Etudes de sociologie de la déviance* [1985], Paris, Métailié, 2012.
- BECKER Howard, *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*, Paris, La Découverte, 2002.
- BECKER Howard, « Social-Class Variations in the Teacher Pupil Relationship », *Journal of Educational Sociology*, vol. 25, n°8, avril 1952, p. 451-465.
- BECKER Howard, « The carrier of the Chicago public school teacher », *American Journal of Sociology*, Vol. 57, n°5, The Sociological Study of Work, 1952, p. 470-477.
- BECKER Howard, *Role and Career Problems of the Chicago Public School Teacher*, Thèse de doctorat, University of Chicago, 1951.
- BEN AYED Houkri et POUPEAU Franck, « École ségrégative, école reproductive », *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 5, n°180, 2009, p. 4-10.
- BERGER Peter et LUCKMANN Thomas, *La construction sociale de la réalité*, Paris, Armand Colin, 2012 [1986].
- BERNARD Michel, *Le corps*, Paris, Seuil, 1995.
- BERNSTEIN Basil, *Langage et classes sociales : codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris, Éditions de Minuit, 1975.
- BERNSTEIN Basil, « La construction du discours pédagogique et les modalités de sa pratique », *Critiques sociales*, n°3-4, novembre, 1992, p. 20-58.
- BERTHELOT Jean-Michel, *La sociologie française contemporaine*, Paris, Presses Universitaires de France, 2000.
- BERTHELOT Jean-Michel, « Pluralité et cumulativité : d'un sain usage de la formalisation en sociologie », *Sociologie et sociétés*, vol. 25, 2, 1993, p. 23-36.
- BERTHOZ Alain et PETIT Jean-Luc, *complexité-simplicité*, Paris, Collège de France, 2014.
- BERTHOZ Alain, *La vicariance, Le cerveau créateur des mondes*, Paris, Odile Jacob, 2013.
- BERTHOZ Alain, *La simplicité*, Paris, Odile Jacob, 2009.
- BERTHOZ Alain et JORLAND Gérard (dir.), *L'empathie*, Paris, Odile Jacob, 2004.
- BEUSCART Jean Samuel, DAGIRAL Éric, PARASIE Sylvain, *Sociologie d'internet*, Paris, Armand Colin, 2016.
- BIDEAU Jacqueline, HOUDE Olivier et PEDINIELLI Jean-Louis, *L'homme en développement*, Paris, Presses Universitaires de France, 2015.
- BIZEUL Daniel, « Que faire des expériences d'enquête ? Apports et fragilité de l'observation », *Revue française de science politique*, 57, 1, 2007, p. 69-89.

- BLUMER Herbert, « Sociological Implications of the Thought of Georges Herbert Mead », *American Journal of Sociology*, 71, 1966, p. 535-544.
- BLUMER Herbert, *Symbolic interactionism : Perspective and method*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1937.
- BOËTSCH Gilles et GUILHEM Dorothée, « Rituels de séduction », *Hermès, La Revue*, 43, 2005/3, p. 179-188.
- BOLTANSKI Luc, *L'amour et la Justice comme compétences* [1990], Paris, Gallimard, Folio essais, 2011.
- BOLTANSKI Luc, *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*, Paris, Gallimard, 2009.
- BOLTANSKI Luc et THEVENOT Laurent, *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard, 1991.
- BOLTANSKI Luc, « Les usages sociaux du corps », *Annales*, n° 1, 1974, p. 205-233.
- BONNERY Stéphane, *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris, La Dispute, 2007.
- BOULIN Audrey et MARIE-SYLVIE Claude, « L'agir enseignant vu par des collégiens : entre doxas et expertise », *Recherches en éducation*, 29, 2017, p. 112-123.
- BOURDIEU Emmanuel, *Savoir faire. Contribution à une théorie dispositionnelle de l'action*, Paris, Seuil, 1998.
- BOURDIEU Pierre, *Sociologie générale, volume 1, Cours au Collège de France (1981-1983)*, Paris, Raisons d'agir/Éditions du Seuil, 2015.
- BOURDIEU Pierre, *Les règles de l'art : Genèse et structure du champ littéraire* [1992], Paris, Point, 2015.
- BOURDIEU Pierre et CHARTIER Roger, *Le sociologue et l'historien*, Marseille/Paris, Agone/Raisons d'agir, 2010.
- BOURDIEU Pierre, *Méditations pascaliennes* (1997), Paris, Seuil, 2003.
- BOURDIEU Pierre, *Le bal des célibataires. Crises de la société paysanne en Béarn*, Paris, Seuil, 2002.
- BOURDIEU Pierre, *La science de la science et la réflexivité critique*, Paris, Raisons d'agir, 2001.
- BOURDIEU Pierre, *Esquisse d'une théorie de la pratique* (1972), Paris, Seuil, 2000.
- BOURDIEU Pierre, « L'inconscient d'école », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 135, 2000, p. 3-5.
- BOURDIEU Pierre, *La domination masculine*, Paris, Editions du Seuil, 1998.
- BOURDIEU Pierre, « Esprits d'État. Genèse et structures du champ bureaucratique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol 96-97, 1993, p. 49-62.
- BOURDIEU Pierre avec WACQUANT Loïc, *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*, Paris, Éditions du Seuil, 1992.
- BOURDIEU Pierre, *Choses dites*, Paris, Editions de Minuit, 1987.

- BOURDIEU Pierre, « Espace social et genèse des classes », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 52-53, 1984, p. 3-14.
- BOURDIEU Pierre, *Leçon sur la leçon*, Paris, Editions de Minuit, 1982.
- BOURDIEU Pierre, *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard, 1982.
- BOURDIEU Pierre, *Le sens pratique*, Paris, Éditions de Minuit, 1980.
- BOURDIEU Pierre, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Editions de Minuit, 1979.
- BOURDIEU Pierre, « Les trois états du capital culturel », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, vol. 30, n°30, 1979, p. 3-6.
- BOURDIEU Pierre, « Remarques provisoires sur la perception sociale du corps », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 14, 1977, p. 51-54.
- BOURDIEU Pierre et DE SAINT-MARTIN Monique, « Les catégories de l'entendement professoral », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1975, 1, 3, p. 68-93.
- BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Editions de Minuit, 1970.
- BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, « Introduction à la sociologie I : Sociologie et sociologie spontanée », Série *Philosophie*, n° 38, film réalisé par Daniel Martin, IPN, 1966.
- BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, « Introduction à la sociologie II : Vigilance épistémologique et pratique sociologique », Réalisé par Daniel Martin, Série *Philosophie : épistémologie*, CNDP, 1966.
- BOURDIEU Pierre, « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, 1966, 7-3, p. 325-347.
- BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude et DE SAINT-MARTIN Monique, *Rapport pédagogique et communication*, Mouton & Co, Paris, 1965.
- BOURDIEU Pierre et SAYAD Abdelmalek, *Le déracinement. La crise de l'agriculture traditionnelle en Algérie*, Paris, Editions de Minuit, 1964.
- BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, *Les héritiers, les étudiants et la culture*, Paris, Editions de Minuit, 1964.
- BRASSIER Cécilia, « Les pratiques vestimentaires en organisation. De l'uniformité à la quête de visibilité », *Communication et organisation*, 44, 2013, p. 111-122.
- BRET Dominique, « Le professeur d'éducation physique et sportive : un enseignant comme les autres ? », *Carrefours de l'éducation*, 2009/1 (n° 27), p. 117-130.
- BRETON Philippe et LE BRETON David, *Le silence et la parole contre les excès de la communication*, Toulouse, Éditions Érès, 2009.
- BRIERE-GUENOUN Fabienne, COUCHOT-SCHIEX Sigolène, POGGI Marie-Paule et VERSCHEURE Ingrid, *Les inégalités de savoirs se construisent aussi en EPS...*, Besançon, Presses Universitaires de France-Comté, 2018.

- BRONNER G eral, « Cerveau et socialisation. Quelques éléments de discussion », *Revue française de sociologie*, 2010/4, vol. 51, p. 645-666.
- BROSSAUD Claire et DEMAZIERE Didier, « Conclusion. Traitement de corpus et raisonnement sociologique » dans *Analyses textuelles en sociologie. Logiciels, méthodes, usages*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2006, p. 175-183.
- BROUGERE Gilles et WULF Christophe (dir.), *  la rencontre de l'autre. Lieux, corps, sens dans les échanges scolaires*, Paris, Téraèdre, 2018.
- BRUCHON-SCHWEITZER Marilou, *Une psychologie du corps*, Presses Universitaires de France, 1990.
- BRUNER Jérome, *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, Paris, Presses Universitaires de France, 1991.
- BRUNER Jérome, *Comment les enfants apprennent à parler. Situation initiale du tout-petit, processus d'acquisition et rôle de l'adulte* [1983], Paris, Retz, 2012.
- BUTLER Judith, *Le pouvoir des mots. Discours de haine et politique du performatif*, Paris, Amsterdam, 2017.
- CALHOUN Craig et WIEVIORKA Michel, « Manifeste pour les sciences sociales », *Socio*, 1, 2013, p. 5-40.
- CAMPENHOUT Luc Van et QUIRY Raymond, *Manuel de recherche en sciences sociales*, paris, Dunod, 2011.
- CANUT Cécile et VON M NCHOW Patricia (dir.), *Le langage en sciences humaines*,  ditions Lambert-Lucas, 2015.
- CASANOVA Rémi et PESCE Sébastien (dir.), *La violence en institution. Situations critiques et significations*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2015.
- CEROUX Benoît, « L'enfant comme autrui significatif de ses parents », *Dialogue*, 172, 2006, p. 123-132.
- CHABRIS Christopher et SIMONS Daniel, « Gorillas in our midst : sustained inattention blindness for dynamic events », *Perception*, 29, 1999, p. 1059-1074.
- CHAMBOREDON Jean-Claude, LEMAIRE Madeleine, « Proximité spatiale et distance sociale. Les grands ensembles et leur peuplement », *Revue française de sociologie*, Vol. 11, n 11-1, 1970, p. 3-33.
- CHANGEUX Jean-Pierre, *L'homme de vérité*, Paris, Odile Jacob, 2002.
- CHAPOULIE Jean-Michel, *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*, Paris, Maison des sciences de l'Homme, 1987.
- CHAPOULIE Jean-Michel, *La Tradition sociologique de Chicago*, Paris,  ditions du Seuil, 2001.
- CHAPOUTIER Georges, *Biologie de la mémoire*, Paris, Odile Jacob, 2006.
- CHARLES Frédérique, « Les différents types de socialisation à l'œuvre dans le recrutement des professeurs du secondaire en Angleterre et en France » dans Pascal GUIBERT et Pierre

- PERIER, *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 17-39.
- CHARTRAND Tanya, MADDUX William et LAKIN Jessica, « Beyond the Perception-Behavior Link : The Ubiquitous Utilisity of Nonconscious Mimicry » in Ran Hassin, James Uleman et John Lakin, *The New Unconscious*, New York, Oxford University Press, 2005, p. 334-362.
- CHAUVEL Louis, « La seconde explosion scolaire : diffusion des diplômes, structure sociale et valeur des titres », *Revue de l'OFCE*, 1998/3 (n° 66), p. 5-36.
- HAZEL François, « Retour sur une correspondance oubliée entre Alfred Schütz et Talcott Parsons », *Revue européenne des sciences sociales*, XLVI-140, 2008.
- CHEMANA Roland et VANDERMERSH Bernard, *Dictionnaire de la psychanalyse*, Paris, Larousse, 2009.
- CHOQUET Olivier et HERAN François, « Quand les élèves jugent les collègues et les lycées », *Economie et statistique*, 1996, 293, p. 107-124.
- CIBOIS Phillipe, « Le choix de l'option latin au collège », *Education et formation*, n°48, décembre 1996, p. 39-55.
- CICOUREL Aaron V, *La sociologie cognitive*, Paris, Presses Universitaires de France, 1979.
- CICOUREL Aaron V., « Contre un empirisme naïf. Une théorie plus forte et un contrôle plus ferme sur les données », dans Daniel CEFALI, *L'enquête de terrain*, Paris, La Découverte, 2003.
- CIFALI Mireille, GROSSMANN Sophie et PERILLEUX Thomas, *Présence du corps dans l'enseignement et dans la formation*, Paris, L'Harmattan, 2018.
- CIFALI Bega Mireille, « Le corps angoissé dans l'enseignement : la force d'une vulnérabilité » dans Christine DELORY-MOMBERGER, *Eprouver le corps*, ERES, « Questions de sociétés », 2016, p. 19-31.
- CLEMENT Fabrice et KAUFMANN Laurence, *La sociologie cognitive*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 2011.
- CODOU Olivier et KERZIL Jennifer, « L'école à la lumière de la psychologie sociale : stéréotypes et relations au savoir », *Carrefours de l'éducation*, 44, 2, 2017, p. 51-72.
- COMBAZ Gilles, « Autonomie des établissements, diversification pédagogique et inégalités scolaires : effets sociaux des parcours différenciés au collège », *Revue française de pédagogie*, 128, 1999, p. 73-88.
- CORCUFF Philippe, *Les nouvelles sociologies*, Paris, Armand Colin, 2017.
- CORCUFF Philippe, « Présupposés anthropologiques, réflexivité sociologique et pluralisme théorique dans les sciences sociales », *Raisons politiques*, 3, 43, 2011, p. 193-210.
- COSNIER Jacques et BRUNELL Marie-Lise, *L'empathie : un sixième sens*, Presses Universitaires de Lyon, 2012.
- COUPLAND Nicolas, « Style-shifting in a Cardiff work-setting », *Langage in Society*, 9, 1980, p. 1-12.



- COURT Martine, MENNESSON Christine, SALAMERO Émilie et al., « Habiller, nourrir, soigner son enfant : la fabrication de corps de classes », *Recherches familiales*, 2014, 1, 11, p. 43-52.
- COUSIN Olivier, *L'efficacité des collèges. Sociologie de l'effet-établissement*, Paris, Presses Universitaires de France, 1998.
- CROIZET Jean-Claude, GOUDEAU Sébastien, MAROT Medhi et MILLET Mathias, « How do educational contexts contribute to the social class achievement gap : documenting symbolic violence from a social psychological point of view », *Current Opinion in Psychology*, 18, 2017, p. 105-110.
- CROSSON Bruce et al., « Mapping of semantic, phonological, and orthographic verbal working memory in normal adults with functional magnetic resonance imaging », *Neuropsychology*, 13, 171-187.
- CUKIER Alexis et DEBRAY Éva (dir.), *La théorie sociale de Georges Herbert Mead. Etudes critiques et traductions inédites*, Lormont, Le Bord de l'eau, 2014.
- DARMON Muriel, *La socialisation* (3e édition), Paris, Armand Colin, 2016.
- DARMON Muriel, *Les classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante*, Paris, La Découverte, 2015.
- DE QUEIROZ Jean-Manuel, *L'école et ses sociologies*, Paris, Armand Colin, 2012.
- DE SINGLY François, « La gestion sociale des silences », *Consommation, Revue de socio-économie*, 4, p. 37-63.
- DE SINGLY François (dir.), *Enfants, Adultes. Vers une égalité de statuts ?* Paris, Universalis, 2004.
- DEAUVIEAU Jérôme, *Enseigner dans le secondaire. Les nouveaux professeurs face aux difficultés du métier*, Paris, La Dispute, 2009.
- DEAUVIEAU Jérôme, « Devenir enseignant du secondaire : les logiques d'accès au métier », *Revue française de pédagogie*, 150, 2005, p. 31-41.
- DEAUVIEAU Jérôme, « Le monde enseignant » in Jean-Pierre Terrail (dir.), *L'école en France. Crises, pratiques, perspectives*, Paris, La Dispute, 2005, p. 41-55.
- DEHAENE Stanislas, *Le code de la conscience*, Paris, Odile Jacob, 2014.
- DEHAENE Stanislas, « Les grands principes de l'apprentissage », Colloque « Sciences cognitives et éducation », Ministère de l'Éducation Nationale/Chaire de Psychologie cognitive expérimentale du Collège de France, Paris, le 20 novembre 2012.
- DEJOURS Christophe, *Travail vivant* (t. 2). *Travail et émancipation*, Paris, Payot, 2009.
- DEJOURS Christophe, *Le corps d'abord* [2001], Paris, Editions Payot et Rivages, 2003.
- DEMAZIERE Didier et JOUVENET Morgan (dir.), *Andrew Abbott et l'héritage de l'école de Chicago*, Paris, Éditions de l'EHESS, 2016.
- DEMAZIERE Didier, « L'entretien biographique comme interaction. Négociations, contre-interprétations, ajustement de sens », *Langage et société*, 123, 2008, p. 15-35.

- DEMAZIERE Didier et BROSSAUD Claire, « Introduction. Méthodes logicielles et réflexivité du sociologue » dans Didier DEMAZIERE, Claire BROSSAUD, Patrik TRABAL et Karl VAN METER, *Analyse textuelles en sociologie. Logiciels, méthodes, usages*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2006, p. 11-21.
- DEMEUSE Marc, BAYE Ariane, « Indicateurs d'équité éducative. Une analyse de la ségrégation académique et sociale dans les pays européens », *Revue française de pédagogie*, n°165, octobre-novembre-décembre, 2009.
- DESCOLA Philippe, *Par-delà nature et culture*, Paris, Folio, 2015.
- DETREZ Christine, *La construction sociale du corps*, Paris, Seuil, 2002.
- DIASO Nicoletta et VINEL Virginie, « Gouverner un corps en transformation : regards croisés d'enfants français et italiens » dans Diaso NICOLETTA et Vinel VIRGINIE (dir.), *Corps et préadolescence. Intime, privé, public*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 115-136.
- DONZELOT Jacques, « La ville à trois vitesses : relégation, périurbanisation, gentrification », *Esprit*, n° 303, mars 2004, p. 14-39.
- DORLIN Elsa, *La matrice de la race. Généalogie sexuelle et coloniale de la Nation française*, Paris, La Découverte, 2009.
- DORTIER Jean-François (dir.), *Le Cerveau et la Pensée* (2009), Auxerre, Éditions Sciences Humaines, 2011.
- DUBAR Claude, TRIPIER Pierre, BOUSSARD Valérie, *Sociologie des professions*, Paris, Armand Colin, 2011.
- DUBAR Claude, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 2010.
- DUBET François, *A quoi sert vraiment un sociologue ?*, Paris, Armand Colin, 2011.
- DUBET François, *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil, 2002.
- DUBET François et MARTUCELLI Danilo, *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil, 1996.
- DUFLOS-PRIOU Marie-Thérèse, « L'apparence individuelle et la représentation de la réalité humaine et des classes sociales », *Cahiers internationaux de Sociologie*, 70, janvier-juin, 1981, p. 63-84.
- DUNEIER Mitchell, *The Ghetto : The invention of a Place, the History of an Idea*, New York, Farrar, Straus, and Giroux, 2016.
- DUNEIER Mitchell, « Garder sa tête sur le ring ? Sur la négligence théorique et autres écueils de l'ethnographie », *Revue Française de sociologie*, Vol. 47, 2006, 1, p. 143-157.
- DURKHEIM Emile, *L'évolution pédagogique en France* [1938], Paris, Presses Universitaires de France, 2014.
- DURKHEIM Emile, *Les règles de la méthode sociologique* (1895), Paris, Flammarion, 2010.
- DURKHEIM Emile, *Éducation et sociologie* [1922], Paris, Presses Universitaires de France, 2009.

- DURU-BELLAT Marie, FARGES Géraldine et VAN ZANTEN Agnès, *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 2018.
- DURU-BELLAT Marie et VAN ZANTEN Agnès, *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 2012.
- DURU-BELLAT Marie, LE BASTARD-LANDRIER Séverine et PIQUEE et BRUNO SUCHAUT Céline, « Tonalité sociale du contexte et expérience scolaire des élèves aux lycées et à l'école primaire », *Revue française de sociologie*, 2004, 3, 45, p. 441-468.
- DUVIGNAUD Jean, *Sociologie du théâtre*, Paris, Presses Universitaires de France, 1965.
- EHRENBERG Alain, « Le cerveau "social". Chimère épistémologique et vérité sociologique », *Esprit*, 2008/1 (Janvier), p. 79-103.
- ELIAS Norbert, *Du Temps* [1984], Paris, Fayard/Pluriel, 2014.
- ELIAS Norbert, « Sociologie et psychiatrie » dans Norbert Elias, *Au-delà de Freud*, Paris, La Découverte, 2010, p. 47-79.
- ELIAS Norbert et DUNNING Eric, *Sport et civilisation. La Violence maîtrisée*, Paris, Éditions Fayard, 1998.
- ELIAS Norbert, *La société des individus* [1987], Paris, Fayard, 1991.
- ENCREVE Pierre, « Labov, linguistique, sociolinguistique » dans William Labov, *Sociolinguistique*, Paris, Éditions de Minuit, 1976.
- EURIAT Michel et THELIOT Claude, « Le recrutement social de l'élite scolaire depuis 40 ans », *Education et formation*, 41, 1995, p. 3-21.
- ERNAUX Annie, *La place*, Paris, Gallimard, 1983.
- FABIANI Jean-Louis, *Pierre Bourdieu. Un structuralisme héroïque*, Paris, Seuil, 2016.
- FARGES Géraldine, *Les mondes enseignants. Identités et clivages*, Paris, Presses Universitaires de France, 2017.
- FARGES Géraldine, « Le statut social des enseignants français. Au prisme du renouvellement générationnel », *Revue européenne des sciences sociales*, 49-1, 2011, p. 157-178.
- FAURE Sylvia, *Apprendre par corps, Socio-Anthropologie de la danse*, Paris, La Dispute, 2000.
- FAURE Sylvia, « Les processus d'incorporation de d'appropriation des savoir faire du danseur », *Éducation et Sociétés*, 4, 2, 1999, p. 75-90.
- FELOUZIS Georges et al., *L'Apartheid scolaire : enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*. Paris, Seuil, 2015.
- FELOUZIS Georges, « La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences », *Revue française de sociologie*, 3, 44, 2003, p. 413-447.
- FESTINGER Léon, *Une théorie de dissonance cognitive*, Paris, Enrick Editions, 2017.

- FILLOUX Janine et ISAMBERT-JAMATI Viviane, *Les enseignants du second degré. Leur situation dans l'établissement scolaire. Quatre enquêtes préparatoires au colloque d'Amiens 1968*, Paris, Dunod, 1969.
- FLEURIEL Sébastien, MIERZEJEWSKI Stéphan, SCHOTTE Manuel, « Les enseignants en E.P.S, premiers enseignements d'une enquête sociologique », Colloque « L'EPS, Une discipline en mutation », St Amand les eaux, 21 et 22 novembre 2008.
- FORQUIN Jean-Claude, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, Bruxelles, De Boeck et Larcier, 1997.
- FREUD Sigmund, *Pulsions et destins des pulsions* [1915], Paris, Petite Bibliothèque Payot, 2012.
- FOUCAULT Michel, *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard, 1975
- GALLESE Vittorio, « La simulation incarnée et son rôle dans l'intersubjectivité » in Patricia Attagui et Alexis Cukier, *Les paradoxes de l'empathie*, Paris, CNRS, 2011, p. 49-72.
- GARDNER Howard, *Histoire de la révolution cognitive. La nouvelle science de l'esprit*, Paris, Payot, 1993.
- GAUTIER Claude, « La domination en sociologie n'est-elle qu'une fiction ? », *Actuel Marx*, 2011/1 (n° 49), p. 32-45.
- GAUTIER Claude et LAHIRE Bernard, « Définir et étudier le social, entre philosophie et sociologie. Entretien avec Claude Gautier et Bernard Lahire », dans Olivier GAUDIN et Alexis CUKIER, *Les sens du social, philosophie et sociologie*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2017, p. 27-64.
- GEBAUER Gunter et WULF Christoph, *Mimesis*, Paris, Éditions du Cerf, 2005.
- GEER Blanche, « Occupational Commitment and the Teaching Profession », *The School Review*, 74, n°1, 1966, p. 31-47.
- GIRARD René, *Le bouc émissaire*, Paris, Grasset, 1982.
- GOUX Dominique et MAURIN Eric, « Démocratisation de l'école et persistance des inégalités », *Économie et Statistique*, 306, 1997, p. 27-33.
- GOJARD Loïc, TERRAL Philippe, « La professionnalisation des étudiants STAPS du département éducation et motricité : l'exemple du professorat d'éducation physique et sportive », *Movement & Sport Sciences*, 2014/1 (n° 83), p. 25-29.
- GRIGNON Claude et PASSERON Jean-Claude, *Le savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, Paris, EHESS, Gallimard, Seuil, 1989.
- GODELIER Maurice, *L'idéal et le matériel : pensée, économies, sociétés*, Paris, Fayard, 1984.
- GOFFMAN Erving, « L'ordre de l'interaction » dans Yves Winkin, *Les moments et leurs hommes*, Paris, Seuil, 2016.
- GOFFMAN Erving, *La mise en scène de la vie quotidienne (t.2). Les relations en public*, Paris, Minuit, 1973.

- GRISAY Aletta, « L'évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années collège », *Les dossiers d'Education et formations*, 88, 1997.
- GROS Alexandra, VEYRAC Alexandre et LAROCHE Serge, « Cerveau et mémoire : des nouveaux neurones pour se souvenir », *Biologie aujourd'hui*, 209, 2, 2015, p. 229-248.
- GROSPIRON Marie-France et VAN ZANTEN Agnès, « Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles : fuite, adaptation et développement professionnel », *VEI-Enjeux*, n°124, p. 224-268.
- GUIBERT Pascal, « L'accueil des nouveaux enseignants dans les collèges et les lycées français », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 74, 2017, p. 105-114.
- GUIBERT Pascal et PERIER Pierre (dir.), *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire. Parcours, expériences, épreuves*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2012.
- GUIBERT Pascal et LAZUECH Gilles, « L'expérience des premières classes : entre dispositions sociales et pragmatismes » in Pascal GUIBERT et Pierre PERIER (dir.), *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire. Parcours, expériences, épreuves*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2012.
- HABERMAS Jürgen, *Théorie de l'agir communicationnel. Tome 2. Pour une critique de la raison fonctionnaliste*, Paris, Fayard, 1987.
- HALL Oswald, « The stages of a Medical Career », *American Journal of Sociology*, LIII, 327, March, 1948, p. 327-336.
- HALBWACHS Maurice, *Les cadres sociaux de la mémoire* (1925), Albin Michel, 1994.
- HAMEL Jacques, « L'objet d'analyse comme pivot de l'analyse qualitative assistée par ordinateur », *Recherches qualitatives*, Hors Série, 9, 2010, p. 170-180.
- HAMEL Jacques, « Décrire, comprendre et expliquer », *SociologieS* [En ligne], Théories et recherches, mis en ligne le 22 octobre 2006.
- HEINICH Nathalie, « Manipulations rhétoriques (de la mauvaise foi à l'embrouille) », dans *Le bêtiser du sociologue*, Paris, Klincksieck, 2009, p. 81-93.
- HERAN François, « La seconde nature de l'habitus : Tradition philosophique et sens commun dans le langage sociologique », *Revue française de sociologie*, 28, 3, 1987, p. 385-416.
- HETU Jean-Claude, LAVOIE Michèle et BAILLAUQUES Simone (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* Bruxelles, De Boeck, 1999.
- HIDRI-NEYS Oumaya, « "Le corps de l'emploi". Les étudiants et leurs stratégies d'insertion professionnelle », *Staps*, 66, 2004/4, p. 129-141.
- HIDRI-NEYS Oumaya, « Se forger une apparence "recrutable" : une stratégie d'insertion professionnelle des étudiant(e)s », *Travailler*, 20, 2008/2, p. 99-122.
- HIRSCHFELD Lawrence, « Pourquoi les anthropologues n'aiment-ils pas les enfants ? », *Terrain*, n° 40, 2003.

- HOFFMAN Martin, *Empathie et développement moral. Les émotions morales et la justice*, Grenoble, PUG, 2008.
- HOGGART Richard, *33 Newport Street. Autobiographie d'un intellectuel issu des classes populaires anglaises*, Paris, 1988.
- HONNETH Axel, *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Folio, 2013.
- HOUDE Olivier et LEROUX Gaëlle, *Psychologie du développement cognitif* [2009], Paris, 2015.
- HOUDE Olivier, *La psychologie de l'enfant*, Paris, Presses Universitaires de France, 2004.
- HUBERMAN Mickaël, « Les phases de la carrière enseignante, un essai de description et de prévision », *Revue française de Pédagogie*, 86, 1989, p. 5-16.
- HUBERMAN Mickaël, *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*. Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1989.
- HUGUES Charles Everett, « La fabrique du médecin » (trad. de Eliane Rother Bautzer de Everett Hugues, « The Making Of a Physician » dans *Men and their Work*, Westport, The Free Press, 1958), *Les sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 36, 2, 2003, p. 57-70.
- HUGUES Charles Everett, *Le regard sociologique. Essais choisis. Textes rassemblés et présentés par Jean-Michel Chapoulie*, Paris, EHESS, 1996.
- IMBERT Francis, *L'inconscient dans la classe : transferts et contre-transferts*, Paris, ESF, 2005.
- JAMES William, *Principles of psychology*, Cambridge, Harvard University Press, 1983.
- JAUREGUILBERRY Francis, *Les branchés du portable. Sociologie des usages*, Paris, Presses Universitaires de France, 2003.
- JELLAB Aziz, *Débuter dans l'enseignement secondaire, quel rapport aux savoirs chez les professionnels stagiaires ?*, Paris, L'Harmattan, 2006.
- JOAS Hans, *La créativité de l'agir* (1992), Éditions du Cerf, 2008.
- JOAS Hans, *Georges Herbert Mead. Une réévaluation contemporaine de sa pensée*, Paris, Économica, 2007.
- JORRO Anne, « Evaluation de l'expérience et enjeux de reconnaissance professionnelle », *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 44, 2011/2, p. 69-83.
- JOUNIN Nicolas, *Des étudiants de Seine-Saint-Denis enquêtent dans les beaux quartiers*, Paris, Éditions La Découverte, 2014.
- JOURDAN Isabelle, « Posture, corps et voix de l'enseignant débutant : Une démarche clinique de formation », *Recherches & éducations*, 12, 2014, 105-116.
- JULIEN Marie-Pierre, « Choisir son vêtement et questionner l'incorporation de l'habitus », *Revue des sciences sociales*, 51, 2014, p. 134-143.
- KAUFMAN Jean-Claude, *L'entretien compréhensif*, Paris, Armand Colin, 2011.

- KAUFMANN Jean-Claude, *Corps de femmes, regards d'hommes : sociologie des seins nus*, Paris, Nathan, 1995.
- KAUFMANN Jean-Claude, « L'expression de soi », *Le Débat*, 119, 2002/2, p. 116-125.
- KARADEK Vincent et VANNIENWENHOVE Thomas, « l'expérience corporelle du vieillissement », *Gérontologie et société*, 1, 37, 148, 2015, p. 83-94.
- KARLI Pierre, *Le besoin de l'autre. Une approche interdisciplinaire de la relation à l'autre*, Paris, Odile Jacob, 2011.
- KELLE Udo, « “Emergence” vs. “Forcing” of Empirical Data? A Crucial Problem of “Grounded Theory” », Reconsidered [52 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6, 2., Art. 27, 2005.
- KHAN Shamus, *La nouvelle école des élites* (traduit de l'anglais par Marie-Blanche et Damien-Guillaume Audollent), Marseille, Agone, 2015.
- LABOV William, *Sociolinguistique*, Paris, Éditions de Minuit, 1976.
- LAHIRE Bernard, *L'interprétation sociologique des rêves*, Paris, La Découverte, 2018.
- LAHIRE Bernard, « Genèse des dispositions et commencements », *Education permanente*, Paris : Documentation française, 2017, 210, p. 19-26.
- LAHIRE Bernard, *Pour la sociologie. Pour en finir avec une prétendue “culture de l'excuse”*, Paris, Éditions La Découverte, 2016.
- LAHIRE Bernard, *Ceci n'est pas qu'un tableau : essai sur l'art, la domination, la magie et le sacré*, Paris, Éditions La Découverte, 2015.
- LAHIRE Bernard, *Dans les plis singuliers du social*, Paris, La Découverte, 2013.
- LAHIRE Bernard, *Tableaux de famille. Heurs et malheurs en milieux populaires*, Seuil, 2012.
- LAHIRE Bernard, *Monde pluriel. Penser l'unité des sciences sociales*, Paris, Seuil, 2012.
- LAHIRE Bernard, *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Rennes, PUR, 2008.
- LAHIRE Bernard, *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinctions de soi*, Paris, La Découverte, 2006.
- LAHIRE Bernard, *À quoi sert la sociologie ?* La Découverte, 2004.
- LAHIRE Bernard, « From the habitus to an individual heritage of dispositions. Toward a sociology at the level of the individual », *Poetics, Journal of Empirical Research on Culture, the Media and the Arts*, Elsevier Science, vol. 31, septembre 2003, p. 329-355.
- LAHIRE Bernard, *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*, Paris, Nathan, 2002.
- LAHIRE Bernard, *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, 1998.
- LANTHEAUME Françoise, HELOU Christophe, *La Souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Paris, Presses Universitaires de France, 2008.

- LAPEYRRONIE DIDIER, LAURENT Courtois (collaborateur), *Ghetto urbain. Ségrégation, violence, pauvreté en France aujourd'hui*, Paris, Robert Laffont, 2008.
- LAPLANCHE Jean et PONTALIS Jean-Bertrand, *Vocabulaire de la psychanalyse*, Paris, Presses Universitaires de France, 2007.
- LAZUECH Gilles, « Faire ses classes : les enseignants du secondaire dans leur premier poste », *Recherches et formation*, 37, 2001, p. 105-121.
- LE BRETON David, *La sociologie du corps*, Paris, Presses Universitaires de France, 2016.
- LE BRETON David, « Changer de peau à l'adolescence », *Adolescence*, 34, 3, 2016, p. 493-494.
- LE BRETON David, « Le corps entre significations et informations », *Hermès, La Revue*, 68, 1, 2014, p. 21-30.
- LE BRETON David, *Anthropologie du corps et modernité*, Paris, Presses Universitaires de France, 2013.
- LE BRETON David, *Eclats de voix. Une anthropologie des voix*, Paris, Métailié, 2011.
- LE BRETON David, « D'une tyrannie de l'apparence : corps de femme sous contrôle » dans Michel DION et Julien MARIETTE (dir.), *Ethique de la mode féminine*, Paris, Presses Universitaires de France, 2010, p. 3-26.
- LE BRETON David, « La scène adolescente : les signes d'identité », *Adolescence*, 2005/3, 53, p. 587-602.
- LE BRETON David, *Corps et sociétés. Essai de sociologie et d'anthropologie du corps*, Paris, Librairie des Méridiens, 1985.
- LEFEBVRE Henri, *Critique de la vie quotidienne. II. Fondements d'une sociologie de la quotidienneté*, Paris, L'Arche, 1961.
- LEGER Alain, « Les déterminants sociaux des carrières enseignantes », *Revue française de sociologie*, 22, 4, 1981, p. 549-574.
- LEIMDORFER François, *Les sociologues et le langage*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 2010.
- LEJEUNE Christophe, « Logiciels d'analyse de données qualitatives ou d'analyse qualitative ? Pièges, limites et questions liminaires » dans Joëlle KIVITS, Frédéric BALARD, Cécile FOURNIER, Myriam WINANCE, *Les recherches qualitatives en santé*, Malakoff, Armand Colin, 2016, p. 184-196.
- LEJEUNE Christophe, « Analyser les contenus, les discours ou les vécus ? À chaque méthode ses logiciels ! », dans Marie SANTIAGO-DELEFOSSE et Maria del RIO CARRAL, *Les méthodes qualitatives en psychologie et sciences humaines de la santé*, Malakoff, Dunod, 2017, p. 203-224.
- LEJEUNE Christophe, *Manuel d'analyse qualitative. Analyser sans compter ni classer*, Louvain-La-Neuve, De Boeck, 2014.



- LEMAIRE Patrick, « Ressources cognitives et mémoire », Colloque « Sciences cognitives et éducation », Ministère de l'Éducation Nationale/Chaire de Psychologie cognitive expérimentale du Collège de France, Paris, le 20 novembre 2012.
- LEPOUTRE David, *Codes, rites et langages*, Paris, Odile Jacob, 2001.
- LEROUX Robert, *Gabriel Tarde*, Paris, Ellipses, 2011.
- LEVI-STRAUSS Claude, « Culture et nature », *Commentaires*, 15, 1981, p. 365-372.
- LLEDO Pierre-Marie et VINCENT Jean-Didier, *Le cerveau sur mesure*, Paris, Odile Jacob, 2012.
- LORTIE Dan C., *Schoolteacher. A Sociological Study* [1975], Chicago, University of Chicago Press, 2002.
- LOTHAIRE Sandrine, DUMAY Xavier et DUPRIEZ Vincent, « Pourquoi les enseignants quittent-ils leur école ? Revue de la littérature scientifique relative au turnover des enseignants », *Revue française de pédagogie*, 181 | 2012, 99-126.
- LY SON Thierry, MAURIN Eric et RIEGERT Arnaud, « La constitution des classes nuit-elle à la mixité sociale et scolaire ? Ségrégation “passive” et ségrégation “active” dans les collèges et lycées d'Île-de-France », *Notes Institut des Politiques Publiques*, 13, 2014, p. 1-5.
- MAINGUENEAU Dominique, *Aborder la linguistique*, Paris, Seuil, 2009.
- MARDON Aurélia, « Sociabilités et travail de l'apparence au collège », *Ethnologie française*, 1, 2010, p. 39-48.
- MARESCA Bruno, « Enseigner dans les écoles. Enquête sur le métier d'enseignant », *Les dossiers d'Éducation et formations*, n°83, 51, 1995.
- MARSHALL Peter et MELTZOFF Andrew, « Neural mirroring mechanisms and imitation in human infants », *Philosophical Transactions of the Royal Society*, 369, 1644, 2014.
- MARSOLIER Christophe, *L'éthique relationnelle, une boussole pour l'enseignant*, Editions Canopé, 2016.
- MARTUCELLI Danilo, « Figures de la domination », *Revue française de sociologie*, 2004/3 (Vol. 45), p. 469-497.
- MARTUCELLI Danilo, *Sociologies de la modernité. L'itinéraire deXXe siècle*, Paris, Gallimard, 1999.
- MAURIN Eric, *Le ghetto français : Enquête sur le séparatisme social*, Paris, Seuil/La République des idées, 2004.
- MAUSS Marcel, *Techniques, technologies et civilisation*, Paris, Presses Universitaires de France, 2012.
- MAUSS Marcel, *Œuvres. Tome 2. Représentations collectives et diversité des civilisations*, Paris, Editions de Minuit, 1974.
- MEAD Georges Herbert, *L'esprit, le soi, la société* (1934), Paris, Presses Universitaires de France, 2006.

- MELTZOFF Andrew et MOORE Keith, « Newborn infants imitate adult facial gestures », *Child Développement*, 54, 1983, p. 702-709.
- MENGER Pierre Michel, *La différence, la concurrence et la disproportion. Sociologie du travail créateur*, Clamecy, Fayard et Collège de France, 2014.
- MENGER Pierre-Michel, *Le travail créateur. S'accomplir dans l'incertain*, Paris, Gallimard/Seuil, 2009.
- MERLE Pierre, « Mobilisation et découragement scolaires : l'expérience subjective des élèves », *Éducation et sociétés*, 13, 1, 2004, p. 193-208.
- MERLE Pierre, « L'humiliation des élèves dans l'institution scolaire ; contribution à une sociologie des relations maîtres-élèves », *Revue française de pédagogie*, 139, 2002, p. 31-51.
- MERLEAU-PONTY Maurice, *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard, 1976.
- MERTON Robert King, *Éléments de théorie et de méthode sociologique*, Paris, Armand Colin, 1997.
- MEURET Denis, ALLUIN François, « La perception des inégalités entre élèves par les enseignants du second degré », *Education et formations*, 53, p. 67-81.
- MEURET Denis et MORLAIX Sophie, « L'influence de l'origine sociale sur les performances scolaires : par où passe-t-elle ? », *Revue française de sociologie*, 2006, p. 49-79.
- MIERZEJEWSKI Stephan, « Vous avez dit "profs de gym" ? Retour sur la question de la domination sociale et culturelle des enseignants d'EPS », *Sociétés contemporaines*, 101, 2016/1, p. 63-89.
- MILLER Georges, GALANTER Eugene et PRIBMAN Karl, *Plans and the structure of behavior*, Holt, Rinehart & Winston, New York, 1960.
- MILES Matthew et HUBERMAN Michael, *Analyse des données qualitatives*, Bruxelles, De Boeck, 2003.
- MONTANDON Cléopâtre, « Processus de socialisation et vécu émotionnel des enfants », *Revue française de sociologie*, 37, 2, 1996, p. 263-285.
- MONTEIL Jean-Marc, *Eduquer et former : perspectives psycho-sociales*, Grenoble, Presses de Grenoble, 1989.
- MOSCONI Nicole, *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?*, Paris, Presses Universitaires de France, 1989.
- MURILLO Audrey, BLANC Julie, VEYRAC Hélène et SAHUC Philippe, « « Professions des parents ? Loisirs ? Projet ? ». Pratiques et regards croisés d'enseignants et d'élèves sur les fiches de renseignements », *Education et socialisation* [En ligne], 45, 2017.
- NAUDIER Delphine et SIMONET Maud (dir), *Des sociologues sans qualités ? Pratiques de recherche et engagements*, Paris, La Découverte, 2011.
- OEUVRARD Françoise, « Le collège unique : les options en classe de 4<sup>e</sup> », *Données sociales*, Paris, Insee, p. 491-498.

- PAILLE Pierre et MUCCHIELLI Alex, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, 2016.
- PAILLE Pierre, « Les conditions de l'analyse qualitative », *SociologieS* [En ligne], Research experiments, Champs de recherche et enjeux de terrain, 2011.
- PAILLE Pierre, « L'analyse par théorisation ancrée », *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 1994.
- PAUGAM Serge, « Introduction. Durkheim et le lien social » in Emile Durkheim, *De la division du travail social* [1930], Paris, Presses Universitaires de France, 2013, p. 1-40.
- PARK Robert Ezra, *La foule et le public*, Parangon, 2007.
- PARSONS Talcott, « The School Class as a social System. Some of Its Functions in American Society », *Harvard Educational Review*, Harvard, 29, 4, 1959, p. 187-194.
- PASSERON Jean-Claude, *Le raisonnement sociologique. L'espace non poppérien du raisonnement naturel*, Paris, Nathan, 1991.
- PASSERON Jean-Claude et REVEL Jacques, « Penser par cas. Reasonner à partir de singularités », dans Jean-Claude Passeron et Jacques Revel (dir.), *Penser par cas*, Paris, EHESS, 2005.
- PASSERON Jean-Claude, « De la pluralité théorique en sociologie. Théorie de la connaissance sociologique et théories sociologiques », *Revue européenne des sciences sociales*, 32, 99, 1994, p. 73-74.
- PERRETI Claudine (dir.), « Portraits des enseignants de collèges et lycées », Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *Les dossiers*, n° 163, avril 2005.
- PETIT Laurent, *La mémoire*, Presses Universitaires de France, 2006.
- PAYET Jean-Paul, « Civilités et ethnicité dans les collèges de banlieue : enjeux, résistances et dérives d'une action scolaire territorialisée », *Revue française de pédagogie*, 101, 1992, p. 59-69.
- PERIER Pierre, « Attractivité du métier d'enseignant. État des lieux et perspectives », Rapport scientifique, Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire, novembre 2016.
- PERIER Pierre, *Professeurs débutants. Les épreuves de l'enseignement*, Paris, Presses Universitaires de France, 2014.
- PERIER Pierre, *L'ordre scolaire négocié. Parents, élèves, professeurs dans les contextes difficiles*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2010.
- PERIER Pierre, « De l'effacement institutionnel à l'engagement des acteurs. Les professeurs du secondaire entre autonomie et épreuves subjectives », *Education et sociétés*, 2009/1 (n° 23), p. 27-40.
- PERIER Pierre, « Le métier d'enseignant dans les collèges et lycées des années 2000 », *Les dossiers*, Vanves, Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche-Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance, 145, 2003.
- PERRENOUD Philippe, « Curriculum : le formel, le réel, le caché » dans Jean HOUSSAYE (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1993, p. 61-76.

- PERRENOUD Philippe, « Sous des airs savants, une notion de sens commun : la socialisation », *Cahiers de recherche du Groupe de recherche sur la socialisation*, Université de Lyon II, n° spécial « Analyse des modes de socialisation. Confrontations et perspectives », 1988, p. 149-170.
- PETONNET Colette, « L'observation flottante. L'exemple d'un cimetière parisien », *L'homme*, 1982, 22, 4, p. 37-47.
- PIAGET Jean, *La représentation du monde chez l'enfant*, Paris, Presses Universitaires de France, 2013.
- PIAGET Jean, *L'épistémologie génétique* [1970], Paris, Presses Universitaires de France, 2005.
- PIAGET Jean, *La psychologie de l'intelligence*, Paris, Armand Colin, 1947.
- PINÇON Michel et PINÇON-CHARLOT Monique, *Sociologie de la bourgeoisie*, Paris, La Découverte, 2007.
- PIRET Jean-Marc, « Entre origine et avenir. Tradition, histoire et mise en forme de l'espace public chez Hannah Arendt et Hermann Lübbe » in Anne-Marie ROVIELLO et Maurice WEYEMBERGH, *Hannah Arendt et la modernité*, Paris, Vrin, 1992, p. 47-60.
- POGGI-COMBAZ Marie-Paule, « Distributions des contenus en EPS au collège, selon les caractéristiques sociales du public scolaire : des différences non aléatoires », *Revue française de pédagogie*, 139, 2002, p. 53-69.
- POSTIC Marcel, *L'imaginaire dans la relation pédagogique*, Paris, PUF, 1989.
- POULLAUEC Tristan, *Le Diplôme, armes des faibles. Les familles ouvrières à l'école*, Paris, La Dispute, 2010.
- POUPEAU Franck et FRANÇOIS Jean-Christophe, *Le sens du placement. Ségrégation résidentielle et ségrégation scolaire*, Raison d'agir, Paris, 2008.
- PROST Antoine, *L'enseignement s'est-il démocratisé ?*, Paris, Presses Universitaires de France, 1986.
- PUJADE-RENAUD Claude, *Le corps de l'enseignant dans la classe*, Paris, L'Harmattan, 2005.
- PUJADE-RENAUD Claude, *Le corps de l'élève dans la classe*, Paris, L'Harmattan, 2005.
- RABAUT Hugues, « Sens et portée de l'oeuvre de Niklas Luhmann ; un libéralisme désenchanté ? », *Droit et société*, n° 65, 2007, P ; 741-765.
- RAPPORT sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016. « Remettre le cap sur l'équité », *Conseil Supérieur de l'Éducation*, 2016.
- RAVEAUD Maroussia, « La mise en ordre du corps à l'école : les modèles français et anglais sur les bancs de l'école », dans Régis MALET et Estelle BRISARD, *Modernisation de l'école en contexte*, Paris, L'Harmattan, 2005.
- RAYOU Patrick, *Sociologie de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France, 2017.

- RAYOU Patick et VAN ZANTEN Agnès, *Enquête sur les nouveaux enseignants*, Paris, Bayard, 2004.
- REININGER Michelle, « Hometown Disadvantage ? It depends on Where You're From. Teachers' Location Preferences and the Implications for Staffing Schools », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 34, 2, 2012.
- RIME Bernard, *Le partage social des émotions*, Paris, Presses Universitaires de France, 2005.
- RIVANI Pierre et BRU Marc « Les enseignants connaissent-ils le point de vue des élèves sur leur scolarité », *Revue française de pédagogie*, 137, 2001.
- RIZZOLATTI Giacomo et SINIGAGLIA Corrado, *Les neurones miroirs*, Paris, Odile Jacob, 2011.
- ROBERT Leroux, *Gabriel Tarde*, Paris, Ellipses, 2011.
- ROCHER Guy, *Introduction à la sociologie générale* (tome 1), Editions HMH, Ltée, 1968.
- RONDAL Jean-Adolphe, *Langage et éducation*, Bruxelles, Pierre Mardaga, 1995.
- RONDAL Jean-Adolphe, « La compréhension du langage de l'enseignant par l'enfant », *Revue française de pédagogie*, 58, 1982, p. 19-35.
- RONFELDT Matthew, KWOK Andrew, REININGER Michelle, « Teachers' Preferences to Teach Underserved Students, *Urban Education*, 51, 9, 2016.
- ROSENTHAL Robert A. et JACOBSON Leonore, *Pygmalion à l'école*, Paris, Casterman, 1983.
- ROY Normand et GARON Roseline, « Etude comparative des logiciels d'aide à l'analyse de données qualitatives : de l'approche automatique à l'approche manuelle », *Recherches qualitatives*, HS, 9, 2010, p. 154-180.
- SARTRE Jean-Paul, *L'Être et le Néant*, Paris, Gallimard, 1943.
- SAVOIE-ZAJC Lorraine, « L'analyse des données qualitatives : Pratiques traditionnelle et assistée par le logiciel NUD\*IST », *Recherches qualitatives*, 21, 2000, p. 99-123.
- SAYAD Abdelmalek, « Immigration et "pensée d'État" », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 129, 1999, p. 5-14.
- SCAFIDI Benjamin et al., « Race, poverty, and teacher mobility », *Economics of Education review*, 26, 2, 2007, p. 145-159.
- SHAVIT Yossi, ARUM Richard, and GAMORAN Adam, *Stratification in Higher Education. A comparative Study*, Stanford University Press, 2007, p. 1-35.
- SHUSTERMAN Richard, *Conscience du corps. Pour une soma-esthétique*, Paris, Éditions de l'Éclat, 2007.
- SCHÜTZ Alfred, *L'étranger. Un essai de psychologie sociale* [1944], Paris, Allia, 2010.
- SCOTT James, *La domination et les arts de la résistance. Fragments du discours subalterne*, Paris, Editions Amsterdam, 2009.
- SIKES Patricia, MEASOR Lynda et WOODS Peter, *Teachers Careers : Crises and Continuities*, Barcombe, The Falmer Press, 1985.

- SIMMEL Georg, *Sociologie. Études sur les formes de la socialisation* [1908], Paris, Presses Universitaires de France, 2013.
- SIMMEL Georg, *Sociologie et épistémologie*, Paris, Presses Universitaires de France, 1981.
- SIMMONS Dan et CHABRIS Christopher, « Gorillas in Our Midst : Sustained Inattentional Blindness for Dynamic Events », *Perception*, 28, 9, p. 1059-1074.
- SIROTA Régine, « Enfance et socialisation au quotidien », *La revue internationale de l'Education Familiale*, 2015, p. 9-16.
- SIROTA Régine, *L'école primaire au quotidien*, Paris, Presses Universitaires de France, 1988.
- SIROUX Jean-Louis, *La fabrication des élites. Langage et socialisation scolaire*, Louvain-La-Neuve, Harmattan-Academia, 2011.
- SPERBER Dan, *La contagion des idées. Théorie naturaliste de la culture*, Paris, Odile Jacob, 1996.
- STERN Daniel, *Le monde interpersonnel du nourrisson*, Paris, Presses Universitaires de France, 2003 [1989].
- STRAUSS Anselm et CORBIN Juliet, « L'analyse des données selon la *grounded theory*. Procédures de codage et critères d'évaluation », dans Daniel Cefaï, *L'enquête de terrain*, Paris, La Découverte, 2003.
- STRAUSS Anselm, *Miroirs et masques*, Paris, Métailié, 1992.
- STRICKWERDA-BROWN Joan, RHONDA Olivier, HODGON David, PALMER Marylin, et WATTS Lynelle, « Good teachers / bad teachers : How rural Adolescent Students' Views of Teachers Impact on their School Experiences », *Australian Journal of Teacher Education*, 33, 6, 2008, p. 29-43.
- TANGUY Lucie, « Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France », *Revue française de sociologie*, 24, 2, 1983, p. 227-254.
- TANYA Chartrand et JOHN Bargh, « The chameleon effect : The perception-behavior link and social interaction », *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 1999, 893-910.
- TARDE Gabriel, *Philosophie de l'histoire et science sociale : la philosophie de Cournot*, Paris, Les empêcheurs de penser en rond/Le Seuil, 2002.
- TARDIF Maurice et LESSARD Claude, *Le travail enseignant au quotidien*, Laval, Presses de l'Université Laval [1999], 2004.
- TARDIF Maurice et al., *La profession d'enseignant aujourd'hui*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2004.
- THOMAS William Isaac, *The unadjusted girl. With cases and standpoint for behaviour analysis*, Boston, Little, Brown & Company, 1923.
- TISSERON Serge, *De l'empathie au cœur du jeu social*, Paris, Éditions Albin Michel, 2010.

- TIBERGHIE Guy, « Psychologie cognitive de la mémoire humaine » in Xavier SERON, Marc JEANNEROD et Jean-Claude BARON, *Neuropsychologie humaine*, Liège, Mardaga, 1994, p. 225-281.
- TRANCART Danièle, « Évolution des disparités entre collèges publics ». *Revue française de pédagogie*, n°124, 1998, p. 43-53.
- VAN ZANTEN Agnès, *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, Presses Universitaires de France, 2012.
- VAN ZANTEN Agnès, « Les carrières enseignants dans les collèges difficiles », dans Jean BOURDON et Claude THELOT, *Education et formation. L'apport de la recherche aux politiques éducatives*, Paris, CNRS Éditions, 1999, p. 99-121.
- VASQUEZ Ana et MARTINEZ Isabel, *La socialisation à l'école*, Paris, Presses Universitaire de France, 1996.
- VERNEUIL Yves, « La création du CAPES : révolution ou innovation contrariée (1950-1952) ? », *Carrefours de l'éducation*, 41, 2016/1, p. 81-98.
- VIDAL Catherine, *Le cerveau évolue-t-il au cours de la vie*, Paris, Le pommier, 2009.
- VINCENT Guy, *L'école primaire française. Étude sociologique*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1980.
- VINCENT Jean-Marie, « La société de Niklas Luhmann », *Cahiers Internationaux de Sociologie*, Les Métamorphoses de la sociologie allemande, 107, 1999, p. 97-115.
- VOLERY Ingrid, « Les élèves ont des corps. Regards enseignants », *Ethnologie française*, 2015, 4, 154, p. 643-654.
- VYGOTSKI Lev Semenovitch, *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*, Paris, La Dispute, 2014.
- VYGOSTKI Lev Semenovitch, *Pensée et langage*, Paris, La Dispute, 2003.
- WACQUANT Loïc, « L'habitus comme objet et méthode d'investigation. Retour sur la fabrique du boxeur », *Actes de la recherche en sciences sociales* 2010/4 (n° 184), p. 108-121.
- WACQUANT Loïc, *corps et âmes : carnets ethnographiques d'un apprenti boxeur*, 2e édition, Marseille, Agone, 2002.
- WEBER Max, *Économie et société, tome 1 : les catégories de la sociologie*, Paris, Pocket, 2003.
- WILLIS Paul, *L'école des ouvriers*, Paris, Agone, 2011.
- WINKIN Yves, *Les moments et leurs hommes*, Paris, Seuil, 2016.
- WITTGENSTEIN Ludwig, *Le cahier bleu et le cahier brun*, Paris, Gallimard, 1996.
- WRONG Dennis, « The Oversized Conception of Man in Modern Sociology », *American Sociological Review*, 26, 2, 196, 1961, p. 183-193.

YOUNG Michael F.D, *Knowledge and Control. New directions in the Sociology of Education*, London, Colier Macmilian, 1971.

ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, ESF, 1999.

ZANNA Omar, VELTCHEFF Caroline et BUREAU Pierre-Philippe (dir.), *Corps et climat scolaire*, Paris, Éditions EP&S, 2016.

ZANNA Omar, « Avoir le sens de l'autre comme éthique », dans Christophe MARSOLIER, *L'éthique relationnelle : une boussole pour l'enseignant*, Éditions Canopé, 2016, p. 39-46.

ZANNA Omar, *Le corps dans la relation aux autres. Pour une éducation à l'empathie*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2015.

ZANNA Omar, *Restaurer l'empathie chez les mineurs délinquants*, Paris, Dunod, 2010.