

Chapitre 1 : prendre la classe

Chahut et apprentissage : ex : professeur chahuté, bavardages, mauvaise volonté scolaire des élèves. Réaction : le professeur renâcle à préparer ses cours et distribue des photocopiés. Ici on observe un conflit autour des questions cognitives : les élèves ne participent pas au cours, lui ne les prépare plus et va volontairement plus vite (idée de « punition » du groupe pour son manque de volonté scolaire). Il est donc **difficile ici de séparer le registre relationnel du registre cognitif** dans l'interaction maître-élèves. Ces deux registres sont toujours présents et peuvent **se dégrader l'un l'autre**.

De la dynamique de l'interaction cognitive : l'auteur s'intéresse ici au déclenchement de la conflictualité dans l'interaction scolaire. Ex : passage abstrait pour les élèves (sur la notion de marché en première) qui pousse l'enseignante à se rabattre sur des exemples concrets et l'abstraction du concept n'est pas résolue pour les élèves. Le conflit monte à partir de la notion d'optimum où beaucoup d'élèves décrochent ou insistent pour certains afin de comprendre la notion. **La dégradation du registre cognitif dégrade le registre relationnel**.

Élèves perturbateurs : ici situation volontairement conflictuelle liée au comportement de quelques élèves de la classe : ruptures cognitives (interruptions inopinées par des remarques à haute voix) et remises en cause des notions et concepts présentés. L'observateur souligne que malgré ce comportement perturbateur, l'élève qui est à l'origine de ces perturbations reste aussi un élève qui participe pleinement au registre cognitif de l'interaction et qui **reste sensible au déroulement du cours**. **Tous élèves sont partagés entre interaction scolaire et préoccupations juvéniles** selon des degrés variables. Les comportements perturbateurs ne sont souvent selon l'auteur que des « **caisses de résonance du malaise cognitif** » Ex : déroulement bancal, passage difficile et brouhaha qui s'installe.

Les incertitudes de l'interaction cognitive : il s'agit ici des difficultés proprement intellectuelles de l'enseignant de 3 ordres : la maîtrise des savoirs savants, la maîtrise des savoirs scolaires (transposition scolaire des savoirs savants), la gestion des difficultés des élèves. 93 % des enseignants du secondaire déclarent bien maîtriser les savoirs savants. Pourtant le programme de S.E.S étant caractérisé par l'étendue du champ des connaissances mobilisées dont il est difficile de tout maîtriser (ex : sur un point sur la comptabilité nationale, l'enseignant déclare avoir peur des questions des élèves et risque d'être rapidement « à sec »). Un des enjeux principaux ici réside dans la **transposition scolaire des savoirs universitaires** (visée transmissive) dans un cadre précis, borné : texte de savoirs (programme), finalités cognitives (« jusqu'où aller ? »), dans un intervalle de temps donné (objet fini et étalé sur deux années de la première à la terminale).

Gérer les difficultés cognitives des élèves : l'auteur constate que les difficultés des élèves sont souvent analysées par les professeurs stagiaires de S.E.S comme la résultante de difficultés sociales et/ou psychologiques des élèves, et très peu sous l'angle cognitif. Il y a aussi une tendance à la globalisation des difficultés (« la classe a compris ou pas »). Au final l'auteur distingue deux tendances opposées mais ne se recoupant pas nécessairement de la part des enseignants sur la gestion des difficultés scolaires : une opposition entre **les enseignants qui mettent en avant la prise en compte des élèves tels qu'ils sont avec leur niveau scolaire insuffisant vs. ceux qui estiment ne pas avoir à le faire** / une seconde opposition entre l'origine supposée de ces difficultés : **catégories globalisantes (origines sociales ou psychologiques) vs. origines cognitives**.

Conclusion : l'auteur insiste sur le lien réciproque entre chahut scolaire et malaise cognitif (sans que ce soit toujours exclusivement le cas) d'autant que les néo-titulaires débutent souvent leur carrière dans des établissements les plus populaires. **La gestion de l'ordre scolaire a probablement quelque chose à voir avec le cœur même du métier : la transmission des connaissances**. Cette gestion de l'ordre scolaire doit s'analyser en dynamique entre les registres cognitifs et relationnels (ex : chahut différent selon les chapitres, les classes, les heures etc.)

Chapitre 2 : les situations d'enseignement dans les classes faibles

La difficulté principale des enseignants concerne donc le registre cognitif de l'interaction en classe, en particulier dans les classes ou établissements difficiles où l'incertitude professionnelle est la plus grande. L'auteur concentre donc son attention sur ces classes dites faibles. L'enseignement des SES pour des raisons historiques est structuré autour de deux principes : des **pratiques pédagogiques actives** qui sont mises en avant, et du point de vue du **programme qui s'appuie sur des questionnements contemporains** qui peuvent faire écho aux représentations des élèves. Il y a donc dans chaque classe de S.E.S un « air de famille » fruit d'une histoire disciplinaire, des outils de travail qui permettent de faire classe (ex : manuels) et d'un fonds minimal d'idéologie pédagogique partagée par l'ensemble des enseignants. On observe donc une certaine récurrence des manifestations des élèves. Cet ensemble = structure de base de la situation scolaire en classe de SES.

Heurs et malheurs du cours dialogué : Le cours dialogué, forme constitutive de l'histoire disciplinaire des S.E.S., peut être défini ainsi : il s'agit d'une séquence généralement courte et impulsée par l'enseignant, mais un ou plusieurs élèves peuvent lever la main et faire dévier la séquence. Modèle : question de l'enseignant, réponse élève(s), question élève(s), réponse enseignant. Volonté = **élève protagoniste actif de l'interaction cognitive et non plus auditeur passif du cours**. Cette recommandation de s'éloigner du cours magistral « pur » est aujourd'hui une recommandation officielle dans la plupart des disciplines : conception constructiviste des apprentissages où l'enseignant joue le rôle de médiateur entre élèves et savoirs.

La perception des nouveaux enseignants de S.E.S et le cours dialogué : cette vision active du cours dialogué est perçue positivement contrairement au cours magistral (conformément aux recommandations de leur formation IUFM). Ce qui ressort c'est qu'un cours silencieux de la part des élèves est considéré tout aussi raté qu'un cours bruyant : le bon cours est celui où les élèves participent. La participation devient donc un indicateur face à l'incertitude sur les résultats de l'activité. Or **rien n'indique que cette participation soit un gage de l'activité efficiente des élèves.**

Les réactions des élèves des classes faibles : la participation reste aléatoire et l'enseignant peine parfois à lancer l'échange verbal. Ces difficultés semblent exacerbées dans les classes plus faibles où les réticences face à ces méthodes actives semblent plus fortes : le cours dialogué et la mise en activité des élèves débarrasse l'interaction de son ritualisme (séparation cours / exercices d'applications / étude de documents) ce qui suppose **un rapport intellectuel à l'activité scolaire** : « on note quoi alors? Où est le cours ? Qu'est ce qu'il faut retenir ? » Il faut en effet deux prérequis : **un niveau d'attention significatif**, et surtout **des ressources cognitives des élèves** sur lesquelles s'appuyer qui permettent d'enrichir le propos ou les questionnements (et peuvent faire défaut dans les classes faibles). Le cours dialogué peut aussi se retourner contre l'enseignant en **hachant l'interaction cognitive** : il faut répondre aux multiples questions et interventions des élèves. Ceci s'explique par le plaisir du dialogue avec l'enseignant pour certains élèves, mais aussi parce que la participation peut être perçue comme **un gage d'effectuation de la tâche scolaire indépendamment de toute activité réflexive réelle sur le cours**. Devant les classes faibles ce dialogue passe par des « devinettes » qui appellent des réponses courtes (parfois un mot), on n'est loin ici d'une réelle activité de réflexion de conceptualisation ou de synthèse comme cela peut être le cas dans de bonnes classes. Enfin, l'effet pervers du dialogisme est qu'il peut faire dévier le cours vers des développements non prévus par l'enseignant (parfois volontairement de la part des élèves dans les classes faibles).

L'écrit dans le cours dialogué : idée de rituel de la phrase dictée qui ponctue le dialogue et peut là aussi être source de malentendus didactiques dans les classes faibles : écrire la phrase garantit à l'élève qu'il a rempli son rôle et que cette activité peut se suffire à elle-même du point de vue didactique. Or cette phrase n'est souvent qu'un résumé succinct qui ne garantit pas une réelle compréhension de l'échange verbal. Il y a une sorte de lutte entre d'un côté la volonté de faire construire aux élèves les savoirs et les résumés, et une résignation devant la pression des élèves, la dictée relevant aux yeux des élèves d'une obligation morale de l'enseignant. Parfois il arrive enfin que l'enseignant ne dicte pas tout (ex : oubli) et là aussi cela peut renforcer les inégalités entre les bons élèves qui auront pris note de certains éléments et d'autres qui ne reprennent que la dictée.

Au final, **le cours dialogué n'est donc adapté qu'aux bons élèves et ce paradoxe** ressort des échanges avec les enseignants : pour certains chapitres compliqués, il n'y a pas d'autres solutions à leurs yeux que le cours magistral.

Les savoirs en classe : les contenus d'enseignement en S.E.S peuvent se comprendre dans une **tension entre savoirs de référence et création autonome**. La discipline puise en effet explicitement ses références dans les savoirs universitaires d'économie et de sociologie (programmes, extraits de chercheurs dans les manuels etc.), mais il y a eu constitution d'une discipline scolaire autonome à distance de ces savoirs de référence, voire même contre l'évolution de certains de ces savoirs : il s'agit de **comprendre le monde contemporain** (autour de questions vives souvent objets de débats sociaux) **plutôt que « d'apprendre » la sociologie ou l'économie**. Cette marque de fabrique est souvent bien acceptée voire revendiquée par les enseignants. La rhétorique disciplinaire insiste également souvent sur la **visée sociale et civique** de cet enseignement ce qui la distingue là aussi des enseignements universitaires.

L'auteur s'appuie ici sur un débat dans une classe sur la question de la motivation des chômeurs dans la recherche d'emplois, deux élèves s'opposant violemment sur la question : une première élève, prenant exemple sur un cas personnel remet en cause l'idée défendue par l'enseignant selon lequel les *Rmistes* cherchent activement un emploi (à partir d'un texte lu auparavant), un second qui défend le point de vue de l'enseignant avec une réflexion plus large sur la question (« ton exemple n'est pas représentatif », « avoir un travail est socialement valorisé »). Ce type d'interruption est fréquente, pour tous les niveaux et constitue un obstacle majeur se fondant sur **la discontinuité entre les savoirs sociaux issus de l'expérience et les savoirs scolaires fruits d'une construction, produits d'une argumentation et soumis à une exigence de preuve**. L'idée de chômage volontaire ici s'appuyant sur l'expérience de l'élève et non pas sur les travaux d'économistes néo-classiques par exemple sur cette question. Ce débat montre également **la différence de rapport au savoir au cœur des inégalités de réussite** : la distinction entre savoirs, conceptualisations et problématiques propres aux textes d'un côté et celle liée à l'expérience ordinaire du monde de l'autre. Les thématiques abordées en cours (chômage, immigration, reproduction sociale etc.) étant souvent chargées émotionnellement pour les élèves de milieux sociaux défavorisés, la mise à distance de l'élève de son expérience sociale n'en est que plus difficile. Cette irruption du débat social en classe tient finalement à trois phénomènes : en privilégiant les questions sociales vives, les S.E.S portent en elles l'obstacle épistémologique de la **confusion des registres des savoirs scolaires et empiriques**. En privilégiant la participation des élèves on fait nécessairement appel à leurs préoccupations sociales. Enfin le rapport au savoir de certains élèves qui mettent au premier plan leur expérience propre et ne parviennent pas à les mettre en discussion avec les savoirs scolaires (souvent les élèves plus défavorisés) favorise l'irruption de ce débat social en classe. Cette irruption du débat social n'est pas sans conséquence sur le déroulement de l'interaction cognitive et peut la déporter vers d'autres questions parfois lointaines du sujet de départ. (voir supra).

Au final trois types de savoirs s'enchevêtrent lors de l'interaction cognitive : **les savoirs scolaires issus du curriculum formel, les savoirs sociaux et politiques qui gravitent autour de ces savoirs scolaires, et enfin les savoirs d'expérience**. E. Beautier et J-Y Rochex montrent que le rapport au savoir chez les élèves en difficulté scolaire tend à relativiser les savoirs scolaires au nom d'une « vérité » de l'expérience et que cette attitude instaure un malentendu qui empêche d'entrer dans un rapport intellectuel à ces savoirs et d'être ainsi dans une posture

d'apprentissage. **Reconnaître la « vérité » des savoirs scolaires d'un point de vue épistémologique est le préalable à tout apprentissage.** L'enseignant ne peut généralement pas opérer un passage en force (ma « vérité scientifique » est supérieure à votre vérité « personnelle ») sans risquer un rejet des propos par les élèves. En même temps, difficile de laisser en suspens ces questions, le risque cognitif peut être grand si les élèves sortent confortés de leur « erreur ».

Conclusion : l'auteur insiste sur l'ambiguïté des pédagogies dominantes prônant la figure de l'élève actif qui irriguent l'ensemble des dispositions du système éducatif de la maternelle à la fin du secondaire alors même que celui-ci s'est largement ouvert ces dernières décennies. Bernstein qualifie ainsi ces dispositifs de « **pédagogies invisibles** » car en favorisant l'autonomie des élèves et en donnant au maître un rôle d'aménagement de l'activité, ces conceptions mettent au premier plan l'épanouissement de l'élève et en font de l'apprentissage un processus tacite. Ce phénomène apparaît fortement lors des phases de cours dialogués, où l'élève actif est censé construire son savoir à partir de ses représentations personnelles : **dans les bonnes classes, les élèves peuvent saisir les intentions du professeur et suivre la discussion, les élèves en difficultés n'ont pas les moyens d'anticiper ces intentions et ont du mal à distinguer l'essentiel de l'accessoire et alimentent des discussions qui peuvent s'éloigner du sujet de départ.** Ce mécanisme est d'autant plus vrai que les savoirs en jeu sont « chauds » ce qui augmente le risque de confusion entre savoirs d'expérience et savoirs scolaires et que ces deux formes de savoirs peuvent se valoir sur le plan cognitif. Il y a bien ici un risque d'invisibilisation des enjeux cognitifs du cours, en particulier dans les classes faibles.

Chapitre 3 : variation des pratiques d'enseignement

Même si les situations d'enseignement en S.E.S ont un « air de famille », les enseignants n'ont pas les mêmes comportements en classe et les réponses face aux difficultés ne sont pas nécessairement les mêmes. L'auteur présente ainsi différentes pratiques enseignantes très opposées à partir d'observations en classes selon 3 catégories : **la manière de gérer les comportements ; la façon dont les savoirs circulent ; les rapports entre savoirs scolaires et savoirs d'expérience des élèves.** Les nouveaux enseignants observés de S.E.S se réclament tous d'une pédagogie active et sont soucieux de la participation des élèves, ceci pose nécessairement la question du contrôle du comportement car il faut limiter la participation verbale des élèves.

Le contrôle du comportement (ritualisation / souplesse): l'auteur oppose deux interactions fondées sur les mêmes principes : travail à partir de documents, élaboration du cours à partir de questions de l'enseignant et participation fréquente des élève. La première séquence d'observation est pourtant très **ritualisée** : séquence de début de cours où l'enseignante interroge les élèves cahiers fermés, et entrée nette ensuite dans le travail scolaire. La distribution de la parole est régulée (lever la main) et chaque élève peut être interrogé nommément. A l'inverse les prises de paroles de la seconde séquence, (elle-même peu ritualisée), sont peu contrôlées et moins encadrées. La ritualisation caractérisant la première séquence conduit l'enseignante à adopter une **forme rigide du contrôle du comportement** qui « garde la main » sur le comportement des élèves tout au long de la séance. A l'inverse, la seconde séquence se caractérise par un contrôle très souple, leur liberté (notamment de prise de parole ou d'écoute) est ici grande.

Les échanges en classe : l'auteur présente deux séquences de cours dialogué. La première se caractérise par une certaine rigidité (ex : les élèves doivent lever la main, doivent parfois patienter pour prendre la parole et doivent préparer leur réponse : faire des phrases complètes et utiliser le vocabulaire socio-économique adéquat). Il s'agit ici d'instaurer à la fois un climat scolaire favorable mais également d'obliger les élèves à formuler correctement leurs idées (visée cognitive). Grâce à ce contrôle important, les échanges avec les élèves ont ici une portée longue qui dépasse la réponse donnée. L'utilisation du tableau où sont progressivement inscrits les notions importantes sous forme d'un schéma que les élèves notent naturellement renforcent cet ordre scolaire. Dans la seconde séquence, les échanges sont plus souples, les élèves interviennent spontanément et les réponses sont généralement courtes, il n'y a ici pas d'ordre de passage. Ici les questions posées sont à plus courte portée : les réponses attendues sont souvent limitées à un mot. Ici il s'agit de retracer un mécanisme économique complexe (la baisse tendancielle du taux de profit dans l'analyse marxiste), plusieurs élèves ayant été interrogés sur des points ou notions précises, il est probable qu'aucun élève à l'issue de l'échange n'ait une conscience nette des phases de l'ensemble du raisonnement. L'auteur fait ainsi référence à l'idée de « devinette » : peu importe la réponse, l'important c'est de participer (« on appelle ça comment ? » « c'est la notion de... »). Enfin, lors de cette seconde séquence seules quelques rares injonctions à la prise de notes sont effectuées par l'enseignant : l'essentiel de l'activité est contenu dans leur participation ponctuelle aux échanges verbaux.

Si le cours dialogué est généralement revendiqué et appliqué par beaucoup d'enseignants de S.E.S, et qu'il entraîne un certain nombre d'effets pervers, **cette pratique nécessite un certain encadrement**, une certaine rigidité pour en diminuer les risques : contrôle rigide du comportement des élèves, volonté affichée de les obliger à participer, encadrement visible des interactions par les traces écrites. En effet un contrôle souple des comportements en classe et l'activisme langagier contribuent en soi à l'apparition des savoirs sociaux des élèves dans le déroulement du cours. L'auteur cite l'exemple de l'irruption d'un débat en terminale sur la crise de la classe ouvrière dans une classe faible. Une élève en particulier (faible à l'écrit) s'implique dans le débat et défend une vision optimiste de la situation des enfants des classes populaires : elle s'oppose ainsi à l'idée de crise de la classe ouvrière et plus particulièrement de sa reproduction. Devant l'intransigeance de l'élève et le brouhaha montant, l'enseignant finit par capituler et renonce à développer ses idées (félicitant au passage l'élève « c'est intéressant ce que tu dis là »). Lors de l'irruption du débat l'enseignant se place ici sur un pied d'égalité avec l'élève (en ayant une posture parfois ambiguë « moi je pense que cette transformation peut amener à une crise d'identité »). **L'enseignant décroche de sa posture de savant pour devenir, à l'instar des élèves, « une personne qui pense que »**. Le débat social n'est alors pas tranché ou au moins mis en perspective par un retour aux savoirs scolaires. Il semble donc nécessaire de marquer le temps du débat : **signifier clairement aux élèves que celui-ci est terminé**, qu'il soit clair pour les élèves que le débat s'inscrit en dehors du cours.

Chapitre 4 : les comportements enseignants

Deux registres sont à distinguer derrière le terme générique de « comportements enseignants » :

- Ce qui relève du **registre cognitif** (essentiel de l'activité enseignante) : gestion de classe et préparation des cours / corrections de copies. Il s'agit ici essentiellement d'une activité individuelle.
- Ce qui relève de la **posture enseignante** et qui échappe à la dimension cognitive : pratique et opinion syndicale, opinion politique concernant l'évolution système éducatif, positions éthiques face aux élèves aux difficultés (faut-il ou non prendre en charge la difficulté des élèves? Faut-il ou non remettre en cause l'ouverture de l'enseignement secondaire ?)

Cinq indicateurs de pratiques utilisés pour tenter de classer 6 enseignants observés sur une longue période (observations en classes sur 3 ans et entretiens informels) : **le contrôle des comportements des élèves, les formes de l'échange en classe, le déroulement des cours, l'encadrement du travail autonome, et enfin la manière de traiter l'irruption du débat social en classe.**

Concernant **le contrôle des comportements** : difficile de classer les enseignants (entre rigidité et souplesse) tant cet indicateur dépend de l'ambiance singulière de chaque classe. Concernant **les formes de l'échange** : l'auteur distingue ici deux idéaux-types : l'activisme langagier vs. la mise en activité intellectuelle. La mise en activité intellectuelle possède trois caractéristiques : une volonté de favoriser les réponses longues des élèves, ce qui implique de poser des questions à longues portées ainsi qu'un souci de formalisme dans la réponse des élèves. L'activisme langagier se caractérise par une prise de parole des élèves tous azimuts, quelque soit la forme et le contenu. Ici le classement des enseignants semble plus clair et évident, en particulier dans les classes les moins propices à l'instauration d'une mise en activité intellectuelle où les différences entre enseignants deviennent plus visibles.

Pour ce qui est du **déroulement du cours**, contrôlé ou aléatoire, généralement déduit de la forme de circulation de la parole (lorsque il y a activisme langagier le déroulement du cours tend à devenir aléatoire). Autre aspect du déroulement du cours : le contenu, à savoir l'agencement entre les 3 types de savoirs (voir plus haut) : d'un côté les pratiques visant à circonscrire ces 3 formes et les convoquer à divers moments vs. pratiques les convoquant parfois simultanément. Concernant **la forme d'encadrement du travail autonome** : ici l'auteur distingue le degré d'encadrement des activités et l'explicité des consignes des enseignants pour les classer.

Pour ce qui est de la réaction des enseignants face à **l'irruption des débats sociaux en classe** : moments facilement repérables et cruciaux car s'y jouent la définition et la légitimité des savoirs en classe, de la « vérité » des savoirs scolaires. Il s'agit ici de distinguer ici les enseignants qui cherchent à autonomiser ces moments à ramener les élèves vers l'exigence de normativité des savoirs scolaires ou à l'inverse, d'autres pratiques encourageant et validant de fait les propos tenus par les élèves à partir de leurs savoirs sociaux.

Parmi les enseignants observés on remarque tendanciellement que chaque enseignant se situe majoritairement sur l'un ou l'autre des pôles, en particulier sur les deux indicateurs les plus importants : **la forme des échanges et la gestion du débat social en classe**. On observe donc **deux tendances : un contrôle rigide des comportements des élèves en classe, favoriser des interventions réfléchies des élèves, veiller à un déroulement linéaire et limiter l'irruption intempestive des débats sociaux et les ramener vers les savoirs scolaires vs. autonomie des élèves dans l'interaction (interventions orales et travail en classe), laisser parfois l'interaction cognitive dévier en fonction des remarques des élèves, laisser les débats sociaux s'installer sans en contrôler le déroulement**. Ce choix entre l'une ou l'autre des tendances relèvent en grande partie de la manière dont l'enseignant pense son activité : **les principes organisateurs de sa pratique**. Selon la sociologue britannique Nell Keddie : dans les classes de bon niveau scolaire, les enseignants construisent leur cours en partant de la logique des savoirs scolaires, pour les classes faibles les enseignants réfléchissent à partir des caractéristiques sociales des élèves. Ici on retrouve ces deux logiques : pour la première enseignante (correspondant au premier pôle décrit ci-dessus), les élèves sont traités comme des sujets cognitifs, de là découle l'action de contrôle des comportements et du déroulement de l'activité cognitive. L'enseignante pense donc son activité à partir des savoirs scolaires et des exigences cognitives qu'ils recouvrent. Pour le second enseignant relevant du second pôle, celui-ci pense son activité à partir des élèves, ce sont les savoirs sociaux dont les élèves sont porteurs qui alimentent sa vision de l'activité enseignante. La situation est alors la libre rencontre des savoirs scolaires de l'enseignant et des comportement sociaux des élèves d'où un faible contrôle des comportements et un déroulement aléatoire de l'interaction cognitive (qui se traduit parfois par des passages improvisés par l'enseignant : **idée de co-construction** du cours entre enseignant et élèves). L'enseignant a donc tendance à évacuer ces dimensions et pose comme point de départ de sa réflexion sur l'enseignement les savoirs sociaux supposés des élèves.

L'auteur dessine ainsi deux pôles grossièrement résumés ainsi : **un pôle « savoirs » (mise en activité intellectuelle, pensent les difficultés à partir des savoirs, gèrent les débats sociaux vers la normativité des savoirs scolaires)** et **un pôle « élèves » (activisme langagier, valorisation du débat social en classe et difficulté scolaire d'abord perçue à partir des élèves)** entre lesquels les enseignants de S.E.S oscillent dans leurs pratiques. Il n'y a donc pas selon lui d'indétermination totale des pratiques enseignantes mais bien un cadre de pratiques identifiable.

Chapitre 5 : la fabrique des enseignants

Chaque année 10 000 lauréats d'un concours de recrutement accèdent au métier d'enseignant (11 241 en 2017). Il s'agit d'un débouché phare de l'université (10 % des niveaux licence et plus). Plusieurs caractéristiques quant au recrutement des professeurs : il s'agit de la profession de niveau cadre la plus ouverte aux enfants de milieux populaires, la probabilité de devenir enseignant du secondaire, toutes choses égales par ailleurs, est donc à peu près sensiblement équivalente pour les hommes et les femmes. Enfin, en tenant compte de l'âge d'obtention du baccalauréat et du passage par une classe préparatoire, la trajectoire scolaire des enseignants du secondaire est meilleure que celles des autres étudiants.

Le caractère décisif du rapport à la discipline universitaire : une origine sociale populaire et une bonne trajectoire scolaire et universitaire augmentent donc la probabilité de devenir enseignant chez les sortants du système éducatif. Les entretiens menés auprès de nouveaux enseignants du secondaire démontrent une bonne scolarité secondaire et un rapport « intellectuel » au savoir et un attachement à la discipline ou à un univers disciplinaire ce qui pousse les élèves à choisir une orientation vers les filières théoriques au détriment des enseignements pratiques (BTS ou IUT par ex). L'enseignement est donc perçu comme un **moyen de poursuite et d'approfondissement de la discipline universitaire**

La polarisation du métier d'enseignant : à partir de cette logique d'accès au métier s'appuyant sur le rapport à une discipline universitaire il est possible de dessiner deux pôles : d'un côté les enseignants dont les trajectoires universitaires sont les plus courtes, dont le rapport à la discipline est le plus faible et où le métier d'enseignant fait rapidement partie des débouchés professionnels envisagés. A l'opposé, ceux dont la trajectoire universitaire est la plus longue et qui les placent de fait subjectivement ou objectivement dans une proximité à l'univers de la recherche. Cette polarité permet ainsi de comprendre la grande diversité des trajectoires d'enseignants en les plaçant dans ce continuum. Les enseignants de S.E.S ont ainsi un rapport plus élaboré à la disciplines universitaire que dans d'autres disciplines (ex : mathématiques, histoire-géographie).

A l'IUFM : le rapport qu'entretiennent les professeurs stagiaires à l'égard de leur formation est ambivalent : d'un côté on reconnaît l'idée selon laquelle le métier d'enseignant s'apprend (en dehors des savoirs disciplinaires). L'existence des IUFM sur ce point n'est pas remise en cause. Pourtant les conditions concrètes du déroulement de leur formation et parfois ses principes font l'objet de vives critiques. **La formation est donc acceptée en principe mais critiquée dans la réalité.** Le contenu est organisé selon 4 sphères d'activités : une formation générale qui concerne l'ensemble des enseignants (ex : conférences sur les aspects variés du métier avec différents intervenants comme des psychologues, sociologues, médecins etc.). La formation disciplinaire qui regroupe des enseignants de la même discipline où des questions relatives à l'enseignement de la discipline sont abordées et qui donne lieu à la rédaction d'un mémoire qui s'appuie sur l'expérience d'enseignement. Cette expérience d'enseignement constitue le troisième pôle (stage en responsabilité épaulé par un enseignant plus expérimenté). Cette dernière sphère est jugée unanimement utile et bénéfique, à peu près à l'égal des stages d'enseignement. Cette socialisation entre pairs permet d'échanger à propos de l'expérience d'enseignement. Beaucoup d'enseignants considèrent ainsi que la pratique d'enseignant est, en dernier ressort, la seule instance de formation au métier, d'où le rejet des autres sphères jugées non utiles. **La formation générale est ainsi généralement quasi unanimement condamnée tandis que la formation disciplinaire est jugée plus ou moins positive selon l'adéquation à la pratique « concrète » du métier.**

Pourquoi les savoirs formalisés sur l'enseignement sont-ils rejetés (alors même que c'est la discipline universitaire qui les a amenés ici)?

Première explication : **trajectoires universitaire et rapports aux savoirs sur l'enseignement.** Les modalités du concours visant à recruter des « spécialistes » d'une discipline ne valorise pas un rapport au savoir sur l'enseignement. Ceci se traduit donc à l'IUFM par un désintérêt pour l'appropriation des savoirs sur l'enseignement (didactique / pédagogie). De manière quasi unanime les étudiants en lettres et sciences humaines ne considèrent pas ces enseignements comme des « vrais savoirs » que l'on pourrait mettre sur le même plan que les savoirs disciplinaires (idée de recyclage mal ficelé de vrais savoirs universitaires). **C'est bien la trajectoire d'accès au métier de ces stagiaires qui conditionne le rapport au savoir sur l'enseignement : l'intérêt est limité, non en raison du fond, mais parce que ces savoirs ne sont pas enseignés à l'université ou pas dans les filières suivies.**

Seconde explication : **la trajectoire d'accès au métier d'enseignant n'a pas laissé de place à la socialisation anticipatrice au métier d'enseignant,** d'où des questionnements nombreux et intenses sur les aspects concrets du métier particulièrement vivaces au moment de la rentrée (ex : tenir une classe le premier jour, ce qu'on fait le jour de la pré-rentrée etc.). Cela introduit un rapport consumériste à la formation qui doit donc répondre à ces questionnements concrets de l'entrée dans le métier et peut donc se traduire par une attente forte et souvent déçue vis-à-vis de l'institution (qui ne répond que de manière trop « abstraite » à ces questionnements) et qui rejaillit en sentiment négatif envers cette dernière.

Troisième explication : le fonctionnement de l'IUFM. Si au départ les principes qui guident la création des IUFM mettent l'accent sur les savoirs reconnus, formalisés et en prises avec l'université, la mise en place concrète des IUFM va dans les faits mettre davantage l'accent sur les compétences professionnelles. La formation en seconde année est donc organisée sur une multitude de principes, de formes et de lieux de formations qui s'opposent à la formation disciplinaire stable. C'est à l'enseignant lui-même de faire le lien entre ces nombreuses instances, d'effectuer leur synthèse et d'établir le lien entre ces enseignements et les pratiques scolaires. Ceci nécessiterait un fort investissement intellectuel qui fait défaut car les professeurs stagiaires se mobilisent avant tout sur les questions « concrètes » que pose la gestion de classe. **Il y a donc refus de ces enseignements perçus comme des empilements d'éléments hétérogènes, peu cohérents et dont l'intérêt paraît discutable.** De plus, la seconde année de formation a aussi un double-rôle : formative et **évaluative** car elle donne lieu (après inspection) à la **titularisation des enseignants stagiaires.** Le risque d'être non-titularisé étant très rare, il apparaît aux yeux des stagiaires comme central d'être titularisé et de ne pas être perçu comme le « canard boiteux » de la promotion. L'IUFM passe ainsi pour une institution avant tout **coercitive** reléguant les stagiaires au rôle d'élève, infantilisant ainsi les nouveaux enseignants, d'autant plus que la sélection a déjà eu lieu avec l'obtention du CAPES ou de l'agrégation (le moment d'évaluation est donc jugé franchi par les stagiaires).

En conclusion, malgré ses objectifs de départ à savoir la constitution d'une « *professionnalité* » enseignante basée sur la maîtrise de savoirs formels sur l'enseignement, l'IUFM n'est pas le lieu et le moment d'une acculturation à des savoirs savants sur l'enseignement. Il se passe toutefois quelque chose pendant les stages d'enseignement, les discussions entre pairs ou avec les formateurs. **Par leurs propres pratiques les nouveaux enseignants se socialisent à l'être**

enseignant qui fait de cette année le moment privilégié du passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant. Cependant cette forme de socialisation issue d'apprentissage oral est contextualisée et limitée dans son étendue et les nouveaux enseignants restent en apprentissage lors de leur première année d'enseignement, dans des établissements parfois considérés « difficiles ».

Les trois registres du savoir professionnel

Par savoir professionnel l'auteur entend ici **tout ce que « sait » un enseignant sur son métier.** Trois registres de savoirs professionnels sont identifiables ici : **les savoirs savants** : car l'enseignement repose sur des savoirs disciplinaires universitaires relativement bornés.

- **Les savoirs curriculaires** : rassemblant les connaissances sur les programmes d'enseignement : cela nécessite un travail de la part de l'enseignant de médiation, de reconstruction des savoirs universitaires pour les rendre enseignables en classe.

Ces deux registres constituent la base du savoir enseignant dans le secondaire.

- **Les savoirs sur l'enseignement** : concernent la réflexion sur le processus d'enseignement car enseigner ne se limite pas à une posture professorale magistrale et qu'il faut également gérer une interaction scolaire dans un contexte de massification. Il s'agit ici des savoirs associés à la discipline dite des **sciences de l'éducation**.

D'une manière générale, les savoirs professionnels s'acquièrent sur l'ensemble de la séquence temporelle université-concours-année de stage et IUFM. Ces savoirs professionnels s'acquièrent selon deux grandes modalités : les **savoirs d'expérience** (ou pratiques) dont l'acquisition découle de la pratique socialisée du métier et les **savoirs formalisés**, issus d'une élaboration scripturale et qui naissent dans des institutions spécialisées et relativement autonomes et extérieures au groupe professionnel enseignant. Ces savoirs ne s'apprennent pas en faisant mais en étudiant et exigent donc un moment et souvent un lieu spécifique déconnectés du « faire ». Ainsi, le savoir savant décrit plus haut se déroule à l'Université, il s'agit par excellence d'un mode d'apprentissage formalisé qui s'acquière en dehors du « faire » et du métier d'enseignement. Les nouveaux enseignants, en particulier par les modalités du concours, entretiennent un rapport étroit avec ce savoir.

La transmission du savoir curriculaire se fait plus tardivement : au moment de l'entrée à l'IUFM. Ces savoirs sont relativement peu formalisés, ils sont délivrés par un formateur lui-même enseignant et qui tire sa légitimité de son expérience professionnelle. Seuls les aspects que traite lui-même le stagiaire en classe sont abordés et non l'ensemble du curriculum. C'est la pratique qui commande donc l'apprentissage. C'est ainsi en stage que l'enseignant apprend lui-même de fait la majeure partie de ce savoir curriculaire. Il n'y a pas de séparation ici entre le temps d'apprentissage et le temps du « faire ». A l'IUFM, il n'est plus temps pour les stagiaires d'étudier des savoirs mais il faut apprendre le métier « concrètement ». **Le « choc » de la prise de classe ne permet ce retour de la pratique vers le théorique prôné par l'IUFM.** On se situe ainsi en seconde année aux antipodes des modes d'apprentissage universitaires construits à partir de leur propre expérience d'enseignement : **la question des enjeux cognitifs des programmes d'enseignement, les pratiques d'enseignement ou les façons de construire les gestes d'études des élèves ne sont ainsi pas formalisés ou construits distinctement de la pratique même d'enseignement.**

En définitive, sur les trois registres de savoirs concernant l'activité enseignante, les jeunes professeurs n'ont une maîtrise formalisée que du premier d'entre eux : les savoirs universitaires. **Les deux autres ne faisant l'objet que d'une appropriation progressive par la pratique du métier.**

Conclusion : savoir professionnel et chahut en classe : au moment de la prise effective de poste complet à la sortie de l'IUFM, les enseignants vivent la gestion de l'interaction scolaire comme une épreuve (souvent perçue comme la première difficulté au début de carrière). Le question scolaire peut être étudiée à l'aune de la formation reçue par les enseignants. Selon Blanche Geer, sociologue interactionniste américaine, si les enseignants sont confrontés à la conflictualité de l'interaction, **c'est parce que cette question des conflits maîtres-élèves n'est pas enseignée dans les instituts de formation.** Les enseignants perdraient ainsi le contact avec le monde réel et s'en tiendraient à l'idée qu'enseigner c'est uniquement transmettre des connaissances. Si les enseignants ont des problèmes dans cette perspective c'est essentiellement car ils ne sont pas bien formés au conflit et qu'ils sont là pour transmettre des connaissances. Ces deux présupposés sont rejetés par J. Deauvieux pour deux raisons : premièrement, le conflit en classe aurait ici une dimension autonome et de l'interaction scolaire n'entretenant aucun lien avec le registre cognitif. Or, il est rare que la dégradation des relations sociales en classe n'ait aucun rapport avec une altération du registre cognitif de l'interaction scolaire (ex : les élèves ou certains élèves ne comprennent pas le cours, les activités sont ambiguës ou trop ambitieuses etc.), De plus, la focalisation sur l'absence de formation au conflit en classe conduit à ne pas interroger les aspects cognitifs, comme si cette dimension était naturellement enseignée ou appropriée pour l'entrée dans le métier. Cette façon d'entrer dans le métier par « tâtonnements » est en réalité ancienne, y compris avec la création des IUFM qui se donnaient pourtant comme objectif de modifier la « professionnalité » enseignante, mais le contexte d'enseignement a lui aussi évolué avec une augmentation quantitative des effectifs d'élèves dans le secondaire et les incertitudes professionnelles (y compris chez les enseignants plus expérimentés) restent fortes. Ainsi, si les nouveaux entrants dans le métier éprouvent des difficultés pour gérer l'interaction scolaire c'est avant tout pour l'auteur en raison des manques de capital d'expériences biographiques et d'acculturation aux savoirs curriculaire et sur l'enseignement.

Le passage à l'IUFM ne semble ainsi pas doter les stagiaires de ces savoirs et viennent ensuite bien souvent leur manquer, posant ainsi des problématiques de transmission des connaissances dont découlent souvent la conflictualité en classe.

Chapitre 6 : Comment expliquer la polarisation des pratiques d'enseignement à l'entrée dans le métier ? L'hypothèse du rapport au savoir

L'importance de la trajectoire intellectuelle : les variations fortes entre enseignants concernant les postures professionnelles, la définition du métier ou encore les opinions politiques tranchent avec la stabilité et le caractère persistant de la polarisation des pratiques enseignantes face à la difficulté scolaire. **Il y aurait donc une instance propre de détermination des comportements en classe.** C'est du côté des **particularités biographiques** des intéressés qu'il faut donc chercher : éléments objectifs de la biographie (origine sociale, plus haut diplôme obtenu au moment de l'entrée dans le métier, type de concours de recrutement) et éléments subjectifs : ancienneté au rapport au savoir savant (ici sciences humaines au sens large). Il ressort des enseignants observés une certaine unicité : la quasi-totalité de ces derniers ont un rapport étroit à la discipline qui se traduit par un **niveau de diplôme élevé et un choix tardif de l'enseignement.** C'est le rapport et l'intérêt au savoir savant disciplinaire qui semble le plus suivre la polarisation de ces enseignants : tous ont ici un niveau d'étude élevé qui semble caractériser une certaine unité. Pourtant, ce qui clive ces enseignants est le moment où se noue pour chacun d'entre eux ce rapport élevé aux savoirs savants.

Rapport au savoir, incertitude professionnelle et injonction pédagogique : si la gestion de l'interaction scolaire constitue le cœur de la déstabilisation du métier d'enseignant, c'est d'autant plus le cas pour les nouveaux enseignants qui n'ont pas accumulé de répertoires d'expériences professionnelles suffisants. Se pose alors la question des ressources qu'ils peuvent mobiliser face à cette incertitude professionnelle. C'est vers la formation professionnelle qu'il faudrait en théorie se tourner, or seul le savoir savant a fait l'objet d'un apprentissage long et formalisé, les savoirs curriculaires et sur l'enseignement étant toujours en cours de constitution au moment de l'entrée dans le métier. La constitution d'une culture professionnelle semble néanmoins prépondérante. **Ce rapport au savoir constitue donc la ressource essentielle de l'activité enseignante et conditionne de manière décisive les attitudes adoptées face à la doxa pédagogique (particulièrement unifiée autour de deux principes en S.E.S : la pédagogie active (traduite en exigence de participation des élèves), et la prise en compte des savoirs sociaux des élèves dans l'enseignement).** Ces mots d'ordre questionnent dans les classes faibles : la participation orale n'est pas toujours favorable au bon déroulement de l'interaction cognitive, les savoirs sociaux mobilisés peuvent être sources de malentendus et concurrencer les savoirs scolaires. C'est la capacité à traduire ces principes pédagogiques ambigus dans les classes, qui clive le plus nettement les enseignants : **ceux qui ont un rapport élevé plus ancien avec leurs savoirs savants les mettent en discussion dans leurs pratiques, les autres ont parfois un objectif d'enseignement, quelles que soient les conséquences cognitives.**

Une hypothèse généralisable ? La question du rapport entre les pratiques d'enseignement et le rapport au savoir savant est-il propre aux S.E.S ou peut-il être considéré comme un principe explicatif des comportements enseignants en général ? Pour répondre à cette question deux solutions envisageables : effectuer le même type d'études dans d'autres disciplines ou procéder par inférence logique. Si le processus de production des professeurs des S.E.S conduisant à donner une place prépondérante aux savoirs savants dans la détermination de leur pratique sont aussi présentes dans les autres disciplines, on peut s'attendre aux mêmes résultats. Concernant les incertitudes dans la gestion de l'interaction cognitive à l'entrée dans le métier nécessitant un usage intensif des ressources intellectuelles personnelles, celles-ci ne sont pas propres aux enseignants de S.E.S. Ces incertitudes sont la conséquence de l'ouverture scolaire qui touche l'ensemble des disciplines. Pour ce qui est du processus de socialisation à l'IUFM et la forme de savoir professionnel qu'elle génère, on retrouve les problématiques soulevées dans l'ensemble des disciplines. Enfin, concernant la logique d'accès au métier fondant la ressource principale disponible aux nouveaux enseignants lors de leur entrée dans le métier, celle-ci peut être différente selon les matières. Les S.E.S se caractérisent par un degré élevé de rapport à la discipline universitaire (concrétisée par un haut degré de diplôme et une volonté de se diriger vers l'enseignement supérieur). Cette forme unique d'accès au métier peut toutefois déboucher sur des pratiques polarisées d'enseignement fondées sur des rapports différenciés aux savoirs savants. Dans cette perspective, les matières marquées par une plus grande diversité des logiques d'accès au métier sont susceptibles de conduire à une plus grande hétérogénéité des rapports aux savoirs savants.

Il est donc possible d'étendre les points essentiels mis en évidence dans ce travail à l'ensemble des nouveaux enseignants du secondaire : **c'est le rapport aux savoirs savants qui explique en grande partie la différenciation des pratiques enseignantes à l'entrée dans le métier.**

L'auteur souligne également la nécessité d'une véritable sociologie des enseignants prenant pour objet l'activité enseignante et non sur la question du « malaise » enseignant. Sans nier cette approche, celle-ci ne porte pas en particulier sur ce que font précisément les enseignants dans les classes, alors même que ces dernières constituent un élément clef de la socialisation scolaire.