

Les rapports à la norme pédagogique : le cas des SES

Thomas BÉNATOUIL, élève de l'ENS (Ulm)

NDLR : l'un des paradoxes des sciences économiques et sociales a été, jusqu'à une date récente, notre incapacité à nous « objectiver », à prendre un peu de distance pour essayer de mieux comprendre qui nous sommes et ce que nous faisons. Si l'on excepte les travaux de l'équipe d'Élizabeth Chatel à l'INRP sur la façon dont on enseigne le marché dans les classes, qui révélaient déjà une grande distance entre les discours et les pratiques, nous savons très peu de chose sur les mœurs de notre tribu.

L'article qui suit, extrait d'un mémoire de DEA rédigé à la suite d'une enquête de terrain, constitue un bon exemple de ce que l'on peut souhaiter voir se multiplier à l'avenir : un bon exemple justement parce qu'il s'agit d'un regard extérieur et d'une enquête de terrain, mais à multiplier car il faudra ensuite élargir l'échantillon et varier les angles d'analyse. Nous remercions Thomas Bénatouil de nous offrir ce premier miroir, ou plutôt ces premiers miroirs, car notre image collective s'y trouve comme diffractée.

Cet article est issu d'une enquête réalisée durant l'année scolaire 1995-1996, dans le cadre d'un DEA de sociologie (EHESS) dirigé par Monique de Saint-Martin.

Cette enquête a rencontré les difficultés théoriques et empiriques propres à toute étude sur les enseignants. La mise en garde de Stéphane Beaud et Florence Weber dans leur article sur le « métier de professeur » vaut doublement lorsqu'un sociologue prétend étudier des professeurs de sciences sociales : « d'une part, en tant que producteurs de savoir, le risque majeur était de prendre de haut ces "petits intellectuels" que sont les professeurs, de les regarder soit avec une condescendance pleine de compassion, soit

avec un mépris ironique pour les aspects subalternes, routiniers, rebutants du métier ; d'autre part, le risque inverse – encore plus difficile à éviter – consistait, sous prétexte de tordre le bâton dans l'autre sens, à prendre systématiquement le point de vue des professeurs dont nous sommes le plus proches et à rester aveugles à la diversité des attitudes et des contextes » (Beaud et Weber, 1992, p. 59).

Nous avons essayé d'éviter ces biais et il nous semble donc que les lecteurs de *DEES*, quels que soient leurs « rapports aux SES », trouve-

ront un intérêt « réflexif » à cette enquête qui reste trop limitée pour prétendre apporter des résultats objectifs ou définitifs. Si nous ne prétendons pas faire « découvrir » aux enseignants de SES la diversité des rapports à la discipline et des conditions d'enseignement de leurs collègues, nous espérons fournir des instruments d'analyse de ces phénomènes. Dès lors, nous préférons revendiquer, plutôt que regretter, l'indifférence relative de notre enquête à l'égard des débats passés ou présents sur le rôle et l'avenir des SES dans l'enseignement secondaire.

Nous ne sommes pas enseignant de SES et il ne nous appartient donc pas de déterminer les usages pédagogiques ou polémiques qui peuvent être faits de nos analyses.

Outre l'intérêt « réflexif » de cette enquête, il nous semble que, du fait même de son caractère provisoire et non exhaustif, ce texte peut avoir un intérêt sociologique (ou « méthodologique » comme on dit aujourd'hui), puisqu'il propose non pas des conclusions mais un travail d'élaboration de critères, de mise en relation de facteurs. Il laisse apparaître les opérations de construction de catégories et de corrélations sociologiques, au lieu de ne fournir que les résultats qu'elles ont permis d'obtenir.

Nous tenons à remercier Monique de Saint-Martin pour ses conseils tout au long de notre enquête, Stéphane Beaud pour son aide « sur le terrain » et tous les enseignants de SES qui ont accepté de nous parler de leur métier.

SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION ET SOCIOLOGIE DE LA PÉDAGOGIE

La sociologie de l'éducation a souvent prétendu, en France, à une certaine hégémonie dans la sociologie, probablement pour des raisons liées à la place de l'École dans l'histoire et la société françaises depuis la Troisième République. Même si Durkheim est plus connu pour *Le Suicide* ou *De la division du travail social*, c'est à la sociologie historique des systèmes d'enseignement qu'il attribue la capacité d'expliquer les caractères du « génie national » français (Durkheim, 1990 (1938), p. 315-316). Durkheim fonde en effet l'approche de l'école comme une institution de socialisation c'est-à-dire comme une instance dépendante du champ social dans lequel elle est située, qui a par ailleurs un effet propre déterminant dans le fonctionnement de ce champ social. C'est dans la sociologie de Pierre Bourdieu que cette perspective d'ori-

gine durkheimienne est la plus systématiquement développée, par la présence massive dans l'œuvre de Bourdieu à la fois de l'école comme objet et des concepts issus de l'analyse du système scolaire (violence symbolique, capital culturel, etc.). Comme l'écrit Bourdieu, « Loin d'être cette sorte de science appliquée, donc inférieure, et bonne seulement pour les pédagogues, que l'on avait coutume d'y voir, [la sociologie de l'éducation] se situe au fondement d'une anthropologie générale du pouvoir et de la légitimité : elle conduit en effet au principe des "mécanismes" responsables de la reproduction des structures sociales et de la reproduction des structures mentales » (Bourdieu, 1989, p. 13). Dès *Les Héritiers* et *La Reproduction*, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron avaient ainsi développé une sociologie de l'école fondée sur le principe de « l'autonomie relative » du système scolaire par rapport au système social et de l'effet social spécifique de cette autonomie, en particulier la légitimation scolaire des inégalités sociales. Cette sociologie s'est développée dans le contexte très polémique du débat sur les inégalités scolaires, contre les théories marxistes d'une part et celles issues de « l'individualisme méthodologique » d'autre part.

Or il semble que, depuis les années quatre-vingt, la sociologie française de l'éducation ait abandonné ses prétentions à l'hégémonie théorique et empirique au profit d'une diversification et peut-être d'une dispersion des perspectives. En ouvrant la « boîte noire » des inégalités sociales devant l'École, en cherchant à identifier les processus divers par lesquels elles se construisent, la sociologie de l'éducation est « entrée dans les classes » ou a analysé les programmes scolaires, les comportements des divers agents, des familles aux enseignants en passant par les élèves. C'est dans ce contexte que nous avons entrepris de travailler sur le travail pédagogique des enseignants de SES. Cette interprétation de l'évolution de

la sociologie de l'éducation en France est cependant assez réductrice. D'abord, elle surestime la rupture avec la « sociologie de la reproduction » dont les conclusions sur les inégalités scolaires sont largement maintenues même si l'échelle d'analyse est modifiée. Si on est « entré dans les classes » ou dans les établissements, c'est toujours pour comprendre qui y entre et qui en sort. En ce sens, la remarque suivante de Basil Bernstein à propos des « théories générales de la reproduction culturelle » vaut aussi pour la sociologie française de l'éducation plus récente : « ... elles semblent davantage concernées par l'analyse de ce qui est reproduit dans, et par l'éducation, que par l'analyse interne de l'instrument et du support de reproduction : la nature particulière d'un discours spécialisé » (Bernstein, 1992, p. 20). De ce point de vue des contenus et des pratiques de l'enseignement, les nouvelles approches marquent peut-être une régression par rapport à la « sociologie de la reproduction », qu'elles réduisent trop vite à l'analyse statistique des inégalités sociales devant l'école, négligeant en particulier les travaux sur la communication et l'action pédagogiques sur les « valeurs du système d'enseignement français » ou sur les « catégories de l'entendement professoral » (Bourdieu, Saint-Martin, 1965, 1970 et 1975). Finalement, que l'on s'intéresse au « travail pédagogique » ou au fonctionnement local des établissements scolaires, le véritable point commun à toutes ces approches de l'école semble être la focalisation sur les élèves en tant qu'acteurs ou produits du système éducatif. C'est toujours Basil Bernstein qui note ainsi à propos de Bourdieu et Passeron qu'ils « s'intéressent moins aux relations à l'intérieur de la communication pédagogique qu'à la relation à la communication pédagogique, c'est-à-dire aux dispositions différentielles des récepteurs (elles-mêmes fonction de leur positionnement social) à l'égard de la communication pédagogique légitime, et aux différentes perceptions qu'ils ont de celle-ci » (Bernstein, 1992, p. 21).

Ce qui manque ainsi à la sociologie de l'éducation, c'est peut-être une sociologie de la pédagogie, c'est-à-dire une analyse des « émetteurs », des différentes pratiques pédagogiques des enseignants, des disciplines enseignées ou des discours pédagogiques. On retrouve peut-être ici un jeu d'influences anglo-saxonnes puisqu'il semble que l'ethnographie américaine de l'école (Coulon, 1993) ait eu, depuis quelques années, plus d'influence en France que la sociologie anglaise qui a justement développé une véritable sociologie de la pédagogie (Bernstein, 1992) (Forquin, 1989). Comme l'écrit Lise Demailly, « La littérature sociologique relative à l'éducation abonde en études sur l'histoire de l'institution, sur celle des idées pédagogiques, sur le rapport entre le système scolaire et le système social, sur les caractéristiques sociales et idéologiques du milieu enseignant. Mais les pratiques professionnelles sont peu explorées. Cette lacune tient à un aspect essentiel de l'acte pédagogique scolaire : son caractère "privé" [...] Une autre raison de la méconnaissance des pratiques pédagogiques est qu'elles sont l'objet de multiples discours » (Demailly, 1984). En effet, malgré l'intérêt de Durkheim pour la pédagogie, il existe une véritable division du travail d'observation et de conceptualisation en ce domaine. La sociologie de l'éducation n'étudie les enseignants qu'en tant qu'ils contribuent à construire les parcours scolaires des élèves (« l'effet-maître », la notation, etc.) ou en tant que profession ayant son organisation et son idéologie, alors que la recherche en pédagogie et la didactique monopolisent l'analyse des disciplines enseignées, des pratiques pédagogiques ou de la formation des enseignants. Nous avons donc voulu, dans ce travail, négliger pour une fois les élèves et nous concentrer sur les enseignants. C'est pourquoi nous avons jugé nécessaire d'étudier les enseignants d'une discipline particulière dont l'histoire scolaire, les normes pédagogiques, l'identité intellectuelle

ou les spécificités du corps enseignant sont des éléments déterminants dans la construction du travail pédagogique qui s'effectue au sein de cette discipline. Les sciences économiques et sociales (SES) offraient un terrain assez favorable à l'étude du travail pédagogique des enseignants du secondaire. En effet, de création récente, concentrées dans les lycées d'enseignement général, matière principale d'une filière conduisant au baccalauréat, les SES ont toujours fait preuve d'une certaine « suractivité pédagogique » caractéristique de l'époque de leur création. Ces spécificités historiques permettaient, d'une part, d'observer dans le cadre des SES les processus de construction du travail pédagogique propre aux enseignants de cette discipline et, d'autre part, imposaient une problématisation spéciale qui a émergé au cours du travail de terrain et de l'analyse des données recueillies.

L'ENQUÊTE

Pour aborder le travail pédagogique en SES, nous avons eu recours à trois sources complémentaires : des documents sur la discipline, des entretiens semi-directifs avec des enseignants, quelques observations de cours. Les documents comprennent des articles sur les SES tirés de *DEES* ou des manuels scolaires. L'intention initiale d'effectuer des observations de cours a rencontré assez vite des obstacles et des refus plus ou moins explicites de la part de nombreux enseignants. C'est seulement à la fin du travail de terrain qu'une enseignante de SES a accepté que nous assistions à ses cours. Nous avons pu ainsi assister à cinq heures de cours, en terminale et en seconde. Le faible nombre d'heures ne permet donc pas de tirer de conclusions significatives de l'observation qui nous a néanmoins été très utile : elle nous a permis de « recontextualiser » dans le cadre et les contraintes effectives du cours les analyses conduites à partir des entretiens.

Les entretiens constituent le matériau

principal de ce travail. Nous avons réalisé dix-neuf entretiens avec des enseignants de SES. Ces dix-neuf enseignants travaillent dans six lycées : un au lycée A dans la banlieue ouest de Paris, deux au lycée B à Paris, quatre au lycée C et quatre au lycée D situés dans une ville moyenne à 45 km à l'est de Paris, trois au lycée E dans la banlieue nord de Paris, cinq au lycée F dans la banlieue ouest de Paris¹. Deux des lycées choisis sont situés en zone d'éducation prioritaire (lycée C et lycée E, soit sept enseignants) et trois dans des quartiers du centre de Paris ou des communes aisées de la banlieue (lycées B, F et A, soit huit enseignants). Quant au lycée D, il est situé dans le centre-ville et a une bonne réputation, possède plusieurs classes préparatoires mais accueille une population socialement hétérogène provenant du centre-ville aisé, des petites communes rurales des alentours et du quartier HLM voisin où logent des familles assez défavorisées.

Pour donner une idée de l'équilibre du corpus d'entretiens par rapport au niveau des lycées, on peut mettre en relation les résultats généraux au baccalauréat (session 1995) et le nombre d'enseignants interrogés dans chaque lycée (tableau 1). Même s'il ne s'agit que des résultats de la dernière session et non d'une moyenne des dernières années, ces chiffres donnent une idée de la manière dont est perçu le niveau de l'établissement par les enseignants et les familles en particulier au cours de l'année scolaire 1995-1996 pendant laquelle nous avons enquêté. On peut constater que, sur dix-huit professeurs interrogés,

1. Nous avons anonymisé les lycées (de A à F) dans l'ordre où nous les avons découverts au cours de notre enquête.

Les enseignants de SES de chaque lycée ont été rangés par ordre d'ancienneté. Leur nom a été remplacé par une lettre correspondant à leur lycée et un chiffre. Ainsi, M. F1 est l'enseignant du lycée F qui enseigne les SES depuis le plus longtemps. De plus, nous avons pris le parti de ne pas indiquer le statut matrimonial des femmes, critère peu utile dans nos typologies, toutes les enseignantes sont donc appelées « M^{me} ».

sept enseignants dans un lycée ayant un taux de réussite au bac supérieur à 80 % et onze dans un lycée ayant un taux de réussite inférieur à 70 %. Ce déséquilibre est compensé par le fait que le lycée D a la réputation auprès

des enseignants (souvent par comparaison avec le lycée C) d'être un bon lycée de centre-ville, un de ces « beaux lycées » dont parlent Stéphane Beaud et Florence Weber (Beaud et Weber, 1992, p. 62). À

résultats équivalents, le lycée D et le lycée E ne sont donc pas perçus de la même manière par les enseignants du fait de leur situation géographique et de leur catégorie administrative (le lycée E est située dans une ZEP).

Tableau 1. La réussite au bac en 1995 dans les lycées étudiés

	B	F	A	D	E	C	Nationaux
Bac ES	I (37)	II (126)	II (64)	IV (66)	IV (52)	VI (69)	73,00%
Toutes sections	I (319)	II (348)	II (135)	IV (262)	IV (227)	VI (324)	75,10%
Nombre d'entretiens	1 (+1)	5	1	4	3	4	

I: + de 90%. II: de 80 à 89%. IV: de 60 à 69%. VI: moins de 50%. Entre parenthèses, le nombre d'élèves présentés.

Source: Bac: les résultats par lycée, J. Lamoure, Marabout-Le Monde.

Il n'est pas question de prétendre, avec dix-huit entretiens, à une quelconque représentativité du « corpus » d'entretiens. Néanmoins, pour donner une idée de ses spécificités, on a comparé certaines de ses caractéristiques à celles de la population des enseignants de SES dans les lycées publics en 1994/95.

On peut ainsi vérifier si cet « échan-

tillon » comprend des surreprésentations trop importantes (eu égard à sa taille) d'une certaine catégorie d'enseignants par rapport à d'autres (tableau 2). On constate alors que les défauts principaux de notre corpus, tant statistiquement que par rapport à notre sujet, sont l'absence de maître auxiliaire et la surreprésentation des agrégés. Nous n'avons, sans le vou-

loir expressément, interrogé que des enseignants titularisés et il nous a fallu en tenir compte: manque en effet à notre analyse le cas de l'enseignant maître auxiliaire qui n'a pas encore passé les concours de recrutement (CAPES, agrégation) qui sont les institutions officielles d'inculcation des normes pédagogiques d'une discipline.

Tableau 2. Le corps des enseignants de SES et le corpus d'entretiens

	Effectifs	Femmes	- de 30 ans	+ de 50 ans	Titularisés	Agrégés
Population	3 270	43%	25,4%	9,9%	89%	13%
Échantillon	18	38,8% (7)	27,7% (5)	11,1% (2)	100%	27,8% (5)

Source: Bulletin du SNES-groupe SES, supplément au n° 404 du 28 juin 1994 de l'US (hebdomadaire du SNES).

Lorsqu'une discipline telle que les SES émerge à partir d'un projet scientifique, scolaire et politique qui se réalise par une réforme de l'institution scolaire, il n'est pas surprenant que les individus qui participent à cette histoire appartiennent à ce que Mannheim nomme une même « unité de génération »: « La même jeunesse orientée par rapport à la même problématique historique actuelle vit dans un même "ensemble générationnel"; les groupes, qui, à l'intérieur d'un ensemble générationnel, s'approprient différemment ces expériences constituent différentes "unités de génération" dans le cadre du même ensemble générationnel » (Mannheim, 1990, p. 60). Comme me l'explique M. A1 (enseignant de SES depuis 1969), « La

génération des années soixante-dix en matière d'enseignement, c'est une génération qui est entrée en enseignement, je dis bien "entrée en enseignement", pour des raisons très largement idéologiques. » L'histoire institutionnelle et intellectuelle des SES, que nous n'avons pas besoin de rappeler ici, a donné naissance à une « figure » de l'enseignant de SES politiquement et pédagogiquement engagé et à un « modèle pédagogique » de la discipline, bien connu des lecteurs de DEES et que nous avons décrit en distinguant trois « logiques »: « méthodes inductives » centrées sur l'élève (logique « pédagogique »), volonté pédagogique de s'adresser aux élèves socialement défavorisés et non pas seulement aux

« héritiers » (logique « sociale »), inscription des SES dans la formation du citoyen (logique « civique »). Cependant, l'histoire de la discipline maintenant trentenaire explique aussi le fait que tous les enseignants de SES ne correspondent pas à cette « figure idéale ». Pour le montrer, il fallait analyser précisément les parcours scolaires et professionnels par lesquels les enseignants de SES que nous avons interrogés sont « entrés en enseignement », pour mettre en lumière la diversité des rapports des enseignants de SES à leur métier et construire une typologie qui pourrait être ensuite utilisée pour décrire les différents rapports possibles des enseignants à leur discipline.

Les « entrées en enseignement »

Parmi les dix-neuf enseignants de SES interrogés, six ont quinze ans ou plus d'ancienneté dans l'enseignement des SES et peuvent donc prétendre appartenir à la « génération des années soixante-dix ». Nous pouvons considérer rapidement les réponses qu'ils ont données à la question : « Comment êtes-vous devenu enseignant ? ». Sur ces six enseignants, quatre (M. A1, M. F1, M. B2, M^{me} E1) me font part de l'importance de la motivation politique dans leur rencontre avec les SES. M. F1 me dit par exemple : « J'ai choisi d'enseigner en réaction aux anciennes pratiques pédagogiques, quand j'étais lycéen, je ne voulais pas être prof, 68 est passé par là, c'est idéologique... J'ai des grands-parents et des grands-oncles qui étaient instituteurs de la Troisième République. »

Cependant, si quatre des six enseignants ayant plus de quinze ans d'ancienneté en SES invoquent un engagement politique comme ayant déterminé leur choix du métier de professeur de SES, il n'en reste pas moins que les parcours par lesquels ils sont devenus enseignants sont assez divers. MM. F1, F2, A1 et M^{me} E1 ont un parcours que l'on peut nommer « standard » puisqu'ils deviennent enseignants directement après une maîtrise d'économie qui est le diplôme le plus courant chez les enseignants de SES. En revanche, M. B2 et M^{me} C1 se destinaient à une autre carrière, exigeant des études plus longues et aboutissant à des positions plus élevées dans la hiérarchie sociale (ENA : haut fonctionnaire pour M. B2, droit : magistrature pour M^{me} C1) et c'est « par hasard » qu'ils sont devenus enseignants de SES, ce qui n'a affecté en rien leur engagement dans leur métier qui est très fort. On constate donc déjà, sur ces six enseignants de la « première génération », que, indépendamment de la motivation politique ou idéologique pour enseigner les SES, des trajectoires diverses se dessinent. Or, cette

« première génération » que nous venons de décrire est artificielle. En effet, on constatera facilement, en comparant les âges des enseignants et leur ancienneté en SES, que la corrélation n'est pas linéaire. Certains enseignants sont plus vieux que M. B2 ou M. F2 et ont enseigné moins longtemps qu'eux en SES ou dans une autre discipline. Ces décalages indiquent encore une fois des diversités dans les trajectoires qui mènent à l'enseignement des SES. La spécificité des six enseignants que nous venons d'évoquer réside dans le fait que, depuis le début de leur carrière professionnelle, ils sont professeurs de SES, même si leur projet initial les orientait parfois vers une autre profession : leur parcours sera nommé « direct ». Parmi les douze autres enseignants, cinq n'ont exercé aucune profession avant celle d'enseignant de SES : MM. F4, E2, F5, M^{mes} D2 et C3. Cependant, parmi eux, seuls MM. F4 et E2 ont véritablement une trajectoire « standard » : ils passent le CAPES de SES après une maîtrise d'économie. Les trois autres enseignants ayant une trajectoire « directe » ont abouti à l'enseignement des SES à partir d'un projet professionnel qui ne les y conduisait pas *a priori*, comme M. B2 et M^{me} C1. M^{me} C3 pensait travailler dans l'entreprise après sa maîtrise d'AES ; M. F5 a suivi un DEA de coopération et développement et M^{me} D2 a commencé comme maître auxiliaire après un DEA de sociologie et travaille à une thèse. Faute d'un meilleur terme, nous désignerons ces trajectoires « directes » comme celle de « convertis », pour la distinguer des trajectoires « directes » des six enseignants qui ont un parcours « standard ». On notera pour y revenir plus loin que MM. E2, F4 et F5 ont commencé à enseigner les SES au milieu des années quatre-vingt, ont respectivement trente-quatre, trente-huit et trente-sept ans et invoquent tous une affinité politique à l'égard des SES. Comme le dit M. F4 : « J'avais des motivations personnelles d'ordre politique pour les

sciences économiques, c'était l'époque d'un certain militantisme. Je me souviens, il n'y a pas une année de ma scolarité sans grève, dans mon cas des manifestations lycéennes puis étudiantes. »

Reste alors à considérer les sept enseignants qui ont une trajectoire « indirecte », c'est-à-dire qui ont exercé une autre profession avant celle d'enseignant de SES. Parmi eux, on peut distinguer deux situations. M^{mes} E3 et C4 ont d'abord fait des études qui ne les menaient pas à l'enseignement (DEA d'analyse et politique économique et école de commerce) et ont travaillé dans l'entreprise : c'est seulement ensuite qu'elles se sont « reconverties » dans l'enseignement des SES, la première comme maître auxiliaire à son retour des États-Unis où elle avait été enseignante bénévole, la seconde comme certifiée après une expérience décevante dans une entreprise. MM. D1, C2, D3 et M^{me} D4 appartiennent à trois générations différentes (ils ont respectivement cinquante et un ans, quarante et un ans, quarante et un ans et vingt-six ans) et ont commencé à enseigner dans d'autres disciplines. Nous les qualifierons de « transfuges ». On se rappellera qu'une grande partie des premiers enseignants de SES (comme M. B1) étaient des « transfuges » en provenance de l'histoire-géographie et des STE, même si nos quatre « transfuges » ne font pas partie de cette génération. Au départ, M^{me} D4 a fait un BTS puis a passé le CAPES de gestion : au lycée D, elle enseigne ainsi la comptabilité et les SES. M. D3 a une maîtrise d'économie appliquée et a d'abord enseigné les mathématiques puis les SES, discipline dans laquelle il passe le CAPES interne. M. C2 a d'abord été maître auxiliaire en collège, enseignant d'histoire et de français, a été titularisé sur liste d'aptitude. Ces quatre dernières années scolaires, il était en formation continue. Quant à M. D1, après vingt ans d'enseignement des mathématiques (maître auxiliaire puis certifié), il passe une maîtrise

d'économie et un DEA puis l'agrégation externe de sciences sociales. Nous avons donc distingué quatre catégories de trajectoires menant à l'enseignement des SES (« standard », « converti », « reconverti », « transfuge ») et nous avons résumé cette classification dans le tableau 3 qui met en rapport l'ancienneté des enseignants en SES, leur « entrée en enseignement », la présence d'une motivation politique et la possession d'une maîtrise d'économie. On peut constater que la motivation politique est toujours liée à une trajectoire « directe » et à une ancienneté en SES supérieure à dix ans, alors que les trajectoires « indirectes » n'apparaissent,

dans notre corpus, que pour des enseignants ayant moins de dix ans d'ancienneté dans la discipline. Cependant, il est évident que la typologie obtenue est très simple et l'on a pris en compte d'autres critères lorsqu'on a utilisé cette typologie pour expliquer les rapports des enseignants au modèle pédagogique des SES (non seulement l'origine sociale mais aussi la distance sociale entre l'enseignement de SES et le projet professionnel initial pour les convertis, les reconvertis et les transfuges). Qui plus est, dans certains cas complexes comme celui de M. F3, des catégories plus fines s'imposeraient. Après un DESS d'urbanisme, M. F3 a été

maître auxiliaire à la fin des années soixante-dix au moment où il y avait très peu de postes mis au concours du CAPES (trente postes en 1980). Il a donc passé des concours administratifs, a travaillé comme attaché d'administration, a été admissible au CAPES en 1983 (le nombre des postes au CAPES est remonté à 152 en 1982) et a été admis en 1984 ; il a été reçu à l'agrégation en 1992. Malgré son projet initial, nous l'avons considéré comme ayant une trajectoire de « converti » parce que son premier emploi est celui de maître auxiliaire en SES et que son détour ne l'a pas fait sortir de la fonction publique.

Tableau 3. « Entrée en enseignement » et ancienneté en SES

Trajectoires		20 ans ou plus			Entre 15 et 19 ans			Entre 10 et 14 ans			Entre 5 ans et 9 ans				Entre 1 an et 4 ans				
		A1	F1	C1	B2	E1	F2	F3	F4	E2	F5	D1	D2	C2	D3	D4	C3	E3	C4
Directe	Standards	X	X			X	X		X	X									
	Convertis			X	X			X			X		X				X		
Indirecte	Reconvertis																X	X	
	Transfuges										X		X	X	X				
Motivation politique		X	X		X	X			X	X	X								
Maîtrise d'économie		X	X			X	X	X	X	X	X	X	X					X	

Les rapports des enseignants à leur discipline

On voit rarement, en sociologie de l'éducation, le métier d'enseignant analysé dans le cadre d'une discipline, probablement au nom d'une rupture légitime avec les prétentions à l'originalité des disciplines et de leurs exégètes didactiques mais peut-être aussi par soumission à une définition administrative et formelle de la « profession » d'enseignant qui en néglige les dimensions proprement pédagogiques. Alors que l'idée d'un « métier » ou d'un « rôle » d'élève est quasi automatiquement liée, en sociologie de l'éducation, à l'idée d'une pluralité de rapports à ce métier ou à ce rôle (certains élèves ayant

accès plus facilement que d'autres aux normes implicites de ce métier, auxquelles ils peuvent ou non se soumettre), on en reste souvent, à propos des enseignants, à une homogénéité en partie factice ou à des différenciations administratives (grade, ancienneté ou même discipline réduite à la simple appartenance à un groupe spécialisé). C'est cette ignorance des **modalités** d'exercice du métier d'enseignant que nous voudrions corriger à propos des SES : « Il n'est pas impossible de trouver des indices de la modalité du comportement [« c'est-à-dire essentiellement le style et les manières »] dans les relations les plus objectives entre les pratiques et les opinions et les caractéristiques sociologiquement pertinentes des sujets qui les accompis-

sent ou les professent » (Bourdieu et Saint-Martin, 1970, p. 148). Les conditions de possibilité de cette analyse sont donc non seulement les descriptions précédentes des différentes dimensions pertinentes de la socialisation et de la trajectoire professionnelle des enseignants de SES, mais aussi l'homogénéité des entretiens comparés : d'une part, nous avons essayé de poser systématiquement un certain nombre de questions sur la spécificité de la discipline, les manières d'enseigner, les objectifs pédagogiques selon les niveaux, etc. et, d'autre part, nous avons souvent adopté une position « naïve » manifestant le moins possible une connaissance approfondie des SES, ce qui incitait les enseignants à ne pas laisser implicite leur rapport à la disci-

plaine pendant l'entretien et ce qui ne nous empêchait pas, à la fin de l'entretien, de poser éventuellement des questions plus précises.

Ainsi, nous avons cherché à analyser le rapport de chacun des enseignants interrogés au « modèle pédagogique » des SES, non pas pour juger ces enseignants mais plutôt pour rompre avec deux « prénotions » symétriques présentes parmi les enseignants : la forte homogénéité du corps des enseignants de SES et l'opposition nette en son sein d'enseignants « ordinaires » et d'enseignants « notables ». En présentant le modèle pédagogique de la discipline comme décrivant les pratiques de tous les enseignants de SES ou comme ne s'appliquant qu'à une petite minorité d'entre eux, on ne parvient ni à décrire la diversité effective des enseignants de SES ni le rôle exact du modèle pédagogique de la discipline dans l'expérience des enseignants. C'est pourquoi, nous avons insisté sur le **rapport aux normes** de la discipline, construit en combinant trois critères d'analyse des entretiens : la manière dont on prend contact avec le modèle pédagogique de la discipline, les facteurs qui influencent l'adhésion à ce modèle et les modalités du respect des normes pédagogiques propres à la discipline². Notons toutefois avec Bernard Lahire que, malgré les multiples corrélations que nous allons tenter de mettre en lumière, « la saisie de configurations familiales [ici pédagogiques] singulières n'a pas (et ne peut avoir) pour objectif de mettre en évidence des facteurs déterminants ou explicatifs, mais de saisir la manière dont les multiples contraintes simultanées et enchevêtrées orientent les comportements. S'il est possible d'écrire des portraits familiaux – structurés par des traits retenus comme pertinents – qui peuvent être comparés (et comparables) entre eux, dont on peut faire apparaître les parentés et les différences, les ressemblances et les dissemblances, à partir notamment de typologies, il est illusoire de vouloir appliquer un modèle interprétatif causal

sur ces réalités » (Lahire, 1995, p. 389).

L'accès aux normes

On pourrait penser que le fait que tous nos enquêtés soient titulaires certifiés ou agrégés exclut la possibilité de rencontrer des enseignants qui sembleraient ne pas avoir eu accès au modèle pédagogique de la discipline. Ce n'est pas le cas, et nous devons maintenant décrire la situation de trois enseignants (M. D3, M. C2, M^{me} D4) qui sont dans cette situation. On aura compris qu'il ne s'agit pas de vérifier si ces enseignants connaissent leur métier (comme pourrait le faire un inspecteur, un parent d'élève ou un élève). L'originalité de ces enseignants est que l'exercice du métier qu'ils ont en commun avec d'autres enseignants de SES n'est manifestement pas relié par eux au modèle pédagogique de la discipline, n'est pas décrit avec les termes officiels et légitimes. C'est par l'analyse de leur rapport à la discipline, que nous pouvons donc mettre en évidence négativement la première dimension de la modalité d'exercice du métier, à savoir l'**accès aux normes pédagogiques des SES**.

On a vu que M^{me} D4 a une trajectoire de « transfuge » : elle n'a eu aucune formation spécifique en SES ni à l'université ni par le CAPES puisqu'elle est enseignante de STE. Elle ne possède donc pas le vocabulaire pédagogique légitime qui permet à une partie des enseignants de SES de percevoir et de décrire leur « différence spécifique » vis-à-vis des autres disciplines. À chaque fois que je la questionne sur la spécificité des SES, elle me répond par la recherche du « raisonnement économique » qu'elle a du mal à définir et elle insiste beaucoup sur la dimension économique du programme de seconde, qui est la plus proche de ce qui se fait en STE.

« TB : Et est-ce qu'il y a de grosses différences entre la comptabilité et les sciences sociales dans l'enseignement ou pas ?

D4 : Alors bon, moi je peux vous le rapprocher des sciences sociales que j'enseigne à mes élèves de seconde avec l'économie que je fais aux premières. Disons que les sciences sociales sont beaucoup plus... il y a beaucoup plus un... comment... un horizon : "Pourquoi est-ce que vous faites ceci ? Comment est-ce que vous consommez ? etc." ; tandis que l'économie que j'enseigne à mes premières, c'est beaucoup plus des systèmes économiques c'est-à-dire "Pourquoi est-ce que l'État fait ça, pourquoi les entreprises licencient-elles ?" etc.

TB : Donc c'est plus proche d'eux les sciences sociales.

D4 : Voilà, les sciences sociales sont beaucoup plus leur raisonnement. On essaye de leur rapprocher par exemple, pourquoi est-ce que vous consommez telle chose et pas telle autre ? etc. Quelle est l'influence de la publicité dans votre consommation ? Tandis qu'avec des premières, pour de l'économie pure, on essaiera plus d'analyser des tableaux de consommation, sans chercher à savoir moins pourquoi les gens font telle chose plutôt que telle autre. »

On comparera cette idée d'un « raisonnement économique » (penser « en tant que consommateur, en tant qu'utilisateur... » dit-elle aussi) à l'insistance de M^{me} E1 ou de M. F5 sur la « formation du citoyen ». À propos de la manière de faire cours, M^{me} D4 affirme alterner les « cours théoriques » et les « exercices ». Sa conception de la « pédagogie des SES » (elle n'emploie pas le terme) est en fait plutôt « déductive » : « par exemple quand je leur ferai le taylorisme, **ils seront assez passifs le temps de leur expliquer ce que c'est, après ils se rendront compte qu'ils en connaissent des applications** avec le travail à la chaîne etc.

2. En ce qui concerne la distinction entre accès, adhésion et respect des normes, nous nous inspirons du travail de Muriel Darmon qui a appliqué cette problématique aux normes psychologiques dans l'éducation des jumeaux et à leur réception par les parents des jumeaux.

mais déjà quand vous leur parlez du taylorisme ils savent pas l'écrire donc savoir ce que c'est, non. (TB : « Donc là ça change ») Là le mode de travail changera puisqu'il **faudra un minimum de théorie avant de pouvoir faire la pratique** (TB : « Combien de temps, deux heures ? ») Non, il faut pas que ça dépasse trois quarts d'heure avec un seconde parce qu'au bout de trois quarts d'heure vous en avez lâché la moitié, c'est un maximum, **après on leur donne des exemples dans les textes, exemples d'entreprises où c'est appliqué pour qu'ils découvrent tous seuls certains aspects** (nous soulignons). Afin de détromper une fois de plus les apparences de jugement pédagogique négatif porté sur la manière d'enseigner de M^{me} D4, on notera qu'elle emploie une formule qui suggère qu'elle a pratiqué les instructions qui accompagnent les programmes : « des exemples... pour qu'ils découvrent tous seuls certains aspects ». Cependant, la manière dont elle présente cette « pédagogie » suggère qu'elle n'a pas intériorisé la « logique pédagogique » qui soutient ces méthodes. Si elle mentionne l'utilisation de documents et de références à la réalité sociale des élèves, c'est en termes d'exemples de la vie quotidienne (« Voilà, oui. Il leur faut toujours quelque chose de proche d'eux, donc quelque chose qu'ils peuvent voir à la télé en ce moment, quelque chose par exemple association sportive qu'ils puissent se rendre compte qu'ils en font partie en sortant etc. ») et d'exercices. Finalement, ce qui apparaît comme la synthèse de tous ces traits, c'est l'absence d'une perception de la spécificité de la discipline³ :

« M^{me} D4 : Alors on leur apprend à interpréter des documents puisque c'est ce qu'on va leur demander au bac s'ils continuent l'option. Donc on part toujours dans l'hypothèse ils le continuent jusqu'au bac. De toute façon, **interpréter des documents, quelle que soit la spécialité qu'ils vont choisir, ils devront le faire** donc autant leur apprendre le plus tôt possible.

TB : Et ça c'est une originalité de votre matière ou pas ?

D4 : **Ah non, c'est dans toutes les matières** (nous soulignons).

On retrouve chez M. C2 l'opposition entre une approche théorique en termes de « modèle » et de « références théoriques » à une approche qui part d'exemples de la vie quotidienne : « Plus concrètement, je vais utiliser davantage des exemples simples issus du quotidien. Parlant de la consommation, on va partir des produits alimentaires. Partir d'éléments concrets qu'ils vivent au quotidien et qui sont leurs références, je m'appuie sur la vie locale, un univers qui est familier. » M. C2 affirme qu'il a toujours travaillé seul avec des manuels et que, n'étant pas particulièrement motivé à l'égard du métier de professeur, la spécificité des différentes disciplines qu'il a pratiquées lui est indifférente : « Enseigner l'économie ou enseigner le français, ça m'est égal. » Sa réponse à ma question sur la « formation du citoyen »⁴ est significative puisqu'elle ne témoigne pas seulement du fait qu'il n'accorde pas une grande importance à cet objectif pédagogique : elle montre qu'il ne perçoit pas la « formation du citoyen » comme un objectif pédagogique, une attitude générale mais plutôt comme une notion du programme.

« TB : Est-ce que vous prenez en compte dans vos objectifs pour les classes ce qui dans les programmes de SES s'appelle formation du citoyen, est-ce que ça vous paraît important ?

M. C2 : Si, si... certainement, donc euh... c'est pas un thème qui m'est à cœur, plus de par ma formation, je conçois l'importance par rapport à la population de cette notion de citoyenneté, donc je vais essayer de la traiter le mieux possible, au niveau de ma formation, c'est pas quelque chose où j'excelle. »

M. D3 tire aussi de son changement de discipline une certaine indifférence pédagogique au contenu : « Ça n'a pas changé grand chose de passer des maths à l'économie, il y a complé-

mentarité. » Il n'en reste pas moins que le plan du cours sur la famille qu'il vient de terminer (l'entretien a lieu dans sa salle de classe et le plan est encore au tableau) est parfaitement « classique » (les différentes fonctions de la famille, les concepts descriptifs du choix du conjoint, le texte de Françoise Hériter-Augé sur les « mille et une formes de la famille »). De plus, M. D3 fait référence à des recherches qu'il a lues et qui l'ont aidé, sur les pratiques pédagogiques dans le cadre du CNDP et de DEES. Pourtant, le modèle pédagogique des SES ne semble pas avoir été « intériorisé » par lui. Peut-être est-ce parce que, comme M. C2, il a très peu travaillé avec des collègues : « Il y a peu de communication entre nous, c'est un monde très fermé. » L'accès aux normes pédagogiques de la discipline ne se réduit donc pas à une simple mise en contact avec les textes officiels ou les manuels de la discipline ou à une maîtrise pratique des techniques de construction des cours et d'enseignement. Ce qui frappe dans les entretiens des trois enseignants en question, c'est l'absence de distinction entre un « modèle idéal » et un « modèle pratique » du métier de professeur, le premier correspondant aux spécificités pédagogiques et intellectuelles de la discipline et le second au travail quotidien dans ce qu'il a de moins original, de commun à toutes les disciplines. Bien entendu, cette distinction n'est jamais présente de manière aussi tranchée dans les entretiens, mais on verra qu'elle est tout à fait structurante dans plusieurs cas. Les enseignants que nous venons de citer n'ont pas eu **accès aux normes de la discipline** au sens où ils ne manifestent pas la

3. Faut-il préciser ici que cette absence de perception n'est pas « fausse » ? Elle ne s'oppose pas à l'existence objective d'une spécificité des SES mais aux normes issues de l'histoire de la discipline, qui la définissent comme spécifique.

4. Cette question a été posée volontairement à la fin de l'entretien, pour éviter de renforcer la situation d'examen de conformité aux normes de la discipline, que peut créer la situation d'entretien, comme on le verra plus précisément à propos des « apprentis ».

connaissance et n'ont pas intériorisé les schèmes communs de définition du modèle pédagogique de la discipline, les références aux logiques de justification de la spécificité des SES : ce sont les seuls qui ont véritablement appris leur métier « sur le tas », c'est-à-dire sans avoir passé de concours et sans aide des collègues. Cette non-socialisation **aux normes du métier** va de pair avec un rapport au métier d'enseignant en général. En effet, il serait simpliste d'affirmer que, parce qu'ils ont une trajectoire de « transfuges », ces enseignants sont « naturellement » enclins à percevoir ce que les SES ont de commun avec les autres disciplines. L'inverse était probablement vrai en ce qui concerne les premiers enseignants de SES, « transfuges historiques » des STE ou de l'histoire-géographie lassés de la pédagogie traditionnelle de ces disciplines. M. B1, par exemple, lorsqu'il parle de son ancienne discipline témoigne de cette attitude : « Ma toute première année d'enseignement, en 1965, j'enseignais en terminale à des élèves qui ne passaient pas le bac mais le BSEC qui sera transformée en bac G2, ils allaient ensuite travailler comme aides-comptables chez un expert-comptable [...] c'était vraiment un enseignement professionnel, le fait que les SES aient pour objectif de permettre aux élèves de **comprendre** la réalité économique et sociale dans laquelle ils se trouvaient était tout autre chose selon nous. » Ce qui caractérise les trajectoires professionnelles de ces professeurs c'est non seulement qu'ils sont « transfuges » par rapport à l'enseignement des SES mais surtout qu'ils sont des « convertis » par rapport à l'enseignement en général et ce d'autant plus que leur diplôme initial les conduisait plutôt vers l'entreprise. À cela s'ajoute le fait qu'ils n'ont pas passé de concours de recrutement de professeur de SES ou alors le concours le moins légitime pour M. D3 (CAPES interne). Plus généralement, si on les compare aux autres enseignants étudiés, on constatera qu'ils sont détenteurs du capital

scolaire le plus faible puisqu'ils ont effectivement obtenu des diplômes « inférieurs » à la maîtrise d'analyse économique dans la hiérarchie professionnelle et scolaire des diplômés. Ce n'est pas le cas de M. B1 (agrégation de gestion) ou de M. D1 (DEA de mathématiques), qui sont comme eux des « transfuges », ou de M^{me} C1 qui, on le verra, est proche d'eux sur certains points précis, mais possède un capital scolaire plus élevé (IEP-Paris et maîtrise de droit). Il est difficile, eu égard au peu d'informations que nous possédons sur leur trajectoire, d'interpréter le fait que l'origine sociale de ces trois enseignants semble aussi moins élevée que celle des autres enseignants de notre corpus. M. D3 (mère commerçante au Gabon) et M. C2 (père agent commercial et mère bibliothécaire) sont issus de famille dont le capital économique et le capital culturel sont relativement faibles.

Faute de mieux, nous désignerons ces trois enseignants comme « sans accès » pour suggérer que, du fait des conditions objectives dans lesquelles ils étaient placés, ils n'ont pas été conduits à mettre en rapport leur expérience professionnelle avec le « modèle pédagogique » des SES, pour s'en réclamer ou s'en distinguer.

L'adhésion aux normes

Qu'en est-il du rapport aux normes du métier de professeur de SES par M. D1 qui a, lui aussi, une trajectoire de « transfuge » ? Contrairement aux trois enseignants précédents, M. D1 a, par rapport au métier d'enseignant de mathématiques, sa discipline d'origine, une trajectoire « standard » puisqu'il a passé un DEA de mathématiques, a été un moment chargé de cours à l'Université puis est devenu maître auxiliaire et a passé le CAPES. Il semble même avoir eu une motivation spécifique à l'égard de l'enseignement puisqu'il me dit : « Je voulais faire quelque chose d'utile socialement. » Ce n'est donc pas par indifférence au métier et du fait de contraintes liés aux postes proposés par l'Éducation nationale que M. D1

a changé de discipline. On a vu en effet qu'il s'est engagé dans un cursus d'économie parce que, dit-il, « l'économie ça m'a toujours intéressé, alors je me suis dit, je vais faire des études ; des études d'économie ». Il se retrouve donc dans cette position probablement atypique de « transfuge agrégé ». Il en découle une position très ambiguë vis-à-vis de la discipline. Comme les enseignants « sans accès », M. D1 ne fait jamais de lui-même allusion aux spécificités de la discipline, à ses normes et à son vocabulaire officiels. Cependant, le rapport de M. D1 à la discipline est plus désinvolte et distant qu'inconscient des normes propres aux SES. Ainsi, il critique tel ou tel aspect du programme : « Un des problèmes de l'enseignement des sciences sociales, ils ont peut-être essayé de corriger, c'est que ce qu'on demande, il y a des exigences relativement démesurées en termes de contenus. (TB : le programme est trop vaste ?) Trop vaste, trop compliqué. » Qui plus est, lorsque je fais allusion aux spécificités de la discipline, il me comprend tout en exprimant une sorte de scepticisme :

« TB : Comme je sais qu'en sciences sociales on a tendance à partir de documents, à faire réagir les élèves, leur faire découvrir un certain nombre de choses par eux-mêmes... »

M. D1 : Ouais (soupir), l'élève, il cherche pas ce que ça signifie, il cherche ce qu'on veut lui faire faire ou ce qu'on veut lui faire dire, dans certains cas sur les documents de sciences sociales, c'est comme ça... C'est un peu des pseudo-documents, souvent... ça dépend mais... Moi je suis pas inductiviste disons, empiriste (rire) bon... maintenant faire un texte, un exercice ou quelque chose comme ça, je crois pas à toutes sortes de documents. J'essaie de faire dans un cours, trois aspects, un aspect un petit peu où ils voient quelque chose par eux-mêmes, les faire réagir et puis apporter quelque chose un peu quand même. » Cet extrait nous semble assez bien suggérer la différence entre M. D1 et M. C2 ou M^{me} D4 dans

le rapport aux normes du métier. D'abord, M. D1 fait une référence très désinvolte à la pédagogie des SES qui montre qu'il connaît l'existence de ce « modèle ». Cette allusion prend en fait son sens si on la rapporte au travail de thèse de M. D1 dont il me parle en fin d'entretien, qui porte sur « l'épistémologie de Keynes », ce qui implique que le mot « inductiviste » a autant un sens pédagogique qu'épistémologique dans la bouche de M. D1, comme le montre le fait qu'il l'accompagne du mot presque méprisant « empiriste » (qui est rarement employé en SES sinon dans les critiques épistémologiques de la « pédagogie inductive »). De plus, M. D1 prend position quant à l'utilisation des documents ou de certains documents et prétend implicitement faire preuve d'une certaine autonomie dans sa manière de faire, voire d'une certaine volonté de distinction.

En fait, bien que sa trajectoire de « transfuge » et le fait qu'il ait passé l'agrégation après des études d'économie (parcours peu propice à une forte socialisation à la discipline) le rapproche indéniablement des « sans accès », toute une partie de la trajectoire et de l'attitude de M. D1 suggère un rapport à la discipline différent : c'est moins au niveau de l'accès au modèle pédagogique de la discipline qu'au niveau de l'adhésion à ses normes que M. D1 se distingue. Il faut donc maintenant tenter d'expliquer cette dimension de **l'adhésion aux normes de la discipline**, c'est-à-dire de leur reconnaissance comme légitimes et adéquates par rapport au métier de professeur de SES. Comme précédemment, nous procéderons négativement : en effet, parmi les enseignants interrogés, deux manifestent, plus encore que M. D1, à la fois une connaissance des normes de la discipline et une distance vis-à-vis de ces normes (M. F3, M. F2). En fait, M. D1 se rapproche de M. F3 (et de M. F2) par plusieurs caractéristiques de sa trajectoire et de son rapport au métier. Il est agrégé, il est d'une origine sociale élevée (père

ingénieur) et il associe son métier d'enseignant à d'autres projets.

La distance dont fait preuve M. F2 à l'égard de la discipline est assez « intellectuelle » : elle consiste à privilégier sa propre expérience par rapport aux idées générales sur la discipline et peut résulter en grande partie de la situation d'entretien qu'il perçoit comme appelant un témoignage personnel. Lorsque je l'interroge sur l'existence d'une spécificité des SES, M. F2 répond positivement et affirme qu'il existe « des restes et des traces très importantes » de l'histoire de la discipline et de la pédagogie active. Il ajoute même que « nos collègues d'histoire-géographie enseignent très différemment ». Cependant, M. F2 hésite à insister sur ces aspects : « Je réfléchis... il y a des lieux communs sur les SES, une matière spécifique parce qu'elle a un rapport avec le vécu social des élèves... Je ne ressens pas tellement ça. Les élèves viennent en classe, que ce soit l'histoire, la physique ou les SES, il n'y a pas de différence [...] J'ai peur de tomber dans un lieu commun. Peut-être la spécificité est-elle de réfléchir sur des théories différentes par différence avec les habitudes des sciences exactes ? En SES on oppose les approches... » Je lui demande alors pourquoi le rapport au vécu lui paraît être un lieu commun : « C'est un lieu commun parce que c'est dans tous les manuels, tous les profs le disent. Mais la géographie ou la physique, c'est aussi le vécu. » À plusieurs reprises pendant l'entretien et après la fin de ce dernier, M. F2 hésitera face à mes questions, me disant qu'il essaye de réfléchir pour me répondre correctement. Il ne s'agit pas d'hésitations mais plutôt d'assumer le rôle d'un informateur réfléchi qui cherche à me fournir sur la discipline un compte rendu intéressant et objectif plutôt que des opinions trop communes. D'où l'insistance sur une certaine banalité des SES qui apparaissent aux élèves comme une matière parmi d'autres, par opposition avec la vision parfois enchantée que donnent les enseignants ou les

manuels. Il semble adhérer parfois à la logique pédagogique (« ce n'est pas un enseignement académique ») mais sans engagement ni excès et il n'évoque jamais la logique sociale ou civique dans son discours. La distance de M. F2 se construit donc plutôt vis-à-vis d'une passion excessive pour la discipline, d'une sorte d'idéologie militante propre à certains enseignants, que vis-à-vis de la discipline elle-même, de son modèle et de ses pratiques pédagogiques.

La distance que prend M. F3 est plus franche et exprime une position sur la discipline et son enseignement plus précise et critique que celle de M. F2. Plusieurs fois, pendant l'entretien, M. F3 perçoit dans mes questions des suggestions implicites portant sur le modèle pédagogique des SES et il les récuse : « Moi je pars pas du vécu des élèves si c'est ça que vous voulez me faire dire, j'en sais rien, parce que ça a été longtemps un discours de la discipline, partir du vécu des élèves pour les faire arriver à quelque chose, je fais pas trop ça, j'ai plutôt une certaine réserve par rapport à cette histoire. » Cela n'empêche pas M. F3 de chercher à « ouvrir les fenêtres » pour les élèves, en plus du programme, à leur conseiller des livres de littérature ou de sociologie. Ce qui est caractéristique de M. F3, c'est qu'il exprime une distance à l'égard du modèle pédagogique de la discipline tout en ayant intériorisé un certain nombre de traits typiques de l'enseignant de SES, en particulier celui de la liberté pédagogique (qui justement lui permet de mettre en pratique sa « distance » vis-à-vis de la liberté pédagogique !) : « J'ai pas le nez collé sur le programme, je peux m'écarter des sentiers battus des bouquins... mais je suis attaché à des choses fondamentales dans le programme. » Il m'explique ainsi qu'il lui arrive de construire des cours assez originaux : « En ayant travaillé sur la justice, dans notre nouveau programme de première, on a les valeurs, les normes, j'ai une lecture d'une partie du programme qui est assez personnelle parce que j'ai travaillé pas mal sur le

code pénal, sur des choses comme ça, et ça me semble vraiment très important pour comprendre un certain nombre de choses, or c'est totalement absent de nos programmes... Sur le contrôle social, ce qu'on a dans nos programmes c'est, tout de suite, la sociologie de la déviance, Becker etc., or ce que j'ai toujours pensé c'est que, pour comprendre ça, il faut aussi comprendre ce qu'il y a en amont, les institutions, moi j'ai pas mal travaillé sur ce que c'est qu'un juge d'instruction, la loi, la loi pénale donc j'ai pu avec mes élèves construire quelque chose qui était sans doute en marge, qu'on ne trouve pas dans les bouquins mais qui était lié au travail que j'avais fait... Par exemple, je leur ai fait lire un livre de Bredin sur la justice, *Un coupable...* »

Mais, plus tard, il prend explicitement ses distances avec **la position pédagogique** des enseignants de SES sur leur liberté (qu'on trouvera revendiquée chez M. E2) : « Il y a des enseignants plus ou moins attachés au programme. Moi je fais une grande partie du programme en première. Le cours sur la monnaie, j'y tiens et je le fais. » Connaissant assez bien la discipline, M. F3 a une opinion sur ses orientations actuelles comme M. E2 ou M. B2 et contrairement aux « jeunes certifiés ». Cette opinion peut relever d'un intérêt personnel mis en rapport avec l'histoire de la discipline : « Moi, j'aime beaucoup l'histoire, c'est quelque chose que je reproche aux nouveaux programmes, on a court-circuité toute une partie historique et ça me semble être une erreur assez regrettable, on a abandonné toute une part historique qu'on avait, un peu École des annales, etc. maintenant quand on regarde les programmes, on a des thèmes qui commencent en 45. » En revanche, il ne fait jamais usage de la logique civique ou de la logique sociale et on a vu son scepticisme vis-à-vis de la logique pédagogique à propos du « vécu ». Il lit *DEES* sans beaucoup l'utiliser (« *DEES*, c'est pas une revue qui a bercé ma péda-

gogie »), et surtout il critique le manque de lien de la discipline avec le supérieur, ce qui le distingue de nombreux enseignants.

En fait, dès le début de l'entretien, M. F3 me faisait part de son originalité : « Sans doute que par rapport au discours peut-être pas dominant mais discours sciences éco et sociales sur une nouvelle pédagogie moi j'ai bon peut-être un certain recul, une certaine distance, qu'il faudrait expliquer mais bon liée à ma pratique tout simplement et puis à la façon dont j'ai poursuivi mes études... La démarche SES telle qu'on la voit présentée dans nos revues, etc. je lis, ça m'intéresse mais disons que je suis pas un militant de cette pédagogie-là surtout qu'en termes d'efficacité ça me paraissait relatif. »

Ainsi, à l'inverse des trois enseignants « sans accès » dont le capital professionnel et social était très faible, MM. F3, F2 et D1 sont agrégés et leur origine sociale est plus élevée. D'ailleurs, plus leur capital scolaire et professionnel et leur origine sociale sont élevés, plus la distance qu'ils adoptent vis-à-vis de la discipline est importante, de l'indifférence affichée par M. D1 (père ingénieur de fabrication) à la prudence intellectuelle de M. F2 (père artisan coiffeur) en passant par la critique interne de M. F3 (père cadre moyen). Or, l'agrégation (et le capital culturel relativement important dont ils ont hérité pour M. D1 et M. F3) leur confère une autorité personnelle vis-à-vis de la discipline et de ses enseignants, autorité qui est la condition nécessaire de cet **accès sans adhésion** qui définit la distance à la discipline. Cette attitude est une forme de la « distance au rôle » évoquée par Goffman (Goffman, 1961)⁵. Dans leur rapport au métier d'enseignant, l'important semble ici une certaine absence d'engagement qui prend des formes différentes selon leur entrée dans l'enseignement de SES. Comme les enseignants « sans accès », mais d'une autre manière⁶, ces trois « distants » affirment qu'ils travaillent plutôt seuls et peu en groupe. Aucun n'évoque

une motivation politique à l'égard des SES mais le plus important des traits communs à ces trois enseignants, avec l'agrégation, accroît encore leur autonomie et donc leur recul à l'égard de leur métier de professeur de SES : ils ont des activités « annexes » et entrent donc plus ou moins dans la catégorie décrite par Jean-Michel Chapoulie, de ces professeurs « qui du fait d'activités extérieures à l'enseignement (responsabilités dans des associations culturelles ou politiques, activités "secondaires" d'écrivains ou de chercheurs, etc.) se trouvent objectivement et subjectivement en situation "d'intellectuels" [d'où découle] l'autorité culturelle qu'ils s'accordent en prétendant définir et imposer leur point de vue personnel sur le contenu de leur discipline » (Chapoulie, 1987, p. 158). M. D1 travaille à sa thèse d'économie, M. F2 dirige l'Amicale du lycée F et participe beaucoup à la vie de l'établissement et M. F3 est pigiste aux *Dossiers et documents* du journal *Le Monde*.

Le respect des normes Les critères d'analyse

Lorsque nous avons cherché à comparer les attitudes des dix-huit enseignants interrogés à partir de notre connaissance de l'histoire de la discipline, un certain nombre de critères

5. Nos conclusions rejoignent ici celles de Jean-Michel Chapoulie qui évoque la « distance » de certains enseignants à l'égard de l'institution scolaire : « Cette modalité du rapport aux règles [...] renvoie inséparablement à la position occupée dans le système d'enseignement et à la trajectoire scolaire et professionnelle qui y a conduit, la reconnaissance par l'institution se traduisant par l'acquisition d'une autorité personnelle opposable éventuellement à l'institution [...] Une origine sociale élevée ou relativement élevée rend également particulièrement probable cette modalité du rapport aux règles » (Chapoulie, 1987, p. 156).
6. Ce qui montre qu'il ne faut pas séparer les critères d'analyse du « rapport aux normes ». On verra plus loin M. B3 et M. E2 avoir des « prises de position » identiques alors que leurs « rapports aux normes » sont aux antipodes l'un de l'autre. On vérifie ainsi que « l'ignorance de la distinction entre le comportement et la modalité du comportement [...] conduit à identifier purement et simplement des pratiques, ou des opinions, qui ne sont séparées que par leur modalité » (Bourdieu et Saint-Martin, 1970, p. 148).

de rapprochement et de classement ont rapidement émergé et ont permis de proposer cinq catégories principales dont deux ont déjà été présentées : les « sans accès » (trois enseignants), les « distants » (trois), les « historiques » (trois), les « militants » (trois) et les « apprentis » (quatre)⁷. Ces cinq catégories sont ordonnées autour d'une catégorie centrale, celle des enseignants « historiques » c'est-à-dire correspondant au modèle pédagogique « classique » de la discipline qui a été défini par les trois logiques « pédagogiques », « sociales » et « civiques ». Nous allons indiquer rapidement comment nous avons identifié ces enseignants « historiques » et, ce faisant, déterminé les critères d'analyse qui ont fourni les principes de construction de la typologie dans son ensemble.

Les enseignants « historiques » font référence à l'histoire de la discipline, au programme ou aux instructions comme signes d'une tradition fondatrice de la spécificité de la discipline. Ces références peuvent se faire de manières diverses. M. A1 me parle successivement de *DEES* et de la pédagogie inductive comme d'éléments du patrimoine de la matière et de son expérience personnelle : « Ah oui, on est la seule matière à affirmer, à avoir affirmé pendant des années, c'est peut-être moins vrai maintenant, le primat de l'induction sur le cours magistral. C'est-à-dire que, dans la quasi-totalité des cours, les élèves ne reçoivent pas d'enseignement d'en haut. » M. F1 affirme qu'il adhère au « projet des pères fondateurs Lanta, Roncayollo, Palmade » et persiste à faire disposer les tables en U dans sa classe, pratique propre aux « méthodes actives » des débuts de la discipline.

Plus caractéristique encore, ces enseignants utilisent les « logiques » de justification de la discipline, en particulier la logique civique. M. A1 affirme ainsi : « On est la seule matière où il est spécifié dans les attendus qui précèdent les programmes que nous ne contribuons pas simplement à former des élèves à passer le baccalauréat

mais que nous devons leur apporter : 1) un esprit critique, 2) une formation de futur citoyen. » Il se réfère aussi à la logique sociale : « Moi je crois que, bon c'est peut-être un peu prétentieux de dire ça, mais le corps des profs de SES est un peu plus attentif que les autres aux effets sociaux, aux déterminismes familiaux, aux déterminismes sociaux que peut l'être la majorité des autres professeurs. » M^{me} E1 mentionne plusieurs fois la formation du citoyen et souligne l'importance des méthodes par rapport aux contenus, comme M. F1. D'ailleurs M. F1 critique, dans cette perspective, la tendance actuelle en SES : « L'approche est de plus en plus théorique, les élèves ont de plus en plus de difficultés à se reconnaître. On cherche une légitimité aux yeux du supérieur, on cherche à singer le supérieur, faire des singes savants et non des citoyens. » Il faudrait comparer cette prise de position à la prise de position déjà citée de M. F3, identique dans son contenu mais différente dans ses modalités (référence au citoyen, aux élèves, etc.) et aux prises de position de M. B2 opposées dans leur contenu mais identiques dans leur modalité.

Cependant, ces enseignants ne sont pas non plus des « militants » de la discipline : nous les avons séparés de ces derniers parce que leur rapport à la discipline est plus de l'ordre de l'expérience acquise que du combat actuel. Bien entendu, cette distance est historique ou biographique et ces trois enseignants ont plus de quarante ans et plus de dix-huit ans d'ancienneté. Mais cette expérience personnelle leur permet aussi, sur certains points, de se singulariser par rapport à l'histoire de la discipline ou de se distinguer des « militants ». M^{me} E1 décrit ainsi sa manière de faire cours : « Mon cours c'est un peu du magistral questionné, j'ai une structure très claire de plan de cours, je sais où je vais mais je procède par questions/réponses sur documents. » M. F1 pense aussi que « dire "pédagogie active", ça fait slogan », et M. A1 ne lit plus beaucoup *DEES* : « On consi-

dère que la réflexion sur les pratiques, elle a lieu quand on est au début de la carrière et puis après on considère qu'on est lancé sur les rails et que l'expérience supplée à la recherche. » Quant à M^{me} E1, lorsque je lui demande si elle a fait voter ses élèves à l'occasion des élections (ce que font certains enseignants) : elle me répond en riant qu'elle ne le fera jamais, qu'elle trouve cela démagogique. Les « historiques » incarnent donc bien la liberté pédagogique propre aux enseignants de SES : ils n'hésitent pas à exposer, en parlant à la première personne, les aménagements qu'ils font subir à leur enseignement en fonction des classes, l'insistance qu'ils mettent sur les méthodes en seconde (M. A1 et M^{me} E1) ou sur l'étude de la presse d'un point de vue civique (M^{me} E1).

Si nous mentionnons ces remarques, c'est pour montrer que, dans leur rapport à la discipline, les enseignants « historiques » n'ont pas été socialisés aux SES seulement dans le cadre d'un apprentissage individuel mais aussi à travers une histoire collective. Ces enseignants avaient tous une motivation idéologique pour enseigner la discipline et ils ont passé le CAPES externe à l'exception de M. A1 (M. F1 affirme qu'il a refusé de passer l'agrégation lors de sa création, pour des raisons idéologiques). Ils ont surtout un capital pédagogique spécifique à la matière. Tous les trois sont membres de l'APSES, M. A1 vient d'être promu agrégé sur liste d'aptitude, M. F1 et M^{me} E1 ont participé à la rédaction de manuels de SES.

« Militants » et « apprentis » : les modalités du respect

Si les enseignants « historiques » correspondent à la catégorie centrale de notre « typologie », c'est parce qu'ils représentent la forme légitime de

7. M. A1 n'est pas classé parce qu'il a été interrogé en tant qu'inspecteur de la discipline : il constituerait probablement un cas intéressant de « transfuge historique » au sens non métaphorique du terme puisqu'il a été un acteur important de l'histoire des SES.

l'adhésion aux normes pédagogiques de la discipline. Mais il existe différentes formes d'adhésion, ce qui oblige à construire une troisième dimension pour analyser les modalités d'exercice du métier de professeur de SES. Il s'agit du « respect », c'est-à-dire des modalités de la mise en pratique des normes pédagogiques dont on connaît (accès) et reconnaît (adhésion) la légitimité. On va mettre en évidence cette dimension en comparant les « militants » (MM. F5, E2 et B2) et les « apprentis » (M^{mes} D2, E3, C4 et C3).

Un critère simple de distinction entre les discours de ces deux dernières catégories est la référence immédiate et revendiquée dans un cas, absente dans l'autre, à la logique civique. M. B2 est un des plus ardents défenseurs de cette « logique civique » au sein de l'APSES et m'en parle longuement. On peut citer tout le début de l'entretien avec M. F5 qui répond instantanément et abondamment à mon indication de départ sur la « spécificité des SES » : « Je pense qu'effectivement il y a une spécificité du prof de SES, je raconte une anecdote que j'ai vécue, une des dames qui travaille en bas, un jour elle me voit arriver avec un grand sourire, elle me dit "Vous êtes sûrement prof de sciences éco", "Ah bon pourquoi ?", elle me dit : "Parce qu'en général ils sont souvent plus ouverts que les autres, souvent assez joyeux, assez contents de faire ce qu'ils font, et un jour j'ai dit ça à un prof de philo, qu'il devait être prof de science éco, et il m'a dit "Non je suis prof de philo mais j'ai été prof de sciences éco"" (rires, TB : Donc ça se confirme !) Ça se vérifie. **Je pense qu'en général on est assez heureux dans notre métier, on fait des choses qui nous intéressent. On a tous l'idée, je le vis comme ça en tout cas mais je suis pas tout seul, que c'est une matière qui permet d'ouvrir les élèves sur le monde, d'en faire des citoyens** et quelque part on est un peu héritier des Lumières, c'est très exagéré de dire ça, mais on pense que l'éducation c'est une façon de changer le monde,

je caricature en disant ça, donc de faire un monde un peu meilleur, d'apporter notre modeste pierre à l'édifice, et **je pense que c'est assez général aux profs de sciences éco même s'ils ne l'expriment pas toujours de cette façon**, je vois tous ceux qui sont ici ils ont tous l'idée qu'il faut former des citoyens même s'ils ne le disent pas toujours explicitement, de façon aussi affirmée, c'est toujours une idée qui traîne dans leur conscient ou leur inconscient. Et puis pour élargir le truc on a une réputation assez marquée, tous les élèves me disaient toujours "ouais tous les profs de sciences éco sont de gauche"» (nous soulignons). Comme les élèves et les agents de service dans ses anecdotes, M. F5 « généralise son cas », ce qui est caractéristique d'un certain militantisme à l'égard des SES.

M. E2 fait aussi référence à la logique civique : « Il y a un intérêt politique pour nous : former le citoyen. C'est de là que vient mon intérêt pour la discipline [...] On leur montre ce qu'il y a derrière un calcul de PIB. » Il me parle des élèves de terminale qui bachotent : « Monsieur, ça va tomber la réduction du temps de travail ? Ça tombera pas mais pour vous citoyens c'est essentiel... ». Les « militants » assument la logique pédagogique presque sous une forme « affective » : « Il y a beaucoup de gens qui veulent en rester à "je suis le prof, ce sont les élèves", je pense qu'on a une relation assez particulière avec les élèves » (M. F5), « Il y a une relation affective avec les élèves, c'est à double tranchant d'ailleurs » (M. E2), « Mais la bonne volonté de l'élève, c'est horrible ce métier, moi je suis un affectif » (M. B2).

De plus, les « militants » utilisent et revendiquent comme faisant partie de leur expérience la logique sociale. M. E2 rapproche son origine ouvrière et son aisance vis-à-vis des élèves du lycée E (M. B2 me dit aussi qu'il appréciait le lycée E du fait de l'origine des élèves et qu'en y enseignant, il « payait sa dette à la société »), il interpelle les élèves : « Je suis parfois un Pygmalion positif en terminale.

Je leur montre leurs déterminismes économiques et sociaux et après ils me font dire par des amis à eux : "Vous direz à M. E2 que j'ai quand même réussi". Je leur dis "Soyez plus ambitieux, vous intériorisez votre condition !". » Quant à M. F5, d'origine tunisienne (c'est lui qui fait ce rapprochement), il faisait autrefois un cours très long sur l'immigration : « Je passais longtemps à faire un cours sur l'immigration en seconde parce que je trouvais que c'était intéressant de leur point de vue, ils me racontaient des trucs sur leur vie, comment ils percevaient, c'était au moment de la guerre du Golfe, on a beaucoup discuté la stigmatisation des musulmans, des arabes... Sur l'immigration on est resté longtemps parce que c'était un moyen de les intéresser, puis avec l'immigration je pouvais aborder des tas de sujet, le chômage, la Sécu. »

On remarquera que les seules caractéristiques communes aux trajectoires « directes » de M. F5 (« converti ») et de M. E2 (« standard ») sont leur engagement politique à l'égard de la discipline et leur ancienneté (dix ans). Ils font « jeunes » et proches des élèves (tous les deux me tutoient dès le début de notre rencontre). Leurs différences sont liées au lycée où ils enseignent. M. F5 est agrégé, termine une thèse sur l'immigration et fils d'un cadre du privé (chimie électrique, CNAM) alors que M. E2 est certifié (sa mère était agent commercial dans une aciérie) et a participé avec M^{me} E1 à la rédaction d'un manuel de SES. Quant à M. B2, si son discours a toutes les caractéristiques du rapport « militant » à la discipline, il se rapproche aussi des « historiques » : il est très actif au sein de l'APSES, il m'explique qu'il a fait son stage pratique du CAPES avec un enseignant qui était à la direction de l'APSES : ce stage l'a, selon lui, intégré de fait dans la génération des fondateurs de la discipline malgré son âge (peut-être faudrait-il aussi prendre en compte ici son fort capital scolaire : diplômé de l'IEP-Paris et admissible à l'ENA). Ce décalage

entre son âge et son « capital professionnel » peut expliquer le fait que M. B2 se trouve dans un rapport à la fois « militant » et « historique » aux SES.

C'est peut-être en les comparant aux « apprentis » que l'on aperçoit mieux la spécificité des trois enseignants que nous venons de rapprocher. Le respect des normes pédagogiques de la discipline est, chez les quatre apprentis, caractéristique des débutants qui reconnaissent la légitimité des normes et tentent de les mettre en œuvre sans pour autant se les être entièrement réappropriées (ce qui les distingue des « historiques »). La référence à ces normes est alors formulée en termes de prescriptions officielles et non en termes de patrimoine commun ou d'engagement politique et ce sont d'abord les contraintes scolaires, et non une autonomie pédagogique, qui expliquent les écarts à la norme : « TB : Et en cours est-ce que vous faites pas mal de cours... théoriques ou est-ce que vous faites beaucoup de travail sur document ?

M^{me} C3 : Euh en seconde **je suis les consignes** à savoir méthode inductive, **que ça parte des élèves pour construire le cours. J'essaie** mais il y a des heures où on peut pas procéder ainsi parce que ça demande une certaine énergie de la part des élèves, et il y a certaines classes où c'est pas possible parce qu'ils n'arrivent pas à s'écouter puis à savoir quand c'est intéressant de noter, mais **j'ai beaucoup de progrès à faire pour la seconde parce qu'il faut se poser beaucoup de questions sur la pédagogie et je sais que sur certains points, je suis pas au top**, la première et la terminale c'est bien plus facile... » (nous soulignons). Ici, le manque d'expérience pédagogique est mis en avant, presque plus que les contraintes externes, pour expliquer la difficulté à mettre en œuvre les « consignes ». La logique pédagogique est donc présente uniquement à travers les instructions dont les formules sont presque citées, comme chez M^{me} E3 lorsqu'elle évoque sa préparation au CAPES : « J'avais pas

du tout acquis de notion en ce qui concerne la méthode inductive, apprendre à faire participer l'élève à la création de son savoir [...] J'ai appris à enseigner différemment, j'ai appris davantage à faire participer les élèves à la création de leur savoir. » La logique sociale est absente, comme la logique civique qui n'apparaît que comme un paragraphe des instructions dans cette réponse de M^{me} D2 à une question formulée à tort par moi en termes d'autonomie pédagogique et reformulée par elle en termes de respect du référentiel : « TB : Alors maintenant quels sont un peu les objectifs que vous vous donnez dans l'enseignement des sciences sociales en seconde ?

D2 : Moi je reste, premièrement, il y a un référentiel pédagogique qui a été rédigé par le ministère et l'ensemble des inspecteurs, **je me réfère au référentiel** donc le référentiel de seconde c'est amener les élèves à prendre conscience d'un certain nombre de phénomènes, leur donner les capacités intellectuelles pour analyser un certain nombre de situations. **Ensuite je vous dis de tête, vous avez un paragraphe qui parle de la citoyenneté etc. Donc je m'en tiens à ça et puis voilà, le référentiel officiel.** Il me semble que ça correspond assez bien. (TB : À la conception que vous avez de la matière ?) Oui, donc ça me va »⁸. C'est finalement l'assurance dans la revendication de la liberté pédagogique qui oppose les « militants » et les « apprentis » par rapport au point de référence que constituent les « historiques ». M. E2 insiste sur cette liberté : « Beaucoup de gens sont peu autonomes, n'ont pas de recul par rapport au programme. Idéologiquement, c'est un non-sens, on suit l'ordre des choses : la socialisation, le contrôle social [...] Je revendique le droit d'interpréter le programme. » Dans le même esprit, M. F5 explique : « En seconde je fais un cours sur le chômage alors que c'est au programme de façon très petite mais j'estime que comme ils ne feront plus d'éco, après au moins qu'ils aient vu un sujet qui leur permettent de réflé-

chir, les ouvrir. » Il avoue que certains cours le « font chier », comme la comptabilité d'entreprise, et que les élèves s'en rendent compte et le lui disent. Les « apprentis » se reprochent plutôt qu'ils ne revendiquent de ne pas toujours pouvoir suivre le programme : « Il est très difficile dans ce domaine là d'en rester aux objectifs du programme c'est-à-dire description du chômage, mais ils ont très soif d'explications » (M^{me} E3).

Bien entendu, la situation d'entretien joue un grand rôle dans l'orientation du discours de ces enseignantes vers un témoignage de leur soumission au programme. Face à l'enquêteur perçu parfois comme une espèce d'inspecteur, elles ne se sentent pas autorisées (par leur diplôme, leur expérience ou leur engagement) à revendiquer ce qu'avec d'autres elles attribueraient peut-être à leur liberté. La relation sociale structurée que constitue l'entretien joue ici en défaveur de l'enquêtée et prend un tour « scolaire ». Dans le cas de Mme D2, sa réticence face à l'enregistrement au début de l'entretien, sa demande inquiète de précision sur l'objet de l'enquête et son refus de répondre aux questions « personnelles » témoignent du fait qu'elle ressent l'entretien comme une intrusion, voire une inspection. Quant à M^{me} C3, elle se trouvait face à deux enquêteurs dont l'un s'était présenté comme un ami et ancien professeur (SB) d'un de ses anciens collègues. Il apparaît souvent que M^{me} C3 cherche à **bien répondre** à des questions qui témoignent parfois ostensiblement d'une connaissance de la discipline supérieure à la sienne. Certaines questions finissent alors par lui apparaître comme des tests de compétence dont nos dénégations n'atténuent probablement pas la

8. On comparera les formules que nous avons soulignées à celle déjà citée de M. C1 qui, s'il fait référence aux « référentiel », revendique celui-ci comme une conquête ou un « patrimoine » et non comme un guide ou des prescriptions : « d'abord on est la seule matière où il est spécifié dans les attendus qui précèdent les programmes que nous ne contribuons pas simplement à former des élèves à passer le baccalauréat... ».

« violence symbolique » :

« TB : Et vous faites le même cours à toutes les secondes ?

M^{me} C3 : Euh, ce serait bien de dire non, de dire que je m'adapte. (TB : Non, non. SB : Moi j'ai fait des cours comme ça aussi, j'intervertissais l'ordre des chapitres) M^{me} C3 : Pour pas avoir à répéter ! »

Or, ce rôle structurant de la situation d'entretien ne disqualifie pas l'analyse des descriptions et des justifications de leurs pratiques par les enseignants : les rapports aux normes du métier sont autant voire mieux révélés par les effets spécifiques de la situation d'entretien que par le contenu « pur » du discours. D'ailleurs, M^{me} E3, plus âgée que M^{me} C3 et ayant eu une expérience professionnelle antérieure (comme chargée des études économiques chez Thomson dans sa région d'origine), apparaît plus sûre d'elle-même, ce qui ne l'empêche pas, on l'a dit, de toujours raisonner à partir des programmes et des contraintes qu'ils imposent. De même, si elle utilise le vocabulaire légitime de la discipline (contrairement aux « sans accès » qui semblent l'ignorer et aux « distants » qui le critiquent), c'est parce qu'il résume les normes qu'elle cherche à respecter (et non parce qu'il décrit adéquatement ses propres pratiques comme pour les « historiques » qui n'hésitent pas à modifier ce vocabulaire). Alors que M^{me} E1 et M. A1 soulignent l'importance civique qu'ils accordent à l'acquisition par les élèves d'un « esprit critique », M^{me} E3 rapporte cet objectif à un registre purement scolaire : « Cette année, en première, j'ai vraiment des élèves très passifs, des élèves qui ont un comportement de terminale en juin... Alors là mon objectif est de développer leur sens critique alors que normalement c'est en seconde cet objectif-là. »

À l'évidence, le rapport au modèle pédagogique des SES propre aux « apprentis » est celui qui est le plus lié, plus même que pour les « historiques », à « l'âge pédagogique » (grade + ancienneté) des enseignants.

L'ancienneté est un capital professionnel et symbolique important chez les enseignants et la carrière de M^{me} C3 ou de M^{me} E3 vient de commencer. Cependant, l'origine sociale et le diplôme initial ont leur rôle à jouer dans la constitution de l'aisance pédagogique. En effet, M^{me} C3, la plus « apprentie », est titulaire d'une maîtrise en administration économique et sociale et fille d'artisan décorateur alors que M^{me} D2 possède un DEA de sociologie et un DEA d'économie et a commencé une thèse. Or, la seconde, qui enseigne depuis plus longtemps et a été maître auxiliaire, est plus à l'aise vis-à-vis du contenu de la discipline que la première⁹. Le cas de M^{me} C4 est ici particulièrement significatif : à l'aise pendant l'entretien, elle me raconte des expériences pédagogiques qu'elle a faites pendant son année de stage (utilisation d'un logiciel pour analyser les représentations des élèves sur l'entreprise) et m'explique qu'elle est déjà inscrite à la préparation de l'agrégation externe même si elle n'a pas eu le temps de la préparer cette année. Elle fait moins référence aux instructions qu'à l'identité de la discipline (et se rapproche ainsi par exemple de M. A1) lorsqu'elle me parle de son enseignement : « Depuis le début de la filière, on a cherché à former le futur citoyen, à insister sur la compréhension du monde économique et social par les méthodes actives. La pédagogie inductive. J'en fais surtout en seconde et en première, je fais que ça en seconde. (TB : Et ça se passe comment la pédagogie inductive ?) M^{me} C4 : il faut essayer d'amener l'élève à aller chercher les réponses... » Ce n'est peut-être que parce que M^{me} C4 me dit plus loin qu'elle a lu le livre d'Élizabeth Chatel sur les SES pour l'épreuve professionnelle du CAPES que j'ai l'impression qu'elle « cite » les instructions comme M^{me} E3. En fait, malgré son âge et son ancienneté, M^{me} C4 se rapproche déjà des « historiques » : ce décalage entre une situation pédagogique objectivement proche de celle de M^{mes} C3 et E3 et les rapports

aux normes tient probablement à la trajectoire « reconvertie » de M^{me} C4 qui mentionne un goût prononcé pour l'enseignement, au fait que sa formation antérieure (école de commerce) est supérieure à celle de ses collègues et à son héritage familial qui lui donne probablement une aisance culturelle et pédagogique supplémentaire, puisque ses parents sont tous les deux enseignants certifiés.

Problèmes de typologie

À partir des cas de M^{me} C4 et de M. D1, nous pouvons insister sur le fait qu'il faut utiliser avec prudence la typologie des rapports aux normes pédagogiques de la discipline que nous venons de construire, puisque ces enseignants se trouvent objectivement (trajectoire, origine sociale) et subjectivement à la limite de plusieurs catégories. Nous avons choisi de mettre au centre de l'analyse la manière dont le modèle pédagogique de la discipline était présenté dans les entretiens, pour ensuite chercher à rapporter les caractéristiques du « style pédagogique » de chaque entretien aux caractéristiques sociales, aux trajectoires et à certaines pratiques professionnelles des enquêtés ainsi qu'à la situation d'entretien. Cependant, du fait du petit nombre de cas étudiés, certaines catégories se définissent mieux par « des caractéristiques principales » différentes : attitude pédagogique (les « militants »), capital professionnel (les « apprentis » et les « historiques ») ou trajectoire et diplôme (les « sans accès ») ou encore un croisement des deux (les « distants »). Cependant, à chaque fois, nous avons essayé de ne pas nous limiter à cette caractérisation dominante et d'analyser les cor-

9. La seule indication que nous ayons sur l'origine sociale de Mme D2 suggère un faible capital économique : « Personnellement, je n'avais ni bourse, je ne travaillais pas, j'avais pas d'argent, j'avais pas des parents pour m'envoyer des chèques à la fin du mois contrairement à beaucoup de petits étudiants, etc., donc euh je sais pas si ils sont nombreux d'ailleurs ceux à qui on peut... enfin bref il fallait que je travaille donc il n'était pas question ni d'avoir peur ni de faire marche arrière. »

relations avec les autres caractéristiques. En fait l'approche en termes de « rapports aux normes » de la discipline, loin de les exclure, présuppose toutes les autres caractéristiques des enquêtés et de l'entretien, dont elle est la synthèse qui se dégage après analyse de chaque entretien. Il faut espérer que nous avons alors réussi à satisfaire aux exigences de cette approche, malgré les limites de notre corpus : « Rien n'est plus éloigné des décrets de l'intuitionnisme que la recollection minutieuse d'indices qui, dans leur subtilité, restent le plus souvent ambigus tant qu'ils sont pris un à un et qui ne révèlent complètement leur signification que lorsqu'ils sont reconstitués en systèmes par une lecture structurale des relations statistiques » (Bourdieu et Saint-Martin, 1970, p. 149). En fait, dès lors que l'on raisonne avec des catégories comme « l'aisance pédagogique », « l'assurance », la « distance », les variables d'analyse pertinentes peuvent être nombreuses. Nous n'avons pas évoqué, par exemple, le sexe des enquêtés qui joue son rôle pour constituer « l'aisance » ou « l'assurance » (même en matière pédagogique) comme le montrent toutes les études sur les stéréotypes sociaux de genre et leur intériorisation. De ce point de vue, nous regrettons de n'avoir interrogé aucun jeune certifié ou aucune agrégée dont les entretiens auraient pu nous permettre de mieux contrôler l'effet de cette variable. Peut-être avons-nous placé M^{me} E1 parmi les « historiques » plutôt que parmi les « militants » **en partie** parce que son ton calme et mesuré, autant voire plus que son discours, la distingue de ses collègues avec qui elle a beaucoup travaillé, MM. E2 et B2 (cependant, ce ton lui-même fait partie du style pédagogique, comme je le constate en assistant au cours de M^{me} E1). En nous attachant sur l'entretien avec M^{me} C1, que nous ne sommes pas parvenus à rattacher à une des cinq catégories, nous voudrions mettre en lumière la précision et les limites de l'approche utilisée. M^{me} A1 présente

en effet des caractéristiques distinctives des enseignants « sans accès », « apprentis » et « historiques », ce qui pourrait *a priori* faire vaciller la typologie entière ! Tout d'abord, M^{me} C1 n'utilise pas le vocabulaire officiel de la discipline et ses logiques de justification. Cependant, ce qui exclut de la rapprocher de M^{me} D4 et M. C2, c'est qu'elle invoque le travail sur documents comme spécificité de la matière :

« TB : qu'est-ce qui vous paraît spécifique des SES du point de vue de l'enseignement ?

M^{me} C1 : Du point de vue de l'enseignement, pour moi c'est le travail sur document oui essentiellement, construire un cours à partir de documents, c'est essentiellement ça... » Pourtant, elle réduit la spécificité des SES à cette dimension pratique, ce qui la rapproche des enseignants « apprentis » qui respectent les normes didactiques sans les percevoir du point de vue des logiques de définition de la discipline : (suite du passage précédent) « Vous en voulez d'autres des spécificités ? (TB : pas forcément, c'est dans votre travail quotidien, qu'est-ce qui vous paraît...) différent par rapport aux autres matières ? [...] Non la spécificité de notre matière ça reste à l'heure actuelle le travail sur documents, sur textes, statistiques, c'est un peu la seule spécificité que je trouve. »

Néanmoins, M^{me} C1 enseigne les SES depuis vingt ans et elle peut référer ses jugements à une histoire de la discipline : (suite du passage précédent, nous soulignons) « Au contraire je trouve qu'on a tendance de plus en plus mais **c'est la contrainte des programmes** à aller vers l'enseignement théorique, à retrouver de plus en plus fréquemment les cours magistraux (TB : Au début de votre carrière c'était moins comme ça ?) Oui, au début de ma carrière c'était toujours les supports, **il fallait que les élèves construisent eux-mêmes leur cours** à partir de ces supports, on devait les aider à trouver quelque chose qu'ils connaissaient forcément. Maintenant, de moins en moins on part de là, on

leur donne de toute manière un cadre, ils travaillent sur documents, on arrive à construire ensemble le cours c'est plus eux-mêmes. » On trouvera peut-être excessif le fait d'insister sur les formulations qui présentent l'évolution de la discipline en termes d'instructions venues d'en haut sur la « construction du cours » par les élèves (contrairement aux enseignants « historiques », « militants » ou « distants » qui parlent de la discipline en se réappropriant ses principes ou en les critiquant). Pourtant, on pense ici aux attitudes de M^{me} C3 ou de M^{me} E3. On constate mieux cette ambiguïté à propos de « l'esprit critique » que M^{me} C1 dit mettre au centre de son enseignement (comme M. A1 et M^{me} E1) sans pour autant référer cette insistance pédagogique à la discipline :

« TB : Bon je vous pose une sorte de question de conclusion assez générale, à votre avis **le bon professeur de sciences sociales** qu'est-ce qu'il parvient à faire avec ses élèves ? M^{me} C1 : **Personnellement** à acquérir un esprit critique [...]

TB : Mais en histoire ou en français est-ce que vraiment on leur demande d'avoir cet esprit critique ? M^{me} C1 : Oui, enfin je sais pas mais les collègues avec qui je travaille leur demandent d'avoir un esprit critique (TB : **donc c'est pas spécifique aux SES ce dont vous parlez ?**) **Non, non c'est général...** enfin c'est très ennuyeux parce que **mon objectif** c'est de faire acquérir cet esprit critique et bon ils l'ont pas. (TB : Et est-ce que ça vous amène à changer votre manière d'enseigner, à insister beaucoup plus sur l'esprit critique ?) Oui à insister beaucoup plus. (TB : Vous tenez bon en quelque sorte ?) (rires) Ah non je lâche pas, je lâche pas » (nous soulignons).

Il est surprenant que cette insistance sur « l'esprit critique » ne s'appuie pas sur l'identité de la discipline comme chez la plupart des enseignants mais sur une énergie pédagogique personnelle. En fait, on retrouve cette ambiguïté dans la trajectoire et les pratiques de M^{me} C1

qu'on peut rapprocher de celles des enseignants « sans accès », « apprentis » et « historiques » : elle a le CAPES interne et a été maître auxiliaire mais elle enseigne depuis vingt ans ; elle a une trajectoire de « convertie » mais son origine sociale et sa formation initiale témoignent d'un capital culturel élevé (père ingénieur chimiste, diplômé de l'IEP-Paris et maîtrise de droit) ; elle n'a pas de motivation politique mais une forte vocation à enseigner (« Je me suis beaucoup investie dès le départ ») et son métier lui tient à cœur. Elle ne lit pas *DEES* bien qu'elle connaisse la revue, travaille avec d'autres enseignants mais plutôt des enseignants d'histoire : elle fait preuve d'une forte « bonne volonté pédagogique » puisqu'elle est la seule (avec M^{me} E3) à évoquer les nombreux stages de formation auxquels elle a participé. Ainsi, le cas de M^{me} A1 nous semble montrer que l'on peut prendre en compte de manière nuancée de multiples éléments pour définir le rapport de chaque enseignant aux normes pédagogiques de la discipline. C'est l'exigence « rhétorique » de constituer une typologie plutôt que la méthode d'analyse des « modalités » qui est ici mise en question. Construire des catégories incite en effet à fournir des critères univoques pour distinguer rigoureusement des attitudes pédagogiques en réalité situées sur un continuum. Proposer une typologie sociologique, c'est surtout prendre le risque d'évoquer dans son sillage des stéréotypes sociaux qui en détruisent la valeur. Nous avons déjà souligné que notre perspective s'est constituée en rupture avec l'approche des enseignants par les élèves ou les inspecteurs, qui jugent les pratiques pédagogiques de professionnels alors que nous essayons d'abord de décrire des « attitudes pédagogiques » d'enquêtés. Précisons enfin que le rapport aux normes pédagogiques de la discipline est distinct des positions et des prises de position politiques ou pédagogiques des enseignants au sein de leur discipline et de ses institutions. En

effet, au niveau des prises de position, des enseignants que nous avons opposés peuvent se rapprocher : MM. F1 et F3 critiquent la théorisation excessive, MM. F3 et E2 regrettent le manque d'histoire dans les programmes, etc. Les « distants » ont beau se distinguer du modèle historique, ils n'en sont pas moins académiquement dominants puisqu'ils sont souvent agrégés, alors que les « historiques » tirent leur forte légitimité de leur ancienneté, de leur travail pédagogique (manuels, *DEES*, etc.) et de l'APSES. Ainsi, **la typologie proposée ne doit pas être interprétée comme une hiérarchie**, qu'elle soit sociologique (les « dominants » et les « dominés »), pédagogique (les « bons profs » et les « mauvais ») ou générationnelle (les « jeunes » et les « vieux »). Au lieu de reprendre ces hiérarchies sans les critiquer ou de les disqualifier sans les analyser, l'approche par le rapport à la discipline redistribue les critères implicites dans ces oppositions dans différentes catégories qui fournissent un début de description structurée des enseignants de SES tels qu'ils sont aujourd'hui.

Le rapport des élèves à la discipline

Toute la sociologie de l'éducation depuis les années soixante a cherché à mettre en évidence les rapports complexes et différentiels entre l'école et l'origine sociale des élèves, en particulier depuis qu'une certaine décentralisation (création des zones d'éducation prioritaire, politiques d'établissement, assouplissement de la carte scolaire) a favorisé les projets pédagogiques de lutte contre l'échec scolaire (cf. De Queiroz, 1995, chapitres 3 et 4). Il serait donc absurde de vouloir traiter exhaustivement la question du rapport entre l'enseignement de SES et les caractéristiques sociales des élèves. Cependant, si nous avons choisi les cinq lycées où nous avons interrogé des enseignants en fonction de leur bassin de recrutement, c'est pour pouvoir prendre en compte certaines

contraintes spécifiques liées au public scolaire sans pour autant analyser systématiquement les différences entre chaque lycée. Nous ne nous sommes pas interrogés sur les différents effets scolaires de l'origine sociale (rapport à l'institution scolaire, stratégies scolaires, discipline, absentéisme, attitudes pendant les cours, travail fourni, niveau selon les matières, etc.) car nous nous sommes contentés de montrer comment les caractéristiques scolaires et sociales des élèves peuvent modifier les conditions spécifiques d'enseignement des SES.

Cependant, afin d'insister, au moins une fois, sur le fait que le professeur de SES est soumis aux mêmes contraintes que ses collègues d'autres disciplines et qu'il rencontre les mêmes problèmes qu'eux en ce qui concerne le comportement de certains élèves, on se contentera de citer ce passage de l'entretien avec M^{me} C3 : « Moi j'ai vraiment sur mes quatre secondes j'en ai une qui m'a pas donné cette impression, j'ai l'impression qu'ils n'avaient pas une scolarité avant, c'est incroyable comment il fallait tout leur apprendre, à ne pas se déplacer, à ne pas se lever en cours comme bon leur semble pour aller jeter quelque chose à la poubelle ou pour aller tirer un store. Ils ont du mal à rester assis. » Si ces comportements des élèves ne facilitent le travail d'aucun professeur, d'autres rendent spécialement difficile l'utilisation de méthodes pédagogiques actives qui supposent une attention soutenue pendant le cours, une forte participation et d'autres engagements scolaires de la part des élèves¹⁰.

Les réquisits des « méthodes actives »

Vis-à-vis des comportements de certains élèves d'origine populaire, les exigences de la pédagogie active apparaissent ambiguës : ainsi les

10. Il faut mentionner le fait que de nombreux élèves arrivent en première ES très démotivés par leur orientation négative : cependant, ce facteur atteint probablement de la même manière toutes les disciplines de première ES.

Tableau 4. Les « déterminants » du rapport à la discipline

	Sans accès			Historiques			Distants			Militants			Apprentis					
	D3	C2	D4	F1	A1	E1	F3	F2	D1	E2	F5	B2	E3	C3	D2	C4	C1	F4
A été maître auxiliaire	X	X		X	X		X	X					X		X		X	
CAPES interne	X				X								X				X	
CAPES externe				X		X	X	X		X	X	X		X	X	X		X
Agrégation externe							X	X	X		X	X						
Ancienneté en SES > 20 ans				X	X												X	
Entre 15 et 19 ans						X		X				X						
Entre 10 et 14 ans							X			X	X							X
Entre 5 et 9 ans	X	X							X						?			
Moins de 5 ans			X										X	X		X		
Maîtrise d'économie				X	X	X	X	X	X	X	X		X		X			X
Diplôme < maîtrise éco	X	X	X											X				
Diplôme > maîtrise éco							X		X		X		X		X	X		
Travail en groupe				X		X				X		X						
Rédaction de manuels				X		X				X	X	X						
Activités annexes ¹		X					X	X	X		X				X			
Utilisation de DEES.					X	X				X		X						
Motivation politique				X	X	X				X	X	X						
Or. soc ² CC + / CE + : I				X					X							X	X	
Or. soc. CC + / CE- : II							X				X				?			X
Or. soc. CC- / CE + : III		X	?		X			X		X		X		X				
Or. soc. CC- / CE- : IV	X		?			X									?			
« Standards »				X	X	X		X		X					X			X
« Convertis »							X				X	X		X			X	
« Reconvertis »													X			X		
« Transfuges »	X	X	X						X									

1. Activités annexes = préparation d'une thèse ou occupations professionnelles extérieures ou non aux SES s'ajoutant à l'enseignement des SES.

2. Origine sociale: CC = capital culturel, CE = capital économique. Nous avons codé l'origine sociale à partir de la profession déclarée des parents. Le codage est « relatif »: par capital culturel + / capital économique-, nous entendons seulement que la famille d'origine est plus dotée en capital culturel qu'en capital économique (ainsi des enseignants de lycée certifiés).

élèves de seconde de M^{me} C3 « participent » facilement mais de manière peu disciplinée.

« SB: Et dans la manière de vous parler, est-ce qu'ils lèvent le doigt... M^{me} C3: (Elle rit) Non, je me bats depuis un trimestre, ça commence à rentrer dans les mœurs, **ce qui est bien c'est qu'ils sont très spontanés, quand on leur pose des questions on a un public qui réagit, ça c'est agréable**, mais j'ai beau poser une question à quelqu'un de précis, nommer la personne précisément, **j'ai la réponse collective**. Là ils commencent à intérioriser ces normes...

comme si au collège on leur avait pas déjà demandé de faire ça » (nous soulignons). Certains enseignants mentionnent aussi le même problème à propos de la prise de notes dont une partie importante des élèves des lycées C et E (en seconde) ignore la nécessité et la méthode, ce qui retire à leur participation intensive toute sa productivité: « J'essaye que ça parte des élèves pour construire le cours mais il y a des heures où on peut pas procéder ainsi parce que ça demande une certaine énergie de la part des élèves, et il y a certaines classes où c'est pas possible parce qu'ils arrivent pas à

s'écouter puis à savoir quand c'est intéressant de noter » (M^{me} C3).

Les difficultés de M^{me} C3 permettent ainsi de distinguer trois problèmes inséparables qui se posent par rapport à la participation. Le premier consiste à imposer les formes scolairement admissibles à la participation orale des élèves nécessaire à la mise en œuvre de la pédagogie inductive. Le second repose sur le fait que les élèves participent de manière non constructive, ne s'écoutent pas entre eux. Le troisième découle de l'incapacité des élèves à tirer les fruits de cette construction inductive du cours.

Ces trois problèmes sont rencontrés, selon des modalités diverses, par la plupart des enseignants des deux lycées E et C. Nombreuses sont les normes scolaires de la participation orale qui doivent être rappelées aux élèves. M^{me} C3 doit leur apprendre à lever le doigt, M^{me} E1 leur impose de construire leurs réponses aux questions de manière claire : « Les élèves sont gentils et volontaires mais en même temps c'est très difficile de leur faire formuler une réponse autrement que par un mot, ils répondent par un mot, il faut faire sans arrêt reformuler les réponses, il faut faire l'effort d'imaginer... c'est lourd aussi, ça brise un peu la dynamique, c'est difficile. » Ainsi, pendant un cours de seconde sur la mesure du chômage auquel j'assiste, elle pose la question : « Quel autre facteur explique l'augmentation de l'offre de travail ? » ; un élève répond : « Les femmes ». Elle lui demande : « Une phrase ? » et il reformule sa réponse : « Le changement de mentalité des femmes. » Plus généralement, les élèves doivent apprendre à intervenir de manière plus adéquate qu'ils ne le font spontanément : « Ça commence à s'améliorer parce que depuis il y a un prof principal qui commence à canaliser toutes ces énergies, et il y a eu pas mal de répercussions sur cette classe [...] Ils sont plus calmes et ils ont compris que toute intervention orale n'était pas judicieuse donc ils réfléchissent un peu plus à ce qu'ils disent, ils essayent de s'autocensurer » (M^{me} C3). On rencontre ici le rapport complexe de la pédagogie inductive à ses élèves¹¹ : l'enseignement de « l'auto-censure » est difficile à entreprendre, parce que le professeur peut craindre de décourager les élèves. « C'est dur à gérer un débat, enfin quand vous posez une question vous obtenez une réponse à côté, vous ne voulez pas démotiver les élèves alors vous essayez de reprendre un peu le fil et puis ça part un peu dans tous les sens, c'est pas évident, ils abordent des éléments qui seraient intéressants mais... » (M^{me} C3).

Bien entendu, une des conditions de possibilité de l'intervention orale scolairement légitime est la « culture », la maîtrise par l'élève d'informations pertinentes par rapport au thème du cours. Cette condition n'est pas satisfaite avec certains élèves d'origine populaire, ce qui rend par exemple l'organisation de débats assez difficiles selon M^{me} E1 ou M. E2 : « C'est difficile de faire de la pédagogie active car il y a un très faible capital culturel initial » (M. E2). Malgré son souci de construire le cours à partir du niveau de connaissance de l'élève, la pédagogie active suppose, pour être mise en œuvre facilement, une certaine autonomie culturelle préalable des élèves. De ce point de vue, les élèves de seconde sont parfois moins adaptés aux pratiques pédagogiques inductives que les élèves de première, plus capables d'intervenir de manière scolairement pertinente : « Moi j'aime bien les classes animées. (TB : Vous aimez bien les secondes de ce point de vue-là ?) Ah non, j'aime bien les premières moi parce que les premières il y a moins de contraintes de programmes et puis ils peuvent intervenir déjà avec une relative culture, des notions plus précises, les secondes c'est plus tout fou, faut beaucoup canaliser, c'est épuisant les secondes » (M^{me} C1). Ainsi, en première, les débats peuvent prendre une forme scolairement légitime c'est-à-dire référés à des débats classiques (l'analyse du chômage selon Keynes et les néo-classiques par exemple), qui contraste avec les interventions orales de seconde où les élèves expriment « leur vécu » : « Ça peut être un débat mais sur des problèmes théoriques, le chômage vu par les libéraux et le chômage vu par Keynes, bon, mais ce que je veux arriver c'est qu'ils construisent une argumentation et puis qu'ils aient un esprit critique par rapport à ça, donc on peut faire des débats mais qui restent très théoriques, qui font qu'ils ne s'impliquent pas dedans » (M^{me} C1). Fait significatif, mon interprétation erronée de ce que me dit M^{me} C1 (« Vous aimez bien les secondes de ce point

de vue-là ? ») m'était suggérée par une remarque que m'avait faite M. A1 : « Je trouve qu'une des classes les plus intéressantes c'est la seconde dans la mesure où c'est une classe de basculement entre l'enfance et l'entrée dans le monde adulte, et là on voit les évolutions, on les sent bien, on les repère par rapport à leur attitude, par rapport à ce qu'ils disent, par rapport à leur capacité à retourner un certain nombre de choses. » Or, autant M. A1, dans un lycée où les élèves issus de milieux aisés acceptent facilement les règles du jeu pédagogiques peut identifier la seconde à une classe intéressante et féconde, autant M^{me} C1 en retient surtout les risques fréquents de « foire d'empoigne » propres à ses élèves : « Si on les déstabilise, si on leur montre que ce qu'ils pensent du monde, du monde des hommes et de ce qu'ils ont à apprendre, il y a un écart énorme entre ce qu'ils pensaient et ce qu'est la réalité statistique, je trouve que ça les met dans des dispositions prêtes à l'apprentissage » (M. A1).

Ce n'est pas seulement dans le rapport de l'enseignant à l'élève mais aussi dans les rapports des élèves entre eux que la « pédagogie inductive » impose certaines exigences. Les interventions orales supposent que les élèves s'écoutent entre eux et ne se contentent pas de parler à tort et à travers ou d'écouter le seul professeur. Plusieurs enseignants évoquent les tensions qui rendent difficile l'écoute mutuelle : « Ils s'entendent pas les uns les autres, dès que j'ai un élève qui a envie de réagir sur une question, son réflexe c'est pas de s'adresser à la classe, c'est de s'adresser à sa voisine, parce que combien de fois j'ai eu d'élèves qui ont répondu devant toute la classe et qui se sont faits jeter donc je comprends très bien, dès qu'ils sont intéressés,

11. Dans la pédagogie inductive, « l'autonomie de l'élève » est susceptible d'être conçue comme un point de départ (on construit le cours avec les élèves auxquels on reconnaît donc une certaine autonomie de réflexion) et comme un point d'arrivée (on cherche à former les élèves, à leur faire acquérir une autonomie).

ils se replient sur leur voisinage... » (M^{me} C3 à propos de sa classe de première). M^{me} D4 rencontre les mêmes difficultés au lycée D : « Ils essayent de participer mais dans leur classe, c'est dur de participer, ça je le comprends tout à fait. il y en a qui sont assez... assez méchants, il faut le dire, ils peuvent être assez méchants. Quand vous posez une question bête d'accord, ou une question qui vous paraît évidente et que certains demandent des explications, effectivement ils vont avoir droit à des remarques assez désagréables par moment. (TB : Ah oui, par exemple ?) Si par exemple ils vous demandent d'écrire..., qu'est-ce que j'ai écrit au tableau ce matin qu'ils ne comprenaient pas... "opprimé", s'ils vous demandent d'écrire "opprimé", si ceux du fond savent écrire "opprimé", celui qui va avoir demandé, va entendre des quolibets. » Mais ces tensions peuvent ne pas se limiter à ces « pressions scolaires ». Au lycée C, l'agressivité entre les élèves est fréquente : « La spontanéité se manifeste d'une façon bien souvent puérile, par exemple c'est un élève qui va taquiner entre guillemets, parfois c'est plus agressif, un de ses camarades en disant « toi ta famille, le chômage », on assiste souvent à ce genre de jeux où ils ne sont pas toujours gentils les uns aux autres, ils aiment bien se mettre mal à l'aise, c'est l'humour assez froid qu'ils utilisent, empreint d'agressivité, je canalise sinon ils se laisseraient volontiers aller à des face-à-face où ils se projetteraient des réflexions, des remarques sur leur famille, des allusions ou des fantasmes, etc. » (M. C2). L'objectif est alors, pour que la pédagogie active fonctionne, de dépasser ces tensions en maîtrisant la bonne volonté des élèves à participer oralement et en les engageant dans un dialogue ou un débat.

« TB : Quand est-ce que vous êtes contente de vous, comment vous percevez vos succès par rapport à ces objectifs ?

M^{me} C1 : Déjà quand j'ai une bonne participation orale en classe, parce que... bon et puis d'autre part, quand

on fait des débats et qu'on arrive à installer véritablement un dialogue entre les élèves, et pas simplement "moi je parle, lui il répond, point final". » Les tensions entre les élèves peuvent ainsi prendre diverses formes dont certaines sont spécifiques des élèves d'origine populaire, comme celles qui font intervenir la violence verbale entre individus plus que le contrôle scolaire collectif qui est plus caractéristique de classes à recrutement social élevé où les « mauvais élèves » sont censurés par la classe. Le problème de la prise de notes concerne aussi plus souvent les élèves de faible niveau scolaire (M^{mes} E1, C1, C4 et C3 le mentionnent). Indépendamment de la difficulté technique qui est en jeu (comment prend-on des notes ?), apparaît ici la difficulté des élèves d'origine populaire à aborder le type de savoir produit par la pédagogie inductive. Prendre en notes ce qui se transmet dans le jeu des questions et des réponses, cela suppose de pouvoir extraire d'un dialogue entre le professeur et les élèves de véritables connaissances scolaires. Les élèves d'origine populaire semblent particulièrement peu préparés à cet apprentissage en partie informel où les savoirs enseignés ne sont pas systématiquement identifiés et cadrés comme dans un cours magistral. M^{me} C3 rencontre cette difficulté des élèves qui explique aussi leur comportement vis-à-vis des interventions de leurs camarades : « En seconde on peut vraiment gérer les cours comme on le désire (SB : C'est de l'éveil), il y a très peu de savoir à transmettre, c'est surtout la méthode pour analyser un tableau et moi j'essaye au contraire d'approfondir parce que ça les intéresse, ils aiment pas. (TB : Que ce soit que de la méthode ?) Oui puis si on se contente de ça ils ont l'impression de pas avoir appris grand chose, le fait que ça vienne d'eux, ils ont une impression de vide dans la matière même si on construit quelque chose ensemble. » M^{me} C1 perçoit même ces exigences chez les parents d'élèves : « On fait de plus en plus de cours magistraux parce que les élèves

et les familles demandent des cours magistraux. (TB : Les familles aussi ?) On a des parents qui comprennent pas bien pourquoi on fait des travaux sur documents, pendant les réunions parents-profs, ça peut sortir, c'est pas formulé comme ça c'est « Est-ce que vous allez pouvoir finir le programme à la fin de l'année ? » (TB : Et vous répondez quoi ?) Je leur dis oui, de toutes façons je finis toujours les programmes (rires), je leur dis pas comment je les finis des fois mais je les finis toujours, mais ils ont l'impression qu'on perd du temps en faisant des exercices pratiques en cours, bon alors à certains je peux expliquer que c'est pas perdre du temps c'est pour ultérieurement aller plus vite mais à d'autres je n'explique pas, ils comprendraient pas, pour eux il faut qu'ils apprennent par cœur, accumulent du savoir et ils réussiront. (TB : C'est tous les parents qui sont comme ça ?) Non, pas tous, j'exagère, mais il y en a certainement une petite moitié qui pense de cette manière. » À l'inverse, au lycée F, il est arrivé à M. F3 que des parents se plaignent du fait que leurs enfants leur demandaient sans cesse des informations pour leur cours de SES. Dans ce cas, il ne s'agit pas de l'inquiétude des parents à l'égard de méthodes qui trompent leurs attentes vis-à-vis de l'école mais plutôt de critiques du travail des enseignants, rendues possibles par le niveau social élevé de ces parents d'élèves qui surveillent les enseignants (Beaud et Weber, 1992, p. 68).

Comment « l'esprit critique » vient aux élèves

Si la « pédagogie inductive », en suscitant l'autonomie des élèves, déconcerte aussi parfois leurs attentes à propos des savoirs scolaires, le projet « civique » et « critique » des SES a d'autres effets. Il ne consiste pas en effet simplement à invoquer la formation du citoyen comme source de légitimité des SES : il implique une certaine attitude par rapport aux savoirs enseignés bien résumée par l'idée qu'il s'agit de « savoir ce qu'il y a derrière un calcul de PIB »

(M. E2). Ce projet civique est beaucoup plus proche du modèle français classique d'apprentissage scolaire que l'utilisation des « méthodes actives ». C'est pourquoi on peut se demander si, avec la « formation du citoyen », les enseignants de SES ne rencontrent pas un certain nombre de problèmes traditionnels liés à l'enseignement dans des milieux culturellement défavorisés, comme le suggérait déjà l'ancien débat sur la dissertation, qui a trouvé une nouvelle jeunesse à propos du bac ES. La « formation du citoyen » exige en effet des élèves plus qu'une mise en forme scolaire de leurs interventions orales et qu'une maîtrise d'un certain nombre de savoirs scolaires. Elle suppose une capacité de prendre du recul vis-à-vis des connaissances enseignées pour mettre en œuvre un esprit critique, confronter différentes connaissances dans un débat, etc. Or, cette prise de distance scolairement légitime à l'égard du scolaire est d'abord à la portée des élèves issus de milieux sociaux culturellement favorisés qui transmettent à leurs enfants les normes implicites du savoir scolaire et rendent possible la distance à ces normes. La « passivité » (telle qu'elle est définie par les enseignants) vis-à-vis des savoirs enseignés est plutôt caractéristique des élèves issus de catégories sociales à faible capital scolaire. La « formation du citoyen » entre en conflit avec leur rapport au savoir scolaire non plus parce qu'elle leur demande de construire le savoir (méthodes actives) mais parce qu'elle exige d'eux une autonomie vis-à-vis des savoirs enseignés.

Le thème des « élèves-consommateurs » est présent chez un grand nombre d'enseignants qui se plaignent de la difficulté à faire réfléchir les élèves et de leur « passivité » dans l'acquisition des connaissances. « Ils se concentrent moins, c'est un peu la civilisation zapping, je suis consommateur, il y a un truc qui me plaît pas, je zappe, c'est difficile de leur expliquer que la résolution de difficultés peut être un exercice valorisant »

(M. F5). « Je crois qu'on a de plus en plus de mal à mobiliser les élèves surtout en terminale à l'oral, ils veulent pas faire l'effort de réfléchir pendant un cours, ils ont l'impression de perdre leur temps, pour eux le prof est là pour leur dire ce qu'il faut penser » (M^{me} C1). On voit bien dans cet extrait comment cette passivité des élèves relève du même rapport à l'école que celui qui, précédemment, expliquait leur difficulté à inscrire leur activité dans un cadre scolaire : qu'on leur demande une activité personnelle de construction ou de critique des savoirs scolaires, les élèves scolairement faibles (et socialement défavorisés) sont déconcertés par une discipline qui a toujours une longueur de retard ou d'avance par rapport à ce qu'elle enseigne. « Je veux pas faire des étudiants consommateurs moi. Ah non non je suis capable de poser une question, je veux bien la reformuler mais je suis capable de rester à attendre un quart d'heure la réponse » (M^{me} C1).

M^{me} C1, qui insiste beaucoup sur l'esprit critique, a conscience du fait que cette attitude est propre aux élèves de son lycée et se rencontrait moins chez les élèves du lycée D où elle a enseigné : « C'est-à-dire qu'il y a quelques années on avait des classes de première B, de terminale qui étaient motivées, qui étaient ouvertes sur l'extérieur et c'est plus une spécificité, tout au moins à C, on a des élèves qui n'ont aucune culture personnelle, qui ne s'intéressent plus du tout à l'actualité, c'est vraiment l'exception et justement en première, j'insiste beaucoup sur le fait qu'ils doivent lire les revues, écouter les infos, il faut qu'ils aient un esprit critique vis-à-vis de ça et je travaille beaucoup là-dessus en module. » À vrai dire, M^{me} C1 attribue aussi la passivité des élèves aux habitudes qu'ils prennent dans les classes précédentes où les enseignants se contentent de dicter les cours : elle résume ainsi la complémentarité propre aux SES entre « pédagogie inductive » et « formation du citoyen », considérant que l'autonomie des

élèves doit être enseignée et non pas postulée comme un point de départ. « Je crois qu'il y a de plus en plus de profs par facilité qui rentrent dans ce système et qui leur font des cours magistraux, c'est plus reposant, on récupère des élèves en terminale, pour leur faire modifier leur comportement c'est superdur. Ils ont pendant deux ans appris que ce qui était le mieux c'est copier, copier, copier donc "si elle nous demande de réfléchir maintenant quelle drôle d'idée!", ils ont du mal, et puis c'est une technique qu'on acquiert. »

Cette incapacité des élèves à construire des débats (d'où leur difficulté à pratiquer la dissertation) ne détermine pas seulement leurs rapports aux formes de transmission du savoir (méthodes actives / cours magistral / débats) mais aussi leurs rapports aux contenus du savoir. Comme le dit M. E2, « Ils sortent du cours "classique", ils sont classiques, ils sortent du cours "keynésien", ils sont keynésiens ». La spécificité pédagogique des SES, qui consiste à « réfléchir sur des théories différentes » (M. F2) et donc à enseigner un savoir incertain est déconcertante pour certains élèves : « Depuis quelques années, je rencontre des difficultés parce que les élèves n'ont absolument pas d'esprit critique, ça me semble être particulier au lycée où je suis, les élèves sont devenus des consommateurs, ils veulent qu'on leur fasse copier des choses, des théories, mais, ils sont capables de plus en plus d'exposer des théories mais pas de les mettre en confrontation (TB : Ça reste...) très formel, **"celui-là a dit ça, celui-ci autrement"** mais on ne confronte pas donc pas d'esprit critique, pas de recul et je crois que c'est un petit peu général, ce qu'ils veulent c'est avoir un certain stock de connaissances, il faut qu'ils copient » (M^{me} C1, nous soulignons). Le « bachotage » est la conséquence directe de cet ensemble d'attitudes des élèves, inadaptées aux attentes des enseignants de SES qui dénoncent la focalisation des élèves sur le contrôle des connaissances : « Ils

réagissent de toute façon comme des consommateurs, «ça, il faut le noter, on en aura besoin pour le contrôle?» Et dès qu'on pousse un peu une discussion, bon ça sert pas pour le cours ils peuvent discuter avec leur voisin» (M^{me} C3). M^{me} C4 qui a fait une enquête sur les représentations de ses élèves au sujet de l'entreprise a été obligée d'expliquer longuement aux élèves «obnubilés par les notes» qu'il n'y avait pas de bonne réponse dans le questionnaire qu'elle leur distribuait : «C'est votre opinion qui compte», c'est un effort important pour eux de comprendre qu'ils doivent répondre ce qu'ils pensent. On peut aussi mentionner la réaction «civique» de M. E2 face aux questions des élèves de terminale sur «ce qui va tomber au bac»: «La réduction du temps de travail, ça tombera pas mais, pour vous citoyens, c'est essentiel!» Leur projet civique conduit donc les enseignants de SES à retrouver certaines «valeurs du système d'enseignement français» comme «l'ambivalence du jugement scolaire sur les vertus proprement "scolaires"» (Bourdieu et Saint-Martin, 1970, p. 161), le jugement négatif sur les élèves «scolaires» et «consommateurs» prenant des formes semblables chez l'enseignant «militant» défenseur de la logique civique et l'enseignant «distant» plus traditionnel: «J'étais peut-être un petit peu déçu, surtout dans le bahut où j'étais, parce que je pensais que les élèves ça pouvait les intéresser (TB: C'était des secondes?) Oui mais même les terminales, en fait c'est plus la campagne qu'ici, on peut pas dire que les élèves étaient difficiles mais ça leur paraissait complètement extérieur, scolaire, ils pouvaient dire n'importe quoi, des trucs qu'ils auraient pas dit dans les discussions avec les copains, pour eux c'était une matière scolaire, sans lien avec une réflexion réelle... autant que les maths. Ici je trouve que les élèves sont moins scolaires, ils font plus de lien avec la réalité. (TB: Ça vous semble une spécificité de la matière?) Ben ça devrait (rire), ça devrait »

(M. D1).

C'est finalement au niveau de la représentation des caractéristiques du «bon élève» que se révélerait la sociologie spontanée des enseignants de SES, étant entendu que cette «spontanéité» est constituée par leur expérience d'élève, par leur rapport à la culture d'origine de leurs élèves et par leur rapport aux exigences de la discipline qu'ils enseignent. En effet, comme l'affirme Alain Léger «si le modèle [du bon élève] se constitue comme médiateur entre la théorie et les pratiques quotidiennes, nous faisons l'hypothèse qu'il entretient des liens beaucoup plus étroits avec les pratiques qu'avec les réflexions théoriques» (Léger, 1983, p. 171). Ainsi, par différence avec «l'élève consommateur» que nous avons évoqué, et dont beaucoup d'enseignants d'autres disciplines parlent autant que les enseignants de SES, apparaît dans le discours de plusieurs enseignants de SES une figure plus en accord avec les exigences de la «pédagogie inductive», celle des élèves plus ou moins politisés des années quatre-vingt vis-à-vis desquels on sent parfois une certaine nostalgie qui s'explique peut-être par le fait que les enseignants retrouvaient leur propre jeunesse politisée chez ces élèves. M. E2, M^{me} E1 et M. F2 évoquent ces élèves «mobilisés politiquement et très demandeurs de débats» (M. F2). «Les élèves d'aujourd'hui ne sont absolument plus contestataires. Tout passe, absolument tout, on peut dire n'importe quoi, Ah bon, on note. Il y a très peu d'élèves qui vont lancer le débat ou piquer pour critiquer, alors c'est dommage parce que parfois on s'ennuie [...] Je ne sais pas si c'est général, si c'est un effet de génération. Au début, les classes étaient plus difficiles ici, des élèves moins dociles du point de vue comportement il fallait les motiver, plus remuants, c'est vrai qu'ils étaient plus nombreux. (TB: Des élèves plus vifs?) Oui, plus vifs, plus contestataires, plus curieux... par exemple l'élève qui cherche à coincer le prof, qui va lui demander "Ah mais quelle est la pre-

mière entreprise française aujourd'hui?", ça existe plus ça...» Se souvenant de son stage de CAPES, M. B2 reconnaît implicitement que les destinataires idéaux de la «pédagogie inductive» et de la «logique civique» sont socialement typés: «Il s'agissait d'élèves idéaux pour les SES c'est-à-dire **un peu originaux par rapport à la trajectoire sociale normale, un peu fantaisistes, un peu... mais cultivés**. C'était de l'inductif (il claqué des doigts), moi j'arrivais, justement ce qu'on dit maintenant qu'il ne faut pas faire aux élèves, "Alors c'est quoi la monnaie?", ça fusait de tous les côtés et on reconstruisait à partir de ça. [...] ça confortait mon idée de démocratie directe, expression libre» (nous soulignons).

Il n'est pas surprenant que les principes de la pédagogie inductive et l'histoire personnelle et collective des enseignants de SES aient contribué à produire des normes et des exigences définissant une «image du client idéal», selon l'expression de Howard Becker¹² (Becker, 1952), propre aux SES. En approfondissant l'analyse de l'évocation par les enseignants des différences entre les générations d'élèves qu'ils ont connues, on pourrait facilement dessiner cette «image de l'élève idéal» qui est fonction des attentes implicites et des exigences explicites des enseignants de SES. Elle ne serait certainement pas la même chez tous les enseignants de SES et, une fois de plus, il faudrait la rapporter aux conditions et aux modalités d'exercice du métier de

12. «Les membres des professions de services ont habituellement une image du "client" idéal et ils utilisent cette fiction pour se déterminer quant à la manière dont leur travail doit être fait [...] Si leurs clients réels approchent de cet idéal, l'employé n'a pas de "problème de clients". À partir de ce principe général, Becker s'engage dans l'analyse des «variations de classe sociale dans la relation entre professeur et élève» (Becker, 1952). Ce principe d'analyse de «l'élève idéal» est repris par Neil Keddie dans son étude des enseignants et des cours de «social studies» (Keddie, 1971): il le décrit comme «cet ensemble d'attentes de l'enseignant qui définissent une idée implicite du comportement adéquat des élèves» (p. 135). On postule cependant trop souvent que cet «élève idéal» est le même pour tous les enseignants.

BIBLIOGRAPHIE

- ALPE Yves, 1995, *Sociologie d'une innovation pédagogique: l'enseignement des sciences économiques et sociales au lycée*, thèse de doctorat dirigée par Roger Establet, Université de Provence.
- BEAUD Stéphane et WEBER Florence, 1992, « Des professeurs et leur métier face à la démocratisation des lycées », in *Critiques sociales*, n° 3-4, novembre 1992.
- BECKER Howard S., 1952, « Social-class variation in the teacher-pupil relationship », *Journal of educational sociology*, n° 25, avril 1952.
- BERNSTEIN Basil, 1992, « La construction du discours pédagogique et les modalités de sa pratique », in *Critiques sociales*, n° 3-4, novembre 1992 (trad. Cl. Grignon).
- BOURDIEU Pierre, 1989, *La Noblesse d'État*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, 1968, *Les Héritiers*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, 1970, *La Reproduction*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, SAINT-MARTIN Monique de, 1965, *Rapport pédagogique et communication*, Paris, Mouton.
- BOURDIEU Pierre, SAINT-MARTIN Monique de, 1970, « L'excellence scolaire et les valeurs du système d'enseignement français », *Annales ESC*, janvier 1970, p. 147-175.
- BOURDIEU Pierre, SAINT-MARTIN Monique de, 1975, « Les catégories de l'entendement professoral », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 3, p. 68-93.
- CHAPOULIE Jean-Michel, 1987, *Les Professeurs de l'enseignement secondaire*, Paris, Maison des Sciences de l'Homme.
- COULON Alain, 1993, *Ethnométhodologie et Éducation*, Paris, Puf.
- DEMAILLY Lise, 1984, « Contribution à une sociologie des pratiques pédagogiques », *Revue française de sociologie*, n° 25.
- DURKHEIM Émile, 1990 (1938), *L'Évolution pédagogique en France*, Paris, Puf.
- FORQUIN Jean-Claude, 1989, *École et Culture, le point de vue des sociologues britanniques*, Bruxelles, De Boeck.
- ISAMBERT-JAMATI Viviane, 1984, *Culture technique et Critique sociale à l'école élémentaire*, Paris, Puf.
- LAHIRE Bernard, 1995, *Tableaux de famille*, Paris, Gallimard-Seuil.
- LÉGER Alain, 1983, *Enseignants du secondaire*, Paris, Puf.
- KEDDIE Neil, 1971, « Classroom knowledge », in Young M.F.D. (dir.), *Knowledge and control*, London, Collier-Macmillan, p. 133-160.
- MANNHEIM Karl, 1990 (1926), *Le Problème des générations*, Paris, Nathan.
- MERLE Pierre, 1995, « Fiche de renseignements sur l'élève et construction sociale des inégalités scolaires », *Documents pour l'enseignement économique et sociale (DEES)*, n° 100, p. 33-50.
- DE QUEIROZ Jean-Manuel, 1995, *L'École et ses sociologies*, Paris, Nathan.
- WHITTY Geoff, 1976, « Studying society: for social change or social control? », in Whitty et Young (dir.), *Explorations in the politics of school knowledge*, Driffield, Nafferton books, p. 35-46.
- WHITTY Geoff, 1977, « Experiencing school knowledge: the case of social studies » in Woods and Hammersley (dir.), *School experience*, London, Croom Helm, p. 237-249.

professeur. L'originalité des enseignants de SES serait alors peut-être ici qu'ils prétendraient privilégier plus souvent que les autres enseignants une certaine forme apparemment peu « scolaire » d'activité dont certains déplorent l'absence chez leurs élèves actuels : « Ils restent dans les rails qu'on a tracés, il est très facile d'anticiper ce qui va se passer » (M^{me} E1). Il reste que cette exigence de distance à l'égard des normes scolaires est, sous d'autres formes, présente dans toutes les disciplines et satisfaite principalement par des élèves issus de milieux favorisés, dont le capital culturel leur permet d'acquérir une distance scolairement légitime aux normes scolaires, distance qui est appréciée à sa juste valeur par les enseignants, par différence avec la distance « indisciplinée » des élèves issus de milieux défavorisés plus souvent déconcertés, voire rebutés, par les exigences implicites de la « pédagogie inductive » ou de « l'ambition civique » des SES.

Dès lors, un des problèmes centraux de l'enseignement des SES aujourd'hui est celui du rapport entre un modèle pédagogique datant des années soixante-dix, mais toujours prégnant, et les évolutions récentes de l'enseignement secondaire en France, en particulier du public scolaire, que l'on résume souvent par le terme « massification ». Bernard Lahire décrit ainsi ce problème qu'il rencontre chez certains instituteurs : « D'une part les transformations de l'institution pédagogique rendent caducs un certain nombre de termes et de pratiques pédagogiques [...] (les apprentissages « par cœur »...), d'autre part les enseignants sont placés face à des élèves qui les forcent à faire ce qu'ils peuvent vivre comme des retours pédagogiques en arrière » (Lahire, 1995, p. 59). C'est pourquoi la perspective que nous avons adoptée consistait à présenter le travail pédagogique quotidien des enseignants de SES considérés dans leur diversité et confrontés à une population scolaire d'un genre nouveau. Comme le montrent les débats actuels