

**La seconde socialisation professionnelles des enseignants
dans un lycée de centre-ville**

FERRETTE Jean*

« il n'avait, jusque là, cessé de craindre ce chancre : l'homme social. Le Parti le socialisa sans larme : son être collectif ne fut rien d'autre que sa personne individuelle. »
Jean-Paul Sartre, préface à Paul Nizan, *Aden Arabie*, page 40

Mots-clefs : Socialisation professionnelle, isomorphisme social, homologie structurale

La « fabrique des enseignants » ne se résume ni à leurs origines sociales, ni à l'apprentissage dans un IUFM, bien que ceux-ci soient fondamentaux et, à certains points de vue, déterminants. Ce que nous examinerons ici, c'est une « socialisation professionnelle secondaire » spécifique, celle des enseignants devenus titulaires dans un lycée de centre-ville de province. L'hypothèse qui nous guidera est que cette socialisation, loin de n'être qu'une adaptation/optimisation à des normes construites par interaction entre acteurs, est aussi redevable d'effets de structure. Contre un paradigme psychologisant qui ramène la socialisation, à un jeu d'injonctions et de sanctions formelles ou informelles de la hiérarchie ou des pairs, nous examinerons les degrés d'intégration à un groupe social en fonction des positions sociales acquises et en devenir. Ce que nous examinerons dans cet article, c'est la manière dont la structure sociale des élèves et de leurs parents socialise le personnel enseignant tout autant que la structure sociale des enseignants.

Il s'ensuit que les enseignants de ce lycée revêtent des propriétés singulières généralement qualifiées d' « élitiste », manière de dire que la structure sociale objective au sein de laquelle ils évoluent durant des années s'inscrit dans les consciences, remodelant en conséquence les habitus. Nous rechercherons ici l'homologie structurale entre des systèmes de représentation et des structures sociales objectives telle que Durkheim et Mauss (1903), Panofsky (1948) et Bourdieu (1981), les ont repéré entre les systèmes d'une même culture.

La question de l'acquisition des formes et des contenus des conduites humaines est certainement au cœur de l'interrogation sociologique. Celle-ci est le plus souvent désignée par le concept de socialisation. Transversal aux paradigmes, ceux-ci en définissent néanmoins son contenu, ses implications épistémologiques et son contenu moral au sens où l'on parlait autrefois de « sciences morales », destinées à l'édification – à l'exemple- du plus grand nombre.

Ce texte s'insère dans une interrogation plus vaste sur la plasticité des conduites telles qu'elles sont constatées par le chercheur et légitimées par l'acteur, dans la mesure où elles

* Chargé de cours Centre Maurice Halbwachs (Ex-Lasmas-idl) Université de Caen
jeanferrette@free.fr Site personnel : <http://jeanferrette.free.fr>

justifient ses actions. Procédant, certes, du sens commun – la personnalité d'un gendarme n'est ni celle d'un enseignant, ni celle d'un agriculteur, ni celle d'un ouvrier, même si tous ont fréquenté la même école primaire et la même commune rurale- le point de vue sociologique dépasse celui-ci en validant l'existence réelle des différences de normes et de comportements par des procédures d'observation, et en formulant des hypothèses quant au mode de transformation des personnalités. Faisant suite à une observation empirique sur la seconde socialisation professionnelle des sidérurgistes licenciés (Ferrette, 2005) nous dégagerons ici des pistes théoriques d'analyse de la fabrication des enseignants d'un lycée de centre-ville. Les différences entre les deux populations sont importantes : alors que dans le cas des sidérurgistes il s'agissait principalement d'une mobilité en rupture et contrainte, dans le cas des enseignants accédant à ce lycée il s'agit d'une mobilité en continuité et désirée. Toutefois, ces différences peuvent être relativisées : alors que la mobilité des premiers peut entraîner, contre tout préjugé, des jugements positifs (« la fermeture de l'usine fut la chance de ma vie », déclarent certains sidérurgistes qui ont réussi dans leur nouvel emploi) les jugements des seconds offrent tout un spectre de jugement des plus positifs aux plus négatifs, selon qu'ils se portent sur le lieu, les conditions de travail, le rapport aux autres enseignants ou aux élèves.

1.Retour sur le concept de socialisation

A. genèse du concept

Les travaux sur la socialisation se sont jusqu'à aujourd'hui concentrés sur les conditions de la transmission et de l'acquisition des normes, c'est-à-dire sur l'héritage et l'adaptation. Dans le cas de la socialisation professionnelle, nous développerons ici une thèse un peu différente, celle de la congruence : la socialisation s'effectue d'autant mieux et d'autant plus sûrement qu'elle met à jour une congruence entre l'agent entrant et le milieu socialisateur. En d'autres termes, la socialisation d'un enseignant ne le met pas (seulement) aux prises avec un groupe social, celui de ses pairs, ni (seulement) avec une institution, ensemble historiquement stratifié de rites et de manières de faire et d'être. Chaque enseignant est confronté à la mise à l'épreuve de son habitus à chaque fois qu'il accède à un nouvel établissement, non pas parce que celui-ci serait à chaque fois singulier, mais seulement dans la mesure où l'espace social composé des pairs, des parents et des élèves, est socialement différencié.

Si la paternité du concept ne semble pas claire (certains l'attribuent, suite à une erreur de traduction, à Simmel) le texte de référence reste celui où Durkheim définit l'éducation comme « socialisation méthodique de la jeune génération » (Durkheim,1922). Certains ont voulu y voir un déterminisme « qui fait du sujet l'effet de l'environnement social, son simple produit. (Akoun, 1999). Or s'il est facile de prétendre « dépasser » a posteriori un fondateur sans égard pour son contexte de production intellectuel, il convient aussi de s'attacher aux contradictions mises en avant par cet auteur lui-même. C'est ainsi que pour Durkheim, l'être social est constitué à la fois de son être individuel, résultant de sa biographie, et d'un système d'idées appartenant au groupe. Certains auteurs y ont pourtant trouvé matière à opposer « l'objectivisme » de Durkheim au paradigme interactionniste. Raymond Boudon et François Bourricaud (1982) expliquent pour quelles raisons le modèle interactionniste est généralement privilégié : « il permet de concevoir la socialisation comme un processus *adaptatif*. [II] permet d'inclure l'hypothèse fondamentale de l'*optimisation* selon laquelle, dans une situation donnée, un sujet s'efforce d'ajuster son comportement au mieux de ses préférences et de ses intérêts tels qu'il les conçoit.

Ce paradigme est repris en 1958 par le psychologue social Herbert C. Kelman qui met en évidence trois raisons qui peuvent amener un individu à modifier ses opinions ou ses

comportements pour les mettre en accord avec ceux prônés par la majorité: la complaisance, le conformisme par identification et l'intériorisation. (Oberlé, 2004) Mais c'est avec Peter Berger et Thomas Luckmann (1986) qu'apparaît la « socialisation secondaire » comme construction d'une identité professionnelle basée sur l'incorporation de savoirs spécialisés (savoirs professionnels) (Dubar, 2000). Ceux-ci définissent la socialisation secondaire comme l'intériorisation de « sous-mondes » institutionnels ou basés sur des institutions. » (Berger et Luckmann, 1986, p.189) liés à la division du travail¹. Le travail de la sociologie devient alors d'examiner comme se résolvent les relations, éventuellement conflictuelles, entre les deux moments de la socialisation². Ceci dit, ces deux moments ne sont pas de même nature : à la solidité du premier correspond la fragilité du second. Lorsque l'écart est trop grand, il ne peut alors être résorbé que par ce que les auteurs nomment mystérieusement des « techniques spéciales » (p.197). En définitive, nous ignorons comment s'établissent les correspondances ni comment se résolvent les contradictions compte tenu du haut niveau de généralité auquel ils aboutissent³.

B. L'usage du concept par Dubar

Dubar part d'une vision anthropologique de l'individu social définissant des « agents actifs capables de justifier leurs pratiques et de donner cohérence à leurs choix. » (Dubar, 1992, p.520) Il élabore alors une « théorie de la double transaction » à l'origine du processus de socialisation secondaire : « une transaction « biographique » consistant à projeter des avenir possibles en continuité ou en rupture avec un passé reconstitué (« trajectoire »), une transaction « relationnelle » visant à faire reconnaître ou non par les partenaires institutionnels la légitimité de ses prétentions, compte tenu des objectifs et des moyens (« politiques ») de l'institution. » (Dubar, 1992, p.520-521) Il définit alors la socialisation professionnelle comme « mouvement conjoint des individus dans la construction de leur avenir professionnel et des institutions » (Dubar, 1992, p.522), mouvement particulièrement fluide, incertain et insécurisant puisqu'il « se construit, se déconstruit et se reconstruit, à travers les changements et les parcours de mobilité imposés par les mutations des institutions... » (Dubar, 1992, p.523)

Les acteurs sociaux sont ainsi conçus comme détachés de toute pesanteur sociale, de tout enracinement matériel, de tout rapport hérité aux ressources comme fondement structurant de la personnalité et comme structurant l'inégalité des rapports sociaux à un moment donné. A l'individu « sursocialisé » répond l'acteur sous-socialisé, bricolant ses rapports sociaux non à partir de son héritage mais d'une biographie abstraite, au contenu peu élucidé mais dont il est suggéré qu'elle doit beaucoup au hasard et à l'initiative de l'individu. Comment ne pas y voir une convergence avec une pensée libérale⁴ qui sur-responsabilise l'individu détaché de ses conditions matérielles de production, ce qui a le double effet de transformer en mérite la réussite sociale et en faute son échec professionnel ?

¹ « ... la socialisation secondaire est l'acquisition de connaissances spécifiques de rôle, les rôles étant directement ou indirectement enracinés dans la division du travail. » (Berger et Luckmann, 1986, p.189)

² Conflits qui ne vont pas parfois sans violence : « Il faut plusieurs chocs biographiques pour désintégrer la réalité massive intériorisée au cours de la prime enfance. Il en faut beaucoup moins, par contre, pour détruire les réalités intériorisées plus tard. » (Berger et Luckmann, 1986, p.195)

³ « Il existe, [...] des systèmes hautement différenciés de socialisation secondaire dans des institutions complexes, parfois centrés de façon très sensible sur les exigences différencielles des diverses catégories de personnel institutionnel. » (Berger et Luckmann, 1986, p.200)

⁴ F. Marquart pose la question : « En quoi de telles formulations [...] sont-elles différentes du discours dominant entrepreneurial ? » UTINAM n°8 octobre 1993 page 186

C. Une double critique.

La première porte sur la critique de paradigmes qui, à privilégier les acteurs et leurs relations, en oublient la société, le durable, le constant, le pré-existant. Alors que les théories de la socialisation laissent place à un éventail considérable d'interprétations, allant des conduites et opinions comme reflets des positions de classe à un modèle « interactionniste pur » où tout procède de la rencontre des acteurs et des normes qu'ils construisent ensemble lors de celle-ci. C'est ce second modèle qui est privilégié dans les études empiriques portant sur la socialisation professionnelle. Dans ses formes extrêmes, il ne s'agit plus « d'interactionnisme symbolique » au sein duquel des cadres sociaux pré-existeraient (Goffman) mais d'interactions entre acteurs sans société, celle-ci n'étant que le produit de l'interaction. Nous avons alors affaire à une ethnométhodologie qui ne dit pas son nom, mais se recouvre parfois d'une référence vague à la psychologie sociale. La référence est parfois explicite⁵ (Dubar 1998) et puise dans le paradigme « pragmatique » en accordant « autant d'importance aux catégories langagières utilisées par les individus en situation d'entretien de recherche qu'aux catégories institutionnelles fixant des « positions objectives » Dubar, 1998,p.73)

Tout se passe comme si le social se réduisait au discours que les acteurs ont sur lui. On pourrait faire l'hypothèse que le discours des acteurs n'est qu'un mode d'entrée, parmi d'autres, dans l'analyse du social. Mais si la référence réitérée à l'ethnométhodologie ne suffisait pas pour nous faire comprendre que le social est sans cesse une construction des acteurs eux-même, et que le récit, c'est le social lui-même, Dubar nous rappelle sa théorie « inductive », c'est-à-dire qui se dégage du terrain « déduite » de lui par opposition à une déduction théorique.

Cette critique de l'ethnométhodologie et du point de vue interactionniste n'est pas une critique de principe. Le sociologue souvent qualifié de "plus objectiviste", Pierre Bourdieu, a, à plusieurs reprises à la fois critiqué et rendu hommage à la fécondité de ces courants.(Bourdieu, 1982, 1987,2002).Rendu hommage: les ethnométhodologues apportent « une meilleure connaissance de la pratique scientifique par elle-même, la réflexivité telle qu'[ils] la pratiquent» (1987,p.175), Bourdieu écrit à propos de Cicourel, qu'il préface en 2002 : « il est peu de sociologues qui aient apporté autant de contributions décisives à la science sociologique. »(p.19). Mais critique, dans la mesure où ils commettent la même erreur que les « objectivistes » : « ... de même que le subjectivisme incline à réduire les structures aux interactions, l'objectivisme tend à déduire les actions et les interactions de la structure. » (Bourdieu, 1987,p.153). Ce dépassement de cette « opposition artificielle » passe par le rappel « que les constructeurs sont eux-mêmes socialement construits et que leur construction dépend de leur position dans l'espace social objectif que la science doit construire. » (Bourdieu, 1987,p.182)

Les normes et valeurs ne sont plus alors enracinés dans une vie sociale et matérielle au sein de laquelle elles rempliraient une fonction systémique, au-delà des acteurs, mais des abstractions ne relevant plus que de la volonté arbitraire et des rapports de force entre acteurs.

La seconde critique est celle de la notion d'identité. Les sociologues de la socialisation usent et abusent de celle-ci, tout en indiquant que « son usage reste problématique » (Dubar, 1992). Or cet usage, qui emprunte une fois encore au sens commun –qui n'a pas évoqué une fois la « perte d'identité », le « retour identitaire- fortement marqué politiquement – n'est pas innocent. Alors que la bureaucratisation des activités fait de la biométrie la garante des

⁵ « Entre [ces] point de vue un point de vue « relationniste » sur les processus identitaires se rencontre dans des traditions de recherche [comme] l'ethnométhodologie. »p.75

identités individuelles, que chacun croit savoir ce qu'est une identité comme « essence de soi », ce à quoi on peut être réduit, certains sociologues en font l'aboutissement logique et nécessaire du processus de socialisation défini comme construction de soi pour soi et pour les autres (Dubar, 1992). Or cette notion, bien que présentée comme ayant son origine chez Durkheim, est sous ce vocable totalement absente chez Durkheim et les Durkheimiens. Les quelques rares occurrences du mot que l'on peut retrouver chez ceux-ci renvoient toujours à la ressemblance, à la similitude, soit entre phénomènes sociaux – l'identité des rites, par exemple – ou entre notions. Il faut remonter à Tarde, pour lequel l'identité suppose la similitude entre les êtres, et partant l'imitation, dont il fait le principe explicatif général et suffisant des conduites humaines ; puis à Parsons, pour voir cette notion s'imposer progressivement, du dehors, dans la sociologie française. Dans son ouvrage théorique, puis dans un article retraçant trois « études inductives » (c'est-à-dire : de terrain), Dubar en fait l'axe principal de son schème d'interprétation, rapportant systématiquement toute forme de socialisation, *in fine*, à la construction sociale (et non pas sociologique) des identités. Il reconnaît l'importance donnée à cette notion dans son explicitation des conditions de la socialisation : « Il est vrai que la notion d'identité occupe dans cet ouvrage une place aussi importante que celle de socialisation. [...] Dès lors que l'on se refuse à réduire les acteurs sociaux [...] à une « catégorie » préétablie, qu'elle soit socio-économique (leur CSP ou leur origine sociale) ou socio-culturelle (leur niveau scolaire ou leur origine ethnique) [...] la question centrale [...] devient celle de la manière dont ces acteurs s'identifient les uns les autres. (Dubar, 2000, pp.10-11) Dès lors, Dubar use... et abuse de la notion si on en juge par le nombre d'occurrences. Le terme identification revient sur 12 pages, le terme identité sur 179 pages sur 248, soit dans $\frac{3}{4}$ de l'ouvrage. Le mot revient un nombre impressionnant de fois, cité à tout propos comme s'il était l'alpha et l'oméga de toute question liée à la socialisation : jusqu'à 18 occurrences certaines pages (236 et 238 par exemple). Au-delà d'un usage compulsif de la notion, là encore, Bourdieu avait déjà mis en garde contre « l'illusion biographique » qui fait de chaque individu sollicité à raconter son histoire l'idéologue de celle-ci : « À une orientation que certains appellent « psychologue », mais que je préfère appeler « essentialiste », et qui repose sur le postulat de la réalité d'un Soi [...] s'oppose une perspective inverse, parfois appelée « sociologue », mais que je préfère appeler « relativiste », réduisant le Soi, et donc l'identité biographique, à une « illusion » [...] (Bourdieu, 1994, p.81). C'est ce thème qui a fourni l'objet principal d'une discussion suite à la première publication du livre de Dubar (1991) au sein de la revue UTINAM⁶. François de Chassey note justement qu' « il ne me suffit pas qu'on parle de « construction conjointe des structures et des individus ». Je veux savoir quelles sont ces structures. » (Chassey, 1993, p.182) Dans la même livraison, Judith Kaiser relève les limites d'une prétention à un dépassement des modèles holistes et individualistes : « cet effort de conciliation ne prend-il cependant pas vite l'allure d'une concession faite à l'individualisme en reconnaissant que l'individu peut exister (ou peut se penser) indépendamment des déterminations sociales, des conditions d'existence qui lui sont dévolues? » (Kaiser, 1993, p.191-192) et souligne le problème lié à toute théorie de l'identité, celui de son ipséité : « Approcher les individualités sociales en termes d'identité [...] n'est-ce pas tout compte fait conférer à l'être individuel une qualité qu'il n'acquière jamais définitivement : son unité ? » (Kaiser, 1993, p.192) Dès 1991 cependant, Jean-Claude Passeron, (1991) en annexe de son livre sur le raisonnement sociologique, avait souligné, de manière nominative, la limite du terme Identité : « tant que l'on reste dans la logique des classes, concevoir l'identité d'un objet, c'est le reconnaître comme « le même » objet que tous les objets appartenant à la classe définie par une liste de caractéristiques reconnues comme pertinentes, ou, ce qui revient au même, le reconnaître

⁶ UTINAM n°8 Revue de sociologie et d'anthropologie octobre 1993

comme différant, d'une manière identique à celle de tous les objets de sa classe, de tous les objets constituant la classe complémentaire des objets qui ne possèdent pas ces caractéristiques. » (Passeron, 1991, p.402)

En définitive, l'usage du terme identité renvoie alternativement soit à l'unité, la ressemblance, soit au contraire à l'irréductible différence. C'est pourquoi on est tenté de poser à nouveau la question que posait Dubar : Le terme « identité est-il vraiment nécessaire pour cela ? ne possède-t-il pas le risque permanent d'une dérive essentialiste l'associant à des « types de personnalité », à des « formes stables de parcours » actualisant une détermination initiale (qu'elle soit d'origine biologique, culturelle ou mystique...) ? » (Dubar, 1998, p.83)

La réponse proposée ici pour l'étude des conditions sociales de socialisation des enseignants ne souffre pas d'ambiguïté : elle est plus dangereuse que nécessaire, et peut être avantageusement oubliée ici.

D. les conséquences d'une réduction interactionniste du concept de socialisation

L'ouvrage de Dubar, soit parce qu'il est dans « l'air du temps » et que la logique qui l'inspire, ou l'effet de mode peuvent être retrouvés dans d'autres travaux, soit parce qu'il les a directement inspirés, n'est pas sans conséquence dans les recherches ayant la socialisation des enseignants pour objet.

Un premier article (Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau, 2001) est exemplaire des dérives psychologisantes que l'ouvrage de Dubar a inspiré. Celui-ci est cité explicitement page 6, la référence au « modèle psychosociologique intégré du sujet » figurant à la neuvième page.

Ayant pour objet « la construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif » il homogénéise de manière abstraite « les enseignants ». Il en découle un ton proche de celui d'un document ministériel. Si ce ton est compréhensible dans un document officiel, dans la mesure où toute administration applique des règles abstraites parce que générales, c'est-à-dire devant s'appliquer également à tous, cela est moins excusable lorsqu'il s'agit d'un document à vocation scientifique, c'est-à-dire destiné à expliquer des faits sociaux, quels que soient la discipline ou le paradigme dont il se réclame par ailleurs. Alternant phrases de portée très générale⁷ et fausses évidences⁸, il ne découvre de différences que « pluriethniques » (p.4) les enseignants n'étant jamais présentés divisés selon leur origine de classe. Dès lors, même si « l'enseignant doit ajuster sa pratique en fonction des sous-groupes socioéconomoculturels qui composent la société », les individus qu'il rencontre ont surtout des « problèmes socio-affectifs ou cognitifs ». (p.4-5) L'enseignant devient ainsi un être social non pas typifié mais essentialisé.

Là encore rien n'est dit sur les différences sociales avec « les pairs » ni sur les perceptions antagoniques des enjeux, qui trouvent leur origine dans les différences sociales et rendent plus problématique l'obtention d'un consensus que le simple recours à la bonne volonté.

Chez Van Zanten, par exemple (2005), l'inspiration interactionniste de la socialisation professionnelle est revendiquée d'emblée : « nous entendons ici, [...] l'intériorisation problématique –comprenant des résistances, des adaptations et des recompositions identitaires- non seulement d'un ensemble de techniques, mais aussi de valeurs, de représentations et de modes de solidarité associés à l'exercice d'une expertise dans un cadre

⁷ « L'identité professionnelle est un processus en constante évolution, sous l'impulsion de l'enseignant qui est le principal acteur de sa transformation ». p.29

⁸ « Ces moments de remise en question, s'ils sont provoqués par le choc de la rencontre avec l'autre (élève, direction de l'école, collègue), sont aussi souvent possibles grâce à lui, » p.5

organisationnel. [...] Nous souhaitons notamment évaluer l'influence respective des normes locales élaborées de façon autonome par les enseignants et des normes qui relèveraient davantage d'une *collégialité contrainte* ou d'une *régulation de contrôle* impulsée par la hiérarchie. » (p.209) S'intéressant plus particulièrement aux « établissements périphériques » elle explique comment, au contact de ces élèves particuliers, « les enseignants s'aperçoivent très vite de la difficulté à mettre en œuvre les connaissances et les techniques apprises au cours de la formation initiale » (p.210) Il s'ensuit pour les uns un comportement de fuite, pour les autres « un processus d'*adaptation contextuelle* » (p.211). Dès lors, la socialisation s'effectue par les élèves, par les pairs et par le chef d'établissement.

Si cela n'est pas niable, c'est en même temps faire l'impasse, ou sous-estimer, les effets de structure qui font que, dans le cas des lycées de Centre-ville, parce que les positions des enseignants et des enseignés tendent à se rapprocher et à devenir homologues, ces affirmations peuvent être renversées ce qui donne : « Cette influence est encore aussi importante dans les établissements de centre-ville, car les enseignants s'aperçoivent très vite de la facilité à mettre en œuvre les connaissances et les techniques apprises au cours de la formation initiale ». La réassurance engendrée par le contact avec des publics favorisés pousse à ne pas rechercher le soutien moral des collègues. [...] Il n'y a donc pas de mode de régulation autonome [...].

2. L'être social des enseignants d'un lycée de centre-ville

A. La nature de classe de l'établissement

Si la question de la socialisation secondaire des enseignants ne peut se résoudre à un système de normes résultant d'interactions, la question du lieu, de la nature de l'organisation à laquelle la socialisation intègre est déterminante. S'agissant des lycées, le recours à une définition sociologique, qui tienne compte à la fois du point de vue des acteurs et d'une analyse structurelle, doit intégrer des éléments communs à tous les établissements et des éléments spécifiques au lycée étudié. C'est ainsi que cette organisation, parce qu'elle appartient à l'Etat, que les programmes sont nationaux et le personnel recruté selon des procédures bureaucratiques, rationnelles et impersonnelles, doit d'abord être décrite comme une unité de production d'un service non-marchand de transmission de connaissances, et les enseignants comme détenant le monopole de la parole légitime.

Mais au-delà de ces généralités, les établissements sont classés. Explicitement, selon un classement officiel mettant en rapport les performances de l'établissement en terme de réussite au bac avec le recrutement des élèves. Implicitement, mais de façon reconnue, en lycées bourgeois ou populaires. Alain Léger (1984, p.5) propose le classement suivant :

Désignation des établissements	% d'enfants d'ouvriers dans l'établissement	% des professeurs de l'échantillon
Très « bourgeois »	Moins de 30%	47.5
« Bourgeois »	30 à 39%	31.5
Socialement mixte	40 à 49%	12.5
Populaire	50 à 59%	5.4
Très populaire	60% et plus	3.3

L'intérêt de ce classement est de faire apparaître non seulement la structure sociale des élèves par tranches, ce qui confine au nominalisme, mais de renvoyer celle-ci à la part des enseignants qui y travaillent. On relève que dans cet échantillon 49% des enseignants, soit

près de la moitié, enseignent dans des lycées bourgeois ou très bourgeois. Or la structure enseignante à l'intérieur de ces lycées est également différente de la structure globale : plus anciens, plus âgés, plus agrégés, plus féminins... et eux-mêmes d'origine plus élevée (Voir infra). Ainsi, ce qui caractérise ces lycées ce n'est pas, comme on le croit souvent, le recrutement des élèves, mais la congruence entre la structure sociale des élèves et celle de leurs enseignants. Il s'ensuit des comportements de fuite : des élèves enfants des classes populaires du secteur vers d'autres établissements, mais aussi de membres du personnel de la même origine, qu'ils soient ATOSS ou enseignants. Dans ce dernier cas, la fuite peut être externe (demande de mutation) ou interne (absence de toutes les activités du lycée). Tout concourt, en définitive, à ce que les élèves se retrouvent le plus souvent au sein de leur classe sociale, que ce soit entre pairs ou avec le personnel du lycée.

Ces comportements de fuite sont compensés par des stratégies de contournement de la carte scolaire qui étendent la zone de recrutement des lycées les plus bourgeois, stratégies dont les moyens sont connus (adresses de complaisance, location d'un studio voire d'un garage, déménagement, recours à une « langue rare ») et les effets évalués : « Les études ont montré que 10% des familles usent de cette faculté de choix, tout d'abord des enseignants, puis des employés et des cadres supérieurs. Sur la base d'informations plus ou moins étayées (rumeurs, climat pressenti de l'établissement, résultats publiés), les changements d'établissements conduisent à amener de bons élèves là où ils sont déjà nombreux et permettre aux familles les mieux informées de fuir les collèges et lycées où les difficultés se polarisent. » (Anonyme, 2003, p.130)

B. Les positions sociales des enseignants

Il en est des enseignants comme de l'institution qui les emploie : partageant une formation commune, une durée d'études comparables, rémunérés par un même employeur et régis par les mêmes règles bureaucratiques de nomination et d'avancement, ils partagent des éléments communs qui se traduisent par un « esprit de corps » et une tendance affirmée à l'homogamie professionnelle. Toutefois, ils sont animés d'une attitude ambivalente : d'un côté, des éléments de différenciation et d'opposition. C'est ainsi qu'Alain Léger distingue sept distinctions systèmes d'opposition : « ... les professeurs apparaissent divisés selon leur origine sociale, selon la profession du conjoint, selon le grade, selon la rémunération, selon la position occupée par la discipline enseignée dans la hiérarchie des valeurs scolaires, selon la section d'enseignement dans la mesure où cette place exprime une situation subalterne ou valorisée conférée à l'enseignant qui l'occupe, enfin selon l'origine sociale du public scolaire. Se manifestent alors diverses luttes catégorielles pour le pouvoir statutaire et la compétence légitime ainsi qu'une concurrence très vive pour la conquête des élèves les plus prestigieux. » (Léger, 1985, p.5) De l'autre des éléments de convergence, de ressemblance et d'unité. La distinction historique, la plus ancienne et une des plus vives, est celle qui sépare les agrégés des certifiés.

L'agrégation fut instaurée sous Louis XV en 1766, tandis que le CAPES date de 1950.

Les agrégés étaient censés enseigner - à l'origine - à un niveau scolaire élevé qui demande d'importantes préparations, ce qui justifiait leur rémunération plus élevée et leur durée de travail plus réduite : 15 heures de cours hebdomadaires devant les élèves, alors que les certifiés en donnent 18. (Chervel 1993) Les agrégés sont réputés en moyenne moins progressistes que les certifiés : « ... les agrégés [...] sont l'une des catégories présentant le plus faible taux de syndicalisation : 38% d'entre eux ne sont pas syndiqués, et un non-syndiqué sur deux est agrégé. Ils s'opposent sur ce point de façon significative aux certifiés dont 22% seulement ne sont pas syndiqués. » (Léger, 1983, p.55) ce qui traduit une tendance

générale des enseignants et au-delà, de la fonction publique : « le taux de syndicalisation décroît [...] lorsque l'indice augmente. » (Léger, 1983,p.56) Pourtant, les agrégés ne furent pas, historiquement, toujours vécus comme une « catégorie réactionnaire », mais comme progressistes vis-à-vis de la classe ouvrière⁹ et des revendications féministes¹⁰. (Verneuil, 2005)

Les inégalités ne tiennent pas qu'aux statuts d'agrégés et de certifiés, mais croisent ceux-ci avec les origines sociales des hommes et des femmes, leur état matrimonial, le sens de leur mobilité. Ces inégalités ne sont pas statiques, mais actives, et reflètent dans un corps professionnel particulier celles qui traversent la société toute entière :

« J'ai mis en évidence, [...] la différenciation interne au corps enseignant, et j'ai montré comment celui-ci était, en quelque sorte « traversé » par le système des classes sociales. Cette différenciation interne [...] interdit à peu près complètement d'attribuer quelque caractéristique que ce soit (d'appartenance de classe, de mode de vie, etc.) aux professeurs dans leur ensemble. » (Chapoulié 2004, p.74) Le mécanisme à l'origine de ces inégalités est clairement exprimé par Alain Léger (1983): « l'origine sociale des enseignants du secondaire s'élève régulièrement avec leur grade. Ainsi 41 % des agrégés contre 34% des certifiés et 33% des maîtres rectoraux ont un père cadre supérieur ou professeur. » (Léger, 1983, p.45) De même, le sens que prend le choix de cette profession n'est le même ni selon l'origine sociale, ni selon le sexe : « le professorat est une promotion pour les couches populaires [...] pour les hommes issus de la petite-bourgeoisie, le professorat apparaît au contraire comme une activité socialement peu valorisée par rapport aux autres emplois de cadres supérieurs. Ce n'est donc une activité à laquelle on se résout que lorsqu'on a échoué ailleurs. [...] Pour [les femmes] le professorat constitue dans tous les cas le meilleur avenir professionnel possible » (Léger, 1983, p.45-46) , il est « à la fois l'emploi le mieux rémunéré et l'un de ceux qui sont généralement supposés les plus aisément conciliables avec la condition féminine. » Chapoulié et Merllié, 1975, p.444) »

Ces données, un peu anciennes, ne semblent pas avoir fondamentalement évolué depuis, si ce n'est dans le sens d'une accentuation de la tendance à la reproduction et à l'homogamie.

« La photographie de l'origine sociale des enseignants montre que 17 % des enquêtés ont au moins un parent enseignant et confirme le phénomène de sur-représentation des parents enseignants, qui ne représentent que 4,0% de la population active totale. » (Esquieu, 2004 (a))

D'autre part, la différence d'origine sociale entre agrégés et certifiés est toujours actuelle, puisque « les candidats qui se sont vus attribuer une bourse sur critères sociaux sont plus souvent candidats au CAPES (13%) » (Esquieu, 2004 (b) p.92)

L'homogénéité familiale des enseignants est renforcée par l'homogamie et l'homocollatéralité : « La présence d'enseignants dans l'entourage familial se retrouve chez les conjoints, dont un quart sont soit déjà enseignants, soit candidats à un concours d'enseignants, et plus encore pour les candidats des disciplines scientifiques (un tiers). Elle se confirme par la présence des frères et sœurs, eux-mêmes enseignants une fois sur cinq. » (Esquieu 2004 (b) p.93) Quant aux reçus « ils ont pour 17% un père enseignant, 27% une mère enseignante et

⁹ « L'hostilité des milieux conservateurs aux "professeurs compétents parce que savants" s'explique par le "contraste entre leur science et la situation qui leur est faite", d'où le risque qu'ils deviennent "des déclassés, des révolutionnaires, peut-être". Et à la fin du XIXème siècle, les milieux antidreyfusards, nationalistes les accusent de s'éloigner des traditions françaises pour instaurer un pouvoir illusoire de justice et de solidarité. Globalement, les forces de gauche défendent l'agrégation. En 1904, à la création de l'Humanité, dix-sept agrégés collaborent. »

¹⁰ « De 1920 à 1948, la Société des Agrégées prend en charge les revendications féminines spécifiques, voire féministes, notamment l'unification des traitements obtenue en 1927 »

29% au moins un parent enseignant. » (Esquieu 2004 (b) p.97)

Cette différence structurelle, cette tendance à la reproduction, voire à l'accentuation des « effets de structure » n'est pas sans conséquence quant aux principes de classement à l'origine des affinités entre pairs, et des principes d'inclusion et d'exclusion au sein de la communauté :

« Produits classés, les professeurs ne cessent de se classer les uns les autres et de se classer eux-mêmes selon les principes scolaires de classification. [...] les professeurs du secondaire ont refusé la faculté autant qu'elle leur était refusée. Toute socialisation réussie tend à obtenir des agents qu'ils se fassent les complices de leur destin. » (Bourdieu 1989, p.69)

Ceci dit, cette socialisation classée ne serait pas ce qu'elle est si elle n'entraînait en congruence avec le second élément structurel : les élèves et leurs parents.

C. La socialisation par les élèves

L'idée selon laquelle « le public » joue un rôle dans la socialisation professionnelle est déjà ancienne. Lortie (1959) a montré la forte hétérogénéité du groupe des juristes en mettant en corrélation les origines sociales et universitaires des juristes avec leur position au sein de la division du travail juridique et la nature de leur clientèle. Freidson (1970) a insisté sur les importantes différenciations internes au corps médical et montré les ajustements multiples des médecins aux demandes de leurs clients, différenciées selon les classes sociales. (Dubar, 2000, p. 139) Ces deux groupes professionnels s'ordonnent autour de quatre variables : les origines sociales, le parcours universitaire, la position dans la division du travail, la nature de la clientèle. Plus proche de nous et s'agissant de la socialisation des enseignants de collège, Agnès Van Zanten souligne l'importance de la socialisation par les élèves. Alain Léger (1983) constate qu'« Au travers de ce comportement un rapport social aux classes populaires se dévoile alors : rapport d'exclusion, de négativité, de dépréciation. Et corrélativement un rapport aux classes dominantes surgit, qui en est l'image inversée : intégration, positivité et distinction. » (Léger 1983, p.28) Si, comme l'écrit plus tard Alain Léger (1985), « professeurs et instituteurs n'ont sans doute jamais été aussi distants socialement qu'aujourd'hui des élèves d'origine populaire » (Léger, 1985, p.2). Le constat s'agissant d'un lycée de Centre-ville est inverse : dans nul lieu la proximité sociale entre les enseignés et les enseignants n'est aussi grande. Mais au-delà de ces moyennes, un système d'attitudes différentes se construit indiquant que le rapport pédagogique est aussi un rapport social : « ... nous avons pu constater que les enseignants originaires des classes supérieures sont portés à privilégier les valeurs les plus prestigieuses de la réussite scolaire (intelligence, brio, motivation), que ceux dont le père est cadre moyen ou petit indépendant valorisent principalement les qualités ambiguës liées au travail et à l'effort, tandis que les professeurs issus des classes populaires se montrent plus sensibles à la discipline tout comme au respect de l'ordre et du maître. De même, la volonté d'exclusion à l'égard des élèves en difficulté se manifeste le plus fortement chez les enseignants issus des classes moyennes et le moins chez les professeurs originaires de la classe ouvrière. » (Léger, 1985, p.4) Ce système différencié d'attitudes se double d'un système différencié de méthodes : « ... les plus attachés à la notation sont les agrégés, les professeurs les mieux rémunérés, ceux qui enseignent dans la section la plus valorisée et ceux qui sont issus des classes supérieures. » (Léger, 1985, p.5)

Ce rapport social avait déjà été mis en évidence par Pierre Bourdieu (1984) qui, à partir de l'examen des qualificatifs rapportés aux origines sociales des élèves montre que plus on s'élève dans la hiérarchie sociale plus les commentaires deviennent élogieux. Pourtant, les différences sociales ne sont pas perçues directement, mais par les habitus des élèves ajustés aux attentes de leur professeur. Ces principes de classements sociaux apparaissent comme des

principes de classement purement scolaire. C'est ainsi que les qualificatifs de « brillant », « subtil », « intelligent » sont plus régulièrement attribués aux enfants de professeurs et de professions libérales. Les classes moyennes sont qualifiées de « scolaires », « honnêtes », « maladroits », ce qui caractérise leur bonne volonté culturelle, tandis que les classes défavorisées subissent les critiques les plus sévères et les moins euphémisées. Ces qualificatifs renvoient à trois principes de classement des classes dominantes : l'aisance, la difficulté laborieuse, la lourdeur, renvoyant à leur tour aux trois catégories sociales. Ce travail de classement social par le professeur est d'autant plus socialement efficace qu'il est inconscient.

D. Les différents niveaux d'intégration au sein de la communauté enseignante

La socialisation n'a pas pour fonction de procurer une identité : celle-ci, c'est toujours l'être social, c'est-à-dire l'être revêtu des caractéristiques de son groupe social. La socialisation a pour fonction l'entrée dans un groupe social. C'est donc ce groupe qu'il convient de caractériser. Or on n'entre ni de la même manière, ni avec la même intensité dans un groupe. Il y a plusieurs niveaux d'intégration, ce que Gurvitch appelait des « paliers en profondeur ». L'intégration peut être superficielle, de surface, et requiert de ce fait une moins grande socialisation. Elle peut en revanche requérir un grand investissement de soi, au point où le fait de quitter le groupe est vécu douloureusement comme un divorce.

Cette distinction entre paliers d'intégration au sein d'une organisation réactive la distinction classique entre Société et Communauté. Selon Tönnies, la relation typique de la Communauté est « l'amitié, c'est-à-dire une communauté d'ordre spirituel et intellectuel fondée sur le travail en commun, un métier commun (beruf) et donc sur des croyances communes. » (Dubar, 2000)

Robert Nisbet (2005) consacre un chapitre de son ouvrage à ce thème en insistant sur son importance dans la tradition sociologique¹¹. Cette distinction fut, bien avant Tönnies, celle de toute une pensée réactionnaire française de Bonald à Maistre en passant par Tocqueville qui s'opposaient aux thèses utilitaristes et individualistes des penseurs de la société comme contrat passé entre individus. Ces penseurs furent à l'origine non de la Révolution française, mais de certaines décisions qui la caractérisèrent plus tard, en particulier l'interdiction des corporations par la loi Le Chapelier et les décrets D'Allarde (1791). Or cette pensée fut redécouverte par les fondateurs de la sociologie scientifique jusqu'à ses représentants les plus républicains : Durkheim, Weber et Simmel.

Pour ce qui est plus particulièrement de la pensée objectiviste à visée scientifique, celle de Durkheim, plusieurs ouvrages illustrent cette parenté et cette continuité. C'est ainsi qu'à la société mécanique, où la conscience collective recouvre les consciences individuelles, correspond la communauté. Avec la division du travail et l'individualisation des rapports sociaux naît la société, où la conscience individuelle se découvre, se développent les rapports contractuels, mûs par l'intérêt aux dépens des liens du sang et d'allégeance personnelle.

Il consacre à l'ouvrage de Tönnies un article dans la *Revue philosophique* (1889). On y retrouve des accents qui allaient devenir célèbres et caractéristiques de la pensée de Durkheim¹². Sa distinction de la Société et de la Communauté est radicale. A la première correspond une situation où les hommes « sont [...] essentiellement séparés [...] ils restent distincts malgré tous les liens. Chacun est ici pour soi et dans un état d'hostilité vis-à-vis des

¹¹ « La notion de communauté constitue le plus fondamental des concepts élémentaires de la sociologie, celui dont la portée est aussi la plus vaste. » Nisbet, 2005 p. 69

¹² « La *Gemeinschaft*, c'est la Communauté. Ce qui la constitue, c'est une unité absolue qui exclut la distinction des parties »

autres.» Dans la seconde au contraire, « ils restent unis malgré toutes les distinctions ». Contrairement à Bonald et à Maistre qui manifestaient leur nostalgie d'un ordre révolu, Durkheim y voit la conséquence d'un approfondissement de la division du travail social, approfondissement qui a un coût mais n'exclut pas cependant la survivance de toute forme de communauté.

Si la société c'est la densité plus la différenciation sociale, il peut aussi y avoir de la Communauté à l'intérieur de la Société, notamment sous la forme de corporations ou d'organisations professionnelles. Cette idée marqua profondément son ouvrage sur *Le Suicide* qui trouve son explication à la fois dans la nature de la communauté et dans le degré d'intégration au sein de celle-ci.

Toutefois, Tönnies lui-même n'adhérait pas à une vision aussi linéaire et évolutionniste de l'histoire¹³. Il concevait qu'il pouvait y avoir de la société, c'est-à-dire du contrat dans les liens familiaux, tandis que la grande entreprise pouvait voir se développer en son sein des liens communautaires constitués d'investissement personnel et d'adhésion aux objectifs du groupe.

C'est pourquoi toute forme organisationnelle doit être explorée sans que les parts respectives de société et de communauté soient déduites a priori. Les lycées, qui ne sont qu'une forme d'organisation parmi d'autres, se caractérisent différemment selon « la bonne ambiance » et la force de la solidarité qui unit certains membres du personnel entre eux. Tandis que « la société » est le mode d'entrée obligé, par le jeu des règles de mutation, de l'ancienneté et du nombre de points, plusieurs facteurs concourent à l'apparition d'une « communauté » : ancienneté du personnel, niveau d'investissement dans les activités communes (animation de clubs, participation au projet d'établissement, organisation de dîners), satisfaction dans les relations entre collègues, confiance... et dans certains cas alliances conjugales et présence des enfants du personnel.

Entre ces deux pôles, on peut distinguer des niveaux d'intégration repérables selon certains signes : temps passé dans l'établissement, niveau de présence à la cantine, participation aux pots organisés par la direction et par les collègues. Il y a donc continuité (de mesure) et ruptures (de pratiques), qui permettent de repérer des attitudes de fuite hors de l'établissement ou au contraire une volonté quotidienne de réaffirmation de la légitimité de sa place en allongeant son temps de présence soit de façon informelle et volontaire (choix de préparer ses cours et corriger ses copies en salle des professeurs) soit de façon officielle et fonctionnelle (responsabilité de la maintenance du système informatique).

C'est sans doute un des aspects les plus critiquables d'une pensée relationnelle qui a fait ses preuves en révélant des correspondances entre positions et dispositions à l'intérieur d'un champ, que de ne voir celui-ci en quelque sorte qu'en deux dimensions, chaque agent se situant à des niveaux différents de pouvoir selon la nature et la structure des capitaux qu'il détient. Si cette analyse est globalement juste, et doit être reprise au risque sinon de refouler tout l'inconscient social qui préside à la négation des conditions structurelles de socialisation, elle fait l'impasse sur une analyse « en profondeur », donc en trois dimensions, qui conjugue niveau d'intégration à la communauté et structure des positions. Si l'on accepte l'idée que la communauté se caractérise par une plus grande intensité des échanges personnels, un réseau relationnel plus dense on pourra rappeler que ceci se trouve contenu dans des notions comme le capital social et qu'il a pour enjeu le capital symbolique, c'est-à-dire le niveau de prestige. Mais ceci ne suffit pas à indiquer non quelles sont les normes, ce que toute sociologie, qu'elle

¹³ « Tönnies considère [qu'] il existe aussi bien des éléments, relevant de la *Gesellschaft* dans la famille traditionnelle que des éléments relevant de la *Gemeinschaft* dans la grande entreprise moderne. » Nisbet, 2005 p.102

se réclame de l'interactionnisme ou de la structure peut faire très bien ; mais quelle est la force de celles-ci, comment elles contraignent les membres de la communauté, pourquoi ceux-ci s'y soumettent et quelles sont les conséquences de leur affaiblissement. Autrement dit, ce que la sociologie doit analyser, c'est la manière dont la force contraignante des normes est inégalement distribuée selon le degré d'intégration dans la communauté professionnelle. C'est ce à quoi nous invitait Durkheim dans *Le Suicide*. Sans doute, une telle connaissance n'affecterait les résultats qu'à la marge, et nous retrouverions dans les formes et les processus de constitution des communautés des proximités de positions sur le principe « qui se ressemble s'assemble ». Mais outre le fait qu'un tel constat donne plus de chair à des systèmes de relations statistiques, cela valide une approche structurale en liant ensemble compréhension et explication, sens donné par les acteurs à leurs actions et causes sinon bonnes raisons de celles-ci. C'est certainement le mérite de Claude Dubar (2000) d'avoir rappelé l'importance de la communauté professionnelle dans la problématique de la socialisation. Depuis Weber, qui voyait dans la professionnalisation le passage d'une « socialisation principalement communautaire » où le statut est hérité à une « socialisation d'abord sociétaire » où le statut social « dépend des tâches effectuées et des critères rationnels de compétence et de socialisation. »¹⁴ ; à Hugues Everett (1958) pour qui «... toute profession tend à se constituer en "groupes de pairs avec son code informel, ses règles de sélection, ses intérêts et son langage commun » et à sécréter des stéréotypes professionnels excluant de fait ceux qui n'y correspondent pas » (Dubar, 2000, p.138) et Jean-Michel Chapoulie qui affirme que l'« idéal professionnel » repose notamment sur « une communauté réelle (souligné par lui) des membres partageant des « identités » et des « intérêts » spécifiques (Dubar, 2000, p.134).

Il est probable que ces théories, rapportées par Dubar et Nisbet, aient eu une influence sur certaines analyses telles celle de Agnès Van Zanten. Dans son article sur la socialisation des enseignants de collège elle insiste sur l'importance d'« Un modèle communautaire [qui] tend alors à se développer [et] qui éloigne ce segment du groupe enseignant du modèle réglementaire d'un Corps régi par des statuts fixés par l'Etat et le rapproche du modèle de la communauté autogouvernée d'égaux. » (2004 p.241-215) Mais une telle observation serait toute théorique si elle ne s'accompagnait pas d'un renvoi aux positions objectives occupées par les agents ainsi que sur leurs trajectoires spécifiques. Or « Parmi la quinzaine d'« anciens » [...] on trouve une majorité d'enseignants ayant entre cinquante et soixante ans, issus de milieu populaire, ayant connu une ascension sociale à travers l'école et qui ont débuté leur carrière comme PEGC ». (p.215) Mais un tel processus de socialisation par communautarisation n'a rien d'un processus inévitable ou nécessaire, mais demeure, remarque-t-elle, contingent. Alors que dans certains c'est le lien social qui prévaut¹⁵ dans d'autres au contraire un processus anomique est à l'œuvre, non du côté des élèves, comme on le présente souvent, mais du côté des enseignants, bien que ces deux aspects soient liés¹⁶.

CONCLUSION

La socialisation différenciée reflète la structure de classe dont témoignent les niveaux d'intégration dans la communauté

¹⁴ *Wirtschaft und Gesellschaft, (Economie et Société)* chapitre 2, 1920

¹⁵ « Peu à peu, la hiérarchie des statuts [...] et celle des rattachements disciplinaires [...] s'efface au profit d'une égalisation des conditions des enseignants. » (p.215)

¹⁶ « D'autres établissements [...] rentrent dans un processus de balkanisation. Les logiques communautaires et fusionnelles cèdent la place à une fragmentation en petits groupes formés sur la base des goûts et des intérêts communs partiels. » p.216

Alors que les approches les plus habituelles de la sociologie de l'école pensent le rapport de l'institution, des savoirs et des élèves en termes d'inégalités, c'est-à-dire de manière statique, les approches du personnel se font le plus souvent sur le mode institutionnel : cursus, formation initiale, classements auxquels s'ajoutent des jugements plus psychologiques sur la bonne volonté et la capacité à s'intégrer. En montrant comment les différences d'origine sociale, d'alliance, influent sur le rapport aux élèves et aux autres enseignants, la sociologie ne se rapprocherait pas seulement d'une analyse plus exacte d'un milieu professionnel et de ses règles d'agrégation. En rappelant comment la lutte de classes traverse le milieu enseignant, la sociologie rappelle aussi que l'école n'est pas hors du monde, mais que le monde social s'y retrouve tout entier, que ce soit par inclusion ou par exclusion. La « pyramide inversée » de sa structure n'est que le décalque de la structure globale qu'elle illustre et à la construction duquel elle contribue activement.

Bibliographie

AKOUN André Article « socialisation » du *Dictionnaire de la sociologie* Le Robert Seuil 1999

ANONYME « La diversité des lieux d'enseignement » *Éducation et formations* n°66 juillet-décembre 2003

ANSART Pierre Article « isomorphisme » du *Dictionnaire de la sociologie* Le Robert Seuil 1999

BERGER Peter, LUCKMANN Thomas, *La construction sociale de la réalité*, Méridiens Klincksieck, 1986.

BOUDON Raymond et BOURRICAUD François *Dictionnaire critique de la sociologie* PUF 1^{ère} édition 1982

BOURDIEU Pierre traduction et postface de PANOFSKY, Erwin. *Architecture gothique et pensée scolastique* Editions de Minuit 1981

BOURDIEU Pierre *La mort du sociologue Erving Goffman Le découvreur de l'infiniment petit* (Texte publié en 1982 suite au décès de Erving Goffman) *Le Monde*, 04/12/1982.

BOURDIEU Pierre *Raisons pratiques – Sur la théorie de l'action*, Seuil, 1994

BOURDIEU Pierre *Choses dites*, Paris, éditions de Minuit, 1987, p.147-166

BOURDIEU Pierre *La Noblesse d'Etat. Grandes écoles et esprit de corps* éditions de Minuit 1989

BOURDIEU Pierre *Science de la science et réflexivité Raisons d'agir* 2001

BOURDIEU Pierre Introduction avec Yves WINKIN. à CICOUREL, Aaron *Le raisonnement médical: une approche socio-cognitive* Seuil, 2002

CHAPOULIE Jean-Michel « Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels » *Revue Française de Sociologie*, 1973, 14 pp.86-114

CHAPOULIE Jean-Michel « L'évolution de la place des professeurs de l'enseignement secondaire dans la structure sociale (1930-1980) » in *Les enseignants dans la société française au Xxe siècle. Itinéraires, enjeux, engagements*, sous la direction de J. Girault, publication de la Sorbonne, 2004 pp.69- 79

CHERVEL A., *Histoire de l'agrégation. Contribution à l'histoire de la culture scolaire*, Paris, INRP, éditions Kimé, 1993

CLEMENT Philippe « *Les enseignants du second degré dans les collèges et lycées publics en 2003-2004* » note d'information 04.26 novembre 2005 DEP Direction de la programmation et du développement

COULON Alain *L'ethnométhodologie* PUF 2002

DEVINEAU Sophie et LEGER Alain (2001), "Effet du statut professionnel du père, de la mère et du couple sur le devenir des enfants selon leur sexe: le cas des enseignants", in *Education et Stratification*, Caen: MRSN, juin 2001, pp. 29-68, Coll. "Cahiers de la MRSN de Caen", n° 27

DEVINEAU Sophie et LEGER Alain, "Les enseignants et leur famille", in *Conditions et genres de vie, Chroniques d'une autre France*, textes réunis par Salvador Juan et Didier Le Gall, Paris, L'Harmattan, pp. 99-121, coll. "Sociologies et environnement"2003

DUBAR Claude « Formes identitaires et socialisation professionnelle » *Revue Française de Sociologie*, 33-1992, pp.505-529

DUBAR Claude « trajectoires sociales et formes identitaires : clarifications conceptuelles et méthodologiques » *Sociétés contemporaines* (1998) n°29 pp.73-85

DUBAR Claude *La socialisation . Construction des identités sociales et professionnelles* A. Colin, 2000

DURKHEIM Émile“ Communauté et société selon Tönnies ” Extrait de la *Revue philosophique*, 27, 1889. Réimpression dans Émile Durkheim. Textes. 1. Éléments d'une théorie sociale, pp. 383 à 390. Collection Le sens commun, Éditions de Minuit, 1975

DURKHEIM Émile et MAUSS Marcel « De quelques formes primitives de classification – contribution à l'étude des représentations collectives », *L'Année sociologique*, 6, 1903

DURKHEIM Emile *Le suicide* édition de 1930 Félix Alcan, p.Ix-X.

ESQUIEU Nadine (a), « Portrait des enseignants de collèges et lycées Interrogation de 1 000 enseignants du second degré en mai-juin 2004 » *Note d'information* 05-07 Mars 2006 DEP

Direction de la programmation et du développement

ESQUIEU Nadine (b) « Profil des candidats aux concours de recrutement d'enseignants » *Éducation et formation*, n°68 mai 2004

FERRETTE Jean « Le consentement aux normes sociales de travail. La seconde socialisation professionnelle des sidérurgistes reclassés » in *La question du consentement au travail. De la servitude volontaire à l'implication contrainte*. Sous la direction de Jean-Pierre Durand et Marie-Christine Le Floch, l'Harmattan, 2006

GOHIER Christiane, ANADON Marta, BOUCHARD Yvon, CHARBONNEAU Benoît, CHEVRIER Jacques « La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif » *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXVII, n°1, 2001, p.3 à 32

LEGER Alain « Les déterminants sociaux des carrières enseignantes », *Revue française de Sociologie*, vol. XXII, n° 4, octobre-décembre 1981, pp. 549-574

LEGER Alain *Enseignants du secondaire*, Préface de: V. Isambert-Jamati, PUF, 1983, Coll. "L'Éducateur", n° 88

LEGER Alain , « A quel type social d'élèves vont les préférences des professeurs ? » *Bulletin de Psychologie*, vol. XXXVII, n° 366, juillet-août 1984, pp. 749-756

LEGER Alain "Être social et positions socio-politiques des professeurs", in: *Classes et catégories sociales : aspects de la recherche*, Roubaix: Edires, 1985, pp. 199-206

NISBET Robert *La tradition sociologique* PUF 2005

OBERLE D. « Vivre ensemble. Le groupe en psychologie sociale », in *Identités*, Sciences humaines éditions, 2004

PASSERON Jean-Claude, *Le raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*, Nathan, 1991

SAINSAULIEU Renaud, *L'identité au travail*, 2ème édition 1985, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques 1977

TÖNNIES Ferdinand *Communauté et société. Catégories fondamentales de la sociologie pure*. (1922), Introduction et traduction de J. Leif. Titre allemand original: GEMEINSCHAFT UND GESELLSCHAFT. Paris: Les Presses universitaires de France, 1977

ROCHER Guy *Talcott Parsons et la sociologie américaine* (1988) Un document produit en version numérique collection: "Les classiques des sciences sociales" Site web: http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html

VAN ZANTEN Agnès « L'influence des normes d'établissement dans la socialisation professionnelle des enseignants : le cas des professeurs des collèges périphériques français », in *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*

sous la direction de Maurice Tardif et Claude Lessard, Presses de l'université de Laval, 2004
éd. De Boeck

VERNEUIL Yves *Les Agrégés. Histoire d'une exception française*, Paris, Belin, histoire de
l'éducation, 2005