

L'agir enseignant à l'interface du sociologique et du didactique

Marie-Paule Poggi* & Fabienne Brière**

* Université des Antilles et de la Guyane, CRREF (EA 4538), Guadeloupe, France

** Université Paris-Est Créteil, LIRTES (EA 7313), Créteil, France

Résumé

Pour mieux appréhender les pratiques enseignantes, nous défendons la thèse d'un rapprochement entre sociologie et didactique. L'approche socio-didactique se propose de croiser le passé et le présent de l'interaction, d'articuler le dedans et le dehors de la classe (Sensevy & Mercier, 2007), de penser ensemble inégalités importées dans la classe et celles fabriquées dans la classe. Nous voulons étudier les pratiques ordinaires d'enseignement de l'EPS, plus spécifiquement en milieu difficile, pour observer de quelle manière les dispositions incorporées perdurent dans la situation mais également se reconfigurent au contact des contraintes de la situation. Une telle compréhension socio-didactique de l'interaction didactique suppose de croiser les aspects significatifs mobilisés par les acteurs avec les implicites contextuels non signalés par eux (Lahire, 2005), autrement dit cela impose de ne négliger ni le contexte ni la situation et de conjuguer approche compréhensive et explicative. La façon dont les savoirs sont construits dans la classe, les intentions didactiques du professeur, bref la logique de la pratique enseignante sont bien le produit de cette rencontre entre passé et présent de l'interaction. Nous faisons l'hypothèse qu'associer didactique et sociologie permet de travailler au cœur même de cette articulation et d'appréhender les tensions qui s'exercent entre intentionnalité de l'acteur et dispositions incorporées, et leur mobilisation sélective (une partie d'entre elles) en situation.

Mots clés : socio-didactique, inégalités, milieu difficile, dispositions incorporées

1. Introduction : intervenir en milieu difficile

Notre recherche s'intéresse aux contenus enseignés en milieu difficile en éducation physique et sportive (EPS) et aux éléments qui organisent l'activité de l'enseignant pour faire en sorte que les élèves apprennent. Notre réflexion relève plus généralement des travaux sur les curricula en EPS, c'est-à-dire les études centrées sur « les processus d'enseignement, les contenus de programme, les modes de structuration, de légitimation,

de transmission de la culture scolaire » (Forquin, 1989). Alors que l'analyse didactique interroge de façon spécifique les savoirs transmis et les intentions didactiques déployées, l'entrée sociologique décortique les stratégies d'adaptations et de sélections curriculaires adoptées par le professeur. Dans les deux cas, l'enjeu reste de mieux comprendre comment se construit le quotidien scolaire dans un contexte doté de contraintes spécifiques. L'approche socio-didactique que nous défendons se propose de croiser le passé et le présent de l'interaction, d'articuler le dedans et le dehors de la classe, de penser ensemble inégalités importées dans la classe et celles fabriquées dans la classe. Nous voulons étudier les pratiques ordinaires d'enseignement de l'EPS, plus spécifiquement en milieu difficile, pour observer de quelle manière les dispositions incorporées perdurent dans la situation mais également se reconfigurent au contact des contraintes de la situation. Une telle compréhension socio-didactique de l'interaction didactique suppose de croiser les aspects significatifs mobilisés par les acteurs avec les implicites contextuels non signalés par eux, autrement dit cela impose de ne négliger ni le contexte ni la situation et de conjuguer approche compréhensive et explicative

La façon dont les savoirs sont construits dans la classe, les intentions didactiques du professeur, bref la logique de la pratique enseignante sont bien le produit de cette rencontre entre passé et présent de l'interaction. Nous faisons l'hypothèse qu'associer didactique et sociologie permet de travailler au cœur même de cette articulation et d'appréhender les tensions qui s'exercent entre dispositions incorporées et intentionnalité de l'acteur, entre dispositions incorporées et leur mobilisation sélective (une partie d'entre elles) en situation. D'une certaine façon, il paraît nécessaire d'interpréter les interactions didactiques, qui se jouent entre élèves et professeur, au regard des différentes strates de « l'échelle des niveaux de co-détermination didactique », allant de la civilisation au sujet étudié en passant par la société, l'école, la pédagogie, la discipline, le domaine, le secteur, le thème (Chevallard, 2007a, 2007b). En d'autres termes, il serait vain de vouloir comprendre ce qui se joue dans les interactions en classe si l'on ne les réfère pas à un système explicatif qui dépasse l'enceinte de la classe et qui renvoie aux phénomènes sociétaux. La question est alors de savoir comment circuler sur cette échelle, sans adopter une posture descendante, qui irait du plus général au plus spécifique.

2. Cadre théorique : projet socio-didactique de contextualisation du didactique

Les travaux menés dans le champ de la didactique (Amade-Escot & Venturini, 2009 ; Monnier & Amade-Escot, 2009), tout comme ceux menés dans le champ de la sociologie

(Charlot, Bautier, Rochex, 1992 ; Rochex, 1995 ; Van Zanten, 2001a), soulignent un éclatement et une réduction des contenus enseignés dans les établissements scolaires dits difficiles ainsi qu'une tendance à valoriser des savoirs plus superficiels et des savoir-faire sociaux. On note par exemple un effet de sur-ajustement des tâches aux caractéristiques des élèves, des difficultés à enrôler ces derniers dans de réels enjeux d'apprentissage au-delà de la simple effectuation des tâches ou encore une révision à la baisse des contenus des programmes visés (pour une excellente synthèse voir Kherroubi et Rochex, 2004). Ces modes d'adaptation des pratiques et arrangements curriculaires, à la fois potentiellement producteurs d'inégalités (Poggi-Combaz, 2002) et de différenciations à visée démocratisante, exposent les enseignants à des tensions contradictoires au cœur même de leurs pratiques quotidiennes. Les contenus qu'ils mettent à l'étude relèvent de ces dilemmes et sont liés à la volonté de concilier spécificités du contexte d'enseignement et programmes de la discipline.

La recherche présentée ici vise à étudier l'activité ordinaire d'un acteur ordinaire en situation authentique d'enseignement. A l'instar d'autres établissements situés en zone difficile, les conditions d'enseignement-apprentissage sont vécues, du point de vue même des acteurs qui les vivent, comme plus dégradées ou moins aisées à gérer qu'ailleurs (hors ZEP). De nombreuses recherches (Kherroubi et Rochex, 2004) se sont attelées à décrire la souffrance et les tensions auxquelles les enseignants sont exposés dans ce type d'établissement. L'enseignante que nous avons suivie (appelée Justine pour l'étude) abonde dans ce sens même si elle pointe des moments de partage gratifiants avec les élèves. Cette recherche traite donc d'une configuration scolaire certes ordinaire mais particulière dont le fonctionnement engendre plusieurs effets bien identifiés par Van Zanten (2001b), comme la mise en œuvre de « compétences professionnelles contextualisées », la construction d'un « ordre local négocié » ou encore l'enclenchement d'un processus de resocialisation professionnelle. Justine se trouve engagée dans une redéfinition du métier sans que l'on sache vraiment s'il s'agit « d'un même métier fait autrement, d'un métier autre ou d'un sous-métier ? » (Kherroubi et Rochex, 2004, p. 173). Plus largement, ce travail s'inspire des recherches menées dans le champ de la « contextualisation didactique » telles que développées par Blanchet (Blanchet et al., 2008) en didactique des langues ou encore au sein du laboratoire CRREF (ESPE de Guadeloupe - EA 4538) dont les objectifs sont d'identifier les effets de différents contextes sur les interactions didactiques. Les auteurs nous rappellent, à juste titre, que « toute pratique didactique est ou devrait être pensée selon le contexte social qui la constitue et

qu'elle contribue à façonner » (Blanchet, 2009, p. 3). C'est cette double contrainte qu'il nous semble intéressant d'observer c'est-à-dire ce va et vient entre des structures qui balisent les interactions et des pratiques localement négociées qui produisent à leur tour les structures. Cette perspective s'inscrit dans le droit fil d'une approche de type constructiviste dont l'ambition est d'appréhender les logiques d'action comme le produit de contraintes incorporées et de compétences situationnelles. Cette démarche exige de reconsidérer les liens entre l'acteur et le système dans un couplage autonomie/déterminisme au sein duquel les individus sont à la fois « des personnes singulières et des personnages sociaux » (Dubet, 2009), ce qui nécessite, et ce n'est pas la moindre des difficultés, de penser ensemble ces dimensions. L'association entre sociologie et didactique peut constituer une voie d'accès que nous tentons d'explorer dans le cadre de l'enseignement de l'EPS.

3. Problématique

S'intéresser de façon ciblée à la discipline EPS implique de mettre en avant les spécificités disciplinaires des contenus enseignés en lien avec leur contexte de mise en œuvre. Comment se construit l'interaction dans les situations d'apprentissage proposées aux élèves par le professeur ? L'objectif est de comprendre la manière dont les enseignants prennent leurs décisions en matière de choix des contenus à enseigner et les influences qui s'opèrent sur ces choix. Le parti pris consiste à approcher les logiques qui sous-tendent les choix curriculaires et les pratiques mises en œuvre par l'enseignant tout en les resituant par rapport à l'activité d'apprentissage des élèves.

Afin de mettre en relation les savoirs reconstruits dans la classe avec les références externes qui assurent le « contrôle épistémologique de ce qui se passe en classe » (Schubauer-Leoni, 2008, p. 70), nous procédons à une analyse ascendante de la transposition didactique (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2005). Notre démarche consiste donc à caractériser les gestes d'organisation, de conception des dispositifs et les gestes d'aide à l'étude (Chevallard, 1997) à partir de l'analyse des interactions didactiques *in situ* avant de les rattacher aux intentions, stratégies et logiques curriculaires susceptibles de les éclairer. Notre recherche, qui prend appui sur l'observation d'un cycle de tennis de table dans une classe de quatrième, croise les regards d'un didacticien et d'un sociologue en vue d'analyser les gestes et processus de réorganisation de l'activité d'une enseignante en milieu difficile.

4. Méthodologie

L'enseignante ayant participé à l'étude, nommée Justine, est âgée de 29 ans et professeur certifiée d'EPS depuis 8 ans. Elle intervient auprès d'une classe de quatrième composée de 18 élèves lors d'un cycle de tennis de table, au sein d'un collège labellisé ZEP (zone d'éducation prioritaire), dans lequel elle enseigne depuis deux ans. Ce type d'établissement, que Van Zanten (2001a) appelle une « école de la périphérie », se caractérise par une surreprésentation de familles populaires.

Sur le plan méthodologique, les trois pôles du système didactique (les acteurs et les œuvres) sont renseignés par une « collection de traces », qui permet une double analyse, « interne et externe » (Schubauer-Léoni & Leutenegger, 2002). Le dispositif méthodologique repose sur un entretien *ante-cycle*, des enregistrements filmés et des entretiens *post-séances*. Il s'agit d'analyser les interactions didactiques au cours des leçons en les mettant en tension avec les intentions didactiques et les stratégies adaptatives de l'enseignante, révélées dans les entretiens.

La figure 1 rend compte de notre démarche et des éléments étudiés par chacune des deux approches en fonction des traces recueillies que l'on triangule de façon non pas hiérarchique mais interactive.

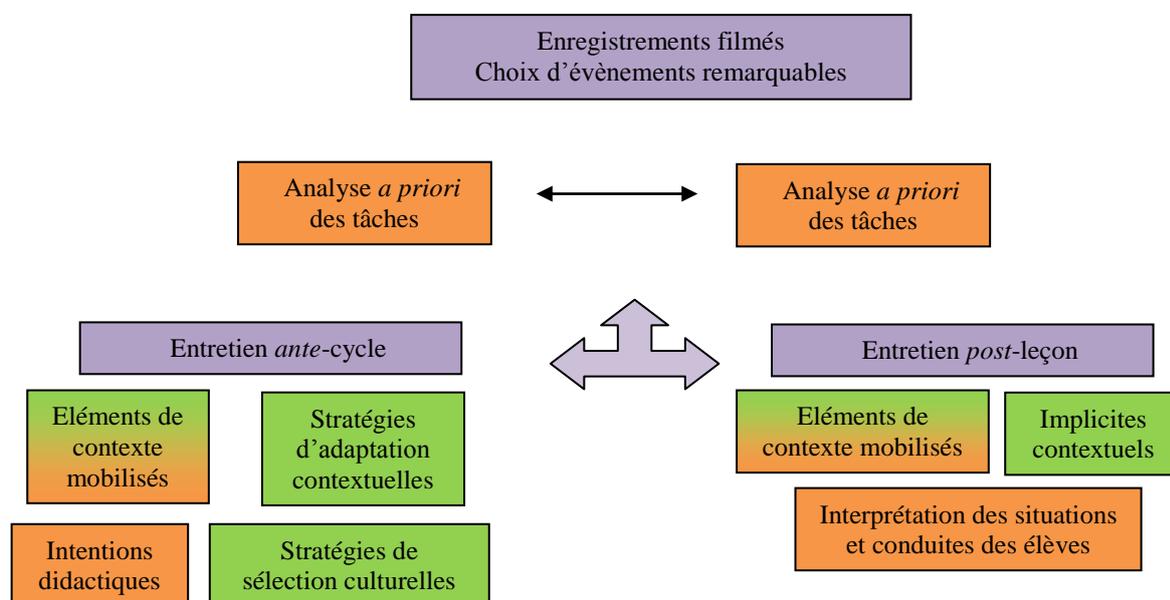


Figure 1. Traitement des données en fonction des traces recueillies.

Légendes : en orange, ce qui relève du didactique ; en vert, ce qui relève sociologique ; en bicolore, ce qui relève des deux.

Pour étudier les gestes d'aide à l'étude, nous prenons appui sur le choix d'« événements remarquables » (Leutenegger, 2000), retenus parmi les séquences filmées et délimités au regard des questions de recherche. Une séquence prendra le statut d'évènement remarquable si elle est significative des modalités interactives de construction des savoirs. Le positionnement théorique de notre étude nous amène à décrypter les enregistrements filmés en prenant appui sur des analyses *a priori* et *a posteriori* des tâches proposées. L'analyse *a priori* - indépendante de la contingence - est indispensable pour outiller l'observation et définir les faits significatifs puisqu'elle permet d'examiner les « contraintes et les possibles des tâches observées » (Leutenegger, 2000). L'analyse *a posteriori*, elle, dépend des faits expérimentaux observés et pose le problème de la signification des actions observables des élèves et de l'enseignant, dont elle recherche l'interprétation. Cette double analyse des tâches vise à confronter les possibles d'un dispositif donné et les effets observés du dispositif tel que réalisé (Mercier, Schubauer-Léoni & Sensevy, 2002).

Ces événements remarquables sont ensuite mis en relation avec les intentions didactiques du professeur, révélées dans l'entretien *ante-cycle*, et avec les significations qu'il leur accorde dans le cadre des entretiens *post-leçons*. Une analyse de contenu du discours de l'enseignante est réalisée pour ces deux entretiens. Se croisent dans ces déclarations à la fois les éléments de contexte mobilisés par l'acteur et qu'il considère comme significatifs, ce qui fait sens pour l'enseignante dans cet environnement difficile mais également les implicites contextuels moins directement signalés par elle et que l'approche sociologique tente de mettre à jour.

Le traitement de ces données d'entretien répond ainsi à une triple analyse :

- identifier les intentions didactiques et les éléments contextuels, explicites et implicites, qui font sens pour l'enseignante,
- mettre au jour éléments interprétatifs du point de vue des savoirs mis à l'étude et étudiés en lien avec l'analyse de l'activité des élèves dans les situations proposées,
- repérer les formes de stratégies d'adaptation contextuelles et de sélections culturelles opérées.

Cette démarche permet de mettre en tension le point de vue extrinsèque du chercheur (le décours des actions et communications des acteurs impliqués dans l'action conjointe) et le point de vue intrinsèque de l'enseignante (verbalisations dans l'entretien post-séance). Le croisement de ces différentes traces vise aussi à mettre en lumière les éventuels décalages entre les intentions affichées et l'observation *in situ* en vue de comprendre ce

qui fait sens pour l'enseignante dans cet environnement difficile mais également les implicites contextuels moins directement signalés par elle. Nous nous attachons en quelque sorte à décrire le « réel de l'activité » de Justine (Clot, 1999), c'est-à-dire ce qu'elle fait mais aussi ce qu'elle ne fait pas ou ne peut pas faire.

5. Résultats

Pour reconstruire progressivement l'intelligibilité des pratiques de l'enseignante, nous procédons dans un premier temps à l'analyse de ce qui se passe en classe (les enregistrements filmés) en relation avec les intentions didactiques (entretien *ante*) et ce qu'en dit l'enseignante dans l'entretien *post*. Nous prolongeons alors l'analyse en identifiant ses stratégies d'adaptation et les types de sélections curriculaires opérées.

5.1. L'analyse didactique : les contenus projetés et mis à l'étude

Afin de décrypter les enjeux de savoir effectifs, tels qu'ils se manifestent dans les situations mises en place par l'enseignante, nous détaillons plus particulièrement deux épisodes jugés significatifs.

5.1.1. Analyse de la séquence 1 : la place du geste technique dans la construction du sens

Justine se déplace de table en table sur une situation de coopération, dont l'objectif est de « réaliser le plus d'échanges possibles ». Elle intervient sur la tenue de la raquette, en mettant en relation tenue de raquette / trajectoire produite et en donnant des repères sur le positionnement du corps par rapport à la raquette (placer la raquette sur le côté du corps) ainsi que des repères visuels (regarder l'adversaire). Elle guide donc les élèves verbalement en accompagnant très souvent ses interventions de gestes démonstratifs.

L'analyse *a priori* de cette situation montre que pour réussir les élèves ont intérêt à produire des trajectoires arrondies (assez hautes) afin de laisser le temps à l'adversaire de renvoyer la balle et ainsi maintenir plus facilement l'échange. Or, l'objectif affiché, qui est celui de la prise de la raquette, peut paraître contradictoire car la tenue de la raquette telle que préconisée par Justine a justement pour conséquence de produire des trajectoires plus tendues.

Il semble donc exister un décalage entre objectif et situation proposée, décalage que l'on peut expliquer par l'anticipation, chez Justine, des conditions techniques (la tenue de la raquette) nécessaires pour réaliser des trajectoires maîtrisées et ainsi progresser en tennis de table. Parallèlement, elle précise dans l'entretien *post* que les élèves n'ont pas perçu le sens de cette contrainte technique dans la mesure où ils pouvaient s'en passer

pour réaliser la situation. Et elle revient justement sur les moyens (la diminution de la hauteur de la balle) qui auraient permis de convaincre les élèves de modifier leur prise de raquette. Comment alors expliquer cette focalisation sur la tenue de la raquette alors même qu'elle n'est pas comprise des élèves ? Nous pouvons l'interpréter, en nous appuyant cette fois-ci sur le début de l'entretien *post*, comme une volonté de répondre coûte que coûte à sa préoccupation de construction d'apprentissages chez les élèves, cette préoccupation étant elle-même traditionnellement marquée par l'acquisition de gestes techniques visibles et jugés efficaces par les experts (Marsenach, 1991). Cette centration sur les normes gestuelles va pourtant à l'encontre des intentions didactiques annoncées par l'enseignante, qui valorisent les dimensions « tactiques et stratégiques ». En effet, dans l'entretien *ante*, Justine précise que son objectif « *c'est qu'ils arrivent à comprendre pourquoi on utilise toute la surface de la table pour jouer, essayer d'avoir un jeu le plus varié possible pour pouvoir mettre en difficulté l'adversaire créer le point de rupture le plus rapidement possible* » et « *pour 5/6 élèves avoir la notion d'adversaire à battre en fonction de ses points faibles, en fonction de sa position, en fonction de son jeu etc.* »

Nous pouvons aussi considérer ce décalage comme l'expression d'un mode de fonctionnement habituel, classique n'ayant pas encore intégré les spécificités du contexte d'intervention en milieu difficile. Il faut en effet rappeler que Justine n'a encore que peu d'expérience dans cet établissement difficile. Les analyses qu'elle effectue en fin de séquence dans le début de l'entretien *post* laissent pourtant augurer de pistes de transformation prometteuses, ces pistes reposant, selon nous, sur la mise en relation entre sens (représentations de l'activité tennis de table), type de trajectoires produites et « gestes techniques ». Enfin, il est aussi possible d'y voir une préoccupation de maintien de l'ordre dans la classe (grâce à une situation facilement contrôlable). L'activité de Justine résulte de compromis entre intentions contradictoires, appelés « dilemmes » dans la littérature anglo-saxonne (Tardif & Lessard, 1999) et traduit la volonté de concilier des préoccupations didactiques et organisationnelles (Brière-Guenoun, 2011).

5.1.2. Analyse de la séquence 2 : l'articulation d'objets de savoirs spécifiques et de savoir-faire sociaux.

Deux éléments sont au cœur de cette séquence : la constitution de binômes (moyen) et l'alternance des trajectoires latéralement (enjeu de savoir de la situation conforme aux intentions didactiques annoncées dans l'entretien *ante*).

eJRIEPS 34 janvier 2015

Il s'agit d'une situation de coopération, dont l'objectif est de travailler la variété des trajectoires de balle. Organisée autour de la constitution de binômes avec un élève dit faible et un élève dit fort, elle consiste à réaliser le plus d'échanges possible avec différenciation des rôles : l'élève qui a le niveau le plus faible doit alterner droite / gauche et le plus fort renvoyer systématiquement la balle au centre de la table.

L'analyse *a priori* de cette situation met en avant que la différenciation des rôles (rôles qui ne seront jamais inversés au cours de la séance) ne permet pas la construction d'apprentissages ciblés chez les meilleurs élèves puisque ces derniers doivent se contenter de renvoyer la balle. L'alternance droite / gauche des trajectoires chez l'élève considéré le plus faible implique qu'il puisse se décaler par rapport à la balle (qui est supposée rebondir au centre de sa table), qu'il mette en relation l'orientation des appuis, des épaules et de l'avant-bras avec la trajectoire visée, ce qui nécessite aussi la construction de repères visuels (sur la table adverse et sur la trajectoire de la balle à frapper).

L'intervention de Justine au cours de cette séquence est centrée sur la prise de raquette et vise à amener l'élève à adopter une prise correcte en coup droit et en revers, ce que montre l'extrait suivant : ... « *Si tu mets ces doigts derrière Regarde, là au moment où tu vas taper, regarde la surface de la raquette qui reste ! [...] Là, noir... rouge coup droit, noir revers !* » Mais l'enseignante ne donne pas d'informations sur les conditions permettant de réaliser l'alternance des trajectoires (orientation des appuis, des épaules et de l'avant-bras ; prise de repères visuels). Notons aussi que la balle devant théoriquement rebondir au centre de la table du joueur faible, le changement d'orientation coup droit / revers n'aurait pas dû se produire et aurait donc pu amener Justine à repréciser les consignes pour le joueur fort, ce qu'elle ne fait pas. Tout se passe comme si elle saisissait au contraire cette occasion pour revenir sur un objet d'apprentissage qu'elle juge essentiel, à savoir la tenue de la raquette (voir analyse de la séquence précédente). Pourtant, le choix de constituer des binômes de niveaux hétérogènes est bien réfléchi puisque selon elle « *le fait d'avoir une personne un petit peu meilleure qui est capable de renvoyer une bonne balle au milieu de la table ça met la personne un peu plus de niveau inférieur dans de meilleures conditions* » (Entretien post).

Cette relative cécité vis-à-vis de l'absence de réalisation de la tâche prescrite de la part des élèves peut s'expliquer par une révision à la baisse des objectifs fixés, comme le dit elle-même Justine dans l'entretien post : « *Là, elle a réussi à rester en activité, c'est bien voilà.[...] si elle respecte les consignes, c'est bien, si elle les respecte pas, elle est derrière*

la table, elle essaie de jouer, elle fait ce qu'elle peut et puis voilà, ça s'arrête là, elle est dans l'activité. » Cette réduction des contenus enseignés ainsi que la centration sur des savoir-faire sociaux (Monnier & Amade-Escot, 2009) relève-t-elle uniquement de la spécificité de l'enseignement en milieu difficile ? Nous aurions tendance à nuancer cette influence du contexte d'enseignement et à l'interpréter aussi comme une difficulté générique à élaborer, grâce au choix d'indicateurs spécifiques, des situations adaptées aux enjeux de savoir en EPS.

Là encore, l'activité de Justine peut être regardée comme la réalisation de compromis entre préoccupations contradictoires, renvoyant aux enjeux d'apprentissage et aux aspects organisationnels.

5.1.3. Synthèse : décalages entre intentions didactiques et contenus mis à l'étude

Ainsi, l'approche didactique concourt à identifier les objets d'enseignement envisagés, relevant des intentions didactiques, et ceux effectivement mis à l'étude lors des interactions didactiques. Dans les extraits retenus, définis comme des événements remarquables, les savoirs sont mis à l'étude dans des dispositifs conçus autour de la coopération entre deux joueurs. Prenant appui sur cette relation entre deux élèves, les dispositifs proposés articulent différents objets de savoir : i) des savoirs de type technique, ou savoir-faire, comme la tenue de la raquette) ; ii) des savoirs relevant de la tactique de jeu, tels que l'alternance des trajectoires ; iii) des savoir-faire sociaux, comme la coopération entre les deux joueurs, particulièrement sollicitée dans la deuxième situation, qui repose sur la dissymétrie des niveaux de jeu des élèves. Les résultats révèlent ainsi des décalages entre intentions didactiques et contenus effectivement mis à l'étude. Alors que les gestes de conception de l'enseignante reposent sur la valorisation des dimensions « tactiques et stratégiques » dans le cadre de dispositifs différenciés, les gestes d'aide à l'étude révèlent une focalisation sur les gestes techniques (la tenue de raquette) considérés comme nécessaires pour réaliser des trajectoires maîtrisées et ainsi progresser en tennis de table.

5.2. L'approche sociologique : curriculum déclaré et dimensions contradictoires du métier

L'analyse sociologique complète l'analyse didactique en mettant en lumière les stratégies et le sens de l'activité de l'enseignante ainsi que les déterminants de l'action non exclusivement didactiques. On observe que l'expérience en établissement difficile

provoque des ajustements spécifiques, liés à une profonde reconfiguration de l'habitus professionnel.

5.2.1. Stratégies d'adaptation contextuelles et sélections culturelles

Tout se passe comme si on assistait à un processus de désajustement de l'habitus professionnel initial qui engendre diverses stratégies d'« adaptation contextuelle » (Van Zanten, 2001b). Ces dernières se développent sous différentes formes affectant toutes les facettes de l'activité d'enseignement : on y trouve des « stratégies de survie », une panoplie de techniques didactiques bien rôdées, un désir de prise en compte fortement différenciée des élèves, un affaiblissement de la densité des contenus déclarés proposés, un rapport au temps contraint en équilibre entre une inéluctable instabilité et le devoir de constance et enfin une tension entre nécessaire implication personnelle et préservation de la sphère privée.

Confronté à des conditions d'actualisation en rupture avec ses conditions d'acquisition, l'habitus professionnel primaire semble en crise, en proie à un « sens pratique » (Bourdieu, 1972) déboussolé, inadapté, désajusté et donc rendu inapte à réguler l'activité enseignante. Dans ces conditions, l'enseignant déploie des « stratégies de survie » sous la forme de « *« montages adaptatifs » par lesquels les enseignants pris au piège d'un métier de plus en plus ingrat s'efforcent de sauver les apparences et d'échapper à la destruction de leur identité* » (Woods, 1977). Il s'agit de stratégies à la fois de prévention et de régulation des comportements déviants mais également d'auto-préservation moins directement en connexion avec la transmission / appropriation de savoirs particuliers. Deux façons de faire sont privilégiées par l'enseignante : s'amuser, rigoler avec les élèves et rogner sur les exigences.

Mais elles n'occupent pas tout l'espace de l'intervention didactique. En effet, une grande partie du discours de notre enseignante relève de la déclinaison d'une large palette de stratégies d'adaptation ou de « réélaborations didactiques » visant à sauvegarder un contrat de travail et d'apprentissage au prix de réaménagements techniques, personnels et curriculaires. Routines, individualisation et travail par petits groupes, répétition, situation évolutive, valorisation des réponses positives, mise en activité rapide des élèves, etc. Justine est rôdée à toutes les techniques et procédures d'enseignement permettant de « *leur (les élèves) donner envie de pratiquer une activité* », de « *les mettre le plus vite possible en activité avec un minimum de consignes* ».

D'ailleurs, elle est attachée à l'idée de ne pas être indifférente aux élèves, de prendre les élèves comme ils sont. Loin de l'idée d'un traitement égalitaire, elle prône la nécessité

d'une reconnaissance des différences et de la mise en œuvre d'un traitement différencié. « *Si on les prend comme des gamins comme les autres ben ils sont quand même différents, faut qu'on les prenne de leur côté à eux, avec les différences de culture avec les différences de comportement, ils méritent plus d'attention que d'autres, ils méritent un petit peu plus qu'on s'intéresse à eux* ». Elle assume et revendique même le caractère extra-ordinaire (public instable, lunatique, imprévisible) singulier du contexte dans lequel elle exerce sans regret ni désenchantement, ce qui lui permet sans doute de durer tout en restant mobilisée.

C'est dans ce cadre instable que s'effectue la sélection des contenus d'enseignement. Les caractéristiques de l'implication des élèves conditionnent les exigences d'apprentissage. Justine déclare : « *Enfin moi je sélectionne dans mes cours pour éviter d'avoir à se battre avec eux et à les bloquer parce que en insistant sur les pointes de pieds [...] la séance d'après le gamin il participera pas. Donc on les valorise aussi par rapport à ça. Sinon l'investissement tombe très très vite* ». L'enseignante a établi une ligne de démarcation nette entre ce qui est négociable, évolutif et ce sur quoi elle ne lâchera pas jusqu'à la fin de l'année. Alors que les normes de vie dans la classe s'imposent sans transaction possible (ou rarement), le système des savoirs transmis est sujet à modulations susceptibles d'entamer à termes le projet d'accès à une culture commune.

Ce risque est accentué par une anticipation sur l'intérêt supposé des élèves, anticipation qui provoque une limitation des objectifs visés par l'enseignante. On peut faire l'hypothèse que cette « privation de savoirs » (Tanguy et al., 1984) par anticipation engendre un accès inégal des élèves à la culture scolaire (au moins celle légitimée par les textes officiels) et incite implicitement les élèves à se conformer à des exigences moindres en termes d'acquisition de savoirs (comme le confirment les travaux sur les « effets d'attente »). Par exemple, Justine explique : « *bon après je pense pas qu'elles voient l'intérêt, on n'en parle pas non plus mais tout le développement physique, [...] c'est des choses qu'elles ne comprennent pas, et puis qu'on ne leur dit pas par ce que on sait très bien aussi que ça a pas d'intérêt pour elles* ». Le système des savoirs transmis dans la classe semble être le produit de contraintes contextuelles, d'adaptations d'opportunité conformes aux spécificités de la classe perçues par l'enseignante, ce qui conduit à un ajustement des contenus à l'univers familier des élèves dans le but d'éviter ruptures et blocages.

Par ailleurs, dans ce même but, enseignante et élèves s'accordent implicitement sur un minimum acceptable : d'un côté l'élève donne des signes extérieurs de bonne volonté c'est-à-dire reste en activité sans pour autant respecter les consignes, et, de l'autre,

l'enseignante sait jusqu'où ne pas aller pour éviter le blocage. Un consensus s'est ainsi établi qui permet un vivre ensemble, sans conflit, comme le déclare Justine : « *c'est pareil si elle respecte les consignes, c'est bien, si elle les respecte pas, elle est derrière la table, elle essaie de jouer, elle fait ce qu'elle peut et puis voilà, ça s'arrête là, elle est dans l'activité* » (entretien post).

Cet équilibre est vécu comme précaire et s'inscrit dans un rapport au temps marqué par l'instabilité. L'enseignante affiche à la fois le sentiment que tout se construit dans la durée mais aussi que tout peut basculer et doit être négocié, réajusté, redéfini d'une minute à l'autre. Ce sentiment d'alternance possible entre rupture / continuité semble constituer un facteur d'usure engendrant une forme de fatigue à la fois physique et psychologique. L'instabilité, l'imprévisibilité des situations rend le travail plus difficile ici qu'ailleurs mais du coup met en relief de façon gratifiante les moments de connivence et de collaboration entre enseignants et élèves.

Enfin, Justine insiste sur la nécessité d'une forte implication personnelle dans le métier qui serait constitutive du plaisir d'enseigner, qui fait qu'on tient. « *Si on n'est pas impliqués à mon avis on tient pas* » dit-elle. Dans le même temps, elle veille à une forme d'étanchéité, de coupure entre sphère privée et sphère professionnelle garantie d'une sauvegarde à la fois du plaisir d'enseigner et de la préservation de son univers personnel.

Ainsi, la présentation de ces éléments d'adaptations contextuelles et de sélections culturelles laisse penser que le modèle de pratique que s'est forgé l'enseignante est fortement contextualisé. Les choix curriculaires oscillent entre ajustements, arrangements et part de non négociable.

5.2.2. Les critères de légitimité

Pour justifier ses choix, Justine mobilise différents types de rationalités qui nous permettent de comprendre les ressorts de ces orientations. Elle a recours à diverses catégories de justification constitutives de ce que Weber (1956) appelle les « déterminants de l'activité sociale ». Nous appuyant en partie sur la typologie élaborée par l'auteur, nous avons distingué quatre catégories de justifications.

La première est de type instrumental. Elle consiste en une spéculation sur les conséquences plus ou moins immédiates de l'acte. L'enseignante se réfère à l'utilité immédiate ou différée de ses pratiques. Ainsi, Justine se sent légitimée à agir parce qu'elle a l'intime conviction de servir à quelque chose, elle développe un sentiment accru d'utilité sociale ce qui constitue un puissant motif d'intervention dans ce type d'établissement. Elle déclare : « *on a plus l'impression de servir à quelque chose, de leur*

eJRIEPS 34 janvier 2015

faire découvrir des choses qu'ils n'ont pas l'habitude de faire en dehors de chez eux enfin en dehors du collège » ou encore « nous ici on a une certaine reconnaissance de leur part c'est vrai que c'est appréciable, les gamins on a vraiment impression de rendre service et ils nous le rendent, c'est valorisant c'est agréable ».

La seconde catégorie est une justification de type affectuel. Elle est liée aux affects et aux caractéristiques personnelles de l'enseignant : goût pour l'humour (dédramatiser, rigoler), sensibilité accrue à des élèves qui la « touchent », volonté de ne « rien lâcher » quant à ses exigences liées au comportement des élèves. Cette composante personnelle de l'implication enseignante pèse fortement sur l'intervention. L'enseignante se sent en permanence impliquée physiquement et mentalement.

La troisième est une justification de type contextuel : dans ce cas, les choix sont étroitement liés au contexte, l'enseignante se réfère aux caractéristiques de ses élèves, à l'environnement local d'enseignement. Elle a le sentiment de participer à une expérience extra-ordinaire, particulière, très singulière qui engendre des choix tout aussi spécifiques. Les élèves de cet établissement sont dotés d'un profil caractéristique nécessitant une attention de tous les instants, une adaptation permanente, une implication intense.

Par ailleurs, elle est d'autant plus engagée dans un mode de fonctionnement fortement contextualisé qu'elle éprouve un net sentiment de rupture entre sa socialisation professionnelle primaire et celle qu'elle expérimente dans son établissement. *« Les études et puis le concours en lui-même est très théorique par rapport à ce qu'on vit ici, ça reste de la théorie des belles paroles de toute façon ici ça sera pas possible ».* Elle s'installe dans un processus de reconfiguration de son habitus professionnel primaire lié à « l'émergence de normes professionnelles contextualisées » (Van Zanten, 2001a). L'adaptation s'effectue par désajustement / réajustement de son habitus initial.

Enfin la quatrième justification est de type axiologique ou fondamental : il s'agit de justifications liées à « l'exigence de validité interne de la chose enseignée » (Forquin, 1989). En début d'interview, l'enseignante prône des objectifs qu'elle ne réfère pas d'emblée spécifiquement au profil de la classe comme « comprendre pourquoi on utilise toute la surface de la table », « essayer d'avoir le jeu le plus varié possible », « la notion d'adversaire à battre en fonction de ses points faibles ». Cependant, on note que la référence à ces contenus ne sera guère reprise durant l'interview laissant la place à des arguments de type plus contextuel.

5.2.3. Des dimensions contradictoires du métier

De toutes ces analyses, il ressort un certain nombre de tensions contradictoires entre les différentes dimensions du métier :

- l'affirmation par l'enseignante de la nécessité d'offrir une ossature, un cadre solide, des routines aux élèves versus l'imprévisibilité chronique dont elle dit que ses séances souffrent ;
- des objectifs de cycle déclarés conformes globalement aux prescriptions du curriculum formel versus la revendication d'une spécificité du contexte d'enseignement dans lequel l'enseignante exerce et auquel elle s'impose de s'ajuster ;
- un optimisme déclaré sur les potentialités des élèves versus une nécessaire restriction des ambitions (ou encore un regard positif sur les élèves versus un pessimisme déclaré quant à l'avenir de ces élèves) ;
- une forte implication personnelle dans l'acte d'enseignement au quotidien versus l'indispensable préservation de la vie privée ;
- l'acharnement à « ne rien lâcher » à certains moments du cycle versus une certaine tolérance à « laisser faire » afin d'éviter les situations de blocage ;
- l'attachement explicite à un objectif centré sur le développement de la réflexivité (faire comprendre pourquoi on agit) versus la nécessité de mettre les élèves en activité en permanence, de respecter leur besoin de bouger ;

Ces dispositions contrastées sont révélatrices de l'adoption par l'enseignante d'un habitus professionnel nécessairement pluriel, voire clivé, et ajustable.

5.2.4. Synthèse

Les résultats montrent que Justine s'organise de façon active pour mettre en place un « ordre local négocié » (Van Zanten, 2001a) tendu entre adaptation à la culture des élèves et exercice d'une contrainte liée aux exigences de la culture scolaire. Ceci engendre une reconfiguration plus ou moins profonde de son habitus professionnel primaire conduisant l'enseignante à des ajustements à la fois personnels et curriculaires. Stratégies d'adaptation contextuelle et sélections curriculaires se conjuguent pour faire en sorte qu'enseignement et apprentissage soient possibles dans la classe. Il semblerait que les leviers de choix en matière de contenus enseignés relèvent davantage de « justification d'opportunité » (Forquin, 1989) (c'est-à-dire négociables) que de justifications fondamentales (non négociables) du fait de l'impératif incontournable lié à la nécessité de partir de ce que sont les élèves.

De fait, l'enseignante déploie un habitus professionnel spécifique, détourné de son « sens pratique » (Bourdieu, 1972) initial, traversé par des tensions, des clivages internes évoqués plus haut. Ainsi, l'analyse produite peut aider à comprendre de quelle façon dispositions incorporées et contraintes de la situation se reconfigurent et produisent du didactique.

De plus, le plaisir que Justine manifeste dans l'exercice de son métier incite à penser que les contraintes et obstacles clairement identifiés par l'enseignante elle-même tendent à se transformer en ressources pour l'action didactique pour faire en sorte que les élèves s'impliquent réellement dans leur travail. L'équilibre trouvé entre ajustements, arrangements et part de non négociable autorise la construction de « normes partagées » (Dutercq, 2001) et permet que la classe puisse se faire dans un vivre ensemble acceptable par tous.

6. Des dimensions à penser ensemble

A l'issue de ce travail de recherche portant sur l'enseignement en milieu difficile, il nous paraît intéressant de mettre en perspective les éléments de convergence et de divergence entre les approches sociologique et didactique qui nous permettront de progresser dans ce paradigme socio-didactique. Au-delà de la simple juxtaposition des perspectives, quels ponts tisser entre ces deux directions de travail, quelles dimensions peut-on penser ensemble ?

6.1. Une compréhension multidimensionnelle de l'activité de l'enseignante

Le croisement socio-didactique a permis une meilleure compréhension des éléments qui orientent l'activité de l'enseignante et le choix des contenus enseignés en milieu difficile.

Les deux approches montrent de quelles façons les sélections curriculaires en milieu difficile :

- sont ajustés à la situation en fonction de leur caractère « utile » et de leur capacité à maintenir les élèves en activité, à préserver le vivre ensemble.
- mais dans le même temps, sont traversés par des tensions, des clivages internes et sont donc le produit d'équilibres provisoires.

Par ailleurs, les choix curriculaires sont le résultat de compromis entre :

- préoccupations d'apprentissage et préoccupations organisationnelles ;
- ce qui fait sens pour les élèves (les conditions effectives de la réussite, pour gagner) et ce qui fait sens pour l'enseignant (anticipation des conditions efficaces pour progresser) ;

eJRIEPS 34 janvier 2015

- adaptation à la culture des élèves, voire une anticipation par rapport à ce qu'ils sont supposés pouvoir acquérir, et une exigence de conformité aux contenus de la culture scolaire ;

Sociologie et didactique permettent, par des éclairages complémentaires, de détailler ces processus contradictoires d'élaboration des contenus.

En résumé, les contenus enseignés en milieu difficile sont le produit d'un double système de contraintes :

- d'une part, les caractéristiques de la situation liées au profil particulier des élèves en milieu difficile contraignent l'enseignant dans ses intentions, ses modalités d'intervention ainsi que ses choix de contenus mis à l'étude ;
- d'autre part, le professeur réinterprète à sa manière les situations et déploie des stratégies à la fois prometteuses et contraintes. En effet, ce dernier joue sur différents registres :
 - une forme de lucidité qui se manifeste par la conscience des décalages entre intentions didactiques, exigences de la culture scolaire et le sens que les élèves donnent aux apprentissages et par une sensibilité accrue aux spécificités du contexte d'enseignement ;
 - une anticipation sur les intérêts probables des élèves et une réduction des savoirs pouvant être appris : anticipation potentiellement productrices d'inégalités qui tend à restreindre l'univers des possibles à un minimum auquel l'élève consentira ;
 - un accord implicite avec les élèves autorisant le vivre ensemble qui se traduit par une cécité à l'absence de réalisation de la tâche prescrite ou encore par une révision à la baisse de contenus en échange de signes extérieurs de bonne volonté ;
 - le déploiement de techniques didactiques et de stratégies d'adaptation contextuelle diversifiées qui autorisent au final l'exercice d'une relative marge de manœuvre.

6.2. Le jeu sur les échelles de contexte

De prime abord, on aurait tendance à tirer les recherches didactiques du côté de l'analyse des interactions telles qu'elles se déroulent dans le flux des situations (le présent significatif, l'expérience vécue et l'intentionnalité de l'acteur) et à réduire les approches sociologiques à une prise en compte exclusive du contexte (le passé et le « sens pratique » de l'agent structurent le contexte). Le projet socio-didactique vise précisément à

emboîter effets de contexte et de situation et à varier / croiser les échelles d'observation pertinentes. Comme le propose Chevallard, la réflexion sur les phénomènes didactiques peut alors se réaliser sur « l'échelle des niveaux de co-détermination didactique (Chevallard, 2007a, 2007b). La question est alors de savoir comment circuler sur cette échelle, sans adopter une posture descendante, qui irait du plus général au plus spécifique. A cet égard, les options retenues actuellement dans le champ de la didactique valorisent des démarches ascendantes ancrées sur l'analyse *in situ* des situations d'enseignement, comme dans le cadre de la théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy et Mercier, 2007) et autorisent des interprétations prenant en compte le contexte et les influences institutionnelles qui pèsent sur ces pratiques, comme dans le cas de la théorie anthropologique du didactique (Chevallard, 1992, 1994). Du côté de la sociologie, certains prônent une approche qui comprend les pratiques au croisement des dispositions incorporées et des contraintes du contexte à l'instar de Lahire (2008) qui propose une sociologie « à la fois contextualiste et dispositionnaliste » décrivant des états de plus ou moins grande proximité entre dispositions et situations (coïncidence, ajustement et décalage).

Ainsi, le cadre immédiat de l'interaction comme le contexte social peuvent l'un et autre, séparément ou de façon interactive, de façon ascendante ou descendante, constituer des contextes pertinents pour l'analyse.

6.3. Rapprochements conceptuels

Par ailleurs, des points de convergence émergent et semblent autoriser des rapprochements entre certains concepts, issus respectivement du champ de la didactique et de la sociologie (figure 2).

En particulier, les concepts s'éclairent mutuellement lorsqu'il s'agit d'analyser :

- les déterminants de l'action : des proximités apparaissent entre intentions didactiques / critères de légitimité
- les modalités d'enseignement : dans ce cas des liens peuvent être établis entre techniques didactiques / stratégies d'adaptation contextuelle
- enfin, lorsqu'il s'agit d'analyser les théories d'action implicites de l'enseignant, on peut observer des proximités entre épistémologie du professeur / habitus professionnel

Ces entrées conceptuelles se complètent et s'éclairent mutuellement ce qui enrichit l'analyse et permet de mieux comprendre comment se construisent les choix didactiques et curriculaires de l'enseignant.

eJRIEPS 34 janvier 2015

Enfin, une dernière convergence peut être repérée entre les techniques didactiques mobilisées (mésogénétiques, chronogénétiques, topogénétiques) et la palette des stratégies d'adaptation contextuelles mises en œuvre par l'enseignant. Les deux entrées permettent de repérer le large éventail de mise en scène des contenus proposés. L'enseignant opère de multiples réajustements relevant de la mise en œuvre de stratégies de survie, de procédures d'enseignement variées, d'une attention particulière portée aux élèves, de choix curriculaires sélectifs, de la gestion de l'imprévisibilité ou encore d'un contrôle de l'implication personnelle dans le métier.

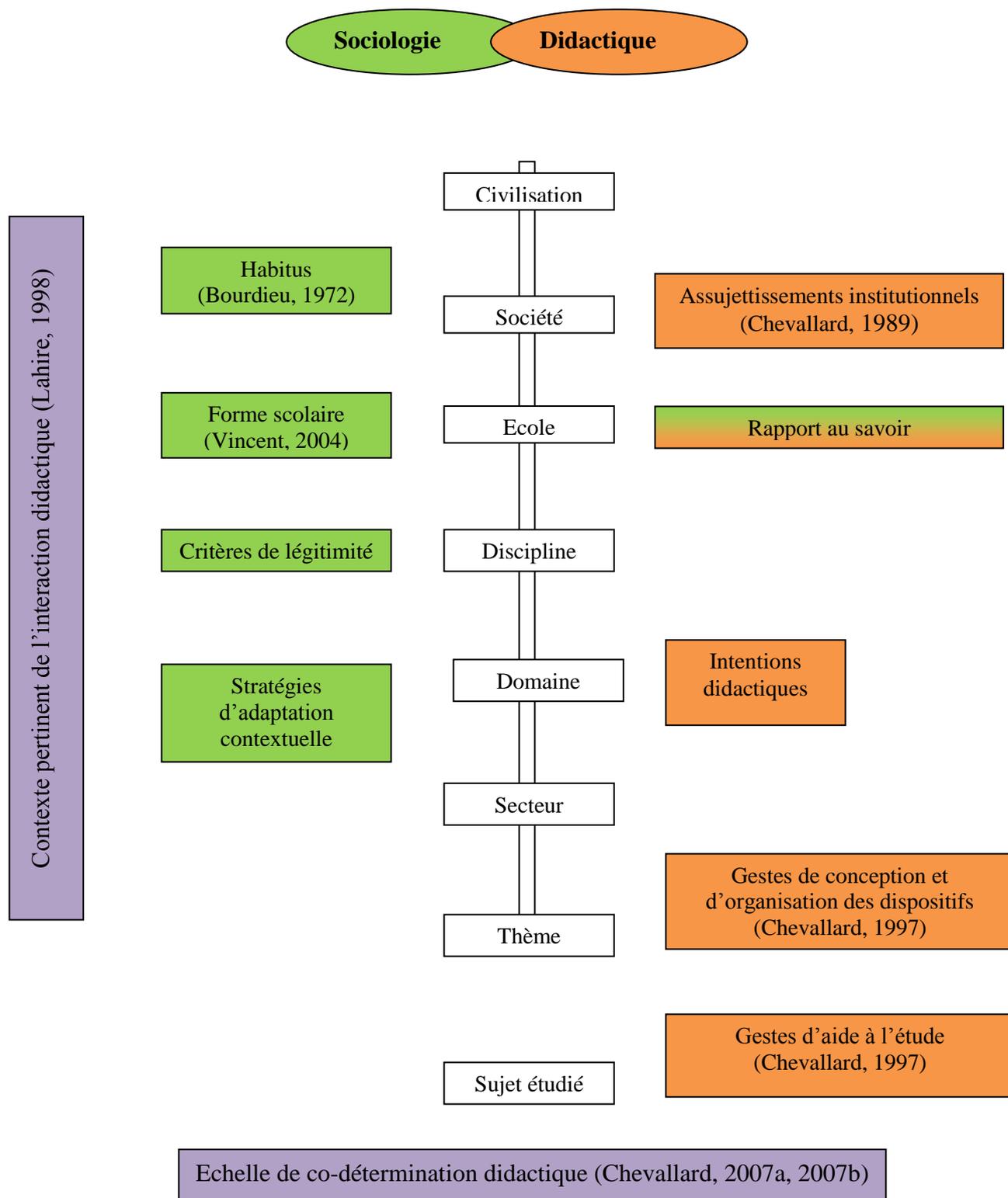


Figure 2. Schématisation des rapprochements conceptuels rattachés à « l'échelle de co-détermination didactique » (Chevallard, 2007a, 2007b).

Légende : en orange, ce qui relève du didactique ; en vert, ce qui relève sociologique ; en bicolore, ce qui relève des deux.

6.4. Articulation des deux approches sur le plan méthodologique

Les rapprochements conceptuels que nous avons tenté d'opérer s'inscrivent néanmoins dans des démarches méthodologiques sensiblement différentes : des différences au niveau du recueil des données et aussi des manières d'opérer les allers-retours entre les différentes traces. Pour le didacticien, l'analyse de l'activité enseignante est référée principalement aux enjeux de savoirs et aux réponses effectives des élèves, le sociologue ne se focalise pas spécifiquement sur les enjeux de savoirs mais sur ce qui est susceptible de les initier et les produire (motifs et mobiles de l'enseignant). Les deux approches peuvent évidemment se conjuguer, comme nous avons tenté de le montrer à travers l'illustration du cas de Justine. On note que, dans les deux cas, la confrontation entre point de vue intrinsèque (interprétation depuis le point de vue de l'acteur) et extrinsèque (celui du chercheur construisant son objet armé de son cadre théorique spécifique) est recherchée.

6.5. Croiser compréhensif et explicatif

Les deux approches partagent des visées communes de description, explication et compréhension afin de rendre intelligible le projet d'action de l'enseignant avec cependant des colorations spécifiques. Le socio-didactique vise à favoriser la mise en œuvre d'un double processus d'analyse qui permet de penser ensemble à la fois la manière dont l'enseignant construit le jeu didactique (à l'aide de différentes techniques : mésogénétiques, chronogénétiques et topogénétiques), et les manières dont ce jeu s'impose à lui (conduisant à de nécessaires adaptations contextuelles et sélections curriculaires). Il autorise comme le suggère Dutercq (2001) un dialogue entre « monde du dehors », référé à l'analyse du contexte, et « monde du dedans », lié aux interactions produites dans la situation. De plus, il s'agit bien de comprendre l'activité des acteurs dans leur dynamique en reconstruisant conjointement les significations qu'ils accordent à leurs actions respectives mais également les mobiles qui leur échappent. Cette perspective d'attaque de l'objet suppose d'articuler, de conjuguer une analyse méticuleuse, précise des situations d'enseignement (dont le didacticien est expert) avec un système de motifs (explicites) et de mobiles (implicites).

7. Conclusion

Au-delà d'une simple juxtaposition de perspectives, nous avons voulu repérer des points de rencontre / de divergences qui s'enrichissent réciproquement sans constituer d'obstacles majeurs à des échanges voire même qui contribuent, par la complémentarité

plurielle des approches, à une meilleure intelligibilité des pratiques d'intervention. Les pistes esquissées nous invitent à penser de façon plus imbriquée encore les deux approches et ce, aux différentes étapes de la recherche, en particulier dès le recueil des données (comme en témoigne par exemple la recherche menée par Dutercq, 2001). Cette façon de faire rend plus compliquée (mais aussi sans doute dans le même temps plus riche) la collecte empirique des données car elle suppose de croiser des aspects micro et macro, d'associer des grains d'analyse et des temporalités différents et donc de jongler avec différents outils d'appréhension du réel qui vont de l'observation de classe à la l'administration de questionnaires en passant par toutes les formules possibles d'entretiens.

Sur ces bases, nous proposons d'ouvrir un programme de recherche qui pourrait s'organiser selon quatre principes convergents :

- 1 : développer des zones de contact, de frottement, de partage, d'échanges, des points de rencontre entre la sociologie et la didactique pour conjointement investir les savoirs scolaires et intégrer le social. Autrement dit, il s'agit d'analyser les savoirs en lien avec les conditions sociales de leur étude, de prendre les questions par le « fil du rapport au savoir » (Johsua, 1999) mais aussi par le fil des dispositions incorporées.
- 2 : s'attacher à la co-construction effets des contextes et pratiques didactiques en relation avec les postulats selon lesquels :
 - o les contextes (institutionnels, sociolinguistiques et culturels variés) produisent des effets notables sur les modalités d'enseignement/appropriation des savoirs,
 - o et réciproquement les pratiques façonnent à leur tour les contextes.

Ainsi les didactiques sont toujours à la fois, comme le souligne Bru (2004), des didactiques « contextualisées » (historicisées), elles sont toujours pensées selon les contextes qui les constituent, et « contextualisantes », elles contribuent à redéfinir les contextes dans lesquels elles s'exercent.

- 3 : « pénétrer le cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement » (Rochex et Crinon, 2011). Les recherches menées le seront au plus près des pratiques ordinaires, dans le quotidien de la classe. Comme le rappellent Rochex et Crinon (2011), les inégalités scolaires se construisent au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement. Pour étudier ces inégalités « en train de se faire », il faut nécessairement franchir le seuil de la classe.

- 4 : observer l'évolution des inégalités scolaires. Bien entendu, le cœur du sujet et l'enjeu de la réflexion résident dans le projet d'approcher les effets inégalitaires des sélections curriculaires (choix des contenus) et des pratiques pédagogiques. Au fond, dans quelle mesure, selon quels processus ces derniers sont-ils de nature à produire et / ou renforcer les inégalités scolaires ?

Il nous reste à œuvrer simultanément dans ces quatre directions.

Bibliographie

- Amade-Escot, C. & Venturini, P. (2009). Le milieu didactique : d'une étude empirique en contexte difficile à une réflexion sur le concept, *Education & Didactique* 3(1), 7- 43.
- Blanchet, P. (2009). Contextualisation didactique : de quoi parle-t-on ?, *Le français à l'université*, 14/02/2009. Mise en ligne le 15 mars 2012.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève : Droz.
- Brière-Guenoun, F. (2011). Perspectives pour la conception d'outils de formation reposant sur l'analyse des praxéologies disciplinaires et didactiques en EPS, *eJRIEPS* 24, 77-95.
- Bru, M. (2004). La prise en compte du contexte dans l'étude des pratiques de formation et d'enseignement, in JF. Marcel et P. Rayou (Dir.), *Recherches contextualisées en éducation*, 63-78. INRP, 2004
- Charlot, B., Bautier, E. & Rochex, JY. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Colin.
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherche en Didactique des Mathématiques*, 12/1, 73-112.
- Chevallard, Y. (1994). Les processus de transposition didactique et leur théorisation in Arsac, G., Chevallard, Y., Martinand, JL., Tiberghien, A. (eds.) *La transposition didactique à l'épreuve*. Grenoble : La pensée sauvage, 135-180.
- Chevallard, Y. (1997). Familiale et problématique, la figure du professeur. *Recherche en Didactique des Mathématiques*, 17/3, 17-54.
- Chevallard, Y. (2007a). Éducation & didactique : une tension essentielle, *Éducation et didactique*, vol 1, 1, 9-28.
- Chevallard, Y. (2007b). Passé et présent. Actes de la conférence plénière donnée à Baeza (Espagne) en octobre 2005 dans le cadre du premier congrès international

- sur la théorie anthropologique du didactique. In L. Ruiz-Higueras, A. Estepa, & F. Javier García (Éd.), *Sociedad, Escuela y Matemáticas. Aportaciones de la Teoría Antropológica de la Didáctica*, Universidad de Jaén, 2007, pp. 705-746.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Dubet, F. (2009). *Le travail des sociétés*, Paris : Seuil.
- Dutercq, Y. (2001). Pluralité des mondes et culture commune : enseignants et élèves à la recherche de normes partagées, *Education et francophonie* volume XXIX, 70-85.
- Forquin, J.C. (1989). *Ecole et Culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- Johsua, S. (1999). Pour une didactique sociologique, entretien avec B. Lahire. *Education et sociétés*, 4, 29-56.
- Kherroubi, M., Rochex, JY. (2004). La recherche en éducation et les ZEP en France. 2. Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : résultats, analyses, interprétations, *Revue française de pédagogie* 146, 115-190.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel*. Paris : Nathan.
- Lahire, B. (2005). *L'esprit sociologique*. Paris : La Découverte.
- Lahire, B. (2008). *Cadres sociaux de l'action et dispositions incorporées. Communication présentée au colloque ARIS. L'intervention en sport et ses contextes institutionnels : cultures et singularité de l'action*. Rodez. 14-16 mai 2008.
- Leutenegger, F. (2000). Construction d'une « clinique » pour le didactique. Une étude des phénomènes temporels de l'enseignement, *Recherche en Didactique des Mathématiques* 20/2, 209-250.
- Marsenach, J., & al. (1991). *EPS : Quel enseignement ?* Paris : INRP.
- Mercier, A., Schubauer-Leoni, ML., & Sensevy, G. (2002). Vers une didactique comparée, *Revue française de pédagogie* 141, 5-16.
- Monnier, N. & Amade-Escot, C. (2009). L'activité didactique empêchée : outil d'intelligibilité de la pratique enseignante en milieu difficile, *Revue française de pédagogie* 168, 59-73.
- Poggi-Combaz, MP. (2002). 'Distribution des contenus d'enseignement en EPS au collège selon les caractéristiques sociales du public scolaire: des différences non aléatoires', *Revue Française de Pédagogie* 139, 53-69.
- Rochex, JY. (1995). Enseignants en banlieue ou enseignants de banlieue ? in Bautier, E., (dir.) *Travailler en banlieue*. Paris : L'harmattan.

- Rochex, JY. et Crinon, J. (dir.). (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au coeur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, PU Rennes, coll. « Paideia ».
- Schubauer-Leoni, M.L., & Leutenegger F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire. In Leutenegger, F., Saada-Robert, M. (eds) *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*. Paris, Bruxelles : De Boeck, 227-251.
- Schubauer-Leoni, M.-L. et Leutenegger, F. (2005). Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée. *Revue Suisse des sciences de l'éducation*. 27(3), 407-429.
- Schubauer-Leoni, M. L. (2008). La construction de la référence dans l'action conjointe professeur-élève in Wallian, N., Poggi, MP., Musard, M. (eds.) *Co-construire des savoirs: les métiers de l'intervention par les APSA*. Besançon: PUFC, 67-86.
- Sensevy, G. et Mercier, A. (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR.
- Tanguy, L., Agulhon, C. et Ropé, F. (1984). L'enseignement du français au LEP, miroir d'une perte d'identité, *Etude de linguistique appliquée* 54, 39-68.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). Le travail enseignant au quotidien. Expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels. Bruxelles : De Boeck université.
- Van Zanten, A. (2001a). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris : PUF.
- Van Zanten, A. (2001b). L'influence des normes d'établissement dans la socialisation professionnelle des enseignants : le cas des professeurs des collèges périphériques français, *Education et francophonie Vol. XXIX 1*, 13-35.
- Weber, M. (1956, 1971). *Economie et société/1, Les catégories de la sociologie*. Paris : Plon.
- Woods, P. (1977). Teaching for survival in Woods, P., Hammersley, M. (Dir.) *School Experience. Explorations in the Sociology of Education*. Londres : Croom Helm (traduction française : Woods, P. (1997). Les stratégies de « survie » des enseignants » in Forquin, JC. *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes*. Paris, Bruxelles: De Boeck et Larcier, 351-376).