

Métier, pratiques et travail des enseignant-e-s : perspectives de recherche en éducation

Olivier Maulini

Université de Genève

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

Juin 2010

Enseigner est un métier que l'on sait paradoxalement : on en attend beaucoup socialement, mais plus ces attentes sont élevées, plus elles peuvent faire écran à la compréhension de ce qu'est réellement le travail enseignant. Premièrement, les espérances, les normes, les injonctions politiques ou pédagogiques peuvent être tellement ambitieuses (et nombreuses) qu'on sait finalement mieux ce qui *devrait* se passer dans les écoles que ce qui s'y passe véritablement. Deuxièmement, leur savoir étant ce qui fonde historiquement l'autorité des maîtres, il ne coule pas de source de prétendre produire un savoir second *sur* leur profession, à partir d'une position extérieure susceptible de mettre en question ce que les praticiens pensent et font. Produire patiemment des connaissances étayées sur le métier d'enseignant peut donc se heurter à deux difficultés : 1. une envie généralement modérée de savoir comment le travail scolaire s'opère, évolue ou peut évoluer en vérité ; 2. le sentiment des enseignants eux-mêmes que devenir un objet d'étude est un signe – si ce n'est un facteur – du déclin de leur autorité.

Malgré cela, ont progressivement émergé, dans le champ de l'éducation, des travaux prenant l'enseignement comme un fait humain moins « sanctuarisable » qu'observable, donc analysable, comparable à d'autres, susceptible d'un questionnement de nature herméneutique (compréhension) ou critique (discussion).

Comment expliquer cette évolution ? Des chercheurs ont bien sûr pu passer outre les deux obstacles de l'omniprésence des idéaux et de la réticence des enseignants à recevoir plutôt qu'à donner des leçons. Mais ils n'ont pu le faire que parce que les préoccupations des acteurs ont aussi évolué sur chacun de ces plans : 1. les pouvoirs organisateurs savent maintenant, de manière plus ou moins claire et plus ou moins assumée suivant les moments, qu'on ne peut pas gouverner l'école sans prendre en compte – donc sans connaître – le statut et le travail réels des enseignants ; 2. les intéressés ressentent de leur côté le besoin de donner du sens à leur expérience du métier, à l'écart qu'ils vivent ou disent vivre entre les tâches qu'ils aimeraient remplir et celles qu'ils doivent assumer. Dans l'un et l'autre cas, il vaut la peine de savoir comment s'exerce *effectivement* le métier d'enseigner.

Sur sa face subjective, l'enseignement est ainsi appréhendé par les chercheurs en terme d'« expérience » (Dubet & Martuccelli, 1996), « identité » (Osborn, McNess & Broadfoot, 2000), « réflexivité » (Perrenoud, 2001 ; Vanhulle, Merhan & Ronveaux, 2007), « conception du rôle » (Broadfoot, Brücher, Gilly & Osborn, 1993), mais aussi « épreuves » (Barrère, 2002), « souffrance » (Blanchard-Laville, 2001 ; Lantheaume & Hélou), voire « terreur » (Ball, 2006). Sur la face objective, on s'inquiète de l'« activité » des enseignants (Clot ; 1999 ; Durand, 1996 ; Gelin, Rayou & Ria, 2007), de l'« incertitude des situations » (Lortie, 1975 ; Derouet, 1992 ; Perrenoud, 1996 ; Margolin, 2005), des « organisateurs » des pratiques pédagogiques (Bru, 1991 ; Marcel, Olry, Rothier-Bautzer & Sonntag, 2002), des « schèmes » et des « règles » de comportement des praticiens (Maulini, 2005), de leur « logiques d'action » (Draelants, 2009), de leur « efficacité » (Felouzis, 1997), de leur

« marge de manœuvre » (Papart, 2003), de la « variabilité » et de la « pluralité des buts » de l'acte d'enseignement (Altet, 1998). L'ensemble de ces travaux s'ancre dans l'observation du travail quotidien dans les classes et les établissements (Sirota, 1988 ; Gather Thurler, 2000), la mise en rapport des gestes et des discours des enseignants, les modes de collaboration entre professionnels, les transactions avec les élèves et la hiérarchie (Tardif & Lessard, 1999 ; Lessard & Tardif, 2001). Ce corpus en lien avec des approches à plus large échelle des évolutions du métier d'instruire, de ses missions, de son contrôle et de son autonomie, de son statut social et de ce qu'on a pris l'habitude d'appeler sa *professionnalisation* ou, au contraire, sa *prolétarisation* par la soumission à des normes et des savoirs imposés d'en haut (Hargreaves & Shirley, 2009 ; Maroy, 2004 ; Oelkers, 2006 ; Bourdoncle & Demailly, 1998 ; Lessard, Altet, Paquay & Perrenoud, 2004 ; Hofstetter & Schneuwly, 2009).

Ce bref tour d'horizon montre d'abord que le lien entre le travail scientifique et le souci d'« améliorer l'école » (Chappelle & Meuret, 2006 ; Dupriez & Chappelle, 2007) n'est pas totalement dénoué, puisque la professionnalisation d'un métier est un idéal *incluant* le développement de la recherche à son propos. Mais il rappelle aussi que cette visée à long terme demande la suspension provisoire du souci de bien faire, au profit de l'étude rigoureuse de ce qui se fait en réalité, des effets de l'« état de l'art » et de la manière dont les pratiques sont objectivement gouvernées.

À partir de mes propres travaux, de ma connaissance intérieure du métier, de la littérature disponible et de la recherche en train de se faire dans ce domaine, je dessine ici trois axes d'investigation pour les années qui viennent : 1. Les principales dimensions de l'évolution du métier. 2. Les variables gouvernant les pratiques. 3. Les caractéristiques du travail à effectuer.

1. Les principales dimensions de l'évolution du métier

Si un métier est, comme l'affirme le dictionnaire, une activité de transformation du monde « utile à la société », alors il n'est guère étonnant que le métier d'enseignant soit actuellement problématisé. Qui décide de cette utilité ? Qui définit – et comment – ce qui est utile ou non dans un espace-temps donné ? Les enseignants sont-ils de plus en plus appelés à répondre aux attentes sociales, à y résister, à les discuter, à y préparer leurs élèves, à les préparer à se rebeller ? Qu'est-ce qu'enseigner aujourd'hui, en contexte de globalisation, de démocratisation ou de libéralisation des échanges et des mœurs, d'érosion des institutions, d'explosion mais aussi de relativisation des savoirs ? Sans être exhaustive, la liste ci-dessous énumère quelques dimensions du métier qu'il serait important de (continuer de) documenter :

- 1.1. *Le statut, la rémunération, le prestige, l'image sociale des enseignants* : quelle est la place de leur métier au milieu des autres ? Comment voient-ils cette place ? Que font-ils pour peser sur elle ? Que signifie la féminisation de la profession ? Au Nord comme au Sud, qui aspire aujourd'hui à exercer le métier, et pour quelles raisons ?
- 1.2. *Le contrôle, la normalisation, la standardisation du travail pédagogique* : comment les modes de régulation de ce travail évoluent-ils ? Quels sont les rôles de l'économie, de la politique, des idéologies, de la science dans ces évolutions ? Comment les enseignants les subissent-ils et/ou les infléchissent-ils ? Quel est leur rapport aux programmes scolaires, aux méthodes d'enseignement, aux dispositifs d'encadrement ou d'accompagnement, aux prescriptions de l'Etat, à l'idée voire à l'idéologie de la professionnalisation ?
- 1.3. *L'identité, la culture, les valeurs et les savoirs des enseignants* : qu'est-ce qui rassemble ou sépare aujourd'hui les membres de la profession ? Quels sont les rapprochements ou les divergences observables entre les enseignants des degrés primaire, secondaire ou tertiaire ? En quoi leurs visées, leurs présupposés, leurs

conceptions du savoir, de la formation et de la sélection des élèves diffèrent-ils ou s'apparentent-ils les uns aux autres progressivement ?

- 1.4. *L'organisation collective des enseignants, l'ordre professionnel, la syndicalisation* : comment les gens de métier considèrent-ils et revendiquent-ils leurs conditions de travail ? Comment vivent-ils la tension entre service à la Cité et défense des intérêts corporatifs ? Comment font-ils évoluer leur déontologie, leur action collective, leurs modes de soumission ou d'insoumission à l'autorité ? Dans quelles solidarités revendiquées ou objectives avec quels groupes sociaux ?
- 1.5. *Les spécialisations à l'intérieur de la profession* : comment l'activité d'enseignement se différencie-t-elle, non seulement du point de vue des savoirs enseignés, mais aussi des publics visés ? Quels modes de division du travail s'imposent-ils, avec quels effets sur les élèves, via quels débats dans la société, quelle participation des professionnels à ces discussions ?
- 1.6. *La formation et le développement des compétences professionnelles* : comment les enseignants apprennent-ils leur métier, qui les forme, dans quel rapport entre théories et pratiques éducatives ? Qui contrôle la formation initiale et continue des personnels ? Comment cette formation s'articule-t-elle à l'apprentissage sur le tas, par l'expérience, l'innovation, les projets d'établissement, le syndicalisme enseignant ou les mouvements pédagogiques ? La formation prétend préparer (à) l'action : elle est aussi un analyseur de conceptions plurielles, voire antagonistes, de ce qu'est le métier et de ce que peut signifier sa professionnalisation.

2. Les variables gouvernant les pratiques

On ne peut analyser l'évolution d'un métier qu'en ancrant cette analyse dans l'ordinaire des pratiques. D'abord parce que c'est à travers son exercice quotidien qu'une occupation se donne à voir dans son épaisseur ; ensuite parce que c'est de la variabilité des pratiques que peut naître leur mise en discussion, donc les controverses professionnelles à propos de la légitimité de telle ou telle évolution. Nous disposons de théories génériques des pratiques humaines, mais nous sommes loin de tout savoir à propos de ce qui gouverne spécifiquement les pratiques d'enseignement. Il est pourtant essentiel de faire la part des variables structurelles et conjoncturelles qui conditionnent les manières de faire des enseignants, de façon à ne pas « naturaliser » le pan de leurs habitudes parfois présenté par la science comme définitivement nécessaire (alors qu'il pourrait changer), mais à ne pas non plus « artificialiser » la partie de leurs conduites que l'on pourrait juger, au contraire, moralement arbitraire (alors que c'est la résistance du réel qu'il faut incriminer). Si l'on admet – de manière déflationniste par rapport aux idéaux pédagogiques – que les enseignants sont d'abord des praticiens comme les autres, à la rationalité limitée, combinant sens pratique et réflexivité pour arriver à des fins dont ils n'ont pas toujours ni forcément la complète conscience, alors on peut se demander ce qui gouverne les pratiques observables en réalité. Je dresse à nouveau une liste non exhaustive de directions à explorer :

- 2.1. *Le rapport au savoir des enseignants* : quel est l'impact de la manière dont les maîtres conçoivent le savoir et l'apprentissage sur leur façon d'organiser et de conduire le travail dans la classe ? En particulier, comment combinent-ils les réponses et les questions ? Comment usent-ils du questionnement pour guider les interactions, et comment suscitent-ils et contrôlent-ils ce questionnement en arrière-fond ? On peut bien sûr se demander aussi d'où provient le rapport au savoir ainsi exprimé, et quel rôle a l'école dans la reproduction du genre d'interaction observé, ou son évolution via des styles contrastés.

- 2.2. *Le rapport au pouvoir des enseignants* : il est intimement solidaire du précédent. Comment les pratiques évoluent-elles dans leur rapport à l'autorité, c'est-à-dire au pouvoir que les maîtres cherchent ou ont besoin d'exercer sur la classe, de manière plus ou moins légitimée ? En particulier, comment les praticiens cherchent-ils ou non à engager les élèves dans le travail demandé, à obtenir leur coopération, leur intéressement, leur libre assujettissement ? Quelles sont les transactions observables ? Quelle est la part de l'auditoire dans le guidage didactique et pédagogique ? Quelles différences observe-t-on entre les enseignants novices et expérimentés ?
- 2.3. *Les visées, valeurs, mais aussi l'imagination des professionnels* : on prétend souvent, y compris dans la recherche, que les pratiques pédagogiques sont conditionnées par des ressorts normatifs d'arrière-fond (valeurs, éthique, conscience politique, etc.). Viser l'intégration plutôt que la sélection précoce projetterait différemment dans les interactions, leur différenciation, l'écoute et la prise en compte des besoins des élèves. Cela pourrait avoir un impact également – dans une espèce de circularité complexe – sur les phénomènes d'attribution externe ou interne, qui incitent respectivement à renvoyer à d'autres qu'à l'enseignant (aux élèves, aux familles, aux dons, à la fatalité, etc.) les problèmes rencontrés par l'école, ou à s'en charger soi-même (au nom de l'éducabilité). Les travaux de l'équipe LIFE sur l'organisation du travail scolaire montrent que le point d'achoppement peut aussi se trouver un cran plus loin : dans la capacité que développent ou non les enseignants *d'imaginer* des modes alternatifs d'organisation du travail, condition non suffisante mais nécessaire pour entrer – individuellement et collectivement – dans la spirale positive du questionnement des habitudes et de la tradition.
- 2.4. *Les contraintes et les attentes externes* : on sait que les pratiques sont orientées par un curriculum formel (objectifs, programmes, directives, moyens d'enseignement et d'évaluation, etc.), mais aussi de manière plus opaque par des contraintes matérielles et des attentes symboliques qui gouvernent d'autant mieux le travail qu'elles échappent à la conscience des travailleurs. Comment les enseignants s'accommodent-ils ou non de ce qui conditionne ou cherche à conditionner leurs pratiques de l'extérieur ? Quelle est la part de leurs choix visant librement les effets revendiqués, et la part plus ambiguë de ce qui est visé sans qu'on le dise, ou même sans qu'on le sache, parce que s'y prendre autrement entraînerait par exemple la désapprobation des élèves, des parents, des collègues, de la hiérarchie, de la science, de la presse et/ou de l'opinion publique ? On peut faire l'hypothèse – jusqu'ici largement inexplorée – qu'une partie des pratiques est moins orientée par leur rationalité affichée que par le souci plus ou moins clair d'obtenir l'assentiment (sinon la reconnaissance) des interlocuteurs.
- 2.5. *La structure de la relation d'enseignement* : cette variable vient en dernier parce qu'elle traverse en somme les quatre autres. Quelle est la part de contingence et celle d'inéluctabilité dans ce qu'on a pris l'habitude d'appeler le « contrat didactique » ? Mon travail sur les pratiques de questionnement montre que les positions du maître et celle de l'élève vis-à-vis du troisième pôle du savoir ne sont pas figées : on ne peut pas dire que l'enseignant conduit toujours l'échange en questionnant l'élève (donc en le destituant) systématiquement ; il fait parfois le contraire, ou plutôt la même chose, mais en montant d'un degré, soit en cherchant les questions de la classe et en les validant lui-même ou par le biais de discussions. Cette nuance illustre comment les pratiques évoluent, dans quelle mesure un style de questionnement peut là encore et concrètement renouveler le genre scolaire d'interaction. Elle pose aussi, et à nouveau frais, cette question : dans l'évolution du métier, quelle est la part des controverses sur

les pédagogies actives ou directives, et celle de l’élaboration progressive, collective, peu spectaculaire mais peut-être plus significative, de manières renouvelées d’enrôler les élèves dans l’activité de penser ?

3. Les caractéristiques du travail à effectuer

Étudier les pratiques est une condition nécessaire mais non suffisante pour appréhender l’ordinaire d’un métier. Les manières d’agir des enseignants sont plurielles, mais elles sont tributaires de ce qui leur fait partager une seule et même condition : le travail à faire, les tâches à réaliser, l’activité que ces tâches demandent et qui sollicite leur intelligence, leur énergie, leur personne en entier. Si travailler, c’est produire ou chercher à produire des transformations dans le monde où l’homme est jeté, alors l’être-au-monde de l’enseignant est entièrement investi dans son travail, et il est par lui – et en retour – affecté, altéré, transformé. Comprendre et théoriser le travail réel des enseignants est non seulement une façon de bien le distinguer du travail prescrit qui peut le dissimuler, mais c’est aussi un moyen d’expliquer et d’interroger ce qui change et ce qui dure sur la face plus visible du métier. D’où une troisième liste que je ne fais ici qu’esquisser, relative aux caractéristiques du travail que les enseignants ont à faire et/ou, nuance importante, qu’ils se donnent à effectuer :

3.1. Les tâches à assumer et leur complexification : les modalités de l’enseignement évoluent, à la fois parce que le monde à transformer... se transforme, et parce que les aspirations des enseignants changent avec leur environnement. On a coutume de dire que le travail pédagogique se complexifie, parce qu’il fait face à des contradictions de plus en plus vives : former et qualifier tous les élèves, mais assurer une juste sélection ; prévenir les difficultés, mais sanctionner le décrochage scolaire ; susciter la participation, mais imposer son autorité ; diffuser les savoirs instrumentaux, mais valoriser la culture et les humanités ; développer l’altruisme et la solidarité, mais aussi l’esprit d’entreprise et de compétition ; adopter les bonnes pratiques définies par la science, mais placer la liberté pédagogique au-dessus des mots d’ordre théoriques. Il est important d’étudier comment ces tensions s’incarnent dans le travail quotidien, dans l’effort que produisent en classe les enseignants pour « faire tenir » les situations.

3.2. Les modalités de division et d’organisation du travail : au-delà des classes, les enseignants sont de plus en plus appelés à coordonner leur action, à la concerter, à la répartir entre généralistes et spécialistes, enseignants « ordinaires » et chargés du soutien pédagogique, travailleurs du *front office* (le « front des classes ») et cadres intermédiaires chargés de soutenir et/ou de contrôler l’avant-garde. Les établissements deviennent presque partout des entités davantage autonomes, soumises à l’ordre bureaucratique, mais aussi au commandement plus ou moins cohérent de prendre des initiatives et de réguler le travail par ses résultats. Ils sont tous aux prises avec une ambivalence structurant l’essentiel du travail, mais aussi des débats professionnels : face aux différents besoins des élèves, quand et comment pratiquer une différenciation externe (redoublements, filières hiérarchisées, enseignement spécialisé, déscolarisation) ou au contraire intégrée (pédagogie différenciée, cycles pluriannuels, groupes de besoin, soutiens ponctuels et ciblés) ? Chaque solution implique de nouvelles tâches, donc un travail différent à faire et à se partager, par obligation ou dans la collégialité.

3.3. Les rapports entre l’activité exercée et le renouvellement de ses buts : il est donc important d’étudier ce travail au plus près de ce qu’il produit chez l’enseignant, en terme d’expériences, de problèmes vécus, de questions, de prises de conscience, de sentiment de réussite ou de « travail empêché », donc, éventuellement, de renouvellement des buts initialement fixés. Si le sens du travail est le rapport entre le

but de chaque action et le mobile sous-jacent qui justifie qu'on agisse, alors c'est (aussi) au cœur du processus que le métier d'enseignant se trouve (ou non) problématisé, ressenti, pensé, imaginé.

3.4. *Le métier d'élève, les formes de travail scolaire et leur interaction avec le travail enseignant* : il est difficile – et il serait sans doute imprudent – de penser le travail des maîtres en l'isolant du travail qu'ils demandent à leur tour aux élèves. L'histoire de l'école montrerait plutôt que les tâches des enseignants doivent logiquement définir celles des élèves, mais que la façon dont ceux-ci agissent ou réagissent conditionne en retour – même et surtout si c'est moins attendu dans ce sens – ce que font ou doivent faire les professionnels. Comment le rapport des élèves aux formes du travail scolaire provoque-t-il ou non des évolutions dans le travail des maîtres ? L'hypothèse qui sous-tend cette question est que l'activité d'instruction est une *praxis* qui transforme autant le praticien que ceux qu'il prétend former : elle dépend autant de l'attitude de l'auditoire que des intentions des programmes ou du corps enseignant supposé assurer leur application.

3.5. *Les conditions de travail des enseignants et leur évolution* : les élèves sont au premier rang de ces conditions, mais ils sont eux-mêmes l'émanation d'un monde qui constraint le travail, et qui le pousse à s'adapter ou non, dans toutes les professions. Attentes des parents, pressions de la hiérarchie, conflits idéologiques, compétition économique, relativisme des valeurs, crise du lien social, inflation des savoirs et des qualifications : autant de variables qui pèsent particulièrement sur le travail enseignant, et qui peuvent le rendre subjectivement plus ou moins gratifiant, suivant que les gens du métier s'accommodeent de la marche de la société, qu'ils l'ignorent ou qu'ils se félicitent d'être à la bonne place pour lui résister.

3.6. *Les rapports plus ou moins conflictuels entre travail réel et travail prescrit* : classique en ergonomie, cette distinction est ici particulièrement indiquée. Au-delà de ce qu'on aimerait qu'il soit (ou en deçà...), comment le travail des enseignants se présente-t-il, s'exerce-t-il, s'oriente-t-il en réalité ? Dans quel rapport entre ce réel et les injonctions formelles, les normes coutumières ou non formulées ? Comme le montre la recherche en éducation – et comme cette recherche elle-même peut avoir de la peine à l'admettre – les pratiques changent lentement, à leur rythme, et dans un dialogue plus ou moins explicite avec les standards édictés ailleurs, fussent-ils « scientifiquement » validés. Le temps est passé où l'on pouvait s'en indigner. Il semble plus raisonnable d'en prendre acte et de chercher à savoir, non pas ce qui « résiste » chez les gens de terrain, mais : 1. ce qui est stable ; 2. ce qui est mobile ; 3. ce qui peut changer pour que rien d'autre ne change ; 4. ce qui peut durer pour que rien d'autre ne dure ; bref, les ressorts *internes*, qui font qu'un métier est en même temps source de développement et d'identité.

*

L'enchaînement de ces trois listes cherche à un dresser un panorama incomplet – mais utile pour un premier repérage ? – du champ de recherche dans le domaine spécifique de l'analyse du métier d'enseignant :

- Ce métier est une occupation socialement définie, reconnue d'utilité publique et, du coup, source de reconnaissance matérielle et symbolique.

- Cette occupation se décline en un répertoire de pratiques, au carrefour de la tradition et de l'innovation, des routines et de leur rationalisation, de la pensée bricoleuse et d'une réflexion plus ou moins étayée par des savoirs savants.
- Cette diversité fait fond sur le travail à réaliser, les effets que les enseignants cherchent à produire par leur activité, consciemment ou non, et qui peuvent, en retour, transformer leurs gestes et leurs préoccupations.

Par quel bout commencer ? Il n'y a pas *une* méthode à privilégier. C'est de la pluralité et du croisement de travaux de tous horizons qu'a émergé la théorisation en cours. Et c'est à ce processus qu'il faut modestement et de manière originale contribuer. Je retiens quant à moi trois priorités, pas parce qu'elles surplombent les autres approches, mais parce qu'elles prolongent les travaux déjà menés dans LIFE et qu'il s'agit d'approfondir et de prolonger :

1. À l'interface du travail à faire et de la diversité des pratiques : *l'évolution des formes et de l'organisation de travail scolaire*. Le lien entre cette évolution et les débats publics sur l'école, les conflits de méthodes, les prescriptions hiérarchiques, les modes de contrôle et d'évaluation, l'identité et les compétences des enseignants, leur mandat, leur formation, leur rapport au savoir, le statut et le comportement de leurs élèves, etc. Comment les pratiques se (trans)forment-elles, et dans quel rapport avec les controverses professionnelles ou politiques ?
2. À l'articulation des pratiques et de l'évolution du métier : *la part que prennent les enseignants et leurs directions dans l'évolution de leurs pratiques et dans celle des injonctions, des attentes et/ou des contraintes sociales qui le conditionnent en arrière-fond*. Les processus de (dé)professionnalisation observables, les débats qu'ils provoquent à l'intérieur de la profession, à propos d'elle et auxquels elle participe ou non. En particulier : quelle part prennent ou peuvent prendre les savoirs savants dans le contrôle et l'orientation du travail des praticiens, dans leur formation et dans la revendication de leur expertise par les enseignants et les cadres ?
3. Et parce qu'il me semble vital de penser le métier d'enseignant dans son rapport à la société : *le lien entre savoirs scolaires, pratiques enseignantes et usages des savoirs dans la vie des gens*. Les problèmes auxquels sont confrontés les citoyens hors de l'école, dans les différents champs d'activité qui peuvent solliciter des compétences et des savoirs à faire entrer dans les programmes scolaires et/ou dans les démarches didactiques : santé, alimentation, travail, loisirs, information, relations sociales, justice, vie associative et politique, éducation des enfants, etc. De quoi se sert-on en dehors de l'école, avec quelles conséquences pour l'enseignement *intra muros* ? Quel lien entre les inégalités d'accès au savoir et la sélection des savoirs enseignés (ou ignorés) par les institutions ? Comment les enseignants perçoivent-ils, jugent-ils et traitent-ils ou non ces liens, et qu'en déduire pour l'analyse de leur métier et de sa formation ?

Références bibliographiques

- Altet, M. (1998). Les styles pédagogiques. In J.-C. Ruano-Borbalan (Ed.), *Eduquer et former* (pp. 353-357). Paris : Sciences Humaines.
- Ball, S. J. (2006). *Education Policy and Social Class*, London: Routledge.
- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : Presses universitaires de France.

- Bourdoncle, R. & Demainly, L. (Ed.) (1998) *Les professions de l'éducation et de la formation*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- Broadfoot, P., Brücher, A., Gilly, M. & Osborn, M. (1993). *Instituteurs anglais, instituteurs français. Pratiques et conceptions du rôle*. Berne : Peter Lang.
- Bru, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse : Editions universitaires du Sud.
- Chapelle, G. & Meuret, D. (Ed.) (2006). *Améliorer l'école*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses universitaires de France.
- Derouet, J.-L. (1992). *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Paris : Métaillé.
- Drealants, H. (2009). *Réforme pédagogique et légitimation. Le cas d'une politique de lutte contre le redoublement*. Bruxelles : De Boeck.
- Dubet, F. & Martucelli, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.
- Dupriez, V. & Chapelle, G. (Ed.) (2007). *Enseigner*. Paris : PUF.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants. Sociologie de la relation pédagogique*. Paris : PUF.
- Gather Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Paris : ESF.
- Gelin, D., Rayou, P. & Ria, L. (2007). *Devenir enseignant. Parcours et formation*. Paris : Armand Colin.
- Hargreaves, A. & Shirley, D. (2009). *The Fourth Way. The Inspiring Future for Educational Change*. Thousand Oaks : Corwin.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (Ed.) (2009). *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Lantheaume, F. & Hélou, Ch. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : PUF.
- Lessard, C., Altet, M., Paquay, L. & Perrenoud, Ph. (Ed.) (2004). *Entre sens commun et sciences humaines. Quels savoirs pour enseigner ?* Bruxelles : De Boeck.
- Lessard, C. & Tardif, M. (2001). Les transformations actuelles de l'enseignement : trois scénarios possibles dans l'évolution de la profession enseignante. *Education et francophonie*, XXIX(1).
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher. A sociological Study*. Chicago : University of Chicago Press.
- Marcel, J.-F., Olry, P., Rothier-Bautzer, E. & Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 138, 135-170.
- Margolin, C. (2005). Essai de généalogie en didactique des mathématiques. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 27(3), 343-360.
- Maroy, Ch. (2004). *Regulation and Inequalities in European Education Systems*. Louvain : Université de Louvain. [Page Web] Accès : http://www.girsef.ucl.ac.be/reguleducnetwork_VF_10dec041.pdf
- Maulini, O. (2005). *Questionner pour enseigner & pour apprendre. Le rapport au savoir dans la classe*. Paris : ESF.
- Oelkers, J. (2006). *Gesamtschule in Deutschland. Eine historische Analyse und ein Ausweg aus dem Dilemma*. Wenheim & Basel : Beltz.
- Osborn, M., McNess, E. & Broadfoot, P. with Pollard, A. & Triggs, P. (2000) *What Teachers Do: Changing Policy and Practice in Primary Education*, Cassell/London: Continuum.
- Papart, J.-P. (2003). *La santé des enseignants et des éducateurs de l'enseignement primaire. Rapport à l'organisation du travail*. Genève : Département de l'action sociale et de la santé.
- Perrenoud, Ph. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.
- Sirota, R. (1988). *L'école primaire au quotidien*. Paris : Presses universitaires de France.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Paris : De Boeck.
- Vanhulle, S., Merhan, F. & Ronveaux, C. (2007). Du principe d'alternance aux alternances en formation des enseignants et des adultes. In F. Merhan, C. Ronveaux & S. Vanhulle, *Alternances en formation* (pp. 7-45). Bruxelles : De Boeck (coll. Raisons éducatives).

Récapitulatif

1. Les principales dimensions de l'évolution du métier

- 1.1. *Le statut, la rémunération, le prestige, l'image sociale des enseignants*
- 1.2. *Le contrôle, la normalisation, la standardisation du travail pédagogique*
- 1.3. *L'identité, la culture, les valeurs et les savoirs des enseignants*
- 1.4. *L'organisation collective des enseignants, l'ordre professionnel, la syndicalisation*
- 1.5. *Les spécialisations à l'intérieur de la profession*
- 1.6. *La formation et le développement des compétences professionnelles*

2. Les variables gouvernant les pratiques

- 2.1. *Le rapport au savoir des enseignants*
- 2.2. *Le rapport au pouvoir des enseignants*
- 2.3. *Les visées, valeurs, mais aussi l'imagination des professionnels*
- 2.4. *Les contraintes et les attentes externes*
- 2.5. *La structure de la relation d'enseignement*

3. Les caractéristiques du travail à effectuer

- 3.1. *Les tâches à assumer et leur complexification*
- 3.2. *Les modalités de division et d'organisation du travail*
- 3.3. *Les rapports entre l'activité exercée et le renouvellement de ses buts*
- 3.4. *Le métier d'élève, le travail scolaire et leur interaction avec le travail enseignant*
- 3.5. *Les conditions de travail des enseignants et leur évolution*
- 3.6. *Les rapports plus ou moins conflictuels entre travail réel et travail prescrit*