



**HAL**  
open science

## Introduction. Saisir les transformations des conditions enseignantes dans leur diversité et leur complexité

Géraldine Farges, Pierre Guidi, Julie Métais

### ► To cite this version:

Géraldine Farges, Pierre Guidi, Julie Métais. Introduction. Saisir les transformations des conditions enseignantes dans leur diversité et leur complexité. Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, 2018, 17, pp.7-20. halshs-01888758

**HAL Id: halshs-01888758**

**<https://shs.hal.science/halshs-01888758>**

Submitted on 3 Jun 2021

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

## Introduction. Saisir les transformations des conditions enseignantes dans leur diversité et leur complexité

Géraldine FARGES\*, Pierre GUIDI\*\*, Julie MÉTAIS\*\*\*

La formation des États-nations européens depuis le 19<sup>e</sup> siècle, les constructions nationales des pays décolonisés depuis les années 1960, puis la mise en place d'un ordre éducatif mondial piloté par les institutions internationales depuis les années 1990 ont fait de la forme scolaire le mode d'éducation et de socialisation dominant. Fréquentée de plus en plus longtemps par de plus en plus d'enfants, l'École est une institution perçue comme porteuse du devenir des sociétés. Les enseignant.e.s<sup>1</sup> se trouvent, dès lors, placé.e.s au cœur de dynamiques socio-politiques qui dépassent largement le cadre scolaire. De façon emblématique, les enseignant.e.s sont sous le feu des projecteurs lorsque l'institution scolaire est considérée comme responsable, en tout ou partie, de phénomènes identifiés comme des problèmes sociaux. Ainsi, l'École a-t-elle été implicitement considérée comme responsable suite aux attentats qui ont touché Paris en novembre 2015. Elle aurait failli à sa mission d'intégration sociale. L'État a alors enjoint les enseignant.e.s à restaurer l'autorité et les « valeurs » de la République auprès de leurs élèves (Lorcerie & Moignard, 2017). L'École – et les enseignant.e.s – sont

---

\* Sociologue, enseignante-chercheuse en sciences de l'éducation, Université de Bourgogne Franche-Comté

\*\* Historien, CEPED-IRD

\*\*\* Anthropologue, IIAC-EHESS

1 De façon commune à plusieurs pays, certains corps enseignants sont très largement féminisés, notamment aux niveaux maternelle et élémentaire mais aussi dans certaines disciplines du secondaire et du supérieur. C'est pourquoi nous faisons le choix de l'écriture inclusive tout au long de cette introduction.

aussi régulièrement mis en cause lorsqu'un pays ne se situe pas dans les meilleures positions des classements internationaux en matière éducative. En France, les résultats des enquêtes PISA sont mobilisés pour justifier certaines réformes et suscitent des débats sur les orientations du métier d'enseignant.e, sur la responsabilité de ces dernier.e.s quant aux performances des systèmes scolaires, ou encore sur le contenu et la durée de la formation qu'ils/elles reçoivent (Mons & Pons, 2013 ; Robert & Séguay, 2015 ; Desjardins *et al.*, 2017). Dans les pays anciennement colonisés, où la scolarisation est considérée comme la clé de la construction d'institutions étatiques solides et de la croissance économique, un corps enseignant mieux formé, plus assidu et plus impliqué dans son travail apparaît comme une piste privilégiée pour corriger ce qui est présenté comme des défaillances des systèmes scolaires.

Si les enseignant.e.s peuvent être déstabilisé.e.s par les jugements négatifs portés sur leur efficacité, leur autorité, leur compétence professionnelle et plus généralement sur leur métier, comme le montrent régulièrement les enquêtes qui témoignent d'un fort sentiment de dévalorisation ressenti par ces dernier.e.s, (European Commission 2013), ils/elles réagissent aussi de manière distanciée face à ces jugements. En effet, n'attribuent-ils/elles pas le plus souvent une forte valeur sociale à leur profession ? Ne se reconnaissent-ils/elles pas dans le fait d'exercer un métier « noble », centré sur l'humain, et susceptible de changer des destins sociaux ? Vaste ensemble de travailleuses et travailleurs exerçant une activité ayant le même nom, et reconnu.e.s comme tel.le.s en dépit de leur hétérogénéité interne (Demazière & Gadéa, 2009), les enseignant.e.s forment un groupe professionnel fortement diplômé par rapport au niveau d'instruction moyen des sociétés. Ils/elles ont pris sur celles-ci par leurs engagements collectifs, mais aussi, et peut-être avant tout, par leurs engagements professionnels. Les caractéristiques même d'un travail qui se déroule dans un contexte d'autonomie professionnelle, encore largement maintenue même si de plus en plus encadrée (Maroy, 2006 ; Barrère, 2013), leur procurent une influence notable sur les élèves ainsi que, parfois, sur les familles et les communautés locales. Les enseignant.e.s, bénéficiant d'ancrages sociaux multiples, ont pu même parfois occuper des responsabilités politiques de premier plan, comme dans les pays africains nouvellement indépendants (Jézéquel, 2005). En France, par rapport à une époque où les enseignant.e.s ont été susceptibles d'influencer durablement la scène politique nationale, comme ce fut le cas à compter des décennies 1970 et 1980, où de jeunes enseignant.e.s se sont engagé.e.s en grand nombre politiquement, syndicalement, socialement ou encore culturellement, leur engagement sur la période

contemporaine prend des formes renouvelées, où une plus grande distanciation vis-à-vis des institutions, scolaires et syndicales n'exclut pourtant pas l'investissement professionnel et collectif (Geay, 2010 ; Llobet, 2014).

Un tour d'horizon des recherches francophones, anglo-saxonnes ou encore hispanophones menées ces dernières années sur les conditions enseignantes permet de dégager différentes approches épistémologiques, disciplinaires et politiques. La multiplication des recherches en sociologie, en histoire, en anthropologie ou en sciences de l'éducation a permis de les étudier à la fois d'un point de vue « macro » et « micro ». Les hiérarchies entre les enseignant.e.s (des plus petites classes à l'enseignement supérieur), la place des un.e.s et des autres au sein des rapports de pouvoir, ainsi que leur rôle dans la reproduction des inégalités scolaires a fait l'objet d'une attention accrue dans les années 1960 et 1970 (Bourdieu et Passeron, 1964, 1970 ; Baudelot et Establet, 1971). Par la suite, les recherches se sont concentrées sur leur formation, leur socialisation professionnelle et l'exercice du métier en contexte. L'histoire de la formation des enseignant.e.s depuis le milieu du 20<sup>e</sup> siècle, dans une perspective institutionnelle, a fait tout récemment l'objet d'un ouvrage collectif dirigé par Antoine Prost (2014). Depuis les années 2000, des recherches interrogent les ruptures entre la formation et le passage au métier (Périer, 2004 ; Perez-Roux, 2013), pour comprendre comment se construisent les opinions, préoccupations et valeurs qui informent la pratique de l'enseignement (Lacey, 2012). Les contextes scolaires, lieux variables de déroulement de « routines » professionnelles elles-mêmes « incertaines » (Barrère, 2002), ont fait l'objet d'une attention soutenue. Les études sur le quotidien scolaire ont permis d'étudier les formes d'appropriation des savoirs à enseigner, des valeurs à inculquer et des méthodes pédagogiques à mettre en œuvre, donnant à voir les multiples expérimentations des pratiques enseignantes. Le poids de ces pratiques sur les reproductions et transformations des systèmes scolaires a été étudié de près par l'histoire de l'éducation aux États-Unis, qui se penche sur les positionnements et « bricolages » des enseignant.e.s au sein de visions concurrentes portées sur les réformes scolaires (Rousmaniere, 1997 ; Cuban & Tyack, 1995). Dans la lignée et en dialogue avec ces travaux, de récentes recherches réalisées dans les contextes africains portent sur le devenir des réformes curriculaires et pédagogiques impulsées internationalement, lorsqu'elles passent par le filtre des enseignant.e.s, de leurs conceptions et pratiques du métier (Anderson-Levitt, Bonnéry & Fichtner, 2017 ; Tabulawa, 2013).

L'École et l'enseignement relèvent d'un champ social régi par des plans, des programmes, des « cahiers des charges » ou encore des référentiels, élaborés

par les institutions nationales et locales, en partie sous les injonctions – ou la tutelle – d’instances internationales. De fait, le développement des politiques d’évaluation, qui se sont multipliées depuis les années 1990, contribue à modifier le contexte professionnel et les modalités de contrôle du travail enseignant. En France et dans d’autres pays dits du Nord, l’attention se concentre sur les évolutions du travail, des missions et de la formation des enseignant.e.s, analysant l’objectif annoncé de professionnalisation, lui-même s’inscrivant dans un objectif d’efficacité, de performance et de responsabilisation individuelle des agents (Maroy, 2006 ; Lessard, 2006 ; Demazière, 2009). En Afrique, une partie des recherches, liées aux enjeux de développement, est articulée à la question de la qualité de l’éducation. Cette notion de qualité se situe au centre de l’attention des institutions internationales et d’une partie de la recherche en sciences sociales, dans un contexte de croissance rapide des systèmes scolaires et d’austérité budgétaire, ce notamment depuis la mise en œuvre internationale de « l’Éducation pour Tous » dans les années 1990. Les expertises des institutions internationales et des ONG tendent alors à dominer le champ de la production des savoirs sur ces enseignant.e.s et leur environnement. Elles produisent quantité d’études faisant référence pour les recherches académiques – qu’elles s’en distinguent selon une modalité critique ou qu’elles empruntent ses terminologies et/ou ses grilles d’analyse. Ces travaux, qui visent à identifier des problèmes et à émettre des recommandations, documentent les conditions de travail difficiles, les salaires insuffisants payés de façon aléatoire et la précarité des contrats. Toutefois, ils font souvent porter une lourde responsabilité aux enseignant.e.s quant à ce qui est considéré comme des « dysfonctionnements » des systèmes scolaires. Selon ces études, lutter contre leur absentéisme, pallier leur manque de formation et de motivation résoudrait une part importante des problèmes de qualité de l’éducation sur le continent africain.

D’autres travaux traitent, dans plusieurs pays africains, du rôle politique des enseignant.e.s dans les luttes pour l’indépendance, les constructions nationales et les mouvements sociaux post-indépendance (Pauthier, 2015). Que ce soit en Afrique (Tama, 2014 ; Barro, 2017) ou au sein de plusieurs pays d’Amérique Latine, tout particulièrement l’Argentine et le Mexique (Auyero, 2006 ; Street, 2001), des sociologues se penchent sur les manières dont les luttes syndicales enseignantes actuelles pour la revalorisation des statuts, des salaires et des conditions de travail reconfigurent les systèmes scolaires, marqués par les tensions accrues entre le local et le global. Le contexte latino-américain a connu, depuis les années 1990, des mobilisations syndicales enseignantes sans précédent – pour

certaines toujours d'actualité comme en témoigne le cas mexicain – questionnant particulièrement les normes de performance et de professionnalisation censées régir l'activité et les carrières enseignantes. Dans une optique plus ethnographique mais tout aussi attentive au politique, d'autres étudient comment les enseignant.e.s participent du fonctionnement « réel » et quotidien de l'État, notamment dans les zones rurales où ils sont souvent ses seuls représentants, ainsi que l'illustrent les recherches de Clarisse Tama au Bénin (2010) ou celles de Véronique Bénéï en Inde (2008). Ainsi, les enseignant.e.s ne sont jamais tout à fait de simples courroies de transmission du pouvoir central (Kay Vaughan, 1997), et sont susceptibles d'exercer un travail de traduction complexe, plutôt que de se livrer à une transmission univoque (Wilson, 2001), grâce par exemple à une activité d'autonomisation des pratiques pédagogiques par rapport aux directives institutionnelles (Greaves, 2010).

Dans le contexte américain (saisi dans sa pluralité, du nord au sud) la perspective décoloniale constitue un axe prégnant des recherches, tandis qu'à l'échelle internationale, les revendications culturelles et identitaires accrues des mouvements autochtones depuis les années 1970-1980, ont favorisé l'émergence d'une critique des formes et des savoirs scolaires nationaux véhiculés par les enseignant.e.s (Baronnet & Salaün, 2017), dénonçant un cadre et des apprentissages qui ne peuvent se faire qu'au travers de la « lentille culturelle du langage du pouvoir » (Harvey, 2008). L'École est alors pensée comme lieu privilégié du politique où les normes et idéologies étatiques sur la nation et la citoyenneté sont révélées, transmises, négociées, voire contestées par les enseignant.e.s, ces « doigts du long bras de l'État » (Wilson, 2001 : 314), qui incarnent un point de rencontre souvent ambivalent entre État et société. Les travaux consacrés aux enseignant.e.s latino-américains appréhendent alors la variabilité des déclinaisons scolaires de « régimes nationaux d'altérité » distincts (López Caballero, 2012) dans le temps et dans l'espace, des formes assimilationnistes les plus radicales à celles, contemporaines, de l'interculturalité. Cette approche fait écho aux nombreuses recherches étasuniennes et britanniques qui analysent les pratiques enseignantes dans les classes multiculturelles, ainsi que les relations des enseignant.e.s avec différents publics scolaires, tout particulièrement les minorités raciales (Downey & Pribesh, 2004).

Faisant l'objet de fortes injonctions institutionnelles, les enseignant.e.s usent de leur autonomie et peuvent opposer une certaine résistance, plus ou moins explicite et revendiquée, aux prescriptions de l'État. À travers sept articles portant sur la France, la Guinée-Conakry, le Niger et le Mexique, ce

dossier vise à interroger les évolutions des pratiques du métier, des statuts et conditions de travail des enseignant.e.s, ainsi que leurs identités professionnelles et sociales, tant assignées que vécues et expérimentées. Par l'attention portée aux « conditions enseignantes<sup>2</sup> », entendues dans leur diversité à la fois géographique, sociale ou encore professionnelle, ce dossier ambitionne de donner à comprendre des convergences, mais aussi de révéler des lignes de fracture. Outre un souci quant à la profondeur historique des phénomènes observés, les diverses contributions de ce dossier mettent en regard des recherches menées dans des contextes dont l'hétérogénéité nous semble heuristique pour saisir les conditions enseignantes dans leur pluralité et leur complexité. Les enseignant.e.s sur lesquel.le.s les auteur.e.s ont porté leur attention relèvent du primaire, du secondaire ou du supérieur, certains articles s'attachant d'ailleurs à comparer les conditions enseignantes entre différents niveaux. Les travaux présentés mobilisent aussi différentes méthodes, certains textes privilégiant les approches ethnographiques, tandis que d'autres exploitent des résultats d'enquête sur de grands échantillons, permettant, ensemble, de porter un regard à la fois précis et distancié sur les caractéristiques et les transformations tant du travail, des statuts que des identités professionnelles enseignantes. Deux grands axes structurent ce dossier : les dimensions statutaires des conditions enseignantes et les reconfigurations du travail enseignant.

### Tenir sa place ? Politiques éducatives et statuts enseignants

Ce dossier s'intéresse d'abord à la manière dont les politiques éducatives peuvent jouer à la fois sur la « quantité » des enseignant.e.s (leur nombre, leur affectation dans certaines zones) et sur leur « qualité » (à travers, par exemple, leurs niveaux de diplôme, leurs statuts d'emploi, leurs formations, leurs conditions d'entrée dans le métier et de travail, leurs valeurs et représentations de l'activité enseignante). Les normes globales qui régissent aujourd'hui le champ éducatif préconisent une plus grande professionnalisation des enseignant.e.s, des niveaux de formation plus élevés, des compétences étendues et formalisées par des référentiels, au risque souvent de mettre les travailleurs « sous tension » et de questionner les objectifs mêmes poursuivis par le principe de professionnalisation (Tardif,

---

2 Partageant des problématiques proches, un colloque intitulé « Condition(s) enseignante(s), Conditions pour enseigner », s'est tenu en janvier 2015, organisé par l'université Lyon 2.

2012 ; Roquet & Wittorski, 2013). Or, dans de nombreux pays du Sud, l'impératif de la scolarisation universelle avec des moyens limités tend paradoxalement à réduire les niveaux de qualification requis pour les recrutements, à favoriser la précarisation des contrats de travail (vacataires), l'augmentation du temps de travail ou encore les pratiques de doubles emplois. Pourtant, certains États, tels le Sénégal, tentent de répondre à cette situation par des politiques de formation, de titularisation et de sécurisation des carrières afin de pallier le manque d'enseignant.e.s (Barro, 2017).

En Guinée-Conakry, tel n'est pas le cas : Ester Botta Somparé et Abdoulaye Wotem Somparé montrent comment les taux de scolarisation se sont rapidement élevés sans s'accompagner d'une progression suffisante d'infrastructures adaptées et d'enseignant.e.s qualifié.e.s. Dans ce contexte, tandis que les politiques étatiques ont pour effet de placer les enseignant.e.s dans des conditions de travail et de vie difficiles – par ailleurs très variables entre le primaire, le secondaire ou le supérieur – les deux auteurs identifient l'émergence d'une multiplicité de réseaux d'acteurs (écoles privées et communautés locales principalement) qui concurrencent le secteur public d'enseignement. Les auteurs comparent les professeurs qui se « saignent » pour arriver à la fin du mois à des ouvriers allant de petits boulots en petits boulots. Méprisés pour leur pauvreté, ils mettent en œuvre des formes de « bricolage » pour améliorer leurs rémunérations, mais aussi leurs conditions de travail ou encore leur statut social.

L'article d'Aïssata Assane-Igodoë illustre également ces expériences subjectives, ambivalentes et souvent difficiles liées à des « ajustements statutaires ». Le texte révèle comment, au Niger, les politiques actives de scolarisation des filles s'appuyant sur la présence d'enseignantes dans les campagnes, placent celles-ci face à des injonctions contradictoires difficilement tenables : être des « modèles » pour les jeunes filles du point de vue de la possession d'un diplôme et du travail des femmes, tout en se conformant à des normes de comportement le plus souvent informelles imposées par les communautés locales et rendant difficiles leur intégration, et donc leur rétention dans ces espaces ruraux où la présence d'enseignantes est pourtant souhaitée.

En France, malgré les réformes visant à rapprocher les statuts des enseignant.e.s (notamment entre professeurs des écoles et professeurs certifiés), les trajectoires et les motivations qui conduisent vers l'enseignement du premier et du second degré relèvent toujours de logiques différenciées. L'article de Pierre Périer montre ainsi comment le devenir enseignant s'enracine dans des logiques biographiques précoces, où interviennent tant des facteurs individuels



que contextuels (dessinant un espace de possibles ouvrant la voie d'une orientation éventuelle vers l'enseignement, plus ou moins perçu comme un secteur d'emploi attractif et accessible), le premier degré renvoyant toutefois à un intérêt pour le monde de l'enfance, quand le second degré correspond avant tout à un goût pour la transmission d'un savoir disciplinaire donné. Il analyse en outre que la perte d'attractivité du métier est sectorielle, et non globale. Enfin, l'auteur met au jour une cohérence défaite entre le statut et le métier d'enseignant en France, et combien les étudiants anticipent un devenir professionnel incertain ainsi qu'une dégradation de position d'un métier perçu comme faiblement prestigieux.

En outre, l'ambition de rapprocher les identités professionnelles enseignantes entre premier et second degré, portée en France par plusieurs textes officiels visant par exemple à unifier la formation, à définir des compétences intégrées dans le cadre d'une « culture commune », ou encore à susciter davantage d'occasions d'échanges, révèle par contraste les nombreux clivages qui rendent difficile la réalisation de cet objectif. C'est ce que montre l'article de Virginie Volf, analysant les écarts qui se maintiennent en matière d'identités professionnelles entre enseignant.e.s des écoles et des collèges en France. L'instauration, par la loi de Refondation de l'école de 2012, d'une concertation renforcée via les « commissions école-collège » et la création au même moment d'un cycle commun entre école élémentaire et collège devraient permettre d'effacer la ligne de démarcation que représente le passage CM2-6<sup>e</sup>. L'auteure met cependant en exergue comment, lors de ces moments de rencontre, se (re)jouent des écarts dans la manière dont sont perçues les expertises des uns et des autres (pédagogiques *versus* disciplinaires), ainsi que des inégalités de prestige qui révèlent la permanence avant tout symbolique des hiérarchies.

Si ces articles se retrouvent autour d'un même intérêt pour les statuts enseignants tels qu'ils sont travaillés par les politiques éducatives, ils soulignent le fait que le travail enseignant lui-même, tel qu'il est prescrit mais aussi tel qu'il est effectivement réalisé par les enseignants, se trouve au cœur de la définition et de la représentation des statuts et des identités professionnelles.

## Ancrages sociaux et reconfigurations du travail enseignant

Les reconfigurations du travail enseignant peuvent être envisagées de plusieurs façons : par rapport aux relations de ces enseignant.e.s avec d'autres acteurs ; aux conditions de travail et à la marge de manœuvre qui leur est dévolue ; à

l'extension du champ des prescriptions professionnelles ; aux tensions observées dans l'exercice du métier ; ou encore au maintien de prérogatives professionnelles distinctes. Le dossier aborde ces différentes dimensions.

En premier lieu, la dimension relationnelle du travail enseignant, la façon dont il se compose ou se recompose en fonction par exemple des nouvelles configurations d'acteurs ou d'actrices interdépendants qui convergent dans le champ scolaire, ou des prérogatives des acteurs non-enseignants nous intéresse. Valeria Rebolledo et Elsie Rockwell abordent l'articulation entre contexte scolaire et contexte communautaire au Mexique, ce qui permet d'éclairer sous un nouveau jour les pratiques enseignantes en classe, notamment concernant les enjeux culturels et linguistiques qui sous-tendent la relation pédagogique. Cette contribution illustre ce faisant les apports de la méthode ethnographique pour aborder finement les pratiques enseignantes et les activités en classe : elle montre comment l'analyse des pratiques peut être nourrie des apports de l'anthropologie, au regard par exemple de la relation souvent complexe entre enseignant.e.s, parents d'élèves et communautés locales (Juwett & Schultz, 2011).

Une autre problématique forte de ce dossier est celle du travail enseignant et de ses extensions vers des prescriptions nouvelles, qui ne sont pas toujours explicites, et surtout pas toujours reconnues comme support d'une réelle expertise enseignante. L'article de Romuald Bodin, Mathias Millet et Emilie Saunier se concentre particulièrement sur ce thème, en s'intéressant au travail des enseignant.e.s-chercheur.e.s en France. Comme le montrent les auteurs, les pratiques d'enseignement à l'université ne peuvent être saisies indépendamment des autres dimensions du travail universitaire. Si les universitaires font état d'un fréquent sentiment de débordement, cela est lié au fait que les enseignant.e.s-chercheur.e.s, exercent une triple fonction d'enseignement, de recherche et d'administration. Le sentiment de débordement provient surtout de l'expansion des tâches administratives (car enseignement et recherche se nourrissent l'un et l'autre), mais aussi du fait que les universitaires vivent encore largement leur travail comme une « vocation », proche en cela des artistes ou de certaines professions libérales, bien que les formes de travail, les pratiques pédagogiques, bref, « ce que savoir veut dire », varie suivant les disciplines. Une difficulté supplémentaire porte sur le fait que les enseignant.e.s-chercheur.e.s sont mis.es au défi de se conformer à des préconisations provenant de professionnel.le.s de la pédagogie universitaire non issus de leurs rangs, porteur.se.s de pratiques d'enseignement génériques sans ancrages disciplinaires.

Ce mouvement tout à la fois d'extension des missions et de redéfinition des cadres du travail se perçoit particulièrement dans l'enseignement du second degré en France. Au cours des dernières années, les logiques collectives ont été renforcées dans les établissements scolaires français, de sorte que des personnels aux compétences diversifiées étant appelés à travailler ensemble, au sein d'équipes, montent par exemple des partenariats pour mettre en œuvre des projets éducatifs. L'objectif est de « moderniser les pratiques » (Barrère, 2013, p. 24), mais aussi de transformer en profondeur les identités professionnelles. Ainsi, entre les enseignant.e.s et les acteurs du monde de la culture, qui collaborent à la faveur de projets culturels portés par des dispositifs, le travail en commun vient aussi questionner les frontières de l'expertise enseignante. L'article d'Anna Mesclon, sur le dispositif Collège au cinéma, montre que les attentes des professionnels du cinéma et des enseignant.e.s ne sont pas les mêmes, les premiers attendant avant tout de ce dispositif la transmission d'une culture cinématographique, sur un mode « passionné », les seconds y voyant à la fois un support pour transmettre des savoirs disciplinaires et une manière de répondre aux prescriptions qui leur sont faites de s'investir dans des projets d'établissement. Là encore, les enseignant.e.s font face à des injonctions contradictoires : diffuser des œuvres cinématographiques en contexte scolaire, mais de manière *ascolaire*, et surtout *adisciplinaire*. En outre, différents paramètres aléatoires interviennent faisant beaucoup dépendre la réussite de ces projets au *leadership* du chef d'établissement, à la bonne entente entre les équipes ainsi qu'à leur stabilité.

La question des déclinaisons locales du travail enseignant, et leurs effets sur les représentations professionnelles des acteurs, a été particulièrement étudiée par Stephan Mierzejewski, Sylvain Broccolichi, Christophe Joigneaux et Rémi Sinthon, à travers la socialisation au métier et ses effets de long terme. Les auteurs prennent au sérieux les doutes et désenchantements éprouvés par les enseignant.e.s débutant.e.s, et se montrent sceptiques par rapport à la croyance qui voudrait que les enseignant.e.s s'adaptent « par la force des choses » après une période critique d'entrée dans le métier. Ils étudient de manière longitudinale le processus d'entrée dans le métier et la manière dont s'entrechoquent trois facteurs : les prescriptions qui sont adressées aux jeunes professeurs des écoles, ce qu'ils sont en mesure de réaliser, et les avis ou pratiques de leurs collègues, souvent critiques par rapport aux prescriptions institutionnelles. Au terme d'une phase de socialisation professionnelle en École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE) mais surtout au contact des collègues, les professeurs débutants voient rapidement le travail enseignant comme ne permettant pas d'atteindre

certains objectifs, et les contextes locaux de travail apparaissent déterminants dans le recours à des positionnements usuels et à l'abandon des idéaux dont sont pourtant porteur.se.s nombre d'étudiant.e.s en formation.

Les situations contrastées analysées dans ce dossier permettent donc de penser ensemble différentes dimensions composant les conditions enseignantes et contribuant à les transformer : les politiques scolaires qui les orientent, ou ambitionnent de le faire, les statuts et les identités enseignantes qui se renouvellent, s'adaptent ou résistent au changement, et enfin le travail enseignant lui-même tel qu'il est défini ou effectivement mis en œuvre, et, *in fine*, tel qu'il est constamment redéfini par les enseignant.e.s eux/elles-mêmes, qui font preuve de ce faisant d'une autonomie professionnelle indéniable, presque nécessaire si l'on admet que l'incertitude reste une caractéristique forte du travail enseignant, même si l'extension du champ des prescriptions tend à la fragiliser.

## Bibliographie

ANDERSON-LEVITT, (K.), BONNÉRY (S.) & FICHTNER (S.) dir., 2017, « L'approche par compétences : une réforme voyageuse? », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, dossier n° 16.

AUYERO (J.), 2006, « Protest in contemporary Argentina: a contentious repertoire in the making » in Patricia Fernández Kelly, Jon Shefner, *Political action and the informal economy in Latin America*, Pennsylvania State University Press, pp. 165-194.

BARONNET (B.), SALAÜN (M.), 2017, « Introduction. Éducatrices autochtones contemporaines. Entre droit international et expériences communautaires », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 15, pp. 7-26.

BARRÈRE (A.), 2002, « Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe? », *Sociologie du travail*, vol. 44, p. 481-497.

BARRÈRE (A.), 2013, « La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire », *Carrefours de l'éducation*, vol. 36, pp. 95-116.

BARRO (A. A.), 2017, « Les enseignants contractuels au Sénégal produit d'un nouvel ordre scolaire ou d'interactions internes au système éducatif? », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 16, pp. 161-182.

BAUDELLOT (C.), ESTABLET (R.), 1971, *L'École capitaliste en France*, Paris, Maspéro.

BÉNEI (V.), 2008, *Schooling passions. Nation, history, and language in contemporary Western India*. Stanford, Stanford University Press.

BOURDIEU (P.), PASSERON (J.-C.), 1964, *Les Héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, Éditions de Minuit.

BOURDIEU (P.), PASSERON (J.-C.), 1970, *La Reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit.

CUBAN Larry & TYACK David, 1995, *Tinkering toward utopia: a century of public school reform*, London, Harvard University Press.

DEMAZIÈRE (D.), 2009, « Postface : professionnalisations problématiques et problématiques de la professionnalisation », *Formation Emploi*, vol. 108, pp. 83-90.

DEMAZIÈRE (D.) & GADÉA (C.), 2009, *Sociologie des groupes professionnels*, Paris, La Découverte.

DESJARDINS (J.), BECKERS (J.), GUIBERT (P.), & MAULINI (O.) dir., 2017, *Comment changent les formations d'enseignants?*, Louvain-la-Neuve, De Boeck supérieur.

DOWNEY (D. B.) & Pribesh (S.), 2004, « When Race Matters: Teachers' Evaluations of Students' Classroom Behavior », *Sociology of Education*, vol. 77, n° 4, pp. 267-282.

EUROPEAN COMMISSION, *Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe*, vol 1., Luxembourg, Publications Office of the European Union.

GEAY (B.), 2010, « Les néo-enseignants face à l'utilitarisme », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 4, n° 184, pp. 72-89.

GREAVES (C. L.), 2010, « La búsqueda de la modernidad », in D. Tank De Estrada dir., *La educación en México*, México, El Colegio de México, pp. 188-216.

HARVEY (P.), 2008, « Language states », in V. Das & D. Poole dir., *Anthropology in the Margins of the State*. New York, Blackwell Publishing, pp. 193-213.

JÉZÉQUEL (J.-H.), 2005, « Les enseignants comme élite politique en AOF (1930-1945) », *Cahiers d'études africaines*, n° 178, pp. 519-543.

KAY VAUGHAN (M.), 1997, *Cultural Politics in Revolution. Teachers, Peasants and Schools in Mexico 1930-1940*, Tucson, University of Arizona Press.

LACEY (C.), 2012, *The Socialization of Teachers*, London, Routledge.

LESSARD (C.), 2006, « Le débat américain sur la certification des enseignants et le piège du politique éducative *evidence-based* », *Revue française de pédagogie*, vol. 154, pp. 19-31.

LLOBET (A.), 2014, « Syndicats et professeurs dans l'enseignement secondaire : quand les sociabilités participent à la régulation du groupe professionnel », *Terrains et travaux*, vol. 25, n° 2, pp. 95-112.

LÓPEZ CABALLERO (P.), 2012, *Les Indiens et la nation au Mexique. Une dimension historique de l'altérité*, Paris, Karthala.

LORCERIE (F.) & MOIGNARD (B.), 2017, « L'école, la laïcité et le virage sécuritaire postattentats : un tableau contrasté », *Sociologie*, vol. 8, n° 4. Consulté le 08 juin 2018 : <http://journals.openedition.org/sociologie/3391>

MAROY (C.), 2006, « Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire », *Revue française de pédagogie*, vol. 155, pp. 111-142.

MONS (N.) & PONS (X.), 2013, « Pourquoi n'y a-t-il pas eu de choc PISA en France? Sociologie de la réception d'une enquête internationale (2001-2008) », *Revue française de pédagogie*, n° 182, pp. 9-18.

PAUTHIER (C.), 2016, « Indépendance, nation, révolution : les enjeux du complot des enseignants de 1961 en Guinée », in F. Blum, P. Guidi et O. Rillon dir., *Étudiants africains en mouvement. Contribution à l'histoire des années 1968*, Paris, Publications de la Sorbonne, pp. 31-56.

PEREZ-ROUX, (T.), 2013, « Les enseignants en formation à l'épreuve de la réflexivité : tensions, ajustements, évolutions », in M. Altet *et. al.*, *Former des enseignants réflexifs : Obstacles et résistances*, Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur, pp. 115-134.

PÉRIER (P.), 2004, « Une crise des vocations? Accès au métier et socialisation professionnelle des enseignants du secondaire », *Revue française de pédagogie*, n° 147, pp. 79-90.

PROST (A.) dir., 2014, *La formation des maîtres de 1940 à 2010*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

ROBERT (A.-D.) & SÉGUY (J.-Y.), 2015, « Les syndicats enseignants et PISA : entre réserves et usages choisis », *Administration et Éducation*, vol. 145, n° 1, pp. 77-83.

ROQUET (P.) & WITTORSKI (R.), 2013, « La déprofessionnalisation : une idée neuve? », *Recherche et formation*, vol. 72, pp. 9-14.

ROUSMANIERE (K.), 1997, *City Teachers: Teaching and School Reform in Historical Perspective*, New York, Teachers College Press.

STREET (S.), 2003, « Teachers' work revisited. Mexican Teachers' struggle for democracy and the anti-neoliberal alternative », in S. Ball, G. Fischman, S. Gvirts

(dir.), *Crisis and hope. The educational hopscotch of Latin American*, New-York and London, Routledge, pp. 179-198.

TABULAWA (R.), 2013, *Teaching and Learning in Context. Why Pedagogical Reforms Fail in Sub-Saharan Africa*, Dakar, Codesria.

TAMA (C.), 2014, *Être enseignant au Bénin : les mutations d'un groupe professionnel*, Köln, Rüdiger Köppe Verlag.

TARDIF (M.), 2012, « Les enseignants au Canada : une vaste profession sous pression », *Formation et profession*, vol. 20, n° 1, pp. 1-8.

WILSON (F.), 2001, « In the name of the state? Schools and teachers in an Andean province », in T. Hansen & F. Stepputat dir, *States of Imagination: Ethnographic explorations of the postcolonial state*, Durham and London, Duke University Press, pp. 313-344.