



À quels indices les enseignantes et enseignants reconnaissent-ils la qualité de leur travail ?

Une enquête comparative dans les degrés primaires et secondaires de l'instruction publique de Suisse romande et du Tessin

Requête déposée pour l'obtention d'un subside financier auprès du Fonds national suisse de la recherche scientifique

Olivier Maulini & Manuel Perrenoud - Laboratoire Innovation Formation Education (LIFE)

Octobre 2022

1. Résumé du plan de recherche

À quels indices les enseignant-es reconnaissent-ils la qualité de leur travail ?

La qualité de l'enseignement est une préoccupation socialement grandissante, mais en même temps de plus en plus controversée : qui la définit et comment, en quoi les critères de jugement des pouvoirs publics, des usager-es et/ou des expert-es correspondent-ils ou non à ceux des professionnel-les concerné-es ? L'école publique et ses personnels ne sont pas épargnés par une dynamique de crise d'autorité et de légitimité qui peut brouiller les repères d'un « bien commun » auparavant plus implicite et donc plus évident. À contre-pied du désenchantement professionnel et des travaux qui en attestent – en termes notamment d'empêchements systémiques, de sentiments de disqualification, voire de difficultés de recrutement – ce projet de recherche espère identifier et conceptualiser les attentes normatives et les ressources d'alternative que les praticiennes et praticiens mettent en œuvre et expriment dans et par leurs pratiques. Il cherche à mieux comprendre comment celles et ceux qui exercent le métier négocient aujourd'hui, au quotidien, sans assurances ni garanties absolues, l'incertitude pratique et normative ordinaire largement constitutive de leurs décisions et actions professionnelles.

Nous posons ainsi la question des *indices auxquels les enseignantes et enseignants reconnaissent la qualité de leur travail* pour assumer de front l'ambivalence et l'équivoque des rhétoriques de la qualité et de sa désignation, en entrant dans la question non pas par le biais des obligations et définitions externes au métier (État, opinion publique, recherche pédagogique ou didactique, instituts de formation), mais par la voie privilégiée de l'expertise située des titulaires, en dernière instance seuls et seules garantes du métier et de ses effets de formation. Partir à la recherche de leurs *indices d'expériences qualitatives* de « beau travail » implique de passer par leurs verdicts plus ou moins spontanés de qualité, de là à des conflits possibles de normativités, puis à la faculté collective de se reconnaître réflexivement compétent dans des situations de tension, de contradiction ou d'indécision pratique qui ne peuvent pas interrompre l'action.

En nous entretenant avec une soixantaine d'individus exerçant dans les quatre cycles d'enseignement de trois cantons suisses (Genève, Vaud, Tessin ; cycles élémentaire, primaire, secondaire obligatoire et post-obligatoire), puis en croisant les regards dans une dizaine de groupes de discussion, nous chercherons à produire des données qualitatives complexes permettant de restituer les jugements, les critères et finalement les indices que prélèvent les enseignant-es pour reconnaître la qualité de leur travail sur le champ, tout en travaillant. La réunion des expériences pourra faire émerger un *ethos* et une expertise professionnelle plus ou moins partagés, une confrontation inter-cas et une comparaison avec les données récoltées en France par nos partenaires de l'Université Lyon 2 venant compléter ce tableau par le dévoilement de débats de normes sinon occultés.

Au final, l'explicitation des indices (sinon des indicateurs) associés par les enseignant-es à leur expérience d'un travail de qualité, en somme à leur sentiment de compétence ou d'expertise ordinaire, pourra déboucher sur une conceptualisation mieux informée des enjeux de contrôle et de consolidation des sources nécessairement plurielles de la légitimité professionnelle, en distinguant et en articulant l'un à l'autre les cadres normatifs plus ou moins externes ou internes aux pratiques qui qualifient le métier. Sous-tendue par la conviction que la controverse professionnelle constitue un outil déterminant du développement des métiers – aussi bien en formation continue dans les établissements scolaires et dans les dispositifs de formation initiale – notre recherche et ses résultats autant empiriques que théoriques pourront alimenter les arènes sociales et politiques où se débattent les enjeux de la reconnaissance du travail enseignant, en contribuant à en défendre la valeur de problème public d'intérêt commun, problème à la définition duquel, en terme de qualité particulièrement, les enseignantes et enseignants sont les premières et premiers intéressés.

2. Plan de recherche

La qualité de l'enseignement telle que la (re)connaît la profession

La recherche montre que le travail enseignant est aujourd'hui l'objet d'un contrôle renouvelé, sinon renforcé, de l'ensemble de ses qualités (Darling-Hammond, 2000 ; Robert, 2005 ; Maulini & Gather Thurler, 2014). L'éducation étant devenue un facteur stratégique de réussite, elle incite autant les États que les individus à élever leur niveau de formation. Mais un paradoxe en découle : plus vives, pressantes et nombreuses sont les exigences sociales, plus elles peuvent scruter, juger et finalement altérer les pratiques qu'elles prétendent améliorer (Chapelle & Meuret, 2006 ; Ravitch, 2010 ; Dupriez & Mons, 2011).

Un conflit émerge ainsi entre les critères externes et internes de reconnaissance de la qualité du travail. Les praticien-nes peuvent plus ou moins s'en accommoder, mais ils en sont aussi les arbitres si l'on admet que les élèves se forment auprès d'eux en réalité (Amigues, 2003 ; Perrenoud, Altet & Lessard, 2008). Car si les apprentissages scolaire naissent des situations que les enseignant-es trouvent effectivement satisfaisantes et font (re)vivre à leurs classes pour cette raison, opposer le travail (ou le *curriculum*) prescrit et le travail (ou le *curriculum*) réel a moins de sens que comprendre comment le second intègre (ou non) le premier (Perrenoud, 1993), dans quelles « économies de la grandeur » (Boltanski & Thévenot, 1991) ou quels « registres de la qualité » (Gadrey, 2002) ordinairement – non pas « normalement » mais « anonymement » et « quotidiennement » – expérimentés (De Certeau, 1978, p. 3 ; Benoist, 2021).

Ce que nous savons à propos d'un tel enjeu d'arbitrage peut se résumer en deux temps, et en articulant entre eux l'état du débat et celui d'une recherche parfois juge et partie des questions les plus vives. Premièrement, l'étude des pratiques montre comment le genre de travail appelé « enseignement » se complexifie en réponse aux tensions qui travaillent les professionnel-les en train d'agir, comment il se ramifie en styles pédagogiques plus ou moins affirmés, entraînant des conflits de normes plus ou moins tolérés et institutionnellement régulés (Clot, 1999 ; Clot, & Faïta, 2000 ; Barrère, 2002 ; Veyrunes, 2017). Deuxièmement, ces régulations sont au cœur des controverses sur la bonne ou la mauvaise gouvernance des systèmes éducatifs (la confiance ou les injonctions adressées au terrain, la réflexivité ou la conformité des pratiques, l'efficacité ou l'inefficacité du contrôle de la qualité, la professionnalisation ou la prolétarianisation du métier...), controverses qu'il devient essentiel de documenter en allant chercher en coulisses les manières dont la qualité est en définitive et pratiquement reconnue dans le *curriculum* ordinaire (Lessard, 2000 ; Maroy, 2008, 2009). C'est ce que ce projet de recherche souhaite réaliser.

2.1. État de la recherche dans le domaine

Du travail enseignant aux sources de sa légitimation

Quality Education for all Young People, demande l'UNESCO (2004) Building a High Quality Teaching Profession, souhaite l'OCDE (2011). Zuständigkeit für eine hohe Qualität-Promotion de la qualité, plaide l'instruction publique en Suisse (EDK, 2021).

La quête de qualité pédagogique sonne comme une évidence à laquelle la recherche scientifique devrait contribuer. Mais son statut de solution peut aussi en faire un problème, par exemple lorsqu'on se demande à quels critères cette qualité est jugée, qui fixe ces critères et même si éviter ce genre de débat ne serait parfois pas la principale fonction du mot (Dupriez & Malet, 2013 ; Maulini *et al.*, 2016). Car si la qualité est moins un facteur qu'un synonyme de valeur, on voit mal quel défaut en fin de compte lui trouver... (Chabot, 2019).

Enquêter à ce propos demande donc de repérer ce que nous savons, d'une part de la manière dont le travail enseignant s'opère, s'oriente, s'inscrit plus ou moins sciemment dans son propre *ethos* professionnel (Bourdieu, 1994, 1997), d'autre part en quoi les prétentions externes à mesurer, évaluer et attester de sa qualité peuvent ou non le conditionner en le soutenant ou l'empêchant au contraire de se réaliser (Osborn, McNess & Broadfoot, 2000 ; Maulini, 2012). Il s'agit en somme de mieux considérer l'activité d'enseignement – la comprendre sans en préjuger – en remontant aux sources de sa légitimation. Nous allons pour cela procéder en quatre étapes, qui vont tour à tour justifier – mais dans l'ordre inverse de leur formulation – les quatre concepts organisateurs de notre question clé : à quels *indices* (2.1.4) les enseignantes et les enseignants *reconnaissent*-ils (2.1.3.) la *qualité* (2.1.2) de leur *travail* (2.1.1.) ?

2.1.1. Un travail disqualifié ?

Si l'enseignement public est né du projet affirmé d'éclairer les esprits pour civiliser les conduites (Criblez, 2017 ; Lelièvre, 1999 ; Hofstetter *et al.*, 2015), il est aujourd'hui soumis à des forces et des formes extérieures de critique qui le mettent en quelque sorte « à l'épreuve de lui-même » (Gauchet, 2002), en lui opposant ses propres idéaux de libre examen et d'autonomie de jugement : opinions et sollicitations des usager-es, politiques de redevabilité, comparaison et mise en concurrence des prestations, mesures de performance et recommandations des expert-es, débats publics et injonctions des ministères, monitoring et management rapproché des pratiques, formation initiale et continue académisées... (Baeriswyl & Périsset, 2008 ; Stromquist, 2018). Une contradiction traverse tous les États démocratiques, qu'ils l'acceptent ou non : l'école publique a toujours dû et voulu contraindre la jeunesse pour l'émanciper, mais le juste dosage est d'autant plus difficile à (faire) accepter que les prétentions à statuer se multiplient et qu'aussi bien l'ascendant des enseignant-es face aux élèves que l'obéissance qu'ils doivent à leur hiérarchie sont sujets à caution (Reichenbach, 2011 ; Prairat, 2015 ; Maroy & Dutercq, 2017).

Les statuts ne suffisant plus à justifier l'ordre social, celui-ci se négocie – implicitement ou explicitement – dans le présent des interactions. Cette évolution est particulièrement ressentie dans les métiers dits « de l'humain » ou « de la relation », là où effectuer son travail exige de plus en plus d'enrôler des usager-es dans l'activité. Les professionnel-les sont affecté-es et peuvent se sentir empêchés (Cifali & Périlleux, 2012 ; Clot, 2013 ; Cifali, 2018 ; Clot *et al.* 2021). Leurs employeurs sont eux-mêmes mis en cause et tentés de procéduraliser les pratiques pour se protéger (Maulini, 2009 ; Capitanescu Benetti, D'Addona, Maulini, Mottet & Perrenoud, 2019). Finalement, l'écart peut croître « entre ce que les salariés attendent de leur travail et ce qu'ils en retirent » (Tiffon, 2021, p. 202), ce qui provoque des phénomènes de « dislocation subjective » (*ibid.*). C'est ce que les études récentes sur le monde enseignant laissent entendre en titrant tour à tour sur la « démoralisation » (Santoro, 2021), le « désenchantement » (Gavillet-Mentha, 2011), le « malaise » (Barrère, 2017), l'« épuisement » (Fürst, 2018), la « souffrance » (Lantheaume & Hérou 2008) et même le « décrochage » (Karsenti, Collin & Dumouchel, 2013) des héritières et héritiers des régents. Les pays riches sont tous concernés, l'enquête TALIS menée dans 24 d'entre eux ayant par exemple conclu que « les enseignants n'ont pas le sentiment que la qualité de leur enseignement est reconnue » et que 75% d'entre eux pensent « qu'ils ne recevraient aucune reconnaissance s'ils l'amélioraient » (OCDE, 2012, p. 1)

Une synthèse des recherches menées en Suisse sur le moral du personnel enseignant confirme cette évolution. On y voit la pression croissante mais aussi diffuse que les professionnel-les disent subir des élèves, parents, de la hiérarchie, du « travail extracurriculaire », des « tâches de sélection et d'évaluation », du « conseil et développement pédagogique », du « déni de la réalité de la vie scolaire », autant d'empiétements sur l'espérance initiale d'« un métier avec beaucoup de responsabilité et d'autonomie » (Oelkers, 2018, pp. 6-8). Plus l'école prend d'importance dans les destins sociaux, plus elle est elle-même (donc réciproquement)

sommée de rendre des comptes. À des degrés variables mais dans la plupart des pays occidentaux, les professionnel-les se plaignent ainsi et de plus ou plus souvent, non seulement d'une intensification des interactions humaines et d'une diminution de la reconnaissance sociale, mais également d'une propension politique à remplacer la rationalité proprement pédagogique par des signes symboliques et au besoin artificiels de fiabilité, détournant le « vrai travail » de ses buts et de ses critères intrinsèques de qualité (Bidet, 2011; Maulini, 2009).

Comme dans d'autres métiers, les démarches et la rhétorique de *l'assurance qualité* peuvent alors être accusées de valoriser la mise en œuvre (voire en scène) de marches à suivre et de tableaux de bord censés améliorer les prestations, mais qui les compliquent en réalité si le « gouvernement par les instruments » (Lascoumes & Le Galès, 2004) et la légitimation pointilleuse du travail empêchent les tâches jugées vraiment légitimes de s'opérer (Kaplan & Owings, 2002 ; 2005 ; Behrens, 2007 ; Maulini *et al.*, 2016 ; Yerly & Maroy, 2017). C'est alors que les travailleurs et les travailleuses peuvent s'estimer moins soutenu-es que dépossédé-es, saisis d'un « sentiment de disqualification professorale » (Périer, 2004, p. 83). Les employeurs peuvent tenter de leur exprimer de la gratitude et l'empathie pour compenser, mais ce qui se dégrade alors en « idéologie de la reconnaissance » ne fait que désillusionner davantage des employé-es persuadé-es que « l'institution émet des promesses qu'elle ne peut satisfaire » (Renault, 2007, p. 132). Dans les cas les plus alarmants, une corrélation ne peut être exclue entre le déclin subjectivement ressenti et les phénomènes de baisse d'attractivité ou même de pénurie objective (et elle-même regrettée) de recrutement de candidat-es à l'enseignement.

Lorsque les programmes ou les méthodes se densifient et se rigidifient, « on peut parler d'une certaine déqualification (*deskilling*), les enseignant-es n'exerçant plus une compétence qui leur appartenait en propre et se voyant réduit au statut d'applicateur de [solutions] conçues par d'autres ; une compétence se perd, parce qu'elle ne s'exerce plus, le champ de l'activité professionnelle se rétrécit et le groupe se voit soumis à des contrôles externes croissants » (Lessard, 2000, pp. 97-98). Un tel sentiment de décalage, d'inadéquation ou d'aliénation – celui de « ne pas vraiment vouloir faire ce que l'on fait » (Rosa, 2012, p. 123) – paraît particulièrement marqué dans un espace francophone ayant historiquement idéalisé l'école, le savoir académique et la parole professorale (Dubet, 2002 ; Schleicher, 2012 ; Meuret, 2013 ; Maulini, 2019). L'OCDE (2016) classe ainsi 30^e sur 36 l'indice français de professionnalisme des enseignants (connaissances, autonomie, relations). Plus de 90% des praticien-nes attestent d'un « malaise collectif » face au mélange de dérégulation (libérale) et de bureaucratisation (suspenseuse) menaçant leur espace de souveraineté et les éloignant de leur imaginaire professionnel, de leur « idéal du rôle » ou du métier (Payet, 1997). « Seuls 7% des professeurs du collège estiment que leur profession est appréciée dans la société contre 27% en moyenne dans les pays de l'OCDE » (Guibert *et al.*, 2020, p. 299). Comme pour les élèves, l'expérience scolaire paraît d'autant plus pénible à supporter que son sens viendrait à manquer : « plus l'engagement apparaît comme une composante centrale de l'identité professionnelle, plus le manque de reconnaissance et d'autonomie peut expliquer les difficultés ressenties » (Castets-Fontaine & Tuillon-Demésey, 2017).

Quand le doute s'installe, la gouvernance est tentée d'arbitrer à tâtons entre les évaluations chiffrées et la lettre des prescriptions (Maulini, 2012). Au nom même de la professionnalisation, objectifs, méthodes et procédés de plus en plus standardisés peuvent ainsi donner le sentiment de discréditer les savoirs du terrain, alimentant le désenchantement et le repli sur soi au détriment du développement professionnel (Buchanan, 2021 ; Maulini, 2021). La recherche est partie prenante de cette évolution, puisqu'elle a longtemps contribué à prescrire certaines pratiques (« actives, interactives, coopératives, directes, explicites, bienveillantes, positives, etc. »), à en désavouer d'autres (« despotiques, mécaniques, abrutissantes, spontanéistes, laxistes, etc. »), et qu'elle peut aujourd'hui encore hésiter entre deux postures – compréhensive et critique – délicates à articuler (Darling-Hammond, 2020 ; Guibert, 2021). Associer ces deux postures exige d'ancrer l'étude de la qualité dans la manière dont elle est ordinairement reconnue, et à fonder cette démarche sur ce que nous connaissons déjà de l'orientation du travail enseignant, autant dans les débats que dans les pratiques, donc aussi bien dans les prétentions à la rationalisation (discursives) que dans la rationalité limitée (incarnée) telle qu'elle appréhende le monde en réalité (Bourdieu, 1994 ; Simon, 2000 ; Vinatier, 2013).

2.1.2. Verdicts de qualité, conflits de normativités

Le sentiment de disqualification est donc notre point de départ, mais parce qu'il cache en creux la ou les conceptions de la valeur de leur travail que les enseignantes et enseignants peuvent tacitement lui opposer. Que le management se l'arrogue d'en haut ou que les personnels la revendiquent d'en bas, la qualité supposée se conjugue toujours au singulier. On la décrète ou on la mesure, on se l'approprie ou on en est privé, mais toujours sur un axe de hiérarchisation singulier. Le mot *qualité* pourrait désigner des traits multiples (chez Musil, L'Homme irrésolu est bel et bien *sans qualités...*), mais il a évolué jusqu'à devenir un verdict de valeur globale, de fiabilité totale, sans aspérité. Il est utilisé autant par le sens commun et la sagesse pratique (« un travail de qualité ») que par des bureaux et des sciences de la gestion dont le but est plutôt de transcender les manières coutumières d'opérer, y compris au moyen d'un vocabulaire hyperbolique (*total quality management*). Mais c'est pour cela qu'il mérite d'être mobilisé. Étymologiquement, la *qualité* (du latin *qualitas*) évoque d'abord la « manière d'être » d'une entité, mais ensuite une manière d'être « jugée bonne », ce qui transforme l'état en norme, le fait en valeur, la perception en évaluation, le savoir (« *À quoi le distingue-t-on ?* ») en devoir (« *À quoi doit-il se conformer ?* »). L'analyse critique de ses usages les plus militants montre qu'elle peut parfois désigner « l'excellence », parfois « la valeur », parfois « la conformité » ou simplement « la rencontre avec les attentes du consommateur » (Reeves & Bednar, 1994). Elle navigue en somme entre plusieurs registres de spécification : soit elle s'inscrit dans des normes plus ou moins calibrées, celles de la production (conformité) ou celles du marché (désirabilité) ; soit elle fixe un bien vers lequel tendre absolument, parce qu'il est intrinsèquement estimable (valeur) ou qu'il décline la concurrence (excellence). En définitive, elle peut autant occulter qu'appeler des conflits de normativités à propos de ce qui est attendu d'un enseignement pour qu'il soit socialement reconnu et puisse s'en féliciter.

L'étude du travail ordinaire considère justement les normes (de justesse et de justice) dans leur double acceptation. Elles s'observent d'une part dans la répétition de certaines prises de position, *normales* du simple fait de leur fréquence. Mais elles peuvent aussi *chercher* à orienter l'action, ce qui nous fait passer du registre de la normalité à celui de la *normativité* (Canguilhem, 1943). Ainsi le travail prescrit n'est-il pas le contraire ni le simple cadre du travail réel, mais un élément du milieu dont l'opérateur ou l'opératrice s'accommode mais qu'il ou elle peut aussi renormaliser en agissant (Durrive, 2015 ; Crinon & Muller, 2018). Avec leur sécularisation, les pratiques pédagogiques ont eu tendance au pluralisme et à l'hybridation : entre l'exposé du savoir par le maître et la dévolution aux élèves de tâches à réaliser (deux logiques que le débat public a tendance à opposer), la raison pratique expérimente des combinaisons, les ajuste plus ou moins fonctionnellement, fait des compromis de principe ou plus opportunistes entre l'action imaginée et sa matérialité. L'étude empirique des manières de « faire (la) classe » nous apprend sur ce plan :

1. Que la pratique professionnelle dominante est celle du cours dialogué, dans lequel (et plus on monte dans les degrés) le ou la professeur-e conduit son cours sur un mode participatif, en s'efforçant de concilier l'expression des élèves et une présentation méthodique du texte du savoir (Lortie, 1975 ; Barrère, 2002).
2. Que des variations s'observent à partir de ce schéma générique, mais qu'elles dépendent au moins autant de variables structurelles (la discipline enseignée, l'âge des élèves, le contexte social...) que des choix ou des préférences (techniques ou éthiques) de chaque professionnel-le (Bayer & Ducrey, 1998 ; Maulini, 2005).
3. Que les pratiques ne correspondent ainsi que partiellement aux orthodoxies pédagogiques ou didactiques (objectif d'apprentissage, mise en situation, régulations formatrices, évaluation certificative, alignement curriculaire...), mais qu'elles font feu de tout bois en « bricolant » des formats de travail en fonction de leurs critères pragmatiques de qualité : intérêt et engagement des élèves, soutien des collègues et de la hiérarchie, attentes réelles ou supposées des parents, sentiment de compétence et de faisabilité, croyances épistémologiques, préférences éthiques, etc. (Perrenoud, 1996a ; Tardif & Lessard, 1999 ; Maulini & Wanfluh, 2007).

Vue de l'ergonomie, la qualité s'éprouve donc d'abord au cœur de l'activité. Le travailleur apprécie son travail en situation : il le trouve (ou non) bien fait, valable et/ou conforme à ses attentes, parfois intuitivement, parfois réflexivement, mais toujours et d'abord

dans l'action. L'enseignement est par exemple un travail d'un certain genre, exercé par un corps professionnel se reconnaissant et étant reconnu comme un ensemble de « personnes du même genre » car partageant non seulement une occupation mais aussi une manière d'en concevoir le bon ou le juste exercice.

On appelle en effet *genre* l'ensemble complexe de normes organisant l'activité des travailleurs sans que ceux-ci aient sans arrêt à l'inventer : c'est « la partie sous-entendue de l'activité, ce que les travailleurs d'un milieu donné connaissent et voient, attendent et reconnaissent, apprécient ou redoutent ; ce qui leur est commun et qui les réunit sous des conditions réelles de vie ; ce qu'ils savent devoir faire grâce à une communauté d'évaluations présupposées, sans qu'il soit nécessaire de respecifier la tâche chaque fois qu'elle se présente » (Clot & Faïta, 2000, p. 11). L'unité du genre serait bel et bien corrélée à sa part d'indiscuté, ses « présupposés », ses « sous-entendus ». Les normes techniques (celles de justesse) et éthiques (celles de justice) du métier feraient d'autant plus consensus qu'elles sont évidentes, prises pour acquises, inconscientes, inquestionnées (Merton, 1973 ; Prairat, 2017). C'est précisément ce *modus vivendi* que la « fatigue démocratique » viendrait affaiblir, et d'ailleurs dans tous les domaines d'activité (Ehrenberg, 1998 ; Keane, 2009 ; Lallement, 2010 ; Huët, 2021). Autrement dit, c'est l'unité du genre qui serait aujourd'hui problématisée.

Entre ordre bureaucratique et liberté pédagogique, le genre professionnel peut ainsi se décliner en une multitude de *styles* : c'est la dialectique des régularités (normales) et des règles (normatives) qui travaille le métier en le faisant évoluer (Frelat-Kahn, 2009). Comme le montre l'histoire de l'éducation, la tension entre reproduction et ajustement des pratiques, qualité attestée et qualité recherchée, n'a jamais vraiment cessé. Elle a débouché sur l'identification de « styles pédagogiques » ou « styles d'enseignement » à la fois plus ou moins typiques (transmissif ou interactif, directif ou associatif, explicite ou dévolutif, hybride ou mixte, etc.) et capables de renouveler le genre sans le défigurer (Bennett, 1976 ; Altet, 1993). Les variations observées n'invalident pas la régularité du genre, mais se présentent comme « la métamorphose du genre en cours d'action » (Clot & Faïta, *op. cit.*, p. 15). Genre et style s'appellent professionnellement l'un l'autre parce que « les styles sont le retravail du genre en situation, et le genre, du coup, le contraire d'un état fixe » (*ibid.*). Les normes du travail enseignant seraient finalement et tout à la fois singulières et plurielles, le mélange des deux aspects devenant l'inconnue de la relation de réciprocité. Ce n'est donc plus seulement *entre les normes* mais entre les *sources de normalisation* que l'incertitude se serait durablement installée. Attendre un regain extérieur de considération serait dans ce cas moins avisé que développer une nouvelle compétence dans la profession : celle de faire activement (re)connaître la qualité de son travail, de démontrer son autonomie en débattant réflexivement de sa normativité.

2.1.3. La compétence de reconnaissance

Résumons-nous : l'enseignement est un genre de travail socialement et historiquement normé ; sa qualité est de plus en plus discutée en même temps que s'opposent des styles pédagogiques plus ou moins contrastés ; confusion et insatisfaction peuvent grandir dans la profession, à mesure que la normalisation devient elle-même sujette à caution, qu'elle gagne en disputabilité mais perd en stabilité, donc que s'opposent finalement les manières (y compris scientifiques) de penser la relation entre travail réel et imaginaire du métier. Pour faire baisser cette tension et concilier les contraires, les stratégies de gouvernance peuvent combiner le recours à la liberté pédagogique (quitte à distendre le genre) et aux procédures technocratiques (pour contrôler les styles). Mais plus elle se fragmente et/ou plus on la commande, moins la profession enseignante a collectivement prise sur la validation de ce qu'elle fait, et plus elle risque de dépendre de la reconnaissance des autres et de douter ainsi de la qualité de son travail telle qu'elle en fait ordinairement l'expérience.

Dans ces conditions, la compétence professionnelle peut devoir s'affirmer : ne plus seulement *attendre* le respect ou *subir* la défiance, mais *chercher* et *revendiquer* la qualité. Elle doit et peut produire de la reconnaissance en commençant par se fier à elle-même, donc à un collectif soucieux et capable d'une estime de soi partagée, donc à la fois débattable et documentée. Le concept de reconnaissance a ceci d'heuristique qu'il intègre la promesse en même temps que la difficulté démocratique d'une légitimation des hiérarchies par le respect mutuel que s'attribuent les parties : « si je ne reconnais pas mon partenaire d'interaction comme une personne d'un certain genre, alors je ne puis me voir reconnu dans mes réactions comme une personne du même genre, parce que

je lui dénie justement les qualités et les capacités dans lesquelles je peux me sentir confirmé par lui » (Honneth, 2000, p. 51). Comme l'a précisé plus tard Honneth (2006), la reconnaissance serait ainsi « un comportement réactif par lequel nous répondons de manière rationnelle à des qualités que nous avons appris à percevoir chez les sujets humains » (p. 260). Ce comportement « se présente sous les traits d'une action morale parce qu'elle se laisse imprégner par la valeur d'autres personnes », parce qu'elle « s'oriente non pas vers ses propres intentions mais vers les qualités évaluatives de l'autre » (*ibid.*, p. 261). (Se) reconnaître entre collègues des qualités (d'abord réciproquement, ensuite réflexivement) serait ainsi la condition *sine qua non* de la construction des sujets et de leur identité. Dans l'école autant qu'ailleurs ou même davantage si l'institution est particulièrement fragilisée.

Cette conception de la professionnalisation du métier d'enseignant s'inscrit dans l'horizon philosophique d'une « éthique de la discussion » que nous empruntons à Habermas (Habermas, 1991 ; LIFE, sous presse). Notre projet rejoint plus concrètement des préoccupations croisant les sciences du travail et la réactualisation contemporaine d'enjeux de philosophie sociale (Schwartz, 2021) inspirée d'une approche de théorisation critique comme celle d'Honneth (2000) qui insiste sur les expériences négatives de la vie sociale, et au sein de celle-ci de la vie professionnelle. C'est dans les expériences vécues de mépris qu'elle cherche les attentes et les expériences normatives en quelque sorte déçues, voire déshonorées. C'est ce qui fait, dans cet esprit, que la reconnaissance est l'objet d'une lutte, ou tout du moins (et *a priori* moins conflictuellement), d'une demande de considération fondée sur l'expérience vécue d'une contribution non reconnue, et d'une prétention (*claim*) à la reconnaissance ou à l'estime sociale pouvant de là explicitement s'affirmer.

Même et surtout si la tendance est de constater ou de déplorer un sentiment professionnel de déclassement, la recherche peut raisonner de manière contracyclique en se tournant vers l'expression *positive* des expériences. Le postulat est le suivant : dans une logique de demande de reconnaissance, il faut avoir *quelque chose plutôt que rien* à faire valoir. C'est de ce quelque chose que nous cherchons des indices tangibles identifiés et argumentés en voix propre par les premières personnes concernées. L'importance que la clinique du travail et l'ergologie accordent aux valeurs que les travailleuses et travailleurs investissent dans leur travail va dans ce sens. L'intervention au travail, *sur* le travail, s'appuie alors sur la connaissance et la valorisation de ce travail par celles et ceux qui l'exercent. Aux « savoirs-valeurs » mobilisés et produits dans le cours de l'activité doit être laissée une « légitimité de première zone », précédant celle qu'un surplomb expert pourrait être tenté d'usurper (Schwartz, 2015, p. 128)

À une époque où une part croissante du corps enseignant s'expose au risque de « défaut de reconnaissance » (Huttunen & Heikkinen, 2004, p. 164) ou dénonce effectivement un « manque de reconnaissance » (Guibert *et al.*, 2020, pp. 301-302), ce projet de recherche souhaite donc prendre le contre-pied de la disqualification redoutée : en enquêtant au plus près des pratiques, dans l'intimité de leurs manières de s'orienter, là où le travail réel se normalise en se ressaisissant, plus ou moins consciemment et activement, des conceptions de la qualité que le travail prescrit assigne (Capitanescu Benetti, 2007). L'enjeu n'est ni de donner raison au terrain contre sa hiérarchie, ni de le ranger à l'inverse aux arguments des experts, mais de « rendre explicite » (Brandom, 2010/2011) les schèmes de perception, d'évaluation et de réalisation de ce que la raison pratique appelle le « travail bien fait » (Bourdieu, 1986, 2000 ; Clot, 2013).

2.1.4. Des expériences aux indices d'accomplissement

S'intéresser à des expériences de beauté au travail pour en chercher l'explicitation implique une conceptualisation capable d'extraire du cours général de la vie *certaines expériences* distinguables par leurs caractéristiques spécifiques (Dewey, 1934). À la différence d'un type d'expérience rudimentaire, de tels moments se caractérisent justement par un sentiment de ponctuation, lui-même adossé à l'impression d'avoir « réalisé », « parachevé » ou « accompli » ce que l'on espérait (*ibid.*, pp. 80-81).

Un tel postulat pragmatiste entraîne la nécessité d'une appréhension globale de l'expérience, c'est-à-dire une appréhension ouverte et relativement indéterminée du travail observé. Une première phase inductive de recherche consiste ainsi à identifier – on pourrait dire isoler – des déterminations saillantes dans le cours général de l'action, puis à qualifier et décrire ces saillances de manière circonstanciée pour rendre explicite ce que les personnes reconnaissent comme beau travail (comme manifestations ou occasions

de beauté au travail). Quels sont, autrement dit, les caractéristiques (ce que nous choisissons d'appeler les *indices*) de telles expériences, de quoi ce matériau indiciel est-il composé, au premier abord dans un certain « flou ordinaire et habituel de l'action » (Bourdieu, 1986, p. 44) dans lequel les séquences subjectivement abouties « forment un tout », comme le dit Dewey (*ibid.*) ?

Le paradoxe consiste ainsi à supposer la rareté relative d'expériences de beauté qui, sans être spectaculaires pour autant, se voient attribuer une importance particulière dans l'expérience professionnelle et dans l'entretien de ressources pour « durer dans le métier » (Garcia & Lantheaume, 2019). C'est dans les « détails de l'expérience », tel que nous invite à les étudier Thievenaz (2022), que se logeraient les ressources d'un jugement de beauté considéré comme une certaine manière, qualitative, d'orienter et organiser la conduite de son travail.

Le « beau travail » irait, autrement dit, jusqu'à fonctionner comme un concept pragmatique dont les images seraient d'abord opératives avant d'être éventuellement cognitives (Weill-Fassina, 2016) : « les concepts pragmatiques sont conçus en vue de l'action et souvent dans l'action à partir d'indices observables prélevés sur le système en fonctionnement ; ils résultent parfois d'une concaténation de ces indices et constituent des raccourcis dans la prise d'information et son exploitation » (Leplat, 2020, pp. 23.24). Une approche ergonomique et de didactique professionnelle, là encore dans une veine pragmatiste, ne prétend donc pas que le prélèvement et la réunion d'indices opèrent de manière transparente à la conscience, et encore moins discursivement. S'il est question de réflexion, c'est d'abord de la réflexion « dans l'action », dont parle Schön (1983) à partir de Dewey, celle dont il s'agit de provoquer l'identification, l'explicitation et l'objectivation.

Nous aurons donc à chercher des indices de la qualité du travail dans des expériences dont l'accomplissement présumé est d'abord considéré sous une tournure englobante, pragmatique parce qu'éprouvé par les praticiennes et les praticiens, et dont nous postulons une ressaisie possible par le discours sur un registre plus épistémique : « l'*épistémisation* renvoie à une 'désencapsulation' des connaissances – sur soi, les autres, les artefacts, les caractéristiques de situation – de l'expérience. » (Boccaro *et al.* 2019, p. 3 ; Pastré, 2011)

La « grammaire indiciaire des inférences » dont nous nous réclamons ici « intervient au niveau des anticipations substantielles d'un objet virtuel déterminé » et « peut orienter la faculté de juger réfléchissante, c'est-à-dire le sens esthétique de ce qui, en général, convient ou non » (Ferry, 2007, p. 93). N'y voyons pas un verdict surplombant, exprimé par une autorité académique, « mais tout au plus, un pressentiment du vrai, du juste, de l'authentique, du véridique, de la validité rationnelle » (*ibid.*) à quoi nous ajouterons de la beauté d'une expérience et par-là de certains traits définitoires de la qualité du travail.

Pour soutenir l'ambition de porter à l'état de jugement réfléchi argumenté – donc discutable – ce qui existerait d'abord à l'état de pressentiment dans l'expérience des personnes, nous suggérerons, sur le plan de la méthode que l'objet virtuel (beau travail et/ou travail de qualité) soit saisi en plusieurs étapes : d'abord et concrètement dans le détail des produits du travail enseignant ; puis dans celui des processus (ou les pratiques) qui président à leur production ; ensuite dans les critères (ou les conditions) qui poussent les professionnel-les à choisir produits et processus ; enfin dans les indices que leur expérience valorise, en s'approchant ou s'émancipant plus ou moins des indicateurs du management.

2.2. État de la recherche des requérant-es

Raison pratique et efficacité de l'enseignement

Le travail enseignant est depuis cinquante ans le fil rouge des recherches du Laboratoire Innovation Formation Education de l'Université de Genève (LIFE). Les pratiques ordinaires sont – comme nous venons de le voir – responsables du curriculum réel et de ce qu'en apprennent les élèves. Elles sont bien sûr conditionnées par leur environnement, la hiérarchie, les usagers, les attendus du débat public, de la recherche ou de l'évaluation monitorée, mais tout ce qui tente de les normaliser n'a finalement d'impact que par le biais de ce que les praticiens et praticiennes en font effectivement, bon gré mal gré, plus ou moins consciemment, mais d'une

manière que nous devons comprendre si nous souhaitons à son tour l'éclairer. C'est pourquoi nous nous inscrivons avec d'autres dans la prise en compte de ce que nous avons appelé plus haut leurs *expériences pratiques*, leur *travail réel* ou leur *activité ordinaire* (Paquay, Perrenoud, Altet, Desjardins & Etienne, 2014).

L'hypothèse d'une amélioration ou d'un développement de la qualité de l'enseignement par l'entremise de la recherche n'est pas abandonnée, mais le détour par la science est à la fois raccourci et prolongé : raccourci parce que la tension entre l'état de l'art et son perfectionnement est abordée de l'intérieur même du travail en train de se réaliser ; prolongé parce que la démarche fait le pari de prendre plus de temps pour connecter plus durablement le questionnement à l'œuvre en situation et celui que peuvent lui proposer, voire lui opposer, les travaux de recherche décontextualisés.

C'est dans cette optique que nous avons mené et menons des recherches cherchant à théoriser les rapports entre le travail éducatif tel qu'il est et les innovations qu'il opère ou pas, conformément ou non à ce que les différents acteurs peuvent en espérer. En enquêtant au plus près du terrain, dans une posture d'« ami critique », cette approche pragmatiste de l'entreprise éducative s'efforce de marier militance et réalisme, engagement et lucidité (Perrenoud, 2003 ; Bronckart & Gather Thurler, 2004 ; Ligozat, Charmillot & Muller, 2016 ; Guibert, Dejemeppe, Desjardins & Maulini, 2019 ; Maulini, 2019 ; LIFE, sous presse).

Il ne s'agit donc pas de donner *a priori* et fonctionnellement raison aux jugements et aux choix des enseignant-es. Leurs critères de qualité (explicites ou implicites, formulés tels quels ou avec d'autres mots) peuvent bien sûr être erronés, mal placés, trop ou pas assez exigeants vus de l'extérieur de la profession. Mais la fonction critique de la recherche consiste moins, dans nos travaux, à prendre une position de plus dans les débats de normes empiriquement observables qu'à secondariser *l'ensemble de la normativité*, y compris celle que les sciences sociales peuvent moralement véhiculer. C'est ainsi que nous espérons assumer, premièrement que tout travail réel s'inscrit dans un contexte socialement contraint (Courpasson, 2000 ; Maulini & Erceylan, 2021), d'autre part que c'est ce travail – et quel que soit son rapport aux attentes sociales – qui produit les apprentissages finalement constatés (Schneuwly & Thévenaz-Christen, 2006 ; Maulini, 2020).

Notre ambition est depuis l'origine de pénétrer la boîte noire de la fabrication de la réussite et de l'échec scolaire, puis par enchaînements successifs, les niveaux du curriculum réel et des pratiques pédagogiques, de l'organisation et du contrôle du travail des enseignant-es. Nous allons résumer les résultats de notre travail sur chacun de ces deux plans. Les ouvrages cités dans cette partie ont tous au moins un membre de notre équipe comme signataire.

2.2.1 Du curriculum réel aux pratiques pédagogiques : une improvisation réglée

On s'attend à ce qu'une école de qualité produise chez les élèves des apprentissages plutôt que de l'ignorance, du désir plutôt que de la peur d'apprendre, de la réussite plutôt que de l'échec vis-à-vis des objectifs des programmes. C'est particulièrement vrai dans l'enseignement obligatoire (et à l'ère de l'école inclusive), lorsque sélectionner par élimination est de moins en moins une option et qu'un minimum de succès est nécessaire pour maintenir un lien entre les élèves (contraints d'étudier) et les enseignant-es (tenus de les instruire).

Mesurer les résultats ne suffit donc pas, y compris par des moyens sophistiqués : l'essentiel est de *comprendre* comment ces résultats adviennent ou non, en enquêtant dans l'intimité des classes et des interactions. C'est ce qui a justifié la distinction originelle entre *curriculum formel* et *curriculum réel*, les prescriptions officielles ne pouvant au mieux qu'aider le sens pratique à se montrer compétent (Perrenoud, 1984). Car comment les enseignant-es travaillent-ils effectivement, donc ordinairement ? Nos travaux ont constaté une large part de *rationalité limitée* et d'*improvisation réglée*. Même les meilleures méthodes et les consignes les plus claires ont leurs limites : un écart est inévitable entre les intentions de l'enseignant-e et le *métier d'élève* tel que l'exercent les intéressés (Perrenoud, 1994b ; Haerberli, Pagoni, & Maulini, 2017). Les apprentissages réalisés ne résultent pas *ipso facto* des objectifs officiels, ni même des tâches finalement assignées, mais de ce que chaque élève en fait (ou non), et dont l'enseignant-e peut être plus ou moins conscient-e et satisfait-e de son côté.

Comme tout être humain en situation, les professeur-es sont donc forcé-es de tenter des choses et de tenir compte des réponses de leur environnement. Ils et elles sont mu-es par des schèmes (ou « invariants pratiques ») plus ou moins conscients de perception, d'évaluation et d'action : des dispositions qui s'orchestrent pour former leurs *tendances à agir* en contexte (Muller & Plazaola Giger, 2014). Ils et elles arbitrent entre différentes priorités, en conciliant de multiples critères de hiérarchisation, de manière plus ou moins cohérente et régulière vu d'eux-mêmes, mais aussi de leur hiérarchie et des usager-es. Dans le flux de leur action, chercher sans arrêt le geste optimal serait tout simplement trop coûteux voire paralysant, parce que l'incertitude et l'urgence structurelle obligent à trancher en direct, sans tout pouvoir examiner (Perrenoud, 1996b). C'est la première solution *satisfaisante* qui s'impose généralement : en fonction d'habitudes, de routines, de croyances ou de critères pragmatique de commodité et d'acceptabilité.

Un praticien ou une praticienne peut bien sûr être plus ou moins *réflexif*, mais toujours sur un fond d'automaticité (Perrenoud, 2001). C'est pour cela que la fonction de la recherche et de la formation des maîtres est moins de condamner cette réalité que d'en tenir compte pour aider les pratiques à se montrer de plus en plus *compétentes*, donc à pouvoir et vouloir de mieux en mieux se contrôler (Perrenoud, 1999 ; Maulini & Gather Thurler, 2014). C'est tout l'enjeu de la *professionnalisation* du métier d'enseignant-e telle que nous l'avons conceptualisée : intégrer les savoirs savants dans la pensée et l'action pédagogiques pour les rendre plus expertes, ce qui nous a menés à confronter cette visée à la manière dont le travail à faire est institutionnellement organisé et contrôlé (Perrenoud, 1994a).

2.2.2 De l'organisation au contrôle du travail scolaire : une régulation distribuée

Car si les enseignant-es font travailler leurs élèves, ils et elles sont de leur côté engagé-es, rémunéré-es et formé-es sous la responsabilité d'un employeur soucieux de superviser sinon de préfigurer leur activité. On ne peut comprendre l'économie des pratiques qu'en les situant dans leur contexte, en tenant compte des normes et des contraintes d'arrière-fond, de la manière dont les professionnel-les prennent cet arrière-fond pour acquis ou cherchent au contraire à le faire évoluer (Crinon & Muller, 2018). Nos travaux sur la *forme scolaire* ont ainsi cherché à comprendre à la fois ses fonctions et les variantes que ses tensions internes peuvent suggérer (Maulini & Montandon, 2005 ; Maulini, 2011 ; Capitanescu Benetti, Letor & Guillemette, 2022).

Les pratiques d'*inclusion* et de *différenciation* sont par exemple corrélées à celles de sélection structurelle par le redoublement ou les filières hiérarchisées (Perrenoud, 1995, 1997b, 2002 ; Gather Thurler & Maulini, 2007 ; Progin & De Rahm, 2009 ; Perrenoud, 2012a ; Gather Thurler & Kühn-Ziegler, 2013 ; Bauer & Radhouane, 2021 ; Capitanescu Benetti, Leroux & Connac, 2021). Celles d'*évaluation* par les pressions sociales et parentales en faveur de la réduction ou de la justification des inégalités (Perrenoud, 1998 ; Veuthey, Marcoux & Grange, 2016). Les *savoirs scolaires* eux-mêmes sont effectivement enseignés en fonction des questions (et des réponses) que les élèves et les maîtres choisissent mutuellement de valoriser (Maulini, 2005 ; Perrenoud, 2012b ; Heimberg, Maulini & Mole, 2020).

Si les *curricula* par compétences sont à la fois entrés dans les mœurs et régulièrement mis en cause, c'est qu'ils sont constitutifs d'une évolution logiquement conflictuelle du *rapport au savoir* et des *rapports de pouvoir* (Perrenoud, 1997a ; Bolsterli & Maulini, 2007 ; Vincent & Carnus, 2015 ; Therriault, Baillet, Carnus & Vincent 2017). Nous avons vu que l'incertitude démocratique peut déséquilibrer ce qui faisait antérieurement référence, d'autant plus que les prescriptions deviennent autant remontantes que descendantes, explicitement ou implicitement négociées, au point que l'autorité scolaire en vient elle-même à transiger pour réguler, et à réguler pour régner au-dessus d'un travail de plus en plus divisé (Progin, Marcel, Périsset & Tardif, 2015 ; Progin, Etienne & Pelletier, 2019 ; Progin, Letor, Etienne & Pelletier, 2021 ; Mili & Maulini, 2022).

Car le travail de prescription et de gouvernance est lui aussi un travail fluctuant d'interaction, en tension entre ce qu'il demande de produire et ce qu'il fait en retour à celles et ceux qui le font. Nos travaux sur ce plan ont montré que les directions d'établissement sont par exemple en quête de qualités éprouvantes à incarner parce que foncièrement contradictoires : un pouvoir au service de leur personnel ; des exigences reconnaissant l'expertise des enseignant-es ; une ouverture défiante envers les usagers (Gather Thurler & Rolff, 2014 ; Gather Thurler, Kolly-Ottiger, Losego & Maulini, 2016). Comme celle des professeur-es, l'autonomie de leur

hiérarchie s'exerce sous condition d'une procéduralisation et d'un contrôle renforcés (Baeriswyl & Périsset, 2008) et étendus au niveau intermédiaire des établissements (Gather Thurler, 2000 ; Brühlmann & Gather Thurler, 2004 ; Maulini & Progin, 2016). Si la distribution des influences devient la norme, elle « désoriente l'action à long terme » et « distend les liens de confiance » qui rendent le monde d'habitude anticipable (Sennett, 2000, pp. 37-38). Comment les sujets ainsi engagés dans « le travail sans qualités » (*ibid.*) font-ils face à une évolution dans laquelle ils sont immergés ? Il faudrait décrypter leur expérience de *(re)connaissance des normes de qualité* pour mieux pouvoir l'estimer, en commençant par rendre leur action discutable par la mise au jour (et à jour...) de ce qui la guide en réalité.

2.3. Plan de recherche détaillé

Expériences, indices et débats

Pour savoir à *quels indices les enseignants et enseignantes reconnaissent la qualité de leur travail*, et pour ancrer cette première étape dans leur expérience ordinaire, nous avons choisi de nous associer au laboratoire Éducation-Cultures-Politiques de l'Université française de Lyon 2 pour procéder à 18 entretiens exploratoires auprès de praticiens et de praticiennes des degrés primaires et secondaires de tous les profils et de nos deux régions. Nous leur avons demandé d'évoquer une situation vécue récemment sur le terrain, dans laquelle il leur semblait avoir fait du *beau travail*, donc être parvenus qualitativement à leurs fins quitte à ne s'en apercevoir, justement, qu'à la fin... (Carraud, 2020).

Volontairement ouverte, cette entrée en matière avait pour fonction de plonger immédiatement dans le for intérieur des enseignantes, en usant d'une expression du langage courant (« *faire du beau travail* », « *quel joli travail !* », « *c'est du bel ouvrage...* » ou encore plus simplement « *beau boulot !* ») pour remonter ensuite, par questions successives, de leurs jugements globaux à leurs critères d'arrière-plan puis aux indices de qualité évoqués en guise de justification¹.

C'est en lien avec cette initiative que nous souhaitons enquêter plus massivement en Suisse, dans les cantons latins, et ceci pour trois raisons :

1. Augmenter le volume de nos données pour les rendre globalement plus significatives.
2. Contraster la population enquêtée (en fonction des cantons et des degrés d'enseignement, mais aussi de variables potentiellement heuristiques comme le genre, le contexte de travail et les années d'expérience).
3. Pousser ainsi l'analyse par théorisation ancrée, en nous appuyant sur les variations et les régularités observées pour faire émerger des types d'expériences normatives et, derrière elles, des catégories organisées d'indices et de critères de reconnaissance de la qualité, rendus explicites et ainsi discutables par les professionnel-les concerné-es.

Le plan de recherche que nous présentons s'inscrit dans perspective de « reconstruction normative » (Honneth, 2015), qui cherche, en deçà des expériences négatives (de mépris ou d'invisibilité, de non-reconnaissance), les expériences plus positives ou affirmatives qui se réalisent. Notre parti pris pour une méthode inductive, au plus proche de ce que font et éprouvent les praticiens et praticiennes de l'enseignement, relève d'une attention première aux expériences et aux discours de celles et ceux dont l'activité cristallise de telles « réserves normatives ».

Plus concrètement, nous cherchons à découvrir comment et sur quelles bases les professionnel-les reconnaissent (voire revendiquent) eux-mêmes la pertinence de leur travail. Ce travail a deux faces, qu'il nous faut d'emblée distinguer : c'est d'abord

¹ Les premiers résultats ont fait l'objet d'un symposium au colloque international « L'école primaire au 21^e siècle » tenu à l'Université de Paris-Cergy en octobre 2021 (ECP-LIFE, 2021) et au congrès international « Actualité de la recherche en éducation et formation » organisé à Lausanne en septembre 2022 (ECP-LIFE, 2022). L'ensemble de ce matériel devrait donner lieu à un ouvrage co-édité par les deux laboratoires, dont la publication est envisagée pour le printemps 2024.

une activité, donc un processus dynamique de transformation du monde dont nous savons qu'il transforme par ailleurs celui ou celle qui le produit ; mais c'est aussi le résultat de cette activité, le travail fait, réalisé, appréhendable et évaluable (par autrui et par le travailleur impliqué) en tant qu'entité stabilisée (Lallement, 2007 ; Pastré, 2011 ; Barbier & Durand, 2017). Les deux faces de la médaille sont interdépendantes, puisqu'il faut agir pour créer le produit, mais en anticipant et valorisant celui-ci.

Cette boucle suggère que des jugements de qualité peuvent intervenir pendant, après et même avant de travailler. Par lesquels commencer ? Quel matériau serait assez significatif et accessible pour être étudié en priorité ? Débusquer les « vrais » jugements professionnels, les critères d'évaluation sous-jacents et les controverses possibles à leur propos doit faire la part du réel et de sa reconstruction, ce qui demande une stratégie d'enquête à plusieurs facettes, mais aussi un point d'entrée menant à la production des bonnes données.

Nous sommes ainsi partis des expériences de « beau travail » rapportées par des enseignantes et enseignant-es suisses et français-es des degrés primaire et secondaire. L'approche clinique du jugement ordinaire que nous adoptons dans ce projet repose sur un dispositif de recherche à trois composantes :

- Un premier temps impliquera 60 informatrices et informateurs suisses dans un dispositif d'entretiens compréhensifs individuels, pour remonter avec eux des situations pratiques aux justifications réflexives des indices de qualité du travail qu'elles révèlent
- Un deuxième temps réunira les participant-es en 10 groupes de focalisation, dans un dispositif conçu pour passer des divers régimes de qualification normative aux registres d'arbitrage (et de validation) collectivement discutés.
- Parallèlement, un groupe d'accompagnement sera créé et sollicité à plusieurs reprises au fil des étapes pour mettre nos

2.3.1. Des expériences aux indices de la qualité : 60 entretiens compréhensifs

Nous confronterons des praticiens et les praticiennes à un résultat de leur travail qu'ils reconnaissent comme un travail *de qualité*, donc adéquat, satisfaisant, conforme à ce qu'ils valorisent professionnellement. Nous ne décréterons pas que la pratique ayant mené à ce résultat est *ipso facto* et elle aussi jugée « bonne », « efficace », « juste » ou « compétente » par nos informateurs, parce que nous glisserions ainsi trop vite (ou trop mécaniquement) du produit au processus. Partir du travail fini devrait nous permettre de remonter petit à petit le fil du travail exercé et à son explicitation.

Le travail fini, effectué, produit – soit l'*objet* de référence initial – pourra être une leçon, un projet, une excursion, une séquence didactique, une correction de devoir, une résolution de conflit ou un entretien avec des parents : peu importe le contenu choisi puisque ce choix sera le premier indicateur de ce qui est valorisé. La catégorie d'objet est à ce stade volontairement indéterminée, le choix effectué par les informateurs et informatrices étant lui-même une information.

L'enjeu suivant, nous l'avons vu, est d'adopter un langage proche du terrain et du travail ordinaire. La qualité est une valeur forcément relative (voire tautologique) si elle consiste à rendre une chose valable par correspondance entre ce qu'on en attend et ce qu'elle est (Maulini *et al.*, 2016). Si le mot peut être d'usage courant dans les *think tank* et les administrations, il rend les professionnel-les méfiant-es précisément pour cette raison. Si les enseignant-es se réjouissent et parfois s'enorgueillissent eux aussi de parvenir à leurs fins, c'est logiquement dans le vocabulaire du terrain, lorsqu'un travail terminé est par exemple estimé « ok », « correct », « réussi », « au poil », « bien fait » ou mieux encore « parfait ». L'ergonomie savante étudie le travail de près, et c'est ainsi qu'elle a signalé que les expressions à connotation esthétique du type « beau travail », « joli travail » ou « superbe boulot » sont volontiers utilisées pour saluer des productions particulièrement valorisées (Davezies, 1993 ; Dejourn, 2008 ; Lantheaume, 2008). L'expression de « jugement de beauté » peut surprendre les tenants d'une rationalité fonctionnelle ayant tendance à placer *a priori* les subjectivités sous le contrôle de procédures instrumentées. Mais ce *hiatus* confirme le statut de notre pas de côté : en nous intéressant à l'expérience et au discours des professionnel-les, nous partons de leur logique pratique (Bourdieu, 1994) pour mieux

comprendre à terme comment elle rencontre (ou non) la logique managériale (ou technocratique) pensant le même travail de l'extérieur, et dans son propre lexique.

Notre stratégie de recherche est donc fondée sur deux postulats :

- Premièrement, le point de départ le plus heuristique est celui du *travail produit* : celui que l'enseignant-e a réalisé plus ou moins facilement, plus ou moins sciemment, mais qu'il ou elle a maintenant sous les yeux et peut étudier à loisir, en scrutant ses détails, en laissant mûrir et s'affiner ses impressions.
- Deuxièmement, le jugement normatif le plus direct est celui de *beau travail* : il désigne un tout qu'il va s'agir d'analyser, mais qui permet justement de s'adresser au terrain en jetant une passerelle entre la reconnaissance du travail telle que nous cherchons à la théoriser et les jugements esthétiques tels que les pratiques les expriment spontanément. Un « beau travail » de pâtissier, c'est d'abord un gâteau agréable à voir et à manger. Du « beau boulot » d'avocate, c'est une plaidoirie reconnue brillante par les gens de métier. Il a bien sûr fallu à ces œuvres des heures de préparation, le processus de production a pu être long, laborieux, pénible, frustrant : son résultat n'est pas pour autant son équivalent. Il peut même d'autant plus séduire qu'il a demandé d'efforts, de brouillons, de ratés, de déceptions et de frustrations pour aboutir. Pour le corps enseignant, mais aussi les élèves, les directions d'école et même les parents, une « belle leçon », un « joli projet » ou une « superbe démonstration » peuvent et doivent s'entendre comme des objets, certes symboliques, mais professionnellement tangibles, manipulables par l'esprit et susceptibles d'être plus ou moins reproduits ou perfectionnés avec le temps.

Identifier de tels objets – de beaux produits du travail enseignant – est le premier enjeu de l'enquête à mener, en commençant par demander aux professionnel-les eux-mêmes de les désigner, donc de les *reconnaître* au premier sens du mot : les identifier comme une occurrence parmi d'autres de la même qualité. C'est dans cet esprit que nous ne recueillerons à ce stade que des pratiques rapportées (Dockrell, Marshall & Wyse, 2016), laissant les praticiennes et praticiens ainsi libres de la manière dont ils feront le lien entre le produit qu'ils valorisent et le processus les ayant menés à cet accomplissement. Une étape ultérieure de notre travail pourra s'approcher des pratiques à l'œuvre pour en capter des moments (y compris par vidéo) auxquels confronter les professionnel-es (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2000 ; Flandin, Leblanc & Muller, 2015). Mais il paraît prudent de repérer d'abord les situations potentiellement les plus fécondes selon eux, en nous fiant (compte tenu de nos présupposés épistémologiques) à leurs compétences – même fragilisées – de repérage du travail bien fait (Loriol, 2020).

Nous avons précisément vu que les praticiennes et praticiens ont au moins deux points de vue sur leur métier : générique, lorsqu'ils considèrent *ce qui se fait* ou doit se faire pour enseigner ; stylistique, lorsqu'ils apprécient leur *propre manière de faire*, incarnée et personnalisée (Clot, 1999, 2010 ; Bidet, 2011). Si commencer par le produit permet d'ancrer l'enquête dans les actes et l'expérience de chaque producteur et productrice, demander à un ou une enseignante ce qu'il pense subjectivement de ce qu'il a singulièrement réalisé peut dans un second temps nous mettre au contact de ses attentes (donc de son rapport à l'expérience).

La stratégie d'ancrage des entretiens dans une situation récemment vécue, telle que nous l'avons explorée une première fois dans le cadre de notre recherche exploratoire, repose sur une question initiale focalisée : « *pense à la dernière fois où tu t'es dit 'beau travail' en regardant ce que tu avais fait : qu'avais-tu justement et précisément fait, et qu'est-ce qui te fait dire que ton travail était 'beau', que tu l'aies senti sur le moment ou à la réflexion ?* ». L'intervieweur ou intervieweuse postule que son entrée en matière a du sens, donc que son informateur ou informatrice trouvera que la notion de beau travail « lui parle », sans besoin de traduction hors du langage courant. La recherche exploratoire a permis de confirmer non seulement l'intérêt perçu par les enseignant-es interrogés quant à la question du beau travail, mais aussi la pertinence d'une entrée en matière la plus ouverte possible. Un tel premier moment inductif – d'identification des occurrences de ce que peut-être le beau travail – s'inscrit dans notre méthode qualitative et compréhensive qui sera appliquée aux différentes étapes d'analyse du matériau collecté durant l'enquête.

Pour résumé, le dialogue doit se nouer lors de ce premier moment en quatre temps :

1. à propos du *produit* évoqué, de ce que l'enseignante ou l'enseignant pense avoir réalisé ;

2. à propos du *processus*, c'est-à-dire de ce que la praticienne ou le praticien dit avoir fait, mis en œuvre ou arrangé, etc. pour atteindre le résultat sélectionné ;
3. à propos des *critères* qui soutiennent le jugement normatif sous-jacent à l'expérience ;
4. finalement à propos des *indices* dont nous avons vu plus haut qu'ils orientent « la faculté de juger réfléchissante », autrement dit « le sens esthétique de ce qui convient ou non » (Ferry, *op.cit.*).

Ce premier moment impliquera des enseignantes et enseignants expérimenté-es, exerçant dans les cantons de Genève, Vaud et Tessin, aux quatre paliers de l'enseignement élémentaire, primaire, secondaire obligatoire et post-obligatoire, interrogé-es individuellement dans le cadre d'entretiens compréhensif semi-directifs d'une durée approximative de deux heures.

- L'échantillonnage prévoit des personnes expérimentées pour que nous puissions prendre appui sur leur connaissance du métier, leur capacité de l'explicitier, leur évolution normative au gré de l'expérience, bref, tout ce qui leur permettra d'entrer dans les profondeurs de l'objet traité.
- L'ancrage principal dans le canton de Genève (du fait de la familiarité des chercheuses et chercheurs avec le contexte institutionnel, prescriptif, curriculaire, etc.) permettra une centration sur l'identification et la description des pratiques emblématiques par les interviewé-es.
- Cet ancrage local facilitera aussi le recrutement, tout en réduisant les coûts induits par d'éventuels déplacements.
- Par ailleurs, des entretiens conduits dans d'autres cantons permettront de *contraster* les résultats d'ensemble au regard d'autres variables contextuelles.
- La prise en compte des différents ordres d'enseignement, y compris le post-obligatoire, vise à nous préserver d'une trop forte homogénéité des contextes tout en introduisant la possibilité de comparaisons inter-ordres. L'amplification de la variété joue ici un rôle de levier méthodologique de maximisation *a priori* des écarts.
- Les entretiens compréhensifs semi-directifs permettront respectivement aux interviewé-es de verbaliser leurs expériences et leurs représentations de manière ouverte, et aux chercheuses et chercheurs d'accompagner la progression à partir d'un canevas d'entretien construit sur la base de l'enquête exploratoire évoquée plus haut (1. identification et description des objets emblématiques ; 2. développement et approfondissement des processus impliqués ; 3. explicitation des critères normatifs).
- Le dispositif prévoit de solliciter 15 personnes par ordre d'enseignement (60 entretiens individuels), en tenant compte de la parité des genres mais aussi de la variété et de la variabilité des parcours individuels au cours du recrutement ; si la question des disciplines d'enseignement ne se pose pas concernant les enseignant-es du primaire, dont la fonction est généraliste, elle se pose concernant le secondaire I et II, ce pourquoi nous panacherons avec le plus de diversité possible les disciplines enseignées.

2.3.2. Des indices aux débats de qualification : 10 groupes de focalisation

Cette première progression (objets, processus, critères), contrôlée par la semi-directivité de l'entretien, concerne le premier moment de l'enquête. Nous partons ainsi de la subjectivité d'une personne, mais l'entretien doit autant recueillir sa parole singulière que ce qui peut historiquement, culturellement et socialement la conditionner. Parmi les critères potentiellement mobilisés, ceux de conformisme (« *c'est dans les règles* »), d'originalité (« *c'est inédit* »), de fécondité (« *c'est fructueux* ») ou d'efficacité (« *ça marche* ») s'entrecroisent potentiellement. De tels critères sont indissolublement particuliers et socialisés. C'est dans la perspective d'un enjeu de *socialisation des normes de qualité* qu'est conçu le moment suivant de l'enquête.

Ce deuxième moment consistera à croiser les participant-es du premier moment lors de séances de groupes de focalisation ou *focus groups* (Parker & Tritter, 2006 ; Tümen-Akyıldız & Ahmed, 2021), pour une première restitution mais surtout une confrontation

collective aux premiers résultats obtenus (à partir de l'analyse du premier moment) et à une production collaborative de nouveau matériau et d'éléments de synthèse progressifs.

- Le dispositif prévoit 10 séances réunissant 6 personnes (1 ou 2 par ordre d'enseignement) d'une durée d'environ quatre heures.
- L'enjeu est double : soumettre à validation auprès des actrices et acteurs nos premiers résultats (typologie des régimes normatifs), ajouter une nouvelle strate de résultats en dirigeant partiellement les séances vers la production d'une typologie des registres d'arbitrage, et en documentant les débats et les arguments.

Le procédé général de production des données s'inscrit dans la tradition de la théorisation ancrée et de ses évolutions (Strauss & Corbin, 1990 ; Mucchielli, 2009 ; Paillé, 1994). La méthode d'induction croisée des régularités et des variations (Maulini, 2013/2017 ; LIFE, 2022) permettra de faire émerger à chaque étape les catégories (de produits, de processus, de critères et d'indices) dans la perspective de produire d'abord une première typologie qui formalisera une première strate de résultats sous forme de ce que nous appellerons des *régimes de qualification*.

La notion de « régime » est empruntée à divers travaux relevant de la sociologie pragmatique de langue française. Il s'agit de conceptualiser des manières relativement régulières d'un ou de plusieurs sujets d'organiser l'orientation de leur expérience. Appliquée à différents enjeux – régime de justification, (Boltanski & Thévenot, 1991), régime d'engagement (Thévenot, 2006, 2009), régime d'action (Dodier, 1993, 2001), régime d'interpellation (Corcuff, 2001), régime de normativité (De Singly, 2003), régime d'arrangement (Nachi, 2021) – cette notion rejoint nos postulats pragmatistes relatifs à l'expérience et au principe de jugement professionnel intégré et justifié à partir de l'expérience.

À ce stade nous pouvons dire d'abord qu'un régime de qualification est constitué des indices émergeant des expériences qualitatives emblématiques, mais articulés par une certaine logique de combinaison et de cohésion des critères de jugement. L'hypothèse d'une pluralité de régimes – suffisamment différents par les éléments qui les composent et par la logique qui les organisent pour pouvoir être distingués – conduit au principe typologique qui cherche tout à la fois à produire des classes d'appartenance et des règles de classement. Le premier procédé de traitement inductif (analyse et théorisation) vise donc une typologie des régimes de qualification. Le mode de raisonnement typologique s'applique aux régimes de qualification et non directement aux personnes. Un principe de composition ou d'arbitrage entre plusieurs régimes s'impose alors pour penser la possibilité et la probabilité qu'une seule et même personne mobilise en réalité plusieurs régimes, qui ne sont pas nécessairement et réciproquement exclusifs, même s'ils pourraient entrer en tension voire en contradiction.

La notion d'arbitrage (qui appartient au vocabulaire juridique), ou de *registre d'arbitrage*, peut ensuite répondre à une problématique recoupant ce que nous pouvons appeler des *conflits de qualification*. Comment trancher, si la composition n'est pas possible ou tenable, quand deux régimes sont concurrents (par exemple entre un régime à dominante hédoniste, organisé et régulé par un principe de plaisir, et un régime à dominante agonistique, organisé et régulé par un principe de compétition) ? Comment trancher, et sur la base de quels appuis conventionnels ou de quel registre d'arbitrage de référence ? Ce premier procédé sera ainsi, et ensuite, combiné avec un second procédé de construction collaborative (Desgagné, 1997 ; Bednarz *et al.*, 2015 ; Bru, 2019 ; Vinatier & Morrissette, 2015) au sein des *focus group* conçus comme « dispositifs génératifs » de production et d'activation de « sens en commun » (Stengers, 2020). C'est à cette étape que nous adopterons la perspective de produire une deuxième typologie, qui formalisera une deuxième strate de résultats sous forme de ce que nous appelons donc *registres d'arbitrage entre régimes de qualification*.

2.3.3. Une démarche collaborative et partenariale

Nous prévoyons donc non seulement d'interroger des enseignantes et enseignants en tant qu'individus – en leur confiant les premières orientations inductives (moment I), mais de les associer aussi à une démarche d'élaboration collaborative dans la phase de *focus group* (moment II) qui permettra la validation des résultats de la première phase et une genèse de nouvelles données (par documentation des débats de normes).

Plus largement et au-delà donc du bassin initial de population (60 individus de quatre ordres d'enseignement), un partenariat est prévu avec un groupe d'accompagnement réuni et consulté à plusieurs reprises et en particulier dans les transitions entre les moments du dispositif. Conformément aux principes d'une théorisation ancrée, la consultation du groupe d'accompagnement permettra notamment d'approfondir le travail conceptuel, et de consolider tout aussi progressivement les résultats cumulés dans la perspective de formalisation et de diffusion des avancées.

La composition du groupe d'accompagnement tiendra compte de la variété des ordres d'enseignement concernés, en impliquant des membres du corps enseignant non interrogés pour l'enquête et des représentants de la profession issus de différentes associations professionnelles, constituant par-là les bases d'un réseau de développement de la recherche.

Le groupe d'accompagnement accueillera des membres de la Haute école pédagogique du canton de Vaud, du Département de la formation et de l'apprentissage de la Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana (DFA-SUPSI) ainsi que des membres du laboratoire français ECP Lyon 2 avec lequel une collaboration est conduite depuis les prémises de la recherche exploratoire, qui trouve dans ce projet son prolongement. Notons qu'une comparaison franco-suisse (entre la région Auvergne-Rhône-Alpes et les cantons latins sélectionnés) constitue un horizon de travail et de valorisation des données nationales dans le cadre d'une autre recherche.

On aura compris que notre positionnement vis-à-vis du terrain est celui d'un « ami critique », moins soucieux de normaliser les pratiques que de les documenter en rendant visibles les éventuels écarts entre travail réel et travail imaginé (LIFE, 2021). Explorer l'épaisseur de ce travail et de ses normes de qualité telles qu'elles sont régulièrement et pratiquement reconnues (identifiées et estimées) peut informer et soutenir des politiques réalistes de développement du pouvoir d'agir des professionnel·les, d'orientation et de régulation de leur action. Si la qualité de l'enseignement ne peut plus se décréter sans discussion, que savons-nous de la manière dont l'éprouvent ordinairement les gens de métier, dans quelle concordance ou quelles tensions avec les attentes extérieures, en procédant sciemment ou non à quelles renormalisations ?

Notre projet de recherche se propose de rendre compte de la qualité du travail telle qu'elle est reconnue par une profession dont nous connaissons le sentiment de déqualification, mais à qui nous attribuons aussi une capacité collective d'autoaffirmation (donc d'émancipation), au croisement du genre et des styles observables d'activité. C'est parce que le développement professionnel est ancré dans des controverses normatives (Clot *et. al.* 2021), elles-mêmes inscrites dans des luttes pour la reconnaissance (Honneth, 2000), que nous pensons aujourd'hui utile d'enquêter au plus près des enseignantes et des enseignants pour mieux connaître les sources et les indices de la reconnaissance qui prévalent – ou pourraient prévaloir – dans leur propre exigence d'un travail de qualité.

2.4. Calendrier et étapes

Quatre ans pour enquêter

Le tableau ci-dessous résume les étapes de la recherche. Conformément aux pages précédentes, le calendrier suit un double cycle de préparation, production et analyse des données. Le premier cycle est consacré aux entretiens individuels (moment 1). Le second aux groupes de focalisation (moment 2). Chaque étape de préparation de la production des données et de leur analyse fait l'objet d'une validation (A, B, C, D) par le groupe d'accompagnement. Parallèlement à ce travail se situeront les tâches de valorisation de la recherche : publications, congrès, communications scientifiques, création de contenus pour des formations, etc.

Tableau. Calendrier de la recherche

Calendrier	Étapes	Activités
Septembre 2023 – Décembre 2023 [4 mois]	Préparation première étape de la recherche	<ul style="list-style-type: none"> • Développement du travail conceptuel et bibliographique • Échantillonnage des personnes à interroger • Constitution du groupe d'accompagnement (GA) • Planification des entretiens • Rédaction du canevas • Validation A par le GA
Janvier 2024 – Septembre 2024 [9 mois]	Production des données (moment I)	<ul style="list-style-type: none"> • Conduite des entretiens individuels (60) • Transcription et codage en fonction des questions de recherche
Octobre 2024 – Mars 2025 [6 mois]	Premier tour d'analyse	<ul style="list-style-type: none"> • Production d'une typologie des régimes de qualifications par induction croisée et catégorisation progressive • Validation B par le GA
Avril 2025 – Juillet 2025 [4 mois]	Préparation seconde étape de la recherche	<ul style="list-style-type: none"> • Constitution des groupes de focalisation (FG) • Planification des entretiens collectifs • Rédaction du canevas (FG) • Validation C par le GA
Août 2025 – Avril 2026 [9 mois]	Production des données (moment II)	<ul style="list-style-type: none"> • Conduite des FG (10) • Transcription et codage en fonction des questions de recherche
Mai 2026 – Octobre 2026 [6 mois]	Deuxième tour d'analyse	<ul style="list-style-type: none"> • Production d'une typologie des registres d'arbitrage par induction croisée et catégorisation progressive • Compte rendu synthétique de la recherche et mise en évidence des résultats pour les interlocuteurs-rices (administrations, scientifiques, professionnel-les, instituts de formation). • Validation D par le GA
Novembre 2026 – Juillet 2027 [9 mois]	Production du rapport final	<ul style="list-style-type: none"> • Écriture du rapport • Dernières relectures du rapport final • Séance 4 du GA
Août 2027 – Septembre 2027 [2 mois]	Dépôt final et première diffusion publique	<ul style="list-style-type: none"> • Dépôt du rapport final • Forum de diffusion

2.5. Portée du travail de recherche

Travail, emploi et formation des enseignant-es

Les attentes sociales vis-à-vis de la qualité de l'éducation ne cessent de croître, mais cette croissance peut générer une pression contreproductive lorsque les modalités de contrôle colonisent et distordent l'action pédagogique au lieu d'en soutenir et stimuler le développement. En misant sur la réalité de l'expertise ordinaire des enseignant-es qualifié-es et expérimenté-es, puis sur leur capacité à verbaliser leurs engagements normatifs et les opérations préférentielles qui les matérialisent, notre dispositif d'enquête veut prendre le contrepied d'un tel danger, en contribuant à comprendre et expliciter, par leur agrégation méthodique, des produits, des processus, des critères et finalement des indices professionnels de qualité.

Notre approche de formalisation guidée au fil des différents moments (successifs, cumulatifs et itératifs) de l'enquête peut être traduite comme un dispositif génératif de figuration d'un ensemble réaliste d'*images cognitives* de l'expertise opératoire ordinaire. Il s'agit de remonter aux sources du métier et du sens que lui attribuent ses spécialistes, donc aux manières stylisées de l'exercer et de l'éprouver, en considérant sa normativité – sa qualité ou sa « visée éthique » – comme une variable interne à la pratique, enrobée et signifiée « dans la gestuelle de l'échange » (Ricœur, 2004, p. 375). On peut y voir une entreprise de réhabilitation de l'expertise du terrain, même et surtout si ce dernier a souvent le sentiment de ne pas se hisser au niveau de ce que la recherche en attend... (Guibert, Dejemeppe, Desjardins & Maulini, 2019)

Le grain et la variété d'identification et de description des différentes composantes de la compétence enseignante (objets, situations, gestes, modalités relationnelles, arrangements, compétences, savoirs, etc.) contribue à étendre la connaissance du travail réel, mais aussi d'un genre professionnel dont différents styles se pratiquent et s'expriment en conciliant plus ou moins habilement les normes

de justesse et de justice. Le matériau empirique et théorique complexe que nous proposons devra permettre de poursuivre et d'alimenter différentes démarches ultérieures, tournées vers trois grands champs de pratique du développement de la profession enseignante : la communication scientifique, l'information sociale et politique, la formation.

La valorisation de ce que nous avons appelé après d'autres des « débats de normes », avec leurs « points de résistance stratégique » (Foucault, 1976) et leurs « points d'implantation éthique » (Ricœur, 1990), peut apparaître comme une pointe commune à ces différents champs ou arènes. Dans un premier temps, nous faisons l'hypothèse qu'une approche qualitative des expériences et des jugements d'accomplissement est particulièrement importante (voire urgente) dans un contexte où dominent des mesures quantitatives – et donc paradoxales – de la qualité du travail éducatif (Felouzis & Hanhart, 2011). Instrumenter des débats réalistes implique donc de confronter davantage les normes externes et internes de qualité en affinant la compréhension et la description du travail par la (re)connaissance inductive des catégories ordinaires de jugement et d'arbitrage.

Adressé à ou « mis en culture » dans les différentes arènes de la perception, du contrôle et de la formation des compétences enseignantes, l'engagement scientifique se traduit alors en un engagement politique que nous pouvons exprimer, fidèles à la constance de nos emprunts systématiques à la sociologie de Bourdieu, dans les termes d'une « politique de la perception » de la profession et de ses normes de qualités, une politique « visant à maintenir ou à subvertir l'ordre des choses en transformant ou en conservant les catégories à travers lesquelles il est perçu, les mots dans lesquels il est exprimé » (Bourdieu, 1997, p. 222). En marge des urgences politiques, la recherche peut et doit sans doute anticiper des évolutions à long terme, en particulier celles qui touchent à la distribution des pouvoirs de gouverner l'enseignement. Mieux comprendre, considérer, soutenir, voire défendre le travail tel qu'il s'exerce (y compris du point de vue des syndicats d'enseignant-es) ; rendre l'emploi plus autonome, attractif et gratifiant (et prévenir les pénuries de recrutement) ; encourager le développement professionnel par des référentiels et des démarches de formation jugés crédibles porteuses et porteurs du métier (qu'ils soient formateurs ou formés) : c'est ce triple horizon qui motive notre intérêt pour l'alliance entre la réflexivité des pratiques et une théorisation pragmatiste de leurs orientations « anonymes et quotidiennes » (De Certeau, *op.cit.*).

L'explicitation (collaborative) de l'expérience pratique – c'est-à-dire des schèmes de perception et d'appréciation – participe de cet effort de mutualisation des points de vue (ordinaires et savants, immergés et secondarisés) sur l'évolution du métier, ses ressorts et ses ressources, et finalement sur les « principes de division » qui en norment la qualité. La dialectique entre maintenir et subvertir l'ordre en vigueur n'est en effet qu'une portée aux extrêmes. De nombreuses postures intermédiaires sont envisageables, à commencer par l'explicitation de « l'expérience pratique du monde » (entendons du monde de l'expertise enseignante) qui « va de pair », en le conditionnant, avec l'effort pour « informer et orienter la perception » (*ibid.*). Un des « enjeux de la lutte symbolique » dont il est question, poursuit Bourdieu (dans une veine que nous partageons), « est le pouvoir de connaissance, c'est-à-dire le pouvoir sur les instruments incorporés de connaissance, les schèmes de perception et d'appréciation du monde social, les principes de division, qui, à un moment donné du temps, déterminent la vision du monde (...) et le pouvoir de faire voir et de faire croire ce que ce pouvoir implique » (Bourdieu, 1997, p. 267-268). La connaissance émancipe si et seulement si elle informe l'action, lui donnant alors l'occasion (sinon le désir) d'échapper à ce qui, sinon, la détermine inconsciemment. Le reconnaître pourrait être la première qualité d'un métier soucieux et capable de se professionnaliser.

3. Bibliographie

- Altet, M. (1993). Styles d'enseignement, styles pédagogiques. In J. Houssaye (Ed.). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 89-102). Paris : ESF.
- Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholê, hors-série, 1(1)*, 5-16.
- Baeriswyl, F. & Périsset, D. (Ed.) (2008). Bildungsstandards kontrovers. Les standards de formation : controverses. *Revue Suisse des sciences de l'éducation, 1*.
- Barbier, J.-M. & Durand, M. (2017). *Encyclopédie d'analyse des activités*. Paris : PUF.
- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.
- Barrère, A. (2017). *Au cœur des malaises enseignants*. Paris : Armand Colin.
- Bauer, S., & Radhouane, M. (2021) (Ed.). Penser la justice sociale en éducation : enjeux théoriques, politiques et pédagogiques. *L'éducation en débats, 11(1)*.
- Bayer, E. & Ducrey, F. (1998). Une éventuelle science de l'enseignement aurait-elle sa place en sciences de l'éducation ? In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.), *Le pari des sciences de l'éducation* (pp. 243-276). Bruxelles : De Boeck.
- Bednarz, N., Rinaudo, J.-L., & Roditi, É. (2015). La recherche collaborative. *Carrefours de l'éducation, n° 39(1)*, 171-184. URL : <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2015-1-page-171.htm>
- Behrens, M. (2007). La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bennett, N. (1976) *Teaching styles and pupil progress*. London : Open Books.
- Benoist, J. (2021). La normativité de l'ordinaire. In P. Fasula & S. Laugier (Ed.). *Concepts de l'ordinaire* (pp. 35-66). Paris : Sorbonne.
- Bidet, A. (2011). *L'engagement dans le travail. Qu'est-ce que le vrai boulot ?* Paris : PUF.
- Boccaro, V., Laneyrie, E., Brunet, Couix, L.S. & Fucks, I. (2019). L'enquête réflexive réciproque : un outil de recherche et de développement professionnel ? *Activités, 16(2)*.
- Bolsterli, M. & Maulini, O. (Ed.). (2007). *L'entrée dans l'école. Rapport au savoir et premiers apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.
- Boltanski, L. & Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- Bourdieu, P. (1986). Habitus, code, codification. *Actes de la recherche en sciences sociales, 64*, 40-44.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris : Seuil.
- Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris : Seuil.
- Bourdieu, P. (2000). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris : Seuil.
- Brandom, R. (2010/2011). *Rendre explicite : raisonnement, représentation et engagement discursive*. Paris : Cerf.
- Bronckart, J.-P. & Gather Thurler, M. (Ed.) (2003). *Transformer l'école. Regards multiples*. Bruxelles : De Boeck.
- Bru, M. (2019). De quelques reconfigurations du rapport des recherches aux pratiques enseignantes. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle, 52(1)*, 79.
- Brühlmann, J. & Gather Thurler, M. (2004). Arbeitskulturen in Schulen. *journal für schulentwicklung, 1*.
- Buchanan, J. (2021). *Challenging the Deprofessionalisation of Teaching and Teachers: Claiming and Acclaiming the Profession*. Singapore : Springer.
- Canguilhem, G. (1943/2005). *Le normal et le pathologique*. Paris : PUF.
- Capitanescu Benetti, A. (2007). Règles d'en haut, règles d'en bas : la prescription dans l'organisation du travail enseignant. In M. Gather Thurler & O. Maulini (Ed.). *L'organisation du travail scolaire : enjeu caché des réformes ?* (pp. 387-404). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Capitanescu Benetti, A., D'Addona, C., Maulini, O., Mottet, G. & Perrenoud, M. (2019). La mise en œuvre des moyens d'enseignement romand : un compromis typiquement suisse entre rationalité de la méthode et pluralisme des pratiques ? In R. Etienne, S. Regano & L. Talbot (Ed.). *Peut-on encore parler de méthodes pédagogiques ?* (pp. 137-147). Paris : L'Harmattan.
- Capitanescu Benetti, A., Leroux, M. & Connac, S. (Ed.) (2021). L'organisation du travail dans les coulisses de la différenciation. *Education et socialisation, 59 & 60*.
- Capitanescu Benetti, A., Letor, C. & Guillemette, S. (Ed.) (2022). *Les nouvelles formes du travail scolaire. Changer l'école pour la renforcer ?* Montpellier : Presses universitaires de la Méditerranée.
- Carraud, F. (2020). Les paradoxes du « beau travail » des professeurs des premier et second degrés en France. *Revue internationale d'éducation de Sèvres, 84*, 125-133.
- Castets-Fontaine, B., & Tuailon-Demésy, A. (2017). Le mal-être enseignant en France. État des lieux et questionnements sociologiques. *Recherches & éducations, 18*. URL : <https://journals.openedition.org/rechercheseducations/4338>
- Chabot, P. (2019). *Traité des libres qualités*. Paris : PUF.
- Chapelle, G. & Meuret, D. (2006). *Améliorer l'école*. Paris : PUF.
- Cifali, M. & Périlleux, T. (Ed.) (2012). *Les métiers de la relation malmenés. Répliques cliniques*. Paris : L'Harmattan.
- Cifali, M. (2018). *S'engager pour accompagner. Valeurs des métiers de la formation*. Paris : PUF.

- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail : concepts et méthodes. *Travailler*, 4(7), 7-42.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2013). L'aspiration au travail bien fait. *Le journal de l'École de Paris du management*, 1, 23-28.
- Clot, Y., Bonnefond, J., Bonnemain, A. & Zittoun, M. (2021). *Le prix du travail bien fait. La coopération conflictuelle dans les organisations*. Paris: La Découverte.
- Corcuff, Ph. (2001). Usage sociologique de ressources phénoménologiques : un programme de recherche au carrefour de la sociologie et de la philosophie. In J. Benoist & B. Karsenti (Ed.). *Phénoménologie et sociologie* (pp. 105-126) Paris : PUF.
- Courpasson, D. (2000). *L'action contrainte. Organisations libérales et domination*. Paris : PUF.
- Criblez, L. (2017). Schule für alle: eine Geschichte der Volksschule von ihren Anfängen bis heute. *NZZ Geschichte*, 11, 37-53.
- Crinon, J. & Muller, A. (Ed.) (2018). Savoirs et normes pour enseigner. *Recherche et formation*, 88, 9-16.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and student achievement: a review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8 (1).
- Darling-Hammond, L. (2020) Accountability in Teacher Education. *Action in Teacher Education*, 42(1), 60-71.
- Davezies, P. (1993). Éléments de psychodynamique du travail. *Education Permanente*, 116, 33-46.
- De Certeau, M. (1978). Une culture très ordinaire. *Esprit*, 22(10), 3-26.
- Dejours, C. (2008). *Travail, usure mentale*. Paris : Bayard.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative. L'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23, 371-393.
- Dewey, J. (1934/2010). *L'art comme expérience*. Paris : Gallimard.
- Dockrell, J. E., Marshall, C. R. & Wyse, D. (2016). Teachers' reported practices for teaching writing in England. *Reading and writing*, 29(3), 409-434.
- Dodier N. (1993). Les appuis conventionnels de l'action. Éléments de pragmatique sociologique. *Réseaux*, 11(62), 63-85.
- Dodier, N. (2001). Une éthique radicale de l'indexicalité. In M. de Fornel, A. Ogien & L. Quéré (Ed.). *L'ethnométhodologie* (pp. 315-330). Paris : La Découverte.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Dupriez, V. & Malet, R. (2013). *L'évaluation dans les systèmes scolaires. Accommodements du travail et reconfiguration des professionnalités*. Bruxelles : De Boeck.
- Dupriez, V. & Mons, N. (2011). Les politiques d'*accountability*. Responsabilisation et formation continue des enseignants. *Éducation comparée*, 5, 45-59.
- Durrive, L. (2015). *L'expérience des normes. Comprendre l'activité humaine avec la démarche ergologique*. Toulouse : Octares.
- ECP-Education-cultures-pratiques & LIFE-Laboratoire Innovation Formation Education (2021). *Travail enseignant et évolutions de l'école primaire : entre besoins d'innovation et de stabilité*. Communications au colloque international « L'école primaire au XXI^e siècle » (12 au 14 octobre). Paris : Université de Paris-Cergy.
- ECP-Education-cultures-pratiques & LIFE-Laboratoire Innovation Formation Education (2022). *Étudier le « beau travail » des enseignant-es : quel intérêt pour les trois sphères de la profession, de sa gouvernance et de sa formation ?* Communications au congrès Actualité de la recherche en éducation et formation (13 au 15 septembre). Lausanne : Université de Lausanne. URL : https://www.conftool.pro/sief2022/index.php?page=browseSessions&form_session=44
- Ehrenberg, A. (1998). *La fatigue d'être soi. Dépression et société*. Paris : Odile Jacob.
- Felouzis, G. & Hanhart, S. (Ed.) (2011). *Gouverner l'éducation par les nombres ? Usages, débats et controverses*. Bruxelles : De Boeck.
- Ferry, J. (2007). Le paradigme indiciaire. In D. Thouard (Ed.). *L'interprétation des indices. Enquête sur le paradigme indiciaire avec Carlo Ginzburg* (pp. 91-102). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Flandin, S., Leblanc, S. & Muller, A. (2015). Vidéoformation « orientée activité » : quelles utilisations pour quels effets sur les enseignants. In V. Lussi Borer, M. Durand & F.Yvon (Ed.). *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (pp. 179-198). Bruxelles : De Boeck.
- Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité, tome I. La volonté de savoir*. Paris : Gallimard.
- Frelat-Kahn, B. (2009). Entre nature et contingence : de la normalité à la normativité. *Le Telemaque*, 2, 45-56.
- Fürst, F. (2018). *Burnout bei Lehrkräften: Theorie-Ursachen-Prävention-Intervention*. Marburg: Tectum Wissenschaftsverlag.
- Gadrey, J. (2002). Dix thèses pour une socio-économie de la qualité des produits. *Sociologie du travail*, 44(2), 272-279.
- Garcia, A.-L. & Lantheaume, F. (Ed.) (2019). *Durer dans le métier d'enseignant*. Paris : Academia-L'Harmattan.
- Gather Thurler, M. (2000) *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Paris : ESF
- Gather Thurler, M., Kolly Ottiger, I., Losego, Ph. & Maulini, O. (Ed.) (2016). *Les directeurs au travail. Une enquête au cœur des établissements scolaires et socio-sanitaires*. Berne : Peter Lang.
- Gather Thurler, M. & Kühn-Ziegler, R. (Ed.) (2013). Inklusion 1. *Journal für Schulentwicklung*, 3.

- Gather Thurler, M. & Maulini, O. (Ed.) (2007). *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes ?* Québec . Presses de l'Université du Québec.
- Gather Thurler, M. & Rolff, H. G. (Ed.) (2014). Wirksame Schulleitung. *Journal für Schulentwicklung*, 2.
- Gauchet, M. (2002). L'École à l'école d'elle-même. Contraintes et contradictions de l'individualisme démocratique. In *La démocratie contre elle-même* (pp. 109-169). Paris : Gallimard.
- Gavillet-Mentha, F. (2011). *Un métier désenchanté. Parcours d'enseignants secondaires 1970-2010*. Lausanne : Antipodes.
- Guibert, P. (Ed.) (2021). *Manuel de sciences de l'éducation et de la formation*. De Boeck Supérieur.
- Guibert, P., Dejemepe, X., Desjardins, J. & Maulini, O. (Ed.) (2019). *Questionner et valoriser le métier d'enseignant. Une double contrainte en formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Guibert, P., Périer, P., Le Coz, A., Maleyrot, E. & Urbanski, S. (2020). Dimensions et construction de la reconnaissance chez les enseignants du second degré. *Éducation & formations*, 101, 299-320.
- Habermas, J. (1991). *De l'éthique de la discussion*. Paris : Flammarion.
- Haeberli, Ph., Pagoni, M. & Maulini, O. (Ed.) (2017). *La participation des élèves : effet de mode ou nécessité ?* Paris : L'Harmattan.
- Heimberg, Ch., Maulini, O. & Mole, F. (Ed.) (2020). Le rapport à la vérité dans l'éducation. *Raisons éducatives*, 24.
- Hofstetter, R., Thévoz, J., Palandella, L., Durand, G. & Pasquier, G. (Ed.) (2015). *Les bâtisseurs de l'école romande*. Genève : Georg.
- Honneth A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Cerf.
- Honneth, A. (2006). *La société du mépris*. Paris : La Découverte.
- Honneth, A. (2015). *Le Droit de la liberté. Esquisse d'une éthicité démocratique*. Paris : Gallimard.
- Huët, R. (2021). *De si violentes fatigues. Les devenirs politiques de l'épuisement quotidien*. Paris : PUF.
- Huttunen, R. & Heikkinen, H. L. (2004). Teaching and the dialectic of recognition. *Pedagogy, Culture and Society*, 12(2), 163-174.
- Kaplan, L. S., & Owings, W. A. (2002). *Teacher quality, teaching quality, and school improvement*. Phi Delta Kappa International.
- Karsenti, T., Collin, S. & Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), 549-568.
- Keane, J. (2009). *The Life and Death of Democracy*. London : Simon & Schuster.
- Lallement, M. (2007). Qualités du travail et critique de la reconnaissance. In A. Caillé (Ed.). *La quête de reconnaissance. Nouveau phénomène social total* (pp. 71-88). Paris : La Découverte.
- Lallement, M. (2010). *Le travail sous tensions*. Auxerre : Sciences Humaines.
- Lantheaume, F. & Hérou, C. (2008). *La souffrance des enseignants : une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : PUF.
- Lantheaume, F. (2008). Tensions, ajustements, crise dans le travail enseignant : un métier en redéfinition. *Pensée plurielle*, 2, 49-56.
- Lascombes, P. & Le Galès, P. (Ed.) (2004). *Gouverner par les instruments*. Paris : Les Presses de Sciences Po.
- Lelièvre, C. (1999). *Jules Ferry. La République éducatrice*. Paris : Hachette.
- Leplat, J. (2020). Les compétences dans l'activité et leur analyse. *Psychologia Resurselor Umane*, 6(2), 16-30.
- Lessard, C. (2000). Évolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation. *Recherche & Formation*, 35, 91-116. URL : https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2000_num_35_1_1672
- LIFE-Laboratoire Innovation-Formation-Éducation (sous presse). *Comprendre, interroger et développer les pratiques éducatives. Une démarche de recherche ancrée dans le travail réel et ses innovations* (Cahier de la section des sciences de l'éducation). Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Ligozat, F., Charmillot, M. & Muller, A. (Ed.). *Le partage des savoirs dans les processus de recherche en éducation*. Bruxelles : De Boeck (coll. Raisons éducatives).
- Loriol, M. (2020). Fragilisation de la définition collective du travail bien fait... et emprise des indicateurs d'activité. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1, 63-73.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher*. Chicago : The University of Chicago Press.
- Maroy, Ch. (2008). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? *Sociologie et sociétés*, 40(1), 31-55.
- Maroy, Ch. (2009). Enjeux, présupposés et implicites normatifs de la poursuite de l'efficacité dans les systèmes éducatifs. In X. Dumay & V. Dupriez (Ed.), *L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombre* (pp. 209-224). Bruxelles : De Boeck.
- Maroy, C. & Dutercq, Y. (2017). *Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation*. Bruxelles : De Boeck.
- Maulini, O. (2005). *Questionner pour enseigner & pour apprendre. Le rapport au savoir dans la classe*. Paris : ESF.
- Maulini, O. (2005). *Questionner pour enseigner & pour apprendre. Le rapport au savoir dans la classe*. Paris : ESF.
- Maulini, O. (2009). Das öffentliche Bildungswesen und seine Legitimation : zwischen instrumenteller Vernunft und symbolischer Botschaft. *Journal für Schulentwicklung*, 2, 33-43.
- Maulini, O. (Ed.) (2011). Les formes du travail scolaire : entre conflits de méthodes et développement des pratiques. *Recherches en éducation*,

- Maulini, O. (2012). Le chiffre et la lettre ? Entre culte du résultat et culture de la règle : comment l'enseignement change, et comment ce changement peut évoluer. In P. Charland, C. Daviau, A. Simbagoye & S. Cyr (Ed.). *Ecoles en mouvements et réformes. Enjeux, défis et perspectives* (pp. 53-63). Bruxelles : De Boeck.
- Maulini, O. (2013/2017). Penser les pratiques éducatives par l'induction croisée de leurs régularités et de leurs variations : une méthode de recherche ancrée dans les observations. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. URL : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-1313.pdf>
- Maulini, O. (2019). *Eduquer entre engagement et lucidité*. Paris : ESF.
- Maulini, O. (2020). Efficacité. *Recherche et formation*, 93. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/6018>
- Maulini, O. (2021). *La formation continue et le développement professionnel des personnels d'éducation*. Rapport scientifique pour la conférence de comparaisons internationales du CNESCO. Paris : CNAM. URL : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:151208>
- Maulini, O. & Capitanescu Benetti, A. (2020). Entre faillibilisme et convivialisme : le rapport aux vérités professionnelles en formation des enseignant-es. *Raisons éducatives*, 24, 203-222.
- Maulini, O., Capitanescu Benetti, A., Progin, L., Clénin, J., Périsset, D., Perrenoud, O., Smania Marques, R. & Veuthey, C. (2016). De la rhétorique de la qualité aux critères de la légitimité. Le cas de l'école primaire genevoise, 2005-2015. *Revue suisse des sciences de l'éducation/Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 38(3), 513-528.
- Maulini, O. & Erceylan, S. (2021). Métier-Profession. In E. Runtz-Christan & P.-F. Coen (Ed.). *Concepts-clés de la formation : un ouvrage pour professionnaliser l'enseignement* (pp. 212-215). Lausanne : Loisirs et pédagogie.
- Maulini, O. & Gather Thurler, M. (Ed.) (2014). *Enseigner : un métier sous contrôle ? Entre autonomie professionnelle et normalisation du travail*. Paris : ESF.
- Maulini, O. & Montandon, C. (Ed.) (2005). *Les formes de l'éducation. Variété et variations*. Bruxelles : De Boeck (Raisons éducatives).
- Maulini, O. & Perrenoud, M. (2020). Enseigner : entre prescription et autonomie, un métier en tension. *Administration et éducation*, 4(168), 21-26.
- Maulini, O. & Progin, L. (Ed.) (2016). *Des établissements scolaires autonomes ? Entre inventivité des acteurs et éclatement du système*. Paris : ESF.
- Maulini, O. & Wandfluh, F. (2007). Organiser et planifier le travail scolaire. Des modèles théoriques aux pratiques des enseignants. In M. Gather Thurler & O. Maulini (Ed.). *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes* (pp. 123-149). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Merton, R. K., 1973, *The sociology of science: theoretical and empirical investigations*, Chicago : University of Chicago Press.
- Meuret, D. (2013). *Pour une école qui aime le monde. Les leçons d'une comparaison France-Québec (1960-2012)*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Mili, I. & Maulini, O. (2022) (Ed.) Les enseignant-es primaires et leurs spécialisations. Entre division des compétences et renforcement des formations. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 1.
- Mucchielli A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Muller, A. & Plazaola Giger, I. (2014). *Dispositions à agir, travail et formation*. Toulouse : Octarès.
- Musil, R. (1930/2011). *L'Homme sans qualités*. Paris : Seuil.
- Nachi, M. (2021). Un régime pragmatique de l'arrangement. L'en-deçà du public, l'au-delà du familial. *SocietàMutamentoPolitica*, 12(23), 63-79.
- OCDE-Organisation de coopération et développement économique (2012). Les enseignants reçoivent-ils la reconnaissance qu'ils méritent ? *L'enseignement à la loupe*, 01. Paris : OCDE. URL : <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5jlvc7msbbq2-fr.pdf?expires=1664791963&id=id&accname=guest&checksum=29B460E47BFBF8724ABCF9D851E93AA1>
- OCDE-Organisation de coopération et développement économique (2016). Professionnalisme des enseignants. *L'enseignement à la loupe*, 14. Paris : OCDE. URL : https://www.oecd-ilibrary.org/fr/professionnalisme-des-enseignants_5jm3wkmnqm5l.pdf?itemId=%2Fcontent%2Fpaper%2F5jm3wkmnqm5l-fr&mimeType=pdf
- Oelkers, J. (2018). *Stress für Mitarbeitende der Schule*. Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft. URL : https://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:bffff24c-dab7-40c3-b347-dde826d13fea/Zuerich_Stress.pdf
- Osborn, M., McNess, E. & Broadfoot, P. (2000). *What Teachers Do. Changing Policy and Practice in Primary Education*. London : Continuum.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181
- Paquay, L., Perrenoud, Ph., Altet, M., Desjardins, J. & Etienne, R. (Ed.) (2014). *Travail réel des enseignants et formation. Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ?* Bruxelles : De Boeck.
- Parker, A. & Tritter, J. (2006) Focus group method and methodology: current practice and recent debate. *International Journal of Research & Method in Education*, 29(1), 23-37.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : PUF.
- Payet, J. P. (1997). Le « sale boulot ». Division morale du travail dans un collège en banlieue. *Les Annales de la recherche urbaine*, 75(1), 19-31.
- Périer, P. (2004). Une crise des vocations ? Accès au métier et socialisation professionnelle des enseignants du secondaire. *Revue française de pédagogie*, 147, 79-90.
- Perrenoud, Ph. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Genève : Droz.

- Perrenoud, Ph. (1993). Curriculum : le réel, le formel, le caché. In J. Houssaye (Ed.). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 61-76). Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (1994a). *Le métier d'enseignant entre prolétarisation et professionnalisation : deux modèles du changement. Perspectives*, XXVI(3), 543-562.
- Perrenoud, Ph. (1994b). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (1995). *La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (1996a). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (1996b). L'évaluation des enseignants : entre une impossible obligation de résultats et une stérile obligation de procédure. *Educateur*, 10, 24-30.
- Perrenoud, Ph. (1997a). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (1997b). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Entre deux logiques. Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (2002). Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Perrenoud, Ph. (2003). *L'école est-elle encore le creuset de la démocratie ? Education à la citoyenneté : quand la main droite ignore ce que fait la main gauche*. Lyon : Chronique Sociale.
- Perrenoud, Ph. (2012a). *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (2012b). *Quand l'école prétend préparer à la vie... Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?* Paris : ESF.
- Perrenoud, P., Altet, M., & Lessard, C. (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck.
- Prairat, E. (2015). *Quelle éthique pour les enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Prairat, E. (2017). Qu'est-ce qu'une norme professionnelle ? *Recherches en éducation*, XX, 7-XX.
- Progin, L. & De Rham, C. (2009). *Coopérer pour rendre possible une autre organisation du travail scolaire* (Cahiers de la Section des sciences de l'éducation, N°124). Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Progin, L., Etienne, R. & Pelletier, G. (Ed.) (2019). *Diriger un établissement scolaire. Tensions ressources et développement*. Bruxelles : De Boeck.
- Progin, L., Letor, C., Etienne, R. & Pelletier, G. (Ed.) (2021). *Les directions d'établissement au cœur du changement. Pilotage, collaboration et accompagnement des équipes éducatives*. Bruxelles : De Boeck.
- Progin, L., Marcel, J.-F., Périsset, D. & Tardif, M. (2015). *Transformation(s) de l'école : vision et division du travail*. Paris: L'Harmattan.
- Ravitch, D. (2010). *The Death and Life of the great american School System. How Testing and Choice are undermining Education*. New York : Basic Books.
- Reeves, C. A., & Bednar, D. A. (1994). Defining quality: alternatives and implications. *Academy of management Review*, 19(3), 419-445.
- Reichenbach, R. (2011). *Pädagogische Autorität. Macht und Vertrauen in der Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Renault, E. (2007). Reconnaissance et travail. *Travailler*, 2, 119-135.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Le Seuil
- Ricoeur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*, Paris : Stock.
- Robert, F. (2005). Une approche conceptuelle de la qualité en éducation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 13(1), 115-125.
- Rosa, H. (2012). *Aliénation et accélération. Vers une théorie critique de la modernité tardive*. Paris : La Découverte.
- Santoro, D. A. (2021). *Demoralized: Why teachers leave the profession they love and how they can stay*. Boston : Harvard Education Press.
- Schleicher, A. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*. Paris : OECD.
- Schneuwly, B. & Thévenaz-Christen, Th. (2006). *Analyses des objets enseignés : le cas du français*. Bruxelles : De Boeck.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think In Action*. New York : Basic Books.
- Schwartz, Y. (2015). Production de savoirs sur l'activité : quels nœuds entre épistémologie et éthique ? *Ergologia*, 14, 117-129.
- Schwartz, Y. (2021). Quelle philosophie sociale pour quelle conception de l'activité humaine ?. In Y. Schwartz (2021). *Travail, ergologie et politique* (pp. 165-201). Paris : La Dispute.
- Sennett, R. (2000). *Le travail sans qualités. Les conséquences humaines de la flexibilité*. Paris: Albin Michel
- Simon, H. A. (2000). Bounded rationality in social science: Today and tomorrow. *Mind & Society*, 1(1), 25-39.
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage Publications, Inc.
- Stromquist, N. P. (2018). *The Global Status of Teachers and the Teaching Profession*. Brussels : Education International.

- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- Therriault, G., Baillet, D., Carnus, M.-F. & Vincent, V. (Ed.) (2017). *Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignante et de l'apprenant. Une énigmatique rencontre*. Bruxelles : De Boeck.
- Thévenot, L. (2006). *L'Action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement*. Paris : La Découverte.
- Thévenot, L. (2009). Biens et réalités de la vie en société. Disposition et composition d'engagements pluriels. In M. Breviglieri, C. Lafaye & D. Trom (Ed.). *Compétences critiques et sens de la justice* (pp. 37-55). Paris : Economica.
- Thievenaz, J. (2022). Le travail de près, ou les détails de l'expérience. *Éducation Permanente*, 230, 59-70.
- Tiffon, G. (2021). *Le travail disloqué. Organisations liquides et pénibilité mentale du travail*. F-Lormont : Le Bord de l'Eau.
- Tümen Akyıldız, S. & Ahmed, K. (2021). An Overview of Qualitative Research and Focus Group Discussion. *International Journal of Academic Research in Education*, 7(1).
- Veuthey, C., Marcoux, G. & Grange, T. (Ed.) (2016). *L'école première en question. Analyses et réflexions à partir des pratiques d'évaluation*. Louvain-la-Neuve : EME Editions.
- Veyrunes, Ph. (2017). *La classe : hier, aujourd'hui, demain*. Paris : Presses universitaires du Midi.
- Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Vincent, V. & Carnus, M.-F. (Ed.) (2015). *Le rapport au(x) savoir(s) au coeur de l'enseignement. Enjeux, richesse et pluralité*. Bruxelles : De Boeck.
- Vincent, V. & Therriault, G. (2021). « En faire toujours plus » : un besoin pédagogique et des pratiques enseignantes conséquentes ? Étude de cas à l'aune du rapport au savoir et des croyances d'un enseignant de sciences humaines et sociales au secondaire. *Phronesis*, 10(2-3), 86–106. URL : <https://doi.org/10.7202/1081787ar>
- Weill-Fassina, A. (2016). L'image opérative de Dimitri Ochanine en contexte. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 18(1).
- Yerly, G. & Maroy, C. (2017). La gouvernance par les résultats est-elle un mode de régulation de l'école légitime aux yeux des enseignants ? Une enquête qualitative dans quatre systèmes scolaires. *Revue française de pédagogie*, 1, 93-108.