

La profession enseignante en France
Permanence et éclatement
The Teaching Profession in France
Permanence and Rupture
La profesión docente en Francia
Permanencia y fracturas

Vincent Lang

Volume 29, Number 1, Spring 2001

Le renouvellement de la profession enseignante : tendances, enjeux et défis des années 2000

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1079567ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1079567ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (print)

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Lang, V. (2001). La profession enseignante en France : permanence et éclatement. *Éducation et francophonie*, 29(1), 52–69.
<https://doi.org/10.7202/1079567ar>

Article abstract

This article first reviews the sociographic characteristics of the teaching corps in France and the principle transformations within the educational system and in the societal context of professional practice. The author then looks at the evolution of recruitment conditions and transformations in early training for the profession, examining what they question in terms of prior status and professionalism. Studies may show stability, at a general level, in professional practices, but ethnographic approaches reveal the complexity of adaptations to local conditions and the diversity of professional mobilizations. If there is permanence in the teaching profession, a rupture can also be seen in the postulated unity of the teaching force, accompanied by a reworking of the profession's direction, in which temporality is lagging with respect to transformations in teaching and the expectations of the institution. Who are the teachers in France today? Heirs to a long tradition, do they carry on the professional culture and values that made up their social constitution in the past? The development of long academic careers, changes of an educated public, transformations in social life, living conditions, access to information, and uncertainty with respect to educational values have necessarily had their effects on the profession and ways of practicing it. The article essentially questions how to understand an obvious stability in professional practice and identity, hastily compared to the immobility of a protected group, while this same group has seen its composition transformed, entry requirements completely changed, and its goals redefined.

La profession enseignante en France : permanence et éclatement

Vincent LANG

France

RÉSUMÉ

Après avoir rappelé les caractéristiques sociographiques des corps enseignants en France et les principales transformations de l'appareil éducatif et du contexte sociétal de l'exercice professionnel, on examine d'abord les évolutions des conditions de recrutement et les transformations des formations initiales du groupe professionnel en s'interrogeant sur ce qu'elles mettent en cause des statuts et professionnalités anciennes. Si d'autre part les enquêtes montrent, à un niveau général, une stabilité des pratiques professionnelles, les approches de type ethnographique révèlent la complexité des adaptations aux conditions locales d'exercice et la diversité des mobilisations professionnelles. S'il y a permanence de la mission d'enseignement, on observe un éclatement de l'unité postulée des corps enseignants, accompagnée d'un travail de réélaboration du sens du métier, travail dont la temporalité est en décalage par rapport aux transformations de la scolarisation et aux attentes de l'institution.

Qui sont les enseignants en France aujourd'hui? Héritiers d'une longue tradition, sont-ils porteurs des cultures professionnelles et des valeurs qui les ont socialement constituées dans le passé? Le développement d'une scolarité longue, les mutations du public scolarisé, les transformations des rapports sociaux, des conditions de vie, de l'accès à l'information ou les incertitudes quant aux valeurs éducatives ont nécessairement des effets sur l'exercice professionnel et les manières d'être au métier. On se demandera ici essentiellement comment comprendre une apparente

stabilité des pratiques et des identités professionnelles, vite assimilée à l'immobilisme d'un groupe protégé, alors que celui-ci a vu sa composition transformée, ses conditions d'exercice bouleversées, ses missions redéfinies.

ABSTRACT

The Teaching Profession in France : Permanence and Rupture

Vincent LANG
France

This article first reviews the sociographic characteristics of the teaching corps in France and the principle transformations within the educational system and in the societal context of professional practice. The author then looks at the evolution of recruitment conditions and transformations in early training for the profession, examining what they question in terms of prior status and professionalism. Studies may show stability, at a general level, in professional practices, but ethnographic approaches reveal the complexity of adaptations to local conditions and the diversity of professional mobilizations. If there is permanence in the teaching profession, a rupture can also be seen in the postulated unity of the teaching force, accompanied by a reworking of the profession's direction, in which temporality is lagging with respect to transformations in teaching and the expectations of the institution.

Who are the teachers in France today? Heirs to a long tradition, do they carry on the professional culture and values that made up their social constitution in the past? The development of long academic careers, changes of an educated public, transformations in social life, living conditions, access to information, and uncertainty with respect to educational values have necessarily had their effects on the profession and ways of practicing it. The article essentially questions how to understand an obvious stability in professional practice and identity, hastily compared to the immobility of a protected group, while this same group has seen its composition transformed, entry requirements completely changed, and its goals redefined.

RESUMEN

La profesión docente en francia : permanencia y fracturas

Vincent LANG
France

Después de haber presentado las características sociográficas del cuerpo docente en Francia y las principales transformaciones del aparato educativo y del contexto societal del ejercicio profesional, se examinan las evoluciones de las condiciones de

contratación y las transformaciones de las formaciones iniciales del grupo profesional interrogándose sobre los cuestionamientos que se hacen en torno a los status y profesiones pasadas. Si las encuestas muestran, por otra parte, una estabilidad de prácticas profesionales a nivel general, los acercamientos de tipo etnográfico muestran la complejidad de las adaptaciones a las condiciones locales de ejercicio y la diversidad de las movilizaciones profesionales. Si bien permanece la misión educativa, se observa la fractura de la postulada unidad del cuerpo docente, acompañada de un trabajo de re-elaboración del significado del oficio, trabajo cuya temporalidad no coincide con las transformaciones de la escolarización ni con las expectativas de la institución.

¿Quiénes son los maestros actualmente en Francia? Herederos de una larga tradición : ¿portan aun las culturas profesionales y los valores a través de los cuales se contituyeron socialment en el pasado? El desarrollo de un largo proceso de escolarización, las mutaciones del público escolarizado, las transformaciones de las relaciones sociales, de las condiciones de vida, del acceso a la información o de las incertidumbres en lo que se refiere a los valores educativos, necesariamente han afectado el ejercicio profesional y las maneras de ser en el oficio. Tratamos de comprender la aparente estabilidad de las prácticas y de las identidades profesionales, rápidamente asimiladas al inmovilismo de un grupo protegido que ha visto transformarse su composición, cuyas condiciones de ejercicio han sido afectadas y sus misiones redefinidas.

Introduction

Qui sont les enseignants en France aujourd'hui? Héritiers d'une longue tradition, sont-ils porteurs des cultures professionnelles et des valeurs qui les ont socialement constituées dans le passé? Le développement d'une scolarité longue, les mutations du public scolarisé, les transformations des rapports sociaux, des conditions de vie, de l'accès à l'information ou les incertitudes quant aux valeurs éducatives ont nécessairement des effets sur l'exercice professionnel et les manières d'être au métier. On se demandera ici essentiellement comment comprendre une apparente stabilité des pratiques et des identités professionnelles, vite assimilée à l'immobilisme d'un groupe protégé, alors que celui-ci a vu sa composition transformée, ses conditions d'exercice bouleversées, ses missions redéfinies.

Le contexte

Selon les données ministérielles, en 1998 le primaire regroupe 360 000 enseignants, dont 315 000 pour l'enseignement public; les non-titulaires sont très peu

nombreux (700 dans le réseau public), le taux de féminisation est très élevé (77 % dans le public, plus de 91 % dans le secteur privé). Si les effectifs ont crû régulièrement de 1960 au milieu des années 1980 (plus de 38 % pour le public), ils sont restés ensuite relativement stables.

Le secondaire (général et professionnel) compte plus de 496 000 enseignants, dont près de 94 000 dans le secteur privé; la proportion des non-titulaires est très variable selon les périodes, oscillant pour le public entre 14 000 et 31 000 au cours de la dernière décennie; le taux de féminisation s'élève à 57 %, avec de fortes variations selon le type d'établissement et les disciplines. Le secondaire a connu une très forte croissance au cours de la seconde moitié du 20^e siècle; en cinquante ans les effectifs publics ont été multipliés par 14,5, avec de fortes variations selon les catégories : de 5 100 à 41 800 pour les professeurs agrégés, de 11 200 à 223 850 pour les professeurs certifiés et assimilés, sur la même période (les deux corps se distinguent par leur niveau de recrutement théorique, bac+4 pour les agrégés, bac+3 pour les certifiés, par leur salaire, leurs obligations de services); ces dernières années, cette croissance reste soutenue (14 % en 10 ans). Dans l'ensemble, l'effort de la puissance publique est resté très élevé durant la période.

Le groupe professionnel des enseignants du secondaire constitue un monde composite malgré l'image d'un corps soudé et homogène qu'en a l'opinion. Des lignes de clivage séparent les enseignants selon qu'ils sont titulaires ou non titulaires, selon la discipline qu'ils enseignent, leur type d'établissement d'exercice et plus encore selon leur corps administratif d'appartenance : corps des agrégés (11,2 % des effectifs), des certifiés (60 %), des professeurs de lycée professionnel (16,2 %), des adjoints d'enseignement (2,5 %), des anciens professeurs d'enseignement général de collègue (PEGC, 10 %). La croissance des effectifs des professeurs du secondaire, devenus plus nombreux que leurs collègues du primaire, produit un effet de banalisation du métier; cette perte de prestige social est renforcée par la prédominance du corps des certifiés, alors que le groupe professionnel était auparavant composé majoritairement d'agrégés. La déqualification est d'autant plus vivement ressentie que d'une part la position des instituteurs a été nettement revalorisée par la création récente du corps des « professeurs des écoles », dont la carrière est organisée sur le modèle de celle des professeurs certifiés, et que d'autre part le niveau théorique de recrutement de ces derniers n'a pas bougé depuis 60 ans au moins, alors que l'ensemble de la population voit son niveau de qualification fortement augmenter. La traditionnelle rivalité avec les enseignants du primaire, exacerbée par cette lente déqualification, a profondément marqué les identités professionnelles, comme en témoignent par exemple les luttes âpres concernant les questions de syndicalisation qui aboutiront en 1992 à l'éclatement de l'ancienne Fédération de l'éducation nationale.

La question de l'origine sociale des enseignants a donné lieu à un certain nombre d'études qui tendent à montrer que le recrutement des enseignants du premier degré serait devenu moins populaire et traduirait un « lent embourgeoisement général » de ce groupe professionnel (Berger, 1979), dû en particulier à l'élévation progressive du niveau de recrutement (Charles et Clément, 1997); pour le second

degré, les résultats sont plus incertains. Une étude récente (Degenne et Vallet, 2000), portant sur une longue période, conduit à revenir sur certaines de ces conclusions; cet « embourgeoisement » correspond à un mouvement, commun à toute la population active, d'élévation progressive de la qualification paternelle : pour le premier degré, jusqu'à la fin des années 1970 la composition du groupe professionnel se rapproche de celle de l'ensemble des actifs, puis reste stable; pour le second degré, ce rapprochement se poursuit, de façon atténuée, jusqu'en 1997, comme l'avait déjà montré Thélot (1993). De même si les enseignants du secondaire sont traditionnellement d'origine sociale plus élevée que ceux du primaire, cet écart tend à diminuer. Il paraît donc légitime de parler d'une dilution des caractéristiques socioculturelles des corps enseignants. C'est bien ainsi que les enseignants du premier degré perçoivent ainsi leur propre situation : Maresca (1995) constate qu'ils estiment que leur propre origine sociale augmente, à chaque génération.

D'un point de vue sociographique, on observe enfin que les pyramides des âges des différents groupes d'enseignants sont très déséquilibrées et que plus de 40 % des agents doivent partir dans les dix prochaines années : ce renouvellement de très grande ampleur affectera sans doute les identités professionnelles des enseignants et transformera les professionnalités de façon plus radicale que les actions actuelles de formation en cours de service.

Pour comprendre l'évolution des professionnalités, outre les évolutions des corps enseignants il faut examiner les transformations des conditions d'exercice, et en premier lieu celles du contexte organisationnel. Comme dans beaucoup de pays, l'appareil éducatif a été profondément remodelé dans la seconde moitié du 20^e siècle; les politiques scolaires ont privilégié quatre transformations majeures :

- la prolongation de la scolarité dans un double souci de démocratisation de l'accès aux études et d'élévation du niveau général de qualification de la population active; en termes de finalités il s'agit de recruter des élites sur une base démocratique, ce qui suppose d'ouvrir massivement l'enseignement secondaire à des catégories sociales qui traditionnellement n'y entraient pas et tend à produire un effet de pilotage par l'aval pour l'enseignement primaire, lourd de conséquences en termes d'identité professionnelle;
- la massification des études secondaires, en repoussant progressivement les paliers d'orientation de plus en plus tard;
- la rationalisation de la gestion des flux d'élèves en fonction des orientations définies par une planification qui visera dans un premier temps à mettre en correspondance les « niveaux » de sortie de la scolarité, les aptitudes individuelles, les filières de formation et les besoins du pays, transformant profondément l'appareil éducatif traditionnellement organisé en ordres séparés (réseau primaire, réseau secondaire puis réseau technique) en un système unifié fondé sur une sélection rigoureuse par l'orientation;
- enfin la décentralisation et la déconcentration de la gestion de l'appareil éducatif au cours des années 1980; elles ouvriront un espace d'autonomie et de concurrence locales pour les établissements et permettront l'émergence de

politiques éducatives des collectivités territoriales, qui parfois entreront en compétition avec celle de l'État.

D'une part le système ne sépare plus les classes sociales selon deux réseaux de scolarisation et d'autre part les missions d'instruction et d'éducation ne sont plus dissociées de l'insertion socio-professionnelle et de la formation professionnelle : la fin de cette double dissociation marque une rupture dans l'histoire de l'école républicaine (Raynaud et Thibaud, 1990).

Les conditions de l'exercice professionnel ont été profondément bouleversées non seulement par des transformations de grande ampleur des finalités et de l'organisation de l'appareil scolaire, mais aussi par les évolutions du contexte sociétal, conduisant à une réelle crise de la relation pédagogique, dont on soulignera ici trois aspects. En premier lieu, l'ensemble des experts relève une difficulté proprement pédagogique à prendre en compte l'hétérogénéité des élèves, hétérogénéité de niveaux, de socialisation, d'aspirations; plus que de compétence technique, il est question d'une attitude professionnelle nouvelle lorsqu'il s'agit de prendre en charge des élèves en difficulté scolaire, des « populations à hauts risques » (Perrenoud, 1993) et plus généralement de transformer un enseignement élitiste en un enseignement de masse. En second lieu, les relations adultes/« jeunes » se sont profondément modifiées dans la société, rendant difficile la communication entre élèves et professeurs parce que sans doute les comportements acceptés en famille – droit à la parole, participation aux décisions, droit à l'explication, autonomie, etc. – « passent » souvent mal dans l'institution scolaire française, ou lui sont inadaptés. Plus fondamentalement, pour la quasi-totalité des jeunes, l'adolescence se vit dorénavant dans l'institution scolaire; or, d'une part l'école ne leur offre pas de repères suffisamment clairs pour se construire une identité; d'autre part les enseignants ont le sentiment d'un transfert de responsabilité de la part des familles, accru par la multiplication d'injonctions éducatives, comme si l'école devait prendre en charge une grande part des problèmes politiques et sociaux : violence dans les cités, instauration d'une nouvelle citoyenneté, drogue, ou sécurité routière, etc. Ni la culture professionnelle des enseignants, ni leur formation ne les préparent à jouer ces rôles éducatifs, d'autant moins qu'auparavant la socialisation juvénile s'effectuait très largement dans le monde du travail. Enfin le mode de relation traditionnel élève-professeur est caractérisé par un triple déphasage : d'une part l'évolution des savoirs scolaires après des décennies de stabilité et les nouveaux modes d'accès à l'information par les technologies modernes conduisent à une sorte de désacralisation de la position de l'enseignant, la transcendance de la culture étant garante de son autorité traditionnelle; d'autre part la grande masse des élèves manifeste une distance, voire une défiance, vivement ressentie par les enseignants (Dubet, 1991); ces relations d'évitement se traduisent par une dégradation du climat de la classe et mettent en cause l'image de soi et l'identité des enseignants; enfin, l'émergence d'un rapport très instrumental à la scolarité instaure un profond décalage entre les attentes des professeurs et les aspirations de leurs élèves, particulièrement pour ceux qui tentent de poursuivre une scolarité en ayant de grandes difficultés à conférer une valeur et un sens cognitifs et

culturels aux activités d'apprentissage et aux contenus de savoir (Charlot, Bautier, Rochex, 1992). On observe que, si dans le passé la différenciation des populations scolarisées s'opérait en amont de l'établissement, les familles choisissant un type de formation et d'établissement, elle se construit dorénavant à l'intérieur des établissements : cette fonction d'orientation pèse fortement sur la relation pédagogique, en particulier en termes de mobilisation/démobilisation des « futurs orientés » ou des « déjà orientés ».

À partir des années 1980, les responsables de la conduite de l'institution vont ajouter, aux réformes de structure, une politique de développement professionnel visant à redéfinir le champ et la teneur des métiers enseignants et à promouvoir de nouvelles compétences. L'idée de « travailler autrement » ne prendra corps, en France, que dans une nouvelle approche du fonctionnement du système éducatif, fondée sur l'idée de traiter les problèmes tels qu'ils se posent au niveau local et sur l'émergence corrélative de la notion d'acteur. Elle se manifestera d'abord par une forte pression, institutionnelle et sociale, pour prolonger de fait la scolarité jusqu'à 18 ans pour la plupart des élèves; cette demande d'efficience pour tous, vécue parfois comme une injonction de résultats et comme un déni des savoir-faire des enseignants, est une exigence nouvelle, absente des anciennes professionnalités, plus centrées sur les savoirs que sur les élèves apprenants. Pour transformer les cultures et les identités enseignantes, l'institution tentera de s'appuyer sur trois leviers : la refondation de la formation initiale, le développement d'une formation en cours de service, la « modernisation » de l'organisation et de son fonctionnement. Examinons les transformations de ces formations professionnelles initiales.

La formation initiale

On examinera ici les enjeux des transformations des conditions de recrutement et de formation, pour mieux en comprendre les effets sur les professionnalités.

L'héritage

L'ancienne formation initiale de l'enseignement primaire était une véritable formation professionnelle conçue en fonction des conceptions que l'on avait à l'époque du processus enseigner-apprendre (Lang, 1999); mais elle masquait l'aspect technique du métier sous ses dimensions sociopolitiques. Cette formation fonctionnait selon un modèle charismatique (Bourdoncle, 1990), privilégiant le compagnonnage, la vertu de l'exemple, insérant l'individu dans un réseau d'interactions denses qui favorisent les processus d'imitation et d'identification et permettent l'acquisition de savoir-faire et l'intériorisation des valeurs du milieu professionnel. On peut dater de la fin des années 1960 le commencement du processus de transformation générale de cette formation initiale : les enseignants du premier degré seront dorénavant systématiquement recrutés au niveau du baccalauréat et rapidement l'ancien système de « clôture » en internat à l'École normale tombera en désuétude; en même temps ces établissements vont connaître une période de remise en cause profonde des

anciens modes de formation et, avec une grande autonomie, vont souvent s'impliquer dans des dynamiques d'innovation et dans les réformes des programmes de l'école élémentaire. En une trentaine d'années, le niveau de recrutement des enseignants-stagiaires passe de « bac-3 » (fin de la classe de troisième) à « bac+3 » (licence) et le niveau de titularisation de « bac+1 » à « bac+4 »; le régime actuel, généralisé depuis 1991, marque la disparition des *Écoles normales* et de l'institution des *Instituts universitaires de formation des maîtres* (IUFM). Il n'est donc pas étonnant que les enquêtes (Maresca, 1995; Migeon, 2000) donnent l'image d'un groupe professionnel peu homogène par ses caractéristiques, liées à l'histoire de son recrutement : les modalités d'accès à la formation initiale ont profondément modifié les identités et cultures professionnelles.

L'enseignement secondaire ignore pendant longtemps toute formation professionnelle, en droit comme en fait : « la fréquentation intensive et prolongée d'un domaine d'études universitaires constitue à soi-seul une expérience profondément éducative et suffisante » (Bourdoncle, 1990); dans un contexte de forte proximité entre enseignants et public scolarisé, l'apprentissage diffus au cours des études suffisait à assurer sans difficulté majeure la transmission effective des pratiques pédagogiques de l'époque. On observe cependant dès 1941, pour certaines catégories d'enseignants, la mise en place d'une formation initiale dont l'objectif avoué est de suppléer l'insuffisante formation académique, la norme d'excellence en la matière étant l'agrégation; c'est dans cet esprit que furent créés en 1952 des *Centres pédagogiques régionaux* (CPR) pour le nouveau corps des certifiés : ils perdureront jusqu'à l'ouverture des IUFM. La nécessité d'une formation professionnelle des professeurs du secondaire sera manifeste lorsque la population scolaire se diversifiera afin de répondre à l'hétérogénéité croissante des élèves; les années 1980 verront alors basculer cette formation du modèle de l'homme cultivé à celui d'un praticien. Ce tournant marque un souci de privilégier l'adaptation active aux conditions d'exercice, mais le dispositif adopté relève d'une formation sur le tas aménagée (tutorat), qui privilégie de fait l'imitation de tuteurs expérimentés, la formation théorique se limitant la plupart du temps à une transmission d'informations disjointes.

Si l'on examine les conditions de recrutement par type de corps administratif, on constate en premier lieu que l'agrégation demeure durant toute la période un concours très sélectif et que l'accès interne au corps des agrégés reste limité; on observe également une augmentation tendancielle du niveau de formation initiale : en 1994, 35 % des professeurs agrégés déclarent un niveau « bac+5 », 54 % un niveau supérieur. Les autres corps, certifiés, PEGC, enseignants du secteur professionnel, se caractérisent par leur forte hétérogénéité interne, due principalement à l'évolution des conditions de recrutement, à une sélectivité des concours variable selon les périodes et à des dispositifs d'intégration de personnels d'origines diverses. Le niveau actuel de formation initiale des professeurs certifiés reflète à la fois cette diversité des recrutements et une tendance à la hausse de la qualification initiale : 6 % ont un niveau inférieur ou égal à « bac+2 », 17 % égal à « bac+3 », 38 % à « bac+4 », 28 % à « bac+5 », 11 % supérieur à ce dernier niveau (Périer, 1994). Quant aux professeurs d'enseignements professionnels, on observe une transformation culturelle radicale,

le recrutement passant de l'ouvrier professionnel au début des années 1950 au diplômé de l'enseignement supérieur, des secteurs techniques (à partir de 1975), puis scientifiques. En conclusion, on constate donc que chacun des corps enseignants porte, à des degrés divers, les traces de son histoire récente : les cursus scolaires, les trajectoires professionnelles, les modes d'accès à l'enseignement varient fortement selon les âges. La croissance des effectifs, l'hétérogénéité des formations et des niveaux s'accompagnent nécessairement d'une perte des références communes, de la fin des « esprits de corps ». On observe également que le niveau de diplôme acquis tend à monter dans tous les corps : cette surqualification vise au maintien du statut social.

La création des IUFM en 1989 s'inscrit dans une conjoncture marquée à la fois par une crise massive de recrutement des enseignants, par une rénovation largement amorcée des formations initiales, par l'achèvement progressif d'une école moyenne unique et par l'harmonisation programmée des statuts des nouveaux professeurs des écoles et des professeurs certifiés. Cette conjoncture rend légitime l'idée d'une formation partagée dans des mêmes centres universitaires et professionnels.

Les IUFM et la professionnalisation des enseignants

Quelles transformations des métiers enseignants les nouvelles formations dessinent-elles? Les plans de formation, ambitieux, illustrent la difficulté à changer les paradigmes définissant les métiers de l'enseignement. Quatre principes permettent à la fois de dessiner les changements en cours et les tensions qu'ils suscitent.

L'affirmation de la continuité du développement professionnel tout au long de la carrière, faisant alterner les phases de travail ordinaire, d'innovation et de perfectionnement, constitue un projet à long terme et reçoit un accueil plutôt favorable des acteurs. Dans cette perspective, les projets d'aide à la prise de fonction des enseignants débutants ou le très récent rattachement de la formation continue des enseignants du second degré aux IUFM, pour complexes qu'ils soient, ouvrent de nouvelles perspectives.

En second lieu, l'universitarisation de la formation cristallise un certain nombre de tensions : elle renvoie d'une part à des enjeux de requalification (premier degré) ou de déqualification relative (second degré), d'autre part à des conflits de territoire entre IUFM et universités, à propos en particulier du contrôle des préparations des concours du second degré qui a conduit à un retour au *statu quo ante* après une brève tentative de professionnaliser ces concours; enfin, sur un plan pédagogique cette universitarisation ne va pas de soi, pouvant couper la formation des lieux d'exercice professionnel (Bourdoncle, 1994), outre les conflits de modèles de formation qu'elle suscite entre les différents acteurs selon leur position dans l'institution.

Le troisième principe opère un renversement de perspective, inscrivant la formation sur le lieu de travail des praticiens, lieu de mobilisation, de production, de transmission des compétences professionnelles. La référence au « praticien réflexif » est devenue dominante dans les instituts de formation qui sont confrontés, pour construire une « formation intégrée », à deux chantiers particulièrement difficiles au regard du poids des héritages. Il s'agit d'une part de mettre en réseau des

ressources traditionnelles de formation, afin de construire des synergies entre les différentes institutions (université, IUFM, établissement de stage ou d'exercice), les types d'intervenants (enseignants-chercheurs, formateurs de l'IUFM, formateurs de terrain, pairs). Le second défi vise à articuler au sein de la formation des savoirs de nature différente, scientifique, didactique, pédagogique, mais aussi à déterminer la place et le mode d'intervention des savoirs construits par les sciences sociales et humaines, pour répondre au caractère multidimensionnel de l'exercice professionnel; or l'intégration de ces savoirs évoque facilement la formation traditionnelle des enseignants du premier degré : elle est porteuse, pour le second degré, d'un fantasme de perte d'une « haute culture », de dilution des compétences disciplinaires spécialisées dans des fonctions d'animation et de travail social.

En quatrième lieu, il s'agit de développer les nouvelles compétences qui élargissent les métiers traditionnels des enseignants selon quatre registres principaux : la formation vise le développement d'une culture organisationnelle, d'une formation à la relation, d'une réflexion éthique sur le métier et ses conditions d'exercice actuelles, d'une culture collégiale de coopération entre collègues. Si la demande sociale est pressante (liée à la violence dans les établissements par exemple) et les difficultés sur les terrains massives (relations avec les élèves, contrôle disciplinaire), les réponses ne vont pas de soi et les instituts se retrouvent relativement démunis en termes de ressources et de savoir-faire. Cette culture d'acteur est d'autant plus complexe à construire qu'elle porte l'idée conflictuelle d'une culture commune à l'ensemble des enseignants, qui reste cependant mineure dans les faits en termes de volumes horaires et ne paraît être un enjeu d'importance, dans l'architecture des formations, ni dans les constructions identitaires ni dans la formation pédagogique.

Quels enjeux pour les acteurs?

L'enjeu principal de la mise en place des IUFM ne relève pas d'une nouvelle conception de la professionnalité enseignante ou d'un bouleversement des dispositifs de formation : sur ce terrain, la continuité l'emporte largement sur les transformations (Lang, 1999). Ces nouvelles formations ont d'abord un impact d'ordre symbolique en reconnaissant l'existence d'une professionnalité enseignante spécifique; elles touchent également la position sociale et les statuts des enseignants, en particulier par le recrutement généralisé au niveau de la licence et par le rassemblement de toutes les formations dans une même institution relevant de l'enseignement supérieur, attestant sans doute la continuité de la scolarité des élèves, mais plus encore l'unité de la fonction enseignante (Hirschhorn, 1993). Dès lors, l'enjeu stratégique de l'ouverture des IUFM concerne la redéfinition des identités des enseignants, pour eux-mêmes et pour autrui, ce que tendent à montrer les enquêtes menées auprès de nouveaux professeurs : ils montrent un degré de satisfaction et un sentiment de reconnaissance sociale plus élevés que leur prédécesseurs immédiats, il est vrai dans un contexte général de crise de l'emploi.

Les enseignants du premier degré trouvent à court terme des bénéfices évidents à la politique de professionnalisation : un développement de l'autonomie dans la pratique professionnelle, parce que les normes prescriptives traditionnelles

s'effacent au profit d'une initiative croissante dans l'exercice professionnel; l'arrêt d'une lente déqualification relative au sein de la population s'accompagnant d'un gain statutaire et financier, au prix sans doute de la perte d'une identité professionnelle spécifique qui leur valait jadis une forte reconnaissance de la population.

Pour les enseignants du second degré, la création des IUFM affiche clairement la reconnaissance d'une identité professionnelle qui ne se réduit pas à la seule compétence culturelle personnelle, mais la formation continue est sans doute plus « stratégique » pour le développement de leurs compétences. Quant à leur position sociale, la mise en place des IUFM se traduit par un certain nombre de craintes, autour d'un déclassement relatif du groupe, d'une normalisation de la profession par l'imposition de standards de compétences, d'une mise en cause des statuts au nom de nouvelles compétences et d'une qualification en situation.

On ne peut donc guère être surpris des résultats des enquêtes portant sur les effets de la formation. D'une part soumis à de fortes contraintes (place des concours, urgence de la prise de fonction), les formateurs des IUFM s'inscrivent dans des formations professionnalisantes; leurs objectifs visent les pratiques et l'efficacité professionnelles, en privilégiant des attitudes d'analyse et de réflexivité, rompant avec les anciennes formations modélisantes ou fondée sur l'accumulation d'expérience; on constate cependant que ce qui élargit le métier d'enseignant au-delà de la classe n'est souvent pas une priorité, comme si l'établissement ou le cycle n'avaient guère de réalité dans les pratiques professionnelles (Lang, 2001). D'autre part, on observe qu'après la période de prise de fonction les jeunes enseignants rencontrent, sur les terrains, les mêmes difficultés professionnelles que leurs aînés, et revendiquent des motivations voisines; s'ils portent une meilleure appréciation sur la formation reçue en IUFM que leurs prédécesseurs sur celles des institutions antérieures, ils estiment que les formations non disciplinaires sont peu utiles, sauf lorsqu'ils sont confrontés à des publics scolairement difficiles; globalement les nouvelles formations semblent moins produire une transformation substantielle du métier qu'une meilleure adaptabilité aux changements de situation (Robert et Terral, 2000).

Les transformations du métier

Quelles sont les principales évolutions des métiers que l'on peut repérer? On s'appuiera à la fois sur l'analyse des conditions d'exercice et sur des enquêtes, nationales ou locales, privilégiant le point de vue des acteurs.

Des évolutions tendanciennes

Les pratiques professionnelles sont étroitement liées aux conditions réelles d'exercice et, plus que d'autres, les établissements qui accueillent les publics populaires et immigrés doivent inventer des solutions pédagogiques et organisationnelles pour à la fois améliorer le niveau d'instruction, prendre en charge les différences scolaires des élèves, mais aussi tenir compte des cultures particularistes familiales,

locales ou juvéniles, ou des politiques de la ville (sécurité, lutte contre l'exclusion), alors que d'autres sont confrontés aux stratégies des parents sur le « marché scolaire » (van Zanten, 1998).

Ce sont d'abord, dans le travail quotidien, les activités traditionnelles d'enseignement qui doivent être adaptées, à la fois par une centration sur l'élève-apprenant par une préoccupation d'adaptation de l'enseignement à l'hétérogénéité des groupes d'élèves dans le cadre d'objectifs nationaux. Il s'agit par exemple de prendre en compte les conceptions des élèves, de construire de nouvelles médiations entre les connaissances scolaires et les savoirs des élèves, de travailler sur leur implication dans les situations proposées, mais aussi de développer l'aide méthodologique au travail personnel, etc. Bien que s'inscrivant dans la continuité de la mission d'enseignement, ces adaptations interrogent les pratiques traditionnelles : qu'est-ce que préparer une leçon? Que faut-il mobiliser pour « faire cours » ou faire apprendre? Qu'est-ce qu'évaluer? Elles posent alors des questions éthiques sur la nature du métier, le type d'intervention auprès des élèves, la fonction sociale de la scolarité, etc.

Ces transformations des conditions d'exercice, comme on l'a déjà évoqué, concernent également l'ensemble de la vie scolaire, dans ses multiples dimensions : rapports sociaux et interpersonnels quotidiens, socialisation, éducation citoyenne, qui se construisent parfois selon des formes étrangères aux cultures enseignantes traditionnelles : quelle autonomie pour la Maison du lycéen, quelle liberté pour le journal lycéen, etc.? Plus généralement, il s'agit d'un élargissement du cadre de référence de l'action pédagogique qui s'inscrit désormais dans le contexte d'un établissement.

Enfin, un dernier trait est essentiel ici : les anciennes frontières entre l'intérieur et l'extérieur de l'établissement, traditionnellement marquées en France, sont devenues perméables; on ne peut plus ignorer un environnement dont les pressions sont multiples, qui est considéré à la fois comme ressource et obstacle et traversé par des logiques d'actions hétérogènes; les parents sont à la fois des partenaires des actions mises en place et des consommateurs sur un marché scolaire globalement devenu plus concurrentiel, qui oblige à tenir compte de l'image de marque de l'établissement (palmarès de performances, mise en valeur des conditions de travail, développement d'options ou de filières recherchées, souci de la réputation de l'établissement sur le marché local du travail, etc.). Dans le cadre de la décentralisation et de la déconcentration de l'appareil éducatif, l'environnement est perçu comme un ensemble complexe d'institutions à mettre en rapport, par le montage de projets et de budgets, etc. Construire et mener des projets pédagogiques, travailler collégialement, s'investir dans des partenariats éducatifs, donner à voir une image positive de l'établissement sont des dimensions de l'exercice professionnel fortement mises en valeur aujourd'hui, qui requièrent des savoir-faire de type organisationnel, relationnel qui n'appartiennent pas aux cultures professionnelles traditionnelles.

Qu'en pensent les enseignants?

Les enquêtes mesurent plus les représentations que les pratiques et montrent en général un continuum des attitudes les plus militantes aux plus figées.

Si l'on interroge les enseignants sur ce qu'ils pensent être leurs missions prioritaires, ils proposent des réponses étroitement liées à la définition de leur métier. Dans l'enseignement primaire, donner le goût du savoir est premier, puis l'accent est mis sur les compétences globales (méthodes de travail, autonomie, savoir lire, etc.), les plus jeunes enseignants et les plus diplômés privilégiant ce type de compétences plus que l'acquisition d'outils (Maresca, 1995). Dans le secondaire, il s'agit d'abord de faire acquérir des connaissances, dans une visée de formation de la personne et d'utilité sociale (Maresca, 1997), puis d'apprendre à développer des méthodes de travail, de devenir autonome dans les apprentissages, de donner aux élèves les moyens de comprendre le monde et de s'y situer (Périer, 1994). Par rapport aux recherches antérieures, le rapport au monde, en termes de compréhension et d'insertion, est devenu plus important et le caractère gratuit d'une formation libérale réservée à quelques-uns appartient au passé.

Parmi les motifs de satisfaction professionnelle affichés, les débutants dans le second degré placent au premier rang le plaisir d'enseigner la discipline, puis le contact avec les élèves; après quelques années cet ordre s'inverse et ces jeunes enseignants retrouvent les choix de l'ensemble des professeurs; ensuite sont mis en avant l'envie de transmettre des connaissances et l'autonomie dans l'exercice du métier. On retrouve les mêmes attitudes dans le premier degré : parmi les raisons du choix du métier le désir d'enseigner est prépondérant chez les plus jeunes, le désir de s'occuper d'enfants croissant selon l'ancienneté de ces enseignants; sont ensuite privilégiés, loin derrière, l'autonomie dans le travail et le temps libre. En termes de satisfaction procurée par le métier la relation avec les enfants est très largement en tête, à tous les âges de la carrière.

Quelles sont les principales difficultés que les enseignants disent rencontrer dans l'exercice de leur métier? On observe ici encore que les plus jeunes enseignants ont des réponses identiques à celles de leurs aînés après quelques années d'exercice. Dans le secondaire, les objectifs les plus difficiles à atteindre sont par ordre décroissant : intéresser les élèves les moins motivés, faire travailler les élèves de niveaux hétérogènes, atteindre les objectifs de travail dans le temps prévu et faire travailler individuellement les élèves. Dans le primaire, les objectifs les plus difficiles à atteindre sont les mêmes, mais classés différemment.

Quelles places les enseignants donnent-ils à de nouvelles pratiques? Pour le secondaire, les mobilisations actuelles portent d'abord sur le travail d'équipe, reconnu comme indispensable par 80 % des enseignants et pratiqué à des degrés divers par 64 % d'entre eux; quant à la pédagogie différenciée, 70 % y sont favorables et 51 % estiment la pratiquer; pour la pédagogie du contrat, les chiffres correspondants sont de 51 % et 38 %. Il faut relativiser ces indications : l'usage régulier de ces nouvelles pratiques reste minoritaire et varie selon l'établissement ou le diplôme; ainsi le travail en équipe est estimé plus efficace par les enseignants des filières technologiques que parmi les agrégés littéraires de lycée (42 % contre 24 %). D'autres indicateurs montrent la prégnance des pratiques anciennes : ainsi le manuel est très souvent utilisé, surtout dans l'enseignement général et au collège, alors que les nouvelles technologies le sont peu. Trancart (1996) distingue trois groupes d'enseignants

répartis entre deux pôles : les uns déclarent une pédagogie centrée sur les élèves (34 %) ; les seconds constituent un groupe intermédiaire (42 %) ; les troisièmes revendiquent des pratiques traditionnelles individualistes (25 %).

À l'école primaire, la quasi-unanimité des enseignants affirme l'intérêt des techniques de pédagogie différenciée et 75 % déclarent les pratiquer, mais certaines formes de différenciation ne sont pas étrangères aux pratiques traditionnelles de ce groupe professionnel. Le travail en équipe est très valorisé, mais ses aspects les plus ambitieux ne mobilisent que le tiers des enseignants, sa pratique régulière environ un quart d'entre eux (Maresca, 1995) ; il est plus fréquent pour l'harmonisation des évaluations, pour les projets périscolaires, et les formes les plus coopératives du travail se trouvent dans les premiers niveaux de l'école élémentaire, comme si ces évolutions restaient à la périphérie du métier traditionnel.

Toutes les enquêtes montrent évidemment la variabilité de ces conceptions des enseignants : les représentations du métier sont fortement corrélées au corps d'appartenance, à la discipline enseignée, au type d'établissement et à sa localisation. Les pratiques ne semblent donc évoluer que très lentement et cette stabilité apparente peut être référée à certaines caractéristiques de l'exercice professionnel : la forte indétermination des tâches d'une part, l'incertitude des finalités, la diversité et le caractère composite des accords locaux d'autre part (Derouet, 1992), enfin l'isolement de beaucoup d'enseignants qui travaillent seuls devant leurs élèves favorisent la reproduction des pratiques traditionnelles plutôt que l'émergence de nouvelles compétences.

D'autres enquêtes, plus qualitatives, montrent cependant une image différente de l'évolution des activités professionnelles en insistant sur les variabilités locales des conditions d'exercice, des pratiques mises en œuvre, des éthiques professionnelles, en particulier entre les établissements « ordinaires » et les établissements difficiles des zones d'éducation prioritaires (ZEP). Pour les deux tiers des instituteurs, exercer dans un quartier favorisé ou dans un quartier difficile de grande ville n'est plus le même métier (Maresca, 1995). Pour le secondaire plus particulièrement, dans les établissements réputés difficiles, la demande de l'enseignant se déplace fréquemment des savoirs et des performances de l'élève au rapport que celui-ci entretient à son travail et aux contenus de connaissance. Ceux qui s'investissent dans ces établissements développent localement un certain nombre de stratégies (Rochex, 1995 ; van Zanten, 1999) : dans leur manière d'être au métier, les enseignants mettent en avant l'importance de l'improvisation réglée, de l'adaptation en situation, de la modulation des exigences et des objectifs en fonction des publics ; ils soulignent le poids croissant de l'ordre disciplinaire et de leur rôle d'éducateurs pour faire tenir la situation scolaire et pour que les jeunes puissent se positionner eux-mêmes comme élèves ; face aux problèmes d'indiscipline et de violence, les modes de réponse sont multiples en termes de réputation établie pour les plus anciens, d'humour, etc. ; ces enseignants développent une éthique de l'honnêteté, de l'implication personnelle et de la gestion collective des difficultés, même si le recours à des solutions collectives n'est pas l'attitude générale. Pour une part de ces enseignants, la définition de leur métier est liée à leur contexte particulier de travail, qu'elle ne saurait être généralisée

à l'ensemble du groupe professionnel, que l'établissement est un élément essentiel de leur mobilisation et de leur identité professionnelles (Kherroubi, 1997). Ces enquêtes récentes ouvrent de nouvelles perspectives de compréhension des transformations des métiers enseignants, l'identité professionnelle des acteurs étant étroitement liée à la construction locale de l'ordre scolaire.

Conclusions

Le bilan d'ensemble pourrait se limiter à des constats triviaux : depuis une trentaine d'années les corps enseignants sont engagés dans des évolutions lentes, à des degrés divers selon leur place dans l'institution; derrière une unité de façade, réactionnelle bien souvent, l'hétérogénéité est très forte; le changement de génération à venir va amplifier ces évolutions et marginaliser les anciennes cultures professionnelles étroitement liées à des états antérieurs du système éducatif. Trois perspectives peuvent modifier ce point de vue.

En premier lieu, la continuité n'est pas seulement la reproduction d'un état antérieur, c'est d'abord l'affirmation de la permanence et de l'approfondissement d'une mission et du sens du métier; les enseignants de tous âges privilégient des finalités d'instruction, d'éducation plus que d'insertion ou de développement du lien social. Les résistances auxquelles se heurtent les enseignants aujourd'hui sont autant de points aveugles des anciennes professionnalités qui s'appuyaient sur une série de présupposés (Lang, 1999) : l'affirmation d'une motivation par les seuls contenus, l'idée que la maîtrise des savoirs disciplinaires suffit pour « faire classe », la certitude qu'il est possible de passer outre l'hétérogénéité des élèves, le postulat d'une causalité directe entre le cheminement intellectuel du maître et celui des élèves, etc. De même les enquêtes sur la qualité des enseignants montrent à la fois la continuité des engagements personnels et des ruptures dans l'exercice professionnel par valorisation de la fonction éducative, contextualisation de l'excellence professionnelle, recentrage sur les conditions d'apprentissage (Altet, 1993). Dès lors les changements professionnels relèvent de l'adaptabilité et du « faire face » personnels en l'absence de normes du bon exercice. Plus encore, lorsque les conditions de travail sont difficiles, on observe un travail de ré-élaboration de ce qui paraît « naturel » aux enseignants dans leur histoire personnelle, réinterrogeant le sens de la culture scolaire pour les élèves et pour eux-mêmes, les conditions pour en faire encore aujourd'hui une culture vivante sollicitant chacun au-delà de lui-même (Rochex, 1995).

Dans une seconde perspective, la stabilité apparente des métiers repose sur le postulat d'une homogénéité forte des enseignants, d'une identité professionnelle commune aux enseignants d'un même degré; une approche interactionniste à l'opposé définit le groupe professionnel comme « conglomérat de segments en compétition et en restructuration continue » (Bucher et Strauss, 1992) et non comme unité organique. Dès lors le problème est moins de rechercher les transformations globales des cultures professionnelles ou des métiers que de s'attacher aux carrières des individus, définies en termes de parcours d'une personne au cours de son cycle de

vie, mettant en relation trajectoire biographique et système d'emploi; il s'agit de comprendre les conditions de mobilisation, les résistances, les adaptations, l'éventuelle recomposition identitaire « qui s'opère au sein des établissements et qui renforce la segmentation du groupe professionnel » (van Zanten, 1999).

En troisième lieu, on observe que les évolutions des pratiques enseignantes ne suivent pas en quelque sorte un rythme « attendu », comme en témoignent les nouvelles formes de régulation internes à l'institution. À partir des années 1980, on observe l'émergence d'un mode de régulation qui tente de promouvoir une obligation de résultats, s'inscrivant à la fois dans une dynamique de rationalisation technique de l'activité, abandonnant la normalisation antérieure des moyens désormais laissés à l'initiative locale, préconisant une culture de l'évaluation et de la communication, les acteurs devant tenir et rendre compte des effets de leurs actions tant à l'intérieur de l'institution qu'à destination du public. Sans doute, la légitimité de cette rationalisation moderniste peut heurter de front les sensibilités des enseignants traditionalistes qui se réclament volontiers d'un double système de références, le micro-espace de la classe, l'horizon de finalités universelles, qu'elles soient d'ordre politique ou culturel, ignorant ainsi l'ordre construit localement et son organisation. Plus fondamentalement, ces régulations internes, au sein d'un établissement, ne peuvent être que de type normatif: si l'autonomie des enseignants est condition de l'accomplissement de leur métier, parce que toute action pédagogique est une construction personnelle et sociale irréductible à une rationalité technique de transmission d'informations, il s'agit alors de transformer les manières d'être au métier, les attentes, les définitions du bien, développées par les individus et les groupes professionnels; ces régulations reposent donc sur un travail d'enrôlement pour obtenir le consentement ou l'adhésion des acteurs, dans la mesure où les postures éthiques (et politiques) sont essentielles dans l'exercice professionnel, sauf à réduire l'éducation à une activité de prestation de services. Cette mobilisation-conversion ne relève pas d'une gestion prévisionnelle des emplois et nous renvoie de fait à la pluralité et à la contextualisation des mondes enseignants.

L'enseignement au tournant du millénaire? Un univers composite qui requiert de revisiter ses propres fondements et dont la temporalité n'est pas réductible à celle des agendas politiques.

Références bibliographiques

ALTET, M. (1993). *La qualité des enseignants - Séminaires d'enseignants*. Rapport final de l'étude française, Nantes : OCDE-CERI / DEP / CREN.

BERGER, I. (1979). *Les instituteurs d'une génération à l'autre*, Paris : PUF.

- BOURDONCLE, R. (1990). De l'instituteur à l'expert. Les IUFM et l'évolution des institutions de formation. In *Recherche et formation*, n° 8, p. 57-72.
- BOURDONCLE, R. (1994). *L'université et les professions – Un itinéraire de recherche sociologique*, Paris : INRP et L'Harmattan.
- BUCHER, R., STRAUSS, A. (1992). La dynamique des professions, 1961. In *La trame de la négociation*, Paris : L'Harmattan.
- CHARLES, F., CLÉMENT, J.P. (1997). *Comment devient-on enseignant? L'IUFM et ses publics*, Strasbourg : Pus.
- CHARLOT, B., BAUTIER, E., ROCHEX, J.Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris : A. Colin.
- DEGENNE, A., VALLET, L.A. (2000). L'origine des enseignants par sexe et niveau d'enseignement. Évolution entre 1964 et 1997. In *Éducation et formations*, n° 56, avril-juin, p. 33-40.
- DEROUET, J.L. (1992). *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux?*, Paris : Métailié.
- DUBET, F. (1991). *Les lycéens*, Paris : Le Seuil.
- HIRSCHHORN, M. (1993). *L'ère des enseignants*, Paris : PUF.
- KHERROUBI, M. (1997). De l'école populaire à l'école difficile. Émergence du niveau établissement. In *La scolarisation dans les « milieux difficiles »*, A. van Zanten, (coord.), Paris : INRP.
- LANG, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*, Paris : PUF.
- LANG, V. (2001). Formateurs en IUFM : un monde composite. In *La professionnalisation des formateurs*, M. Altet, L. Paquay, P. Perrenoud, (à paraître), Bruxelles : De Boeck.
- MARESCA, B. (1995). Enseigner dans les écoles – Enquête sur le métier d'enseignant. In *Les dossiers d'Éducation et formations*, n° 51.
- MARESCA, B. (1997). Les professeurs du second degré parlent de leur discipline. In *Les dossiers Éducation et formations*, n° 83, avril.
- MIGEON, M. (2000). Les instituteurs et professeurs des écoles en fonction dans le premier degré public au 1^{er} septembre 1998. In *Éducation et formations*, n° 56, avril-juin, p. 27-32.
- PÉRIER, P. (1994). Enseigner dans les collèges et les lycées – Enquête sur le métier d'enseignant. In *Les dossiers d'Éducation et formations*, n° 48.
- PERRENOUD, P. (1993). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. In *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX-1, Montréal, p. 59-76.
- RAYNAUD, P., THIBAUD, P. (1990). *La fin de l'école républicaine*, Paris : Calmann-Lévy.

- ROBERT, A., TERRAL, H. (2000). *Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui*, Paris : PUF.
- ROCHEX, J. Y. (1995). Enseignants en banlieue ou enseignants de banlieue?
In *Travailler en banlieue – La culture de la professionnalité*, E. Bautier, Paris : L'Harmattan.
- THÉLOT, C. (1993). *L'évaluation du système éducatif*, Paris : Nathan.
- TRANCART, D. (1996). L'image du métier chez les enseignants du second degré.
In *Éducation et formations*, n° 46, juillet, p. 149-162.
- Van ZANTEN, A. (1998). Les transformations des pratiques et des éthiques professionnelles dans les établissements d'enseignement. In *Les professions de l'éducation et de la formation*, R. Bourdoncle, L. Demailly (dir.), Lille : Presses universitaires du Septentrion, p. 39-51.
- Van ZANTEN, A. (1999). Les carrières enseignantes dans les collèges difficiles.
In *Éducation et formation – L'apport de la recherche aux politiques éducatives*, J. Bourdon, C. Thélot (coord.), Paris : éd. du CNRS.