

Jean-Pierre Obin

j.obin@orange.fr

www.jpobin.com

RÉFLEXIONS SUR LES ÉVOLUTIONS DE LA CONDITION ENSEIGNANTE DANS LE SECOND DEGRÉ PUBLIC

Jean-Pierre Obin a été successivement maître de conférences de mécanique à l'université Joseph-Fourrier de Grenoble, chef de la mission de la formation et de la recherche en éducation du ministère de l'Éducation nationale, adjoint au directeur général du Centre national de documentation pédagogique, conseiller technique au cabinet du secrétaire d'État chargé de l'enseignement technique Robert Chapuis. De 1990 à 2008 il a été inspecteur général de l'Éducation nationale (groupe Établissements et vie scolaire) et, de 1993 à 2008, professeur associé à l'Institut universitaire de formation des maîtres de Lyon.

Il est l'auteur de nombreux rapports pour le ministre de l'Éducation nationale, notamment *Enseigner, un métier pour demain* (2003). Son rapport sur *Les signes et manifestations d'appartenance religieuse dans les établissements scolaires* (2004) a suscité un vaste débat public. Ses nombreuses publications portent sur des domaines variés comme l'intégration des immigrés, la carte scolaire, la formation des enseignants et la violence scolaire. On retiendra notamment ici *Être enseignant aujourd'hui*. Paris : Hachette Éducation, 2011.

Philippe Savoie et Yves Verneuil – Que peut-on entendre par *condition enseignante* ?

Jean-Pierre Obin – Je définis cette expression par distinction et opposition à ce qu'on nomme plus communément *l'identité professionnelle*¹ des enseignants. L'identité d'une profession c'est à la fois ce qui unit ses membres (ce qui est identique) et ce qui les distingue des autres (ce qui identifie). C'est ce qui rassemble des idéaux professionnels, toujours constitués d'une part de réel (des pratiques, des normes, une éthique) et d'éléments imaginaires (une histoire parfois mythifiée, une vision de l'avenir). Forgées par « une même histoire » et soudées par « une communauté de destin » selon les expressions qu'emploie Edgar Morin dans *La métamorphose de Plozévet*, ces identités sont d'autant plus efficaces que « cet ensemble de valeurs, de règles et de représentations collectives fonctionnent au plus profond des rapports humains » comme l'affirme Renaud Sainsaulieu. À n'en pas douter, l'identité professionnelle des professeurs du second degré est fortement marquée par un modèle universitaire qui lui procure, en dépit des bouleversements de structures et de méthodes, à la fois légitimité et stabilité. L'histoire des professeurs de lycée, sommet hiérarchique du professorat d'hier, est inséparable de ce modèle, et tout attache encore aujourd'hui les jeunes enseignants à leur formation universitaire : qualifications, mode de recrutement, enseignement dispensé, légitimité sociale et institutionnelle, modèles pédagogiques.

La condition, à la différence de l'identité qui renvoie à un idéal, est d'abord un état, à la fois une manière d'être et une situation, une sorte de condensé de la réalité professionnelle dans ses aspects essentiels et conjoncturels. Très éloignée d'une identité caractérisée par la prégnance de la culture universitaire, la condition enseignante est bien plus marquée, dans le primaire comme dans le secondaire, par une relation forte et exclusive aux élèves. Plusieurs éléments objectifs placent en effet cette relation au cœur des réalités les plus prégnantes du métier. D'abord, comme l'ont bien montré Marie Duru-Bellat et Agnès Van Zanten, les élèves, par leurs aptitudes et leurs comportements, structurent les compétences construites par les professeurs ; ensuite – et je fais ici référence aux travaux de Dominique Paty – par leurs interactions avec chacun, ils régulent les relations de travail entre tous ; enfin et sans doute plus déterminant, ils sont de fait les principaux évaluateurs du travail des enseignants : car c'est la relation aux élèves, bien avant celles aux collègues et à l'institution, qui atteste, aux yeux du professeur lui-même, de sa valeur professionnelle. Le rapport Joxe sur la fonction enseignante l'avait bien établi, dès 1972. Ces éléments font de la

1. Les expressions en italique traduisent l'insistance de l'auteur.

relation aux élèves une dimension le plus souvent dissimulée, intime, qui, loin de représenter entre enseignants un élément d'échange et un fondement au travail collectif, y fait plutôt obstacle.

Étudier la condition enseignante – il s'agit ici de la condition *professionnelle* et non de la condition sociale – ce serait donc observer ce qui se passe dans les classes, les pratiques et leurs évolutions, en lien bien entendu avec la modification des attentes sociales et des comportements des élèves, et le tout étant référé aux diverses initiatives de l'institution. Vaste entreprise !

Ph. S. et Y. V. - Quand on parle des enseignants du second degré, de quels enseignants parle-t-on ?

J.-P.O. – Même en se bornant au second degré, et même en se concentrant sur l'observation de ces cinquante dernières années, il est difficile de parler uniformément en France « des enseignants ». Plusieurs corps, mais surtout plusieurs modèles ont en effet longtemps coexisté. Si l'on met à part l'enseignement technique et professionnel, et si l'on se restreint donc au seul enseignement général, deux grands modèles se sont affrontés depuis 1833, date de l'institution d'un enseignement primaire public. Le premier est celui du maître de l'enseignement primaire supérieur, professeur des écoles primaires supérieures (supprimées par Vichy en 1941), puis des cours complémentaires (transformés en CEG par la réforme Berthoin de 1959), enfin professeur d'enseignement général de collège (PEGC), formés dans les écoles normales et attachés à la promotion des meilleurs élèves d'un enseignement primaire de masse. Le second est celui du professeur de lycée, certifié ou agrégé, formé à l'université pour exercer dans une filière de tradition élitiste et malthusienne. À ce sujet, il faut rappeler, à la suite de l'historien Claude Lelièvre, qu'entre 1880 et 1930 le nombre de garçons scolarisés dans les classes secondaires des lycées et collèges publics est resté stable à 75 000 élèves.

En 1975, la fusion des CEG où exercent principalement les premiers, et des CES (anciens premiers cycles des lycées) où travaillent majoritairement les seconds, se fait sur la base du modèle du second degré unifié, c'est-à-dire avec un collège conçu comme une propédeutique du lycée et non comme un prolongement de l'école primaire, alors qu'une minorité d'élèves est scolarisée dans la filière conduisant au lycée. L'issue du vieil affrontement entre secondaire et primaire supérieur – et entre syndicats les représentant – est alors scellée ; elle sera consacrée par la mise en extinction du corps des PEGC en 1986, puis par la suppression des écoles normales et la mise en place des IUFM à partir de 1990, enfin la même année, par une revalorisation du métier d'enseignant fondée sur le recrutement de tous les enseignants au niveau de la licence universitaire. C'en

RÉFLEXIONS SUR LES ÉVOLUTIONS DE LA CONDITION ENSEIGNANTE

est alors fini d'un modèle où le professeur était à la fois « enseignant et surveillant » pour reprendre le mot de Jules Ferry, se mêlait d'instruire et d'éduquer, et se préoccupait en même temps d'enseigner et de diriger les études des élèves.

Dans les cours complémentaires, contrairement aux lycées, point d'auxiliaires pédagogiques ou éducatifs : le professeur enseignait plusieurs disciplines, surveillait les récréations et la cantine, et dirigeait les études du soir. Avec le triomphe du modèle universitaire, s'est imposée à l'ensemble du second degré la prééminence des savoirs savants sur toute autre forme de légitimité professionnelle ; et sa conséquence directe, la sous-traitance pédagogique et éducative des tâches jugées subalternes. Ce modèle, hier minoritaire, règne aujourd'hui sur l'ensemble du second degré avec le départ en retraite des derniers PEGC. Le « malaise » des professeurs, ce sentiment partagé d'une dégradation constante de leur condition, peut alors être analysé comme le produit d'un double hiatus : d'une part entre l'idéal universitaire et la réalité des élèves, et d'autre part entre une rhétorique égalitariste et des pratiques élitistes.

Ph. S. et Y. V. – Faut-il distinguer également entre mission et métier ?

J.-P. O. – Mission et métier se distinguent aisément, la première est de l'ordre de la norme instituée, le second de celui des pratiques constituées. Sans naïvement les confondre, il semble cependant difficile de totalement les disjoindre, et on peut observer entre eux, selon les périodes et les contextes, tendance à l'harmonie ou bien à la discordance. Mission et métier, pour les professeurs du secondaire, semblent toutefois être en tension autour de deux grandes problématiques.

La première est celle de la responsabilité du travail des élèves, de leurs *études* comme le désigne si justement Antoine Prost en assumant la polysémie du terme ; autrement dit la conduite de leurs *apprentissages cognitifs* pour reprendre la terminologie des sciences de l'éducation. Dans le lycée du XIX^e siècle, comme vous le savez, cette tâche ne revenait pas au professeur, mais à un autre intervenant pédagogique, le maître d'études, puis le maître répétiteur. La durée hebdomadaire des études excédait d'ailleurs celle des cours proprement dit, toujours suivis d'une séquence de travail encadrée par un auxiliaire pédagogique. En 1983, dans son rapport sur les lycées, Antoine Prost fustige ce modèle du professeur du secondaire simplement chargé de faire cours, encore très prégnant selon lui malgré la disparition progressive de ces assistants, au cours du XX^e siècle, par promotion vers des responsabilités enseignantes (principalement sous la pression budgétaire exercée par la massification du secondaire) : « Le meilleur professeur, écrit-il, ce n'est pas celui qui travaille le plus mais celui qui

fait le mieux travailler ses élèves. Ce sont les lycéens qui apprennent et non les professeurs. Ils ne peuvent étudier à la place des lycéens.»

La seconde problématique est celle de la responsabilité de l'éducation des élèves, de leur conduite comme on disait hier, de leurs *apprentissages comportementaux* comme on dirait plus volontiers aujourd'hui. Là encore, du XIX^e siècle à nos jours, le professeur universitaire du secondaire est déchargé des tâches subalternes de surveillance, de discipline et de maintien de l'ordre scolaire, par des auxiliaires encadrés par un surveillant général, devenu conseiller d'éducation en 1970. Annie Tschirhart en a fait l'histoire.

Trois questions pratiques surplombent donc la condition des professeurs du second degré d'aujourd'hui, leurs angoisses et leur fameux *malaise*. La principale est de savoir si l'enseignant issu de l'université et recruté par un concours exclusivement centré sur les connaissances disciplinaires, doit aussi (en plus de dispenser son savoir sous les formes académiques), se préoccuper – voire être responsable – des apprentissages cognitifs et comportementaux des élèves. Une question spécifique se pose alors concernant l'éducation des comportements : l'enseignement secondaire doit-il se borner à l'apprentissage des comportements requis par les nécessités de la scolarisation (la discipline), ou ses responsabilités s'étendent-elles à une éducation plus globale : civique, sociale et même morale. Enfin, dans le cas où le professeur ne serait pas en charge de l'une ou l'autre de ces tâches, la question subsidiaire est de savoir qui en est alors chargé.

Ph. S. et Y. V. – Quelles ont été les réponses du XX^e siècle à ces questions ?

J.-P. O. – À ces questions, le XX^e siècle a apporté deux réponses, la première externe et la seconde interne à l'école. La première a été la déscolarisation et la privatisation des apprentissages. Dans le domaine pédagogique en effet, la réforme des lycées de 1902, qui avait notamment eu pour objet de revaloriser le statut des maîtres d'études et de les amener progressivement au niveau des professeurs, a surtout eu pour effet, vous le savez bien, de diminuer le temps d'étude des élèves, d'installer l'heure de cours comme seule forme d'organisation pédagogique et de promouvoir le cours magistral comme mode principal d'exercice de la profession. Avec les années 1960 et la massification du premier cycle, puis les années 1980 et celle du second, ce lent désengagement de l'institution a conduit à confier progressivement aux familles la responsabilité des apprentissages, à transformer une activité publique (les études) en une tâche privée (les devoirs à la maison), puis au développement des officines d'accompagnement scolaire. En matière éducative, on peut considérer que la mise en extinction du

corps des PEGC a eu des effets semblables, avec de plus la responsabilisation croissante de la police et de la justice pour normer certains comportements.

La seconde réponse, interne, a été le développement constant des pressions exercées par l'institution sur les professeurs pour qu'ils assurent à la fois leur mission classique d'enseignement et une « nouvelle » mission de direction des études des élèves (« enseigner autrement », « aider les élèves à apprendre »...); en fait l'ancienne mission dévolue aux maîtres d'études. Ces pressions ont alors induit, notamment à l'initiative syndicale, des demandes récurrentes d'augmentation des moyens d'enseignement, souvent satisfaites jusqu'au retournement budgétaire de 2004, et qui ont permis d'occulter le double hiatus entre identité et condition, et entre rhétorique et pratiques; mais évidemment sans être aucunement capable de le résorber.

Le bilan de ces cinquante années de pressions réciproques se révèle parfaitement ambigu. D'une part on observe la diminution du nombre d'élèves par classe et l'augmentation du nombre d'heures en groupes restreints (ainsi, le taux moyen d'encadrement des élèves dans l'ensemble du second degré est-il passé de 20,9 en 1960 à 11,6 élèves par professeur en 2003), ainsi que la mise en place de nouveaux dispositifs pédagogiques et éducatifs confiés aux enseignants, et de l'autre l'embauche sporadique de nouvelles catégories d'auxiliaires venant les épauler ou les remplacer dans ces missions.

La réponse institutionnelle apportée aux questions posées plus haut apparaît donc peu claire. Pour être plus précis, il convient en effet de distinguer les initiatives prises pour favoriser les apprentissages cognitifs (le champ pédagogique), des décisions intéressant les apprentissages comportementaux (le domaine éducatif.)

Ph. S. et Y. V. – Pouvez-vous préciser, d'abord pour le champ pédagogique ?

J.-P. O. – Parlons donc d'abord des dispositifs et auxiliaires pédagogiques. Je ne prétends pas à l'exhaustivité, tant les initiatives ont été nombreuses depuis les années 1970, d'abord au niveau du collège avec la massification des premiers cycles puis la difficile mise en place du collège unique, ensuite à celui du lycée à partir des années 1990 avec la massification des seconds cycles. Pour la période récente, je renvoie notamment aux travaux de Jeanne Benhaïm.

Au niveau du collège, les *10 % pédagogiques* de Joseph Fontanet en 1973 (un dixième de la dotation de chaque collège étant affecté librement par l'établissement) ont été suivis par la mise en place des *heures de soutien* au moment de l'unification du collège en 1975.

La *rénovation des collèges* d'Alain Savary, à partir de 1983, en donnant à ces établissements une certaine marge de manœuvre pédagogique, notamment par

le développement des projets d'établissement, permet l'éclosion de certaines initiatives de la part des équipes enseignantes les plus novatrices. On retiendra en particulier celle du *tutorat pédagogique* assuré par certains professeurs et qui subsiste ici ou là encore aujourd'hui.

Le retour des *études*, surveillées par des auxiliaires ou dirigées par des enseignants, date également de cette époque. Une circulaire de septembre 1994 généralise le principe des études dirigées à hauteur de trois heures hebdomadaires en classe de sixième². Deux ans plus tard, la circulaire 96-132 vient modérer cette ambition en précisant que ces heures d'études peuvent être dirigées par un professeur ou bien être « encadrées » par un autre personnel ou un intervenant extérieur. Deux ans plus tard encore, la circulaire 98-004 étend ces dispositions aux classes de cinquième.

Activité d'apprentissage autonome des élèves, sous la direction de professeurs de deux disciplines, *les itinéraires de découverte* sont institués dans les collèges en 2002, après deux années d'expérimentation. À la suite de la publication du socle commun de connaissances et de compétences pour la scolarité obligatoire (école et collège), un dispositif de diagnostic et de remédiation individualisés des difficultés d'apprentissage cognitif, confié aux enseignants, est mis en place à ces deux niveaux : *les programmes personnalisés de réussite éducative* (PPRE) par la circulaire 06-138 du 25 août 2006.

Au niveau du lycée, en classe de seconde, des séquences d'enseignement dans quatre disciplines, en groupes restreints constitués sur la base des besoins identifiés des élèves, *les modules*, sont instituées en 1992. Elles seront très largement détournées par les enseignants pour délivrer à tous un enseignement identique en demi-groupes. En 2001, un dispositif d'apprentissage autonome pluridisciplinaire, sous la conduite de professeurs, *les travaux personnels encadrés*, est introduit en première et en terminale, avec une épreuve au baccalauréat, puis supprimé en terminale en 2007.

Une mention particulière doit être faite de *l'accompagnement scolaire*, une série de dispositifs censés épauler ou se substituer aux familles et aux officines privées dans l'aide personnalisée aux devoirs et dans le traitement individualisé des difficultés scolaires. Dans un premier temps, la charte nationale du 7 octobre 1992 provoque un foisonnement d'initiatives d'acteurs nationaux et locaux, pas toujours cohérentes ni coordonnées entre elles : FAS³, CNAF⁴, ministères de l'emploi, de la jeunesse, collectivités territoriales, contrats de ville, contrats

2. Circulaire 94-226 du 15 septembre 1994.

3. Fonds d'action sociale pour les travailleurs immigrés et leurs familles.

4. Caisse nationale d'allocations familiales.

locaux d'accompagnement scolaire, contrat éducatifs locaux... Dans un second temps, une circulaire interministérielle de juillet 1999 impliquant l'éducation nationale tente de mettre en cohérence ces initiatives⁵. Dans un troisième temps l'institution scolaire reprend à son compte le concept, notamment en favorisant le soutien individuel et en incluant dans l'horaire des collégiens de sixième et dans celui des lycéens de seconde deux heures hebdomadaires d'aide individualisée encadrées par les professeurs.

Enfin, *des assistants pédagogiques*, chargés d'une « fonction d'appui » aux enseignants, sont recrutés dans certains établissements situés « dans les zones difficiles » (circulaire 05-147 du 23 septembre 2005). De plus, et devant la difficulté de mobiliser les enseignants dans ces multiples dispositifs, la circulaire 08-108 du 21 août 2008 vient élargir la mission jusqu'alors strictement éducative *des assistants d'éducation* à des activités pédagogiques : « l'aide aux devoirs et aux leçons [...] dans le cadre de l'accompagnement éducatif. »

Ph. S et Y. V. – Et pour le domaine éducatif ?

J.-P. O. – Il s'agit donc maintenant des dispositifs et auxiliaires éducatifs. En matière éducative, le mouvement d'ensemble sur les cinquante dernières années apparaît plus clairement : c'est celui du passage progressif d'une mission normative de l'enseignement secondaire strictement centrée sur les nécessités scolaires (assurer la discipline), à une mission éducative étendue à des objectifs sociaux et politiques plus larges (former l'homme et le citoyen). En témoignent par exemple la transformation des surveillants généraux en *conseillers d'éducation* en 1970 et la réintroduction de l'éducation civique au collège en 1985, plus récemment au lycée sous la forme de l'éducation civique, juridique et sociale (ECJS). Ce mouvement s'est accéléré avec le développement brutal à partir du début des années 1990 de la violence juvénile (le premier plan de lutte contre la violence à l'école date de 1992) et les changements qu'il a provoqués dans les comportements, les représentations et les attentes des acteurs scolaires. L'ensemble des dispositifs mis en place à partir du milieu des années 1990 ont en effet été conçus et développés sous cette emprise. Ainsi, entre 1997 et 1999, le ministère de l'éducation nationale organise le recrutement d'environ 60 000 *aides éducateurs* (sur des « emplois-jeunes » affectés au traitement social du chômage) dont la moitié environ dans le second degré. La plupart sont affectés aux services de la vie scolaire des établissements et placés sous la responsabilité des conseillers principaux d'éducation (CPE) sans aucune formation préalable.

Expérimentée dans certains collèges parfois depuis les années 80, *l'heure de vie de classe* doit sa généralisation à un rapport rédigé par François Dubet, Alain

5. Circulaire interministérielle 99-403 du 9 juillet 1999.

Bergounioux et Marie Duru-Bellat et remis en 1999 à Ségolène Royal, alors ministre déléguée à l'enseignement scolaire. Dans son introduction au BO spécial n° 23 du 10 juin 1999 qui définit les mesures retenues sous le titre *Un collège pour tous et pour chacun*, la ministre annonce que l'heure de vie de classe « doit fournir l'occasion d'aborder des questions relatives au fonctionnement du collège, de s'exercer au débat et au règlement des conflits, et d'évoquer en troisième les problèmes d'orientation. » La circulaire d'application de mai 1999 confie aux professeurs principaux de collège la charge d'organiser et d'animer ce dispositif, responsabilité qu'ils partageront au lycée avec les CPE⁶.

Les assistants d'éducation, évoqués plus haut, sont recrutés massivement à partir de 2003 pour remplacer les aides éducateurs parvenus en fin de contrat et les personnels de surveillance, maîtres d'internat et surveillants d'externat, dont le corps est mis en extinction (circulaire 03-092 du 11 juin 2003). *La note de vie scolaire* est instituée dans les collèges et au brevet en 2006. La circulaire 06-105 du 23 juin 2006 prévoit qu'elle évalue l'assiduité et les comportements scolaires des élèves, qu'elle valorise également certains de leurs comportements sociaux, et qu'elle est attribuée à l'initiative du professeur principal et du CPE. Les *internats sociaux*, aujourd'hui les *internats d'excellence*, destinés à sortir certains adolescents d'un milieu familial ou social jugé scolairement pathogène, ont été encouragés dès le milieu des années 1980 par Jean-Pierre Chevènement ; ils se développent aujourd'hui non sans difficultés. Enfin, 5 000 contrats aidés sont mis à la disposition de l'Éducation Nationale en 2009 pour recruter autant de *médiateurs de réussite éducative* (circulaire interministérielle du 27 janvier 2009 également signée par la secrétaire d'État à la politique de la ville.) Il s'agit de placer dans les établissements les plus exposés au « décrochage » des élèves de nouveaux auxiliaires chargés de « la prévention de l'absentéisme et du renforcement des liens avec les parents. »

P.S. et Y.V. – Au total, quel bilan dresseriez-vous ?

J.-P.O. – Deux grands mouvements se dégagent de ce rapide survol. En matière pédagogique d'abord, le monopole professoral reste somme toute peu entamé. Mais, plus que d'une orientation stratégique, ce sont les réticences mêmes des enseignants à prendre en charge les « nouveaux dispositifs » conçus pour diriger les études des élèves, en particulier de ceux qui ne reçoivent pas toute l'aide nécessaire en dehors de l'école, qui ont contraint l'État à recourir à de nouvelles formes de sous-traitance et d'externalisation.

En matière éducative en revanche, la réserve des enseignants français du second degré public demeure grande. Ainsi on peut lire dans le bulletin du SNES,

6. Circulaire d'application 99-073 du 20 mai 1999.

RÉFLEXIONS SUR LES ÉVOLUTIONS DE LA CONDITION ENSEIGNANTE

L'université syndicaliste du 17 décembre 2009, sous la plume de deux de ses responsables : « L'école n'est pas là pour enseigner des attitudes normatives »⁷. Cette attitude, conjuguée à l'existence maintenant pérenne dans les établissements de services de la vie scolaire dirigés par les CPE, a conduit l'État, dans un contexte de développement constant de la violence juvénile, à recruter massivement des auxiliaires éducatifs de différents statuts, hélas toujours sans aucune formation. Les voix n'ont pas manqué pour dénoncer le caractère singulier de cette dichotomie bien française entre instruction et éducation, qui ne vaut d'ailleurs ni dans l'enseignement primaire, ni dans l'enseignement privé, ainsi que ses effets pervers. Qu'il soit permis de rappeler ici celle, déjà ancienne, d'Henri Marion, initiateur en Sorbonne à la fin du XIX^e siècle des premières conférences pédagogiques pour les agrégés : « Les sentiments, la volonté, la conduite, voilà l'essentiel. Les façonner est l'objet de l'éducation proprement dite, fort distincte en cela de l'instruction. » Mais l'opposition corporative à toute « déqualification » par ce biais du statut professoral l'a jusqu'à présent emporté. Pourtant les arguments ne manquaient pas pour défendre l'efficacité, au niveau du collège, du modèle du maître de l'enseignement primaire supérieur dans le contexte d'un enseignement de masse. Une récente étude historique de Jean-Paul Delahaye, parue dans la *Revue de l'inspection générale*, montre en particulier que dès le début des années 1980, l'inspection générale de l'éducation nationale avait alerté le ministre sur la montée de la violence chez les collégiens et sur l'efficacité particulière des PEGC pour la traiter. Le modèle universitaire l'ayant désormais emporté, on peut se demander jusqu'où la Nation devra, en ce domaine, payer ses carences et ses excès.

Propos recueillis par Philippe Savoie (ENS de Lyon) et Yves Verneuil (URCA)

Troyes, le 20 janvier 2010

Philippe Savoie

philippe.savoie@ens-lyon.fr

Yves Verneuil

yves.verneuil@univ-reims.fr

7. *L'université syndicaliste*, 17 décembre 2009, p. 5.

Bibliographie

- Benhaim J. (2003). L'aide individualisée au collège à travers les circulaires de rentrée de 1989 à 2003. *Éducation et formations*, n° 65, p. 45-57.
- Delahaye J.-P. (2008). L'IGEN et les violences scolaires en 1979 : les leçons à tirer du passé, *Revue de l'inspection générale*, n° 5, p. 46-51.
- Dubet F., Bergougnieux A., Duru-Bellat M. (1999). *Le collège de l'an 2000*, rapport à la ministre déléguée chargée de l'enseignement scolaire. Paris : La Documentation française.
- Duru-Bellat M., Van Zanten A. (1999). *Sociologie de l'école*. Paris : A. Colin.
- Joxe L. (dir.). (1972). *Rapport de la commission d'études sur la fonction enseignante dans le second degré*. Paris : la Documentation française.
- Marion H. (1891). *L'éducation dans l'Université*. Paris : A. Colin.
- Morin E. (1975). *La métamorphose de Plozévet*. Paris : Fayard.
- Obin J.-P. (2006). La question de l'éducation dans l'école française. *Revue de l'Inspection générale*, n° 3, p. 76-84.
- Paty D. (1980). *Douze collèges en France*. Paris : La documentation française.
- Prost A. (1983). *Les lycées et leurs études au seuil du XXI^e siècle*. Paris : CNDP.
- Sainsaulieu R. (1987). *Sociologie de l'organisation et de l'entreprise*. Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques-Dalloz.
- Savoie Ph. (2003). Éléments d'analyse historique de la littérature officielle sur les enseignants du secondaire. In J.-P. Obin (éd.). *Enseigner, un métier pour demain*. Paris : La Documentation française.
- Tschirhart A. (2004). *Quand l'État discipline l'école*. Paris : L'Harmattan.