La profession enseignante en France : quelles évolutions ?

Which directions for the teaching profession in France?

La profesión docente en Francia: ¿qué evolución?

Agnès van Zanten

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ries/1911>

DOI : 10.4000/ries.1911

ISSN : 2261-4265

Éditeur

France Education international

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2002

Pagination : 85-93

ISBN : 978-285420-554-1

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Agnès van Zanten, « La profession enseignante en France : quelles évolutions ? », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 30 | septembre 2002, mis en ligne le 24 novembre 2011, consulté le 06 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ries/1911> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.1911>

La profession enseignante en France : quelles évolutions ?

Agnès van Zanten

L'usage du terme « enseignant » pour désigner l'ensemble des catégories professionnelles dont la fonction principale est d'instruire les jeunes générations, voire une partie des adultes, est, en France, un phénomène récent, datant des années 1960¹. Il en va de même des termes tels que « profession » et « professionnalisation » qui sont systématiquement utilisées par l'administration, les formateurs et les syndicats enseignants pour promouvoir des changements dans les métiers de l'enseignement seulement depuis les années 1980. Or le recours à ces termes témoigne d'évolutions significatives dans la formation, les carrières et les relations avec la hiérarchie et les usagers des professeurs du primaire et du secondaire.

LE CHOIX DU MÉTIER, LE RECRUTEMENT ET LA FORMATION INITIALE

85

En France, la profession enseignante apparaît souvent en tête des professions envisagées par les lycéens et les étudiants dans des nombreux sondages, même si cet engouement a pu varier selon les périodes en fonction de l'évolution de la situation économique. Les raisons invoquées pour justifier leurs choix par ceux qui souhaitent exercer ou qui exercent déjà les métiers de l'enseignement renvoient tout d'abord à leurs caractéristiques professionnelles. Parmi les instituteurs en activité, les deux raisons les plus souvent citées sont le désir de s'occuper d'enfants (62 %) et le désir d'enseigner (62 %). Il est d'ailleurs intéressant de noter que la première réponse est davantage choisie par les instituteurs qui ont plus d'ancienneté que par les plus jeunes et que c'est l'inverse pour la seconde, signe peut-être d'une vision plus « professionnelle » du métier chez les nouvelles générations, ce que confirme l'importance donnée par ces dernières à l'autonomie dans le travail (60 % retiennent ce facteur contre 39 % chez les plus anciens). Par ailleurs, parmi les raisons données pour opter spécifiquement pour l'enseignement primaire, il y a le désir de s'occuper d'enfants jeunes (69 %), mais également l'attrait d'enseigner une multiplicité de disciplines (48 %)².

1. M. Hirschhorn, *L'ère des enseignants*, Paris, PUF, 1993.

2. B. Maresca, « Enseigner dans les écoles. Enquête sur le métier d'enseignant », *Les Dossiers d'Éducatons et formations*, n° 51, 1995.

En ce qui concerne les professeurs du secondaire, les raisons les plus souvent citées concernent également « l'intérêt pour la transmission des connaissances » et « le goût du contact avec les jeunes ». En revanche, les enseignants du secondaire sont beaucoup moins nombreux à évoquer l'autonomie dans le travail (28 %) par rapport aux professeurs des écoles, peut-être parce que, pour eux, celle-ci va de soi : 90,3 % des 600 professeurs en exercice interrogés par Robert et Mornettas³ au milieu des années 1990 l'estimaient satisfaisante ou partiellement satisfaisante. Mais des recherches plus anciennes, comme celles de Jean-Michel Chapoulie⁴ mettent aussi en valeur des facteurs dont les enseignants ou les futurs enseignants peuvent être moins conscients, comme le poids des mécanismes scolaires, formels et informels, notamment pour les femmes. La bonne réussite scolaire, le maintien dans des filières dont le débouché le plus important, sinon quasi exclusif, est le professorat expliqueraient en grand partie le « choix » du métier. De cette dernière logique participe aussi – outre l'attrait exercé par des métiers intellectuels aux horaires assez peu contraignants – l'orientation actuelle vers les concours pour les postes d'enseignants d'une fraction des publics populaires ayant réussi un parcours universitaire jusqu'à la licence ou la maîtrise⁵.

Le recrutement par concours constitue une spécificité française, même s'il faut souligner que des nombreux enseignants ont accédé et continuent encore d'avoir accès au métier par les voies de l'auxiliariat et des concours internes. Ces concours externes sont censés garantir l'égalité dans l'accès aux emplois et la sélection des meilleurs, mais ils jouent aussi un rôle très important dans la définition des contenus de formation en orientant de façon déterminante, notamment pour les professeurs du secondaire, la préparation professionnelle autour de l'acquisition de savoirs disciplinaires élaborés et transmis par le monde universitaire. Il existe néanmoins une tension entre l'université, qui assure l'essentiel de la formation avant les concours de façon quasi-autonome et l'État, qui assure l'essentiel de la formation après les concours. Les universitaires ont traditionnellement défendu à travers les épreuves théoriques de l'agrégation ou du CAPES une vision de la compétence fondée sur la possession d'une culture générale – se référant à des valeurs liées à la connaissance, à la transmission du patrimoine culturel et à l'idée d'un progrès technique et scientifique civilisateur – et d'une culture disciplinaire spécialisée⁶. L'État a cherché ces dernières années à formuler des exigences de

3. A. Robert et J.J. Mornettas, « Les professeurs aujourd'hui : le syndicalisme, la profession », *Revue française de pédagogie*, n° 105, 1994.

4. J.M. Chapoulie, *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*, Paris, éd. de la Maison des Sciences de l'Homme, 1987.

5. S. Beaud, *80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte, 2002.

6. J.P. Obin, « Identités et changements dans la profession et la formation des enseignants », *Recherche et Formation*, n° 10, 1991, p. 7-21.

formation professionnelle avant le concours à travers l'imposition d'une « épreuve professionnelle ». Toutefois, celle-ci, devenue depuis « épreuve sur dossier », a fait l'objet d'une forte délégitimation par des jurys de concours très peu portés à accorder une place importante aux dimensions pédagogiques et organisationnelles dans la certification⁷.

Le modèle professionnel véhiculé par ces concours, mais aussi la séparation traditionnelle de la formation des instituteurs et des professeurs, conditionnent encore fortement en France le fonctionnement des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM), lancés de façon expérimentale en 1989 et créés officiellement à la rentrée 1991 pour donner aux futurs enseignants de tous les niveaux, détenteurs d'une licence, une formation à la fois théorique et pratique en deux ans. Poursuivant un processus d'universitarisation et de rationalisation de la formation, les auteurs des textes fondateurs des IUFM ont insisté, à travers la notion de référentiels de compétence, sur quatre dimensions anciennes ou nouvelles de la professionnalité enseignante : la gestion des enseignements et des situations d'apprentissage, la gestion de la relation éducative, l'aide aux projets des élèves et la responsabilité collective à l'égard du fonctionnement de l'institution. En examinant les plans de formation pour la période 1992-1995, on constate néanmoins que ces nouvelles institutions ont du mal à harmoniser leur double fonction de préparer aux concours et d'offrir une formation professionnelle, à concevoir une formation commune aux différents corps articulant culture disciplinaire, culture didactique et culture pédagogique, à faire des choix pertinents parmi les savoirs de référence en sciences humaines, autres que la didactique qui connaît un succès considérable, et à développer des politiques de recherche-action autonomes permettant d'articuler théories et pratiques scolaires⁸.

Les enjeux de la formation en IUFM se posent néanmoins de façon très différente pour les professeurs des écoles et pour ceux du secondaire. Si les futurs professeurs des écoles ressentent inévitablement un décalage entre la formation universitaire et celle en IUFM, qui donne beaucoup plus de place à la pratique et à une certaine vision du métier, leur formation professionnelle, qui intervient avant et après le concours de recrutement, apparaît plus cohérente, sans doute parce qu'elle s'ancre dans une tradition ancienne et dans une définition du métier qui met la pédagogie au centre. Pour les professeurs du secondaire, ce sont les concours préparés à l'université dans un contexte très concurrentiel en raison de l'accroissement du nombre des candidats et de la volonté de la profession de préserver la rareté relative du titre de professeur, qui constituent le cadre de référence de la formation⁹. Déjà fortement socialisés par

7. P. Losego, « Les conditions politiques de la professionnalité enseignante et leurs conséquences sociales », *Recherche et Formation*, n° 19, 1995, p. 5-24.

8. R. Bourdoncle, *L'université et les professions. Un itinéraire de recherche sociologique*, Paris, L'Harmattan-INRP, 1994 ; V. Lang, *La professionnalisation des enseignants*, Paris, PUF, 1994.

9. G. Felouzis, *L'efficacité des enseignants*, Paris, PUF, 1997.

les formations disciplinaires universitaires, les reçus au concours ont tendance à adopter une attitude très critique à l'égard de la formation professionnelle perçue comme de niveau inférieur, prise en charge par des enseignants situés dans un rapport de domination intellectuelle par rapport aux enseignants chercheurs des universités et vécue parfois comme une forme de « déclassement » par le rapprochement avec leurs collègues de l'enseignement primaire.

LES CARRIÈRES ENSEIGNANTES À L'INTÉRIEUR ET À L'EXTÉRIEUR DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT

Le lieu d'exercice joue actuellement un rôle central dans la socialisation professionnelle des enseignants français en raison de l'écart entre le modèle idéal d'élève, sur lequel se basent la plupart des enseignements en formation initiale, et les situations réelles, écart lui-même renforcé par l'accroissement de la ségrégation des publics scolaires entre des établissements de même niveau. Son influence est particulièrement visible au début de la carrière. De nombreux enseignants débutants, notamment dans l'enseignement secondaire, ont du mal à faire face aux problèmes rencontrés lors de leur première affectation dans des établissements « difficiles » du Nord ou de la région parisienne. Cette déstabilisation peut renforcer leur sentiment d'isolement dans les classes, mais elle peut également les conduire à rechercher le soutien moral et professionnel des collègues. Toutefois, pour que les plus « anciens » puissent assurer une socialisation professionnelle des débutants, il faut qu'il y ait une certaine stabilité du corps enseignant dans l'établissement, à la fois pour que des normes éducatives puissent émerger et être portées par un groupe relativement important, et pour que les nouveaux venus puissent les assimiler. Il faut également que les clivages entre les « anciens » et les nouveaux ne soient pas trop importants, ce qui semble être le cas dans un nombre croissant d'établissements en raison des différences d'origine sociale, de formation et de rapport à la profession entre les deux groupes¹⁰.

Cette socialisation informelle par les pairs, qui passe par de multiples échanges de points de vue et de conseils, par des « coups de main » et diverses formes de travail collectif, peut être le support d'une mobilisation professionnelle dans la durée, mais elle peut aussi avoir des effets négatifs, notamment la « suradaptation » des pratiques et des éthiques professionnelles aux publics en difficulté¹¹. Elle a également beaucoup de chances de jouer un rôle important

10. A. van Zanten, « L'influence des normes d'établissement dans la socialisation professionnelle des enseignants : le cas des professeurs des collèges périphériques français », *Éducation et francophonie*, vol. 29, n° 1, 2001.

11. M.-F. Grosperon et A. van Zanten, « Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles : fuite, adaptation et développement professionnel », *VEI-Enjeux*, n° 124, 2001, p. 224-268.

dans tout ce qui concerne le maintien de l'ordre. En effet, dans cette dimension de l'activité professionnelle, les directives officielles sont de peu de secours et les « anciens » peuvent faire la preuve devant les « nouveaux » que « l'union fait la force », c'est-à-dire que la solidarité peut jouer un rôle essentiel de régulation informelle vis-à-vis des élèves. En revanche, la transmission réussie de normes d'établissement est plus problématique en matière d'enseignement. D'une part, dans ce domaine, les programmes nationaux définissent de façon très détaillée les finalités et les objectifs à atteindre. D'autre part, la qualification peut davantage concurrencer la compétence et chaque discipline a son propre système normatif en matière de techniques didactiques et d'évaluation. Enfin, il est clair que si un certain nombre d'« anciens » peut estimer avoir une bonne maîtrise des problèmes de maintien de l'ordre dans les établissements « difficiles », tel n'est pas le cas en matière d'enseignement où l'insatisfaction professionnelle prédomine face à l'échec scolaire d'une majorité d'élèves. Pourtant les incertitudes liées à l'écart entre les programmes nationaux et le niveau des élèves dans ces établissements portent davantage les jeunes à consulter leurs collègues plus âgés sur la pertinence de leurs choix que dans les établissements « ordinaires », et à adopter leurs façons de faire. Les enquêtes montrent d'ailleurs que la conversion s'opère assez vite, les représentations et les pratiques déclarées des nouveaux venus se rapprochant de celles d'autres collègues du même établissement au bout de trois à quatre ans.

Mais la socialisation professionnelle se poursuit tout au long de la carrière au travers de diverses expériences professionnelles au sein d'un même établissement, ou dans plusieurs établissements, car les métiers de l'enseignement se caractérisent, dans la plupart des pays, par l'importance des carrières « horizontales ». En France, si en moyenne la carrière des instituteurs se développe dans un nombre d'écoles relativement limité, on observe que les écoles implantées en milieu « rural profond » ou situées dans les milieux urbains « très populaires », où cohabitent des Français et des immigrés en situation précaire, sont fuies par une majorité des jeunes enseignants pour qui elles constituent un point de passage obligé¹². Chez les professeurs, la construction des carrières par des déplacements géographiques à l'échelle nationale, et pas seulement départementale comme dans le cas des instituteurs, induit d'autres logiques : rapprochement du lieu d'origine et de la famille ou attrait du soleil. Toutefois, on observe également une logique professionnelle d'évitement des établissements les plus populaires et d'attraction des établissements plus « bourgeois », qui, déterminée en grande partie par le grade et l'ancienneté, conduit à ce que les établissements accueillant les publics les plus favorisés regroupent une proportion importante d'enseignants titulaires, agrégés et certifiés, âgés et expé-

12. H. Peyronnie, « L'enracinement local des instituteurs : un rapport de « proximité distante » ? Rapport à l'espace local et mobilité dans la construction historique de la profession », *Carrefours de l'éducation*, n° 3, 1997, p. 5-20.

mentés, l'inverse étant vrai des établissements les plus défavorisés¹³. Certaines demandes de mobilité peuvent néanmoins relever d'un désir d'évoluer professionnellement que l'institution pourrait favoriser car, si une trop grande mobilité empêche l'émergence d'une dynamique d'établissement, la stabilité ne garantit pas de façon automatique une plus grande efficacité. Elle peut en effet être synonyme de résignation et de sur-adaptation au contexte local ou obéir exclusivement à des facteurs extra-professionnels.

L'existence de carrières horizontales compense en partie l'absence de carrières verticales car la profession enseignante offre peu d'étapes ascendantes. En effet, non seulement il existe peu de différences entre le salaire initial et le salaire de fin de carrière qui est atteint bien avant l'âge de la retraite, mais l'éventail des positions auxquelles les membres de la profession peuvent prétendre (chef d'établissement, inspecteur, formateur de formateurs...) est étroitement limité et entraîne le plus souvent la perte de contact avec les élèves et donc, de fait, un changement de profession. Ces carrières sont d'ailleurs plus difficiles à construire en France que dans d'autres pays en raison du système de concours qui interdit l'accès à un grade supérieur sur la simple base de l'expérience professionnelle, et du haut degré de cloisonnement entre les différents niveaux d'enseignement. Il faut néanmoins noter qu'avec la territorialisation, la décentralisation, le développement de la formation continue et de l'encadrement de proximité, de nouveaux métiers – coordonnateur, auditeur, consultant, conseiller de formation, chargé de mission – se développent et peuvent élargir l'éventail possible des possibilités de développement professionnel.

Les expériences professionnelles et les mobilités géographiques ou positionnelles peuvent être enrichies par la formation continue. La situation actuelle est loin néanmoins d'être satisfaisante. Alors que la formation continue des professeurs des écoles est encore largement à construire, celle des enseignants du secondaire, née seulement en 1982, manque encore cruellement de cohérence. Certes, elle évolue actuellement, les formations proposées par les plans académiques de formation étant complétées ou concurrencées par des formations sur site dans les établissements ou sur ligne par le recours aux nouvelles technologies de l'information. Il demeure toutefois un malentendu important entre les enseignants qui ont tendance à voir la formation comme une forme de rétribution symbolique, ce qui conduit certains d'entre eux à faire des choix motivés par des considérations plus personnelles que professionnelles, et une administration qui conçoit de plus en plus la formation comme un outil de transformation des pratiques professionnelles, ce qui l'amène parfois à confondre pilotage et formation. Par ailleurs, pour mieux réguler le jeu

13. A. Léger, « Les déterminants sociaux des carrières enseignantes », *Revue française de sociologie*, vol. 22, n° 4, 1991, p. 549-574.

complexe de l'offre et la demande, mais aussi pour que la formation débouche sur des changements dans les pratiques, l'encouragement, le suivi et la légitimation par les chefs d'établissement apparaissent souvent indispensables¹⁴.

LES RELATIONS AVEC LA HIÉRARCHIE ET AVEC LES USAGERS

Deux systèmes parallèles, l'inspection et les chefs d'établissement, assurent en France l'encadrement du corps enseignant. Dans le primaire, les inspecteurs assurent pour une part une fonction administrative : ils sont un maillon de la chaîne hiérarchique entre l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux d'éducation, et les écoles primaires et maternelles. Ils assurent aussi une fonction d'inspection auprès des instituteurs. Leur contrôle de l'activité pédagogique dans les classes est faible, mais ils exercent leur pouvoir dans tous les autres domaines de l'activité professionnelle des instituteurs. Dans le secondaire, les inspecteurs pédagogiques régionaux exercent un contrôle pédagogique : leur notation est prise en compte pour les changements de poste, les promotions, ainsi que pour les titularisations des maîtres auxiliaires. Vu les conditions d'exercice de l'inspection proprement dite – courtes visites dans les classes, très espacées dans le temps, suivies d'un entretien avec l'enseignant concerné –, leur influence sur l'activité enseignante est en revanche très faible : 66 % des enseignants la jugent négligeable¹⁵.

Les chefs d'établissements exercent un pouvoir plus proche qui repose principalement sur leur capacité à influencer sur l'orientation générale de l'établissement. Leurs prérogatives sont beaucoup plus limitées que celles de leurs collègues anglo-saxons, mais elles ont été revalorisées dans la période récente, notamment dans l'enseignement secondaire. Dans le primaire, le directeur, *primus inter pares*, n'a pas de statut spécifique : la tentative avortée de création d'un statut de « maître-directeur » en 1986 a montré à cet égard la détermination des instituteurs à sauvegarder leur indépendance pédagogique. Néanmoins, le métier de directeur évolue avec la multiplication de dispositifs pédagogiques qu'il faut coordonner et la diversification des tâches relationnelles et administratives, comme le partenariat avec des acteurs extérieurs ou le montage de projets¹⁶. Dans le secondaire, les chefs d'établissement ont des compétences beaucoup plus larges. Officiellement, ils doivent noter les professeurs sur des critères purement administratifs – « ponctualité et assiduité », « activité et efficacité », « autorité et rayonnement » – dont l'incidence sur la carrière des enseignants est faible. Ils disposent cependant d'autres pouvoirs plus informels :

14. M.M. Cauterman, L. Demailly, S. Suffys et N. Bliez-Sullerot, *La formation continue des enseignants est-elle utile ?*, Paris, PUF, 1999.

15. A. Robert, *Le syndicalisme des enseignants*, Paris, CNDP-La Documentation française, 1995.

16. N. Marty, « La formation des directeurs d'école primaire », *Éducation et formations*, n° 49, 1997, p. 57-61.

leurs fonctions administratives leur permettent de rendre plus agréables ou plus désagréables les conditions de travail des enseignants dans les établissements (emplois du temps, distribution de classes, affectation des salles, utilisation des équipements). Leur position d'interface entre l'établissement et l'extérieur leur donne également la possibilité d'influer sur les demandes des enseignants transmises par la voie hiérarchique et sur les relations enseignants-parents.

Dans la période récente, on observe en outre un double mouvement d'accroissement du rôle pédagogique du chef d'établissement. D'une part, la politique d'autonomie des établissements, fondée sur le projet, tend à subordonner les actes de gestion habituels (utilisation de la dotation horaire globale, répartition des élèves dans les divisions et les classes, gestion de flux) à des objectifs pédagogiques, comme la discrimination positive des moyens en faveur des élèves en difficulté, le traitement de l'hétérogénéité ou la mise en place de politiques d'orientation plus ou moins sélectives. D'autre part, l'accent mis sur l'efficacité implique que les chefs d'établissement s'intéressent davantage à la « qualité » des enseignants de leurs établissements et aux résultats de leurs activités. Ce mouvement va d'ailleurs de pair avec une redéfinition de la compétence enseignante et des modes de régulation. Les textes officiels tendent à minorer l'activité disciplinaire, à souligner l'importance de l'établissement dans les transformations professionnelles en mettant l'accent sur la dimension collective interniveaux ou interdisciplinaire, sur la diversification des tâches pédagogiques et sur la participation des enseignants au fonctionnement des établissements¹⁷. Mais si une majorité des chefs d'établissements (74 %) affirme leur légitimité à intervenir dans le domaine pédagogique, cette dernière est encore contestée par 56 % des enseignants¹⁸.

Les relations avec les usagers présentent des traits particuliers dans l'enseignement. D'une part, en raison du caractère obligatoire de la scolarisation, les parents et les élèves sont des « usagers captifs ». D'autre part, le rôle d'« usager » est partagé : c'est l'enfant qui reçoit les services, mais c'est le parent qui est en mesure d'apprécier leur efficacité, notamment dans l'enseignement primaire. La centralité de l'« usager élève » est évidente pour les enseignants. Elle transparaît aussi bien dans les discours qui ont trait aux contraintes de la profession (il faut s'habituer à traiter avec des enfants ou des jeunes, apprendre à « tenir sa classe », subir le regard et les pressions du groupe) que dans ceux qui portent sur les satisfactions. En fait, la plupart des revendications enseignantes concernant les conditions de travail sont liées au confort relationnel dans la classe qui reste encore le centre de leur activité. Or celui-ci dépend d'une multitude de facteurs qui relèvent du matériel et du symbolique, mais notamment des caractéristiques

17. L. Demailly, « L'évolution actuelle des méthodes de mobilisation et d'encadrement des enseignants », *Savoir*, n° 1, 1993, p. 25-46 ; J.L. Roger, « Peut-on empêcher les profs de penser leur métier ? », *Société française*, n° 10 (60), 1998, p. 20-31.

18. F.R. Guillaume, « Chefs d'établissement et enseignants : le rôle pédagogique des chefs d'établissement », *Éducation et formations*, n° 49, 1997, p. 13-19.

du public d'élèves, ce qui permet de comprendre l'importance que revêt la répartition des classes, en particulier avec le développement des classes de niveau dans des établissements qui sont supposés respecter le principe de l'hétérogénéité¹⁹.

En revanche, la relation avec les parents est perçue comme nettement moins importante – et en France beaucoup moins qu'ailleurs. Contrairement à des pays comme la Grande-Bretagne, les parents sont rarement invités à participer aux activités pédagogiques, sont peu informés de la vie de la classe et de l'établissement, et sont perçus comme exerçant une influence externe indirecte, nettement distincte de l'institution à laquelle il faut rendre des comptes²⁰. Pourtant des évolutions sont évidentes : alors que, dans les secteurs les plus populaires, on observe parfois une revigoration de la logique « républicaine » de subordination des parents à l'institution, dans les autres secteurs, on observe plutôt un accroissement de la pression parentale. Préoccupés par la compétition dans l'accès à l'emploi et par les effets de la massification sur le fonctionnement des établissements, les parents des classes moyennes et supérieures cherchent à modifier les conditions de scolarisation de leurs enfants par le biais de l'évitement et du choix des établissements, mais aussi par des multiples formes d'intervention directes et indirectes dans la composition des classes, la gestion des apprentissages, l'application des sanctions et les décisions d'orientation²¹.

Les évolutions actuelles de la profession enseignante conduisent à s'interroger sur le bon dosage entre homogénéité et différenciation, centralisation et déconcentration. En effet, le corps enseignant est aujourd'hui plus unifié qu'autrefois en ce qui concerne les origines sociales, la formation, le salaire et la carrière, alors que les différences entre les publics scolaires, les conditions d'enseignement et les compétences requises en fonction des lieux d'exercice, des niveaux d'enseignement et des projets locaux ne cessent de s'accroître. Si une diversification des modes de recrutement, des types de formation, initiale et continue, des modalités d'affectation dans les établissements, des trajectoires professionnelles et des critères d'appréciation de l'efficacité pédagogique se dessine depuis quelques années et paraît inévitable, il reste à trouver de nouveaux moyens de régulation permettant d'éviter la segmentation voire, à terme, l'éclatement de la profession, et son impact négatif sur les inégalités d'éducation.

19. A. van Zanten, *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF, 2001.

20. M. Gilly, P. Broadfoot, A. Brücher et M. Osborn, *Instituteurs anglais, instituteurs français. Pratiques et conceptions du rôle*, Berne, Peter Lang, 1993.

21. F. Lorcerie, « L'école : l'in(dis)pensable réforme du statut de parent d'élève » in Ph. Warin (dir.), *Quelle modernisation des services publics ?*, Paris, La Découverte, 1997 ; A. van Zanten et S. Da Costa, « Marché, management, professionnalisation : quels effets sur les relations entre les acteurs de l'éducation dans les établissements ? », séminaire *Changements organisationnels et changements des professions : les établissements scolaires en transformation*, Louvain-la-Neuve, Réseau d'analyse pluridisciplinaire des politiques éducatives, janvier 2002.