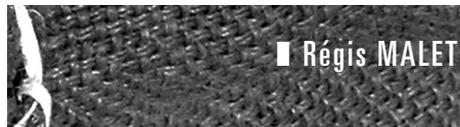


Quelques défis pour les nouveaux acteurs d'une profession en souffrance : enseignant

Dans une période où les États entreprennent une recomposition de leurs formes d'intervention et – disons-le plus nettement encore – d'engagement dans l'éducation, les composantes saillantes de ces évolutions se déclinent sur quatre axes, dont on peut faire l'hypothèse que chacun recouvre



une série de transformations ayant des effets importants sur le travail des enseignants : la promotion d'une organisation scolaire en voie d'autonomisation et rapprochée de son environnement social et économique, mais soumise en retour à des injonctions de responsabilisation et d'évaluabilité de ses performances ; la libéralisation progressive du choix parental et l'entrée de l'école dans un espace éducatif concurrentiel ; une demande sociale de plus en plus pressante, et néanmoins confuse, adressée à l'école par ses usagers ; les politiques diversement volontaristes dans le traitement des différences et de l'hétérogénéité scolaire et culturelle en augmentation des publics scolaires, associé à un recours croissant aux évaluations nationales au cours de la scolarité des élèves : autant de bouleversements pour les mondes scolaires et ensei-

Même si elles sont en partie masquées par les attributs encore largement pérennes de la forme scolaire, eux-mêmes fruits d'un premier mouvement de mondialisation – « persévérance » de l'espace école et du temps scolaire, de l'espace et du groupe classe, du face-à-face pédagogique, des cycles d'études et des diplômes – (Malet, 2010c), les transformations de l'école et du métier d'enseignant sont très rapides.

gnants qui sont repérables dans la plupart des contextes nationaux, selon des formes spécifiques.

Ces transformations et enjeux affectent l'exercice quotidien de l'activité enseignante et l'identité professionnelle des enseignants. Ces évolutions et ces tensions mènent à différents niveaux du système scolaire de nouveaux espaces de médiation. Le passage de l'école des savoirs à l'école des compétences, l'absence de la référence à la notion de culture dans la rhétorique supranationale, qui est l'arrière-plan d'un certain nombre de ces évolutions, sont significatifs d'une transition décisive dans les missions qui sont adressées aux mondes scolaires et aux enseignants. Un projet concret de capitalisation de compétences « transnationales » tend à se substituer à une mission de transmission d'un bien culturel commun (Malet, 2010a).

ENSEIGNANT : UNE ACTIVITÉ ET UNE PROFESSIONNALITÉ SOUS TENSION

Les transformations dans l'exercice de la profession enseignante s'expriment avant tout par une extension, une diversification et une complexification des tâches des enseignants (Maroy, 2005 ; Malet, 2008). Devant composer

avec des élèves qui n'ont jamais été aussi hétérogènes, les enseignants sont appelés à assumer des missions complexes et se trouvent de plus en plus écartelés entre les cultures et les mythes professionnels, qui fondent et légitiment leur activité, et un appel à une rationalisation de leur action, sur le plan individuel et collectif, qui perturbe les normes professionnelles en usage dans tel ou tel contexte et brouille leurs missions originaires.

L'ensemble de ces évolutions encourage à accorder une attention soutenue aux contextes éducatifs et scolaires locaux, aux dynamiques professionnelles et identitaires qu'ils abritent (Malet, 2009a), tout en conduisant à interroger les ressorts et les processus politiques qui accompagnent et encadrent ces déplacements (Broadfoot, 2000; Lessard et Meirieu, 2005; Malet, 2005 et 2011). En effet, au-delà même des attentes parfois contradictoires dont ils font l'objet et des transformations qui encadrent leur activité, les enseignants font, sur les terrains éducatifs, l'épreuve quotidienne d'une résistance croissante des élèves à la forme scolaire. Cette résistance est à la fois la conséquence d'une rentabilité sociale de l'école moins assurée et de la présence dans l'école et dans les classes de « nouveaux publics » qui entretiennent une proximité variable avec les savoirs scolaires, publics plus « difficiles », plus rétifs à la culture scolaire et à l'autorité. Les rapports entre adultes et adolescents se sont modifiés, les derniers développant, dans et hors l'école, une culture propre, difficilement compatible, et encore moins soluble, dans la culture scolaire. Ces évolutions, associées au développement de nouvelles instances de production et de diffusion des connaissances, questionnent aussi les contenus même de l'enseignement, en particulier dans des contextes nationaux – comme en France – marqués par une tradition éducative de type encyclopédique fondée sur le rationalisme (McLean, 1990), moins préoccupée de l'utilité pratique des savoirs que par la transmission des savoirs disciplinaires et de la culture – mission dans laquelle les enseignants trouvent leur légitimité sociale.

Cela a pour conséquence une recomposition des savoirs scolaires génératrice d'incertitudes, pour l'institution scolaire comme pour ses acteurs (Malet, 2009 et 2010a; Malet et Soétard, 2010).

L'école et ses enseignants sont en somme devenus incertains quant à leur mission de transmission culturelle, sous l'effet de l'accélération et de la diversification des lieux et des instances de production des connaissances, d'une reconnaissance de la forme scolaire de moins en moins assurée, et de la variabilité croissante des contextes éducatifs et des conditions d'exercice du métier d'enseignant. L'école se voit soumise à des tensions relatives à l'évolution des conceptions de la formation et devient un moyen parmi d'autres de formation générale et professionnelle. Il ne s'agit d'ailleurs pas d'un phénomène nouveau et la mise en question des savoirs scolaires a agité à de nombreuses reprises l'histoire des systèmes éducatifs. On sait l'importance des fondements sociaux de la sélection des savoirs et du choix du mode de leur transmission. L'ancien enjeu social de l'enseignement secondaire, assurant à la fois « la barrière et le niveau », selon l'expression de Goblot (1990), et œuvrant à la formation d'une élite bourgeoise, n'est plus de mise, ce qui génère de profondes mutations dans les conceptions même des savoirs scolaires.

Pour des enseignants du secondaire dont la mission sociale en réfère invariablement à des valeurs liées à la transmission de la connaissance et aux vertus civilisatrices des savoirs, cette discordance croissante entre les savoirs scolaires et les publics scolaires, associée à une fragilisation et à un trouble quant au contrat moral liant les enseignants à la société, rend de plus en plus opaque les formes d'entrée dans l'univers enseignant et de construction d'une identité professionnelle. Ces transformations et ces incertitudes ont justifié dans de nombreux contextes l'évolution des contenus et des dispositifs de formation des enseignants (Brisard et Malet, 2003; Malet, 2008 et 2009) visant à armer ces derniers de « compétences professionnelles » pour affronter cette nouvelle donne éducative et scolaire. Mais c'est désormais, et plus largement, sur des *compétences sociales*, qui ne sont pas contenues dans les missions et les cultures professionnelles qui fondent l'activité des enseignants, que les enseignants doivent de plus en plus pouvoir s'appuyer (McNess et al., 2004; Tardif et Lessard, 2004).

Outre une hétérogénéisation des publics scolaires qui en partie l'explique, la fragmentation même de la profession



enseignante, à la fois sur un plan sociologique et sur celui des contextes d'exercice (Duru-Bellat et Van Zanten, 2005), n'est pas étrangère à ces évolutions. Cette fragmentation et cette extensivité des tâches des enseignants, associées à une mise à l'épreuve croissante du sujet dans une activité moins bornée sur le plan institutionnel et plus diverse dans ses formes d'accomplissement – et sans pour autant que l'enregistrement de cette diversité renonce à « un regard analytique global » (Barrère, 2005, p. 239) – justifient de plus en plus que le métier et le travail des enseignants soient croisés, dans une perspective devenue pertinente, avec d'autres activités sociales, d'autres univers professionnels dans lesquels le travail sur autrui est inscrit au cœur de l'activité (Demailly et Dembinski, 2000; Dubet, 2002). Dans la plupart des contextes nationaux, l'hétérogénéisation du public scolaire a accru la difficulté des enseignants à gérer les groupes d'élèves qui leur sont confiés; elle a fragmenté l'activité au rythme de la diversification des niveaux, des filières et des établissements, qui traduit la prise en charge structurelle des difficultés générées par la massification. À peine, dans deux pays dans lesquels nous avons enquêté, la France et l'Angleterre, a été préservée ou instaurée une parité statutaire qui peine à fonder ou pérenniser l'unité d'une profession profondément éclatée (Brisard et Malet, 2004; Malet 2008). Face à l'ensemble de ces évolutions, les néo-enseignants se sentent trop souvent démunis, à tel point qu'à l'heure où un nombre important des enseignants en activité sont dans la plupart des pays européens, selon des proportions variables, sur le point de prendre leur retraite, les risques de pénurie préoccupent les décideurs, d'autant que l'intérêt pour la profession décroît considérablement (Cros et Obin, 2004; Eurydice, 2004; Malet, 2009; Obin, 2004; Rayou, 2004). Si les problèmes ne se posent pas partout de la même façon, ne donnent pas lieu aux mêmes formes individuelles et collectives de gestion de ces difficultés, ils témoignent des difficultés conjointes des nations autant que des acteurs

éducatifs à anticiper et à faire face à la complexification du métier d'enseignant.

Cela doit conduire à souligner fermement, quel que soit le contexte de son accomplissement, que la légitimité de l'activité enseignante n'a de validité que si le politique et la société lui accordent crédit et confiance, dans le cadre d'un contrat moral qui fonde les institutions éducatives et scolaires, et que cette activité est reconnue par l'ensemble de ses membres et de la société dans ses finalités. Or, tant le contrat moral entre les nations et les enseignants que la coïncidence entre une identité sociale héritée et une activité professionnelle vécue sont aujourd'hui défailants. Les raisons en sont diverses selon les contextes culturels et sociaux, mais il est un fait commun à ces différents contextes que les difficultés liées à la diversification des publics scolaires dans un enseignement de masse ont engendré chez les enseignants des incertitudes sur leur capacité à assumer les missions qu'on leur assigne et une quasi-impossibilité à énoncer une identité professionnelle commune et reconnue de tous. Longtemps protégés par un statut social clair et stable, les enseignants sont aujourd'hui clairement exposés à un trouble par rapport à la visibilité et à la complexification de leur activité, qui est fortement aggravé par le désengagement contemporain de l'État pour la formation à son exercice, tout au moins en France (Malet, 2011).

DÉVENIR ET ÊTRE ENSEIGNANT... QUAND MÊME

Les mondes professionnels dans lesquels évoluent les enseignants ne sont plus aujourd'hui des univers clos, et leur désenclavement est probablement à la mesure de celui des sujets qui y évoluent et y interagissent – enseignants et élèves. Une institution, observe M. Douglas, « ne fonctionne en tant que telle que si elle peut s'appuyer sur l'exploitation de l'énergie morale de ses membres » (1999, p. 80). La fragilisation de l'institution scolaire s'expose très précisément sur ce plan. Cela invite le chercheur qui approche les dynamiques professionnelles des enseignants dans l'école à déplacer son regard de l'analyse des formes de production ou de reproduction de cette activité, conçues dans une perspective de prise ou de distribution de positions, de rôles et d'identités dans un espace social relativement homogène et introverti (que ce soit sur le plan physique – l'espace professionnel – ou, et peut-être surtout, à une autre échelle, sur le plan sociétal – l'activité et le groupe professionnels) vers une attention portée à des formes individuelles et collectives de construction



d'un sens pour une activité devenue en quelque sorte moins bornée sur le plan institutionnel et symbolique et, du coup, plus incertaine, si ce n'est indépendante d'un horizon de significations culturellement situé, comme nous l'enseigne l'éducation comparée (Malet, 2005 et 2008).

Sous l'influence de cet ensemble éclaté de motifs, « les problèmes de la société », observe P. Rayou et A. Van Zanten, « sont entrés dans les établissements scolaires, faisant évoluer le travail enseignant vers des rôles de travailleur social, d'éducateur et de psychologue » (Rayou et Van Zanten, 2004, p. 31). Cet envahissement de l'école par les problèmes de la société ne s'expose pas dans ses termes dans tous les contextes éducatifs nationaux, eu égard aux conceptions de la fonction sociale et d'intégration de l'école qui y ont cours et qui fondent l'action éducative, l'identité sociale et professionnelle des enseignants. Il s'agit dès lors tout autant pour les enseignants d'œuvrer, souvent à travers des épreuves subjectives (Barrère 2003), à créer ou à recréer du lien social entre les acteurs et usagers de l'école, à réactiver des liens distendus entre l'élève et l'institution scolaire. Le processus peut mobiliser dans ce but d'autres acteurs que les enseignants (des intervenants et des acteurs périscolaires par exemple, mais aussi les élèves eux-mêmes) ; quand il s'appuie néanmoins sur leur expertise, ce processus introduit un nouvel élément dans l'activité de l'enseignant, et élargit son champ d'action par un déplacement d'une mission de transmission culturelle vers un rôle de conciliation, d'intégration sociale et de formation civique et politique. Cette dimension extensive de l'activité d'enseigner, pour laquelle les enseignants sont si peu formés, et de moins en moins, s'exprime davantage alors dans des contextes éducatifs dans lesquels le travail scolaire est perturbé par des conflits, par des phénomènes de décrochage ou de résistance à la forme scolaire ; elle favorise un aménagement, dans le temps et l'espace de l'école, de lieux de participation sociale, d'écoute et de parole, adressant au passage à l'activité enseignante

de nouvelles attentes.

Bref, il y a désormais, de façon assez nette, dans la plupart des contextes éducatifs – c'est notamment le cas dans deux contextes nationaux qui ont jusqu'ici constitué mes principaux terrains d'études : la France et la Grande-Bretagne – une *déstabilisation* ou une *érosion de la fonction de « donation de sens » des institutions éducatives et de formation*, c'est-à-dire la disponibilité d'un sens extérieur et indépendant des individus qui y sont engagés (Descombes, 1996), ce qui autorise d'une certaine manière la construction de récits alternatifs, singuliers ou collectifs, sur des plans restreints (à la mesure d'un établissement, par exemple). L'une des conséquences de cette déstabilisation est un appel croissant à des formes locales d'inventivité, individuelles et collectives, de responsabilité aussi. Néanmoins, ces formes se déploient dans des contextes qui sont marqués par des cultures éducatives et professionnelles spécifiques, dont l'efficacité acculturatrice est certes moins assurée que dans le passé, mais est néanmoins active, en tant que fiction précisément (Malet, 2008).

Conséquence de l'érosion, mais non de la disparition donc, des formes traditionnelles d'intégration dans un univers professionnel et de ritualisation des vies qui s'y déroulent, la complexité dans le saisissement des formes contemporaines de construction des identités enseignantes réside, par ailleurs, dans un enchaînement et une porosité croissante des espaces de vie et d'accomplissement des individus. Parmi ces espaces, le travail occupe une place sans aucun doute importante, mais désormais bien incertaine et très variable selon les individus (Ansellem, 2003 ; Malet, 2008). Ces transformations des formes de construction des identités professionnelles traduisent des mutations globales profondes qui sont d'ordre social, politique et culturel. Sur un plan social, les phénomènes de fragmentation que connaissent la plupart des sociétés contribuent, on le sait, à l'émergence de vastes espaces de diversification socioculturelle pour des groupes et des individus. Les identités personnelles, professionnelles et sociales se complexifient et sont le fruit d'un travail renouvelé de construction symbolique lié au travail d'interprétation et d'autoréflexivité des sujets sociaux dont les capacités à créer, à construire du sens pour leur propre activité sociale s'accroissent, tout en les maintenant dans un univers chargé de sens.

Les enseignants sont donc toujours les *héritiers de cultures et d'identités professionnelles, d'histoires sociales*, celles de



groupes professionnels dont les formes spécifiques de construction et d'organisation, d'un contexte à l'autre, et à l'intérieur même de chaque contexte, sont très distinctives, quel que soit le degré actuel de leur effritement. De sorte que le devenir enseignant paraît se jouer dans cette *combinaison complexe de découverte, d'héritage, d'appropriation et de création*, dans des contextes scolaires et professionnels marqués à la fois par des traditions et par des transitions (Brisard et Malet, 2003 ; Malet, 2008).

À L'HEURE DE LA MONDIALISATION, LA PROFESSION ENSEIGNANTE DÉROUTÉE

Les systèmes éducatifs occidentaux ont été au cours des dernières décennies travaillés par des problèmes de fond communs, qui ont des effets majeurs sur les évolutions et les conceptions contemporaines des objets de savoirs, des contenus et des formes d'enseignement : passée d'un enseignement élitiste à un enseignement de masse, confrontée à une diversification de ses publics et des contextes d'enseignement, à l'émergence d'une demande de participation sociale, l'école, dans la plupart des pays, a répondu à ces évolutions par des adaptations endogènes, dans une visée de gestion de l'hétérogénéité et de démocratisation qualitative. Les effets conjugués de l'apparition de nouveaux publics scolaires, des transformations multiformes des sociétés contemporaines confrontées à de nouveaux défis, en particulier à celui de l'insertion professionnelle des jeunes et de leur intégration dans une communauté politique, de l'élargissement de l'horizon de référence du travail scolaire du fait de l'accélération de la mondialisation de l'information et de la diffusion des savoirs, bousculent l'école et ses enseignants dans leurs missions originaires et dans leurs pratiques quotidiennes.

Les transformations du travail scolaire tiennent aussi à des pressions exogènes, qui, sous l'effet de l'intégration dans des ensembles politiques et de la diffusion de principes organisationnels et de référentiels transnationaux communs en matière scolaire, génèrent une

certaine convergence des cadres formels de régulation de l'école, de l'activité enseignante et des pratiques scolaires. Dans la période récente, s'est greffée à des évolutions endogènes une nouvelle contrainte pour les contextes nationaux, celle de réformer leurs systèmes d'enseignement afin de les rendre plus « compétitifs » au niveau international. La mondialisation en appelle les systèmes éducatifs nationaux à une transformation de leur mode d'administration, dans un souci d'optimisation de leurs performances. Ce nouveau consensus éducatif, caractérisé par la colonisation des politiques scolaires par des impératifs économiques, donne pour mission à l'école le développement d'une main-d'œuvre compétente et flexible. Ces attentes et ces injonctions au changement qui s'exercent sur les mondes scolaires ont des origines, des objets et des contenus divers. Elles concernent aussi bien les curriculums, les objets de savoirs et les contenus d'enseignement, l'organisation du travail et du temps scolaire, le fonctionnement des établissements, devenus progressivement le cadre privilégié de référence de l'action éducative, de sa régulation et de son évaluation.

Transformations, élargissements, interdépendances, mais aussi incertitudes pour le monde enseignant : l'école – au sens large du terme – est devenue incertaine quant à sa mission de transmission culturelle, sous l'effet de l'accélération et de la diversification des lieux et des instances de production de savoirs, d'une reconnaissance de la forme scolaire de moins en moins assurée et de la variabilité croissante des contextes éducatifs et des conditions d'exercice du métier d'enseignant. L'école se voit soumise à des tensions relatives à l'évolution des conceptions de la formation, et devient un moyen parmi d'autres de formation générale et professionnelle. La perte de ce monopole se situe là encore dans le cadre de l'internationalisation de la formation tout au long de la vie, dont l'école devient un élément. Ce changement est d'autant plus source de médiations qu'il interroge l'un des effets de la scolarisation : la sortie sans qualification du circuit scolaire, effet qui lui-même interroge les missions de l'école et les transformations qui la touchent.

L'école et ses enseignants ne peuvent donc plus s'adosser sur la tranquille assurance, sur laquelle s'est bâtie l'école, d'une convergence entre la culture dont elle est porteuse et qui s'y élabore et les formes contemporaines d'intégration sociale et politique des individus. L'école paraît aujourd'hui souffrir de ce que l'on peut reconnaître comme une *double instabilité : institutionnelle et subjective*. L'expérience



scolaire ne paraît plus de façon aussi assurée que dans le passé pouvoir être saisie en termes d'acculturation, autrement dit par l'examen d'une rencontre: celle d'une *culture scolaire* – délimitée et définie à travers des disciplines, des savoirs et des valeurs, des normes, des finalités, des pratiques et des conditions communes de passation – et des *individus qu'elle accueille*. Cela supposerait, d'une part, un programme institutionnel qui relie son intervention sur les individus à des finalités sociales, civiques, éthiques et des pratiques reconstruites de tous et invariablement déployées dans les différents contextes où se situe cette activité, et, d'autre part, c'est-à-dire du côté des élèves et des enseignants, une continuité fonctionnelle entre des positions sociales et institutionnelles, des rôles et des missions clairement circonscrits, sinon stabilisés.

Ce consensus n'est aujourd'hui plus assuré. Bien sûr, l'école demeure ce lieu de transmission de la culture; bien sûr, les disciplines organisent ces biens culturels que sont les savoirs scolaires, et ne sont au reste guère concurrencées, en ce que toute forme de transmission de savoirs à l'école repose sur des principes de cohésion et de passation qui fondent les disciplines comme horizon des savoirs à transmettre. Mais *ces mêmes savoirs et disciplines sont désormais questionnés dans leur capacité à préparer les élèves à la vie sociale, dans et hors l'école*. Ils le sont du fait de l'évolution des pressions sociales endogènes et exogènes qui s'exercent sur l'école; ils le sont aussi, plus directement encore, sur le plan des prescriptions et des textes qui régissent l'offre d'éducation. Or, on sait que la définition des objets de savoir et des contenus d'enseignement renseigne sur le rôle éducatif de l'école et des enseignants en matière de transmission culturelle, et par là même sur le contrat moral qui les lie à la société.



Les enseignants sont aujourd'hui confrontés à des défis communs. Certains de ces problèmes sont le résultat des réformes éducatives liées à

la démocratisation des systèmes éducatifs qui visaient un processus d'expansion et de démocratisation du système éducatif, déterminé principalement par des considérations économiques et de réduction des inégalités sociales, au niveau national. La massification accomplie, l'introduction d'une diversité et d'une flexibilité accrues de l'offre éducative a rendu nécessaire une redéfinition des programmes, des pratiques et des missions adressées aux enseignants, en accord avec des considérations de justice sociale. Ces tendances, observables sur un plan international, ont pour conséquence une double injonction adressée à l'école: la transmission d'un bien commun et l'accomplissement d'une égalité de droits, dans un idéal d'intégration, et, dans le même temps, la réalisation de l'individu dans ses potentialités, dans un projet concret de capitalisation de compétences et de participation sociale. L'école émancipatrice ferait progressivement place à une école « inclusive », se donnant pour finalité de préparer l'individu à prendre part à la société, et de le « réaliser » à la mesure de ses potentialités. À l'idéal abstrait d'émancipation, se substituerait une ambition concrète de responsabilisation – individuelle et collective – et de participation sociale.

La fragilisation de l'institution scolaire, qui s'expose sur ces différents plans, invite le chercheur à déplacer son regard de l'analyse des formes d'acculturation scolaire, conçues dans une perspective classique de prise ou de distribution de positions, de rôles et d'identités dans un espace social relativement homogène et introverti, à une attention portée à des pratiques et formes subjectives et intersubjectives de construction de sens dans un espace devenu beaucoup moins balisé et assuré sur le plan institutionnel et symbolique, et, du même coup, plus irrésolu – si ce n'est indépendant d'un horizon de significations culturellement situé. Aussi bien, le saisissement de ces dynamiques est-il appelé à être rapproché des contextes de médiation et de construction de sens par les acteurs scolaires eux-mêmes, par un examen des formes selon lesquelles les enseignants et les élèves, dans un mouvement de distanciation, de reconfiguration et de réimplication sociale, composent et intègrent le sens de leurs pratiques, dans une articulation complexe et dynamique de différents niveaux de référence et d'influence.

Cette perspective, attentive aux médiations à l'œuvre dans et autour de l'espace scolaire, rend d'autant plus importante une attention portée aux *pratiques scolaires*, à savoir directement les pratiques des *enseignants* et des *élèves*, et indirectement celles des *autres acteurs des systèmes éducatifs* (qu'ils soient internes, comme les administrateurs, ou



périphériques, comme les usagers). Ces pratiques constituent la réalité concrète effective de ces processus.

■ RÉGIS MALET

Professeur d'université en sciences de l'éducation,
université de Bordeaux IV, IUFM – Laboratoire cultures,
éducation et sociétés (LACES)

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ANSELLEM N. (2003). Normes de mobilisation personnelle et valeur sociale du travail, in Durand, C. et Pichon, A. (dir.), *La puissance des normes*, Paris, L'Harmattan.
- BARRÈRE A. (2003). *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?* Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- BARRÈRE A. (2005). Enseignants en établissements « faciles » ou « difficiles » : des contextes aux épreuves, in Malet R., Brisard E. (dir.), *Modernisation de l'école et contextes culturels. Des politiques aux pratiques en France et en Grande-Bretagne*, Paris, L'Harmattan, coll. "Éducation Comparée", p. 219-240.
- BRISARD E., MALET R. (2003). La formation professionnelle des enseignants en France et au Royaume-Uni – Dispositifs d'alternance et modèles de formation, *Revue Française de Pédagogie*, n° 144, p. 57-68.
- BRISARD E., MALET R. (2004) Evolution du professionnalisme enseignant et contextes culturels. Le cas du second degré en Angleterre, Écosse et France, *Recherche et Formation*, n° 45, p. 131-149.
- BROADFOOT P. (2000). Un nouveau mode de régulation dans un système éducatif décentralisé: l'État évaluateur, *Revue Française de Pédagogie*, n° 130, p. 43-55.
- BUTT G., GUNITER H. (Eds.) (2007). *Modernising schools: people, learning and organisations*, London: Continuum.
- CROS F. ET OBIN, J. P. (2004). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité, Rapport de base national pour la France*, Paris: OCDE.
- DEMAILLY L. ET DEMBINSKI O. (2000). La réorganisation managériale à l'école et à l'hôpital, *Éducatifs et Sociétés*, n° 6, p. 429-450.
- DESCOMBES V. (1996). *Les Institutions du sens*, Paris: Minuit.
- DOUGLAS M. (1999). *Comment pensent les institutions*, Paris: La Découverte.
- DURU-BELLAT M.; VAN ZANTEN A. (2005). *Sociologie de l'école*, troisième édition, Paris: Armand Colin.
- EURYDICE (2004). *Rapport sur l'attractivité de la profession enseignante en Europe*, Bruxelles: Eurydice.
- GOBLOT E. (1990). *La Barrière et le niveau*, Paris: Gérard Monfort.
- LESSARD C., MEIRIEU P. (éds) (2005). *L'Obligation de résultats en éducation. Evolutions, perspectives et enjeux internationaux*, Bruxelles: De Boeck.
- MALET R. (2008). *La Formation des enseignants comparée*, Paris-Berlin-New York, Peter Lang.
- MALET R. (2009a). Former, réformer, transformer la main-d'œuvre enseignante ? Politiques comparées et expériences croisées anglo-américaines, Note de synthèse, *Éducation et sociétés*, n° 21.
- MALET R. (Coord.) (2009b). Le métier d'enseigner à l'épreuve des contextes. Du global au local, *Éducation Comparée*. n° 2.
- MALET R. (2010a). *Ecole, médiations et réformes curriculaires. Perspectives internationales* (éd.), Bruxelles-Montréal, Éditions de Boeck.
- MALET R. (2010b). Mondialisation, *Recherche et Formation*, n° 65 (Rubrique « Autour des mots »).
- MALET R. (Coord.) (2011a). Former sous influence internationale. Circulation, emprunts, transferts dans l'espace francophone. *Recherche et Formation*, n° 65.
- MALET R. (2011b). Un analyseur des formes de redéfinition stratégique de l'État: les politiques éducatives d'imputabilité en Angleterre et aux États-Unis, *Éducation Comparée* n° 5.
- MALET R., BRISARD E. (dir.) (2005). *Modernisation de l'école et contextes culturels. Des politiques aux pratiques en France et en Grande-Bretagne*, Paris, L'Harmattan.
- MALET R., SOÉTARD M. (Coord.) (2011). Politiques de la diversité culturelle en éducation. Aspects internationaux. *Éducation Comparée*, n° 4.
- MAROY C. (2005). Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances, *Les cahiers de recherche en éducation et formation, Chaire Unesco de Pédagogie Universitaire*, n° 42, 1-35.
- MC NESS E.; BROADFOOT P.; OSBORN M. (2003) Is the Effective Compromising the Affective ? *British Educational Research Journal*, 29, n° 2, p. 243-257.
- MCLEAN M. (1990) *Britain and a Single Market Europe*, London: Kogan Page.
- RAYOU P. (2004). Le relais des générations, *Recherche et Formation*, n° 45, p. 23-38.
- RAYOU P., ZANTEN A. VAN (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants*, Paris: Bayard.
- TARDIF J., LESSARD C. (1999). *Le Travail enseignant au quotidien*, Québec: De Boeck Université.

