

Professionnalisation et universitarisation de la formation des maîtres en Algérie et ailleurs: un état de la question

Ali Mecherbet, Université de Tlemcen, Algérie

Résumé

Le sujet de la professionnalisation des enseignants du cycle primaire et moyen représente un choix généralisé pour la majorité des pays occidentaux. L'Algérie a adopté le même choix et a entamé son application depuis 10 ans pour le cycle primaire, car il a été décidé de recruter les enseignants de l'école primaire, à condition qu'ils soient détenteurs de licence. Les enseignants ont été également promu au grade d'enseignant licenciés de l'école primaire comme reconnaissance de leur niveau supérieur. Cependant la formation des enseignants en Algérie est loin d'être dispensée au sein des institutions universitaires dédiées à cet effet. Le concept de professionnalisation est issu du terme 'profession', défini par la capacité du professionnel de présenter un discours dérivé d'une science maîtrisée par son spécialiste indépendamment du lieu et du temps. La problématique posée concernant le fonctionnement de l'enseignement, se résume dans une question fondamentale: l'enseignement au cycle primaire nécessite-t-il une qualification d'un niveau scientifique élevé? ou demeure-t-il un art soumis aux compétences de chaque enseignant? Cette question a été soulevée dans des pays développés tels que la France et la Suisse, chacun selon ses expériences et ses conditions historiques contrairement à l'Algérie qui a choisi le modèle d'apprentissage sans tenir compte des spécificités de son système scolaire. Pire, la décision d'abandonner les instituts technologiques de l'éducation aujourd'hui, a mis la politique de la formation des enseignants devant une lacune difficile à combler.

ملخص:

يشكل موضوع تهمين تكوين الأساتذة للطور الابتدائي و المتوسط اختيار معمم على أغلبية الدول الغربية. اختارت الجزائر نفس الكيفية و انطلقت في تطبيقها منذ 10 سنوات بالنسبة للطور الابتدائي بحيث تقرر توظيف معلمي المدرسة الابتدائية بشرط حصولهم على شهادة الليسانس. كما تم ترقيتهم إلى مرتبة أساتذة مجازين للمدرسة الأساسية تعبيراً على مستواهم العالي. لكن تهمين المعلمين في الجزائر مبتور من عدم قيامه داخل مؤسسات جامعية مخصصة لهذا الغرض. ينحدر مفهوم التهمين من مصطلح المهنة التي تعرف بقدرة المهني على إلقاء خطاب مشتق من علم يتحكم فيه صاحبة بغض النظر عن المكان و الزمان. فالإشكال القائم بالنسبة لعمل التعليم يلخص في سؤال جوهري: هل التعليم الابتدائي يحتاج إلى تأهيل ذو مستوى علمي عالي أم أنه يبقى فنا يخضع لمهارات كل معلم؟ فتم الفصل في هذا السؤال في بلدان متقدمة مثل فرنسا و سويسرا كلا حسب تجربته و ظروفه التاريخية عكس الجزائر التي اختارت نمط التهمين بدون مراعاة خصوصيات نسقها المدرسي. بل أكثر من ذلك فقرار التخلي عن المعاهد التكنولوجية للتربية وضع سياسة تكوين الأساتذة أمام فراغ يصعب ملئه اليوم.

Introduction

Cet article tente de répondre à trois questions essentielles :

- L'enseignement primaire est -il un métier d'application de consignes élaborées par la hiérarchie ou bien est -il (peut -il être?) un travail de création et d'ingénierie comparable à celui accompli dans l'enseignement secondaire, voire supérieur ?
- La professionnalisation de la formation des maîtres d'écoles doit elle passer nécessairement par l'universitarisation ?
- Comment les enseignants en Algérie se représentent cette question de la formation ?

Les deux premières questions ne sont pas de simples préoccupations théoriques. Elles nous permettent de préciser l'importance des concepts ayant déterminé les applications des politiques de professionnalisation de la formation et la pratique pédagogique qui ont été mises en œuvre en Europe et particulièrement la France et la Suisse. La troisième préoccupation a trait au cas de l'Algérie dont la professionnalisation de l'enseignement a été conduite dans une démarche formelle et administrative. Nous montrerons le point de vue des enseignants algériens sur cette question de la formation et ce à partir d'une enquête de terrain menée par nos soins à Tlemcen. Nous verrons alors que les attentes des praticiens sont en décalage total avec la démarche appliquée par la tutelle. L'expérience algérienne apparaît comme étant bien en deçà du modèle étranger en vigueur qui a évolué grâce au projet de « mastérisation » de la formation des enseignants et dont l'application commencera à compter de la rentrée universitaire de l'année 2010.

1 - L'enseignement primaire : un métier ou une profession ?

La professionnalisation de l'enseignement dans son acception actuelle, pour être comprise, doit nécessairement être ramenée à l'arrière plan théorique qui l'a le plus conceptualisé, à savoir le courant sociologique fonctionnaliste. Les auteurs fonctionnalistes définissent les professions par deux caractéristiques majeures :

- a. La formation exclusivement intellectuelle du professionnel, et
- b. l'idéal de service qui singularise l'exercice professionnel comparativement à d'autres exercices.

La pratique du professionnel découle d'un savoir ; elle constitue une réponse à des besoins liés à la pérennité de l'espèce humaine comme la vie ou la mort (domaine de la Médecine), la régulation des rapports sociaux (domaine des Sciences humaines et Sociales), le droit aux biens et à la connaissance. A cet effet l'université constitue le lieu naturel d'acquisition et de transmission du savoir nécessaire à l'exercice de toute profession. Ce qui explique que Talcott Parsons, l'auteur le plus représentatif de cette tendance, réserve plus de la moitié de son écrit sur les professions à l'université elle-même, principale institution productrice du savoir.

Il conçoit la profession comme étant une activité rationnelle basée sur un savoir extrêmement spécialisé se caractérisant par un niveau élevé de connaissances. Le diplôme constitue en outre le permis d'exercer du professionnel. La profession, par le biais de ses membres, contrôle le savoir, établit un code de déontologie. Ce qui confère aux professions une grande autonomie qu'on ne retrouve pas dans les métiers. Seuls les pairs peuvent exercer un contrôle sur leur profession (et sur le professionnel) eu égard au savoir élevé mis en pratique: un patient ne peut juger le diagnostic du médecin, même si la connaissance du jugement du patient sur le médecin est d'une utilité certaine à ce dernier. En temps de crise économique les professionnels, dans leur ensemble, attachent une grande importance au jugement du client à leur égard. En échange de cet avantage, les professions sont mues par « un idéal de service, par le goût de répondre à des besoins sociaux essentiels et non par le ressort égoïste de l'appât financier ». ⁽¹⁾

M. Chapoulie conteste cet habit de neutralité avec lequel le courant fonctionnaliste présente les professions en écrivant: « elles ne sont pas des activités neutres vis à vis des différentes classes sociales auxquelles elles offrent tendanciellement les mêmes services ». ⁽²⁾ Il s'appuie, pour démontrer la partialité des

⁽¹⁾ J.M. Chapoulie. Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels. *Revue Française de Sociologie*. XIV. 1973. PP. 86-114.

⁽²⁾ J.M. Chapoulie, *Ibidem*.

professions, sur l'étude de E. Freidson (1960) qui a analysé les activités soignantes des médecins montrant en cela la « faiblesse des contrôles techniques et éthiques réellement exercées par l'ensemble des collègues sur les activités de chaque praticien. ».⁽³⁾ Selon cet auteur le type idéal de la profession ne correspond nullement à la réalité de l'exercice professionnel. Ainsi, devant des cas d'erreur professionnelle par exemple et pour faire valoir ses droits, la victime est souvent obligée de recourir plus aux procédures judiciaires qu'aux ordres professionnels, le plus souvent solidaires de leur membre incriminé au détriment du client. Les professionnels, au meilleur des cas, adoptent le plus souvent des attitudes de retrait et refusent d'arbitrer les conflits Professionnel/client en dépit de leur attitude à se présenter comme la seule structure éthique garantissant l'exercice de la profession.

D. Drueschemeyer (1965) a également mis en évidence dans le cas des professions juridiques l'inadéquation du modèle fonctionnaliste avec la réalité. Il démontra que de nombreux juristes associent l'exercice professionnel du Droit aux caractéristiques de classe de leurs clients. Ce qui contredit la neutralité professionnelle proclamée dans les chartes des ordres professionnels et en réalité peu observée. Tout comme les « banques ne prêtent qu'aux riches », les avocats ne défendent pas souvent les plus démunis. On s'éloigne là aussi du code déontologique de la profession censé être régulée par les pairs et qui proclame l'équité du professionnel à l'égard de tous les clients.

La conception fonctionnaliste appliquée à l'enseignement se représente aussi le type idéal des professions sur le savoir « neutre » et lavé des connotations sociales. Cet argument est aisément réfutable car il existe des établissements à prestige et d'autres pas. La science prend plus de valeur selon l'établissement de formation. Y compris les écoles primaires dont certaines jouissent d'un prestige selon le quartier dans lequel elles se trouvent et d'autres pas. Alors l'enseignement primaire est-il une profession ? Peut-il être une profession ?

Ce questionnement renvoie à un débat opposant, à l'arrière plan, deux conceptions relatives à la compétence du maître d'école : suffit-il d'un niveau de culture générale élevée pour faire un « bon » maître ou lui faudrait-il plutôt une solide formation pédagogique initiale obligatoire pour être un « bon » maître ? Peut-on réellement faire de l'enseignement primaire une profession ?

⁽³⁾ J.M. Chapoulie. Ibidem. 1973. PP. 86-114.

En réalité aucune activité humaine quelque soit son niveau de qualification ne peut prétendre à ce statut absolu de profession, surtout l'enseignement primaire, si l'on se fie aux critères du type idéal de l'approche fonctionnaliste et ce pour au moins les deux raisons suivantes :

1. L'exercice de l'activité d'enseignement, dans ses buts et ses formes, est défini par l'administration et non par les enseignants eux-mêmes. Ce qui contredit la souveraineté des ordres professionnels à sauver l'éthique de leur exercice.

2. Le savoir enseigné est tracé par l'autorité et non par un conseil de professionnels du savoir. Dans le cas de la Suisse par exemple (jusqu'en 2007) ce sont les enseignants du primaire qui construisent le potentiel des savoirs et des savoirs faire indispensables à l'exercice de leur travail. Ce qui explique l'existence de deux types de formation des enseignants du primaire : une formation dans des écoles normales destinés aux candidats sortant de l'enseignement secondaire et une formation dans les facultés des Sciences de l'éducation destinée aux titulaires du baccalauréat.⁽¹⁾

Pour contourner cet écart existant de fait entre l'idéal type et la réalité certains auteurs fonctionnalistes suggèrent de recourir à des concepts intermédiaires. Cet artéfact conceptuel a l'avantage de classer toutes les activités jugées imparfaites par rapport à la définition de la profession comme c'est le cas de l'enseignement primaire. Ces auteurs proposent alors d'adopter des concepts comme celui de « semi - profession » ou de « quasi - profession » pour donner à l'enseignement primaire un caractère minimal de professionnalité compatible avec l'idéal type.

A. Etzioni (1969) fait partie de ceux là et n'hésite pas, par exemple, à considérer l'enseignement comme étant une « semi - profession » ; proposition qui permet de positionner la pratique de l'enseignement primaire au départ d'une classification des professions de l'enseignement plus conforme à la réalité aux yeux de nombreux auteurs.

Sa proposition suscite cependant le refus catégorique de certains auteurs comme H. Judge (1988) et M. Lemosse ⁽¹⁾ (1989) qui s'en tiennent à la conformité des professions à un idéal type et refusent toute « demi mesure ». Ces auteurs avancent les arguments suivants à l'appui de leurs propositions :

⁽¹⁾ Rita Hofstetier, Bernard Seneumy, Valérie Lussi Borer (2009) : Une formation professionnelle universitaire pour tous les enseignants : l'exemple de la Suisse au XX^e siècle. In Recherche Et Formation. N°60. Paris. INRP. pp25 - 38

⁽¹⁾ M. Lemosse. Le « professionnalisme » des enseignants : le point de vue anglais. Revue Recherche et Formation. N°6.1989.

- La clientèle directe des instituteurs, les élèves en l'occurrence, se caractérise par son faible statut. Ils ne manifestent qu'un faible intérêt pour le service qui leur est rendu et sont incapables de formuler une quelconque exigence à ce niveau. La reconnaissance sociale du service est insignifiante, et antinomique avec l'esprit de la profession.
- Les instituteurs sont des salariés faiblement rémunérés, contrairement aux professions libérales qui tirent leur prestige de leur libre exercice et de leur grand revenu.
- Le nombre important des instituteurs fait d'eux plus une troupe qu'un « état -major », cette expression fait allusion aux professions libérales.
- L'enseignement est plus l'exercice d'un art qu'une activité rationnelle hautement scientifique.

De nombreuses personnes, parmi les praticiens et les théoriciens de l'éducation, refusent pourtant de se soumettre à cette démarche jugée porteuse de connotations réductrices et négatives, et pensent qu'il est possible de faire des enseignants de véritables professionnels. Derrière ce débat qui divise se profilent en vérité les divergences des auteurs (et des praticiens) autour de la notion de compétence qui est le socle sur lequel repose la professionnalité des métiers. La compétence du professionnel se traduit par sa capacité à professer son exercice, autrement dit à justifier publiquement sa démarche et le contenu de ses actions.⁽²⁾ Pourtant l'examen du référentiel des compétences figurant dans le cahier des charges des IUFM en France par exemple révèle que les dix compétences mentionnées ne correspondent pas à cette définition : les compétences retenues dans ce cahier de charges « renvoient non pas des à tâches, mais à des normes en fonction desquelles ces tâches doivent être accomplies ». ⁽³⁾

Le souci d'élever l'enseignement primaire au statut d'une profession est cependant dominant en Europe et dans le monde et il trouve ses justifications dans les « arguments scientifiques » fournis par les partisans de cette posture. C'est ainsi par exemple que Jean Pierret trouve des comparaisons entre l'enseignement et la médecine qui seraient, selon, lui deux disciplines proches l'une de l'autre : ces deux exercices professionnels et sociaux reposent sur

⁽²⁾ Voir à ce sujet les articles de R. Boudoncle (1991) : La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines : 1.La fascination des professions. Revue française de pédagogie, N° 94, pp 73- 88

⁽³⁾ Bernard Rey (2009) : Autour des mots « compétence » et « compétence professionnelle ». Recherche Et Formation. N°60. 2009. Paris. INRP. Pp103 - 116

« des connaissances scientifiques, des savoir-faire techniques et des aptitudes relationnelles »⁽¹⁾.

Même s'il admet des différences entre ces deux activités, cet auteur estime que les enseignants peuvent être de véritables professionnels car ils s'engagent continuellement dans la voie de « construire eux – même leurs propres outils pédagogiques ». Les enseignants produisent, autant que le reste des professionnels reconnus comme tels, leurs propres outils de réflexion et d'action. Il est vrai que l'enseignement pourrait se professionnaliser à la condition de s'appuyer davantage sur le savoir scientifiquement constitué de la psychologie génétique, par exemple, et la didactique en mesure d'offrir à l'action pédagogique une formalisation et une rigueur certaines.

La sociologie interactionniste, deuxième courant sociologique ayant traité des professions du point de vue de l'identité, a fourni davantage d'arguments à la nécessité qu'il y a d'élever l'enseignement primaire au statut d'une profession. Deux personnages ont donné à ce courant ses instruments conceptuels les plus déterminants pour son évolution : William Isaac Thomas directement issu de l'école de Chicago et dont il fut l'un des pères fondateurs et Georges Herbert Mead venu postérieurement à cette école mais dont il porte les influences intellectuelles.

Le premier, W. Issac Thomas, a produit une notion qui s'avèrera fondamentale pour la sociologie interactionniste : la définition de la situation. Cette notion fut utilisée à l'origine par Bergson qui, en parlant des troupeaux à la recherche des pâturages, les comparât à des « organismes construisant leurs environnements.»⁽²⁾ Par analogie à cette formule l'auteur considéra que tout individu est engagé en permanence dans une action d'interprétation des événements de son vécu auxquels il construit un sens. Le second auteur, G. H. Mead développa la notion de Soi (the Self) qui s'insère dans un « projet de dépasser l'opposition de la psychologie et de la sociologie dans l'étude des identités »⁽³⁾.

Le Self représente la synthèse du « je » et du « nous ». Le moi qui est de l'ordre de l'individu est aussi l'expression de l'être social. La notion de l'autrui généralisé complète l'édifice théorique de l'auteur par l'intégration de la dimension sociale présente dans tout comportement individuel. La théorie interactionniste est aussi une théorie qui n'occulte pas la dynamique du comportement car selon G. Dehler elle fait « sortir l'individu de son statut de système, pour

⁽¹⁾ Pierret. J : Enseignement et professionnalisation. Cahiers pédagogiques. N° 281. Février 1990

⁽²⁾ Cité par G. Laplassade. Guerre et paix en classe. A. Colin éditeurs. Paris. 1994. p. 8

⁽³⁾ G. Laplassade. Ibidem. p. 9

un statut de système dans une interrelation. Il n'est pas seulement acteur, exécutant un rôle définissant une position appelée statut, mais un metteur en scène de son interrelation.»⁽¹⁾

Cette approche refuse la réification de la société qui se construirait plutôt dans la quotidienneté des échanges entre les personnes. Les échanges sont des interactions qui font des sujets humains des acteurs engagés dans la production sociale. Le milieu social, désigné par « la situation » dans la terminologie interactionniste, est porteur de significations qui ne sont pas naturellement données à comprendre. Il appartient à l'individu de produire du sens pour se situer dans ce milieu. Cet acte est appelé « une définition de la situation » et la notion comprend le rapport du sujet avec son milieu et l'interprétation qu'il en fait. Il faut préciser que la définition de la situation par le sujet se fonde sur les savoirs et les représentations socialement constitués dont il est préalablement doté.

Cette construction théorique a permis de regarder autrement l'identité professionnelle en général y compris celle des enseignants, particulièrement les enseignants du cycle primaire. Le maître d'école se situe dans les interactions multiples et complexes avec son environnement. Tout comme le social est construit et déconstruit régulièrement, le maître est pris aussi dans un processus de construction/ déconstruction de son travail. Il n'est pas un simple exécutant de directives qui lui sont dictées et imposées par une hiérarchie qui serait structurée en concepteurs d'un côté (inspecteurs, administration et spécialistes de la psychologie) et exécutants d'un autre incarnés par le maître d'école.

Lapassade. G. pense que :

L'identité professionnelle de l'enseignant est – ou était – préparée par sa formation, puis consolidée par ses titres, son statut, son savoir et sa maîtrise d'une discipline. Mais ces garanties statutaires paraissent aujourd'hui plus précaires. Il lui faut donc construire et reconstruire sans cesse son identité sur la scène scolaire, à travers la gestion de son rôle d'enseignant parmi ses collègues et dans le public.

Cette abondante production scientifique a initialement ouvert un large débat aux U.S.A. qui s'est étendu plus tardivement en France et qui a fini aussi par avoir une influence sur les décideurs de beaucoup de pays qui ont accepté de rénover les modes de recrutement et de formation des instituteurs en optant pour

⁽¹⁾ G. Dehier. Individu et Société. Détermination et indétermination. In Sociologie contemporaine. S/s la direction de J.P. Durand & R.Weil .Editions Vigot. Paris. 1990. p. 247

l'universitarisation. Ce choix n'a cependant pas permis de régler toutes les questions inhérentes à la formation des maîtres d'école, particulièrement la question des savoirs et des compétences dont il faut les doter.

2- La professionnalisation et l'universitarisation de la formation des enseignants : un passage obligé ?

Officiellement la formation des enseignants du primaire en France est dévolue à des établissements érigés à cet effet appelés IUFM⁽²⁾. Ces établissements ont pour mission de satisfaire à trois des caractères de la professionnalisation tels que définis par les chercheurs universitaires:

- L'unité de la formation : les maîtres sont formés dorénavant dans une structure unique, mettant un terme à la diversité des établissements de formation existant jusqu'à là.
- Le savoir universitaire : les IUFM sont des établissements universitaires qui dispensent une formation académique d'un niveau élevé. Les candidats ainsi formés, appelés professeurs d'écoles, disposent d'une « maîtrise » professionnelle que leur procure la formation suivie.
- L'autonomie : les IUFM disposent d'une autonomie même si elle est de moindre importance par rapport à l'autonomie dont jouissent les universités.

La mesure prise de transformer les instituteurs en professeurs, car le titre les apparente dorénavant à des professeurs et non plus de simples maîtres d'école, a déjà une influence positive sur leur image sociale. Les élèves et leurs parents ont, depuis l'instauration de ce nouveau mode de formation, affaire à un professeur diplômé de l'enseignement supérieur et non plus un maître d'école dont le niveau d'instruction dépasse à peine le niveau des savoirs qu'il doit transmettre.

Pourtant ce souci de la professionnalité n'est pas nouveau et n'est pas surtout liée à l'avènement de l'universitarisation comme nouveau mode de formation des enseignants du primaire. En effet « dès la fin du XIX^e siècle, la plupart des pays européens envisagent la possibilité de confier à l'université la formation professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire. »⁽¹⁾

L'exemple de la France nous montre que l'universitarisation de la formation des enseignants du primaire est l'aboutissement d'une évolution intimement liée à l'évolution du système

⁽²⁾ G. Lapassade. *Guerre et paix en classe*. A. Colin éditeurs. Paris. 1994. p. 11

⁽¹⁾ Rita Hofstetier, Bernard Scneumy, Valérie Lussi Borer (2009). O. cité. p25

d'enseignement lui-même d'une part et de l'évolution sociale d'autre part.

Un examen historique de l'évolution de l'enseignement en France ⁽²⁾ permet de voir que deux clivages au sein du système d'enseignement ont déterminé la formation des enseignants : le clivage opposant l'enseignement primaire (destiné aux enfants du peuple) à l'enseignement secondaire/supérieur (destinés aux enfants de l'élite sociale) et le clivage opposant l'école publique à l'école privée. Cette opposition a généré deux modes de formation des enseignants:

- une formation destinée aux maîtres d'école (réseau primaire /professionnel) dans les Ecoles Normales d'instituteurs mises en place (dès le début des années 1830) après la chute de la royauté et l'avènement de la révolution française. Cette formation est demeurée inébranlable et en place jusqu'en 1980.
- L'enseignement secondaire, formaté par l'empereur Napoléon 1^{er} autour des diplômes Baccalauréat/Licence, et l'enseignement supérieur sanctionné par le diplôme de Doctorat. Les enseignants de lycée recevaient une formation générale et purement intellectuelle à l'université qui leur conféraient un statut de professeurs agrégés.

Ce clivage s'est atténué après la 2^e guerre mondiale avec le plan « Langevin- Wallon » qui a relevé le niveau de recrutement des maîtres d'écoles en prévoyant qu'ils soient dorénavant titulaires du baccalauréat. Cette mesure a requis que « tous les maîtres devaient être formés d'abord dans les écoles normales transformés en établissements pré universitaires et acquérir une licence à l'université. » ⁽¹⁾

Cette dynamique envisagée par des hommes de la gauche et de la résistance française au lendemain de la guerre mondiale n'a pas connu d'application. Les idées de cette réforme ont subsisté et ont fini par réapparaître avec la réforme Savary en 1981 consacrant le rapport élaboré par A. De Pereti en 1982 ⁽²⁾ et qui contient au moins deux principes nécessaires à la formation des personnels de l'éducation que l'on retrouvera dans l'organisation des IUFM mises en place dix ans plus tard:

- Unification de la formation des enseignants
- Professionnaliser la formation des enseignants par la création des «instituts universitaires dotés de moyens en personnels des

⁽²⁾ J.C. Eicher. (2002). Les IUFM en France : une réforme majeure de la formation des maîtres en France. In L'école algérienne au miroir des interactions pédagogiques et sociales de ses maîtres. Actes du colloque international. Tlemcen. pp 93-110

⁽¹⁾ C. Eicher. (2002). Op. Cité. p 95

⁽²⁾ A. De Pereti : La formation des personnels de l'éducation nationale. Rapport au ministre de l'éducation nationale . 1982

différents degrés et des différents corps et associant pour des actions liées aux métiers de l'éducation de futurs enseignants des premier et second degrés ». (p23 du rapport).

Vingt ans après ce mode de formation va connaître un nouveau changement puisque dès la rentrée universitaire 2010 le recrutement et la formation des professeurs des écoles seront dépendant de l'obtention du diplôme de Master et non plus de la licence. Ce changement, décidé par la conférence des présidents des universités, se justifie par le souci « de repenser et d'améliorer l'entrée dans le métier d'enseignant dans le primaire et le secondaire. » ⁽³⁾ Cette mesure vise à accompagner l'uniformisation du système universitaire de formation européen autour de l'architecture LMD.

L'exemple de la Suisse est encore plus intéressant car il reflète davantage la difficulté qu'il y a d'ériger l'enseignement primaire au statut de profession. Dans ce pays confédéral, comprenant une sphère culturelle germanophone et une sphère culturelle francophone, la formation et le recrutement des enseignants du primaire (en place depuis 1830) est « au départ confiée à des écoles normales, souvent en internat, et s'adresse à des élèves, émanant de l'école primaire ». ⁽¹⁾ Ce modèle est le plus pratiqué même s'il existe d'autres modes de formation tournés vers l'universitarisation.

Contrairement à d'autres pays, les enseignants suisses constituent la principale source de pression et de décision pour concevoir et organiser la politique de recrutement et de formation. Leur préoccupation majeure est de se doter d'une formation psychologique et pédagogique consistante. Aussi soucieux de leur professionnalité les instituteurs suisses sont restés fidèles à un modèle de formation qui intègre des connaissances scientifiques (psychologie de l'enfant et didactique de l'enseignement) sans pour autant aller pour cela à l'université. Des enseignants de l'université (université qui se caractérise par un très haut niveau de recherche par excellence dans le domaine de la psychologie de l'enfant et des sciences de l'éducation) sont par contre sollicités pour contribuer à la formation initiale et continue des futurs instituteurs. L'évolution du mode de formation professionnelle des enseignants dans ce pays s'est faite lentement et a accompagné l'évolution du niveau des enseignants impliqués, en plus de leur travail, dans la recherche psychopédagogique. Le cumul des connaissances de la réalité scolaire, associé au relèvement du niveau d'aspiration des

⁽³⁾ Charte relative aux principes directeurs de la réforme du recrutement et de la formation des enseignants. CPU. 18 septembre 2008. p1.

⁽¹⁾ Rita Hofstetier, Bernard Schneumy, Valérie Lussi Borer (2009). Op. cité. P 31

enseignants, a été à l'origine de la transformation des écoles normales des instituteurs en Hautes écoles pédagogiques qui sont des « institutions de niveau tertiaire axées exclusivement sur la formation des enseignants (en sciences de l'éducation, en didactique et à la pratique professionnelle) comprenant un mandat de recherche orienté uniquement vers le service ». (2) Il faut comprendre ici Recherche-action.

Ce choix est fait aussi en Algérie où la décision d'élever les instituteurs au rang de professeurs (depuis 1994) traduit en partie le besoin ressenti par les défenseurs d'une école performante même si cette mesure reste un simple mimétisme de ce qui se fait à l'étranger. Les décideurs de l'éducation nationale, justifient cette mesure par :

La tendance mondiale est au relèvement du niveau de formation académique des enseignants. Le débordement sans cesse croissant des connaissances, la vitesse de leur développement et surtout le rétrécissement de leur durée de vie - cinq ans en moyenne- imposent le profil universitaire comme l'une des conditions d'accès à cette noble profession qu'est l'enseignement. Il y va de la crédibilité du message scolaire »(3).

Pendant la mesure est anachronique car elle ne représente pas l'aboutissement d'une évolution conséquente et encore moins le résultat d'une demande émanant des acteurs. Elle va même à contre courant des acquis existant avec la suppression pure et simple des ITE qui quoiqu'on dise ont pu cumuler une expérience en matière de formation des enseignants et qui auraient pu constituer un terreau pour la professionnalisation de la formation des enseignants.

Enquête :

3- Attitudes des enseignants à l'égard de la professionnalisation de l'école en Algérie

Nous avons choisi d'apprécier « la professionnalisation » de la formation et de l'enseignement du point de vue des enseignants. Ce choix s'explique par le caractère administré de toutes les mesures pédagogiques et organisationnelles qui a de tout temps caractérisé le fonctionnement du système éducatif algérien et marginalisé les acteurs.

L'enquête a été menée auprès d'un échantillon composé de 161 professeurs certifiés de l'école fondamentale recrutés depuis la mise en application de la professionnalisation de l'école. L'objectif

(2) Rita Hofstetier, Bernard Sceumy, Valérie Lussi Borer; ibid. p.32

(3) La formation des enseignants : cap sur la qualité. In Demain L'Ecole. Revue éditée par le Ministère de l'Education Nationale. No 00. Mai - Juin. 2000. p11

de ce travail est de mesurer l'impact de la certification sur la professionnalisation de l'école. Nous avons pris pour cela quelques indicateurs pour mesurer cet impact, essentiellement la nature du diplôme universitaire et le sexe. Ces deux variables sont constamment croisées et codées comme suit :

- DLA : diplômés de la filière Lettres arabes
- DLE : diplômés de la filière Langues étrangères
- DSS : diplômés de la filière Sciences sociales
- DES : diplômés de la filière Sciences exactes

3.1- Le diplôme universitaire : une condition nécessaire à la professionnalisation de l'école ?

« En dépit de mon inexpérience dans l'enseignement je peux affirmer que le PCEF est absolument identique aux instituteurs des trois paliers de l'école fondamentale. On peut le considérer comme un exécutant d'une démarche pédagogique. Le professeur certifié bien qu'il soit considéré comme un cadre de l'éducation par son titre, témoigne d'une "nanisation" des capacités qu'il a pu acquérir à l'université et dont aurait pu profiter l'enseignement secondaire plutôt que l'enseignement primaire. J'ai rencontré énormément de difficultés à transmettre mes cours aux enfants car je pensais m'y prendre de la même façon dont j'aurais pu me prendre avec des adolescents. Je me suis confronté à une "barrière" qui m'empêchait de me rapprocher efficacement des enfants et cette "barrière" est mon refus de délaisser et d'oublier ma formation universitaire. Aujourd'hui je suis confrontée en classe à des situations pénibles qui m'imposent de la vigilance et de veiller sur tout : écrivent -ils ? ont -ils bien répondu ? Ont -ils ? Ont-ils ? Ont-ils ?...Je ne prétends pas que le PCEF soit supérieur à l'instituteur. Nous avons tous été formés par des instituteurs, mais est-il raisonnable de produire un mémoire de fin d'études universitaires en Electronique ou sur l'hydrogène pour finir enseignante dans une classe de première année et du niveau primaire de surcroît ? »

La professionnalisation de l'école est au cœur de ces deux témoignages qui expriment des attitudes claires et tranchées : l'École fondamentale peut se passer des universitaires. Est -tous les autres professeurs partagent cette position? Pour le vérifier nous avons posé à tous les individus de notre échantillon la question suivante : « Croyez -vous que le diplôme universitaire soit une condition nécessaire pour exercer à l'école fondamentale ?

Les réponses s'approchent de notre prévision puisque 55.78% des sujets approuvent la décision du ministère contre 44.21% qui la désapprouvent. Il est difficile de conclure nettement à partir de ces pourcentages. Nous avons estimé nécessaire de faire une seconde

lecture des résultats selon les diplômes des sujets. Les attitudes se précisent mieux. Le graphique suivant reproduit les attitudes des sujets de façon expressive :

Attitudes à l'égard de la certification

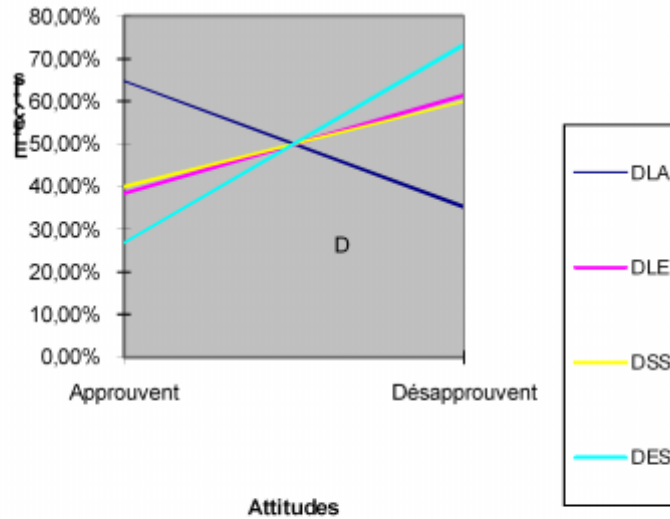


Figure 1 : Attitudes à l'égard de la certification

- Les professeurs diplômés de Langue et Culture Arabe (DLA) ont des réponses opposées à celle des autres. Leur courbe s'affiche au-dessus des autres. Elle témoigne de leur approbation de la mesure de la professionnalisation. Elle s'affiche aussi en deçà du niveau de toutes les réponses désapprouvant la certification.
- Les professeurs diplômés en Sciences exactes (DES) affichent une attitude de refus très distincte suivie en cela par les professeurs de Langue Etrangère et de Sciences sociales dont les réponses vont globalement dans le même sens.

Ces réponses confirment l'influence du diplôme sur les attitudes des professeurs à l'égard de la professionnalisation de l'école. leurs attitudes à l'égard la professionnalisation de l'école comme le montre le tableau suivant :

Réponse Sujets	1- Profitable à l'école	2 Un choix politique	3- Mimétisme de l'occident	4-Non profitable à l'école	5- Autres réponses	Tot.
DLA	44	54	13	5	3	119
DLE	9	6	1	2	1	19
DES	11	9	2	3	0	25
DSS	7	12	0	1	0	20
Total	101 47.41 %	81 38.02 %	16 7.51 %	11 5.16 %	4 1.87 %	213 100 %

Tableau 1 : L'appréciation de la certification par les professeurs

Les réponses sont plus nuancées et plus relativisées : finalement il y a moins de la moitié des professeurs (47.17% au lieu de 55.78% à la question précédente) se déclarant convaincue par le rôle du diplôme universitaire soit dans l'amélioration de l'état de l'école algérienne.

Les réponses 2&3 mettent en évidence que la même proportion de professeurs évaluent la professionnalisation de l'école comme une décision purement politique. C'est une conséquence logique des effets du discours officiel qui ne cesse pas de privilégier le discours politique au détriment des considérations ontologiques. Un constat majeur découle de ces réponses : la certification est une mesure qui ne prend pas en considération la qualification des professeurs dans le bon sens.

Il reste cependant à comprendre le cas de tous les sujets adoptant une attitude, quelles soient d'approbation ou de désapprobation, allant à contre-courant des tendances attendues. C'est le cas de 54 professeurs soit 36.73% de la population totale. Nous avons vainement cherché des réponses par rapport à l'âge, la situation matrimoniale et l'itinéraire des individus. En dépit de nos tentatives nous sommes à vrai dire incapable de fournir une explication. La seule possible serait la résignation de ces sujets sauf que nous n'avons pas prévu de vérifier ce cas de figure.

Si le diplôme semble jouer d'un effet sur de nombreux sujets, doit-on s'attendre à ce que ce facteur intervienne dans la question des ambitions futures des sujets. En effet y a-t-il des chances sérieuses de voir tous les professeurs non convaincus de la professionnalisation quitter un jour l'enseignement fondamental au profit d'autres secteurs ?

3.2 - Le professorat : un frein à l'ambition sociale ?

Dans l'hypothèse que les comportements des professeurs soient empreints de rationalité, il est tout à fait attendu que ces personnes aspirent à plus : les professeurs titulaires de licences (Lettre arabe, Langue Etrangère et Sciences sociales) postuleraient au moins à rejoindre l'enseignement secondaire car ce dernier serait en mesure de valoriser leurs qualifications. Les diplômés de Sciences exactes devraient en faire de même si ce n'est pas quitter carrément l'enseignement pour l'industrie ou les professions libérales. Seul le renoncement des sujets à cette ambition contredirait notre attente. Nous avons cherché à vérifier ces logiques pour déterminer si réellement l'itinéraire difficile (chômage avant l'emploi) des sujets a inhibé leurs aspirations ou si au contraire elles sont toujours vivaces et prêtes à être concrétisées dès que possible. Pour traiter ce thème nous avons posé deux questions à tous nos sujets, et que nous avons présenté de façon dispersée pour contrôler la sincérité des réponses et éviter la désirabilité sociale susceptible de représenter un biais sérieux. A la question suivante : « Envisagez - vous à l'avenir de rester dans le professorat » leurs réponses sont les suivantes :

Réponse	Directeur d'école	Conseiller pédagog.	Inspecteur Du Fondamental	Prof. de Lycée	Prof. du Moyen	Prof. à L'université	Tot.
FLA	12	2	9	20	17	8	68
FLE	0	1	0	5	2	0	8
FSS	2	1	0	3	3	2	11
FSE	0	1	1	5	2	0	9
HLA	9	5	14	10	11	2	51
HLE	0	0	2	2	2	1	7
HSS	0	2	0	2	3	2	9
HSE	0	0	3	3	3	1	10
Total	23 13.29%	12 6.93%	29 16.76%	50 28.90%	43 24.85%	16 9.24%	173

Tableau 2 : Le projet d'avenir des professeurs

Ce comportement ne contredit pas la validité de la question ; il témoigne du réalisme de certains sujets qui délimitent un seuil minimal et un seuil maximal à leur ambition: les réponses des sujets oscillent entre l'ambition de devenir plus tard au moins Directeur d'école et au mieux professeur de lycée. Nous pouvons relever à travers le tableau un ensemble de constats indiscutables.

Le premier est que les réponses des professeurs expriment vraiment un sentiment de frustration généré par leur statut de professeur d'école. En effet aucun d'entre eux n'a évoqué le fait de rester attaché à son poste actuel.

Certains parmi eux envisagent de préserver probablement leur stabilité tout en projetant de changer au moins de catégorie : se détacher de l'exercice professoral pour occuper un poste de responsabilité (Directeur d'école, Conseiller pédagogique et inspecteur de l'enseignement fondamental) plus confortable par l'autorité qu'il leur octroie. Ces sujets optent pour une sorte de promotion interne qui serait en harmonie avec leur degré d'ambition et probablement de caractère. C'est aussi l'expression d'une ambition minimale comparativement aux possibilités s'offrant dans l'absolu aux sujets.

Le deuxième constat est le cas de tous ceux qui manifestent leur attachement à la valorisation de leur diplôme puisqu'ils projettent d'enseigner au lycée sinon au moins au collège. Ces professeurs vivent mal le dénivellement que leur fait vivre le professorat. En faisant le projet de rejoindre plus tard ces deux structures de l'enseignement ils pensent se mettre au niveau de leur qualification réelle. Ce choix réalise pour eux un état d'équilibre plus équitable comparativement à leur situation actuelle. Cette ambition peut être considérée comme de niveau moyen par rapport à la précédente et la suivante.

Il y a enfin une troisième catégorie de professeurs qui subsument toutes les contradictions (institutionnelle, sociale, prestige..) de leur situation et exprime une attitude de rupture avec leur situation présente : ils ont l'ambition de devenir professeurs à l'université.

Les ambitions des professeurs

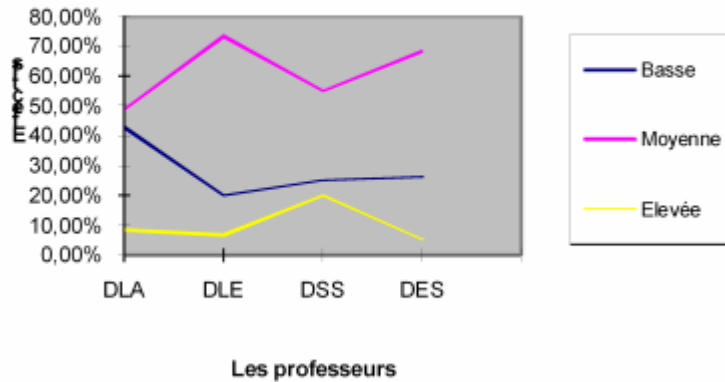


Figure 2: Les ambitions futures des professeurs

Ces données nous conduisent à regarder la représentation du métier prévalant chez les sujets. L'importance de cette question tient à sa valeur prédictive. Autrement dit selon que la représentation aille dans un sens favorable ou défavorable nous pourrions anticiper sur l'avenir de l'école et les chances de sa professionnalisation. Nous allons donc à travers ce dernier point présenter les résultats relatifs au texte libre écrit par les enseignants et dans lequel ils définissaient la fonction du professorat à un public de candidats virtuels aspirant à intégrer cette profession.

3.3- représentations du métier et professionnalisation

Le traitement des textes libres rédigés par les enseignants en réponse à la question (Quelle description feriez vous de votre travail à l'intention d'un candidat postulant à devenir PCEF ?) nous a permis de dégager trois définitions majeures du travail de professeur certifié :

- le professorat un travail classique : Les réponses rangées dans cette catégorie nous livrent une définition du travail conçu comme une mission éducative axée sur l'inculcation morale et les effets sociaux d'une telle mission sur les élèves et la société. L'action du professeur est dénuée d'innovation ou de changement et nullement portée sur les questions pédagogiques comme l'apprentissage en lui-même. Il se dégage dans cette définition une représentation conformiste du travail

Une dénégation du statut du professeur : Cette catégorie est produite par l'attitude réflexive des sujets qui prennent leur propre condition pour objet de définition. Plusieurs arguments alimentent cette définition dont la question du décalage entre le niveau de l'enseignement et le travail reste la plus importante. Les conditions matérielles et pédagogiques viennent aussi renforcer cette représentation. Il y a enfin la perception sociale du métier que les sujets pensent qu'elle est dévalorisante et qui renforce aussi cette représentation. Nous avons appelé cette définition du travail de professeur la dénégation du statut.

L'engagement du professeur : Cette dénomination représente la troisième définition du métier qui traduit l'engagement de ses auteurs à faire sortir l'école de son état « de crise ». Cette représentation « positivise » le statut du professeur et valorise le diplôme universitaire qu'elle juge capable d'aider le professeur à entreprendre une action salutaire sur l'école. Les rubriques composant cette représentation privilégient l'esprit d'initiative du professeur. Cette définition est résolument positive en faveur de la professionnalisation.

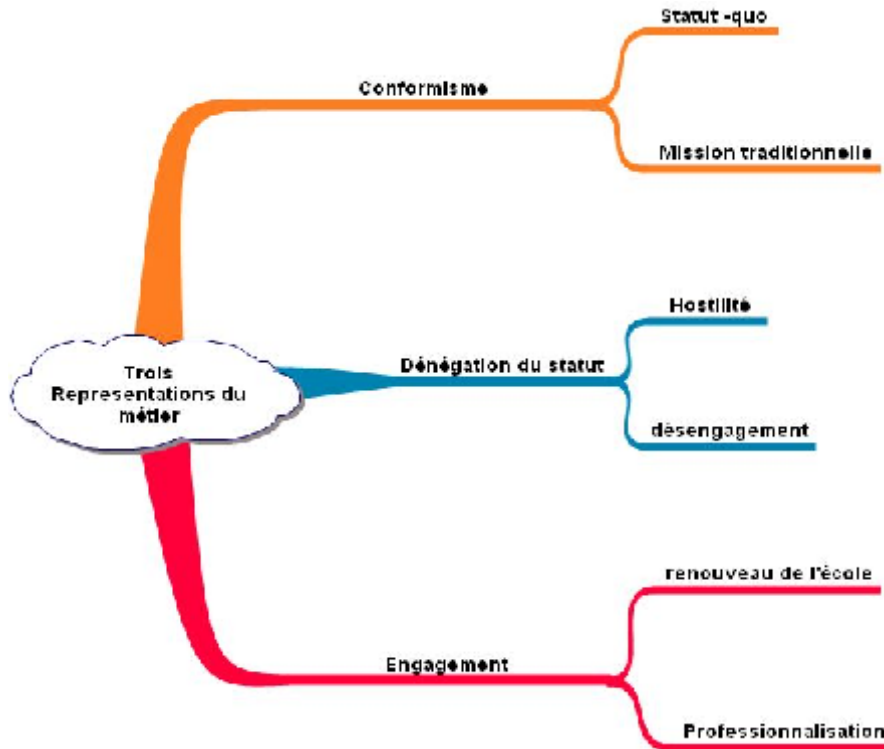


Figure3 : les représentations du travail de professeur certifié

Pour affiner davantage les résultats, nous avons cherché à mesurer la répartition des réponses des sujets selon les diplômes. Dans l'ensemble il apparaît que les représentations du travail sont très peu portées sur l'engagement des professeurs à l'égard de l'école et du projet de réforme mis en place. En effet la définition du métier dominante (53.06%) est celle du conformisme et traduit une attitude par laquelle les individus se contentent de reproduire la « mission traditionnelle » de l'école qui est d'inculquer une éducation morale et l'instruction. Cette attitude reste attachée aux déterminants religieux qui transcendent le travail de l'enseignant et le conduisent à éviter les aspects purement pédagogiques.

Les chances de voir l'école se professionnaliser sont aussi réduites car seule une faible partie des professeurs (19.72%) développe un discours d'engagement pour entreprendre la rénovation de l'école. Cette attitude est la seule qui porte sur les questions pédagogiques et traduit un esprit d'initiative des sujets pour produire un effet positif profitable à la fois à l'enfant et à l'école. Une proportion (18.36) des professeurs égale à la précédente affiche par contre une hostilité manifeste à l'égard de leur statut. Cette attitude évacue tous les aspects pédagogiques et exprime un refus de la condition de professeur.

Pour déterminer avec exactitude la répartition des réponses nous avons effectué une analyse factorielle des réponses des sujets en privilégiant les variables du diplôme et de la représentation du travail dont nous avons rendu compte plus haut. Rappelons que la variable diplôme a quatre modalités et que la variable définition du travail a trois modalités.

Les résultats obtenus sont dans la ligne de la constatation empirique faite plus haut, à savoir que la représentation conformiste est la plus expressive et la plus indiscutable. En effet l'analyse statistique met en évidence une signification entre le sexe, le diplôme et la représentation conformiste du travail.

Catégories	Femme	Homme	TOTAL
Con	67.1	39.6	57.1
Den	17.6	33.3	23.3
Ren	15.3	27.1	19.5
TOTAL	100.0	100.0	100.0

Tableau 3: Liaison sexe, et définition du travail

Khi2=9.47 ddl=2 p=0.009 (Très significatif)

A partir des résultats du tableau 12 nous obtenons la représentation en plan des données. Elle nous permet de voir une attraction importante entre d'une part la modalité femme et définition conformisme au travail (P.E.M= 31%) et une répulsion de la modalité femme avec la définition dénégation du statut et rénovation de l'école. De même, nous remarquons en ce qui concerne les hommes une attraction avec la modalité dénégation du statut du professorat (P.E.M.= 24%) ainsi qu'une répulsion à l'égard de l'organisation scolaire (P.E.M = -40)

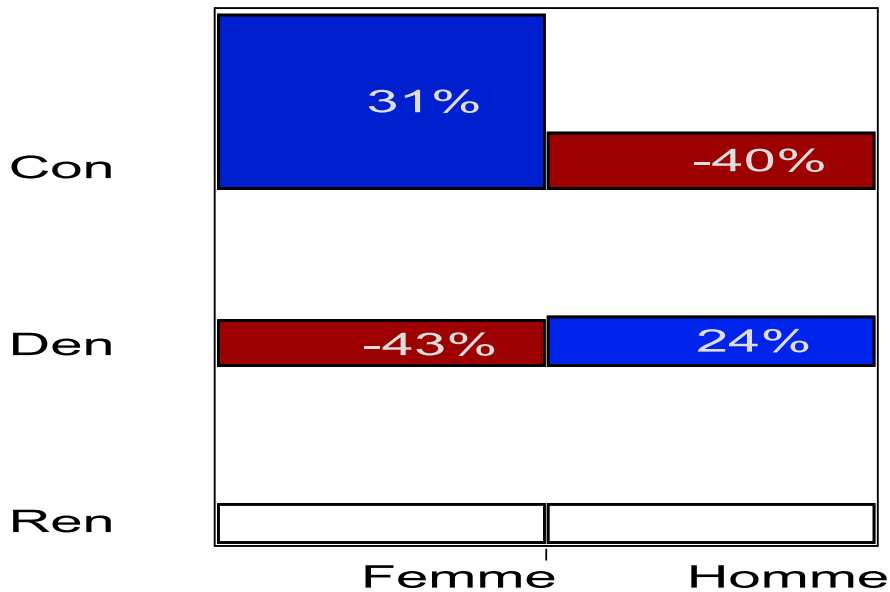


Figure 4: Lien entre le sexe et la définition du travail

Le graphique établit le conformisme des femmes qui n'accordent pas d'importance à la professionnalisation de l'école, préférant s'en tenir à des missions traditionnelles du métier. Il confirme aussi le rejet par les hommes du statut du professorat. Les deux attitudes convergent dans le sens où elles posent un véritable problème à la réforme de l'école qui ne trouve pas d'engagement auprès des femmes et fait l'objet carrément d'un refus de la part des hommes. Nous avons alors tenté d'établir le lien du diplôme avec les trois définitions du travail. La finalité est de déterminer la valeur de la certification comme un moyen d'arriver à la professionnalisation de l'école. Le traitement des données nous donne les résultats contenus dans le tableau suivant :

	Con	Den	Ren	TOTAL
LCA	57	14	22	93
LE	4	8		12
SE	5	6	3	14
SS	10	3	1	14
TOTAL	76	31	26	133

Tableau 4: Liaison diplôme et définition du travail

$\text{Khi}^2=15.3$ $\text{ddl}=6$ $p=0.018$ (Val. théoriques $< 5 = 6$)

Devant la faiblesse des effectifs, nous avons dû opérer des regroupements afin d'obtenir des résultats plus significatifs. Pour cela nous avons regroupé les professeurs titulaires des diplômes de Sciences sociales, Sciences exactes et Lettres Etrangères dans une seule catégorie opposée aux sujets titulaires du diplôme de Lettres et Culture Arabe. Ce regroupement se justifie par le fait que les sujets diplômés de Lettres et Culture arabe soient plus proches du professorat que les autres dont les diplômes ouvrent aux sujets la possibilité d'accéder à des emplois meilleurs que le professorat. Le tableau suivant nous donne les résultats de ce regroupement :

	Con	Den	Ren	TOTAL
LCA	61.3	15.1	23.7	100.0
LE	33.3	66.7		100.0
SE	35.7	42.9	21.4	100.0
SS	71.4	21.4	7.1	100.0
TOTAL	57.1	23.3	19.5	100.0

Tableau 5: Liaison entre diplôme et définition du travail

La matrice relative à la liaison entre la nature du diplôme et la définition du travail révèle après regroupement de certaines catégories des diplômes afin d'éviter les effectifs réduits, une forte répulsion entre la modalité LE, SS, et SE et la modalité représentation conformisme du travail. (P.E.M.= -100%). Inversement la matrice révèle une attraction entre la modalité du diplôme LCA et la représentation conformisme au travail (P.E.M.= 25%). La transformation de ces résultats en plan nous donnent la figure suivante :

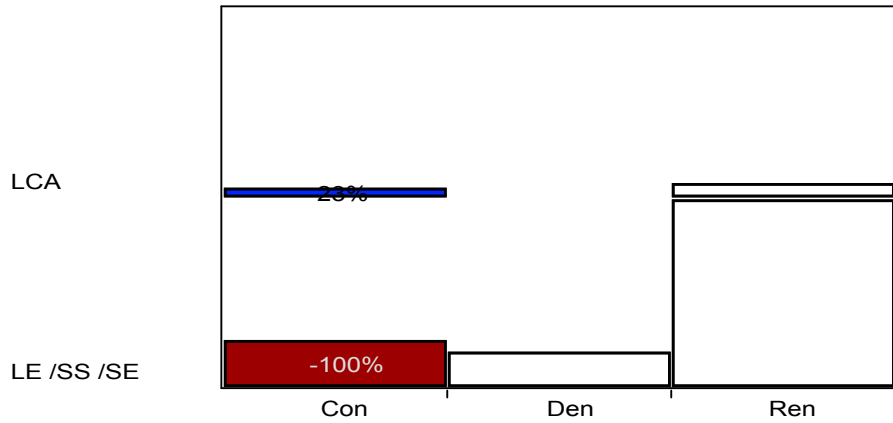


Figure5 : Lien entre diplôme et définition du travail

Ces résultats relativisent la portée du projet de rénovation de l'école fondamentale tant l'engagement des sujets à son égard reste faible. Cet engagement est aussi tributaire « d'un certain nombre de facteurs assez complexes, parmi lesquels on trouve des questions d'intérêt, les aptitudes de la personne, son échelle de valeurs, et certains facteurs objectifs » ⁽¹⁾

D'où notre souci de mesurer les motivations des sujets au travail par une évaluation des valeurs professionnelles qui les supportent. En attendant, nous allons clôturer ce chapitre en examinant la cruciale question de la formation continue des professeurs qui représente une énigme dans ce projet de professionnalisation de l'école fondamentale tant cet aspect est totalement « oublié » dans les mesures prises pour conforter la rénovation du système éducatif algérien.

Conclusion

Au terme de cette recherche il apparaît clairement que l'entreprise de professionnalisation de l'enseignement primaire en Algérie ne se distingue pas par l'existence d'un projet réfléchi capable de projeter l'école dans son temps. La mesure mise en place s'identifie aux innombrables « réformes » menées par le passé dont le caractère principal est leur décalage par rapport à la réalité dont elles ne constituent pas un prolongement. La négligence des attentes des

⁽¹⁾ Morris Rosenberg. Facteurs influençant le changement du métier. In Textes de Psychologie sociale.

acteurs et l'absence de toute évaluation des pratiques de formation en place avant 1994 mettent en évidence les faibles de voir le relèvement du niveau d'instruction des professeurs des écoles avoir des effets sur le relèvement du niveau de l'enseignement primaire lui-même. Il faut dire que l'enseignement primaire a, à chaque fois, été l'objet de « réformes » aussi tôt abandonnées sans évaluation ni justification plausibles. Nous citerons à titre d'exemple la mise en place de la pédagogie par objectifs, remplacée trois années après par la pédagogie par compétences. le seul invariant du système scolaire en Algérien est la quotidienneté sur laquelle viennent buter toutes les réformes mises en place.

Bibliographie

- A. De Pereti : *La formation des personnels de l'éducation nationale. Rapport au ministre de l'éducation nationale.* 1982
- Bernard REY (2009) : Autour des mots « compétence » et « compétence professionnelle ». *Recherche Et Formation.* N°60. 2009. Paris. INRP
- R. Bourdoncle (1991) : La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines : 1.La fascination des professions. *Revue française de pédagogie*, N° 94
- Charte relative aux principes directeurs de la réforme du recrutement et de la formation des enseignants. CPU. 18 septembre 2008
- J.M. Chapoulie. Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels. *Revue Française de Sociologie.* XIV. 1973
- J.C. Eicher. (2002) . Les IUFM en France : une réforme majeure de la formation des maîtres en France. In *L'école algérienne au miroir des interactions pédagogiques et sociales de ses maîtres.* Actes du colloque international. Tlemcen
- G.Dehier. Individu et Société. Détermination et indétermination. In *Sociologie contemporaine.* S/s la direction de J.P.Durand & R.Weil .Editions VIGOT. Paris. 1990.
- Rita Hofstetier, Bernard Seneumy, Valérie Lussi Borer (2009) : Une formation professionnelle universitaire pour tous les enseignants : l'exemple de la Suisse au XX^e siècle. In *Recherche Et Formation.* N°60.. Paris. INRP
- G. Laplassade. *Guerre et paix en classe.* A. Colin éditeurs. Paris. 1994.
- Denis Legros et Ali Mecherbet (Sous la direction) (2009) : *Cognition, Apprentissage et Enseignement :Compréhension, Production de textes et Construction de connaissances en langue étrangère et seconde en contexte plurilingue.* Kounouz Editions. Tlemcen
- M. Lemosse. Le « professionnalisme » des enseignants : le point de vue anglais. *Revue Recherche et Formation.* No6.1989
- Pierret. J : Enseignement et professionnalisation. *Cahiers pédagogiques.* N° 281. Février 1990
- Morris.Rosenberg. Facteurs influençant le changement du métier. In *Textes de Psychologie sociale.*