

LE LOCAL EN ÉDUCATION : AUTONOMIE ET RÉGULATION

Agnès VAN ZANTEN (*)

Introduction

L'organisation du système scolaire a depuis le XIX^e siècle été perçue comme l'œuvre la plus accomplie du centralisme français : une école dans chaque commune, un lycée dans chaque ville de quelque importance, appliquant les mêmes programmes et les mêmes règles de fonctionnement, et intégrés à une hiérarchie de pouvoir pyramidal, ce qui permettait aux agents scolaires d'échapper au pouvoir local. Les sociologues eux-mêmes ont fortement contribué à diffuser cette image. Ainsi, alors que M. Crozier (1963) en a fait dans ses premiers travaux l'exemple même d'organisation bureaucratique, règne de l'abstraction et de la routine, imperméable aux transformations sociales, les chercheurs de l'orientation marxiste et structuraliste ont représenté le système scolaire comme un ensemble parfaitement cohérent et immuable, l'instrument par excellence de conservation de l'ordre social (Bourdieu et Passeron, 1970; Baudelot et Establet, 1971). Cette image est une image fautive, tant au plan historique qu'en ce qui concerne le fonctionnement actuel du système. Elle est en partie responsable de la difficulté que nous éprouvons à trouver des modes de régulation efficaces qui permettent de réduire les disparités internes au système scolaire.

L'autonomie des établissements d'enseignement, hier et aujourd'hui

L'école primaire et le local : une histoire à nuancer

La vision centralisée du système d'enseignement est démentie par toute analyse historique fine de l'activité des agents scolaires, du fonctionnement des établissements et des réseaux d'enseignement et du rôle d'autres acteurs locaux. Prenons l'exemple de l'école primaire qui est l'un des segments du système d'enseignement où l'emprise étatique a

(*) Chargée de recherche au CNRS, Observatoire sociologique du changement, CNRS, Fondation nationale des sciences politiques.

été la plus forte en raison du rôle d'intégration de la nation qui lui a été assigné. Le projet culturel pour l'école primaire, qui émerge au XIX^e siècle, se caractérise par sa visée universaliste et rationaliste : il affirme le primat du général sur le particulier, de la logique sur l'expérience, de la morale laïque sur les croyances particulières. Il s'inscrit en outre dans un projet politique volontariste plus vaste : l'école ne doit pas seulement instruire, mais former des citoyens éclairés afin de développer l'attachement à la patrie et à la République, et de favoriser le progrès économique et social. Ce projet se caractérise par un fort volontarisme étatique visant à combattre les cultures locales.

De ce volontarisme, témoignent d'abord les programmes d'enseignement : le français contre les langues régionales, l'instruction morale et civique contre l'instruction religieuse, le système métrique contre les systèmes de calcul locaux, l'histoire et la géographie nationales. Mais si les programmes sont importants, c'est l'adhésion très forte des instituteurs à ce modèle où se confondent centralisme et universalisme, centralisme et démocratie, qui a permis à ce volontarisme de prendre corps dans des pratiques spécifiques. Issus en grande partie de familles rurales confrontées à une situation de déclin économique, les instituteurs adhèrent à une vision idéalisée de la République comme régime politique où les hiérarchies, par le travail et le mérite individuel, sont constamment remaniées. Par ailleurs, l'entraînement intellectuel et moral qu'ils reçoivent dans les écoles normales, véritables « institutions totales », les conditions d'exercice du métier, qui impliquent souvent des changements de poste subis ou désirés, et la définition morale et politique de leur mission, qui les incite à maintenir une « juste distance » vis-à-vis de la population, les coupent encore davantage de leurs attaches locales et renforcent l'emprise idéologique et organisationnelle de l'institution.

Certaines visions du triomphe de l'école républicaine relèvent cependant de l'image d'Épinal car elles minimisent fortement la difficulté de la tâche face aux résistances de la population. Les récits des instituteurs témoignent, eux, des difficultés qu'ils rencontrent à faire la classe à des élèves peu préparés par leur expérience de vie dans la famille et dans la communauté locale à comprendre et à valoriser leur enseignement, mais aussi d'une tension plus souterraine avec certaines fractions de la population qui soit ne voyaient pas l'utilité de l'enseignement, soit y percevaient une menace pour l'autorité de la famille et du père, pour les rapports de travail ou pour l'organisation politique locale. Dans l'ouest de la France par exemple, les recherches de Jean Peneff (1987) ont montré

qu'il a fallu un énorme travail de persuasion par les inspecteurs primaires, les commissions scolaires, les délégués cantonaux et les enseignants, pour que tous les enfants soient véritablement scolarisés.

Les progrès et les reculs de la scolarisation ont aussi dépendu de l'attitude des municipalités à l'égard de l'école publique, ce qui a souvent été ignoré dans des analyses exclusivement focalisées sur le rôle de l'État. Déjà dans la période antérieure à l'obligation et à la gratuité de la scolarisation primaire, diverses études historiques ont montré leur rôle décisif dans l'organisation et le financement de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et dans le recrutement des maîtres d'école, leur rétribution et le contrôle de leurs activités. S'il est vrai que la mise en place d'un enseignement primaire d'État a dépossédé les communes d'une partie de leurs prérogatives, leur œuvre en faveur de la scolarisation a continué à s'effectuer en creux de ces dispositions réglementaires. Beaucoup d'entre elles ont non seulement répondu à la demande de scolarisation mais l'ont devancée à travers l'ouverture et l'agrandissement des locaux; elles ont encouragé une fréquentation régulière de l'école par des moyens allant de l'offre de vêtements ou de chaussures à l'intéressement monétaire et à l'offre de prestations à bas prix telles que la cantine, les fournitures scolaires ou les colonies de vacances (Henriot-Van Zanten 1994).

Par ailleurs, d'autres analyses montrent également qu'il serait erroné de vouloir réduire l'école républicaine à la seule image d'une puissante machine idéologique, détruisant les cultures traditionnelles. Si dans certaines communes le dogmatisme centralisateur s'est appliqué avec force, dans d'autres, en revanche, les exemples ne manquent pas d'instituteurs qui ont eu recours aux langues régionales pour faciliter leur enseignement et qui ont introduit avec bonheur des éléments de la culture locale dans leurs leçons. Un examen attentif des instructions officielles montre en outre que celles-ci ont oscillé entre l'apologie de l'inculcation de l'universel et du national et l'incitation à tenir compte du « local » pour motiver les élèves et faciliter les acquisitions. Certes, on peut ne voir dans ces démarches qu'un détour stratégique, l'adaptation locale étant un moyen et non une fin en soi. Elles montrent en tout cas que l'école ne s'est pas construite seulement « contre » mais aussi « avec » le milieu local (Duru-Bellat et Van Zanten, 1999).

L'autonomie des établissements d'enseignement aujourd'hui

Mais qu'observe-t-on aujourd'hui en matière d'autonomie locale? S'il est évident que le centralisme du système scolaire a marqué dura-

blement certains traits de son fonctionnement, il est clair qu'il n'a pas réussi à homogénéiser totalement le fonctionnement des établissements d'enseignement. Les recherches récentes montrent par exemple d'assez fortes disparités entre les collèges publics. Ces disparités ont d'abord trait aux caractéristiques scolaires de la population accueillie : alors même que le nombre de redoublements s'est considérablement accru, on observe que 10 % des collèges totalisent moins de 1 % d'élèves en retard, alors qu'à l'opposé 10 % des collèges en totalisent 10 %. Ces disparités ont aussi trait aux caractéristiques sociales de la population : alors que 10 % des collèges accueillent moins de 0,2 % d'élèves étrangers, à l'autre extrême, 10 % des collèges en accueillent plus de 19 % ; de même, alors que 10 % des établissements accueillent moins de 20 % d'élèves défavorisés, 10 % en accueillent plus de 64 %. Par ailleurs, des écarts importants subsistent entre établissements concernant les progressions des élèves, les résultats aux examens et l'orientation. Or les établissements qui cumulent ces disparités sont en très grande majorité des établissements urbains dont une grande partie sont classés comme établissements « ZEP » ou sensibles (Trancart, 1998).

L'importance de ces disparités incite à parler en termes de ségrégation scolaire (Van Zanten, 1996). Cette ségrégation est en grande partie le résultat de la ségrégation urbaine. Les collèges ZEP et « sensibles » où ces concentrations sont les plus fortes se trouvent le plus souvent situés dans des quartiers populaires et immigrés qui sont eux-mêmes le produit de politiques urbaines nationales et locales mais aussi de stratégies résidentielles des familles. Cependant, cette ségrégation résulte aussi de facteurs proprement scolaires qui reflètent l'autonomie de fonctionnement des établissements : on a d'ailleurs pu observer qu'à l'intérieur de quartiers déjà très fortement ségrégués les établissements pouvaient être encore plus ségrégatifs en ce qui concerne la composition sociale et surtout ethnique de la population. Dans d'autres cas, on observe le phénomène inverse : un établissement perçu comme « attractif » par les familles est susceptible d'attirer une population extérieure plus favorisée. C'est ce que nous avons montré dans le travail réalisé avec Jean-Paul Payet et Laurence Roulleau-Berger sur les écoles primaires d'une commune de la banlieue lyonnaise (Henriot-Van Zanten, Payet, Roulleau-Berger, 1994).

L'autonomie des établissements dans ce domaine se manifeste dans les stratégies que peuvent mettre en œuvre les chefs d'établissement. De nombreux chefs d'établissement qui travaillent dans des établissements situés dans les quartiers populaires cherchent aujourd'hui à rete-

nir les élèves qui tentent de fuir ces établissements mal réputés. Pour ce faire, ils développent timidement ou ouvertement des stratégies de communication et de *marketing* : ils font venir la presse locale dès qu'ils font quelque chose qui sort de l'activité pédagogique ordinaire, distribuent des prix en fin d'année, vendent des T-shirts ou des cartables avec le logo de l'établissement, font parvenir aux parents des plaquettes de présentation de l'établissement, mettent au point des réunions auprès des écoles qui doivent leur envoyer leurs élèves. La stratégie la plus fréquente dans les collèges ZEP et « sensibles » reste cependant celle de développer des classes de niveau à partir des options officielles, de langue ou d'autre type (classes sports-études, classes musicales), des options « maison », ou tout simplement à partir des modes de groupement des élèves qui conduisent à créer au moins une classe qui, sans être une classe d'excellence, apparaît comme un environnement protégé. Par ailleurs, ces chefs d'établissement peuvent chercher à améliorer leur image en modifiant leurs stratégies vis-à-vis de l'orientation ou vis-à-vis de la discipline et de la sécurité des élèves (Ball et Van Zanten, 1998).

L'autonomie des établissements est également observable en matière de pratiques enseignantes. Des recherches récentes montrent une grande variabilité locale des conditions d'exercice et des pratiques et éthiques professionnelles, notamment entre les établissements « difficiles » et les établissements « ordinaires ». Une première différence concerne la mobilité enseignante qui est beaucoup plus forte dans les établissements de banlieue que dans d'autres types d'établissements urbains. Les enseignants sont nombreux à y fuir les mauvaises conditions de travail, le contact avec des élèves jugés majoritairement de faible niveau et, surtout, les problèmes d'indiscipline et de violence. Ceux qui restent opèrent des changements importants dans leurs pratiques et leurs éthiques professionnelles qui renforcent fortement actuellement la segmentation interne de la profession enseignante. L'ajustement de perspectives se traduit chez ces enseignants par des stratégies concrètes au niveau des pratiques pédagogiques : non seulement ils « modulent » leurs objectifs mais ils transforment l'attente de résultats en termes de connaissances en l'attente de résultats en termes de motivation et de rapport au travail des élèves, accordent moins de place à l'écrit et plus de place à l'oral et à l'image, et délaissent la préparation trop poussée des cours pour se centrer sur le réglage sur place du contenu et des activités d'enseignement. Pour faire face aux problèmes de discipline, qui pèsent lourdement sur les situations de travail, les enseignants ont recours à l'humour

ou à des techniques psychologiques, les plus anciens mobilisant aussi leur « réputation ». En outre, le fait d'épouser le rôle d'« éducateur » ou de « travailleur social » y va souvent de pair avec le développement d'éthiques professionnelles fondées sur l'implication personnelle, la recherche de l'équité dans la relation avec les élèves et la gestion collective des problèmes (Van Zanten, 1999).

La régulation de l'autonomie locale : du laxisme institutionnel à la contractualisation ?

La régulation de contrôle par des normes nationales et ses limites

Si l'existence de différences locales de fonctionnement des établissements ne fait pas de doute, reste la question qui est au centre de la réflexion de cette journée, à savoir quel est le rôle de régulation des politiques nationales et locales ? Jusqu'à récemment, le mode de régulation privilégié par l'administration de l'Éducation nationale a été une régulation de contrôle *a priori* imposant un système de normes nationales (1). Même si l'existence de ce système a sans doute dans le passé partiellement limité le développement de disparités entre établissements, tel n'est plus le cas aujourd'hui pour des raisons qui tiennent essentiellement au fait que des problèmes qui étaient traités comme des problèmes marginaux sont aujourd'hui devenus des problèmes centraux dont le traitement discrétionnaire ne peut plus être laissé à l'appréciation personnelle des administrateurs locaux. Je prendrai ici rapidement le cas de deux éléments de différenciation évoqués précédemment, à savoir celui de la gestion des flux d'élèves dans le cadre de la carte scolaire et celui de la différenciation des pratiques enseignantes.

Dans le cas de la gestion des flux scolaires, on a pendant longtemps pratiqué une politique consistant à laisser le choix aux parents entre l'école publique et l'école privée et à permettre une certaine souplesse à l'intérieur du système public grâce à la possibilité d'obtenir des dérogations officielles à partir de certains critères comme le choix des langues et aussi certains passe-droits pour ceux qui disposaient des réseaux d'information et des réseaux d'influence suffisamment puissants. Tant que l'on se trouvait dans un contexte sociopolitique où les choix du public ou du privé étaient des choix stables, avec une majorité d'élèves scolarisés dans le public sauf dans les régions de tradition catholique ou dans celles où existait de longue date une offre privée abondante, comme Paris, et tant que les demandes de dérogation et les passe-droits concernaient une minorité des familles, un tel système, qui combine des

formes de bureaucratie et des formes de clientélisme, pouvait à peu près fonctionner, même s'il contribuait à reproduire les inégalités sociales en matière de scolarisation. Mais que devient ce système dès lors que presque une famille sur deux a recours au privé au cours de la trajectoire scolaire d'au moins un de ses enfants et que l'on observe, comme nous avons pu le faire dans la banlieue sud de Paris, que jusqu'à un tiers des élèves n'est pas scolarisé dans le collège du secteur (Broccolichi et Van Zanten, 1997)? Dans ce nouveau contexte, ni le rappel autoritariste de l'existence d'une carte scolaire, ni le laxisme institutionnel consistant à accorder des dérogations et à fermer les yeux sur les stratégies de contournement des parents et les stratégies de recrutement des chefs d'établissement ne peuvent être efficaces.

Le même raisonnement peut être appliqué aux pratiques d'enseignement. Quand un petit nombre d'élèves de milieu populaire fréquentait l'enseignement général et, comme c'était le cas jusqu'à récemment, quand les établissements pratiquaient une régulation par l'exclusion, en expulsant les élèves les plus « difficiles » tant du point de vue de l'enseignement que de la discipline vers l'enseignement professionnel, l'enseignement par alternance et la « vie active », il était possible de maintenir la fiction que l'on transmettait dans tous les établissements les mêmes contenus d'enseignement avec les mêmes méthodes, sinon les mêmes résultats, et de faire preuve de tolérance à l'égard des écarts à la norme (Broccolichi, 1995). Aujourd'hui, alors qu'un nombre important de collèges urbains accueillent un public majoritairement populaire et que les conditions de travail des enseignants dans ces établissements se sont profondément dégradées par rapport à la situation antérieure, marteler, tant au niveau national qu'au niveau local, que les enseignants doivent tous maintenir le même niveau d'exigences et pratiquer la politique de l'autruche en ne parlant pas des différences dans les pratiques enseignantes est également inefficace.

Certes, face à ces transformations les acteurs peuvent développer des formes de régulation autonomes. Nous avons ainsi pu observer dans le district scolaire de la banlieue parisienne où nous avons travaillé la constitution d'un comité d'éthique visant à réguler la concurrence entre les établissements publics du secteur à travers le traitement des demandes de dérogation et la sanction informelle des chefs d'établissement qui auraient souhaité continuer à contourner la carte scolaire. Nous avons également pu observer, comme d'autres collègues travaillant sur ces questions, que les enseignants travaillant dans des établissements « difficiles » sont susceptibles, sous certaines conditions,

de se mobiliser et de développer des formes de régulation collectives visant à réduire les difficultés et à améliorer la qualité du travail. La plupart de ces tentatives ont néanmoins une efficacité limitée à la fois parce qu'elles n'interviennent pas à l'échelle pertinente (il est impossible de résoudre les problèmes actuels d'évitement des établissements publics de banlieue sans intégrer le fonctionnement du secteur privé et celui des établissements publics parisiens) et parce que, dépendant très fortement du volontarisme de certains acteurs qui peuvent disparaître de la scène locale ou s'épuiser dans l'action, elles demeurent très fragiles.

La régulation contractuelle

À partir des années quatre-vingt cependant, d'autres modes de régulation ont commencé à émerger qui relèvent d'un autre modèle, à savoir d'un modèle contractuel dans lequel les acteurs locaux ont la possibilité de négocier une certaine autonomie locale en matière d'objectifs et de méthodes. On songe ici, bien évidemment, aux zones d'éducation prioritaires, aux projets d'établissement, aux contrats éducatifs locaux, aux multiples partenariats en matière d'éducation. La mise en œuvre de ce modèle pose cependant un certain nombre de problèmes qui tiennent à différents facteurs.

Ce modèle apparaît encore comme marginal et peut de ce fait être en quelque sorte écrasé par le modèle précédent, de diverses façons. D'une part, il peut être traité sous un mode mineur. On peut prendre ici l'exemple des projets d'établissement qui ont été mis en place à côté des programmes nationaux, de sorte qu'à l'exception des établissements très désireux d'améliorer leur fonctionnement et très auto-organisés, il s'agit d'un outil dont l'importance est fortement minorée, construit de toutes pièces à partir de petits projets individuels et non pas investi d'un sens global. D'autre part, parce qu'il est marginal, les outils issus de ce modèle sont assez souvent transformés en instruments de contrôle normatif et donc intégrés dans le modèle précédent par des administrateurs locaux. Ainsi, en ce qui concerne les projets d'établissement, certains rectorats et inspections académiques ont assez rapidement construit des grilles normatives pour évaluer la conformité de ces projets aux objectifs et aux moyens de faire institutionnels. Les acteurs de terrain ressentent de façon négative ce redoublement du contrôle.

Mais d'autres problèmes se posent dès lors que la contractualisation

n'est pas véritablement assumée par l'État central. L'absence de cadrage, qui se traduit par l'absence d'un discours politique clair ou par l'alternance de discours politiques contradictoires, et l'absence de soutien matériel conduisent à une très forte responsabilisation des acteurs locaux qui se trouvent chargés de trouver des solutions à des problèmes qui les dépassent souvent largement à leur échelle et qui plus est sans qu'ils aient toujours les moyens de mettre en place des dispositifs relativement cohérents et durables. On peut ici citer le cas de nombreuses questions épineuses dont la résolution est mise entre les mains des chefs d'établissement, en matière de sécurité des élèves, de traitement des problèmes d'intégration des élèves issus de l'immigration, de concurrence entre établissements. Très peu de choses sont faites pour aider ces personnels dans la prise de décision et pour éviter que leurs choix internes n'aient une incidence directe ou indirecte sur le fonctionnement d'autres établissements ou sur la relation entre l'école et le quartier.

Un autre risque encore tient à ce que la contractualisation renforce l'accent mis sur ce qui est visible, mesurable, à court terme. Telle qu'elle est pratiquée aujourd'hui par de nombreuses administrations, elle peut conduire à la diffusion d'un mode de gestion technocratique des problèmes éducatifs, c'est-à-dire à une focalisation sur les arrangements organisationnels plutôt que sur les finalités sociales. Un exemple de cela est fourni par la tendance à faire reposer le succès des actions entreprises non pas tant sur le travail des acteurs de la base, au profit de buts définis après un débat collectif, que sur le « pilotage » techniquement réussi de ces mêmes actions grâce à des outils d'évaluation. Le succès des actions entreprises est délégué aux objets plutôt qu'aux individus, même si ceux-ci sont encouragés à « se mobiliser ». Par ailleurs, la contractualisation promeut une logique de l'efficacité qui n'est pas en elle-même négative mais qui peut avoir des effets pervers car l'insistance sur les résultats et leur visibilité conduit à la dévalorisation du travail invisible, long et tâtonnant des pédagogues, et transforme progressivement le processus éducatif en produit, installant ainsi la logique marchande au cœur même de l'acte éducatif (Van Zanten, 1997).

Conclusion

La régulation actuelle du système scolaire suppose de prendre en compte le fait qu'il existe un degré important d'autonomie pour les acteurs locaux mais que cette autonomie a des effets parfois positifs et

parfois négatifs, non seulement en raison des orientations des politiques et des actions, mais également en lien avec le degré de pertinence des échelles d'intervention : certains problèmes peuvent être résolus à l'échelle des établissements, d'autres à l'échelle d'une ville, d'autres – et sans doute les plus nombreux – supposent que l'on détermine *ad hoc* l'échelle pertinente d'intervention. La prise en compte de cette autonomie doit se traduire par un cadrage politico-administratif souple, mais non point laxiste, aux différents échelons locaux – rectorats, inspections, circonscriptions de l'enseignement primaire, municipalités, départements, régions – qui intègre de façon permanente les évolutions des contextes locaux et qui guide et accompagne les projets à court et à moyen termes des acteurs de la base d'une part; et par un cadrage politique clair avec des objectifs à long et à moyen termes au niveau national sur la base d'un débat démocratique autour des choix les plus décisifs.

Agnès VAN ZANTEN

NOTE

(1) Nous empruntons l'usage des notions de « régulation de contrôle » et de « régulation autonome » à Reynaud (1988).

BIBLIOGRAPHIE

BALL (S.-J.), VAN ZANTEN (A.), 1998, « Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes scolaires français et britannique », *Éducation et sociétés*, n° 1, 47-71.

BROCCOLICHI (S.), 1995, « Orientations et ségrégations nouvelles dans l'enseignement secondaire », *Sociétés contemporaines*, 21, 15-27.

BROCCOLICHI (S.), VAN ZANTEN (A.), 1997, « Espaces de concurrence et circuits de scolarisation. L'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisienne », *Annales de la recherche urbaine*, 75, 5-31.

BAUDELLOT (C.), ESTABLET (R.), 1971, *L'École capitaliste en France*, Paris, Maspéro.

BOURDIEU (P.), PASSERON (J.-C.), 1970, *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit.

CROZIER (M.), 1963, *Le Phénomène bureaucratique*, Paris, Seuil.

DURU-BELLAT (M.), VAN ZANTEN (A.), 1999, *Sociologie de l'école*, deuxième édition revue et actualisée, Paris, A. Colin.

HENRIOT-VAN ZANTEN (A.), PAYET (J.-P.), ROULLEAU-BERGER (L.), 1994, *L'École dans la ville. Accords et désaccords autour d'un projet politique*, Paris, L'Harmattan.

HENRIOT-VAN ZANTEN (A.), 1994, « Les politiques éducatives municipales : un exemple de mobilisation locale des acteurs de l'éducation », in CHARLOT (B.) (coord.), *L'École et le territoire, nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Paris, A. Colin, 69-87.

- PENEFF (J.), 1987, *Écoles publiques, écoles privées dans l'Ouest*, Paris, L'Harmattan.
- REYNAUD (J.-D.), 1988, « Les régulations dans les organisations : régulation de contrôle et régulation autonome », *Revue française de sociologie*, XXIX, 5-18.
- TRANCART (D.), 1998, « L'évolution des disparités entre collèges publics », *Revue française de pédagogie*, 124, 43-53.
- VAN ZANTEN (A.), 1996, « Fabrication et effets de la ségrégation scolaire », in PAUGAM (S.) (coord.), *L'Exclusion : l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, 281-291.
- VAN ZANTEN (A.), 1997a, « L'action éducative à l'échelon municipal : rapport aux valeurs, orientations et outils », in CARDI (F.), CHAMBON (A.) (coord.), *Les Métamorphoses de la formation. Alternance, partenariat, développement local*, Paris, L'Harmattan, 165-185.
- VAN ZANTEN (A.), (coord.) 1997b, *La Scolarisation dans les milieux « difficiles »*, Paris, INRP.
- VAN ZANTEN (A.), 1999, « Les carrières enseignantes dans les collèges difficiles », in BOURDON (J.), THÉLOT (C.) (coord.), *Éducation et formation. L'apport de la recherche aux politiques éducatives*, Paris, éd. du CNRS, 99-121.