



HAL
open science

La division du travail enseignant et ses effets sur la définition des savoirs enseignés

Marie David

► **To cite this version:**

Marie David. La division du travail enseignant et ses effets sur la définition des savoirs enseignés. Recherches en éducation, 2017, 30, pp. 50-62. 10.4000/ree.2772 . hal-02194661

HAL Id: hal-02194661

<https://hal.science/hal-02194661>

Submitted on 14 Jun 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



La division du travail enseignant et ses effets sur les savoirs enseignés

The division of teaching work and his consequences on the knowledges

Marie David



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/2772>

DOI : 10.4000/ree.2772

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Ce document vous est offert par Université de Nantes



UNIVERSITÉ DE NANTES

Référence électronique

Marie David, « La division du travail enseignant et ses effets sur les savoirs enseignés », *Recherches en éducation* [En ligne], 30 | 2017, mis en ligne le 01 novembre 2017, consulté le 14 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/2772> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.2772>



Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

La division du travail enseignant et ses effets sur les savoirs enseignés

Marie David¹

Résumé

Comment les enseignants au lycée et à l'université se répartissent-ils les classes et enseignements ? Je m'intéresse dans cet article à un aspect de la division du travail enseignant, la répartition des services, et aux résultats de cette division sur la définition des contenus d'enseignement. Le service des enseignants de lycée et d'université forme le cadre pratique de leur activité et a des conséquences directes sur leur travail, notamment sur la manière dont ils préparent et assurent leurs cours, donc sur les savoirs qu'ils vont présenter. Cet article s'appuie sur une enquête réalisée dans une grande ville de l'ouest de la France, dans deux lycées et dans les Unités de Formation et de Recherche de sciences et de sociologie de l'université de cette ville. Les cours dans deux disciplines scolaires (sciences économiques et sociales, et physique-chimie) et dans trois disciplines universitaires (physique, chimie, sociologie) ont été observés pendant trois ans.

Cet article s'intéresse à la division du travail entre les enseignants au lycée et à l'université. La question traitée est la suivante : quels sont les effets sur les savoirs enseignés de la division du travail enseignant ? Je m'appuie sur une enquête réalisée entre 2012 et 2014 qui porte sur deux disciplines scolaires, les sciences économiques et sociales (SES) et la physique-chimie, et sur certaines des disciplines universitaires qui correspondent (physique, chimie, sociologie). Les observations ont été réalisées dans une grande ville de l'ouest de la France, dans deux lycées et dans les Unités de Formation et de Recherche (UFR) de sciences et de sociologie de l'université de cette ville. Elles ont consisté à suivre des classes en cours (chacune a été suivie pendant une année). Il s'agit de classes de première et terminale de filières générales (S, scientifique et ES, économique et sociale) et de groupes d'étudiants de première année de licence (L1). J'ai observé la manière dont, dans les cours et en dehors, les élèves et les enseignants travaillent les savoirs : comment les premiers les apprennent et les seconds les enseignent. Je m'intéresse dans cet article à un aspect de la division du travail enseignant, la répartition des services, et aux résultats de cette division sur la définition des contenus d'enseignement. Le service désigne les niveaux d'enseignement, les classes et les intitulés de cours dont les enseignants ont la charge pendant une année. Le service des enseignants de lycée et d'université forme le cadre pratique de leur activité et a des conséquences directes sur leur travail, notamment sur la manière dont ils préparent et assurent leurs cours, donc sur les savoirs qu'ils vont présenter à leurs élèves.

Dans un premier temps, je précise la problématique qui organise la réflexion de cet article et la méthodologie d'enquête et d'analyse suivies. Je montre dans un second temps comment et selon quels critères les enseignants de lycée et de L1 agissent sur la définition de leur service, puis comment ce choix révèle la division du travail au lycée et à l'université, avant de montrer que la division du travail enseignant a des effets sur la façon dont les cours sont préparés et sur la connaissance des savoirs à enseigner qu'ont les enseignants.

1. Cadre théorique et méthodologie

■ Cadre théorique

Les études sociologiques sur l'école et l'université distinguent habituellement l'analyse des conditions de travail des enseignants de celle des savoirs enseignés et appris. Le travail enseignant est étudié sous l'angle de la diversité des pratiques pédagogiques, des difficultés

¹ Doctorante au Centre nantais de sociologie (CENS), Université de Nantes.

rencontrées par la profession, des relations avec les autres catégories de personnels et d'usagers (Fave-Bonnet, 1993 ; Barrère, 2002 ; Faure et al., 2005 ; Viry, 2006 ; Siracusa, 2008 ; Musselin, 2008 ; Robert, 2011). Ces études ne prennent pas en compte de manière centrale les savoirs, comme si ceux-ci étaient des objets autonomes, écrits dans les programmes scolaires, les ouvrages scientifiques, les cahiers des élèves, qu'il serait donc possible d'étudier pour eux-mêmes. La sociologie du curriculum a pourtant mis en évidence la nécessité de regarder à la fois les acteurs et les savoirs (Forquin, 2008 ; Young, 1971), de même qu'une partie des travaux s'inscrivant dans la perspective ouverte par Yves Chevallard autour du concept de transposition didactique (Chevallard, 1985 ; Verret, 1975).

Il se trouve que les savoirs sont *l'objet* du travail enseignant : le mandat généralisé (Strauss, 1992) des enseignants consiste à enseigner des savoirs et à faire réussir leurs élèves aux examens. J'étudie les savoirs enseignés au lycée général et en première année de licence comme le résultat du travail conjoint des différentes catégories de personnels, en particulier les enseignants. Autrement dit, j'étudie les savoirs par une sociologie du travail professoral quotidien, à la manière dont Donald Roy (2006) étudie le travail ouvrier dans une usine américaine des années 1950 : en observant au jour le jour comment les ouvriers fixent le niveau de leur production, négocient entre eux pour s'adapter aux attentes de leurs supérieurs, s'organisent collectivement pour minimiser leurs efforts.

Considérer le travail des enseignants comme un travail ordinaire de production conduit à s'intéresser à la division morale du travail (Hughes, 1997), c'est-à-dire à la répartition des tâches en fonction du jugement moral porté sur celles-ci et de la considération différente apportée à chaque catégorie de travailleur. Philippe Masson (1999) a montré l'intérêt de l'étude de la division du travail dans les établissements scolaires, dans une perspective interactionniste. Mon article s'inscrit dans cette tradition sociologique en s'interrogeant sur les effets sur les savoirs de la division morale du travail. Précisons qu'il s'agit ici uniquement, pour des raisons de place, des savoirs qui figurent dans les préparations de cours des enseignants : la façon dont les savoirs sont ensuite enseignés (puis appropriés par les élèves) n'est pas abordée.

■ **Méthodologie**

La méthodologie mise en œuvre s'inscrit dans la tradition ethnographique forgée par Everett Hughes et ses étudiants (Chapoulie, 2001). À la façon dont le font les auteurs de *Boys in white* (Becker et al., 1961), j'ai suivi en classe de façon prolongée des groupes d'élèves et étudiants en suivant les cours avec eux et en partageant leurs activités au lycée ou à l'université. J'ai également passé du temps avec leurs enseignants, dans les salles des professeurs, la cantine, ou lors des réunions pédagogiques. J'ai complété ces observations et discussions informelles par des entretiens enregistrés avec des élèves et enseignants. Les entretiens ont été réalisés pour explorer les points aveugles des observations ou connaître le sens donné à ces situations par les acteurs concernés : ce sont les observations sur le terrain qui sont premières dans mon enquête. Elles le sont à la fois chronologiquement et dans la définition de la problématique : celle-ci ne découle pas de la formulation d'hypothèses préalables mais se veut « ancrée » dans les observations de terrain (Becker, 2006 ; Glaser & Strauss, 2010). Les entretiens ont servi à répondre à des questions issues des observations : comment se fait-il que les enseignants en L1 soient souvent des débutants et presque jamais des professeurs d'université ? Comment tel cours échoit-il à tel enseignant ? Pourquoi les cours dans une discipline paraissent-ils standardisés ?

Les propos cités dans cet article proviennent des entretiens enregistrés : trente et un entretiens ont été réalisés avec des enseignants, douze de lycées et dix-neuf de l'université². Les extraits rapportés correspondent à deux des quatre catégories d'utilisation des entretiens définies par Jean-Michel Chapoulie (1987, p.373-377) : certains illustrent mes analyses et permettent de

² Au lycée, j'ai interviewé six enseignants de SES (quatre certifiés, un agrégé, un non titulaire) et sept de physique-chimie (certifiés). À l'université, j'ai interviewé des enseignants donnant des cours en L1 : douze à l'UFR de sociologie (huit maîtres de conférences, quatre non titulaires dont trois attachés temporaires d'enseignement de recherche (ATER), un professeur) et sept à l'UFR de sciences (maîtres de conférences).

comprendre comment j'ai interprété les propos et pratiques des enseignants enquêtés (dans le cadre de ma connaissance du terrain) ; les autres sont choisis pour le caractère typique des catégories d'analyse que je mets en œuvre.

Le choix d'observer à la fois des classes en lycée et en L1 s'explique par la volonté de percevoir dans une même enquête le travail des savoirs dans ces deux formes de scolarisation (Briand & Chapoulie, 1993), alors qu'elles sont habituellement étudiées séparément (David, 2015). Les disciplines scolaires et universitaires enquêtées ont été choisies dans deux ensembles qui sont considérés comme très différents par les enseignants, les élèves et les institutions scolaire et universitaire : les sciences humaines et sociales, d'un côté, et les sciences dites dures, de l'autre. Rien n'oblige les chercheurs à se conformer aux découpages administratifs en disciplines ou en niveaux d'enseignement. Les différences entre lycée et université sont souvent postulées (par exemple la licence exigerait davantage d'autonomie que le lycée) mais rarement vérifiées par l'enquête. Cela ne signifie évidemment pas qu'il n'y a aucune différence entre les deux institutions d'enseignement³ mais permet de vérifier quelles sont les différences dans le travail d'enseignement.

2. Les enseignements n'ont pas tous la même valeur aux yeux des enseignants

En fonction de quels critères les enseignants décident-ils de prendre tel cours, ou d'éviter tel autre ? L'extrait suivant d'un entretien avec une enseignante de physique-chimie met en évidence plusieurs de ces raisons.

Séverine, enseignante certifiée de physique-chimie, en poste depuis douze ans au lycée Paul Claudel. Je lui demande en fonction de quoi son service change d'une année sur l'autre.

« Ça varie en fonction des demandes des collègues. Une année le collègue était parti, donc celui qui est arrivé n'avait pas envie d'avoir de spés⁴. Moi quand je suis arrivée dans l'établissement j'avais une collègue qui ne voulait pas avoir de spés donc c'est moi qui ai eu la spé. Et puis c'est vrai que c'est quelque chose que j'aime bien aussi. Mais bon, après, cumuler terminale S et spécialités... faut se partager les classes avec les collègues pour que chacun ait les classes qu'il veut.

Enquêtrice : *tu veux dire que c'est plus gratifiant d'avoir une terminale ou une spé plutôt que... autre chose ?*

Séverine : *ça te fait effectivement plus d'heures parce que sinon, les premières S tu les as deux heures trente ça fait pas un gros effectif. Donc après on essaie de se répartir de sorte à ce que tout le monde ait à peu près le même nombre de classes de seconde, ceux qui préfèrent les premières prennent les premières, ceux qui préfèrent des terminales les demandent, et puis ça tourne en fonction des desiderata de chacun.*

Enquêtrice : *Et il y a des gens qui demandent que des term ou que des première ?*

Séverine : *Oui.*

Enquêtrice : *C'est des préférences ou... moi j'ai tendance à penser que tout le monde voudrait des terminales ?*

Séverine : *Non pas forcément. Parce que le programme, une fois que tu l'as fait, c'est pas mal de le roder une deuxième année ; parce qu'il y a des collègues qui n'ont pas*

³ Sans viser l'exhaustivité, on peut citer quelques différences majeures. Concernant le public d'abord : les étudiants de l'université sont plus âgés et moins nombreux que ceux du lycée ; ils sont détenteurs du baccalauréat. Concernant les personnels enseignants : ils sont plus diplômés que dans le second degré et ont généralement un statut d'enseignant-chercheur ; leur entrée dans le métier est plus souvent marquée par la précarité (postes d'ATER ou de vacataires), à un âge plus élevé ; leur formation au métier d'enseignant est très réduite (cf. sur ces points les données produites par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance ainsi que la Direction générale des ressources humaines du Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche). Concernant l'organisation administrative enfin, les universités sont moins centralisées que les lycées, même s'ils dépendent du même ministère, et leur autonomie a été renforcée depuis la loi n° 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités.

⁴ Il s'agit de l'enseignement de spécialité de physique-chimie en terminale S, qui s'ajoute à l'enseignement de tronc commun ; les élèves choisissent un enseignement de spécialité parmi plusieurs possibles.

forcément envie d'être sollicités au moment du baccalauréat pour faire des corrections ; t'as des premières ES et premières L aussi.. et donc. Tu peux avoir envie de continuer avec ces classes-là parce que ça fait plusieurs classes avec exactement le même programme. Donc après ça dépend aussi, si tu as un enfant qui rentre en sixième par exemple, tu as envie de passer plus de temps, pas forcément avoir une classe de terminale. Donc ça s'est toujours passé comme ça. Donc après, si ça fait plusieurs années que t'es en terminale et qu'il y a un collègue qui veut l'avoir, on passe le relais, mais depuis que je suis là il n'y a qu'une année où j'ai pas eu de terminale, je crois. »

Les propos de Séverine mentionnent deux aspects importants : les motifs des préférences pour tel ou tel cours et la prise en compte des souhaits des collègues. En ce sens, la constitution des services des enseignants est une activité où il faut prendre en compte les vœux des autres. Cette enseignante insiste sur les motifs suivants : le nombre d'heures affectées à un enseignement, la possibilité de le répéter plusieurs fois (en ne le préparant qu'une fois), la mobilisation pour les examens, mais aussi les considérations personnelles dans le choix du service. Ce sont ces raisons que je vais développer ici.

■ Éviter les enseignements qui supposent trop de travail

Un motif important du choix de tel ou tel cours (ou niveau) tient à la minimisation de la quantité de travail à effectuer. C'est ce qui conduit par exemple à garder le même niveau ou le même cours plusieurs années. Construire un nouveau cours, ou pour lequel le programme a changé (au lycée), suppose un travail beaucoup plus conséquent. C'est pourquoi les enseignants de lycée racontent qu'ils essaient de ne pas changer de niveau tous les ans. À l'université, il est d'usage de garder plusieurs années un même cours ; les enseignants cherchent à éviter d'en prendre un nouveau pour une seule année : « *J'ai proposé à plusieurs personnes de prendre ces TP⁵ [de thermodynamique], et certains m'ont dit "non moi ça fait trop longtemps que j'ai pas fait de thermodynamique, ça va me demander un investissement énorme", sachant que je pouvais pas lui assurer qu'il allait pouvoir garder cet enseignement pendant des années* » (directeur d'un département de physique à l'UFR de sciences). Refuser un niveau à examen au lycée pour éviter de corriger les copies, ou encore avoir plusieurs cours similaires, permet aussi de limiter la charge de travail : un enseignant de physique-chimie qui a une première ES et une première L (littéraire) peut faire deux fois le même cours car le programme est identique. Les enseignants de lycée soulignent que la terminale est une classe où « *la pression est forte* », à cause de l'examen en fin d'année. Le nombre d'heures affectées à un niveau ou un enseignement fait aussi varier la quantité de travail : plus le nombre d'heures est faible, plus l'enseignant devra avoir de groupes ou de classes, ce qui alourdit sa tâche.

À l'université, la composition du service des enseignants peut leur donner plus ou moins de travail, en fonction du nombre d'étudiants, des tâches de correction, de la proximité ou non de l'enseignement avec la spécialité de l'enseignant (Siracusa, 2008, p.42). Or ces tâches peuvent être très lourdes, en particulier pour les débutants : Jacques Siracusa (p.38) estime pour ses premières années d'enseignement qu'il consacre deux fois plus de temps aux tâches de préparation de cours et d'évaluation qu'à l'enseignement aux étudiants à proprement parler, sans compter le travail de recherche. À l'université, le statut du cours, cours magistral, travaux dirigés ou travaux pratiques (respectivement CM, TD et TP) est lui aussi pris en compte, mais d'une manière variable suivant les niveaux d'enseignement : un CM est mieux rémunéré qu'un TD et qu'un TP⁶, il pèse plus dans le service ce qui allège la charge de travail. Mais *a contrario* il peut conduire à enseigner à un très grand nombre d'étudiants en première année (jusqu'à plusieurs centaines), ce qui alourdit fortement le travail d'évaluation (le nombre de copies d'examens). Dans les niveaux plus élevés (troisième année de licence ou master), les groupes d'étudiants

⁵ Travaux pratiques.

⁶ Les cours à l'université sont comptés en « équivalent TD » ; le service annuel d'enseignement d'un enseignant-chercheur étant de 192 heures équivalent TD. Un CM compte pour 1,5 heures équivalent TD, tandis qu'un TP compte pour 2/3 d'heures équivalent TD (dans ce dernier cas, uniquement pour les heures complémentaires, en sus du service). *Décret n°2009-460 du 23 avril 2009 modifiant le décret n°84-431 du 6 juin 1984 fixant les dispositions statutaires communes applicables aux enseignants-chercheurs et portant statut particulier du corps des professeurs des universités et du corps des maîtres de conférences et portant diverses dispositions relatives aux enseignants-chercheurs.*

sont nettement moins nombreux et il peut devenir plus avantageux de prendre en charge un enseignement en CM.

La recherche d'un moindre temps de préparation des cours (ou de correction des copies) est renforcée par les caractéristiques personnelles des enseignants : parce qu'ils habitent loin de leur lieu de travail, ou qu'ils ont des enfants en bas âge, ou qu'ils assurent des tâches syndicales, ils peuvent souhaiter en priorité les enseignements qui supposent normalement moins de travail. Mais le fait de garder plusieurs années de suite les mêmes classes, ou de choisir un cours correspondant à sa spécialité (à son domaine de recherche par exemple dans le supérieur) peut avoir plusieurs types d'effets. Garder un même niveau ou le même enseignement peut donner l'occasion d'améliorer son cours d'une année sur l'autre, de le « roder », d'y inclure de nouveaux savoirs. Ce peut être au contraire l'occasion de se consacrer à autre chose que l'enseignement : la recherche (dans le supérieur), ou des activités non professionnelles, comme des activités militantes, la famille, des loisirs, etc.

■ **Choisir les cours prestigieux et éviter le sale boulot**

Si la préparation des cours est souvent plus rapide et considérée comme plus aisée dans les niveaux les moins élevés (seconde, L1), elle est aussi moins reconnue : les tâches pédagogiques sont globalement moins valorisées que les tâches intellectuelles, or même si enseigner à chaque niveau comporte ces deux aspects, c'est plutôt la dimension pédagogique qui est mise en avant par les enseignants pour la classe de seconde ou la L1. Enseigner dans les niveaux élevés serait au contraire plus exigeant, plus complexe, mais plus plaisant intellectuellement, ce à quoi les enseignants les plus diplômés accordent davantage d'importance (Lantheaume & Hélou, 2008, p.144).

Les préférences pour la constitution du service visent également à éviter les classes jugées « pénibles », c'est-à-dire qui posent des problèmes de discipline. Au lycée, ce sont généralement les classes de seconde, et les L1 à l'université.

Alain, enseignant certifié de physique-chimie, en poste depuis douze ans au lycée Laplace.

« Y'aurait que moi, comme je suis quand même en fin de carrière, je voudrais bien ne plus avoir de seconde, mais bon pour arranger mes collègues je pense que je serais obligé d'en prendre une [...]. »

Enquêtrice : *pourtant les secondes c'est peut-être pas ce qui demande le plus de travail ?*
Alain : *non mais c'est très dur, les élèves sont très très durs. Moi ma classe de seconde je la trouve très difficile, j'ai du mal à la gérer, enfin du mal à la gérer, j'ai du mal à faire travailler mes élèves. Donc voilà. Donc même en cours il y a beaucoup de bavardages, beaucoup plus qu'en première et en terminale je trouve. Alors après ça dépend un petit peu des secondes. »*

Certains enseignants cherchent à échapper aux niveaux d'enseignement les moins élevés pour éviter d'avoir à gérer des élèves dissipés, peu intéressés ou en difficulté. Ce sont principalement les enseignants les plus âgés ou les plus gradés (enseignant agrégé au lycée). Parfois, les classes pénibles sont partagées équitablement pour que chaque enseignant prenne sa part du sale boulot (Hughes, 1997, p.81) : dans les lycées enquêtés, tous les enseignants de physique-chimie prennent au moins une classe de seconde.

De manière symétrique, les négociations portent sur la répartition des niveaux jugés plus intéressants ou plus gratifiants (les terminales, les masters). Enseigner à un niveau plus élevé rend le travail moins pénible et est plus demandé. Mais ce n'est pas toujours le cas : une partie des enseignants demandent systématiquement à enseigner en première année (seconde, L1), voire, à l'université, se spécialisent en licence. Plusieurs raisons peuvent l'expliquer : l'intérêt pour les questions pédagogiques, mais aussi la volonté d'avoir un travail de préparation moins ardu, ou encore le contact avec des étudiants ou lycéens plus jeunes. À l'université, ces choix

sont plutôt revendiqués par des femmes, maîtres de conférences et en milieu de carrière, qui n'envisagent pas de devenir professeur.

Les propos des enseignants qui se disent investis en seconde ou en L1, et dont le service comporte effectivement une part importante d'enseignement à ces niveaux, le montrent : « *je t'avoue, c'est un des cours que je préfère. Parce que les étudiants sont tout frais, ils sont encore aptes à recevoir une connaissance sans parti pris* » (maîtresse de conférences en chimie). Ils cherchent aussi à valoriser leur travail en précisant qu'il n'est pas plus aisé que l'enseignement à des niveaux supérieurs : « *le L1 c'est pas le plus facile, il faut être plus pédagogue.* » Une autre logique consiste à diversifier son service pour limiter les aspects pénibles de chaque niveau (Lantheaume & Hélou, 2008, p.144) : la gestion de classe en seconde, les préparations de cours en terminale.

En somme, les enseignants cherchent à travers la constitution de leur service à limiter les tâches les plus pénibles et à s'octroyer les tâches qu'ils jugent les plus faciles ou gratifiantes. Tous les enseignants n'ont pas les mêmes priorités (selon leur parcours, leur qualification ou leur situation personnelle), ce qui permet généralement de parvenir à un accord dans la répartition des services. Néanmoins, les jugements définissant le sale boulot ou les tâches nobles font l'objet d'accords assez larges. Comment alors se décide qui va obtenir les « meilleurs » cours, les plus convoités ?

3. La définition du service révèle la division du travail

La répartition du travail d'enseignement repose sur une autre division du travail : celle qui repose sur le statut dans les institutions scolaire et universitaire, c'est-à-dire le grade, l'ancienneté, ainsi que la position de supérieur ou de responsable du département.

■ La division du travail selon le grade et l'ancienneté

Quel que soit l'ordre des préférences affiché par les enseignants, ce sont d'abord ceux qui sont en poste qui choisissent leurs cours, ce qui pose problème aux nouveaux arrivants. Pour eux, le risque est de se voir attribuer les cours que personne ne veut. Un enseignant agrégé de SES raconte ainsi que, titulaire remplaçant dans deux lycées, il a connu pendant une année scolaire un service entièrement composé de classes de seconde. Au peu d'intérêt pour lui d'un tel service, vu son caractère répétitif, s'ajoute sa lourdeur : pour un service d'agrégé (15 heures hebdomadaires) on peut enseigner à 10 classes de seconde, ce qui signifie un grand nombre d'élèves (à raison de 30 à 35 élèves par classe), de copies et de conseils de classe, de réunions parents-enseignants, etc. À l'université, les non-titulaires choisissent généralement après les titulaires et les anciens en place, selon un ordre très hiérarchisé : d'abord les enseignants-chercheurs titulaires choisissent leurs cours, puis les attachés temporaires d'enseignement et de recherche (ATER) et doctorants, puis les contractuels. « *Pour être concret en fait, les cours que les vacataires ont, c'est des cours que les titulaires ne veulent pas occuper. Donc généralement le cours de données sociales personne n'en veut, donc c'est un cours qui reste, donc c'est un cours pour les vacataires* » (contractuel à l'UFR de sociologie depuis 10 ans). Les non-titulaires (ou les nouveaux arrivants) peuvent être contraints de changer d'enseignements tous les ans, de prendre un cours qui disparaît au bout d'une année, ou un autre qui n'a aucun rapport avec leur recherche ou leurs parcours d'études (Siracusa, 2008, p.21).

Pour les raisons évoquées plus haut (minimiser le temps de préparation et de correction, effectuer les tâches plus prestigieuses et éviter les moins nobles), les titulaires les plus gradés et/ou les plus anciens se concentrent dans les étages les plus élevés de l'université (master, études doctorales) alors que les non-titulaires et les nouveaux arrivés ont surtout des TD dans les premières années (Faure, Soulié & Millet, 2005, p.26) : « la division du travail en fonction du

statut ou du grade reproduit la hiérarchie traditionnelle des tâches pédagogiques » (Siracusa, 2008, p.41).

Je me suis intéressée à la répartition des enseignements en sociologie et en sciences selon le statut des intervenants, à partir de données fournies par les services centraux de l'université enquêtée. Les professeurs d'université sont très peu présents dans les deux premières années de licence. À l'autre bout de la hiérarchie statutaire, les ATER et doctorants sont très présents en L1 et L2 (seulement en L1 en sociologie). En sociologie, les professeurs d'université effectuent en moyenne 17% de leur service en L1 contre 80% pour les ATER et 90% pour les doctorants (respectivement 16, 68 et 56% en sciences). Les maîtres de conférences et les agrégés ont un service réparti de manière assez équitable entre les niveaux d'enseignement.

Pour l'UFR de sociologie, j'ai pu relever la répartition des enseignements de L1 en 2013-2014. Ce sont essentiellement les doctorants et ATER, ainsi que les maîtres de conférences, qui prennent en charge les TD, c'est-à-dire le travail répétitif, peu valorisé, mais considéré comme moins difficile à préparer. Sur 9 professeurs en poste dans l'UFR, un seul effectue des TD en L1, tandis que c'est le cas de tous les ATER et doctorants. Ces derniers prennent en charge 40% des groupes de TD mais un seul CM. D'une année sur l'autre, les titulaires gardent *leurs* CM, mais ne prennent pas toujours les mêmes TD (ou le même nombre de groupes), et ce sont ces *restes à enseigner* qui échoient aux ATER et contractuels.

■ **Le rôle secondaire des responsables d'établissements ou d'unités**

Les logiques des enseignants, les besoins d'enseignement de l'UFR ou du lycée, les contraintes locales font qu'il n'est pas toujours possible de se mettre d'accord entre enseignants pour la répartition des services. C'est alors le chef d'établissement ou de département qui intervient, cherchant à faire coïncider les besoins et les demandes, ce qu'explique ce directeur de département.

Directeur du département de physique à l'UFR de sciences :

« Alors [la répartition des enseignements se fait] de façon on va dire collégiale, c'est-à-dire que généralement... quand un nouvel enseignant arrive, soit il arrive parce qu'on a des besoins criants dans une thématique donnée à un niveau master, donc ça c'est clair il va avoir un certain nombre d'heures à ce niveau-là, après pour avoir un service complet, il faut quand même faire pas mal d'heures. Après c'est la charge du directeur, de gérer ça. [...]

Après c'est vrai que la difficulté c'est que quand quelqu'un a pris un cours au niveau master par exemple, c'est toujours très difficile de pouvoir faire, d'instaurer une rotation par exemple, les gens ont toujours tendance à penser que ce sont leurs enseignements et personne n'a le droit de venir leur prendre. Donc après ce sont des discussions au sein des équipes pédagogiques. Et avec la direction du département. Pour faire en sorte qu'il y ait quand même des rotations qui arrivent, parce que c'est vrai que c'est pas sain non plus, enfin moi c'est mon avis, c'est pas sain non plus que ce soit toujours le même qui fasse le même enseignement. On finit par prendre ses habitudes et pas forcément se remettre en question. [...]

Si je pouvais, il y a des gens que j'éviterais de mettre en L1. Oui tout à fait. Mais a contrario les gens que j'évite de mettre en L1, les collègues me disent, oui mais faut pas que tu le mettes en M1 non plus car il va dégoûter les gens de la physique. C'est notre mode de recrutement qui fait ça. On a un mode de recrutement qui est quand même beaucoup basé sur la qualité des travaux en recherche et qui fait qu'on a pour moi des enseignants qui arrivent et qui devraient être chercheurs mais pas enseignants-chercheurs. Et on doit faire avec... [...]

Enquêtrice : *et le directeur du département, il peut imposer un service à des collègues ou pas ?*

Directeur : *Ouais. En gros la répartition des services se fait de la façon suivante : c'est le président de l'université qui est censé nous donner nos services, donc il donne délégation au directeur de l'UFR, qui donne délégation au directeur du département donc*

à moi de me débrouiller. Donc en gros voilà le deal. Moi j'ai des collègues, oui, à qui j'ai imposé des enseignements. »

Concernant la répartition des services, le travail du responsable de département à l'université consiste à vérifier que chaque cours est attribué à un enseignant et, si possible, que chaque enseignant effectue le nombre de cours qui correspond à son statut. Les difficultés auxquelles il est confronté sont de deux ordres : la faible rotation des cours et la gestion des « mauvais » enseignants. Les enseignants qui ont l'habitude de faire un cours ont tendance à le garder, ce qui empêche les autres d'accéder à cet enseignement (ce dont nombre d'enseignants enquêtés à l'université se plaignent). La rotation des cours se produit d'ordinaire pour des raisons contingentes (par exemple un enseignant obtient un congé et doit renoncer à certains cours). L'autre difficulté est liée à la gestion des enseignants qui posent problème, c'est-à-dire dont les étudiants se plaignent ou que les collègues considèrent comme un « mauvais » enseignant. Les étudiants, les enseignants, les parents (au lycée) élaborent un jugement collectif sur chaque enseignant et distinguent « bons » et « mauvais profs » ; ils cherchent généralement à se débarrasser des « mauvais » enseignants qui interviennent sur un cours. Pour les nouveaux arrivants par contre, cette réputation n'existe pas encore ; les seuls indices de leur compétence pédagogique sont leur statut et leur curriculum vitæ.

Si le directeur de département interviewé a la possibilité d'imposer un service d'enseignement, il le fait le moins souvent possible. Il n'intervient qu'en cas de désaccord impossible à résoudre entre enseignants ou en cas de contradiction manifeste avec les obligations statutaires de service. Intervenir dans la répartition des services, c'est entrer à coup sûr en conflit avec les enseignants concernés qui considèrent que cette question est de leur ressort. Le conflit à l'université est d'autant plus probable que le directeur intervient dans le service d'un enseignant autant ou plus gradé que lui.

De la même façon, au lycée, les chefs d'établissement n'interviennent qu'en dernier ressort pour trancher les désaccords entre enseignants, mais pas pour proposer d'emblée une répartition. Celle-ci relève donc d'abord des enseignants.

Séverine : « Il y en a certains qui [refusent] de changer de niveau, auquel cas c'est le proviseur qui décide ensuite, quoi.

Enquêtrice : mais de manière générale vous arrivez à vous arranger ?

Séverine : des fois non, moi j'ai eu un conflit avec quelqu'un qui... ça s'est arrangé, en tous les cas le proviseur a pris une décision qui allait dans mon sens, mais avec la personne on était en conflit pour ça. [...] C'est parce que la personne ne voulait pas ce niveau-là, le niveau que moi je voulais quitter elle le voulait pas... parce que ce niveau-là ne l'intéressait pas. »

Généralement, les enseignants parviennent à trouver un accord sur les services. La négociation conduit à accepter un cours pénible en contrepartie d'un cours plus facile ou prestigieux, ou en échange d'une promesse de rotation l'année suivante. La capacité à contester une répartition de service proposée par des collègues dépend bien sûr de la position de chacun dans la division du travail selon le grade et l'ancienneté. Les responsables d'établissement ou département jouent donc finalement un rôle secondaire dans la détermination des services. Celle-ci a pourtant un enjeu fort pour les enseignants puisqu'elle détermine leurs conditions de travail pour l'année à venir.

4. Deux effets sur les savoirs de la répartition des services

La répartition des cours influe sur le temps que les enseignants ont à consacrer à leurs cours et sur la connaissance qu'ils ont, ou non, des savoirs à enseigner. C'est pourquoi regarder d'abord comment se fait la répartition des services est utile pour comprendre comment les enseignants

sélectionnent et organisent les savoirs pour préparer leurs cours. La division du travail enseignant a ainsi un effet sur la définition des savoirs qui figurent dans les préparations de cours des enseignants. J'en présente ici brièvement deux aspects : la répartition des services renforce la tendance à préparer les cours à partir de sources déjà existantes et conduit à ce que les enseignants ne connaissent parfois pas les savoirs à enseigner.

■ **Fabriquer son cours à partir de celui des autres**

Le service peut induire un temps de préparation des cours très réduit, par exemple quand il comprend de nombreux niveaux d'enseignement ou intitulés différents. Pour faire face à la nécessité de préparer tout de même leurs cours, et souvent dans l'urgence pour les débutants, les enseignants de lycée et de L1 ont recours à des sources déjà existantes : manuels scolaires ou universitaires, cours déjà préparés par des collègues, photocopiés de cours ou recueils de textes. Loin du mythe de l'enseignant travaillant seul, la préparation des cours est ainsi une affaire collective.

Au lycée, tous les enseignants enquêtés utilisent pour préparer leurs cours des manuels scolaires et des sites Internet spécialisés, qui constituent une forme de travail collectif à distance et non simultané, et contribuent à standardiser les contenus. Sites et manuels scolaires ont plusieurs usages : consulter le programme, trouver des idées de plan de chapitre, trouver des documents ou activités et des exercices. Par ordre d'utilisation, les sites consultés sont d'abord les sites institutionnels (Eduscol, sites des académies), puis les sites disciplinaires rédigés par des enseignants, les sites connus des professeurs pour fournir des informations utiles à la discipline (sites statistiques en SES par exemple), enfin d'autres sites trouvés via les moteurs de recherche.

Si les sites et les manuels scolaires sont très utilisés pour préparer les cours au lycée, c'est parce qu'ils facilitent le travail des enseignants tout en leur apportant l'assurance qu'ils respecteront les programmes. Les manuels commercialisés sont conformes aux programmes (la plupart suivant l'ordre des thèmes et leur découpage). Ils présentent des documents et activités que les enseignants pourraient fabriquer eux-mêmes mais au prix d'un lourd travail de documentation et d'élaboration. En sciences économiques et sociales par exemple, rechercher un document qui illustre ou explique une notion du programme, en sélectionner un extrait, le mettre en forme, élaborer des questions à poser aux élèves prend beaucoup de temps (jusqu'à plusieurs heures). Dans un manuel scolaire ou sur un site spécialisé, toutes ces tâches sont déjà faites, et le travail des enseignants peut se réduire à sélectionner les documents ou activités qu'ils jugent les plus adaptés : le « bon document » ou le « bon support » (Barrère, 2002, p.62). Comme pour les manuels, l'élaboration et la diffusion de cours sur Internet sont le fait d'un petit nombre d'enseignants, mais ces cours ont une très large utilisation.

Les enseignants peuvent composer leurs cours avec pour seuls documents des extraits de manuels scolaires ou de sites disciplinaires, mais cela les oblige tout de même à « faire un tri » parmi les différentes propositions (les différentes interprétations du programme). Les enseignants enquêtés ne se contentent pas de suivre les plans de chapitre du manuel utilisé dans leur établissement et d'en utiliser les documents et activités : ils opèrent une sélection à partir de plusieurs manuels et sites Internet. Il existe un nombre limité de manuels pour chaque discipline (six à sept en SES et en physique-chimie)⁷, qui sont très semblables dans la forme et diffèrent peu dans les choix opérés sur les plans de cours, le type de documents utilisés, les formats d'exercices, etc. C'est une des raisons pour lesquelles d'un enseignant à l'autre, d'un établissement à l'autre, les cours sont assez semblables dans leur forme et leur contenu. Les enseignants se réfèrent aux mêmes théories, ils mobilisent les mêmes exemples, les mêmes chiffres, font réaliser les mêmes travaux pratiques. Les manuels sont par ailleurs considérés comme une source assez fiable concernant l'interprétation des programmes, si bien que les enseignants vérifient peu les informations qu'ils comportent, ou en croisant l'information des différents manuels entre eux. Les manuels sont une sorte de référence pour les savoirs : ils proposent une forme de vérité disciplinaire prête à l'emploi pour les enseignants de lycée.

⁷ Belin, Bordas, Bréal, Hachette, Hatier, Nathan pour les SES et la physique-chimie, plus Magnard pour les SES.

En première année de licence, l'usage des manuels universitaires et des sites Internet existe, mais il est moins visible : seuls les débutants m'ont parlé de leur usage, mais aucun titulaire. Grâce à l'observation prolongée, j'ai pu observer que ces derniers utilisent néanmoins des manuels universitaires pour préparer certains cours en L1, lorsqu'ils manquent de temps pour préparer ou lorsqu'ils connaissent peu le sujet à traiter (cf. infra).

À l'UFR de sciences, il existe par ailleurs des documents résultant d'un travail collectif institué et qui servent de support pour préparer les cours de L1 : il s'agit de photocopiés de cours ou de TD. Ce sont des documents très complets qui énoncent le cours pour l'ensemble des étudiants et des enseignants (ainsi que les exemples, les exercices, parfois les corrections). L'existence des photocopiés va avec l'organisation du travail dans l'UFR de sciences : même lorsque les TD sont assurés par plusieurs enseignants différents, ils sont évalués par un devoir commun et simultané, avec un même sujet et un barème de correction commun. Un petit groupe d'enseignants expérimentés prend en charge la rédaction du photocopié de cours ou de TD et l'actualise chaque année.

L'existence de photocopiés de cours simplifie largement la tâche de préparation des cours car les photocopiés prescrivent des contenus identiques pour tous les intervenants : il n'y a donc pas de doute sur les savoirs qu'il faut enseigner, ou pas. D'un autre côté, les photocopiés restreignent fortement la liberté individuelle d'enseignement : il est difficile d'enseigner quelque chose qui n'est pas dans le photocopié, ou de négliger un des points, ou de faire d'autres exercices. Le photocopié agit comme une prescription collective des contenus, à la fois rassurante, facilitatrice (le temps de préparation est considérablement réduit) et contraignante. Par ailleurs, l'existence de photocopiés de cours renforce l'usage des débutants comme *enseignants à tout faire* : on peut leur confier n'importe quel enseignement, puisqu'une partie des cours est déjà prête.

Il n'existe pas d'équivalent des photocopiés à l'UFR de sociologie enquêtée. Néanmoins, dans la plupart des cas, les enseignants cherchent à récupérer les cours ou les documents fabriqués par ceux qui ont déjà enseigné la même chose. Les informations qu'ils parviennent à obtenir vont d'indications très vagues sur le contenu du cours à des cours entièrement rédigés, en passant par des plans de cours et des recueils de textes. Les plans et recueils sont ce que les enseignants donnent le plus facilement (c'est d'ailleurs aussi ce qu'ils donnent à leurs étudiants et qu'il est possible de récupérer sans l'accord des rédacteurs). Certains enseignants, minoritaires, réclament que les cours rédigés soient mis à la disposition de tous ; ce sont bien sûr les doctorants ou ATER qui réclament le plus la circulation des cours ainsi que des maîtres de conférences spécialisés dans l'enseignement de licence.

Un résultat de la répartition des services enseignants est donc qu'ils s'en remettent fréquemment à la définition des contenus opérée dans les manuels scolaires ou universitaires, les sites spécialisés, les photocopiés de cours ou les cours écrits par d'autres. Il s'agit d'une autre forme de division du travail enseignant : entre les concepteurs de savoirs (auteurs de manuels, rédacteurs de photocopiés) et ceux qui, faute de temps, utilisent le travail des premiers.

■ ***Enseigner des choses qu'on connaît mal***

La seconde conséquence de la division du travail, non indépendante de la première, est que les enseignants de lycée et de L1 ont à enseigner des savoirs qu'ils ne connaissent pas forcément : la connaissance de tel savoir par les enseignants n'est pas le principal motif de la répartition des services. Ce n'est pas parce qu'un enseignant maîtrise mieux tel sujet qu'il se verra en charge de tel cours : cela arrive, mais la division du travail peut conduire à de tout autres répartitions. Les enseignants débutants en particulier se voient confier des cours dont personne d'autre ne veut, et qui portent souvent sur des sujets qu'ils connaissent peu, ou pas du tout.

Si l'idée selon laquelle les enseignants ne maîtrisent pas toujours les savoirs qu'ils ont à enseigner est souvent admise pour les enseignants de lycée, elle est plus originale pour les

enseignants à l'université, qui sont supposés être des spécialistes de leur enseignement puisqu'ils seraient en même temps les producteurs des savoirs qu'ils vont transmettre (Demailly, 1994). Si les enseignants de lycée sont des spécialistes de leur discipline (scolaire), les enseignants-chercheurs sont encore plus spécialisés : dans un domaine de recherche précis de la physique, de la sociologie, etc. Mais cela n'implique pas nécessairement qu'ils sont producteurs des savoirs qu'ils enseignent eux-mêmes : tout dépend des cours qu'ils obtiennent. En L1, ne pas enseigner ce qu'on étudie dans sa recherche est même le cas le plus fréquent (Bireaud, 1990).

La règle implicite sur laquelle repose la répartition des cours est que tout enseignant à l'université maîtrise suffisamment les savoirs pour les enseigner en L1, parce que ce sont les « bases » qui y sont enseignées (c'est explicite en sciences) et que nul n'est censé ignorer : « *Nous on part du principe que, L1-L2 au moins, tout enseignant du département de physique est capable de les faire* » (directeur du département de physique à l'UFR sciences) ; « *en théorie [la statique] c'est un enseignement qui est accessible à tout physicien, parce que c'est un enseignement de première année, donc pour moi c'est juste une question d'investissement* » (maître de conférences en physique). Faire enseigner les cours de L1 par des non-spécialistes est même un choix revendiqué en chimie, comme le raconte Paul, maître de conférences en chimie, qui parle de la construction du module de chimie par un autre maître de conférences, Olivier, quelques années auparavant : « *Olivier voulait qu'un enseignant type chimie théorique puisse enseigner [la chimie organique], et qu'un enseignant d'orga puisse enseigner la chimie théorique parce qu'il arrivait à dire que les enseignements de L1 sont des enseignements généraux et ils ne doivent pas être enseignés par un spécialiste. Au contraire, quelqu'un qui n'est pas spécialiste sera beaucoup plus abordable, beaucoup plus à même d'enseigner la matière à des jeunes entrants.* »

Mais, contrairement à ce que suggèrent ces propos, les enseignants de L1 ne maîtrisent pas tous les savoirs qu'ils sont supposés enseigner : ils n'ont pas tous fait une première année à l'université en tant qu'étudiant (ils ont pu étudier une autre discipline, être en classe préparatoire, en IUT, étudier dans une autre université où le cursus était très différent). Pour ceux qui ont étudié la même discipline au même endroit que là où ils enseignent, la liste des cours a changé depuis l'époque où ils étaient étudiants. Il n'est pas rare que les enseignants aient en charge un cours sur un sujet qu'ils ne connaissent pas, ou mal, sur lequel ils n'ont jamais fait de recherche, voire jamais lu d'ouvrages, même si les enseignants-chercheurs le disent bien moins volontiers que les doctorants ou ATER.

Lucie, doctorante en sociologie, à propos du cours « groupes socioprofessionnels » :
 « *Mais j'étais pas hyper à l'aise avec ce cours. Je le serais plus maintenant. Il y avait des choses que je comprenais pas trop, la différence entre CSP, groupes professionnels, groupes socioprofessionnels, comment je l'explique à mes étudiants, qu'est-ce que j'entends par là, pour moi c'était pas si clair que ça. Ça avait l'air clair pour ceux qui avaient prévu ce cours-là mais ça l'était pas tant que ça pour moi.* »

Lucie a obtenu un baccalauréat ES puis une licence et un master de sociologie avant de préparer sa thèse ; elle a donc étudié les groupes socioprofessionnels mais d'une façon qu'elle juge insuffisante pour pouvoir elle-même l'enseigner. Ses travaux de recherche portent sur un tout autre domaine et elle ne comprend pas vraiment sur quoi porte le cours, si bien qu'elle a recours à des manuels et qu'elle doit apprendre les contenus au fur et à mesure qu'elle les enseigne.

L'idée selon laquelle les liens entre recherche et enseignement à l'université sont distendus n'est pas admise facilement par les enseignants : même quand ils disent que leurs enseignements en L1 n'ont pas de lien avec leurs recherches, et qu'ils n'utilisent pas la recherche dans leurs préparations de cours, ils continuent à dire qu'en général il y a bien un lien entre recherche et enseignement à l'université, que les deux sont complémentaires (Fave-Bonnet, 1993). La déconnexion partielle entre les savoirs académiques produits et ceux qui sont enseignés en L1

est un non-dit à l'université. Elle apparaît pourtant clairement dans l'enquête, à travers les moyens que les enseignants mettent en œuvre pour enseigner ce qu'ils ne connaissent pas.

Conclusion

Observer comment les enseignants de lycée et de L1 se répartissent les services produit plusieurs informations. Comme dans n'importe quel travail, les enseignants cherchent à minimiser la quantité de travail qu'ils auront à réaliser, cherchent les tâches valorisantes et évitent le travail pénible. Les enseignants les plus anciens et les plus gradés ont plus de facilité à choisir leurs cours, si bien que les débutants, contractuels et nouveaux arrivés doivent assurer les cours dont les autres ne veulent pas, et dont ils ne connaissent pas nécessairement les contenus.

La répartition des tâches d'enseignement a des effets sur les conditions de travail des enseignants, mais aussi sur l'objet de leur travail : les savoirs. Ils sont fréquemment conduits à utiliser des cours en partie déjà prêts pour préparer les leurs et cela d'autant plus qu'ils ont à fabriquer des cours sur des sujets qu'ils connaissent mal. S'intéresser à la division du travail entre les enseignants permet donc de montrer qu'il ne faut pas présupposer que les enseignants de lycée ou d'université maîtrisent les savoirs qu'ils enseignent : ce n'est parfois pas le cas, et ce n'est pas le principal motif de répartition des enseignements entre les enseignants.

L'étude de la répartition des services pourrait être utilement prolongée en s'attachant à des aspects que l'enquête n'a pas pu mettre en évidence de façon suffisamment détaillée. Trois dimensions au moins gagneraient à être explorées plus en détail : d'abord, les principes de variation des préférences affichées par les enseignants pour tel cours (en particulier les raisons pour lesquelles certains se spécialisent en licence ou en seconde-première). Ensuite, les différences d'organisation entre les UFR pourraient être détaillées (car elles jouent sur la part des débutants ou des professeurs en L1). Enfin, le rôle des responsables d'unité pourrait être précisé en s'intéressant par exemple aux cas de répartitions de service qui se passent mal (pour lesquelles les enseignants ne parviennent pas à un accord).

Références

BARRÈRE Anne (2002), *Les enseignants au travail. Routines incertaines*, Paris, L'Harmattan.

BECKER Howard S. (2006), *Le travail sociologique : méthodes et substance*, Fribourg, Academic Press.

BECKER Howard S., GEER Blanche, HUGUES Everett C. & STRAUSS Anselm C. (1961), *Boys in white. Student culture in medical school*, Chicago, University of Chicago Press.

BIREAUD Annie (1990), *Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur*, Paris, Les Éditions d'organisation.

BRIAND Jean-Pierre et CHAPOULIE Jean-Michel (1993), « L'institution scolaire et la scolarisation : une perspective d'ensemble », *Revue française de sociologie*, vol.34, n°1, p.3-42.

CHAPOULIE Jean-Michel (1987), *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*, Paris, Éditions des sciences de l'Homme.

CHAPOULIE Jean-Michel (2001), *La tradition sociologique de Chicago. 1892-1961*, Paris, Seuil.

CHEVALLARD Yves (1985), *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée sauvage.

DAVID Marie (2015), « Les savoirs des formes de scolarisation. Comparaison entre le lycée et la première année de licence », *Revue française de pédagogie*, n°193, p.25-40.

- DEMAILLY Lise (1994), « La transmission des savoirs comme rapport symbolique », *Cahiers lillois d'économie et de sociologie*, n°23, p.93-108.
- FAURE Sylvia, SOULIÉ Charles & MILLET Mathias (2005), *Enquête exploratoire sur le travail des enseignants-chercheurs. Vers un bouleversement de la « table des valeurs académiques » ?*, Rapport d'enquête non publié.
- FAVE-BONNET Marie-Françoise (1993), *Les enseignants-chercheurs physiciens*, Paris, Institut National de Recherche Pédagogique.
- FORQUIN Jean-Claude (2008), *Sociologie du curriculum*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- GLASER Barney G. & STRAUSS Anselm (2010), *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*, Paris, Armand Colin.
- HUGHES Everett C. (1997), *Le regard sociologique. Essais choisis*, Paris, École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- LANTHEAUME Françoise & HÉLOU Christophe (2008), *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Paris, Presses Universitaires de France.
- MASSON Philippe (1999), *Les coulisses d'un lycée ordinaire. Enquête sur les établissements secondaires des années 1990*, Paris, Presses Universitaires de France.
- MUSSELIN Christine (2008), *Les universitaires*, Paris, La Découverte, coll. « Repères ».
- ROBERT Emmanuelle (2011), « Répartition des activités scientifiques et mixité : le cas de la faculté des sciences et techniques de Nantes », dans Cacouault Marlaine et Charles Frédéric (dir.), *Quelle mixité dans les formations et les groupes professionnels, enquêtes sur les frontières et le mélange des genres*, Paris, L'Harmattan, p.161-177.
- ROY Donald (2006), *Un sociologue à l'usine. Textes essentiels pour la sociologie du travail*, Paris, La Découverte.
- SIRACUSA Jacques (2008), *Vacances sociologiques : enseigner la sociologie à l'université*, Saint-Denis, Presses Universitaires de Vincennes.
- STRAUSS Anselm (1992), *La trame de la négociation* (Baszanger Isabelle, Trad.), Paris, L'Harmattan.
- VERRET Michel (1975), *Le temps des études*, Tome 1, Lille, Atelier de reproduction des thèses.
- VIRY Laurence (2006), *Le monde perdu des universitaires ou la République des égos*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Le sens social ».
- YOUNG Michael (1971), *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*, Londres, Collier-Macmillan.