

LES ENSEIGNANTS À LA RECHERCHE DE LEUR PROFESSION*

António NÓVOA**

Les enseignants: à la recherche de leur profession reprend les idées centrales présentées à la Conférence donnée, sur l'invitation de l'ATEE, au Séminaire de Barcelone, en 1993.

- Dans la première partie, je mets en évidence la manière dont la professionnalisation des enseignants est solidaire de la consolidation des États-nation dans le cadre du projet illuministe qui a assuré la transition de l'Ancien Régime.
- Dans la deuxième partie, j'identifie quelques-unes des pressions subies par les enseignants, notamment entre les *années trente* et les *années soixante-dix*, dans le sens d'une dé-professionnalisation de leur activité.
- Dans la troisième partie, je me rapporte aux enjeux actuels, provoqués en grande mesure par la vague réformatrice des années *quatre-vingts* et par l'émergence d'une nouvelle professionnalité enseignante.

* Texto publicado no European Journal of Teacher Education.

** Professor Catedrático da Universidade de Lisboa

Je prends le risque de mobiliser, successivement, des regards historiques, sociologiques et prospectifs. Par ce biais, j'espère être mieux placé pour rendre raison de toute la complexité du processus de professionnalisation des enseignants.

LES ENSEIGNANTS ET LA FORMATION DES ÉTATS-NATION

La fin du XVIIIe siècle représente une période-clef dans l'histoire de l'éducation et de la profession enseignante. Un peu partout en Europe on s'interroge sur le *profil idéal* de l'enseignant: Doit-il être religieux ou laïc? Comment doit-il être choisi et nommé? De quelle autorité doit-il dépendre? Quelles connaissances et vertues doit-il posséder? Comment doit-il être payé? (Julia, 1981).

L'expérience des groupes et des individus qui se sont consacrés à "enseigner en public" - particulièrement certaines congrégations religieuses qui sont devenues, entre le XVIe et le XVIIIe siècles, de véritables corps professionnels d'enseignants - est une référence essentielle de ce débat. Mais le projet enseignant va être reconstruit par les discours des réformateurs illuministes et relocalisé dans les réalités sociales et politiques des nouveaux États-nation. S'opère, alors, un tournant radical dans le statut et l'organisation de l'activité enseignante.

Les enseignants deviendront des *instituteurs* du nouvel ordre: leur *habitus* s'en trouve considérablement modifié, bien que leur culture professionnelle reste imprégné de l'ethos religieux. L'intégration des enseignants en tant que corps de l'État va assurer les conditions de leur professionnalisation.

Dans la transition de l'Ancien Régime, les professions se sont servies de l'État en vue de leur affirmation sociale, ayant obtenu les garanties qui leur ont permis la définition de compétences et la délimitation de territoires propres (Larson, 1988). Mais, contrairement à d'autres professions qui ont joui d'une relative liberté dans la conduction de leurs stratégies, les enseignants seront soumis à une tutelle proche du pouvoir étatique. La crainte de voir être reconstituée une corporation

encore plus puissante que le clergé dans l'Ancien Régime marque l'histoire contemporaine de la profession enseignante (Nóvoa, 1987).

Tout le long du XIXe. siècle, la consolidation des monopoles professionnels trouve ses assises dans la supériorité de la formation officielle et des savoirs certifiés au détriment des connaissances empiriques. Dans le cas des enseignants, ce processus s'accompagne d'une politique de normalisation et de contrôle étatique. Les écoles *normales* constituent l'arène privilégiée pour discipliner et incorporer les enseignants en agents du projet social et politique de la modernité (Giddens, 1991): les discours y produits - et les pratiques qu'ils enracinent - édifient un nouveau modèle de l'enseignant, où les références religieuses ("vocation", "sacerdoce", "mission") se croisent avec le rôle de serviteurs publics et de diffuseurs des lumières de la raison d'État.

La professionnalisation des enseignants est, ainsi, intimement liée au processus de formation des États modernes (Green, 1990). Cette liaison assure aux enseignants la protection, et même le prestige, réclamés depuis longtemps, mais aux dépens d'une plus grande autonomie professionnelle. Vers la fin du XIXe. siècle, l'identité collective des enseignants et leur esprit de corps se construisent, en grande mesure, contre les pouvoirs de l'État.

Le regard historique nous met en garde contre les approches fonctionnalistes qui se bornent à décrire, souvent en détail, les caractéristiques du métier d'enseignant, pour arriver à la conclusion qu'on n'est pas en face d'une *vraie* profession... Les travaux qui évaluent le métier d'enseignant d'après une liste d'attributs propres aux *vraies* professions n'ont qu'un intérêt très réduit. Ils organisent des catégories - *semi-profession*, *quasi-profession*, *métier en voie de professionnalisation*, etc. - qui construisent la réalité, plus qu'elles ne la décrivent. C'est pourquoi il faut éviter l'utilisation de formes de pensée ahistorique, de discours qui n'expliquent rien sur le passé (et qui n'aident pas à comprendre le présent), mais

qui tendent surtout à entériner la condition des enseignants et à reproduire leur situation de dépendance.

La professionnalisation des enseignants est une entreprise qu'il faut saisir dans un va-et-vient entre les niveaux *intra* et *inter*-nationaux. Il s'agit, dans le premier cas, de bien identifier la spécificité de chaque histoire nationale due, en grande partie, aux différents rôles joués par les États dans la formation des systèmes scolaires. Et, dans le second cas, de comprendre comment les discours et les pratiques qui ont cours à l'échelle internationale configurent les réalités enseignantes à l'intérieur de chaque pays (Meyer, Kamens & Benavot, 1992; Welch, 1993).

Une révision de l'historiographie sur la profession enseignant dans les sociétés occidentales révèle, certes, d'énormes disparités, mais aussi d'étonnantes ressemblances. Fixons pour un moment notre regard vers la fin du XIXe. siècle: les images que l'on obtient des institutions de formation, des associations professionnelles, du processus de féminisation ou de la condition socio-économique confirment le caractère trans-national de la plupart des questions qui concernent les enseignants (Albisetti, 1993; Boutan, 1993; Goodlad, Soder & Sirotnik, 1990; Joseph & Burnaford, 1994; Lawn, 1985; Ozouf & Ozouf, 1992; Salazar & Horton, 1993).

L'*ambiguïté* de leur statut en est une excellente illustration, car on éprouve l'impression, un peu partout, que les enseignants se trouvent toujours *entre* deux mondes, *entre* deux univers: ils ne sont ni peuple, ni bourgeoisie; ils doivent posséder quelques connaissances, mais ne doivent en aucun cas prétendre à être des intellectuels; ils jouissent d'une considérable autonomie dans la conduction de la classe, mais toute régulation autonome de leur profession est hors de question; ils sont tenus d'exercer une certaine influence sur les communautés, pourvu qu'ils restent modestes et qu'ils évitent toute prééminence ou notoriété sociale; ils sont censés percevoir des salaires tout juste pour tenir une vie convenable, car il est tout

aussi condamnable de se présenter misérable que d'étaler de la richesse; etc. (Altenbaugh, 1992; Herbst, 1989; Nóvoa, 1987; Ozouf, 1967).

La position *intermédiaire* des enseignants se manifeste aussi dans l'analyse des deux axes autour desquels le projet de professionnalisation s'exprime: la définition d'un *corps de savoirs et de savoir-faire* et d'un *ensemble de normes et de valeurs* propres à la profession enseignante.

- L'élaboration d'un *corps de savoirs et de savoir-faire* fut l'un des investissements principaux tout le long du XIXe. siècle, notamment au sein des institutions de formation des enseignants. L'effort d'édification de la pédagogie en tant que science de l'éducation et, plus tard, le développement des sciences de l'éducation représentent deux moments marquants de ce processus. Mais ils se caractérisent, aussi, par leur ambiguïté: d'une part, le savoir pédagogique n'a jamais été crédité d'un statut scientifique, ce qui a contribué à sa dépréciation, ainsi qu'à la réduction de l'activité enseignante à une dimension technique et instrumentale; d'autre part, les savoirs expérientiels n'ont jamais été l'objet d'un travail d'élaboration conceptuelle, ce qui a exclu les enseignants des lieux de production scientifique. Les enseignants ont toujours été dépendants des savoirs produits par d'autres groupes et dans d'autres espaces sociaux, ce qui a rendu chimérique toute illusion d'une affirmation autonome de leur profession.

- L'élaboration d'un *ensemble de normes et de valeurs* est un processus largement médiatisé par l'État, qui ne laissera pas de rappeler aux enseignants leur statut de "serviteurs publics". Les enseignants vont être obligés de doubler une *unité extrinsèque*, due à leur condition de fonctionnaires de l'État, par une *unité intrinsèque*, c'est-à-dire basée sur un travail de construction d'une idéologie commune et d'un esprit de corps. L'affirmation identitaire des enseignants passe par la conquête d'une voix collective qu'ils peuvent opposer aux discours qui les construisent de l'extérieur. Le contrôle de la profession est un des enjeux décisifs,

autour duquel se confrontent des pouvoirs qui sont porteurs de différents projets pour les enseignants.

La revendication d'une plus grande autonomie du corps enseignant s'inscrit en filigrane de ces deux axes du processus de professionnalisation. À la fin de l'Ancien Régime, la tutelle étatique a permis aux enseignants de jouir d'une certaine autonomie vis-à-vis de l'Église et des communautés locales. Dans le tournant du XIXe. siècle, forts de leur condition de spécialistes et du prestige qui leur advient de la haute "mission sociale" qu'on leur confie, les enseignants vont revendiquer un statut de plus grande autonomie à l'égard de l'État. Sous l'effet combiné du travail accompli au sein des écoles normales et des associations professionnelles - véritables laboratoires d'idées et d'idéaux communs -, on vit, alors, un moment très important de l'histoire des enseignants, un de ces rares moments où ils se sont sentis bien dans leur peau et rassurés de l'importance de leur travail.

LES TENDANCES DE DÉ-PROFESSIONNALISATION AU XXe. SIÈCLE

Le premier cycle de la professionnalisation des enseignants se prolonge jusqu'aux *années vingt/trente*. Il est inscrit entre le démarrage des systèmes d'enseignement d'État, à la fin de l'Ancien Régime, et l'apparition des premières formes de "massification de l'enseignement", vers la fin du XIXe. siècle (Meyer, Ramirez & Soysal, 1992). Malgré les tensions et les conflits, c'est une période relativement *cohérente* dans la vie des enseignants, une période où ils se produisent comme corps professionnel.

Mais des temps difficiles vont revenir. Je ne retiens que deux phénomènes, qui ont été forts de conséquences dans la régulation de la profession enseignante: l'émergence des régimes autoritaires (et de la Guerre) sur la scène européenne et l'expansion des systèmes scolaires. À partir des *années trente/quarante* les enseignants vont être soumis à une série de processus, souvent contradictoires,

que l'on peut nommer sous la désignation générique de *dé-professionnalisation* (ou *prolétarisation*).

Ce terme ne me semble pas le plus approprié, mais je l'utilise du fait de sa vulgarisation par la littérature scientifique depuis bientôt une vingtaine d'années (Lawn & Grace, 1987; Ozga, 1989; Ozga & Lawn, 1981): "La professionnalisation des enseignants est un processus grâce auquel les travailleurs améliorent leur statut, augmentent leurs revenus et leur pouvoir/autonomie. Au contraire, la prolétarisation provoque la dégradation du statut, des revenus et du pouvoir/autonomie" (Ginsburg, 1990, p. 335).

En suivant cette approche, il est possible d'identifier quatre éléments du processus de prolétarisation des enseignants: i) la séparation entre conception et mise en oeuvre, ce qui entraîne une tutelle des experts sur les enseignants; ii) la standardisation des tâches, ce qui provoque une définition technique et instrumentale des enseignants; iii) la réduction des dépenses avec la rémunération des enseignants, ce qui origine la dévaluation de leur statut socio-économique; iv) l'intensification des exigences vis-à-vis de l'activité scolaire quotidienne, ce qui rend plus difficile l'approche réflexive des pratiques pédagogiques. Au coeur du débat, on retrouve la question de l'autonomie professionnelle, c'est-à-dire de la régulation interne ou externe de la profession enseignante.

Il est impossible de décrire l'ensemble des tendances de dé-professionnalisation qui se manifestent au XXe. siècle. Je me borne, donc, à signaler trois exemples, pris dans différents univers: socio-politique, scolaire et pédagogique.

- Je pense, d'abord, aux *années trente/quarante* et à l'implantation des régimes politiques autoritaires, qui ont réduit les marges de liberté des enseignants, tout en instaurant des contrôles idéologiques et professionnels plus fermes; mais je pense aussi à certaines périodes révolutionnaires, pendant lesquelles, comme Bronislaw Bazcko (1982) l'a fort bien démontré en ce qui concerne la Révolution

Française, on tend à porter une certaine méfiance vis-à-vis des éducateurs professionnels.

- Je pense, ensuite, aux *années du post-Guerre* et à l'expansion des systèmes scolaires. Le recrutement massif d'enseignants a contribué à l'abaissement des critères d'entrée et des exigences curriculaires des programmes de formation, entraînant une réduction du niveau de qualifications et d'expertise de la profession enseignante.

- Je pense, finalement, aux *années soixante/soixante-dix* et à l'importance, socio-pédagogique de deux courants qui ont contribué, chacun à sa façon; à une perte de prestige et de crédibilité des enseignants: les "théories sociologiques fatalistes", lesquelles, d'après Peter Woods (1990), ont écrasé les enseignants sous le poids de l'accusation d'être des agents de la reproduction des inégalités sociales; les "mouvements de la déscolarisation et de l'éducation permanente", qui étaient porteurs d'une critique à la professionnalisation des corps enseignants.

Tout le long de ces décennies, les enseignants n'ont pas cessé de travailler dans le sens du renforcement de leur image sociale et de leur statut professionnel. Mais ils ont été obligés de gérer des tendances contradictoires et opposées. À chaque instant ils ont dû refaire une *identité professionnelle*, qui peut être évoquée à travers un triple AAA: *Adhésion*, car l'appartenance à la profession enseignante exige toujours l'adhésion à un ensemble de principes et de valeurs, l'adoption de projets collectivement partagés; *Autoconscience*, car les enseignants sont tenus d'avoir une attitude réflexive envers leur action, manifestant ainsi une "conscience de second degré" face au travail scolaire et éducatif; *Autonomie*, car le pouvoir de décision, au niveau individuel et collectif, est à la clef de toute entreprise de professionnalisation (Cohen, McLaughlin & Talbert, 1993; Cohn & Kottkamp, 1993; Goodson & Walker, 1991; Holly & McLoughlin, 1989; Kremer-Hayon, Vonk & Fessler, 1993).

Je ne veux pas terminer cette évocation cavalière de quelques tendances de dé-professionnalisation sans une référence aux efforts de rationalisation de l'enseignement qui ont eu cours pendant les années soixante-dix/quatre-vingts. On a assisté, à ce moment-là, à une valorisation des experts et, du même coup, à une disqualification des savoirs et du travail des enseignants. Plusieurs auteurs ont souligné ce paradoxe, mettant en exergue la manière dont la logique rationalisatrice en éducation tend à séparer la conception et la mise en oeuvre et à réduire les marges d'autonomie dans l'exercice de l'activité enseignante (Firestone & Bader, 1992; Ginsburg, 1991; Nóvoa, 1993).

L'émergence d'une tutelle scientifique-curriculaire sur les enseignants est accompagnée, souvent, d'une intensification de leur travail (Hargreaves, 1992): "L'intensification conduit les enseignants à emprunter des sentiers, à économiser des efforts. L'intensification oblige les enseignants à prendre appui sur des experts, à attendre qu'ils leur disent ce qu'il faut faire. Voilà ce qui provoque une dépréciation de l'expérience et des capacités acquises le long des années. [...] Les compétences collectives sont remplacées par des compétences administratives. En dernière analyse, le sentiment d'avoir son travail contrôlé par d'autres acteurs met en cause l'estime professionnelle des enseignants" (Apple & Jungck, 1990, p. 156).

L'importance croissante des scientifiques de l'éducation dans le monde universitaire, l'expansion des experts pédagogiques dans différents instituts de recherche et organisations internationales, le développement de règles plus précises en vue la planification, l'exercice et l'évaluation de l'activité enseignante constituent, *sans aucun doute*, des évolutions très positives. Mais ceci ne va pas sans poser des problèmes, car les enseignants voient leur travail plus contrôlé et soumis à des régulations extérieures plus contraignantes. Ce paradoxe est à la source du malaise professionnel des enseignants: plus qu'une profession sans prestige aux "yeux des autres", la profession enseignante est devenue difficile à vivre de "l'intérieur".

LES ENJEUX ACTUELS: UNE NOUVELLE PROFESSIONNALITÉ ENSEIGNANTE?

La vague réformatrice des *années quatre-vingts/quatre-vingt-dix* n'a fait que rendre plus évident le paradoxe que je viens de signaler. Ainsi, assiste-t-on à une rhétorique abondante qui prône la professionnalisation des enseignants: on fait l'éloge de l'autonomie, des capacités d'auto-réflexion, des qualifications académiques et scientifiques nécessaires à l'exercice de l'activité enseignante; les politiques de décentralisation semblent aller dans le sens d'une plus grande maîtrise des enseignants sur leur travail; la professionnalisation redevient un thème à l'ordre du jour, aussi bien dans les débats politiques, que dans les agendas de la recherche et dans les sites de discussion scientifique.

Mais il y a le revers de la médaille. Afin d'améliorer la qualité et l'efficacité des systèmes d'enseignement, les réformes éducatives font appel à des experts qui sont supposés contrôler et évaluer les procédures scolaires et l'activité enseignante (Apple, 1993; Little, 1993; Popkewitz, 1991; Smyth, 1992). Liston & Zeichner (1991) ont très bien montré la façon dont les stratégies mises sur pied aux *années quatre-vingts* débouchent sur un contrôle plus ferme des contenus, des processus et des résultats du travail scolaire; les enseignants sont tenus d'adopter des perspectives conformistes et d'obéir à des orientations techniques.

Pile ou face? Face ou pile? De nos jours, le discours réformateur porte une contradiction insoluble vis-à-vis des enseignants: d'une part, on cherche à les rendre coupables des incapacités du système scolaire; d'autre part, on souligne l'importance de leur action en vue de l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Les sociétés actuelles, notamment les sociétés européennes, manifestent aussi un sentiment ambigu à l'égard des enseignants: ils sont regardés comme des professionnels peu compétents et peu qualifiés, dans lesquels on dépose, néanmoins, la plus grande partie des espoirs de changement social et culturel.

Cette contradiction marque, à l'heure actuelle, les discours et les vécus de la profession enseignante. Et, pourtant, il me semble évident que nous sommes en train d'assister à l'émergence d'un nouveau cycle de professionnalisation des enseignants. Il s'agit, à beaucoup d'égards, d'une reconfiguration de l'ensemble de l'univers des professions, qui se manifeste, d'ailleurs, de façon très nette au niveau des "professions libérales", et qui est une conséquence de l'épuisement de la modernité et de l'idéologie illuministe. Mais il faut reconnaître que cette reconfiguration acquiert des contours très spécifiques au niveau de l'enseignement, notamment parce qu'elle met en cause le rôle traditionnel de l'État comme garant du système éducatif. Après l'hégémonie de l'Eglise (entre le XVIe et le XVIIIe siècles), après le monopole de l'État (entre le XVIIIe et le XXe siècle), il se peut que de nouvelles régulations et systèmes d'encadrement soient en train de naître au sein du champ éducationnel. Le débat sur la professionnalisation des enseignants ne doit nullement écarter cette possibilité.

Dans ce cadre, la configuration d'une nouvelle *professionnalité enseignante* reste un important enjeu. Elle passe, notamment, par trois investissements qui ont été traditionnellement absents de l'action et de la formation des enseignants.

- *Investir la personne et son expérience*, ce qui renvoie à redonner à l'expérience le lieu qu'elle mérite dans la construction d'un professionnel capable de construire des savoirs pertinents, à partir d'une réflexion sur l'action accomplie. Malgré son apparente évidence, on a trop souvent oublié, comme l'écrit Jennifer Nias (1991), que: "L'enseignant c'est la personne. Et qu'une partie importante de la personne c'est l'enseignant".

- *Investir l'organisation scolaire et ses projets*, ce qui aboutit à la constatation que l'autonomie a besoin d'une *territorialité*, d'un lieu institutionnel, où le corps enseignant organisé puisse exercer légitimement son pouvoir. Les tendances de décentralisation peuvent contribuer à la création de ce territoire intermédiaire, entre le niveau trop global du *macro-système* et le niveau trop restreint de la *micro-salle*

de classe. Peut-être la profession enseignante trouvera-t-elle ici l'espace de son autonomie professionnelle.

- *Investir la profession et ses savoirs*, ce qui débouche sur la consolidation d'un nouvel esprit de corps et de solidarité professionnelle, basée sur le développement d'inter-relations et de réseaux de coopération. La culture professionnelle que les nouveaux temps exigent sera bâtie, inévitablement, à partir des *savoirs* et des *pouvoirs* dont les enseignants sont porteurs. Ce double effort de compréhension et d'intervention donnera aux enseignants, enfin, la capacité de produire leur profession.

Aujourd'hui, plus que jamais, les équilibres sont difficiles à gérer et il faut assumer toute la complexité des contradictions qui traversent les enseignants. C'est un débat qui ne doit pas être engagé sur la base d'une vision nostalgique des enseignants, ni sur la base d'un effort de reconquête d'un quelconque "paradis perdu". Bien au contraire. Les enjeux qui se présentent aux enseignants des *années quatre-vingt-dix* ne sont ni moins décisifs, ni moins stimulants, que ceux que d'autres générations ont dû affronter.

L'analyse historique a cette qualité: elle nous permet de comprendre que le *présent* des enseignants a été, jadis, *un* des futurs possibles. *Un*, parmi beaucoup d'autres. Et, de ce fait, elle nous libère pour imaginer différents scénarios d'avenir et nous invite à mobiliser nos forces dans la concrétisation d'*un* de ces futurs.

NOTES

(*) Cet article est la reproduction du texte de support à la Conférence. Étant donné l'espace disponible, il n'a pas été possible de le travailler dans le sens d'une plus grande problématisation et élaboration théorique.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALBISETTI, J.C. (1993) The feminization of teaching in the nineteenth century: a comparative perspective, *History of Education*, 22 (3), pp. 253-263.
- ALTENBAUGH, R.J., ed. (1992) *The Teacher's Voice: A Social History of Teaching in Twentieth Century America* (London, Falmer Press).
- APPLE, M.W. (1993) *Official knowledge: democratic education in a conservative age* (New York, Routledge).
- APPLE, M. & JUNGCK, S. (1990) No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: la enseñanza, la tecnología y el control en el aula, *Revista de Educación*, 291, pp. 149-172.
- BACZKO, B. (1982) *Une Éducation pour la démocratie* (Paris, Garnier).
- BOUTAN, P. (1993) La formation des maîtres, au temps de Jules Ferry, *La Pensée*, 292, pp. 73-92.
- COHEN, D.K.; McLAUGHLIN, M.W. & TALBERT, J.E., eds. (1993) *Teaching for Understanding* (San Francisco, Jossey-Bass Publishers).
- COHN, M.M. & KOTTKAMP, R.B. (1993) *Teachers: The Missing Voice in Education* (Albany, State University of New York Press).
- FIRESTONE, W.A. & BADER, B.D., eds. (1992) *Redesigning Teaching: Professionalism or Bureaucracy?* (Albany, State University of New York Press).
- GIDDENS, A. (1991) *Modernity and Self-Identity* (Cambridge, Polity Press).
- GINSBURG, M. (1990) El proceso de trabajo y la acción política de los educadores: Un análisis comparado, *Revista de Educación* ("Los usos de la comparación en Ciencias Sociales y en Educación"), pp. 315-345.
- GINSBURG, M. (1991) *Understanding educational reform in global context: economy, ideology, and the state* (New York, Garland).
- GOODLAD, J.I.; SODER, R. & SIROTNIK, K.A., eds. (1990) *Places where teachers are taught* (San Francisco, Jossey-Bass Publishers).
- GOODSON, I. & WALKER, R. (1991) *Biography, Identity & Schooling - Episodes in Educational Research* (London, Falmer Press).
- GREEN, A. (1990) *Education and state formation: the rise of education systems in England, France, and the USA* (New York, St. Martin's Press).
- HARGREAVES, A. (1992) Times and Teachers' Work: An Analysis of the Intensification Thesis, *Teachers College Record*, 94 (1), pp. 87-108.

- HERBST, J. (1989) *And Sadly Teach: Teacher Education and Professionalization in American Culture* (Madison, University of Wisconsin Press).
- HOLLY, M.L. & McLOUGHLIN, C.S., eds. (1989) *Perspectives on Teacher Professional Development* (London, Falmer Press).
- JOSEPH, P.B. & BURNAFORD, G.E., eds. (1994) *Images of Schoolteachers in Twentieth-Century America* (New York, St. Martin's Press).
- JULIA, D. (1981) *Les trois couleurs du tableau noir - La Révolution* (Paris, Édition Belin).
- KREMER-HAYON, L.; VONK, H.C. & FESSLER, R., eds. (1993) *Teacher Professional Development: A Multiple Perspective Approach* (Amsterdam, Swetz & Zeitlinger).
- LARSON, M.S. (1988) À propos des professionnels et des experts ou comme il est peu utile d'essayer de tout dire, *Sociologie et Sociétés*, 20 (2), pp. 23-40.
- LAWN, M., ed. (1985) *The Politics of teacher unionism: international perspectives* (London, Croom Helm).
- LAWN, M. & GRACE, G., eds. (1987) *Teachers: The Culture and Politics of Work* (London, Falmer Press).
- LISTON, D.P. & ZEICHNER, K.M., eds. (1991) *Teacher education and the social conditions of schooling* (New York, Routledge).
- LITTLE, J. (1993) Teachers' Professional Development in a Climate of Educational Reform, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15 (2), pp. 129-151.
- MEYER, J.W.; KAMENS, D.H. & BENAVIDES, A., eds. (1992) *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century* (London, Falmer Press).
- MEYER, J.W.; RAMIREZ, F.O. & SOYSAL, Y.N. (1992) World Expansion of Mass Education, 1870-1980, *Sociology of Education*, 65 (2), pp. 128-149.
- NIAS, J. (1991) Changing Times, Changing Identities: Grieving for a Lost Self, in: R. BURGESS (ed.) *Educational Research and Evaluation* (London, Falmer Press).
- NÓVOA, António (1987) *Le Temps des Professeurs* (Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica).
- NÓVOA, António (1993) The Portuguese State and Teacher Educational Reform, in: T. POPKEWITZ (ed.) *Changing Patterns of Power; Social Regulation and Teacher Education Reform in Eight Countries*, pp. 53-86 (New York, State University of New York Press)

- OZGA, J. (1989) *Schoolwork - Approaches to the labour process of teaching* (Milton Keynes, Open University Press).
- OZGA, J. & LAWN, M. (1981) *Teachers, Professionalism and Class: A Study of Organized Teachers* (London, Falmer Press)
- OZOUF, J. (1967) *Nous les maîtres d'école (Autobiographies d'instituteurs de la Belle Époque)* (Paris, Gallimard).
- OZOUF, J. & OZOUF, M. (1992) *La République des instituteurs* (Paris, Seuil).
- POPKEWITZ, T.S. (1991) *A Political Sociology of Educational Reform* (New York, Teachers College Press).
- SALAZAR, N. & HORTON, A., eds. (1993) *History, education, and gender: international perspectives* (DeKalb, Northern Illinois University).
- SMYTH, J. (1992) Teachers' Work and the Politics of Reflection, *American Educational Research Journal*, 29 (2), pp. 267-300.
- WELCH, A.R. (1993) Class, Culture and the State in Comparative Education: problems, perspectives and prospects, *Comparative Education*, 29 (1), pp. 7-27.
- WOODS, P. (1990) *Teacher Skills and Strategies* (London, Falmer Press).

(Obs.: em consideração ao Autor, estas referências não foram adaptadas às normas brasileiras)

(Recebido para publicação em 01.07.94 e
liberado em 12.08.94)