

Philippe Losego

Conclusion

Les enseignants romands et tessinois, comme ceux de bien d'autres pays, sont critiques vis-à-vis de leur formation. Ils la trouvent excessivement théorique, trop peu orientée vers les savoir-faire et les « trucs » du métier. Non seulement ils se sentent mal préparés aux aspects considérés comme « périscolaires » (tâches administratives, relations avec les parents, fonctionnement des établissements), mais on a pu noter aussi qu'ils se disent mal formés en ce qui concerne des dimensions considérées généralement comme le cœur du métier : la gestion de l'hétérogénéité des élèves et les contenus d'enseignement. Cette dernière lacune renvoie d'ailleurs à un problème difficilement soluble ici, celui de la polyvalence des maîtres du primaire dans un monde où le savoir croît de manière exponentielle.

Mais ce rapport tendu à la formation théorique est tellement commun qu'il est assez difficile de le prendre au pied de la lettre. Il conviendrait sans doute de s'interroger sur la place de la « contestation » dans le rapport à la formation professionnelle (comme dans de nombreux dispositifs par alternance), dans un processus de construction identitaire. Rite de passage ? Economie de soi ? Il faut probablement l'interpréter du point de vue de la position de ce qu'est un nouvel enseignant : quelqu'un qui, à la suite de sa formation, est tout de suite jeté dans la pratique, dans un métier où la pression est immédiate : les élèves sont là, on ne peut différer ou atténuer ce que l'on appelle « le choc de la pratique ».

Parmi les critiques adressées à la formation initiale, le procès en inutilité intenté au mémoire professionnel figure en bonne place. Il faudrait sans doute un jour aborder le problème de front, analyser les causes de son rejet quasi-unanime et en tirer des conclusions pratiques. Cela relève-t-il d'une résistance à la dynamique de professionnalisation représentée par les HEP, au nom d'une conception plus artisanale du métier d'enseignant ? Ou sont-ce les HEP qui n'ont pas su intégrer le mémoire, ce symbole de la culture universitaire ?

Quoi qu'il en soit, on sait qu'en France, après quelques années, lorsqu'ils ont acquis de l'expérience, les enseignants sont nettement moins critiques vis-à-vis de leur formation, dont ils ont pu juger des effets à moyen et long terme (Rayou & van Zanten, 2004). Les débuts, très consommateurs d'énergies et de temps, empêchent toutes possibilités d'initiatives et ils ne veulent plus entendre parler de formation continue. Les jeunes enseignants en ont tout simplement assez d'étudier. Ils veulent, et doivent, agir. Les apports de la formation initiale sont probablement ineffables, invisibles, tout simplement parce qu'ils sont intégrés et

paraissent évidents : une souplesse de vues, une forme de relativisme professionnel, rien qui arrête l'œil. D'où l'intérêt de mettre en place une recherche longitudinale en Suisse romande et au Tessin. Peut-être constaterons-nous qu'avec le recul, le sentiment des enseignants vis-à-vis de leur formation initiale se fait plus mesuré... ?

Un système romand et tessinois décentralisé

L'étude que nous avons présentée ici porte sur 7 cantons, c'est-à-dire sur 7 systèmes éducatifs différents. Chacun a ses institutions, ses règles, sa logique propre, ses corps professionnels (directeurs, inspecteurs, etc.). Cela influe sur les modalités de recrutement des enseignants, sur les hiérarchies administratives, sur le contrôle, sur la culture organisationnelle des écoles et des institutions éducatives.

Chaque canton a surtout sa situation économique particulière, qui joue sur l'emploi en général et notamment sur l'emploi enseignant. Ainsi, l'expérience de l'incertitude qui touche les enseignants fraîchement diplômés varie-t-elle fortement d'un canton à l'autre (maximale dans le territoire Berne-Jura-Neuchâtel et au Tessin, faible, pour l'instant, en Valais et Fribourg). En conséquence, le nombre de candidatures varie lui aussi fortement (de 13 en moyenne en Valais à près de 40 en territoire BEJUNE), ainsi que les stratégies de mobilité: les Fribourgeois et Valaisans, peu pressés par le marché de l'emploi dans leurs cantons, ont tendance à chercher un emploi à proximité de chez eux, alors que les Tessinois n'hésitent pas à s'éloigner de leur commune ou région malgré la barrière linguistique. Ces différences légales, administratives, culturelles et économiques entre les cantons, changent d'ailleurs régulièrement au gré des réformes et des conjonctures politico-économiques.

Les modalités d'insertion ne varient pas seulement en fonction des cantons, elles varient selon les localités, les écoles, les commissions scolaires, et même, se plaignent certains candidats, selon les cas. Les critères de recrutement sont peu stabilisés: ainsi, par exemple, les commissions scolaires ne font pas forcément subir un entretien à tous les candidats et ne sont même pas toujours composées du même nombre ou du même type de membres. D'une commission à l'autre, dans le même canton, les questions, les thèmes abordés, les méthodes varient, ce que les candidats interprètent comme un manque de

professionnalisme, même si on le sait, au sein d'institutions hautement professionnalisées, et probablement d'autant plus qu'elles sont professionnalisées et jalouses de leur autonomie, les commissions de recrutement et d'évaluation résistent généralement à toute standardisation des procédures.¹⁷

Ces spécificités locales sont maintenues par la faiblesse de la mobilité géographique des futurs enseignants sans doute partiellement freinée par les différences de titres requis (malgré la reconnaissance progressive des formations par la CDIP), par les barrières linguistiques et par les différentes cultures professionnelles. Cela empêche probablement pour une part que des rééquilibrages aient lieu entre zones déficitaires et zones excédentaires. Mais la faiblesse de la mobilité s'explique aussi par des pratiques *localistes* : dans de nombreux villages, on recrute les enfants du pays, connus par leur parentèle. Dans les villes, on recrute aussi souvent les candidats qui ont déjà exercé comme stagiaires dans l'établissement. Concrètement, cela veut dire que les candidats intègrent peu ou prou l'idée qu'ils ont de fortes chances d'être recrutés près de leur domicile ou de leur lieu de naissance et qu'en revanche cela ne vaut pas le coup de se présenter là où ils sont inconnus.

La force des liens

Ainsi, la force des réseaux sociaux est prégnante : parmi les critères que les enseignants insérés jugent décisifs dans leur insertion, on trouve près de 30% de facteurs relationnels (réseau, liens et connaissances établis en formation et jusqu'à ce qu'on appelle crûment le « piston »).

Par ailleurs, on constate que 33% des enseignants disposant d'un emploi et même 25% des enseignants qui ont un CDI (contrat de durée indéterminée) n'avaient reçu aucune offre d'emploi. Ces enseignants sont entrés dans le système notamment grâce aux remplacements, qui contribuent ainsi à la fois à assouplir et à obscurcir le processus d'insertion des jeunes diplômés. Les remplacements contribuent surtout, pour les acteurs (candidats et employeurs), à obtenir de l'information qualitative: on ne recrute pas n'importe qui, on ne se

¹⁷ cf. par exemple les travaux de Catherine Vilkas (2004) sur le recrutement des chercheurs CNRS en France.

fait pas embaucher n'importe où. On peut penser que dans un proche avenir, surtout si le marché venait à se tendre, les remplacements pourraient devenir une sorte de norme avant l'engagement. Un remplacement permet probablement de lier connaissance et de savoir si on veut continuer l'expérience. Enfin et surtout, 32% des jeunes enseignants recrutés ont déjà travaillé dans leur établissement au préalable, sous forme d'emploi avant la formation ou de stage.

Ces résultats (force des liens sociaux, effet des expériences préalables et utilisation de l'intérim comme pied à l'étrier) ne contredisent pas les enquêtes classiques sur l'insertion professionnelle, qui montrent toute la grande importance des dimensions informelles et relationnelles. En définitive on s'aperçoit là encore que la forme « marché » (libre concurrence et ajustement de l'offre à demande) n'est pas la forme dominante : une grande place est laissée à ce qu'on appelle « le capital social » (Granovetter 1974, Degenne et Forsé 1994, Forsé 1997).

Ainsi, d'une manière générale, il reste assez difficile d'isoler de véritables « causes » pour un recrutement. Étant donné le caractère très diversifié des procédures de recrutement en Suisse Romande et au Tessin, l'élément jugé « décisif » par le candidat (une compétence linguistique, une activité dans l'animation auprès d'enfants, une pratique sportive, une expérience professionnelle antérieure à la formation, etc.) n'est peut-être qu'un argument utilisé dans une délibération qui a tourné en faveur du candidat, mais aurait pu tout aussi bien être utilisé contre lui, dans une configuration légèrement différente.

Une certaine unité pourtant...

Au-delà de ces différences entre cantons, au-delà de ce localisme, nous avons cherché à rendre une certaine unité de l'expérience d'insertion des nouveaux enseignants romands et tessinois du primaire et du préscolaire.

Cette expérience, malgré tout ce qui vient d'être dit sur les réseaux et le « piston », est d'abord celle d'un marché du travail au sens strict : l'incertitude, la nécessité de « se vendre », de parler de soi et de faire face à une concurrence qui vient souvent briser les anciennes relations de camaraderie entre étudiants.

Pourtant, globalement on constate que l'insertion est, au moins en apparence (vu une forte présence de statuts précaires), un succès puisque 89% des jeunes diplômés interrogés sont en classe au cours de la semaine de référence.¹⁸ Si l'on ajoute les 7% qui ont eu un emploi dans l'enseignement au cours de l'année, cela ne fait que 4% de jeunes diplômés sans emploi, sachant que c'est parfois volontaire (poursuite d'études, autre emploi, etc.). La qualité des contrats de travail semble aussi globalement bonne (36% de CDI, 70% de contrats d'au moins un an parmi les enseignants en CDD) avec un taux d'emploi moyen de 77%, l'emploi à 100% étant l'emploi modal (40% des nouveaux enseignants interrogés sont à 100%), suivi de l'emploi à 50%. Cependant, l'emploi à temps partiel, s'il arrange certains enseignants, reste largement imposé: 80% d'entre eux souhaiteraient être à 100%, ce qui constitue donc une « norme ».

Comment je me suis inséré...

Comment s'insère-t-on « subjectivement » ? Quand et comment en vient-on à « se sentir (vraiment) enseignant » ? De ce point de vue, on a des résultats très variables : si d'aucuns se sentaient enseignants dès avant la formation, d'autres mettent plusieurs mois, après la prise de fonction, à éprouver ce sentiment. Cela s'explique partiellement, sans surprise, par l'expérience professionnelle préalable à la formation, qui accélère ce processus « d'insertion subjective ». Ce qui est plus intéressant c'est que cet effet accélérateur existe aussi dans le cas d'une expérience professionnelle hors enseignement, ce qui laisse penser que le processus d'insertion subjective dans le métier d'enseignant contient une dimension *générique*, c'est-à-dire l'insertion dans le travail en soi et l'acceptation d'une identité d'adulte.

L'autre enseignement que l'on peut tirer de cette étude est que si l'école est une institution, c'est-à-dire un cadre très *routinisé*, c'est souvent à l'occasion des sorties de ce cadre spatiotemporel (excursions, courses d'écoles, fêtes, mais aussi bilans, prévisions, changements de rôles, accueil d'enseignants encore plus novices, etc.) que le sentiment d'insertion apparaît. Alors que la routine étouffe un peu la réflexivité, les moments hors-cadre permettent de porter un regard décalé sur soi-même et de marquer la mémoire de soi.

¹⁸ Au cours de la semaine de référence (début mai 2007) définie par l'enquête.

L'insertion subjective est par ailleurs nettement séparée de l'expertise professionnelle. La première est indiscutablement une notion sociale: se sentir enseignant, c'est se sentir sujet dans un groupe de pairs, égal des autres. Ce n'est pas lié (statistiquement) à la compétence technique.

D'ailleurs, si l'aide technique experte, la supervision (directeur, inspecteur, enseignant chevronné) peut apporter quelque chose à l'enseignant (des savoir-faire, de l'aisance face aux élèves, etc.), elle ne renforce pas l'insertion subjective, car elle maintient le novice dans une situation d'infériorité. Cependant, la notion d'insertion subjective n'est pas *purement* sociale : c'est une sorte de mélange socio-technique. Ainsi les initiatives de pure convivialité ne favorisent pas le sentiment d'insertion : ce qui le favorise c'est le mélange relationnel/technique, comme le partage d'expériences ou de matériel pédagogique.

On constate notamment que le fait que le jeune enseignant puisse lui-même aider quelqu'un lui apporte plus sur le plan subjectif que l'aide qu'il reçoit. On constate que la profession, en tant que groupe, se construit pour partie matériellement. Les matériaux, photocopies, séquences pédagogiques, etc., sont en effet un lien essentiel, qui doit être à double sens : le jeune enseignant veut bien bénéficier du matériel des collègues, mais il veut aussi prêter le sien.

Enfin, et c'est probablement un trait essentiel en Suisse, le sentiment d'insertion se construit dans un contexte local : la profession en tant que groupe relativement abstrait et universel, apparaît très peu dans les discours : ce qui apparaît c'est un établissement concret, un décor naturel, des parents, un contexte villageois ou urbain. D'ailleurs, les liens sociaux qui ont permis le recrutement conservent une certaine prégnance dans le sentiment d'insertion.

L'insertion subjective est un sentiment qui naît pour une bonne part de l'informalité : des moments hors-routines, des relations non-hiérarchiques, des prêts de matériels, des échanges, des conversations, etc.

La reconnaissance sociale se recherche moins dans la classe (espace considéré comme plutôt privé par le débutant), que sur le terrain des interactions institutionnelles. L'espace stratégique de ces processus n'est pas la classe et ce qui s'y passe (apprentissage, méthodes d'enseignement, gestion de la classe, compétences didactiques, etc.), mais les alentours, c'est-à-dire le regard des collègues, l'attitude des autorités, le jugement des parents.

Il ne faudrait cependant pas laisser croire que l'insertion subjective relevant seulement de la subjectivité et de l'informalité, il n'y aurait rien à faire pour favoriser ce sentiment tout de même essentiel pour l'engagement dans le travail. Ainsi, si l'insertion subjective est un sentiment, elle fait aussi appel à des conditions relativement *objectives* : la sécurité de l'emploi, les relations avec le chef d'établissement et avec les parents, conditions essentielles à l'épanouissement professionnel.

Par ailleurs, les initiatives formelles pour favoriser « l'insertion » ou « l'induction » ne sont certes pas vouées à l'échec, à condition toutefois que l'on distingue les enjeux de l'insertion et les enjeux de la qualité : il s'agit surtout de socialiser les jeunes enseignants, de développer la dimension relationnelle hors-hiérarchie, l'autonomie, le sentiment de parité, le mélange expertise-camaraderie, bref, de « *faire profession* ».

Les pratiques : comment développe-t-on son expertise ?

Devenir un enseignant dans sa classe suppose des changements psychologiques, sociaux, économiques (qui parfois ont déjà été effectués, mais parfois doivent être vécus en toute urgence): il s'agit en définitive du passage à l'âge adulte. Accepter d'être un adulte signifie accepter que les situations soient plus complexes, plus hétérogènes et en même temps plus triviales que leur définition purement scolaire ou cognitive.

Car même si la formation comprenait une partie pratique, d'ailleurs largement plébiscitée par les jeunes enseignants, la différence entre le stage et le métier « en grandeur nature » est nette : la charge de travail est beaucoup plus lourde, les responsabilités, l'énergie à investir et le risque d'usure sont bien plus grands. Les novices se voient confrontés à de nombreuses responsabilités imprévues: paperasse, impact de la vie des familles, problèmes de transport et de sécurité, etc. Il est probable que dans d'autres métiers ce passage à l'âge adulte puisse se faire de manière plus progressive. Ici, c'est « vite, vite, vite » et l'« ivresse de la dispersion » (Perrenoud, 1994) qui s'en suit.

L'enseignant, confronté à des enfants, doit avant tout « passer de l'autre côté » et « mettre des barrières ». Ce n'est pas une évolution, c'est un basculement, parce qu'il doit

accepter le rôle d'autorité, voire le rôle répressif que contient la dimension adulte et que la formation a un peu éludé. L'autorité s'exerce, elle n'est pas naturelle. Bien aidés en cela par la formation, les jeunes enseignants ont rêvé d'être l'enseignant modèle qui ne crie pas, ne punit pas, ne contraint pas... et se fait obéir sans effort. Il faut faire (très vite) le deuil de ce rêve...

Les jeunes enseignants délaissent les postures antiautoritaires et tendent à emprunter les méthodes de leurs collègues plus chevronnés pour faire régner l'ordre : les pincettes, poissons, réglettes et autres « carottes et bâtons » que l'on utilise pour obliger les élèves à « respecter le cadre ». Ces règles de vie constituent, qu'on le veuille ou non, la priorité des priorités pour le nouvel enseignant. Ce qui ne signifie pas que les jeunes enseignants oublient toute leur formation pour se couler dans le moule du fonctionnement de leur établissement sitôt arrivés. Ils effectuent un inventaire: même si le « socio-constructivisme », un enseignement plus négocié, basé sur l'échange « don contre-don » entre l'élève et le (la) maître(sse) est jugé parfois irréaliste, les jeunes enseignants ne reviennent pas pour autant aux méthodes purement magistrales.

A travers les témoignages de ces novices, l'enseignement apparaît comme un métier dans lequel de nombreuses catégories philosophiques sur lesquelles on pourrait dissenter académiquement (le général et le particulier, le savoir et les élèves, etc.) prennent une acception très concrète et contraignent l'enseignant à d'incessants arbitrages (accepter de prendre du retard dans le programme pour privilégier la progression de tous ? Faire patienter les élèves forts avec des fiches pour se consacrer aux difficultés de quelques-uns ? etc.).

Les discours pédagogiques sont généraux, on parle en termes d'enjeux collectifs ou sociaux, on sait que les choses fonctionnent en « moyenne », cependant le jeune enseignant est confronté à des individus, parfois en difficulté, en souffrance. Ce problème se pose de manière aiguë en ce qui concerne l'évaluation. La prise de conscience des enjeux individuels de l'évaluation et de l'orientation des élèves qui en découle conduit certains enseignants à des réflexions déchirantes ou angoissées. En formation, on savait qu'on devrait évaluer les élèves et ainsi décider peut-être de leur vie future. C'est une autre chose que de le vivre et d'avoir à l'assumer.

D'une manière générale, les jeunes enseignants se sentent préparés pour l'enseignement « standard » à des élèves motivés et sans problèmes particuliers. Ils estiment qu'on les a formés correctement en ce qui concerne les aspects normatifs de leur métier. Ils savent imposer un ordre, des règles, évaluer les élèves et effectuer la transposition didactique des savoirs. Mais leur formation s'adresse à des élèves idéaux. C'est d'ailleurs confirmé par les besoins de formation continue qu'ils expriment : ils se sentent désarmés pour encadrer les enfants à problèmes, en difficulté, en panne de motivation, etc.

Le statut de l'hétérogénéité des élèves est ambigu : c'est à la fois ce qui donne sens au métier et confère une certaine fierté professionnelle (l'hétérogénéité comme richesse et comme construction d'une société pour tous) mais en pratique, elle est souvent vécue comme un dysfonctionnement. Cependant, peu à peu, les jeunes enseignants développent une sorte de regard clinique, ils commencent à se construire un portrait de leur classe, une sorte d'identité-classe, avec toute la palette d'hétérogénéité qu'elle contient. Cette connaissance clinique se transmet parfois d'un enseignant à l'autre, au sein d'un duo pédagogique ou lors de la prise de succession vers la fin de l'année.

Tout cela, c'est l'apprentissage de la fameuse « réflexivité » de l'enseignant dont tout le monde a entendu parler maintes fois, mais qui ne peut apparaître vraiment que lorsque l'enseignant est confronté bien sûr à la pratique (comme en stage) mais surtout à la durée, c'est-à-dire à la nécessité de se projeter sur une année, sur une carrière d'élève et sur sa propre progression. Comme le sentiment d'insertion, cette réflexivité repose notamment sur une sorte de sociabilité informelle : conversations, échanges entre collègues n'ayant pas de relation hiérarchique.

Mais l'enseignant apprend aussi la rationalité : gérer son temps, ne pas se lancer à corps perdu dans des tâches lourdes et peu utiles. Alternier temps de travail et temps de réflexion. Concevoir des routines permettant d'éviter des gaspillages d'énergie. Enseigner, quoiqu'on en dise, est un métier fatigant, où le corps et l'esprit doivent se gérer. Et cette rationalité, progressivement construite par les enseignants, passe aussi par des formalisations. Ainsi, certains enseignants cherchent à garder trace de toutes leurs réflexions sous la forme d'une planification, mémorisée et sans cesse affinée. Les réunions entre pairs, venus d'écoles différentes permettent d'échanger les expériences. Cette décontextualisation relative de savoirs pratiques acquis dans des contextes singuliers leur donne une légitimité et permet d'en arriver à des typologies plus épurées et plus efficaces.

Un beau métier... quand même !

Peut-être la déception exprimée par les nouveaux enseignants vis-à-vis de la formation est-elle si grande parce qu'en définitive, le métier d'enseignant du primaire et de l'école infantine est un de ces métiers que l'on rêve de faire « depuis toujours ». On y a joué étant enfant, on perpétue la tradition familiale ou l'on accomplit le destin avorté d'un de ses parents. On peut aussi s'être identifié à l'un de ses enseignants, ou encore avoir eu une révélation en faisant de l'animation ou de l'encadrement sportif. On a parfois abandonné cette idée pour mieux y revenir à la suite d'expériences diverses...

C'est aussi un métier qui exige don de soi et attention aux autres, qui met les professionnels en présence de la difficulté de vivre et à ce titre, reçoit de la part de quelques jeunes enseignants le qualificatif de « plus beau métier du monde »... même lorsqu'on s'est rendu compte qu'il est plus difficile, plus complexe, plus pénible que prévu, même lorsqu'on s'aperçoit que la reconnaissance que la société exprime vis-à-vis d'un métier n'est pas forcément à la hauteur de son importance sociale.

La vocation d'enseignant n'est pas intemporelle. Elle s'adapte aux temps et aux mœurs. Mais les missions dont les enseignants se sentent investis aujourd'hui restent assez traditionnelles, en définitive, puisqu'il s'agit en premier lieu d'instruire, puis d'éduquer, enfin d'épanouir les enfants. Comme si les différentes strates historiques du métier s'étaient déposées les unes sur les autres : la construction de la société par l'institution, puis par le contrôle social, enfin par l'hédonisme. Mais ces missions différentes ne s'annulent pas les unes les autres : l'ordre des priorités suit leur ordre historique d'arrivée.

On peut imaginer que ces différents rôles, produits d'une société qui demande de plus en plus aux enseignants, ne vont pas sans contradictions. De fait, les jeunes enseignants que nous avons interrogés estiment devoir faire preuve de toute la palette de qualités professionnelles qui sont exigibles de personnes hautement qualifiées : qualités relationnelles (ouverture, empathie et capacité à collaborer), qualités personnelles (tranquillité, confiance en soi et humilité), qualités techniques (gestion des tâches et sens du terrain) et enfin qualités « motivationnelles » : il faut savoir garder l'influx, l'envie. L'enseignement est un de ces métiers dans lequel l'entretien du « feu sacré » est à la fois si difficile et pourtant si essentiel.

Bibliographie

Bourque, J., Akkari, A., Broyon, M.A., Herr, S., Gremion, F., Gremaud, J. (2007). « L'insertion professionnelle des enseignants : recension d'écrits ». In A. Akkari, L. Solar-Pelletier & S. Heer. L'insertion professionnelle des enseignants. *Actes de la recherche de la HEP BEJUNE*, N°6 2007, 11-33

Degenne, A. & Forsé, M. (1994). *Les réseaux sociaux, une analyse structurale en sociologie*, Paris : Armand Colin

Forsé M., (1997). « Capital social et emploi », *L'Année sociologique*, Vol. 47, n° 1, 143-181

Granovetter, M. (1974). *Getting a Job: A Study of Contacts and Careers*. Chicago: The University of Chicago Press

Gremion, F., Akkari, A., Bourque, J. & Herr, S. (2007). Premiers résultats de l'enquête 2005 sur l'insertion professionnelle des diplômés des HEP BEJUNE, HEP-FR et HEP-VS. In A. Akkari, L. Solar-Pelletier & S. Heer. L'insertion professionnelle des enseignants. *Actes de la recherche de la HEP BEJUNE*, N°6 2007, p. 35-71

Perrenoud, Ph. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris : L'Harmattan, p. 43-62

Rayou, P. & Van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants : changeront-ils l'école ?* Paris : Bayard

Vilkas, C. (2004). « L'évaluation au CNRS », *La Revue pour l'histoire du CNRS*, N°11 – Novembre. [En ligne], mis en ligne le 4 septembre 2007. URL : <http://histoirecnrs.revues.org/document687.html>. Consulté le 17 juin 2008