

Chapitre 2

Entre polyvalence prescrite et réelle des enseignants : état des lieux dans quelques établissements préscolaires et primaire de l'espace BEJUNE

Bernard Wentzel, Denis Perrin

Introduction

L'évolution du système de la formation des enseignants des degrés préscolaire et primaire en Suisse, avec notamment la création des Hautes Écoles Pédagogiques remplaçant les anciennes Écoles Normales à partir des années 2000, s'est inscrite dans une démarche politique de tertiarisation¹. Cette réforme des institutions de formation des maîtres a concerné l'ensemble du pays, et avait pour enjeux d'améliorer la qualité de la formation des enseignants, d'assurer la reconnaissance des diplômes au niveau fédéral et leur compatibilité avec les diplômes européens, ou encore de favoriser la mobilité professionnelle.

Cette tertiarisation a suivi la tendance internationale de redéfinition d'une professionnalité enseignante. Une logique de compétences, intégrant une rhétorique de professionnalisation, a accompagné le programme de travail de la Conférence des Directeurs de l'Instruction Publique (CDIP)² et les recommandations

1 Le processus de tertiarisation marque « le passage officiel d'un modèle de formation dite intégrée à un modèle de formation dite fractionnée » (Girardin, 1999, p.5) ou, en d'autres termes, des Écoles normales, qui offraient encore une formation générale et une formation professionnelle, aux Hautes Ecoles Pédagogiques. La tertiarisation de la formation est fondée sur la caractéristique des étudiants y accédant, porteurs en principe d'une maturité des études du secondaire II qui désigne « l'ensemble des formations initiales, générales professionnelles qui mènent dans notre pays à la première certification » (Kübler, 2001, p. 17). Les étudiants disposent donc « d'un socle de compétences qui permet d'apprendre et de progresser tout au long de la vie » (ibid., pp 24-25). Ils peuvent ainsi accéder aux études supérieures de niveau universitaire caractéristiques du tertiaire qui se répartissent en Suisse entre les études académiques (10 universités cantonales et 2 écoles polytechniques fédérales) et les formations professionnelles (7 Hautes Écoles Spécialisées – HES – et 15 Hautes Écoles pédagogiques- HEP) (CSHEP, 2006).

2 La CDIP « est une structure de collaboration volontaire, qui fait appel à la responsabilité cantonale » (Kübler, 2001, p. 5). Elle agit par l'élaboration d'accords intercantonaux, de règlements, de recommandations et de déclarations dans le but d'harmoniser et de coordonner les systèmes cantonaux d'éducation.

relatives à la mise en place des Hautes Écoles Pédagogiques. Comme dans la majorité des pays occidentaux, le modèle du maître généraliste, ou polyvalent, reste dominant aux niveaux préscolaire et primaire. Cette polyvalence est formalisée, statutairement, par un titre d'enseignant généraliste délivré après trois années de formation dans la plupart des Hautes Écoles Pédagogiques. Les nouveaux enseignants ont donc acquis les compétences pour planifier et dispenser un enseignement dans toutes les disciplines (CDIP, 1997), pour assumer la responsabilité de l'organisation pédagogique d'une classe, de l'évaluation puis de l'orientation de ses élèves. Ce modèle du maître généraliste, traditionnel et récurrent dans l'histoire de l'enseignement préscolaire et primaire suisse, se trouve aujourd'hui remis en question à plusieurs niveaux de réalité liés notamment à une évolution, sur le terrain, de la pratique professionnelle et de la division du travail enseignant. Certaines HEP de Suisse alémanique ont déjà fait le choix de former des maîtres « semi-généralistes », sur la base d'un tronc commun de disciplines fondamentales et d'une formation à option pour d'autres disciplines d'enseignement.

En lien avec les accords de Bologne, une dynamique d'innovations et de réformes, visant l'efficacité du système d'enseignement, se poursuit actuellement en Suisse. Dans la perspective d'une adaptation des dispositifs de formation à des réalités sociales, économiques et professionnelles redessinées, des questionnements sur le profil d'enseignant généraliste intègrent et alimentent la discussion entre les différents acteurs de la réforme.

Nous proposons de participer à cette discussion en questionnant ici, dans une position de chercheurs, le profil du maître généraliste à partir d'une recherche en cours, menée dans l'espace BEJUNE. Le premier objectif de notre étude était de réaliser un état des lieux de certaines composantes de la réalité du travail enseignant, pris sous l'angle de sa division. Cet état des lieux, établi à partir de données empiriques collectées auprès d'un échantillon de neuf établissements scolaires et portant sur leur organisation, nous a permis de mettre à l'épreuve du réel, le profil de généraliste afin d'évaluer son adéquation avec le travail des enseignants. D'autres profils d'enseignants ont déjà été modélisés, institutionnellement ou scientifiquement. Nous les avons délimités et retenus, dans le cadre de notre recherche, comme cadre conceptuel pour comprendre et rendre compte d'un écart possible entre une polyvalence prescrite des maîtres et un niveau de polyvalence réel.

Une polyvalence des maîtres devenue problématique

La rhétorique de professionnalisation a introduit comme postulat qu'il n'est plus possible de considérer – même si cela est encore fortement ancré dans l'imaginaire social – qu'il suffit de maîtriser une connaissance pour pouvoir l'enseigner. Les enjeux de la polyvalence semblent aller aujourd'hui bien au-delà de l'ensei-

gnement de plusieurs disciplines. C'est en adhérant à ce postulat que la plupart des référentiels de compétences des enseignants du premier degré valorisent, implicitement ou explicitement, *l'idée de polyvalence*, dans la délimitation des savoirs et compétences de l'enseignant professionnel. Cette polyvalence se trouve alors questionnée dans une littérature scientifique abondante, donnant du crédit et interrogeant à la fois une professionnalité enseignante émergente. Baillat, Espinoza et Vincent (2001), dans leur enquête sur les pratiques professionnelles des enseignants du premier degré, s'interrogent sur une définition de la polyvalence apparue dans un rapport de 1997 de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale en France : « la maîtrise par un maître unique des procédures d'enseignement et des techniques d'évaluation, telle qu'elle permette, conformément aux programmes de l'école primaire, la construction cohérente des compétences disciplinaires et transversales attendues des élèves. ». Dans leur réflexion, les auteurs formulent la question suivante : « peut-on raisonnablement tout attendre d'une même personne et notamment la maîtrise épistémologique nécessaire à la conduite de tous les apprentissages, tels qu'ils sont requis dans les programmes ? » (p. 124)

Prairat et retornaz (2002) parlent, quant à eux, de polyvalence en crise en précisant que « les effets conjugués de l'ouverture de l'école et de l'extension des missions confiées aux maîtres ont largement contribué à en fragiliser l'exercice. C'est sa faisabilité même qui est de manière régulière remise en cause. » (p. 590). Dans notre étude sur l'entrée dans la profession de jeunes diplômés de l'enseignement primaire (Wentzel, 2004), nous avons mis en évidence les difficultés rencontrées par ces professeurs d'école en devenir, pour assumer les responsabilités inhérentes à leur statut d'enseignants généralistes. Ces difficultés prennent sens dans le discours des professeurs débutants par une contestation de la formation initiale, ne permettant pas de préparer à l'exercice de la polyvalence.

Plus globalement, une prise en compte de réalités sociales, économiques, géographiques, mais également de la division de travail des enseignants, liée à une multiplication des temps partiels, à une féminisation de la profession, à l'intégration de nouveaux acteurs « spécialisés » au sein des établissements scolaires ou, encore, à l'apparition de nouvelles disciplines d'enseignement, alimente aujourd'hui une problématique de la polyvalence des maîtres et de l'adéquation entre la formation et les réalités du travail enseignant. Postulant que la délimitation des contours d'une professionnalité enseignante ne peut rester figée, mais doit révéler les « dimensions fondamentales du travail enseignant, sans cesse redéfinies et recomposées en fonction des contraintes et des conditions dans lesquelles s'exerce ce travail. » (Tardif & Lessard, 2004, p. 266), nous avons fait le choix de mettre à l'épreuve du réel une polyvalence instituant à la fois une certaine expertise de *l'homo didacticus* demeurant généraliste par sa formation, et une responsabilité très importante du maître unique dans l'efficacité du système d'enseignement.

Ce réel composite, cristallisé autour de l'articulation entre le travail enseignant pris dans sa division et des déterminants multiples, nous conduit à déconstruire, sous forme d'hypothèse de travail, le concept même de polyvalence, en explorant l'émergence de différents profils d'enseignants. Nous avons retenu, au terme d'une démarche exploratoire, les profils d'enseignants suivants : généraliste ; semi-généraliste ; spécialiste. Afin de modéliser, dans notre recherche, ces trois profils d'enseignants retenus, nous avons exploré différents documents scientifiques ou institutionnels, notamment les recommandations de la CDIP sur la définition d'un profil d'enseignant semi-généraliste. La démarche exploratoire nous a également amenés à mener des entretiens auprès des chefs de service de l'enseignement obligatoire des trois cantons de l'espace BEJUNE et à réaliser une étude sur les dispositifs de formation mis en place dans les différentes HEP.

Formation des enseignants dans les HEP suisses : une harmonisation à construire

Dans un premier temps, une démarche exploratoire nous conduit à analyser de manière exhaustive et dans une perspective comparative, les textes de références définissant les dispositifs de formation mis en place dans les différentes HEP, afin de dégager certaines spécificités relatives aux profils des enseignants.

Actuellement, après un premier tour d'horizon des orientations prises par les différentes HEP suisses, la CDIP ou encore la Conférence Suisses des Recteurs des Hautes Écoles Pédagogiques (CSHEP), nous constatons que si un certain nombre d'objectifs ont été atteints depuis le début de la réforme de la formation des enseignants, comme la reconnaissance réciproque des diplômes par les cantons, il reste encore un long chemin à parcourir vers une harmonisation des formations. En effet, il existe encore de grandes différences entre les types de diplômes décernés (bien qu'ils aient tous la valeur d'un Bachelor) et entre les parcours de formation. C'est le cas par exemple pour les objectifs par cycles, le nombre de disciplines et leur dotation horaire.

Emboîtant le pas à Lelièvre qui met en évidence l'existence d'une « étroite interdépendance entre l'évolution de l'école et celle de la formation des enseignants » (Criblez & Hofstetter, 2000, p. 36), nous pouvons mettre en relation la complexité du système de formation avec le système éducatif suisse. Nous fondant principalement sur un rapport de la Commission formation de la CSHEP (Lehmann, 2006), nous constatons que le contexte dans lequel se situent les réformes de la formation est complexe et en plein développement sous la forme de projets en voie d'élaboration ou d'introduction. Citons parmi

eux le projet HarmoS¹. L'introduction d'une deuxième langue étrangère à partir de la cinquième année d'école primaire, la promotion de l'intégration des élèves en difficulté plutôt que leur transfert dans des classes spéciales nourrissent la réflexion actuelle sur la formation des enseignants préscolaires et primaires.

En ce qui concerne plus précisément notre problématique liée à la polyvalence des enseignants, les exigences de la CDIP laissent une certaine liberté aux HEP pour définir des plans de formation. Le règlement fait la distinction entre l'aptitude à l'enseignement dans tous les domaines (généraliste) et dans un large éventail de disciplines (semi-généraliste). Trois modèles de formation ressortent et délimitent une polyvalence par degrés.

Dans le premier, le modèle intégral, le diplôme autorise à enseigner dans tous les degrés de -2 (préscolaire) à +6 (sixième année du cycle primaire). C'est le modèle du généraliste dans son sens le plus large puisqu'il est censé enseigner dans tous les degrés primaires. On le trouve dans les institutions de formation des sept cantons romands et au Tessin (il faut néanmoins tenir compte que la ASP-TI offre trois filières différentes). On le trouve de même dans les divisions germanophones de la HEP FR et de la HEP VS ainsi que dans la PH BE (HEP de la partie germanophone du canton de Berne).

Dans le second, sur la base d'une division classique entre le préscolaire (-2-1) et le primaire (+1+6), six HEP (cinq alémaniques et une tessinoise) proposent une certification -2-1 et une certification +1+6 (+1+5 au Tessin). Dans ce modèle, il y a séparation entre enseignants de l'école enfantine et enseignants de l'école primaire. Nous avons affaire ici en quelque sorte à une forme de spécialisation par degrés correspondant au modèle ancien des écoles normales.

Dans le troisième modèle, mixte, on trouve plusieurs configurations. Si on considère l'école enfantine et le cycle élémentaire, on trouve généralement une certification pour les classes -2 à +2. La PHR (HEP St-Gall, Rorschach) fait exception en formant selon un découpage -2/+3.

Illustrant bien la complexité que nous relevions plus haut, on dénombre donc actuellement 26 filières de formation différentes dans l'ensemble des institutions de formation des enseignants du préscolaire et du primaire.

1 Harmonisation au niveau national de l'entrée à l'école enfantine qui devient obligatoire, de la durée de la scolarité obligatoire, des domaines – au nombre de cinq – de la formation initiale à l'école obligatoire, du développement de standards et de l'évaluation des compétences des élèves à plusieurs moments de la formation)

Si l'on regarde de plus près la structure interne des filières de formation, on constate tout d'abord dans chaque institution de formation des conceptions très polysémiques et des répartitions très différenciées des contenus de formation en ce qui concerne la distribution entre sciences de l'éducation, connaissances disciplinaires, formation pratique et didactiques des disciplines. Pour exemple, la PH Berne (Berne germanophone) et la HEP Fribourg consacrent 31 % du temps de formation aux sciences de l'éducation et à la didactique générale alors qu'à l'opposé la PH Soleure (degré primaire) y consacre seulement 15 % de la formation.

En l'état actuel de notre recherche, il serait prématuré de faire ressortir des tendances claires en ce qui concerne les modèles de formation. Il nous manque encore un certain nombre de données pour évaluer par exemple la tendance en ce qui concerne la formation de semi-généralistes par branches, c'est-à-dire d'enseignants formés à un certain nombre de disciplines obligatoires (mathématiques, langue maternelle par exemple) et à quelques disciplines facultatives, comme c'est le cas à la PH Zurich.

Trois profils d'enseignants pour une modélisation préalable

Nous délimitons préalablement les trois profils d'enseignants retenus, en les considérant comme des outils conceptuels. Ces modèles sont théoriques et n'épuisent donc pas la grande diversité des pratiques. Ils sont donc destinés à être réinterrogés, déconstruits, complétés afin de rendre compte de certaines dimensions du travail enseignant et de mettre à l'épreuve notre hypothèse d'un écart entre le niveau de polyvalence prescrit pour enseigner et le niveau réel de polyvalence des enseignants des degrés préscolaire et primaire.

Les maîtres généralistes

Nous nous sommes inspirés du modèle de généralistes délivré actuellement par la HEP-BEJUNE aux futurs enseignants des degrés préscolaire et primaire, sans le déconstruire, pour délimiter un profil de maître généraliste. D'un point de vue formel, ces enseignants généralistes sont supposés enseigner, aux élèves qu'ils ont en charge, l'ensemble des domaines ou disciplines constitutifs du cursus. Leur formation leur permet également d'enseigner à tous les degrés de l'enseignement préscolaire et primaire. Dans la délimitation des profils d'enseignants, nous avons fait le choix d'assimiler, dans un premier temps, le terme de polyvalent à celui de généraliste. Il s'agit donc à la fois d'une polyvalence horizontale (compétences pour enseigner toutes les disciplines à un niveau donné, et d'une polyvalence verticale (compétences pour enseigner dans tous les degrés). Outre les compétences acquises en formation initiale, certaines composantes du travail enseignant sont à prendre en compte dans la définition des profils. Nous considérons ici que les maîtres généralistes, enseignant presque toutes les disciplines, occupent un temps de présence suffisamment important dans une classe pour assumer la responsabilité de l'organisation pédago-

gique, pour planifier l'enseignement et le curriculum des élèves. Ils sont également responsables de l'évaluation puis de l'orientation des élèves. Néanmoins, même si les généralistes sont formés pour enseigner l'ensemble des disciplines, dans la réalité du terrain ils n'ont pas la possibilité de prendre en charge tous les cours d'une classe, notamment en raison de l'écart existant entre le nombre de leçons prévues à leur cahier des charges et celui qu'il faut effectivement dispenser à une classe.

Le questionnement que nous introduirons ensuite lors d'une approche de différents travaux portant sur l'efficacité dans l'enseignement, nous amènera à réinterroger le concept de polyvalence au profit d'une approche transversale des compétences (ou des composantes d'un enseignement efficace) de l'enseignant efficace.

Les maîtres spécialistes

Les maîtres spécialistes se caractérisent essentiellement par des compétences élevées dans leur domaine ou discipline. Leurs qualifications spécifiques sont généralement supérieures à ce qui est nécessaire pour l'enseignement obligatoire et, par conséquent, supérieures à celles du maître généraliste. Ils ne prennent une classe en charge que peu de temps, en général deux à quatre périodes par semaines, pour enseigner une discipline qui n'est pas assurée par le maître généraliste. Ils peuvent dispenser leur enseignement dans plusieurs classes et différents degrés d'un ou plusieurs établissements scolaires. En leur qualité de spécialistes, ils sont chargés d'enseigner des disciplines « marginales » et ne sont donc généralement pas associés aux décisions d'orientation.

Les maîtres semi-généralistes

Nous prenons comme point de départ, pour définir un profil de maître semi-généraliste, le modèle introduit au sein de la HEP de Zurich. Les maîtres semi-généralistes sont formés, et, par conséquent, compétents pour enseigner une palette de disciplines autour d'un noyau commun. Les branches communes sont l'allemand (langue première), les mathématiques et « Mensch und Umwelt » (géographie, histoire, sciences). Les disciplines complémentaires, constitutives d'un profil de maître semi-généraliste peuvent se combiner de différentes manières : une langue étrangère + trois autres disciplines (sport, religion, dessin, musique, travaux manuels) ; deux langues étrangères + deux autres disciplines. Selon ce modèle de formation zurichois, les écoles ont la responsabilité d'organiser le travail enseignant afin de tirer le meilleur parti des différents profils de semi-généralistes.

Plus globalement, nous postulons dans cette recherche, pour modéliser un profil de semi-généraliste, que ces maîtres se partagent, dans une classe, l'enseignement des disciplines en duo pédagogique ou avec plusieurs autres enseignants. Dans cette répartition, ils prennent en charge une des disciplines principales ou les deux si le découpage s'effectue à l'intérieur d'une même matière. La panoplie des disciplines enseignées permet à l'enseignant semi-généraliste de disposer d'un nombre d'heures suffisant pour partager des responsabilités organisationnelles, pédagogiques, éducatives ou encore évaluatives, au sein de la classe. Dans les règlements actuels

de reconnaissance de la CDIP, le diplôme d'un semi-généraliste doit lui permettre d'enseigner un large éventail de disciplines. Il doit également lui permettre d'enseigner « au moins 50 % des leçons et la moitié des disciplines selon les prescriptions cantonales » (Lehman, 2006, p. 7).

Les indicateurs d'une mise en tension : profils d'enseignants et réalité du travail

Les indicateurs empiriques mobilisés pour mettre ces profils à l'épreuve du terrain, ont orienté aussi bien la sélection des données à recueillir que leur traitement. Ils introduisent différentes facettes du travail enseignant, directement en lien, dans notre hypothèse, avec une idée de partage de ce travail. Ils peuvent être énumérés comme suit :

- le taux d'occupation dans une ou plusieurs classes ;
- le nombre de disciplines enseignées ou niveau de polyvalence ;
- la nature des disciplines enseignées avec notamment une distinction entre disciplines fondamentales et branches dites rares ;
- les différentes classes dans lesquelles intervient un enseignant ;
- la participation ou non à un duo pédagogique ;
- le niveau de responsabilité dans l'organisation pédagogique de la classe, l'évaluation, puis l'orientation des élèves ;
- le statut ou non de titulaire d'une classe ;
- la collaboration au sein d'une équipe pédagogique (par exemple : une équipe de cycle).

Dans cette définition d'indicateurs a priori, nous n'avons pas retenu la distinction entre préscolaire et primaire, ni même celle entre -2/+2 et +3/+6¹. Même si elle existe dans la formation HEP-BEJUNE, cette distinction entre les différents degrés d'enseignement n'apparaît dans aucun document de référence introduisant le concept de maître semi-généraliste. A la suite d'une démarche exploratoire permettant d'identifier certaines tendances dans une organisation pédagogique spécifique par degrés, voire par cycles, nous avons fait le choix de l'introduire, lors du traitement des données, comme variable significative pouvant émerger de l'analyse des différents indicateurs. Notre démarche est ici inductive même si nous admettons le degré d'enseignement comme déterminant possible.

D'autres variables telles que l'âge, le sexe, la ou les formations, ont été introduites lors du recueil de données. Elles seront exploitées dans une seconde étape en voie de réalisation de la recherche pour affiner notre étude des différents profils d'enseignants.

1 Une différenciation des parcours pour les étudiants, au sein de la HEP-BEJUNE, apparaît à partir de la troisième année de formation selon l'organisation suivante : une filière (-2/+2) regroupe les étudiants s'orientant vers un enseignement dans les classes enfantines (degrés -2 et -1) et dans les deux premières années de l'école obligatoire (degrés 1 et 2) ; une seconde filière (+3/+6) est destinée aux étudiants privilégiant une formation pour enseigner dans les degrés 3 à 6 de l'école obligatoire. Cette différenciation, en dernière année de formation, n'a aucune incidence sur le titre de maître généraliste délivré par la HEP-BEJUNE.

Vers une certaine réalité du travail enseignant : un généraliste à l'épreuve du temps... partagé

Afin de questionner les profils d'enseignants des degrés préscolaire et primaire, nous avons fait le choix d'approcher certaines composantes de la réalité du travail enseignant à partir de données recueillies dans un échantillon d'établissements scolaires de l'espace BEJUNE.

Articulation entre des données complémentaires

Les données que nous analysons ici nous ont été fournies par les responsables d'établissements, sous forme de documents de synthèse relatifs à l'organisation de l'établissement scolaire, du mandat de chaque enseignant, ou encore sous la forme des horaires montrant l'emploi du temps des classes. Elles nous ont permis notamment d'identifier, pour chaque école, le nombre de classes (et une éventuelle organisation par cycles), de duos pédagogiques, d'intervenants dans chaque classe, de disciplines enseignées par chaque maître ainsi que les périodes d'enseignement effectuées dans une ou plusieurs classes de l'établissement.

Dans une démarche interprétative et en dégagant certaines tendances, nous cherchons à démontrer que cette organisation influence directement certaines composantes du travail enseignant et permet d'identifier différents profils ayant émergé, de fait, dans la réalité du terrain. Nous confrontons ensuite ces premiers résultats au discours de certains responsables de ces établissements scolaires. En effet, nous avons considéré dans cette recherche, en parcourant notamment la littérature scientifique consacrée à la problématique de l'efficacité enseignante, que des entretiens auprès de ces acteurs de terrain, assumant certaines responsabilités dans le recrutement des enseignants et dans l'organisation d'un service d'enseignement efficient, pouvaient éclairer notre problématique. Nous les avons donc questionnés sur leur politique de recrutement, sur l'organisation de leur établissement, sur leurs représentations par rapport aux différents profils, ou encore sur leurs besoins et attentes, notamment vis-à-vis de la formation initiale.

Un échantillon d'établissements scolaires

Le tableau ci-dessous propose une vision globale de l'échantillon d'établissements scolaires retenus pour l'étude dont nous rendons compte dans cet article. Les écoles jurassiennes sont absentes de cet échantillon, car nous sommes toujours en attente de données pouvant intégrer une analyse normalisée. Nous avons donc privilégié dans un premier temps le traitement des données qui nous semblaient comparables. Puis nous avons analysé plus finement quelques écoles en particulier dont les données nous permettaient de dégager des tendances significatives par rapport à notre problématique.

Nous avons également laissé de côté les classes spéciales et les classes d'accueil qui devraient faire l'objet d'une analyse séparée dans la poursuite de notre recherche. Nous ne tenons donc compte que des classes dites normales.

École	Canton	Milieu	Classes	Classes spéciales	Classes d'accueil	Nombre d'enseignants	Âge moyen	Sexe (genre) Nombre	
								H	F
Bienne Poste	BE	Urbain	11	1	3	28		4	24
Bienne Tilleul	BE	Urbain	8	0	0	19		6	13
Bienne EE	BE	Urbain	18	0	0	30		0	30
Plateau Diesse	BE	Rural	14	Avec La Neuveville	0	25	47	7	18
St-Imier	BE	Semi-urbain	29	5	1	61	31	9	52
Cortailod	NE	Semi-urbain	19	0	0	28	47	4	24
NE Parcs	NE	Urbain	20	0	0	30	53	3	27
Enges	NE	Rural	1	0	0	2		0	2
Lajoux	JU	Rural	4	0	0	7	43	2	5

Organisation de neuf établissements de l'espace BEJUNE

La variable « milieu », intégrée dans le tableau, nous a permis de cibler différents types d'établissements scolaires dans les trois cantons de l'espace BEJUNE. Notons, comme le montre ce tableau que l'échantillon sera amené à être étoffé¹ afin d'approcher d'autres types d'établissements scolaires dans les cantons de Berne et du Jura. Quel que soit le canton et le milieu dans lequel se trouvent les établissements scolaires, le constat est le même : le nombre d'enseignant est beaucoup plus important que le nombre de classes dans une école (la moyenne se situe entre deux et trois enseignants par classe), révélant une majorité d'emplois à temps partiel. La seconde étape de notre recherche, et notamment les entretiens auprès d'enseignants de l'échantillon nous permettra de préciser la corrélation à établir entre le nombre de temps partiels et le niveau de féminisation (choix professionnel ou non).

1 Une partie de l'échantillon n'a pas encore été traitée au moment de la rédaction de cet article et n'a donc pas été intégrée dans le tableau. Par ailleurs, le recueil de données se poursuit afin d'enrichir l'échantillon, dans les trois cantons de l'espace BEJUNE.

Quelques tendances dans l'organisation du travail enseignant

Nous proposons de rendre compte ici de résultats issus de l'analyse de données chiffrées relatives à l'organisation générale et pédagogique des établissements scolaires sélectionnés dans les différents cantons de l'espace BEJUNE et présentés de manière synthétique dans le tableau à gauche.

Les duos :

particularismes d'une organisation pédagogique très présente

Les duos¹ fortement représentés dans notre échantillon (entre 60 et 70 % des classes selon les écoles) constituent donc un élément significatif de la partiellisation du travail enseignant. La ville de Neuchâtel compte 187 enseignants pour 107 classes.

Nous pouvons formuler comme hypothèse interprétative, étant donné que cela a déjà été montré dans d'autres études, qu'il existe un lien avec la féminisation de la profession et la volonté de certain(e)s enseignant(e)s de travailler à temps partiel. Par contre, le travail à temps partiel des enseignants, revendiqué par certains acteurs, subi par d'autres, admis ou provoqué dans les établissements scolaires, semble ne pas s'inscrire dans un projet global, ni même local de politique éducative même s'il constitue une des évolutions importantes du travail enseignant.

Comme le rappelait Akkari (1994, p. 4), il n'existe pas de base légale commune à tous les cantons concernant l'organisation de ces duos. Par exemple, dans le canton du Jura, chaque enseignant assure la responsabilité d'une des deux branches principales alors que dans le canton de Neuchâtel, toutes les combinaisons de branches sont possibles.

L'organisation en duo pédagogique influence donc directement le travail réel des enseignants. Néanmoins, en l'absence d'une cohérence, quant à leur organisation, dans les trois cantons de l'espace BEJUNE, et en raison d'un impact que nous jugeons limité dans notre échantillon, sur les tendances relatives à la répartition des disciplines entre enseignants, nous proposons de mettre provisoirement en suspens la question des duos dans l'amorce d'une réflexion sur une réforme de la formation des enseignants, et plus précisément sur l'introduction institutionnelle d'un statut de maître semi-généraliste.

1 Les duos pédagogiques sont constitués de deux maîtres qui enseignent dans la même classe en se répartissant les disciplines dans l'emploi du temps de la semaine. Les modalités d'organisation des duos varient considérablement d'un canton à l'autre, allant d'une complète autonomie à des obligations très précises concernant la répartition (voir Akkari, 1994). Certains duos sont constitués sur la base d'un taux d'occupation équivalent entre les deux enseignants (50 % chacun) alors que d'autres sont déséquilibrés. A titre d'exemple, certains duos sont construits selon la répartition suivante : 70 %-30

Par l'exploitation des données dans les paragraphes suivants, nous défendons donc la thèse d'un maître semi-généraliste maîtrisant avant tout les disciplines fondamentales à enseigner, contrairement à la thèse d'un maître semi-généraliste spécialisé dans une des deux disciplines (français ou mathématiques). Cette thèse ne s'appuie pas seulement sur l'analyse des données chiffrées qui pourraient partiellement l'invalider puisque dans certaines classes, un duettiste prend en charge le français et l'autre les mathématiques. Nous la défendons donc à partir d'une mise en tension de l'ensemble des données recueillies, y compris qualitatives, valorisant l'idée que l'adaptabilité, en termes d'ouvertures à la collaboration, et la capacité à s'intégrer dans différentes configurations de duos, sont essentielles à la fois dans une logique d'insertion professionnelle, et dans la construction d'un service d'enseignement efficace.

Un partage du travail inégalement réparti selon les degrés d'enseignement

En considérant ici, comme non déterminante, la variable duo parce qu'elle apparaît à tous les niveaux de l'enseignement préscolaire et primaire et ne permet donc pas de dégager une tendance par degrés, nous avons fait le constat d'un partage du travail enseignant variant selon les degrés d'enseignement. En effet, la variable primaire nombre d'intervenants par classe, nous a permis d'établir la tendance suivante : sous forme de progression relativement linéaire, plus le degré est élevé, plus le nombre d'enseignants par classe augmente. Les propos recueillis auprès de quelques directions d'écoles permettent d'étayer cette assertion.

À titre d'exemple, une classe de 1P¹ de l'école des Parcs à Neuchâtel, en situation de duo, compte donc deux enseignants qui se répartissent l'ensemble des disciplines. Dans la même école et dans la même configuration de duo, une classe de 3P compte un intervenant supplémentaire dénommé, dans l'emploi du temps, en tant que « maître spécial ». Enfin, une classe de 5P compte, outre les enseignants duettistes, deux intervenants « maîtres spéciaux ».

La tendance se confirme, et même s'accroît dans d'autres écoles et c'est dans le canton de Berne que le nombre d'enseignants devient le plus élevé pour les plus hauts degrés de l'enseignement primaire. À l'école de la Poste à Bienne, l'enseignement dans les classes de 1P et 2P est assuré soit en solo soit par des duettistes, alors qu'une classe de 6P compte cinq intervenants, outre l'enseignant titulaire. C'est sur le Plateau de Diesse que la tendance à la partiellisation en 5 et 6P est la plus importante. En effet, cinq enseignants se partagent l'horaire des deux classes de 5P alors que jusqu'à sept enseignants interviennent dans les deux classes de 6P.

1 Nous n'illustrons pas ici notre propos avec des classes d'école enfantine. La configuration y est assez proche d'une classe de 1P.

Cette tendance ne constitue pas en soi un résultat de recherche. Néanmoins, elle est un point de départ intéressant pour poursuivre et préciser l'analyse, notamment en termes de causes et d'effets possibles sur l'organisation du travail enseignant. Elle permet également de cibler par degrés, voire par cycles, la problématique du maître semi-généraliste pour les concepteurs d'un dispositif de formation.

Des profils de généralistes au service des degrés -2/+2

Le constat que nous avons établi précédemment d'un partage du travail inégalement réparti selon les degrés, permet de confirmer la thèse d'enseignants demeurant, de par leur travail réel, largement généralistes dans les degrés -2/+2. Sur les 18 duos rencontrés en écoles enfantines, nous pouvons en définir neuf comme étant de véritables duos avec un partage du temps de travail à environ 50 % pour chaque partenaire. Une analyse approfondie dans les EE de la ville de Bienne (18 classes comptabilisées sur 21) montre, en l'absence d'une législation contraignante, trois formes de division du travail :

- une forme « consécutive » dans laquelle les duettistes enseignent le lundi et le mardi pour l'une, le mercredi, le jeudi et le vendredi matin pour l'autre (vendredi après-midi congé). On trouve cette forme dans six duos (30 %) ;
- une forme « en alternance » dans laquelle les duettistes enseignent en alternance chaque jour de la semaine (deux duos) ;
- une forme « décharge » dans laquelle une des duettistes enseigne durant une demie à une journée (cinq duos, un trio).

Concernant les degrés 1 et 2, malgré quelques exceptions, notamment une organisation complexe sur le Plateau de Diesse, nous ne disposons pas d'éléments probants nous permettant de dégager une tendance de semi-spécialisation des enseignants. En situation de solo ou de duo pédagogique, ils prennent en charge l'ensemble des disciplines, avec une exception pouvant concerner l'Éducation physique. À titre d'exemple, pour l'ensemble des écoles de Neuchâtel, certains enseignants sont déchargés d'Éducation physique pour raison d'âge. À l'école de Cortailod, un maître spécialisé en Éducation physique, recruté par un groupement d'écoles, assure l'enseignement de cette discipline pour toutes les classes de primaire. Cette exception ne concerne donc pas exclusivement les deux premiers degrés de l'enseignement primaire.

Des profils de semi-généralistes émergeant dans les degrés 4/6

Nous avons préalablement retenu, comme indicateurs possibles de l'émergence d'un profil de maître semi-généraliste, le nombre de disciplines enseignées et le taux d'occupation par classe. Comme notre première tendance le laissait paraître, le nombre de disciplines enseignées diminue en lien direct avec la montée dans les degrés de l'enseignement. Les activités créatrices textiles (ACT) introduites en 3P font apparaître des spécialistes (que nous nommons comme tels, car nous les retrouvons dans d'autres classes aux degrés 5 et 6). Le partage du travail se fait semble-t-il conformément à une culture d'établissement plutôt que dans une pers-

pective de spécialisation disciplinaire. En effet, en fonction de la culture d'établissement les disciplines telles que français, mathématiques, connaissance de l'environnement ou encore EPS sont partagées entre les duettistes (Tilleuls) ou sont enseignées comme un tout.

Là encore, l'introduction de la variable duo, même si elle a une incidence sur le nombre de disciplines enseignées et sur le taux d'occupation, reste problématique. La question peut sans doute se poser étant donné le nombre important de duos dans l'échantillon étudié, mais nous considérons, comme nous l'avons déjà évoqué précédemment, qu'il serait difficilement envisageable d'introduire dans un dispositif de formation des enseignants une forme de semi-spécialisation « duos pédagogiques » même si elle va influencer le travail réel des futurs enseignants. Les acteurs de terrain chargés du recrutement des enseignants sont sans doute les mieux placés pour prendre en compte cette question des duos dans la définition d'un poste à pourvoir. Nous verrons, dans l'analyse qualitative des données recueillies sous forme d'entretiens, auprès de ces responsables d'établissement, qu'ils l'introduisent sans considérer comme essentielle, au moment du recrutement, la question de la répartition des disciplines entre les partenaires du duo.

Nous faisons le constat que si l'émergence d'un profil de maîtres semi-généralistes dans les degrés 4/6 semble se confirmer, elle repose en premier lieu sur le fait de confier certaines branches dites rares à des intervenants spécialisés (c'est déjà le cas en 3P pour les ACT seulement). Ces intervenants apparaissent à des heures précises de la semaine dans les emplois du temps. Dans certaines écoles du canton de Neuchâtel, comme nous l'avons souligné précédemment, des enseignants interviennent également en éducation physique.

En second lieu, cette émergence d'un profil de maître semi-généraliste semble se préciser au travers d'une organisation par cycle dans certaines écoles. 3P/4P et 5P/6P constituent alors deux cycles distincts et les écoles neuchâteloises se trouvent automatiquement exclues de cette configuration puisque la 6e année d'orientation est intégrée au secondaire I. Ainsi, dans cette logique de cycle, les enseignants collaborent en se répartissant les disciplines de manière à intervenir dans les deux degrés du cycle. Certains vont enseigner le chant alors que d'autres vont se spécialiser dans le dessin, et d'autres encore dans la géographie, en plus des disciplines fondamentales.

La réflexion sur l'introduction d'un profil de semi-généraliste en formation initiale des enseignants, pour les degrés 3 à 6, peut donc prendre en considération deux perspectives possibles étant donné la réalité du terrain :

- Un profil de maître semi-généraliste déchargé de certaines branches rares (encore faudrait-il que les champs d'intervention des spécialistes soient clairement définis et harmonisés, outre les ACT) et enseignant une grande partie

des disciplines ou les partageant avec un duettiste. Cette perspective semblerait en cohérence avec certaines formes de répartition du travail telles qu'elles existent notamment dans le canton de Neuchâtel. En effet, d'après les emplois du temps, les enseignants exerçant à temps partiel ou dans plusieurs établissements scolaires, enseignent par journées entières ou au moins par demi-journées dans une classe. Cette organisation des emplois du temps invalide la thèse d'un semi-généraliste ayant opté pour l'une ou l'autre des disciplines fondamentales dès la formation initiale.

- Un profil de maître semi-généraliste déchargé de certaines branches rares et intégré dans une équipe de cycle. Les enseignants se spécialisent dans un nombre moins important de disciplines que dans le modèle précédent, mais interviennent dans plusieurs classes du cycle. Comme nous avons pu le voir dans l'échantillon, ce modèle suppose de concevoir des emplois du temps plus proche de l'école secondaire. Par exemple, dans une classe de 5P de l'école des Tilleuls à Bienne, un enseignant intervient pour les deux premières périodes de la matinée en français et un autre pour les deux périodes suivantes en mathématiques. L'après-midi, un troisième enseignant dispense les sciences. Ce type d'organisation, s'il était pris en compte en formation initiale, pourrait par exemple favoriser l'apparition d'un modèle de formation tel qu'il existe en France. En formation initiale, outre français et mathématiques, et maintenant langue étrangère, comme module obligatoire, les enseignants stagiaires choisissent, en formation complémentaire, une ou deux disciplines dans lesquels ils se spécialisent.

Du travail réel des enseignants au discours des responsables d'établissements scolaires

L'analyse des discours recueillis auprès de responsables (directeurs d'école ou présidents de commission scolaire) des établissements scolaires de l'échantillon, sous l'angle d'une mise en tension avec les données chiffrées, nous a permis de dégager quelques axes thématiques. Nous avons surtout fait le constat de certaines divergences entre les discours et la réalité de l'organisation du travail enseignant.

Concernant la politique de recrutement d'une école, en lien avec des besoins préalablement formalisés, la question des profils enseignants, sous l'angle des disciplines, n'est pas du tout déterminante :

« Alors nous on veut des enseignants généralistes, hein... Ils pourraient très bien enseigner en première comme finir d'enseigner en cinquième. [...] Ben c'est-à-dire que nous quand on va recruter, ils ont tous le même papier. Ils sont à égalité. » (M., Président de commission scolaire, Canton de Neuchâtel)

Les responsables d'établissement scolaire disent avant tout rechercher des enseignants polyvalents, capables d'une « *certaine souplesse* » et par conséquent, selon eux, généralistes :

« Le fait que ces gens sont formés en tant que généralistes, ça permet d'avoir une plus grande souplesse au niveau de l'organisation. Si on avait un prof de français, c'est pas évident au niveau de l'organisation d'établir des horaires ou d'attribuer des postes pleins pour certaines personnes. Les deux choses sont liées. » (M. R., Directeur, Canton de Berne)

Le critère déterminant demeure la capacité à s'adapter et à s'intégrer dans différentes configurations possibles au niveau d'un duo ou d'une équipe de cycle, mais également la capacité à collaborer dans de bonnes conditions et dans une « bonne entente ». Lorsque des duos ou des équipes sont constitués, ils doivent avant tout pouvoir s'organiser de manière autonome sans que la direction n'ait à intervenir. Une certaine forme de spécialisation se réalise de fait, en fonction *des affinités* entre les enseignants.

La partiellisation du travail, davantage subie que voulue par les écoles, et la répartition des disciplines entre enseignants, ne remettent donc pas en question, dans les discours, le profil de généraliste. Le partage de l'enseignement dans les degrés 5 et 6 ne s'inscrit pas du tout dans une logique de spécialisation, mais il permet autant *le regard pédagogique de deux enseignants sur un enfant* en vue de l'orientation vers le secondaire que l'évaluation par le même enseignant dans une discipline précise des élèves de deux classes parallèles afin de garantir l'équité lors de cette même orientation (M. P., Directeur, Canton de Berne).

La valorisation du statut de généraliste se cristallise autour la notion de « pédagogie ». Comme le souligne le directeur d'une école du Canton de Berne :

« Un enseignant d'école primaire, sa première qualité, c'est vraiment la pédagogie. Moi je pense que... j' imagine mes collègues secondaires, ils ont choisi un métier, une matière plutôt. Tandis que le primaire, c'est le pédagogue. Il a une classe hétérogène, il a de tout. Je dirais si le maître est pédagogue, tout est possible. (...) Il me semble que pour l'école primaire, je ne vois pas l'intérêt d'une spécialisation. Moi je suis plutôt pour quelqu'un de généraliste, pédagogue avant tout. » (M. H., Directeur, Canton de Berne)

La pédagogie est mise en avant comme une qualité de l'enseignant plus importante que des compétences didactiques spécialisées dans certaines disciplines. L'efficacité enseignante semble consister ici dans la maîtrise de compétences pédagogiques permettant à l'enseignant de s'adapter à l'hétérogénéité des publics scolaires. Un enseignant efficace serait avant tout équitable, pour reprendre la typologie proposée par Felouzis (1997). Cette conception du métier d'enseignant peut s'inscrire dans le projet plus global d'une « culture d'école ».

Cette même idée de culture d'équipe conduit des responsables d'établissements à émettre certaines réserves vis-à-vis des maîtres spécialisés qui interviennent peu de temps dans une école pour enseigner certaines disciplines. Il est difficile de demander ces maîtres de participer à la vie de l'école et par conséquent cela pose certains problèmes d'intégration à une culture d'équipe et de participation à un projet commun. Dans le projet d'une école efficace apparaît également l'idée que l'efficacité d'un enseignant repose en premier lieu sur son épanouissement dans le travail à l'intérieur et en dehors de l'école, comme le soulignent deux directeurs interrogés.

« C'est un métier qui est pratique, je trouve pour une mère de famille, par le fait qu'elle a l'horaire des enfants... elle a les mêmes vacances. Et puis si elle peut se libérer de quelques heures d'enseignement, ça lui donne aussi la possibilité de faire un peu autre chose dans la semaine quoi. » (M. T., Directeur, Canton de Neuchâtel)

« Moi je continue de penser que c'est l'équipe pédagogique qui s'identifie vraiment à un projet et qui est, entre guillemets, heureuse de travailler dans une école où il fait bon vivre, c'est un de mes leitmotiv de l'école, travailler où il fait bon vivre, euh... je pense que les compétences, même si elles sont un peu réduites au départ, elles s'en trouvent dopées par cette ambiance. Et puis là, moi je pense qu'au niveau qualitatif, il y a une certaine performance qui s'installe quand même. » (M. R., Directeur, Canton de Berne)

Plus la direction d'école est favorable à un climat de travail en équipe, plus elle semble préférer les enseignants généralistes, les pédagogues, et moins elle est portée vers le recrutement d'enseignants ayant des compétences didactiques spécifiques.

« Moi j'attache avant tout de l'importance à la qualité de vie de l'enseignant. » (M. H., Directeur, Canton de Berne).

La problématique d'une qualité de vie de l'enseignant ne concerne pas seulement l'intégration dans une équipe ou l'ambiance de travail. M. T (canton de Neuchâtel) introduit la question du choix de certain(e)s enseignant(e)s de travailler à temps partiel, notamment pour des raisons familiales. L'impact de l'introduction d'un statut de maître semi-généraliste sur l'organisation des emplois du temps d'une classe intègre cette problématique d'une qualité de vie des enseignants des degrés préscolaire et primaire, particulièrement lorsqu'il s'agit de définir si un enseignant peut intervenir dans une classe par blocs de journées entières, ou par périodes d'enseignement en fonction des disciplines qu'il enseigne.

Les questions portant sur ces compétences didactiques spécifiques, en lien par exemple avec des disciplines comme l'allemand ou la musique, ne sont pas nécessairement à mettre en rapport avec la formation initiale, selon les responsables d'établissements scolaires. Elles peuvent être abordées sous l'angle de parcours singuliers d'enseignants, d'intérêts particuliers pour une ou plusieurs branches ou encore, au travers de la formation continue :

« Je crois que les enseignants sont les gens qui sont le plus en formation continue que tous les gens qui travaillent. Ils ont les maths, ils ont le français, ils ont l'allemand. Ils ont toujours, toujours de la formation continue. (...) Pour l'allemand, les enseignants ont suivi un cours spécial, ils ont suivi toute la méthode, euh...d'allemand qui a été choisie par le département et on les a même envoyés en Allemagne, pendant les vacances d'automne, dix jours en Allemagne, pour parfaire leur allemand, etc. » (M. M., Président de commission scolaire, Canton de Neuchâtel)

La formation continue revêt un intérêt particulier, et représente un complément nécessaire à la formation initiale, tout en permettant de ne pas remettre en question le profil de maître généraliste auxquels nos interlocuteurs semblent unanimement attachés pour répondre aux besoins de leur école.

Plus globalement, nous constatons un décalage entre le discours de ces acteurs et certaines composantes de la réalité du travail enseignant. L'attachement au statut de maître généraliste, fondé sur une argumentation que nous avons présentée partiellement ici, permet également de mettre en perspective, tout comme les données chiffrées, des pistes de réflexions pour une réforme de la formation initiale des enseignants. Nous allons conclure notre article en formulant certaines de ces pistes de réflexion.

Conclusion

Au terme de cet article, récapitulons et mettons en perspective. Au-delà de notre recherche, nous avons fait le constat qu'en Suisse, comme dans la plupart des pays occidentaux, la dynamique de professionnalisation des enseignants, exploitée notamment par la noosphère (Perrenoud, 1998) des décideurs politiques, s'est inspirée d'un modèle de maître unique, héritage incontestable du passé pour des raisons idéologiques ou identitaires, dans une perspective de redéfinition de la professionnalité enseignante, en termes de compétences professionnelles.

Même si la portée actuelle de notre recherche en cours est à relativiser, puisque notre échantillon comprend un nombre limité d'établissements scolaires de l'espace BEJUNE, les tendances que nous avons pu dégager de l'analyse des données nous conduisent à défendre la thèse d'un écart entre une polyvalence prescrite et une polyvalence réelle. Plus précisément, nous mettons en tension le statut et le titre de maître généraliste, acquis à l'issue de la formation initiale, et la réalité du travail partagé des enseignants dans les établissements scolaires. La professionnalisation des enseignants se poursuit actuellement en Suisse. Des réformes sont donc à venir dans les prochaines années. Dans une dynamique d'innovation, aussi bien que d'adaptation, ces réformes auront à prendre en compte certaines réalités du travail enseignant. L'émergence, de fait, d'un profil de maître semi-généraliste semble constituer une piste solide à explorer et sans doute à exploiter. Comme les données qualitatives le laissent entrevoir, l'apparition d'un statut de semi-généraliste, dans le cadre de la formation initiale, risquerait de se heurter, au moins provisoirement,

à d'autres réalités liées à l'organisation des écoles, aux modalités actuelles de recrutement des enseignants, aux valeurs inhérentes au statut de maître généraliste dont le discours des responsables d'établissements scolaires semble imprégné.

La perspective d'un maître semi-généraliste réintroduit un questionnement sur les référentiels de compétences, mais également sur l'articulation et l'équilibre, dans un plan de formation, entre des compétences didactiques à construire et des compétences relatives aux pratiques pédagogiques, à la collaboration et à la coordination des activités d'enseignement au sein d'un duo ou d'une équipe de cycle. L'idée de polyvalence est sans doute en crise, comme le soulignaient Prairat et Retornaz, et mérite d'être réinterrogée, sans pour autant être évacuée d'une dynamique de professionnalisation. En effet, nous considérons dans cette recherche, à la lumière de nos analyses, que le profil de maître semi-généraliste, s'il doit émerger institutionnellement, ne peut être mis en opposition au principe de polyvalence. Il doit au contraire l'enrichir, l'actualiser en adéquation avec la réalité du travail partagé des enseignants.

Bibliographie

- Akkari, A. (2002). « Les nouvelles structures de formation des enseignants en Europe : une approche comparative », Bienne : Editions HEP-BEJUNE, Actes de la recherche n° 5.
- Akkari, A. (1994). *L'enseignement à mi-temps au niveau primaire. Étude de cas dans le Canton de Fribourg*, Suisse : Université de Fribourg.
- Baillat, G., Espinoza, O. & Vincent, J. (2001). « De la polyvalence formelle à la polyvalence réelle : une enquête nationale sur les pratiques professionnelles des enseignants du premier degré », *Revue Française de pédagogie*, n°134, pp. 123-136.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, 94, pp.73-92.
- Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, 105, pp.83-119.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, 94, pp.73-92.
- CDIP (2003). Profession enseignante – lignes directrices. Berne.
- CDIP (2005). Formation des enseignant(e)s en Suisse–Mise en place des Hautes Écoles Pédagogiques. Berne : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.
- CDIP (1997). Des maîtres généralistes aux degrés primaire et secondaire I. Berne : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.
- Criblez, L. & Hofstetter, R. (Ed.). (2000). *La formation des enseignants primaires. Histoire et réformes actuelles*. Berne : Peter Lang
- Fath, G. (1998). Formalisation des savoirs et formation des acteurs en contexte universitaire et en contexte professionnel. In R. Bourdoncle & L. Demailly (Ed.), *Les métiers de l'éducation et de la formation* (pp. 205-213). Paris : Presse Universitaire du Septentrion.
- Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants*. Paris : PUF.
- Girardin, M. (1999). La tertiarisation de la formation des enseignants : quelles conséquences pour les formateurs. In *Quelle(s) formation(s) pour les formateurs des Hautes Écoles Pédagogiques*. Actes du 2e Forum HEP tenu à Lausanne, 16 septembre 1998. Neuchâtel : CIIP, pp. 5-6.
- Kübler, C. (2001). Rapport national de la Suisse pour l'UNESCO : Le développement de l'éducation / formation au cours de la dernière décennie du XXe siècle. Berne : CDIP
- Lang, V. (1999). La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle. Paris : PUF.
- Lehmann, L. (2006). Harmonisation des habilitations à enseigner dans le domaine des disciplines et des degrés d'enseignement. Berne : site internet de la CSHEP
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (1998) « Préparer au métier d'enseignant, une formation professionnelle comme les autres ». In R. Bourdoncle. et L. Demailly, *Les métiers de l'éducation et de la formation*, Paris : Presse Universitaire du Septentrion, p. 175-192.
- Peyronie, H. (1998). *Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'école*. Paris : PUF.
- Prairat, E. & Retornaz A. (2002). « La polyvalence des maîtres en France : une question en débat ». *Revue des Sciences de l'éducation*. Vol. XXVIII, n° 3, p. 589-618.
- Tardif, M. & Lessard, C. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui. Evolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Les Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M. & Lévesque, L. (2002). « Formes et enjeux de la division du travail dans l'école nord-américaine ».

Politiques d'éducation et de formation. Analyses et comparaisons internationales. Louvain : De Boeck Éditeur.

Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien.* Québec : Les presses de l'Université Laval.

Tardif, M., Lessard, C. & Gauthier C. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux,* Paris : PUF.

Wentzel, B. (2006). « Malaise dans la formation ». *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 446.

Wentzel, B. (2004). « À la recherche d'une épistémologie de l'agir professionnel des enseignants ». *7eme Biennale de l'Education et de la Formation.* Lyon : INRP, avril 2004.

Wentzel, B. (2004). *De la transition discursive entre formation à l'IUFM et prise de fonction. Quelques cas singuliers de Professeurs des écoles,* thèse de Doctorat sous la direction de Gérard FATH, Université Nancy2, soutenue le 26 novembre 2004.