
Profils des enseignant(e)s préscolaires et primaires de l'espace BEJUNE : entre polyvalence et spécialisation

Congrès international AREF 2007 (Actualité de la Recherche en Education et en Formation)

Denis Perrin*, Bernard Wentzel**

** Haute Ecole pédagogique BEJUNE*

Site de Bienne

45 Chemin De la Ciblerie

CH-2503 Bienne

denis.perrin@hep-bejune.ch

*** Haute Ecole pédagogique BEJUNE*

Site de la Chaux-de-Fonds

33 Rue du 1^{er}-août

CH-2300 La Chaux-de-Fonds

bernard.wentzel@hep-bejune.ch

RÉSUMÉ. Cette communication présente une recherche entamée à fin 2006 dont les résultats doivent aider à la réforme de la formation initiale des enseignants préscolaires et primaires dans la Haute Ecole Pédagogique BEJUNE. Le modèle du maître généraliste y est actuellement dominant et il s'agit de s'interroger, à partir de certaines réalités du travail enseignant dans les écoles de l'espace BEJUNE et des tendances actuelles de la formation au niveau Suisse et international, sur le profil des enseignants à former pour les 20 prochaines années. Nous présenterons les premiers résultats de la recherche sous la forme d'un état des lieux de la formation dans les HEP suisses, de la revue des tendances au niveau international et d'une première photographie de la réalité scolaire analysée à partir de l'étude de neuf centres scolaires de l'espace BEJUNE sous l'angle du niveau de polyvalence des enseignants en place.

MOTS-CLÉS : Formation des enseignants, généraliste, semi-généraliste, polyvalence, partage du travail.

1. Contexte d'une recherche : convergences internationales et spécificités locales

L'évolution du système de formation des enseignants des degrés préscolaire et primaire en Suisse, avec notamment la création des Hautes Ecoles pédagogiques remplaçant les anciennes Ecoles Normales à partir des années 2000, s'inscrit dans une démarche politique de tertiarisation¹, destinée à répondre à des attentes sociales et scientifiques concernant le niveau de qualification des personnels d'enseignement.

Cette réforme concernant l'ensemble du pays, a 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 professionnelle².

La tertiarisation, en Suisse, a suivi la tendance internationale de redéfinition d'une professionnalité enseignante. Une logique de *compétences*, intégrant une rhétorique de professionnalisation³, a accompagné le programme de travail de la CDIP⁴ et les recommandations relatives à la création des Hautes Ecoles Pédagogiques. Le modèle du maître polyvalent reste dominant dans la majorité des pays occidentaux. Les cursus et programmes de formation des enseignants en Suisse, plus particulièrement aux niveaux préscolaire et primaire qui nous intéressent dans cette recherche, font également le pari d'une certaine polyvalence

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 Ecoles normales, qui offraient encore une formation générale et une formation professionnelle, aux Hautes écoles 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 Ecoles spécialisées – HES – et 15 Hautes Ecoles pédagogiques-HEP) (CSHEP, 2006).

² Cf. notamment : CDIP (2005). " Formation des enseignant(e)s en Suisse – Mise en place des hautes écoles pédagogiques.

³ Voir entre autres Bourdoncle (1991,1993).

⁴ La CDIP (Conférence des Directeurs de l'Instruction Publique) «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.

même si elle n'est pas exploitée, comme dans d'autres pays tels que la France, pour délimiter les contours d'une « professionnalité globale »⁵.

Celle polyvalence est formalisée, statutairement, par un titre d'enseignant généraliste délivré après trois années de formation dans la plupart des Hautes Ecoles pédagogiques⁶. Le maître généraliste a acquis les compétences pour enseigner toutes les disciplines (CDIP, 1997), et a également pour mission d'assumer la responsabilité de l'organisation pédagogique de la classe, de la planification de l'enseignement, de l'évaluation puis de l'orientation de ses élèves. Ce modèle, traditionnel et récurrent dans l'histoire de l'enseignement préscolaire et primaire helvétique, se trouve aujourd'hui remis en question à plusieurs niveaux de réalité. La 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 redessinées, mais également à des exigences en lien avec les accords de Bologne.

D'autres réalités ont émergé directement du terrain de la pratique professionnelle, le plus souvent sous l'influence de variables contextuelles, géographiques ou sociologiques. Elles concernent la division du travail des enseignants, et plus précisément, la multiplication des temps partiels⁷, la féminisation de la profession, l'intégration de nouveaux acteurs « spécialisés »⁸ au sein des établissements scolaires ou encore, l'apparition de nouvelles disciplines d'enseignement. L'impact encore peu évalué de ces phénomènes, sur les pratiques enseignantes et sur l'organisation des établissements scolaires, alimente un questionnement sur la polyvalence des maîtres et sur l'adéquation entre la formation initiale et les réalités du travail enseignant. Certaines Hautes Ecoles Pédagogiques 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.

Ce travail de recherche s'inscrit dans le cadre d'une réflexion, impulsée par le Recteur de la Haute Ecole Pédagogique BEJUNE⁹ sur une possible évolution du profil et du statut des enseignants préscolaires et primaires, actuellement formés en

⁵ Cf. Rapport du Recteur Bancel et Référentiel de compétences de 1995.

⁶ Nous reviendrons plus loin sur un état des lieux plus détaillé montrant un nombre important de modèles différents de certification au sortir de la formation en HEP.

⁷ Selon les sources du Département de l'instruction publique du canton de Berne concernant son école francophone (le canton est bilingue), 47 enseignants primaires sur un total de 559 enseignent avec un pensum de 100%, les autres enseignant à temps partiel.

⁸ Certaines écoles engagent encore de nos jours des spécialistes sans diplômes d'enseignement pour enseigner certaines disciplines spécialisées comme l'enseignement de la flûte ou de la couture dans les activités scolaires à option.

⁹ La Haute Ecole Pédagogique BEJUNE forme les enseignants dans trois cantons : Berne (partie francophone), Jura, Neuchâtel.

tant que généralistes. Faut-il donner une nouvelle coloration de semi-généralistes aux futurs enseignants certifiés par la HEP-BEJUNE ? Pour l'institution de formation, il s'agit de se projeter dans l'avenir des 20 prochaines années. Une première échéance doit opérationnaliser cette projection en 2009. L'enjeu est donc bien de préciser les profils d'enseignants pouvant répondre aux besoins du système d'enseignement.

2. Un objet à l'épreuve du réel

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 allons explorer et confronter différents profils d'enseignants plus ou moins modélisés et émergeant actuellement dans certains pays occidentaux, afin de les mettre en tension avec les réalités de l'évolution du travail enseignant.

Parallèlement aux décisions politiques relatives à la rénovation de la professionnalité et de la formation des enseignants, la réflexion des chercheurs en Sciences de l'éducation a contribué à mettre en garde contre les dérives possibles d'une décontextualisation paradoxale de savoirs et compétences formalisés par rapport aux réalités du travail, gommant « ce qui angoisse bien plus d'enseignants que les débutants seulement, à savoir la question proprement anthropologique de la délimitation des actions » (Fath G., 1998, p. 208). La délimitation d'une polyvalence des maîtres se trouve elle-même « saturée de significations relevant de registres différents puisqu'on y trouve tout aussi bien la question de la maîtrise des contenus et celle des techniques d'apprentissage, le problème de la cohérence de ces apprentissages, ainsi que celui de la transversalité. » (Fath G., 1998, p. 204).

Cette saturation introduit notre problématique de mise à l'épreuve du réel d'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. L'espace BEJUNE constituant le terrain de notre étude, nous avons retenu au terme d'une démarche exploratoire, les profils d'enseignants suivants : généraliste, semi-généraliste, spécialiste. Ces différents profils apparaissent à la fois dans la littérature scientifique et dans certains documents institutionnels tels que les recommandations formulées par la CDIP (1997) pour la Suisse. Même si nous délimitons préalablement ces outils conceptuels, ils ne régissent pas de manière exhaustive le rapport à l'empirie. Ils sont amenés à être réinterrogés, déconstruits, complétés, afin de dépasser les limites d'un cadre théorique réductionniste et décalé par rapport aux différents corpus analysés. Les indicateurs empiriques mobilisés pour questionner ces profils, introduiront

différentes facettes du travail enseignant : les disciplines enseignées (avec une distinction entre disciplines fondamentales et branches dites rares) ; le degré d'enseignement ; le partage de l'enseignement et son influence sur la répartition du temps de travail ; les compétences transversales en lien avec l'organisation d'une classe, la planification de l'enseignement et l'évaluation des élèves ; la gestion de l'hétérogénéité des publics scolaires ; le statut ou non de titulaire d'une classe ; la collaboration au sein d'une équipe pédagogique.

La seconde partie de notre problématique questionne directement, toujours sous l'angle de la polyvalence et des divers profils émergents, les dispositifs de formation des enseignants des degrés préscolaire et primaire proposés par la HEP-BEJUNE¹⁰, et plus particulièrement leur adéquation au terrain de la pratique professionnelle dans cet espace BEJUNE. En effet, les résultats de cette recherche alimenteront une réflexion engagée dans la perspective d'une rénovation de la formation en cohérence avec les accords de Bologne. Différentes composantes de l'identité professionnelle de l'enseignant généraliste se trouvent au centre de cette réflexion, et d'autres profils d'enseignants des degrés préscolaire et primaire pourraient obtenir une reconnaissance statutaire au travers de la mise en place de dispositifs de formation initiale spécifiques.

3. Des données multiples au service d'une démarche compréhensive

3.1. Méthodologie

Les différentes étapes de cette recherche nécessitent des outils méthodologiques spécifiques et complémentaires, pour mettre à l'épreuve de certaines réalités du travail enseignant, le modèle de formation actuellement en vigueur dans l'espace BEJUNE, et exploiter notre hypothèse d'une émergence de formes de spécialisation au sein des établissements scolaires, pour des maîtres statutairement généralistes.

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 au profils des enseignants. Cette étape de notre travail est partiellement restituée dans le prochain paragraphe.

Cette recherche doit également nous permettre de dresser un état des lieux des différents profils d'enseignants dans les classes préscolaires et primaires de l'espace BEJUNE. Nous avons donc sélectionné un échantillon d'établissements scolaires dans les trois cantons (Berne, Jura, Neuchâtel) en introduisant certaines variables pour rendre compte, par une typologie d'établissements, de réalités géographiques,

10 La distinction -2/+2 et 3/6, présente dans le dispositif BEJUNE, occupe une place importante dans cette partie de notre problématique, et doit être introduite à la fois par rapport à sa pertinence et ses évolutions possibles.

démographiques, économiques et sociales, propres à BEJUNE. Pour la première année de notre mandat, nous avons retenu un échantillon de neuf établissements et envisageons de l'élargir à partir du second semestre de 2007.

Des données quantitatives sont préalablement recueillies par l'intermédiaire d'un questionnaire diffusé aux Directeurs de ces établissements. Elles portent sur l'organisation générale et pédagogique de l'école par degrés d'enseignement, sur le partage du temps de travail, des disciplines, et plus globalement des responsabilités, entre les enseignants, titulaires ou auxiliaires. A la suite d'une première analyse de ces données, permettant de dégager certaines tendances dans la gestion des différents profils, nous rencontrons les chefs d'établissement pour un entretien individuel. Nous proposons de rendre compte ici de l'étude menée auprès d'un établissement scolaire¹¹.

Nous faisons le choix de nous centrer progressivement, dans cette recherche, sur les acteurs du système d'enseignement au travers d'une approche qualitative. A partir du premier semestre de 2008, nous recueillerons des données auprès d'enseignants des trois cantons, par l'intermédiaire d'entretiens, dans une perspective de compréhension de parcours singuliers, et plus particulièrement, des conditions et facteurs d'évolution de leur profil de maître généraliste sur le terrain de la pratique professionnelle.

3.2. Premiers résultats

3.2.1. Etat des lieux en ce qui concerne l'harmonisation des profils d'enseignants formés dans les HEP suisses

La plupart des documents de référence sont en cours d'élaboration et ne sont pas encore publiés. Actuellement, après un premier tour d'horizon des orientations prises par les différentes HEP suisses, la CDIP ou encore la CSHEP¹², 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

¹¹ Selon le calendrier de notre recherche, le croisement des données entre tous les établissements de l'échantillon, sera finalisé durant le mois de juin 2007.

¹² Conférence suisse des recteurs des Hautes Ecoles Pédagogiques.

sur un rapport de la Commission formation de la CSHEP (2007, non publié), 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 HarmoS¹³. 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) ou 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). On y trouve sept HEP, dont la totalité des HEP romandes auxquelles il faut ajouter les départements germanophones de la HEP Valais, de la HEP Fribourg et la PHBern (HEP Berne germanophone). La HEP Tessin offre trois cursus de formation, dont un correspond à ce modèle.

Dans le second, sur la base d'une division classique entre le préscolaire (-2-1) et le primaire (+1+6), six HEP (alémaniques et tessinoise) proposent une certification -2-1 et une certification +1+6 (+1+5 au Tessin).

Dans le troisième modèle, *mixte*, on trouve plusieurs configurations. Si on considère l'École Infantile 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.

Au total, 26 filières de formation sont proposées pour les degrés préscolaire et primaire, dans les HEP suisses (CSHEP, 2007, non publié). En ce qui concerne la distribution des branches de formation entre sciences de l'éducation, connaissances disciplinaires, formation pratique et didactiques des disciplines, on constate également une grande diversité entre HEP. 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

¹³ Harmonisation au niveau national de l'entrée à l'école infantile 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)

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.

3.2.2. Etude de cas : l'exemple d'une école

L'étude de la structure de fonctionnement d'un échantillon de centres scolaires du préscolaire et du primaire doit nous permettre d'en savoir plus sur les orientations à prendre : former des enseignants capables d'enseigner de -2 à +6 (polyvalents en ce qui concerne les degrés d'enseignement : polyvalence verticale) ou bien des enseignants certifiés pour le degré -2+2 et pour le degré +3+6 (spécialisés dans un cycle), avec une certaine restriction quant au nombre de branches enseignables (profil de semi-généraliste) ou sans restriction (généraliste).

Parmi les études de cas en cours de réalisation dans neuf établissements scolaires, nous proposons ici dans un survol rapide l'exemple de l'école de St-Imier, commune industrielle et d'études de quelques 4800 habitants, située en zone rurale entre deux grandes villes, Bienne et la Chaux-de-Fonds.

61 enseignant(e)s travaillent dans cette école qui comprend au total 29 classes, dont 6 enfantines, 17 primaires et 6 spéciales. 500 élèves environ y étudient et 30% d'entre eux sont de nationalité étrangère. Durant les dernières années, on constate une augmentation des élèves en difficulté scolaire, ce qui a nécessité l'ouverture de plusieurs classes spéciales¹⁴. Une nouvelle classe sera d'ailleurs ouverte à la rentrée 2007. Pour le directeur cette augmentation s'inscrit de manière normale dans l'augmentation de l'effectif global des élèves de l'école, la configuration des classes spéciales étant pareille à celle des classes du cursus normal. Il n'y relève pas une surreprésentation d'élèves étrangers par exemple. Les enfants allophones sont systématiquement intégrés dans les classes normales et disposent de cours d'appui langagier. Les enseignants de ces classes sont des enseignants spécialisés, porteurs d'un diplôme d'enseignant généraliste ayant poursuivi une formation spécialisée en cours d'emploi. On y compte aussi deux enseignantes auxiliaires porteuses uniquement d'un diplôme de généraliste. La plupart des enseignants spécialisés étaient des enseignants de l'école qui ont poursuivi leur formation en emploi, plutôt par intérêt personnel que par nécessité pour répondre aux besoins de l'école. Le directeur se montre favorable à ce type de formation plutôt qu'à l'engagement de spécialistes formés dès la formation initiale. Il s'appuie pour argumenter sa position sur la nécessité pour cette catégorie d'enseignants de pratiquer en classe normale de manière à se rendre compte de ce qu'est un enfant en difficulté scolaire ou à

¹⁴ (3 classes D dans lesquelles les élèves réalisent le programme d'une année scolaire en 2 ans, et 2 classes A pour les élèves en difficulté scolaire ou aux comportements difficiles, 1 classe d'accueil dans laquelle les élèves primo arrivants passent quelques heures parallèlement à leur intégration dans les classes normales).

problème comportemental. Les élèves des classes spéciales sont d'ailleurs systématiquement intégrés (partiellement ou totalement en cours d'année) dans les classes normales.

Le nombre d'enseignants est relativement peu stable. Durant les dix dernières années, alors neuf nouvelles classes ont été ouvertes, l'effectif du corps enseignant a quasiment doublé. Ce manque de stabilité va en augmentant (six nouveaux engagements en 2006). Il est dû à une plus grande partialisation du temps de travail (féminisation de l'enseignement et formations complémentaires en emploi). D'autre part, le canton de Berne auquel appartient cette école n'édicte aucune contrainte par rapport au temps de travail, laissant ainsi une grande marge de manœuvre à ses enseignants et aux directions d'écoles. Cela ne présente pas que des avantages au niveau organisationnel si on veut passer du « moi et ma classe » au « nous et notre école », pour reprendre la formule du directeur de St-Imier.

Du point de vue de l'organisation interne des classes, une tendance se dégage autour de la formation de quatre cycles, EE, 1-2P, 3-4P, 5-6P. Cette répartition rend plus facile la collaboration entre les quelques 60 enseignants intervenant dans l'école en évitant par exemple qu'un même enseignant n'intervienne dans 4 à 5 classes. La tendance va donc dans la direction de groupes d'enseignement par cycles de deux degrés pour éviter ce morcellement. Pour le directeur, la question identitaire revêt une grande importance dans la composition des pensums des enseignants, dans le sens où chacun doit « pouvoir se reconnaître dans les degrés dans lesquels il intervient ». Une autre tendance apparaît qui montre que plus on monte dans les degrés plus on trouve d'intervenants dans les classes (jusqu'à 5 enseignants dans une classe de 5P par exemple). Un chantier important de l'établissement est de diminuer le nombre des intervenants dans les classes.

En ce qui concerne les disciplines scolaires, nos analyses ne sont pas encore terminées. Dès la 3P apparaissent des spécialistes dans les disciplines dites rares. En vue de l'orientation de 6P vers le secondaire I, il a été défini qu'en 5-6P deux enseignants devaient se partager l'enseignement des branches principales. L'objectif est ici de proposer deux regards sur l'élève pour permettre une orientation plus objective plutôt que pour favoriser l'efficacité de l'enseignement par une spécialisation disciplinaire des enseignants. Le choix des disciplines enseignées repose également sur le fait que les enseignants s'y sentent à l'aise. La qualité de vie professionnelle des enseignants de l'établissement semble être un principe important dans l'organisation de l'école.

4. Conclusion

La démarche exploratoire et le recueil de données partiel, menés jusqu'ici dans cette recherche, précisent des tendances concernant les profils des enseignants et nous permettent de formaliser des catégories d'analyse, au service d'une compréhension de certaines composantes du travail enseignant. L'organisation de certains établissements scolaires, devant assumer et gérer une partialisation de fait

du temps de travail, révèle la complexité d'un système d'enseignement déstabilisant tout en incitant au mouvement, les dispositifs de formation des enseignants.

La voie du maître semi-généraliste, forme de solution intermédiaire ne traitant actuellement la question de la polyvalence que sous l'angle des compétences didactiques, a déjà été empruntée par certaines institutions de formation même si elle semble diversement reconnue par les acteurs de terrain. Cette voie reste à questionner dans une approche de l'insertion professionnelle des enseignants débutants, mais également par rapport à une problématique récurrente : l'efficacité d'un système d'enseignement qui semble plus que jamais évalué au travers de sa capacité à répondre localement à des attentes sociales de plus en plus précises.

5. Bibliographie

- Akkari, A. (1994). « L'enseignement à mi-temps au niveau primaire. Etude de cas dans le Canton de Fribourg », *Institut de pédagogie Université de Fribourg* : Suisse.
- Akkari, A. (2002). « Les nouvelles structures de formation des enseignants en Europe : une approche comparative », *Actes de la recherche HEP-BEJUNE* : Bienne.
- 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.
- CDIP (1997). Des maîtres généralistes aux degrés primaire et secondaire I. Berne.
- CDIP (2003). Profession enseignante – lignes directrices. Berne.
- CDIP (2005). Formation des enseignant(e)s en Suisse – Mise en place des hautes écoles pédagogiques. Berne.
- Criblez, L. & Hofstetter, R. (Ed.). (2000). La formation des enseignants primaires. Histoire et réformes actuelles. Berne : Peter Lang
- CSHEP (2007). Harmonisierung der Stufen- und Fächerprofile in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung. Non publié
- Fath, G. (1998). Formalisation des savoirs et formation des acteurs en contexte universitaire et en contexte professionnel. In R. Bourdoncle & L.Demilly (Ed.), *Les métiers de l'éducation et de la formation* (pp. 205-213). Paris : Presse Universitaire du Septentrion.
- Girardin, M. (1999). La tertiarisation de la formation des enseignants : quelles conséquences pour les formateurs. In Croupe de travail HEP « Formation des formateurs » (Ed.), *Quelle(s) formation(s) pour les formateurs des Hautes Ecoles Pédagogiques : Actes du 2^{ème} Forum HEP (Lausanne, 16 septembre 1998)* (pp. 5-6). Neuchâtel : CIIP.
- Kübler, C. (2001). Rapport national de la Suisse pour l'UNESCO : Le développement de l'éducation / formation au cours de la dernière décennie du XX^{ème} siècle. Berne : CDIP

- Lang, V. (1999). La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle. Paris : PUF.
- Lessard, C. et Gauthier C. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux*, Paris : PUF.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris : ESF.
- 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.
- Wentzel B. (2004). « A 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.
- Wentzel B. (2006). « Malaise dans la formation ». *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 446.

Sites Web sur le système éducatif suisse :

CDIP : http://edkwww.unibe.ch/Start/mainStart_f.html

CSHEP: <http://www.skph.ch/>

HarmoS : http://edkwww.unibe.ch/f/CDIP/Geschaefte/framesets/mainHarmoS_f.html