



L'insertion professionnelle des enseignants : jalons pour une lecture compréhensive des limites actuelles d'une dynamique de professionnalisation

Bernard WENTZEL¹ (Haute Ecole Pédagogique BEJUNE, Suisse)

Dans cet article, nous proposons de mobiliser un objet de recherche complexe, l'insertion professionnelle afin de questionner une dynamique de professionnalisation des enseignants. Plus précisément, nous mettons l'évolution de la profession enseignante, au cours des dernières décennies, à l'épreuve de certaines dimensions de la transition entre formation et emploi. Dans notre propos, nous défendons la thèse suivante : la dynamique de professionnalisation des enseignants a atteint certaines limites aujourd'hui en raison d'une division du travail impliquant une redéfinition de la polyvalence des maîtres généralistes. À partir de cette idée de redéfinition, nous sollicitons une sociologie interactionniste dans une perspective de compréhension de la réalité du travail quotidien des enseignants.

Introduction

L'évolution du système de formation des enseignants en Suisse, avec notamment la création des Hautes Ecoles Pédagogiques remplaçant les anciennes Ecoles Normales à partir des années 2000, constitue un niveau de retraduction nationale, adapté au paysage helvétique, d'une dynamique internationale de professionnalisation du métier d'enseignant. En lien avec des réalités sociétales en mutation, cette démarche politique de tertiarisation avait bien entendu pour objectif d'améliorer la qualité de la formation des enseignants et, pour la première fois sur l'ensemble du pays, d'assurer la reconnaissance des diplômes au niveau fédéral. Cette reconnaissance devait également favoriser une certaine mobilité professionnelle (CDIP, 2005). En raison de la jeunesse des Hautes Ecoles Pédagogiques, il existe peu de recherches, en Suisse, sur l'entrée dans le métier des enseignants « généralistes » des degrés préscolaires et primaires ayant bénéficié d'une formation renouvelée, et sur leurs capacités d'adaptation à certaines réalités de l'organisation et de la division du travail enseignant.

1. Contacts : Bernard.Wentzel@hep-bejune.ch



Dans cet article, nous proposons de solliciter et délimiter temporairement un objet de recherche complexe, l'insertion professionnelle des enseignants, afin de questionner certains éléments définissant les contours d'une professionnalité enseignante. Depuis quelques années, ces éléments constitutifs du modèle de l'enseignant semblent faire l'objet d'un consensus international et ont servi de base aux retraductions adaptées à des spécificités nationales, voire locales comme c'est le cas pour la Suisse. En structurant notre problématique au croisement des résultats de différentes recherches auxquelles nous avons participé, notre projet est ici de mettre à l'épreuve de certaines réalités de l'insertion professionnelle, une dynamique de professionnalisation des enseignants en Suisse. Les catégories interprétatives que nous avons construites dans nos précédents travaux de recherche, nous ont conduit à formuler la thèse suivante : la dynamique de professionnalisation des enseignants, telle qu'elle a émergé au cours des dernières décennies, a atteint certaines limites impliquant une redéfinition de la polyvalence des maîtres généralistes. Nous proposons de faire émerger ici différents éléments de compréhension des limites actuelles de la professionnalisation des enseignants, à partir de l'analyse des composantes suivantes du processus de transition professionnelle : les procédures de recrutements des enseignants; l'adéquation qualitative entre la formation et la réalité du travail des enseignants, approché ici sous l'angle de sa division; la construction et le développement de compétences professionnelles.

Notre contribution au débat sur une possible – ou nécessaire – redéfinition du modèle de l'enseignant professionnel prend appui sur une approche interactionniste du travail enseignant et, plus particulièrement, des processus d'auto-organisation de l'activité de travail. Influencée par le fonctionnement de la transition professionnelle tout en contribuant à sa restructuration, cette auto-organisation nous invite à explorer ici des domaines de compétences encore peu présents dans les référentiels de compétences.

De la transition à l'insertion professionnelle : délimitation d'un objet de recherche

L'essor de nombreuses études scientifiques sur le processus de transition entre la formation initiale et l'emploi a permis de préciser, au cours des dernières décennies, un objet de recherche complexe : l'insertion professionnelle. S'inscrivant dans des cadres théoriques divers, les travaux de recherche ont favorisé le dépassement de certaines conceptions restrictives, en mettant notamment en évidence que l'insertion professionnelle n'est pas une procédure automatique, ni même un moment neutre et sans effet sur les individus concernés (Rose, 1994). Elle est un processus socialement construit, impliquant des acteurs sociaux et des institutions dans un jeu complexe de stratégies, d'expériences biographiques, ou encore de logiques sociétales. En référence au modèle des cycles de vie



(Huberman, 1989), l'insertion apparaît également comme une période importante de l'histoire professionnelle, dans la construction d'un rapport particulier au travail, dans la structuration d'une identité professionnelle (Dubar, 2002), dans l'autoévaluation de ses compétences construites en formation initiale, puis dans le développement de nouvelles compétences (Portelance, Mukamurera, Martineau, Gervais, 2008).

Un objet de recherche à délimiter

Les nombreuses problématiques intégrant des questionnements autour des procédures de recrutement ou de l'induction professionnelle c'est-à-dire le processus formel d'aide et d'accompagnement à l'entrée dans le métier puis au développement professionnel, ou encore de l'adéquation qualitative ou quantitative entre la formation et l'emploi, occupent un espace important dans les écrits scientifiques sur l'insertion professionnelle. La question de l'adéquation semble en effet incontournable lorsqu'une spécialité de diplôme ou de titre est étroitement liée à une profession donnée. Concernant l'insertion professionnelle des enseignants, elle peut être posée différemment selon les systèmes de certification et de recrutement. En France, à titre d'exemple, la certification garantit l'accès à l'emploi alors qu'en Suisse l'enseignant débutant diplômé se trouve dans une situation de précarité dépendante des aléas du marché de l'emploi.

Les différentes orientations de recherche énoncées ci-dessus proposent une lecture intéressante – tout en restant partielle – d'un processus complexe de transition professionnelle plus ou moins durable, structuré socialement, accompagné, ou encore anxiogène du point de vue du sujet du parcours. José Rose (1994), dans ses travaux sur la transition professionnelle a contribué à élargir les champs de recherches en lien avec l'insertion, en proposant une diversité d'approches et de problématiques possibles, centrées sur l'organisation ou sur l'acteur.

Nous privilégierons, dans cet article, une approche par les compétences afin de situer la problématique de l'adéquation qualitative dans un espace de réinvestissement des formes délimitées, notamment dans les référentiels, d'une professionnalité enseignante. Dans une perspective interactionniste, nous considérons qu'une réflexion sur 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) invite le chercheur à interroger des savoirs et des compétences formalisés et rationalisés a priori.

Un fil conducteur possible : la dimension discursive de l'insertion professionnelle

L'articulation entre différentes problématiques et chantiers de recherche permet d'affiner une lecture compréhensive et d'alimenter une théorisation relative à l'insertion professionnelle des enseignants. Néanmoins,



cette articulation ne préserve pas systématiquement d'interprétations lacunaires en raison d'une lecture morcelée, ou d'une dilution de cet objet de recherche complexe au profit d'explications rationalisées des difficultés d'insertion professionnelles des enseignants, et des limites d'une formation trop académique. Dans nos propres travaux de recherche antérieurs (Wentzel, 2003, 2004, 2005, 2006) ou actuels (Wentzel, 2007; Perrin & Wentzel, 2007; Wentzel & Perrin, 2008), nous avons fait le choix épistémologique et méthodologique d'explorer, de manière privilégiée, ce que nous considérons comme un fil conducteur possible, au service d'une compréhension, par étapes, par couches successives d'interprétation, de plusieurs dimensions entremêlées d'un processus de transition professionnelle. Nous inscrivant dans la perspective de construction d'une « connaissance ordinaire » (Maffesoli, 2007), nous avons alors mis en exergue l'importance et certaines fonctions d'une dimension proprement discursive du parcours singulier d'insertion professionnelle. (Wentzel, 2004). Même s'il constitue une porte d'entrée privilégiée sur l'expérience humaine et sociale d'un sujet singulier, le discours est par essence une donnée qualitative complexe et ouverte. Nous mobilisons ce type de données dans nos travaux, pour une approche biographique et une compréhension de la dimension subjective d'un parcours d'insertion professionnelle. Le parcours de chacun ne saurait être linéaire, il est intimement lié à la manière de vivre différentes situations de formation et de travail, aux outils réflexifs de formalisation de l'expérience, à l'évolution des représentations de soi en tant que « je » professionnel, ou encore aux orientations prises, ou subies, dans le rapport à autrui.

L'objet de recherche « insertion professionnelle » peut donc également être approché sous l'angle d'un mouvement identitaire, à la fois de transition formative et de construction d'une image de soi en cohérence avec un projet professionnel. L'énonciation par le sujet des différentes postures adoptées face au réel fournit des clés de lecture et de compréhension d'un processus de transition formative et de construction identitaire. Enfin, cette énonciation, nous permet d'accéder à une certaine réalité phénoménale, celle du travail vécu dans un rapport à autrui, organisé ou co-organisé au quotidien.

Notre présente contribution précise les fondements épistémologiques, méthodologiques et, bien entendu, heuristiques d'un chantier de recherche en cours. Nous intégrons une dimension biographique et interactionniste de l'insertion professionnelle au service d'un questionnement sur l'adéquation entre la formation et le travail réel.

Une dynamique de professionnalisation à l'épreuve de l'insertion professionnelle : quelques points de repère

La notion de *profession* est une création de la sociologie anglo-saxonne. La fascination pour les professions a joué un rôle essentiel dans la structuration de la société américaine, mais elle n'a pas, en Français,



d'équivalent littéral qui ne perde « *une grande partie de la symbolique sociale* » (Bourdoncle, 1991).

Contours d'une professionnalité enseignante

A partir de différentes études sur les professions, Raymond Bourdoncle a relevé deux caractéristiques de base ayant « *des racines historiques, anthropologiques et épistémologiques profondes.* » (p. 78) : à chaque profession correspond une base approfondie de connaissances qui font du professionnel un expert, un spécialiste et qui supposent un rapport au savoir structuré par une formation intellectuelle; à toutes les professions correspond le même idéal, celui du service rendu à la collectivité. Dans une étude sur la professionnalisation des enseignants, l'auteur oriente tout d'abord le discours vers la rationalisation des savoirs mis en œuvre dans l'exercice de la profession. Cette rationalisation s'inscrit dans une logique de contrôle des connaissances enseignantes, particulièrement dans le domaine de la pratique pédagogique. Ainsi, la « *professionnalité* » va désigner la nature plus ou moins élevée et rationalisée des savoirs et compétences utilisés dans l'exercice professionnel.

La dynamique de professionnalisation du métier d'enseignant a entraîné, depuis quelques années et de manière convergente dans la plupart des sociétés occidentales, une rénovation de la formation en alternance, une revalorisation du statut et une formalisation des savoirs et compétences du praticien de l'enseignement. Les réformes concernant ces différentes composantes de l'identité enseignante ont été mises en place, le plus souvent, dans un espace de tension entre les ruptures de tradition et la volonté de continuité, entre des convictions (épistémologiques, éducatives, professionnelles) et des pressions politiques et sociales, ou encore entre des idéaux et les réalités d'un environnement socioculturel en mouvement. Dans certains pays occidentaux tels que la Suisse et la France, la dynamique de professionnalisation des enseignants, exploitée par les différents acteurs du système éducatif, notamment la noosphère des décideurs politiques, s'est inspirée d'un modèle du maître unique – héritage incontestable du passé pour des raisons idéologiques ou identitaires – afin de redéfinir une professionnalité et une polyvalence des enseignants en termes de compétences professionnelles.

Tertiarisation de la formation et logique de compétences

La tertiarisation de la formation des enseignants, en Suisse, a donc suivi la tendance internationale de redéfinition d'un modèle enseignant. Une logique de *compétences*, intégrant une rhétorique de professionnalisation, a accompagné le programme de travail de la CDIP et les recommandations relatives à la création des Hautes Ecoles Pédagogiques. Le profil du maître généraliste, ou polyvalent, reste dominant comme dans la majorité des pays occidentaux. Même si le concept de « polyvalence » n'est pas exploité en Suisse comme dans d'autres pays tels que la



France², les convictions et valeurs inhérentes à la formation de maîtres généralistes s'en rapprochent. 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. 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 d'une professionnalité enseignante. Selon un principe d'alternance, la formation à l'enseignement, de niveau tertiaire, est axée à la fois sur la théorie et la recherche ainsi que sur la pratique professionnelle. Les étudiants en formation apprennent à s'engager dans des démarches réflexives, à partir de leurs activités d'enseignement, en vue de développer de nouvelles compétences (CDIP, 2003).

La polyvalence du maître généraliste se trouve actuellement questionnée dans une littérature scientifique abondante, donnant du crédit et interrogeant à la fois le modèle émergent de l'enseignant professionnel. Nous aborderons ces questionnements dans les prochains paragraphes.

Recrutement des enseignants en Suisse

L'objectif principal de notre travail ici est d'utiliser une problématique de l'adéquation entre formation et emploi pour défendre la thèse de certaines limites actuelles d'une dynamique de professionnalisation des enseignants. Avant d'aborder l'organisation et la division du travail, il nous semble nécessaire de confronter l'idée même de profession, telle que nous l'avons développée plus haut, aux modalités de recrutement des enseignants en Suisse.

Statut professionnel et précarité

Nos questionnements ont pris forme lors de notre participation à une recherche intitulée « Profils des enseignants des degrés préscolaires et primaires » (Perrin & Wentzel, 2007; Wentzel & Perrin, 2008), et plus particulièrement lors d'entretiens menés auprès de directeurs d'établissements et de présidents de commissions scolaires. Deux axes principaux se dégagent de ces questionnements : le statut de l'enseignant professionnel durant la situation de transition; l'efficacité de l'enseignement pour répondre aux attentes sociales.

En Suisse, le recrutement des enseignants des degrés préscolaires et primaires est globalement régi par une logique de marché de l'emploi, même si les procédures de sélection varient d'un canton à l'autre et sont de la compétence des autorités scolaires communales ou des directeurs d'établissement. L'analyse des entretiens menés nous conduit à rejoindre certains constats énoncés dans des études récentes : « les procédures

2. Cf. Référentiel de compétences des Professeurs des écoles de 1995.



concrètes et les critères utilisés pour la sélection sont peu standardisés. [...] Si cette diversité a l'avantage d'incarner la proximité de l'école et des citoyens, elle recèle aussi des risques d'arbitraire et de manque d'équité dans les procédures d'engagement. » (Akkari & Donati, 2008). La situation de transition du point de vue des jeunes diplômés de l'enseignement est vécue comme une période d'attente, d'incertitude, voire de désespoir, en raison notamment de l'opacité des procédures (Changkakoti & Donati, 2008). Ensuite l'accès à l'emploi à titre provisoire avant une éventuelle nomination, ou par les biais de remplacements entretient une certaine précarité durant la transition professionnelle. Il nous semble préférable de laisser en suspens ici l'éventualité d'un impact de cette situation sur l'attractivité de la profession. Dans le contexte global d'une dynamique de professionnalisation et plus précisément depuis la création des Hautes Ecoles Pédagogiques, il est difficile d'évaluer cet impact même s'il est proposé sous forme d'hypothèse interprétative dans plusieurs études qui mettent notamment en avant l'argument d'une féminisation accrue.

La revalorisation du statut et de la position sociale des enseignants intègre une rhétorique de professionnalisation. Néanmoins, cette rhétorique se trouve directement interpellée par la situation de transition entre la formation et l'emploi, notamment lorsque la tendance est à l'augmentation de la proportion d'enseignants sans stabilité d'emploi. Cette précarité constitue sans aucun doute une des limites actuelles de la professionnalisation des enseignants. Le renforcement du statut professionnel des enseignants – annoncé par la Conférence Suisse des Directeurs cantonaux de Instruction Publique (CDIP) comme un élément prioritaire de la retraduction nationale d'une dynamique de professionnalisation – reste donc dépendant de phénomènes conjoncturels auxquels il convient d'adapter les mesures prises depuis quelques années.

Des stratégies de recrutement à définir

La rénovation de la formation initiale, les réflexions engagées sur les stratégies de recrutement (Müller Kucera, Bortolotti & Bottani, 2002), la reconnaissance des diplômes au niveau fédéral, sont néanmoins des mesures allant dans le sens d'une professionnalisation et d'un renforcement du statut social des enseignants. Alors qu'un rapprochement avec d'autres modèles de recrutement des enseignants semble difficilement envisageable dans le contexte suisse, nous considérons pour notre part qu'une professionnalisation du recrutement, ainsi qu'une redéfinition du rôle des pairs dans cette période de transition, sont des pistes de travail méritant d'être approfondies.

En Suisse comme dans de nombreux pays occidentaux, les réformes et les évolutions de la profession enseignante intègrent une volonté politique d'améliorer l'efficacité et l'efficacé du service d'enseignement face à des réalités sociales redessinées. Comme le rappelle L. W. Anderson (2004), la problématique de l'efficacité enseignante se pose en



premier lieu au niveau des ressources humaines affectées à chacune des écoles. Les clés d'une redéfinition du rôle des pairs dans les procédures de recrutement, se trouvent sans doute en partie dans la délimitation des besoins d'un établissement, dans la formalisation des indicateurs à l'intention des recruteurs, professionnels ou non. Parmi ces indicateurs, la sociologie des publics scolaires, mais également l'organisation, la division et le partage du travail méritent d'être pris en compte, à la fois pour penser le recrutement des enseignants et pour réinterroger une professionnalité en mutation.

Division et partage du travail : une polyvalence à l'épreuve du réel

Nous poursuivons ici notre questionnement sur l'adéquation qualitative entre une professionnalité prescrite de généraliste et le travail réel des enseignants. Les réformes concernant les différentes composantes d'une professionnalité enseignante ont été mises en place, le plus souvent, dans un espace de tension entre les ruptures de tradition et la volonté de continuité, entre des convictions (épistémologiques, éducatives, professionnelles) et des pressions politiques et sociales, ou encore entre des idéaux et les réalités d'un environnement socioculturel en mouvement. Dans un espace de négociation entre les différents acteurs concernés, décideurs politiques, syndicats enseignants, communauté scientifique, ou encore usagers du service d'enseignement, les références à différents modèles ou théories sociologiques et l'expression de diverses convictions se sont croisés, pour aboutir à la délimitation d'une professionnalité enseignante pas toujours facile à habiter pour les praticiens.

Une association problématique entre des références aux théories fonctionnalistes et le modèle d'un maître unique

En Suisse, la dynamique de professionnalisation des enseignants, exploitée par les différents acteurs du système éducatif, notamment la noosphère des décideurs politiques, s'est inspirée d'un modèle du maître unique – héritage incontestable du passé pour des raisons idéologiques ou identitaires – afin de redéfinir une polyvalence des enseignants en termes de compétences professionnelles. Outre l'influence de plus en plus marquée du paradigme réflexif au cours des dernières années que nous n'exploiterons pas directement dans le cadre de ce travail, l'association entre des références aux théories fonctionnalistes pour légitimer une expertise et une reconnaissance de la profession et les fondements historiques du statut de l'enseignant généraliste nous semblent demeurer problématiques. En effet, dans le jeu des pouvoirs en place, chacun défendant les intérêts de son groupe social d'appartenance, cette redéfinition semble avoir laissé en suspens certaines réalités contemporaines de la division du travail et leur impact sur le partage des activités d'enseignement.



Selon une approche fonctionnaliste, le processus de professionnalisation d'un groupe professionnel passe par la définition des attributs fonctionnels de ce type de groupement (Dubar & Tripier, 1998). La formalisation des savoirs et la référentialisation des compétences inhérentes au groupe professionnel des enseignants correspondent sans aucun doute à des attributs fonctionnels. Notre propos n'est pas de contester la dimension intellectuelle du travail des enseignants, ni la nécessité de consolider l'exercice de la profession sur une base approfondie de connaissances (*Stock of knowledge*). Nous rejoignons M'hammed Mellouki et Clermont Gauthier (2004) en situant le caractère intellectuel de l'enseignant au niveau de « son savoir, de son rôle à l'école et de sa place dans la société » (p. 176), mais également au niveau de la complexité du travail quotidien : il se doit de « maîtriser, tout à la fois, les qualités de stratège et de tacticien d'un général d'armée, de planificateur et de meneur d'un chef d'entreprise, l'habileté et la finesse du maître artisan, le doigté et l'imagination de l'artiste, les ruses du politicien, le professionnalisme de l'omnipraticien, l'impartialité du juge [...] le sens d'observation de « l'herméneute », le charme du séducteur » (p. 171-172). A travers cette citation, nous ne délimitons pas la polyvalence des maîtres, mais plutôt ce qui la rend problématique dans son acception actuelle édulcorant en partie cette dimension intellectuelle du travail enseignant.

Une formalisation des savoirs à l'emporte-pièce

Alors que le processus de professionnalisation était amorcé, dans les années quatre-vingt-dix la logique de formalisation des savoirs professionnels des enseignants suscitait un certain nombre de réactions au sein de la communauté scientifique : Philippe Perrenoud soulignait le décalage existant entre les représentations officielles et la réalité de l'exercice d'une profession. Pour Gérard Fath (1998), « *cette formalisation à l'emporte-pièce allant de soi, gomme ce qui angoisse bien plus d'enseignants que les débutants seulement, à savoir la question proprement anthropologique de la délimitation des actions* » (p. 208). Dominique Glasman et Jacques Ion (1993) parlaient du paradoxe d'une « *décontextualisation* » (p. 23) des compétences et une formalisation des savoirs alors même que chacun insistait sur le caractère essentiellement local, spécifique des situations de travail. Nous considérons pour notre part que cette formalisation à l'emporte-pièce n'a pas réellement consolidé les bases nécessaires à la pratique enseignante, mais a eu pour effet de figer une dynamique de professionnalisation en ne prenant pas suffisamment en compte la part d'indicible, d'imprévisible d'une situation professionnelle, et ce que Patricia Champy-Remoussenard (1998) appelle « *dimension clandestine du travail* ».

Une polyvalence en crise

Nous développons ici la thèse d'une polyvalence en crise, comme élément de compréhension des difficultés d'insertion professionnelle des enseignants. 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 devenant, pour assumer les responsabilités inhérentes à leur statut d'enseignants généralistes. Ces difficultés prenaient sens dans le discours des professeurs débutants au travers d'une contestation de la formation initiale, ne permettant pas de préparer à l'exercice de la polyvalence. Cette crise de la polyvalence, telle que nous la présentons, est liée à une prise en compte trop partielle, dans la délimitation des contours d'une professionnalité enseignante, de cette dimension clandestine du travail. Nous focalisons notre analyse sur une des conséquences de l'évolution de la division du travail : l'émergence clandestine de compétences relatives au travail partagé. Dans sa définition la plus large, la polyvalence est « entendue comme la prise en charge par chaque maître des différents domaines ou disciplines constitutifs d'un cursus » (Prairat & Retornaz, 2002, p. 589).

Actuellement, les questionnements autour de la polyvalence semblent aller bien au-delà de l'enseignement de l'ensemble des disciplines du cursus scolaire. Nous partageons les réflexions de G. Baillat, O. Espinoza et J. Vincent (2001) sur la polyvalence des maîtres généralistes, lorsqu'ils considèrent qu'elle est « 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. » (p. 124). Eirick Prairat parle de polyvalence en débat : « 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 » (p. 590). L'auteur souligne que cette polyvalence des enseignants du premier degré pâtit d'un contexte culturel et idéologique valorisant le spécialiste, puis il précise que « la formation initiale et continue des maîtres a bien du mal à donner corps à une idée positive de polyvalence ». Nous ne postulons pas que le concept de maître généraliste ou polyvalent soit incompatible avec celui d'*enseignant expert*. Nous défendons plutôt l'idée que l'écart existant entre une polyvalence prescrite et une polyvalence réelle, influencée notamment par l'organisation et la division du travail, rend difficile l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants et freine un processus de professionnalisation. La polyvalence, ancrée dans l'histoire de l'école et dans l'identité de l'enseignant généraliste des degrés préscolaires et primaires n'a pas lieu de disparaître. Elle mérite cependant d'être réinterrogée à la fois dans la construction d'un référentiel de compétences et dans la mise en place de programmes de formation professionnelle.

De la division du travail scolaire

Plusieurs niveaux d'analyse peuvent être mobilisés pour approcher l'évolution de ce que M'hammed. Mellouki et Nicole Lemieux nomment *division du travail scolaire* (1992). Nous retiendrons des auteurs deux



thèses explicatives : « la mise en forme de nouveaux champs professionnels sur la base d'un ensemble d'activités relevant d'anciens champs professionnels en éducation »; « la reconversion d'un ancien domaine d'activité, déjà occupé par un corps professionnel, en plusieurs domaines dotés chacun d'un ensemble de savoirs et de savoir-faire » (p. 93). L'apparition de nouveaux champs d'activités, notamment pour tenter de suivre le mouvement des mutations sociologiques ou sociétales ayant des répercussions sur le monde de l'école, conduit notamment Maurice Tardif et Louis Levasseur (2002) à énoncer le constat suivant : « le territoire traditionnel de travail de l'enseignant titulaire de classe et pédagogue généraliste enseignant toutes les matières à tous les élèves s'est considérablement restreint au primaire ». L'évolution de la division du travail scolaire est associée à l'intégration de nouveaux acteurs « spécialisés » au sein des établissements scolaires, à une multiplication des temps partiels, une féminisation de la profession, à l'apparition de nouvelles disciplines scolaires, à un découpage des cursus scolaires en degré et progressivement, en cycles, ou encore à une logique de regroupement d'établissements scolaires. Cette évolution a engendré de nouvelles formes de répartition des tâches, de collaboration, de partenariat, de coopération, de confrontation et sans doute, de morcellement de l'action pédagogique. L'image de l'instituteur de campagne, maître unique devant tout assumer dans son école, aussi bien sur le plan administratif que pédagogique, est sans doute de moins en moins en adéquation avec la réalité du travail. Comme le signale d'ailleurs la CDIP (1997), « les généralistes ne sont d'ores et déjà plus à même de se charger de l'ensemble des cours d'une classe – et ce, par exemple, en raison de la divergence existant entre le nombre de leçons prévues à leur cahier des charges et celui qu'il faut effectivement dispenser à une classe » (p. 4). Dans de nombreux établissements scolaires, une certaine spécialisation et de ce fait une répartition du travail au sein d'équipes caractérisent depuis longtemps déjà le quotidien scolaire, car le large éventail des branches et des tâches ne peut pratiquement plus être assumé par une seule et même personne (CDIP, 2008).

Nous adhérons en partie au constat de Tardif et Levasseur, tout en précisant que la perte de territoire n'a pas eu pour effet un recentrage sur certaines activités ou une spécialisation du pédagogue de l'enseignement primaire. Bien au contraire, elle a entraîné une diversification des activités, la nécessité pour l'enseignant d'occuper une fonction charnière au sein d'un réseau de plus en plus complexe. L'état des lieux que nous avons proposé (Wentzel & Perrin, 2008) sur l'organisation du travail des enseignants, dans un échantillon d'établissements scolaires des Cantons de Berne, Jura et Neuchâtel, a montré que les duos pédagogiques sont de plus en plus présents dans les classes de primaire. Par ailleurs, sous forme de progression relativement linéaire, plus le degré d'enseignement est élevé, plus le nombre d'intervenants par classe augmente. Comme le rappelait Abdeljalil Akkari (1994), il n'existe pas de base légale commune à tous les cantons concernant l'organisation de ces



duos. Plus globalement, la multiplication des emplois à temps partiel des enseignants a des effets considérables sur l'organisation et la division du travail. Revendiquée par certains acteurs, subie par d'autres, admise ou provoquée dans les établissements scolaires, elle ne semble pas s'inscrire dans un projet global, ni même local de politique éducative, sans compter que cette multiplication des emplois à temps partiel est très peu prise en compte dans la référentialisation définissant une professionnalité enseignante ainsi que dans les programmes de formation initiale ou continue.

Vers une posture interactionniste

Les constats formulés jusqu'ici dans cet article nous permettent de mettre en forme des perspectives de travail et des orientations épistémologiques. Nous considérons qu'une redéfinition des compétences de l'enseignant visant à réduire l'écart entre polyvalence prescrite et polyvalence réelle peut être menée à partir d'une approche interactionniste. Dans l'action ou l'interaction, les enseignants redéfinissent leur travail, au quotidien puis dans la durée d'une carrière professionnelle marquée par l'adaptation à de nouvelles organisations, de nouveaux réseaux, de nouveaux systèmes et de nouveaux domaines (*matters*) concernés par leur travail et sa division morale (Hughes, 1958).

Une posture interactionniste nous invite à approcher la subjectivité biographique d'une carrière, et plus précisément à analyser le travail « dans une trajectoire, un cycle de vie qui permet de comprendre comment un sujet humain en est arrivé à faire ce qu'il fait [...] L'essentiel est de pouvoir resituer une activité professionnelle dans une dynamique temporelle, dans le vie de travail qui inclut l'entrée dans le métier ou l'emploi, le déroulement de l'activité, les bifurcations (*turning points*), les anticipations, les réussites et les échecs. Nul mieux que la personne concernée ne peut le faire, notamment lors d'un entretien biographique ». (Dubar, 1998, p. 95). Nous mobilisons également la sociologie interactionniste pour orienter nos travaux de recherche vers la compréhension des processus d'interactions, des actions du groupe de travail par lesquels les enseignants s'auto-organisent pour délimiter leurs domaines d'activités et le partage du travail. Nous postulons que c'est ici qu'émergent la professionnalité et l'autonomie d'un groupe professionnel.

Depuis quelques années, le travail partagé se précise comme objet de recherche prenant appui sur le constat suivant : la figure traditionnelle de l'enseignant seul dans sa classe tend à disparaître au profit d'une « figure composite d'un professionnel exerçant dans un établissement scolaire, confronté à une recrudescence de partenaires diversifiés et travaillant de plus en plus fréquemment avec les autres enseignants hors de la présence des élèves et parfois, mais plus rarement, en leur présence » (Marcel, 2007). Les chantiers de recherche récents sur le partage du travail ont tout d'abord la pertinence de nous rappeler que les pratiques enseignantes aujourd'hui ne se limitent pas à des pratiques d'enseignement.



Ensuite, ils esquissent des domaines de compétences méritant d'être explorés, dans une perspective de redéfinition des contours d'une professionnalité enseignante. Il ne s'agit pas ici de saturer davantage une polyvalence en crise, mais plutôt d'alimenter un questionnement sur les domaines d'activité de l'enseignant en bénéficiant des éclairages de la division et du partage du travail. Dans les faits, l'enseignant a cédé une partie de son territoire traditionnel à des spécialistes de disciplines dites rares ou d'accompagnements pédagogiques spécifiques. Il convient de s'interroger sur l'adéquation entre la formation et l'emploi et plus précisément sur l'équilibre des compétences à construire en formation initiale. Les concepts de coordination, de collaboration, de coopération (Marcel, Dupriez, Périsset Bagnoud, Tardif, 2007), précisent le terme générique et finalement peu explicite de travail en équipe. Ils nous orientent surtout vers des domaines de compétences à ne pas négliger dans les programmes de formation.

Pour conclure

Au terme de notre article, nous faisons le choix d'évoquer, en lien avec nos arguments précédents, une voie praticable déjà présente dans les réflexions sur une possible redéfinition de la professionnalité enseignante, voire déjà empruntée par certaines institutions de formation des enseignants. Cette voie nommée depuis maintenant quelques années, *maître semi-généraliste*, intègre également une problématique de l'insertion professionnelle des nouveaux diplômés. Selon la définition proposée par la CDIP (1997), le maître semi-généraliste acquiert des compétences didactiques dans un nombre limité de disciplines et non toutes les disciplines de l'enseignement primaire. La polyvalence ne se trouve pas pour autant écartée puisqu'en complément – ou en substitution des disciplines non étudiées en formation initiale mais pouvant être abordées dans le cadre de la formation continue – le développement de compétences interdisciplinaires ou sociales, favorisant la collaboration et la coopération, pourraient occuper une place plus importante dans les programmes de formation des Hautes Ecoles Pédagogiques. Selon une étude (Wentzel & Perrin, 2008) que nous avons réalisée sur un échantillon d'enseignant de Suisse romande, les maîtres de l'école primaire enseignent en moyenne 60 % des disciplines scolaires.

La perspective du maître semi-généraliste rapproche sans doute la formation de la réalité du travail enseignant. Elle n'est néanmoins pas sans poser de problèmes, aujourd'hui, par rapport à l'insertion professionnelle. Elle vient tout d'abord se heurter aux représentations et convictions des responsables du recrutement dans l'enseignement primaire. En effet, les entretiens que nous avons menés auprès de directeurs d'établissements ou de responsables de commissions scolaires montrent qu'ils considèrent comme un atout le statut actuel de l'enseignant généraliste. Celui-ci favorise, selon eux, l'employabilité au travers d'une souplesse et d'une capacité à s'adapter à différentes organisations



d'établissements lors de l'embauche, tels que les duos pédagogiques, les équipes de cycles, la répartition des disciplines à enseigner. Outre les politiques de recrutement, la généralisation d'un statut d'enseignant semi-généraliste nécessiterait de la part des jeunes diplômés, le développement de nouvelles stratégies de recherche d'emploi puis d'insertion professionnelle, le profil devenant un critère prioritaire.

Ces mutations visant l'adéquation qualitative entre la formation et l'emploi s'inscriront dans la durée et prendront du temps. Nous proposons d'y contribuer en ciblant les limites actuelles d'une dynamique de professionnalisation basée sur une vision normative de la profession, et en adoptant une posture interactionniste de chercheur pour comprendre et rendre compte de la réalité du travail quotidien des enseignants.



Références

- Akkari, A. (1994). *L'enseignement à mi-temps au niveau primaire. Etude de cas dans le Canton de Fribourg*. Département des Sciences de l'éducation : Université de Fribourg (CH).
- 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., Solar-Pelletier, L. & Heer, S., (2007). *L'insertion professionnelle des enseignants*. Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE, n° 6. Bienne : Edition HEP-BEJUNE.
- Akkari, A. et Donati, M. (2008). *Introduction*. In *Hier étudiants, aujourd'hui enseignants*. In *Hier étudiants, aujourd'hui enseignant, recherche sur l'insertion professionnelle des diplômés des HEP romandes et du Tessin*. Récupéré sous <http://grsie.com/>.
- Anderson, L. W. (2004). *Accroître l'efficacité des enseignants*. Paris : UNESCO.
- 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*, 134, 123-136.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, 94, 73-92.
- Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, 105, 83-119.
- CDIP (1997). *Des maîtres généralistes aux degrés primaire et secondaire I*. Berne: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.
- CDIP (2003). *Profession enseignante – lignes directrices*. Berne: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.
- CDIP (2005). *Formation des enseignant(e)s en Suisse – Mise en place des Hautes Ecoles Pédagogiques*. Berne: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.
- Champy-remoussenard, P. (1998). Limite de la formalisation des savoirs professionnels in B. Charlier, *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement* (p. 19-39) Paris, Bruxelles : De Boeck.
- Changkakoti, N. & Donati, M. (2008). Transition entre la fin des études et l'obtention du premier emploi en tant que diplômé. In *Hier étudiants, aujourd'hui enseignant, recherche sur l'insertion professionnelle des diplômés des HEP romandes et du Tessin*. Récupéré sous <http://grsie.com/>.
- Cribiez, L. & Hofstetter, R. (Ed.). (2000). *La formation des enseignants primaires. Histoire et réformes actuelles*. Berne : Peter Lang.
- Dubar, C. et Tripier, P. (2000). *Sociologie des professions*. Paris : Armand Colin.
- Dubar, C. (2002). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Huberman M. (1989). *La vie des enseignants*. Paris : Delachaux Niestlé.
- Lehmann, L. (2006). *Harmonisation des habilitations à enseigner dans le domaine des disciplines et des degrés d'enseignement*. Berne: Conférence Suisse des Hautes écoles pédagogiques.
- 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* (p. 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 2ème Forum HEP (Lausanne, 16 septembre 1998)* (pp. 5-6). Neuchâtel : CIIP.
- Glasman, D. & Ion, J. (1993). Les nouveaux métiers des quartiers populaires. *Migrants Formation*, 93, 23-29.
- Kübler, C. (2001). *Rapport national de la Suisse pour l'UNESCO : Le développement de l'éducation / formation au cours de la dernière décennie du XXème siècle*. Berne : Conférence des Directeurs de l'instruction publique.
- 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.
- Maffesoli, M. (2007). *La connaissance ordinaire. Précis de sociologie compréhensive*. Paris : Klincksieck.



- Mellouki, M. & Lemieux, N. (1992). Les agents scolaires, leur place et fonction dans les rapports sociaux : le cas des inspecteurs d'écoles (1851-1964) et des conseillers d'orientation (1930-1990). *Sociétés contemporaines*, 11/12, 45-56.
- Mellouki, M. & Gauthier C. (2004). L'enseignant, sa formation, sa profession, son rôle : pistes pour une refondation. *European Journal of Teacher Education*, 27(2), 134-142.
- Müller Kucera, K., Bortolotti, R., & Bottani, N. (2002). *Stratégie de recrutement des Enseignants*. Berne : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.
- Perrenoud P. (1998) Préparer au métier d'enseignant, une formation professionnelle comme les autres, in R. Bourdoncle R. et L. Demailly, *Les métiers de l'éducation et de la formation* (p. 175-192). Paris: Presse Universitaire du Septentrion.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris : ESF.
- Perrin, D. & Wentzel, B. (2007). *Profils des enseignant(e)s préscolaires et primaires de l'espace BEJUNE : entre polyvalence et spécialisation*. Acte du Congrès international AREF, Strasbourg.
- Peyronie, H. (1998). *Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'école*. Paris : PUF.
- Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau & C. Gervais (dir.) (2008). *L'insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Prairat, E., Retornaz, A. (2002). La polyvalence des maîtres en France : une question en débat. *Revue des Sciences de l'éducation*, 28(3), p. 589-618.
- Rose J. (1994). *L'organisation de la transition professionnelle continue*. Nancy : Cahier du Gree.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Québec : Les presses de l'Université Laval.
- Tardif, M. & LeVasseur, 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*. Bruxelles : De Boeck Editeur.
- Tardif, M. & Lessard C. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui. Evolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Les Presses de l'Université Laval.
- Wentzel, B. (2003, mai). *L'accompagnement : entre cadre institutionnel et stratégies d'acteurs*. Papier présenté au Colloque international sur l'accompagnement et ses paradoxes, Tours (France).
- 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, Université Nancy : Nancy.
- Wentzel, B. (2005, 14-16 février). *Malentendu d'un transfert : l'applicationnisme*. Papier présenté au 5ème Colloque International Recherche(s) et Formation : Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences , Nantes (France).
- Wentzel, B. (2006). Malaise dans la formation. *Les Cahiers Pédagogiques*, 446, 45-49.
- Wentzel, B. (2007). Enseignants en devenir : une recomposition identitaire à l'épreuve de la diversité. *Enjeux pédagogiques*, 5.
- Wentzel, B. et Perrin, D. (2008). Entre polyvalence prescrite et réelle des enseignants : état des lieux dans quelques établissements préscolaires et primaire de l'espace BEJUNE, in J. Akkari & M. Mellouki (dir) *7e actes de la recherche de la HEP-BEJUNE*. Bienne : HEP-BEJUNE.