

Thema

Une ambition sans prétention ? Visées d'intégration et division du travail dans l'enseignement primaire de Suisse romande

Olivier Maulini, Université de Genève
Manuel Perrenoud, Université de Genève

Les enseignantes et enseignants primaires sont partout dans le monde en charge de la formation de base des élèves. Comment leur statut et leur travail évoluent-ils à mesure que s'intensifient les attentes sociales à leur égard ? Une enquête menée dans les sept cantons de la Suisse romande montre comment un plan d'études présenté comme ambitieux compose avec un métier et une formation de généralistes de leur côté tenus de modérer leurs prétentions. Les données récoltées révèlent des tensions et des compromis localement négociés entre, d'un côté les visées pédagogiques d'intégration, de l'autre la division observable du travail du corps enseignant dans chacun des cantons, voire de ses établissements. La comparaison permet de catégoriser quatre types d'envergures statutaires plus ou moins stabilisés : celles de la ou du généraliste respectivement sanctuarisé, concentré, stratifié, augmenté. De quoi interroger les ambivalences des acteurs, mais aussi documenter leurs débats et leurs futures décisions.

Dans son *Rapport au Roi relatif à l'instruction publique* de 1834, François Guizot, ministre français en charge des écoles sous Louis-Philippe, brossait le portrait idéal (et au masculin) de l'instituteur du peuple, héritier de l'« humble magister » exercé auparavant par le régent : « On ne saurait trop le répéter : autant vaut le maître, autant vaut l'école elle-même. Et quel heureux ensemble de qualités ne faut-il pas pour faire un bon maître d'école ? » (cité par Boesiger et Maulini, 2009, p. 4). Deux siècles plus tard, ce modèle holistique – ses qualités multiples font l'enseignante ou l'enseignant généraliste, qui fait l'école primaire et son viatique – résiste plus ou moins bien à l'intensification des attentes sociales partout sur la planète.

Une étude australienne observe par exemple que « there is a disjuncture between the assumption that the primary curriculum can be delivered by a generalist and current practices which forces us to consider whether it is time for a different model » (Arzjejewskiet al., 2010, p. 203). En France, Philippot et Baillat (2013) constatent eux aussi que « la polyvalence apparaît alors comme un fardeau lourd à porter par des enseignants », ce qui amène à « envisager une évolution du poste de travail », à « rapprocher le métier idéalisé du métier réel », à « réduire la polyvalence portée par un maître unique » au profit d'une « polyvalence d'équipe » (pp. 6-7). Une société plus complexe et se voulant plus inclusive élève ses attentes aux deux bouts du curriculum : celui des objectifs autant que des publics à atteindre. Comment la figure de l'institutrice ou de l'instituteur tout-puissant peut-elle rester de marbre devant ce surcroît d'exigences ? Sommes-nous à la croisée des chemins ? Une « évolution du poste » ou un « modèle différent » sont-ils nécessaires pour réconcilier idéaux et pratiques ? Si l'histoire a pu faire émerger un dilemme structurel entre polyvalence et spécialisation, la géographie nous enseigne que différents compromis sont localement négociés pour l'arbitrer, et qu'ils dépendent avant tout de l'expertise enseignante telle qu'elle est conçue mais aussi distribuée en réalité.

Nous procéderons ici en quatre temps, pour étudier la manière dont le problème se décline dans les sept cantons francophones de Suisse romande. Nous considérerons d'abord quelques enjeux d'arrière-plan, pour situer les variables statutaires dans le cadre élargi des évolutions du monde scolaire. Nous présenterons ensuite le contexte local, où la tension entre fédéralisme et cohésion nationale se décline en différents compromis singuliers. Puis nous présenterons les données récoltées à propos des profils de formation initiale et des règles de division du travail en vigueur dans chaque système scolaire. Nous reviendrons pour finir sur le principe initial de la polyvalence pour le comparer aux pratiques réelles et catégoriser des figures cette fois plurielles de la ou du généraliste.

1. Introduction : une omniscience à l'épreuve du temps

Nous raisonnons donc à partir du statut d'enseignante ou d'enseignant généraliste, en cherchant à modéliser ses différentes évolutions possibles. Ainsi partons-nous de la centralité de ce statut, encore largement d'actualité, pour situer *par rapport à lui* des transformations menant par exemple au concept d'enseignante ou d'enseignant

semi-généraliste, de maîtresse ou maître complémentaire, auxiliaire ou – comme à Genève jusqu'à récemment – généraliste non titulaire. En résumé :

- Pour le thésaurus européen des systèmes éducatifs (www.vocabularyserver.com), cette ou ce généraliste n'est rien d'autre qu'un « enseignant non spécialisé », ce qui le définit par la négative et le place symboliquement en situation d'incomplétude.
- Aux États-Unis, le thésaurus ERIC (eric.ed.gov) ignore simplement la notion, comme si la polyvalence était évidemment le propre des *Elementary School Teachers*. La tradition française attribue aux instituteurs et institutrices, à la fois le privilège et le devoir de régner sans partage sur leur classe.
- Le dictionnaire Buisson (1911) insiste sur cette omniscience : « après avoir commencé, il y a quelques siècles, par être ce qu'on a appelé avec quelque brutalité, mais non sans justesse, le 'manœuvre de l'alphabet', (...) l'instituteur a vu ses prérogatives s'étendre, ses attributions se relever, sa responsabilité croître », au point de devenir « l'homme de confiance de la République ».
- Peu à peu maître *es* langue et arithmétique, science et art, histoire et géographie, travail manuel et éducation physique, son rôle a évolué, selon Jules Ferry lui-même, de celui de moniteur de lecture à celui d'éducateur des consciences, porte-parole d'une société unie et indivisible « en tant qu'elle s'occupe de préparer ses enfants pour l'avenir, en tant qu'elle les veut intelligents, instruits, libres, égaux et mûrs pour la vie civile ».
- Une ambition qui ne faisait guère de doute à l'époque, mais qui peut aujourd'hui passer pour menacée ou hors de portée (Blais et al., 2014).

Deux lieux communs symétriques dominent en ce moment les débats sur l'éducation : la thèse nostalgique et pessimiste d'un « nivellement par les bas » et, face à elle, celle d'un « accroissement des attentes » renversant la cause de l'insatisfaction. Le premier diagnostic plaide volontiers pour un « retour aux fondamentaux », le second pour des « savoirs de haut niveau », ce qui projette des images différentes des enseignantes et enseignants primaires : d'abord bons pères et mères de famille ; ensuite experts du travail pluridisciplinaire et en réseaux. Tournés vers hier ou vers demain, ces idéaux peuvent entrer en conflit, provoquer des hésitations, mais aussi servir de repères doctrinaux lorsque la stabilité fait défaut. Aux deux extrémités du spectre, la ou le généraliste imaginé peut retrouver toute sa maîtrise et son autorité, soit en revenant à un curriculum modeste et adapté à ses capacités (« lire, écrire compter et respecter autrui » selon le ministre français de l'éducation), soit en étendant au contraire ses qualifications, pour aligner ce qu'il sait faire sur ce qu'il devrait réaliser : enseigner la lecture et l'écriture mais dans plusieurs langues ; les mathématiques en leur ajoutant le numérique ; la civilité mais en même temps l'autonomie, le sens critique, le mépris des *fake-news* et des intégrismes meurtriers... (Meirieu, 2016). Regretter le temps de l'autosuffisance ou se réjouir de la progression des interdépendances sont deux attitudes certes combinables en pratique, mais dans des équilibres qui pèsent sur le métier d'instruire et l'ampleur ou l'envergure qu'on souhaite lui donner.

Les prédictions ou les revendications les plus progressistes dressent un portrait ambivalent du développement exponentiel des connaissances humaines. Plus nous savons de choses, plus nous devenons puissants, plus le risque d'*hubris* nous menace, fût-ce dans le monde éthéré de la production des idées. Le besoin de se distinguer mène par exemple à l'hyperspécialisation, au cloisonnement des domaines, à l'aveuglement collectif par rétrécissement des intelligences segmentées. Pour Morin (1999), « nous devons donc penser le problème de l'enseignement d'une part à la considération des effets de plus en plus graves de la compartimentation des savoirs et de l'incapacité de les articuler les uns aux autres, d'autre part à partir de la considération que l'aptitude à contextualiser et à intégrer est une qualité fondamentale de l'esprit humain qu'il s'agit de développer plutôt que d'atrophier » (p. 17). Comme la médecine a de plus en plus besoin de généralistes dont l'approche globale serait moins le défaut que la spécialité, l'école peut trouver dans le renouvellement de l'économie du savoir de quoi ajouter – au travail de pointe – une pointe réflexive et régulatrice de généralité.

Nous voyons que l'avenir est loin d'être écrit, ce qui explique peut-être les tâtonnements observés. Nous allons partir ici du principe que le statut de généraliste ou de spécialiste est une variable d'ajustement que les systèmes scolaires peuvent manipuler parmi d'autres, pour réagir à l'évolution des sociétés et aux attentes des divers milieux concernés. Cet arrière-plan devrait contribuer à l'interprétation des situations observées, dans un espace particulier (la Suisse francophone) qu'il nous faut à son tour présenter.

2. Le contexte romand : sept cantons entre unité et diversité

La Suisse est un pays fédéraliste, dans lequel l'instruction primaire et secondaire relève historiquement de la compétence des vingt-six cantons et demi-cantons. Mais une volonté interne d'harmonisation et la pression externe des comparaisons internationales se sont conjuguées pour donner de plus en plus d'importance aux coordinations intercantionales, d'une part au niveau national, d'autre part dans chacune des quatre régions linguistiques du pays : germanophone, francophone, italophone et romanchophone (Forster, 2008). Tant le curriculum de l'enseignement de base que le statut des enseignants chargés de le mettre en œuvre ont pu (et peuvent encore) se négocier dans ces forums de manière plus ou moins fluide et explicite. Nous allons le voir par deux gros plans successifs : d'abord sur la structuration des programmes scolaires, puis sur la qualification du corps professionnel habilité à les enseigner.

2.1. Un plan d'études ambitieux...

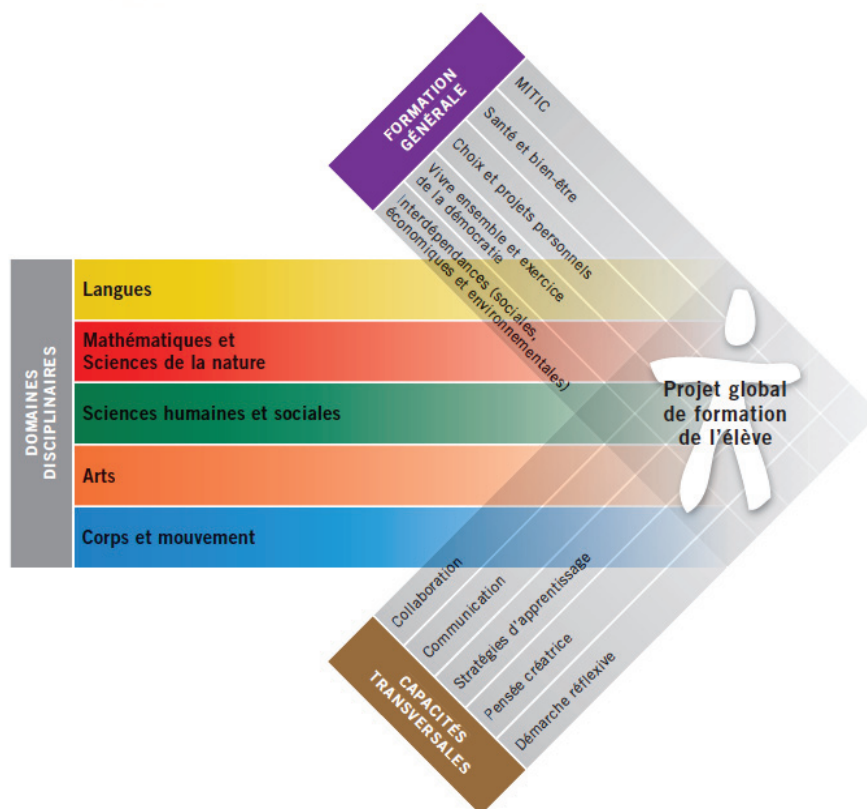
En 2006, 86% des citoyens et citoyennes helvétiques ont approuvé un projet d'harmonisation de la scolarité de base prévoyant de fixer des standards nationaux de formation, d'aligner la durée des grands cycles d'enseignement, de rédiger des plans d'études régionaux (Cdip, 2007a). Dans un domaine particulièrement sensible politiquement, il a par exemple été convenu que le curriculum devait partout inclure une deuxième langue nationale et l'anglais dès le 5^e et le 7^e degré de la scolarité obligatoire, mais que « l'ordre d'introduction [serait] coordonné au niveau régional » (Cdip, 2007b, p. 1). La subtilité des normes et la précision de leur élaboration font penser à celles de l'horlogerie suisse.

En Romandie, et conformément au cadre national, le curriculum formel de l'enseignement primaire (dit : Plan d'études romand ou Per) a été établi en commun par les sept cantons partenaires : Berne, Fribourg, Genève, Jura, Neuchâtel, Valais, Vaud. Ancré dans plusieurs décennies de coopération scolaire (le premier programme coordonné date de 1972), il figure au premier rang des « objectifs ambitieux que les cantons se sont fixés » selon la Présidente de la coordination romande à l'époque de son inauguration (Per, 2010, préambule). Le texte couvre en effet l'ensemble de la scolarité obligatoire (de 4 à 15 ans, du 1^{er} au 11^e degré) et se décline en plusieurs centaines de pages densément rédigées. Il n'indique pas quels enseignants ou enseignantes interviennent à quel moment de la progression, mais il structure le parcours des élèves en établissant plusieurs découpages contraignants :

- Trois cycles successifs d'une durée de quatre, quatre, puis trois ans mènent de l'entrée dans l'école à la fin du premier palier d'enseignement secondaire.
- Les savoirs à enseigner sont organisés en cinq domaines principaux, chaque fois déclinés en disciplines autonomes : langues (français, allemand, anglais) ; mathématiques et sciences de la nature (mathématiques, sciences naturelles) ; sciences sociales et humaines (géographie, histoire, citoyenneté), arts (activités créatrices et manuelles, arts visuels, musique), corps et mouvement (éducation physique, éducation nutritionnelle). L'italien, le latin, l'économie et le droit, l'éthique et la culture religieuse ou l'économie familiale s'ajoutent à cette liste dans certains cantons.
- Le plan ainsi défini sert de base aux emplois du temps (ou « grilles-horaires ») définis par chaque État. Par exemple aux degrés 2 et 4 dans le canton de Vaud : 10 périodes hebdomadaires de trois quarts d'heure de français, 5 de mathématiques, 4 de sciences naturelles et sciences sociales réunies, 2 d'arts visuels, 2 de musique, 2 d'activités créatrices et manuelles, 3 d'éducation physique. Des variantes marginales existent ailleurs.
- En marge de ces directives, le Plan d'études définit deux ensembles d'objectifs supposés traverser voire relier les disciplines, donc être intégrés (et non s'ajouter) au temps de travail régulier. D'abord cinq domaines de formation générale : médias-images, technologies de l'information et de la communication ; santé et bien-être ; choix et projets personnels ; vivre ensemble et exercice de la démocratie ; interdépendances sociales, économiques et environnementales. Puis cinq capacités transversales : collaboration ; communication ; stratégies d'apprentissage ; pensée créatrice ; démarche réflexive.
- L'architecture d'ensemble est ainsi complexe, trois « matières » étant en somme à la charge du curriculum d'enseignement primaire, donc à celle des généralistes et/ou des spécialistes appelés à les seconder ou les compléter : 1. les disciplines historiquement constituées (Schneuwly, 2016) ; 2. les domaines de formation générale apparentés aux éducations à la santé, à la démocratie ou au développement durable (Audigier, 2015) ; 3. les capacités transversales, dites *soft skills* dans les pays anglo-saxons depuis plus longtemps orientés dans cette direction (Rey, 1996).

Figure 1

Les composantes du Plan d'études romand (degrés 1 à 11)



L'ambition affirmée par les autorités scolaires est celle d'une double intégration : de tous les élèves dans une école préférant l'inclusion à la séparation ; de tous les savoirs dans un projet global et cohérent de formation. Des variations locales s'observent aux marges de ce cadre commun, le Plan d'études stipulant lui-même que « chaque canton dispose de la souveraineté en matière d'organisation scolaire : définition du temps d'enseignement, des grilles horaires et des structures scolaires ». Fort de cette clause fédéraliste, Genève a par exemple dérogé au principe d'intégration de la formation générale dans les approches disciplinaires, en lui dédiant une période hebdomadaire spécifique tout au long des huit degrés d'école primaire. Les « spécificités cantonales » officiellement autorisées permettent de composer entre le cadre de référence et les velléités d'autonomie par subsidiarité.

2.2. ...sans ses enseignant-es prétentieux

Il en est de même pour le statut des enseignants et enseignantes chargés de réaliser le curriculum ainsi modulé. Leur profil et leur formation peuvent eux aussi varier d'un canton à l'autre. Au premier et second cycle, le modèle de la ou du généraliste polyvalent a en l'occurrence longtemps été dominant en Suisse romande. « Quant au profil de l'instituteur, témoignait un directeur de l'enseignement primaire valaisan il n'y a pas si longtemps, je le définis comme suit : un généraliste averti, un humaniste, capable de se pencher vers l'enfant, de le comprendre et de l'aimer » (Pannatier, 1992, p. 11). Nous ne sommes pas loin de l'ancienne figure – paternaliste sinon patriarcale – du maître d'école, aussi érudit que peu présomptueux, proche du peuple, se dévouant à ses élèves par vocation, se satisfaisant assez de cette passion pour ne rien réclamer d'autre, et se présenter ainsi en « un vivant exemple admiré des enfants » (Périsset, 2003, p. 186). Mais cette figure mythique est aujourd'hui mise à l'épreuve d'une modernité dont nous avons vu qu'elle poussait tous les milieux à se spécialiser.

Preuve en sont les règlements de reconnaissance de la formation des enseignantes et des enseignants, édictés en Suisse depuis maintenant trente ans par la coordination intercantonale réunissant tous les États confédérés. *A priori*, les trois années d'études de baccalauréat demandées aux futur-es professionnel·les du degré primaire de tout le pays (degrés 1 à 8) doivent assurer que « les personnes sont capables d'enseigner en se conformant au plan

d'études applicable » (Cdip, 2019, p. 6). Mais appliquer un plan d'études ne veut pas dire appliquer *tout* ce plan d'études. La règle minimale est en réalité que « la formation pour le degré primaire prépare à l'enseignement d'au moins six disciplines » (*ibid.*, p. 9), ce qui laisse place à différentes déclinaisons (et interprétations) des profils visés. Genève se distingue ici par une formation universitaire d'une durée de quatre ans, couvrant l'ensemble des matières des deux premiers cycles. Les Hautes écoles pédagogiques de Suisse alémanique délivrent par contraste des qualifications de semi-généralistes en trois ans, dont les porteuses et porteurs se partagent ensuite le travail dans les classes et les établissements. Leurs consœurs romandes procèdent aussi par sélection disciplinaire en six semestres, mais les titres qu'elles octroient autorisent tout de même une tenue complète de classe, exclusivement au premier cycle ou au second (mais avec des dérogations). Ensuite, les pratiques de recrutement dépendent là encore des règles en vigueur dans chaque canton, mais surtout de considérants non écrits plaidant pour plus ou moins de souplesse dans la gestion courante des ressources humaines : démographie scolaire, abondance ou pénurie d'enseignantes et d'enseignants, priorités des employeurs (cantonaux, parfois communaux), autonomie des établissements, rôle des directions dans l'engagement de leur personnel, etc. Nous verrons plus loin les détails de ces variations.

Les ministres de l'éducation sont conscient-es (et souvent partisan-es) de cette diversité. Au moment d'ajouter l'anglais au programme des deux dernières années d'école primaire, la coordination romande a par exemple choisi de ne pas choisir entre deux stratégies tranchées : élargir le mandat des maîtres généralistes, ou confier la discipline à de complets spécialistes. L'arbitrage s'est opéré en croisant un principe général (« l'enseignement de l'anglais aux degrés 5 et 6 est assuré par des enseignants au bénéfice d'une formation en didactique des langues pour le degré primaire et d'une maîtrise de la langue enseignée correspondant aux exigences définies par la Conférence suisse des directions de l'instruction publique ») et des variantes locales (« les cantons collaborent à la définition d'un ou de plusieurs modèles de profils de maître primaire susceptible de répondre aux exigences [ainsi] définies : maître semi-généraliste, maître avec profil langues ou autres) (Ciip, 2007, p. 1). Des compromis sont ainsi recherchés entre unité et liberté, mais aussi entre progressisme et conservatisme, l'augmentation de la charge curriculaire devant s'accommoder d'un *statu quo* en matière de qualification et de rémunération des enseignants (Maulini et Meyer, 2017).

C'est singulièrement son manque de cohérence et de vision que le Syndicat des enseignants et enseignantes romands a reproché à cet arrangement. Un plan d'étude ambitieux, mais des enseignantes et enseignants pas trop prétentieux : y aurait-il une contradiction ? Très impliquée dans la conception des programmes et, plus largement, de l'Espace romand de la formation (Irdp, 2020), la faïtière des associations professionnelles cantonales a régulièrement plaidé pour une formation de enseignants et enseignantes primaires renforcée, selon elle nécessaire au statut et aux compétences d'une ou d'un généraliste, certes modernisé, mais par là même plein et entier :

La décision obstinée de se limiter aux trois ans du baccalauréat oblige les Hautes écoles pédagogiques à renoncer à former les étudiants pour certaines branches, et à proposer des formations complémentaires (généralement non certifiées). On instaure ainsi progressivement un statut de semi-généraliste inofficiel. Une durée de formation aussi brève est un anachronisme spécifiquement suisse, la très grande majorité des autres pays – pas seulement en Europe – a instauré des formations de quatre ans et plus. (...) Au moment où le nouveau plan d'études consacre l'importance de la formation générale, le concept d'enseignant généraliste a du plomb dans l'aile. En effet la voie dans laquelle on s'engage en ne formant que des semi-généralistes conduit à ne plus avoir d'enseignant qui maîtrise l'ensemble du cursus et donc de professionnel complet qui soit un spécialiste du généralisme, c'est-à-dire du développement global de l'élève. Entre enseignants généralistes (au bénéfice d'une formation complète), un *partage* du travail peut être organisé. Entre semi-généralistes (à formations partielles), on doit recourir à une *division* du travail. (...) [La coordination romande devrait] viser la formation de généralistes complets pour les deux premiers cycles, et repenser l'organisation du travail scolaire dans la bonne optique d'un partage professionnel du travail, et non pas comme une division et une distribution déresponsabilisantes des tâches à effectuer (Ser, 2015, pp. 2, 4, 5).

La distinction entre partage et division du travail fait écho au dilemme polyvalence-spécialisation, mais en plaidant à la fois pour davantage d'envergure (du statut) et de coopération (entre égaux). L'instituteur ou l'institutrice de demain devra davantage apprendre pour davantage enseigner, mais aussi pour travailler collégalement dans des équipes pédagogiques sachant se répartir les tâches de manière fonctionnelle et dynamique, d'éventuelles expertises prospérant ensuite sur un métier et un corpus de savoirs communs. Le modèle inverse exempte d'emblée la ou le titulaire, et d'une partie du curriculum imposé aux élèves, et des interdépendances d'un collectif homogène partageant une seule et même identité. Force est de constater un conflit de positions, qui ne dit pas dans quelle direction les choses pourraient évoluer. Basculement vers le haut (consolidation du profil par mastérisation de la formation) ? Contre-mouvement vers le bas (resserrement des fonctions pour spécialiser

les compétences à coûts constants) ? Compromis locaux, plus ou moins durables et satisfaisants, augurant ou non de ruptures à venir (entre différentes prétentions à la démocratisation) ? C'est pour mesurer les transactions actuellement à l'œuvre dans les différents cantons (et leur hypothétique dénominateur commun) que nous avons enquêté en comparant leurs manières singulières de partager ou diviser le travail entre enseignantes et enseignants.

3. L'enquête et ses données : des compromis plus ou moins stabilisés

Notre enquête a eu deux buts principaux : d'abord combler l'absence de données à disposition (qui enseigne quoi dans les différents cantons ?) ; ensuite catégoriser les divisions observables du travail d'enseignement, par induction croisée des variations et des régularités (Maulini, 2013). Une première phase a donc consisté à récolter l'information, une seconde à la traiter pour comparer les situations. Une matrice a été conçue pour dresser un état des lieux standardisé des qualifications et des cahiers des charge des enseignantes et enseignants du degré primaire, qu'elles ou ils soient généralistes, spécialistes ou d'un statut hybride à préciser. Nous avons soumis cette matrice à des expertes et experts travaillant dans chacun des sept cantons, en les priant de l'informer mais aussi de la commenter lorsqu'elle leur semblait trop schématique pour rendre pleinement compte de la réalité.¹

Le tableau 1 montre la manière dont ont été croisées, en ordonnée les disciplines figurant au plan d'études du cycle 1 puis du cycle 2, en abscisse nos requêtes portant sur les profils de formation des enseignantes et enseignants (discipline toujours, parfois ou jamais incluse dans le diplôme) et sur leur travail réel dans les classes et les établissements (discipline enseignée par les généralistes titulaires de classe, d'autre généralistes spécialisés dans le domaine ou de complets spécialistes de ce domaine). L'exemple donné est celui de Genève, canton dans lequel la totalité des disciplines peuvent être enseignées par la ou le titulaire de classe, mais où ce titulaire peut aussi être suppléé dans certaines matières par une ou un collègue spécialisé (l'anglais et les sciences de la nature au cycle 2) ou par un ou une spécialiste accompli-e, capable de l'assister ou de le remplacer dans d'autres (les disciplines artistiques au cycle 1 et 2, l'éducation physique au cycle 2).

Tableau 1

Qualification et charges des enseignant es primaires (le cas de Genève)

F = français. M = mathématiques. S = sciences de la nature. G = géographie. H = histoire. C = citoyenneté. A = activité créatrices et manuelles. V = arts visuels. M = musique. P = éducation physique. D = allemand. E = anglais.

Cycle	1											2										
	F	M	S	G	H	C	A	V	M	P	F	D	E	M	S	G	H	C	A	V	M	P
Discipline toujours incluse dans le diplôme requis pour enseigner	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Discipline parfois incluse dans le diplôme requis pour enseigner																						
Discipline exclusivement enseignée par le la généraliste titulaire de classe	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Discipline parfois déléguée à un.e autre généraliste (spécialisé dans le domaine)													X		X							
Discipline parfois déléguée à un.e complet.e spécialiste (non généraliste)							X	X	X										X	X	X	X
Commentaire éventuel																						

Nous avons demandé à nos informateurs de rendre compte des règles de division du travail *formellement* en place dans le canton, abstraction faite des arrangements ensuite possible du côté du curriculum réel, par exemple par échanges ou décloisonnements de certaines classes (encouragés ou non) entre enseignantes et enseignants. Il peut y avoir des zones de flou, d'adaptation, d'exception ou d'autonomie de contrebande aux marges de toute prescription (Maulini et Perrenoud, 2020), mais nous souhaitions justement et préalablement fixer le cadre statutaire permettant de les identifier. Notre consigne a ainsi stipulé :

¹ Nous remercions nos collègues informatrices et informateurs Julien Clémin (Berne), Pierre-François Coen (Fribourg), Katja Vanini De Carlo (Genève), Rémy Meury (Jura), Nicole Chatelain (Neuchâtel), Danièle Périsset (Valais) et Sandrine Breithaupt (Vaud).

Le tableau présente les principales disciplines du Plan d'études romand et leur place dans le diplôme et l'emploi du temps des enseignant-es primaires. Il cherche à recenser *les règles cantonales organisant la division du travail entre enseignant-es généralistes et spécialistes* du cycle 1 puis du cycle 2. *Plusieurs croix sont possibles par colonne*, par exemple lorsqu'une discipline peut être enseignée par plusieurs enseignant-es de plusieurs statuts différents (exclusivement ou conjointement). NB : les réponses doivent concerner *les règles formellement en vigueur* au niveau cantonal, à l'exclusion des collaborations locales et informelles qui pourraient s'y ajouter (projet d'établissement, décloisonnements entre collègues, etc.).

Une fois récoltées, les données en provenance des sept cantons ont été condensées dans une matrice de synthèse, qui a permis la comparaison des situations et la mise à jour des principales constantes (régularités) et différences (variations) observables dans l'espace romand. Notre approche étant compréhensive, nous avons moins cherché à quantifier des tendances (quelles disciplines, par exemple, délègue-t-on le plus souvent à des spécialistes) qu'à repérer les choix les plus marqués pour catégoriser ensuite les types de compromis qu'ils peuvent composer. Le tableau 2 présente l'intégralité des informations obtenues en reprenant les entrées du tableau 1, et en identifiant chacun des cantons par son sigle de deux lettres (BE = Berne. FR = Fribourg. GE = Genève. JU = Jura. NE = Neuchâtel. VD = Vaud. VS = Valais.). Nous allons commenter et préciser les principaux enseignements à tirer de cette matrice en commençant par identifier les disciplines formellement incluses (ou non) dans le diplôme de formation initiale, puis en recensant celles qui sont réellement prises en charge (ou pas) par les titulaires dans les établissements. Les deux cycles se succéderont chaque fois. De nombreuses nuances pourraient s'immiscer dans ce tableau général, mais nous les évoquerons en opérant des regroupements pour éviter d'alourdir notre propos.

3.1. La formation initiale : entre tronc commun et options de spécialisation

Nous avons vu que les règlements de reconnaissance des titres pour enseigner ne préjugent pas des disciplines pour lesquelles chaque institutrice ou instituteur néophyte est formellement préparé. Un tronc commun rassemble *de facto* et partout le français, les mathématiques, les sciences naturelles, les sciences humaines et sociales. Mais les autres matières sont souvent à option, selon des règles de répartition propres à chacune des hautes écoles délivrant des qualifications :

- Les cantons de Berne, Jura et Neuchâtel ont composé une série de quatre entrées (anglais, activités créatrices et visuelles, musique, éducation physique) dont trois sont à choisir par chaque candidat, ce qui peut au passage l'orienter vers le cycle 1 ou le cycle 2. Dans le canton de Vaud, l'éventail proposé est le même, mais limité au cycle 2 où la règle est d'adopter deux disciplines sur les quatre.
- Seuls Genève, Vaud et le Valais couvrent entièrement le plan d'études des deux cycles, Fribourg celui du cycle 1.

Mais attention : si les études sont en partie sectionnées, les titres délivrés ne le sont pas, ou pas tout à fait. Les différents baccalauréats pour l'enseignement primaire sont reconnus pour débiter une carrière dans tous les cantons, au besoin en enseignant toutes les matières à une classe unique. Si le règlement de reconnaissance prévoit que « l'obtention d'une habilitation à enseigner des disciplines supplémentaires (...) est attestée par un diplôme additionnel » (Cdip, 2019, art. 19), cette clause permet de renforcer un profil personnel de compétences, de maximiser ses chances de décrocher un poste, mais elle n'empêche pas les employeurs de se satisfaire au besoin de profils incomplets. On quitte ici le champ de la formation pour entrer dans celui du travail réel, du marché de l'emploi et des transactions que peuvent appeler les besoins du terrain.

3.2. L'exercice du métier : entre partage et division du travail

Car la gestion des ressources humaines fait face à ses propres contraintes. Répartir le travail dans les établissements, rendre compatibles les emplois du temps, concilier ceux des élèves et du corps enseignant, jongler avec les temps partiels et les profils de compétences, tester des innovations et/ou conserver d'anciens statuts le temps qu'ils disparaissent progressivement : autant d'obligations parfois contradictoires, demandant des arbitrages complexes et permanents. L'histoire, la politique et les cultures locales sous-tendent ici diverses inflexions :

- Au cycle 1, les disciplines du tronc commun sont partout assumées par la ou le titulaire de classe. Le principe s'étend à toutes les branches pour Fribourg et le Jura. Les cantons de Genève, Neuchâtel et Vaud peuvent déléguer les disciplines artistiques et corporelles à des spécialistes. Le Valais aussi, mais aux degrés 3 et 4 seulement. Berne emploie des maîtresses et maîtres d'activités créatrices et manuelles issus de ses anciennes écoles normales. Les règles de panachage de toutes ces interventions dépendent parfois du canton (Genève), parfois des communes (Valais) ou des établissements (Berne, Neuchâtel, Vaud).

Tableau 2

Qualification et charges des enseignants.es primaires dans les sept cantons de Suisse romande

Cycle	1														2													
	F	M	S	G	H	C	A	V	M	P	F	D	E	M	S	G	H	C	A	V	M	P						
Discipline toujours incluse dans le diplôme requis pour enseigner	BE FR GE JU NE VD VS	BE FR GE JU NE VD VS	BE FR GE JU NE VD VS	BE FR GE JU NE VD VS	BE FR GE JU NE VD VS	BE FR GE JU NE VD VS	FR GE VD VS	FR GE VD VS	FR GE VD VS	FR GE VD VS	FR GE VD VS	BE FR GE JU NE VD VS	GE VS	BE FR GE JU NE VD VS	BE FR GE JU NE VD VS	BE FR GE JU NE VD VS	BE FR GE JU NE VD VS	BE FR GE JU NE VD VS	GE VS	GE VS	GE VS	GE VS	GE VS					
Discipline parfois incluse dans le diplôme requis pour enseigner							BE JU NE		BE JU NE			BE FR JU NE VD	BE FR JU NE VD					BE FR JU NE VD	BE FR JU NE VD			BE FR JU NE VD	BE FR JU NE VD					
Commentaire éventuel							BE JU NE : 3 sur 4, disciplines à option (avec E).		BE JU NE : 3 sur 4, disciplines à option (avec E).			BE FR JU NE VD : discipline à option.							Disciplines à option (avec E). BE JU NE : 3 sur 4. FR VD : 2 sur 4.									
Discipline exclusivement enseignée par le généraliste titulaire de classe	BE FR GE JU NE VD VS	BE FR GE JU NE VD VS	BE FR GE JU NE VD VS	BE FR GE JU NE VD VS	BE FR GE JU NE VD VS	BE FR GE JU NE VD VS	FR JU	FR JU	BE FR JU	BE FR JU	FR GE NE VS	FR GE NE	FR GE NE VS	FR GE NE VS	FR GE NE VS	FR GE NE VS	FR GE NE VS	FR GE NE VS	FR JU NE VS	FR JU NE VS	FR JU NE VS	FR JU NE VS	FR JU NE VS	FR JU NE VS				
Discipline parfois déléguée à un.e autre généraliste (spécialisé dans le domaine)							NE VS	NE VS	NE VS	NE VS	BE JU VD78 VS	BE JU VD78 VS	BE JU FR GE NE VS	BE JU FR GE NE VS	BE JU FR GE NE VS	BE JU FR GE NE VS	BE JU FR GE NE VS	FR JU NE VS	FR JU NE VS	FR JU NE VS	FR JU NE VS	FR JU NE VS	FR JU NE VS	FR JU NE VS				
Discipline parfois déléguée à un.e spécialiste (non généraliste)							BE GE NE VD VS34	BE GE NE VD VS34	BE GE NE VD VS34	BE GE NE VD VS34	VD78	VD78	VD78	VD78	VD78	VD78	VD78	VD78	BE GE NE VD78 VS	BE GE NE VD78 VS	BE GE NE VD78 VS	BE GE NE VD78 VS	BE GE NE VD78 VS					
Commentaire éventuel							GE : dépend du canton. BE NE VD : dépend des établissements. VS : dépend des communes et des établissements.		GE NE VD : dépend des communes et des établissements. BE NE VD : dépend des communes et des établissements. BE GE JU VD VS : distribution des disciplines entre généralistes pour compenser l'écart entre le nombre de périodes travaillées par les enseignants et par les élèves. Par exemple au degré 8, BE 29/32. FR 28/28. GE 28/32. JU 28/30. NE 29/30. VD 28/32. VS 32/32.																			

F = français. M = mathématiques. S = sciences de la nature. G = géographie. H = histoire. C = citoyenneté. A = activité créatrices et manuelles. V = arts visuels. M = musique.
 P = éducation physique. D = allemand. E = anglais.

BE = Berne. FR = Fribourg. GE = Genève. JU = Jura. NE = Neuchâtel. VD = Vaud. VS = Valais.
 VS34 = Valais, degrés 3 et 4. VD 78 = Vaud, degrés 7 et 8.

- Au cycle 2, le découpage curriculaire se renforce et l'emploi du temps s'allonge, ce qui peut davantage fragmenter les interventions. À Genève, toutes et tous les nouveaux titulaires ont par exemple l'anglais à leur charge, mais les plus anciens font appel à un *alter ego* qualifié pour les remplacer. À Berne, Fribourg, Jura, Neuchâtel et Vaud, les personnes formées dans le domaine suppléent celles qui ont choisi d'autres options. Les sciences naturelles font partie du tronc commun, mais des volontaires se sont spécialisés, encore à Genève, pour réduire la charge horaire de leurs collègues. De tels transferts s'opèrent chaque fois que le temps de présence des élèves excède celui du corps enseignant, et qu'il faut se partager les disciplines pour que toutes soient enseignées. C'est principalement le cas en fin de cycle 2, par exemple à Berne (29 périodes contre 32), Genève (28/32) Jura (28/30) et Vaud (28/32) Une titulaire peut ainsi s'occuper des mathématiques dans une autre classe, pendant que sa collègue se spécialisera en allemand de son côté. Les options de formation initiale peuvent alors être mises à contribution. Même lorsque l'horaire ne l'impose pas, des pratiques de soutien mutuel et de décloisonnement – plus ou moins encouragées par les directions – reproduisent ce principe de mutualisation des intérêts ou des expertises.
- Aux degrés 7 et 8, le canton de Vaud reste en partie organisé sur le modèle encore plus quadrillé de l'enseignement secondaire, en place avant l'arrivée du Plan d'études romand : des spécialistes de chaque branche et des généralistes aux profils plus ou moins resserrés se divisent les responsabilités, dans des établissements placés en somme du milieu du gué.

Nous voyons que le temps scolaire est conditionné de l'extérieur par une série de variables plus ou moins corrélées aux apprentissages espérés : les agendas des enseignantes et des enseignants ; les risques de conflits entre leur vie privée et leur vie professionnelle ; leurs passions ou leurs aversions personnelles pour certaines disciplines ; les tableaux horaires et les marges de recrutement des directions ; le respect des cahiers des charges et des qualifications ; les négociations budgétaires et salariales ; etc. Dans certains cantons, la rémunération est attachée à la fonction plus qu'au titre, mais à Neuchâtel, enseigner une matière sans le diplôme correspondant entraîne une retenue de 15% du traitement, ce qui financiarise l'enjeu des transactions.

Comme dans toute organisation complexe, des procédés conçus pour rationaliser l'action collective peuvent aussi bien remplir leur fonction que se retourner parfois contre eux-mêmes. Les professionnel·les de l'école peuvent ainsi militer pour la réduction de leur temps travail tout en regrettant le morcellement qu'elle induit de l'horaire des élèves. C'est ainsi que le Syndicat romand a déploré que le métier de généraliste soit selon lui « en net recul » (Ser, 2015, p. 2) et plaidé en réponse pour un surcroît de coopération. Si la polyvalence d'antan n'est plus supportable par une ou un titulaire isolé, reconstituons-la en somme dans des collectifs de praticiennes et de praticiens suffisamment semblables pour parler un seul langage et collaborer de manière fluide dans leur établissement. C'est ce que résume la distinction entre travail *partagé* (interdépendant) et travail *divisé* (cloisonné). Et c'est ce qui justifie finalement la revendication d'une formation consolidée, assez complète pour couvrir tout le plan d'études *et* lui ajouter la culture pédagogique capable de le cimenter.

4. Conclusion : une envergure, quatre figures

Nous avons commencé en prenant l'envergure du poste de généraliste comme critère synthétique d'analyse. Un plan d'études vaste et ambitieux n'empêche pas de former et de recruter des enseignantes et des enseignants aux prétentions modestes, se satisfaisant de leur statut et de leur formation, quitte à se répartir sur cette base le travail dans les écoles. Mais nos données montrent que ce compromis global peut prendre différentes formes dans les cantons, ce qui permet d'induire certaines catégories de profils par induction croisée des régularités et des variations (Maulini, 2013). Puisqu'il faut bien que la somme des intervenants assume l'ensemble du programme devant les élèves d'une classe et d'un établissement, voyons où les ajustements s'opèrent, quels choix ils expriment, quelles options ils dessinent. Quatre figures émergent ainsi, que nous proposons de dénommer selon l'envergure statutaire qu'elles semblent privilégier :

1. La ou le généraliste *sanctuarisé* fait le pari du *statu quo*. En Valais, la formation couvre par exemple toutes les disciplines, le recours à des spécialistes se cantonne aux branches artistiques et corporelles du premier cycle, et dans certaines communes uniquement. Les évolutions externes (inclusion scolaire et curriculum intégré) n'ont pas d'effet direct sur le statut du corps enseignant. Tout se passe comme si chaque professionnel était encore en mesure d'assumer seul la formation globale mais aussi intégrale des élèves, sans souffrir d'une pression sociale remettant ses compétences en question. Cette stabilité n'est sans doute pas sans lien avec la sociologie du canton et, partant, ses résultats rassurants aux tests standardisés (Revaz, 2016).

2. La ou le généraliste *concentré* prend acte de l'élévation des attentes en se reliant sur les matières estimées prioritaires (*Key learning area*). Nous avons vu les cantons de Berne, Fribourg, Jura, Neuchâtel et Vaud faire ce genre de calculs, en désignant des disciplines à option (l'anglais plutôt que l'allemand, les arts et l'éducation physique plutôt que le français ou les mathématiques). Ce modèle est aussi celui d'une ou d'un généraliste secondé, puisqu'il faut compléter son travail au moyen d'autres intervenant-es, à qui il peut rendre la pareille dans les domaines qu'il maîtrise de son côté.
3. La ou le généraliste *stratifié* déplace le lieu du deuil, en découpant le curriculum en cycles autonomes plutôt qu'en disciplines hiérarchisées. Fribourg parvient ainsi à préparer des enseignantes et enseignants polyvalents pour le premier cycle, Vaud à séparer le début et la fin du cycle suivant pour faire cohabiter généralistes et spécialistes hérités de l'ancienne organisation. Nous avons vu que ces découpages verticaux peuvent se croiser avec les découpages horizontaux de la ou du généraliste concentré (Wentzel et Perrin, 2009).
4. La ou le généraliste *augmenté* inverse la logique en prenant cette fois la durée de la formation comme variable d'ajustement. Nous avons vu que Genève défendait son exception (quatre années d'études plutôt que trois) contre des vents politiques plutôt favorables à un alignement. La Chambre réunissant les recteurs des Hautes écoles pédagogiques suisses va dans son sens en souhaitant « examiner des mesures permettant de répondre aux exigences croissantes dans les domaines de la qualification et de l'activité professionnelle des enseignantes et enseignants primaires » et en estimant que « le développement à long terme de la formation actuelle de baccalauréat vers une formation de maîtrise est digne d'être examiné » (Chep, 2018, p. 4). La prudence est de mise, et confirme que de nouveaux compromis sont à envisager.

Les observations menées à l'échelle romande ont tendance à montrer que de tels compromis s'opèrent selon deux axes perpendiculaires. D'abord celui qui mène du généralisme sanctuarisé au généralisme augmenté (entre continuité et rupture). Ensuite celui qui, à l'intérieur du format privilégié, peut combiner généralisme condensé et stratifié (entre contingentement des savoirs et/ou des cycles où ils sont enseignés). La concentration augmente (le nombre de matières se réduit) quand on s'approche des grands degrés, les disciplines dominantes ayant le privilège de leur importance stratégique, de la surface qu'elles occupent dans le plan d'études et/ou de leur ancienneté. C'est ainsi que les langues sont centrales d'un côté, mais que l'anglais (dernier arrivé dans l'histoire et dans la succession des degrés) est relativement marginalisé. En Suisse alémanique (Zurich par exemple), le tronc commun des études englobe les langues et les sciences (allemand, mathématiques, nature-homme-société), chaque candidat-e choisissant ensuite trois des six autres entrées (mouvement et sport, musique, beaux-arts, design et technique, religion-cultures-éthique, français et/ou anglais). On peut faire l'hypothèse qu'aucun équilibre n'est définitivement trouvé, et que d'autres changements seront à prévoir sinon à promouvoir dans les prochaines années, ne serait-ce qu'en écho – l'introduction de ce volume l'a montré – au récent rapport de la Chambre des Hautes écoles pédagogiques sur le développement de la qualification des enseignant-es primaires (Chep, 2021).

Rien n'exclut par exemple un modèle augmenté (polyvalence de base) suivi de spécialisations ultérieures (surcroûts de qualification), manière de dépasser le dilemme entre travail divisé et partagé. Si la figure de la ou du généraliste reste centrale dans toutes ces variantes, c'est sans doute qu'elle continue à jouer un rôle essentiel dans l'imaginaire du métier, en réponse aux logiques instrumentales et managériales qui peuvent sembler le menacer (Dutercq et Maroy, 2017). Quelque chose d'une figure sentimentale, voire romantique, survivrait, ancrée dans l'effigie républicaine de l'instituteur ou de l'institutrice protecteur, incarnant autant la proximité que l'universel, la douce affection que la rigueur intellectuelle. Si les exigences qui grandissent touchent aux deux intégrations – celle des élèves dans l'école, celle des savoirs dans les compétences – alors une ou un professionnel intègre et intégrateur peut devenir symboliquement d'autant plus séduisant.

Que nous apprend le cas suisse des évolutions plus globales de l'instruction de base ? Dans une perspective sociohistorique, Geay (1999) constate la *persistance sentimentale* de la figure de l'instituteur (puis de l'institutrice) en même temps que son *intégration instrumentale* dans un système contraint de se reconfigurer. Entre ambitions grandissantes et absence de prétentions, la référence d'hier serait aujourd'hui sommée de se moderniser, certes, mais sans inquiéter. « Sans que disparaisse la figure d'un personnage honnête, proche de la population et porteur des valeurs de l'État laïque, l'instituteur a été en quelque sorte banalisé par son intégration à l'ensemble du système d'enseignement, et de plus en plus mis en demeure de s'adapter aux nouvelles conceptions de l'enfant et de l'éducation » (p. 88). C'est un peu ce grand écart que notre enquête est venue confirmer : si la question qu'elle pose peut paraître non seulement récente mais aussi technique, voire technocratique, elle mobilise forcément des imaginaires et des attentes d'arrière-fond, le thème récurrent de la complexification du monde entrant ici en conflit avec le besoin d'assurance et de stabilité, dilemme typique de la complexité.

La qualification de l'enseignant ou de l'enseignante (dans tel nombre de disciplines ou de matières, pour tel degré ou cycle d'apprentissage) peut être conçue comme un paramètre de régulation parmi d'autres, conditionnant la qualité ou les performances des systèmes éducatifs pour parler un langage fonctionnaliste. Les procédures de reconnaissance des formations et d'évaluation des prestations raisonnent volontiers selon ce genre d'approche paramétrique, légitimée par le mouvement mondial de standardisation ou d'harmonisation se déployant à des échelles de plus en plus larges et en partie synchronisées. Mais l'archétype du généraliste peut aussi trancher avec la fragmentation des activités et des compétences que la différenciation des tâches fait peser sur nos existences. Entre érudition et habileté, sagesse et efficacité, le totem de la maîtresse ou du maître artisan peut sembler magiquement tout concilier. Cela incitera-t-il ce repère à se figer ou à évoluer ? Rien ne permet de le prédire, mais raison de plus de s'en inquiéter.

Références bibliographiques

- Audigier, F. (2015). Les Éducation à...? Quel bazar !! Dans J.-M. Lange (Éd.). *Les éducations à ..., levier(s) de transformation du système éducatif?* (pp. 8-24). Espe et Université de Rouen. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01183403/document>
- Blais, M.-C., Gauchet, M., et Ottavi, D. (2014). *Transmettre, apprendre*. Stock.
- Boesiger, J.-L., et Maulini, O. (2009). Autant vaut le maître... L'enseignement généraliste face aux attentes de la société. *Educateur*, 6, 16-18.
- Buisson, F. (1911). *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Hachette. <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/>
- Cdip (2007a). *L'harmonisation de la scolarité obligatoire*. Cdip. <https://www.edk.ch/dyn/11737.php>
- Cdip (2007b). *Harmonisation des objectifs*. Cdip. <https://www.edk.ch/dyn/12556.php>
- Cdip (2019). *Règlement concernant la reconnaissance des diplômes d'enseignement du degré primaire, du degré secondaire I et pour les écoles de maturité*. Cdip. https://edudoc.ch/record/202451/files/Regl_Lehrdiplom_f.pdf
- Chep-Chambre des Hautes écoles pédagogiques (2018). *Prise de position sur l'accroissement des exigences dans les domaines de la formation des enseignantes et enseignants primaires et de leur activité professionnelle*. SwissUniversities. https://www.unige.ch/iufefiles/1515/5292/2003/Position_de_la_Chambre_HEP.pdf
- Chep-Chambre des Hautes écoles pédagogiques (2021). *Développement de la qualification des enseignants du degré primaire. Rapport final*. https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/Projekte/QuaPri_Schlussbericht_f_210603.pdf
- Ciip (2007). *Décision relative à l'introduction d'un enseignement de l'anglais en 5^e et 6^e années*. CIIP. <https://www.ciip.ch/FileDownload/Get/154>
- Dutercq, Y., et Maroy, Ch. (Éds.) (2017). *Professionalisme enseignant et politiques de responsabilisation*. De Boeck. <https://doi.org/10.4000/rfp.5379>
- Forster, S. (2008). *L'école et ses réformes*. Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Geay, B. (1999). *Profession : instituteurs. Mémoire politique et action syndicale*. Seuil.
- Guizot, F. (1834). *Rapport au Roi par le Ministre Secrétaire d'Etat au département de l'Instruction publique, sur l'exécution de la loi du 28 juin 1833, relative à l'Instruction primaire*. Dupont.
- Irdp (2020). *Espace romand de la formation*. Irdp. <https://www.irdp.ch/institut/espace-romand-formation-2770.html>
- Maulini, O. (2013). *Penser les pratiques éducatives par l'induction croisée de leurs régularités et de leurs variations : une méthode de recherche ancrée dans les observations*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. <https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-1313.pdf>
- Maulini, O., et Meyer, A. (2017). Urgence de l'action, coût de la réflexion. La formation des enseignants face à la demande sociale d'accélération. Dans J. Desjardins, J. Beckers, P. Guibert, et O. Maulini (Éds.). *Comment changent les formations d'enseignants ? Recherches et pratiques* (pp. 57-70). De Boeck.
- Maulini O., et Perrenoud, M. (2020). Enseigner, une improvisation réglée. *Administration et Éducation*, 4.
- Meirieu, Ph. (2016). *Éduquer après les attentats*. Esf.
- Morin, E. (1999). *La tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée*. Seuil.
- Pannatier, A. (1992). Des enseignants pour le XXI^e siècle. *Résonances*, 4, 9-11.
- Per-Plan d'études romand (2010). CIIP. <https://www.plandetudes.ch>
- Périsset Bagnoud, D. (2003). *Vocation : régent, institutrice. Jeux et enjeux autour des Écoles normales du Valais romand (1846-1994)* (Cahier de Vallesia, N° 10). Archives de l'État du Valais.
- Philippot, Th., et Baillat, G. (2013). *La polyvalence des enseignants de l'école primaire : l'enseignant au travail*. SneSup-Fsu. <https://www.snesup.fr/la-polyvalence-des-enseignants-de-l-ecole-primaire%C2%A0l-enseignant-au-travail>
- Revaz, S. (2016). *Les enquêtes Pisa dans les systèmes scolaires valaisans et genevois. Accueil, impact et conséquences*. (Cahier de la Section des sciences de l'éducation N°138). Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Esf.
- Schneuwly, B. (2016). Le concert des disciplines. Des réponses possibles aux questions posées du point de vue de l'interdisciplinarité. *Educateur*, 2, 6-9.
- Ser (2015). *Formation des enseignants à la traîne*. Ser. https://www.unige.ch/iufefiles/4415/7021/8085/150812_SER_Formation_des_enseignants_Conference_et_articles_de_presse.pdf
- Wentzel, B., et Perrin, D. (2009). Entre polyvalence prescrite et réelle des enseignants. Dans *Actes de la Recherche de la Haute école pédagogique Bejune*, 7, 43-63. https://doc.ero.ch/record/234549/files/DC_ActesRecherche_7_La_recherche_au_service_de_la_formation_des_enseignants_44_64.pdf

Mots-clés : Enseignement ; enseignant-e généraliste ; polyvalence ; spécialisation ; disciplines scolaires

Eine Ambition ohne Überheblichkeit? Integrationsziele und Arbeitsteilung im Primarschulunterricht der Romandie

Zusammenfassung

Grundschullehrpersonen sind überall auf der Welt für die Grundbildung der Schülerinnen und Schüler zuständig. Wie verändern sich ihr Status und ihre Arbeit, wenn die gesellschaftlichen Erwartungen an sie steigen? Eine in den sieben Kantonen der Westschweiz durchgeführte Untersuchung zeigt, wie ein als ehrgeizig dargestellter Lehrplan mit einem Beruf und einer Ausbildung von Generalisten zusammenwirkt, die ihrerseits gehalten sind, ihre Ansprüche zu mäßigen. Die gesammelten Daten zeigen Spannungen und lokal ausgehandelte Kompromisse zwischen den pädagogischen Zielen der Integration auf der einen Seite und der beobachtbaren Arbeitsteilung der Lehrkräfte in den einzelnen Kantonen bzw. ihren Schulen auf der anderen Seite. Der Vergleich ermöglicht die Kategorisierung von vier mehr oder weniger stabilisierten Typen von statutarischen Umfängen: die des sanktuarisierten, konzentrierten, stratifizierten und erweiterten Generalisten. Dies gibt Anlass, die Ambivalenzen der Akteure zu hinterfragen, aber auch ihre Debatten und zukünftigen Entscheidungen zu dokumentieren.

Schlagworte: Unterrichten; allgemeinbildende Lehrperson; Polyvalenz; Spezialisierung; Schulfächer

Un'ambizione senza pretese? Obiettivi di integrazione e divisione del lavoro nell'educazione primaria nella Svizzera francese

Riassunto

In tutto il mondo, gli insegnanti della scuola primaria sono responsabili dell'educazione di base degli studenti e delle studentesse. Come stanno cambiando il loro status e il loro lavoro con l'intensificarsi delle aspettative sociali nei loro confronti? Un'indagine condotta nei sette cantoni della Svizzera francese mostra come un piano di studi presentato come ambizioso debba conciliarsi con una professione e una formazione di generalisti che devono moderare le loro pretese. I dati raccolti rivelano tensioni e compromessi negoziati a livello locale tra, da un lato, gli obiettivi pedagogici dell'integrazione e, dall'altro, la divisione osservabile del lavoro del personale docente in ciascuno dei cantoni, e anche delle loro scuole. Il confronto permette di classificare quattro tipi di portata statutaria più o meno stabilizzata: quelli del generalista rispettivamente sanzionato, concentrato, stratificato e aumentato. Questo studio offre l'opportunità di interrogare l'ambivalenza degli attori, ma anche di documentare i loro dibattiti e le decisioni future.

Parole chiave: Insegnamento; insegnante generalista; versatilità; specializzazione; materie scolastiche

A humble ambition? Integration goals and division of labour in French-speaking Switzerland primary education

Summary

Primary teachers are responsible for students basic training all over the world. How are their status and work changing as social expectations increase? A survey conducted in the seven cantons of French-speaking Switzerland shows how a curriculum presented as ambitious copes with generalist teachers' profession and training, who in turn are required to moderate their pretensions. The data collected reveal tensions and locally negotiated compromises between pedagogical aims of integration on the one hand, and reality of teachers' division of labour in each canton (or school) on the other. The comparison makes it possible to categorize four main types of statutory scales: those defining a generalist teacher respectively sanctuarized, concentrated, stratified, increased. These results raise questions about actors' ambivalences but can also inform their debates and future decisions.

Keywords: Teaching; generalist teacher; multiple skills; specialization; school subjects.

Olivier Maulini est professeur ordinaire à l'Université de Genève. Ses recherches portent sur les pratiques pédagogiques et les institutions scolaires, le travail, le métier et la formation des enseignants, les rapports entre savoirs, école et société.

Université de Genève, 40 Bd du Pont d'Arve, CH-1205 Genève.

E-mail : Olivier.Maulini@unige.ch

Manuel Perrenoud est maître-assistant à l'Université de Genève. Ses travaux portent sur le métier d'enseignant et sur le rapport des futurs professionnels aux institutions, aux normes et aux savoirs.

Université de Genève, 40 Bd du Pont d'Arve, CH-1205 Genève.

E-mail : Manuel.Perrenoud@unige.ch