

Thema

Éditorial

Les enseignant·e·s primaires et leurs spécialisations. Entre division des compétences et renforcement des formations

Isabelle Mili et Olivier Maulini, Université de Genève

L'enseignement de base est soumis à des attentes sociales croissantes, régulièrement évoquées par les déclarations de politique générale. Le plan stratégique de l'UNESCO pour le développement de l'éducation à l'horizon 2030 (2018) affirme par exemple que « *among the numerous determinants of education quality and learning outcomes, getting a qualified and motivated teacher into the classroom is the single-most important school-based factor* » et que la seule manière de faire progresser partout les élèves est d'admettre que « *teachers need to be qualified according to high-level professional standard* » (p. 8). Les enquêtes de l'OCDE (2019) plaident elles aussi et régulièrement pour la valorisation du corps enseignant parce qu'« *in order to fulfil the growing expectations teachers face, they need to be equipped with relevant knowledge, capabilities, dispositions, values and skills* » (p. 3). En Suisse enfin, la Chambre des Hautes écoles pédagogiques de *swissuniversities* a récemment pris position en faveur du *développement de la qualification des enseignant·e·s du degré primaire* (2021), parce que « les attentes envers les objectifs que les écoles doivent atteindre se diversifient et augmentent sans cesse » (p. 3) et que les professionnel·le·s ne pourront répondre à ces attentes qu'en « disposant de connaissances approfondies dans les différentes disciplines du programme et de compétences transversales élevées » (p. 18). L'enjeu semble donc faire l'unanimité : la complexité de nos sociétés appelle une formation renforcée de leur jeunesse, et par ricochet une qualification accrue du corps enseignant des premiers degrés. Comme le résumait déjà Jean Piaget (1965), « plus on cherche à perfectionner l'école, plus la tâche du maître est lourde ; plus l'écopier est jeune et plus l'enseignement est difficile ainsi que gros de conséquences pour l'avenir ; la formation des maîtres constitue le problème clé dont la solution commande celle de tous les autres » (pp. 168-174).

Mais justement : si former plus et mieux les enseignant·e·s primaires est apparemment la solution, c'est aussi un problème dès lors que plusieurs variantes peuvent s'opposer. D'un côté, la figure historique du régent ou de l'institutrice polyvalente, gage de l'instruction et de l'éducation intégrale de tout une classe d'écopier·e·s : rendre ce ou cette généraliste plus compétent·e impliquerait de compléter, consolider et ainsi allonger sa formation. De l'autre, le modèle systémique du groupe de spécialistes se partageant les diverses disciplines pour mieux les maîtriser : l'expertise se distribue entre plusieurs personnes, libérées de l'idéal d'exhaustivité et ainsi plus faciles à qualifier. Des options intermédiaires peuvent s'imaginer, mais toutes renvoient à cette question d'arrière-fond : vaut-il mieux fractionner les interventions (parce qu'aucun·e enseignant·e ne peut tout faire) ou plutôt former davantage chaque professionnel·le (pour remettre la polyvalence au niveau des contraintes du présent) ? Les réponses varient selon les lieux, elles sont plus ou moins discutées dans chacune d'elles, mais elles peuvent aussi évoluer en fonction de ce que nous apprennent les comparaisons. La Suisse est un bon observatoire puisque les régions linguistiques font des choix partiellement différents, dans un cadre normatif et réglementaire qui les pousse en même temps à des formes plus ou moins contraignantes de « coordination » ou d'« harmonisation » (Radhouane et al., 2018). Le projet de cette livraison de la *Revue suisse des sciences de l'éducation* n'est pas de donner raison à telle ou telle préférence, mais de prendre appui sur les différences de sensibilités et de situations pour documenter les discussions. Pour cela, commençons par présenter les deux termes de l'équation (l'enseignant·e généraliste, sa déclinaison en spécialisations), puis ce que la recherche peut enseigner aux **acteurs** individuels et collectifs engagés dans des réformes ou des réflexions à propos du cap à privilégier, et soucieux d'anticiper les effets des compromis négociés.

1. L'enseignant·e généraliste : une référence résistant à son érosion

L'image de l'instituteur ou de l'institutrice **omnisciente** est née avec l'école publique. Les ancien·ne·s maître·sse·s d'école étaient rémunéré·e·s pour enseigner les rudiments du lire, écrire et compter. C'est l'ambition d'une formation complète du citoyen qui étendit petit à petit le viatique, tant de l'élève que de l'enseignant·e érudit·e :

histoire, géographie, sciences et techniques, artisanat, éducation physique, civique et morale, littérature, dessin, musique, aujourd'hui médias, informatique, réseaux sociaux, seconde voire troisième langue, etc. (Baillat et al., 2001). La tradition latine et républicaine garde particulièrement la marque des « hussards noirs » chargés de répandre le même savoir émancipateur aux quatre coins du territoire national. Comme le *Code Soleil* l'a signifié dès 1923 aux enseignants et enseignantes primaires françaises, le maître ou la maîtresse d'école doit instruire et éduquer les enfants de son village d'un seul tenant, en incarnant à lui ou elle seul.e la force et les vertus de la Raison. Son *aura* doit même civiliser les familles et le reste de la population, inspirés par cette présence unifiée et unifiante d'une sagesse expurgée des particularismes à pourchasser. « Tout de même, c'est un coin de France qu'on lui confie. Il va en être l'éducateur, le moralisateur, le philosophe. (...) Il doit avoir les capacités nécessaires pour devenir le guide intellectuel, moral et social des habitants de son village » (Soleil, 1923/1951, p. 8). En Suisse, les cantons latins ont fait à peu près le même raisonnement, et restent attachés à l'identité à la fois éminente et modeste du ou de la préposée aux apprentissages fondamentaux (Maulini & Boesiger, 2007).

Cette image peut sembler désuète, mais elle continue à séduire, peut-être plus que jamais dès lors que l'ordre ancien et l'autorité magistrale semblent menacés par un aplatissement du monde ayant tendance à mettre toutes les paroles à égalité (Darling-Hammond, 2010). Le succès d'un film comme *Être et avoir*, au début des années 2000, est sans doute dû à sa facture cinématographique : l'art du cadrage, la sélection des *rushs* et le montage (récompensé par un *César*) ont pu jouer un rôle dans l'attrait que ce documentaire a exercé. Mais si trois millions de personnes l'ont vu dans dix-sept pays, c'est que cette mise en images d'une école à classe unique en milieu rural a réveillé chez son public la nostalgie d'un monde apparemment paisible et unifié, « incarné par un instituteur dont tout spectateur aurait rêvé durant l'enfance » (Jouan-Westlund, 2014, p. 117). Ce succès révèle un intérêt très largement partagé pour le sujet abordé : ce qui se passe dans une classe primaire un peu particulière, sorte de modèle réduit du « vivre ensemble » à préserver. Cette image d'Épinal romantise l'égide d'un.e généraliste tenant lieu de référence aux yeux des enfants (sinon de leurs parents), capable de mener de front l'enseignement de programmes différents, dans une classe à plusieurs degrés, et encourageant par-là même autant le mérite individuel que l'entente et la solidarité fraternelle.

Un autre succès public, celui de la série télévisée *L'instit*, incite à penser que l'action d'un ou d'une enseignante généraliste, dans une classe primaire (cette fois fictive), constitue un sujet de premier plan pour une large part des populations francophones. Pour rappel, les 46 épisodes de 90 minutes sont une co-production franco-suisse. Et le rôle de l'enseignant (scénarisé par Didier Cohen) dévoile, à chaque épisode, un problème différent : un enjeu de nature sociale, qu'un professionnel de l'enseignement primaire est censé rencontrer ordinairement. D'épisode en épisode, au gré des déplacements du vacataire itinérant, la nature de ces problèmes révèle une certaine représentation du métier. *L'instit* agit dans l'intérêt de tel élève confronté au racisme ; ou de tel autre, victime de maltraitance... Il est successivement confronté aux effets de l'illettrisme, du chômage, de l'immigration clandestine, de l'homoparentalité, du handicap, etc. Les savoirs scolaires ne sont pas absents, mais ce pédagogue de génie (plus compétent que les enseignants ordinaires !) les met justement au service d'un projet plus large d'affranchissement et d'intégration. Là où le maître d'*Être et avoir* a pu exprimer la permanence de la transmission, celui de *L'instit* symbolise l'humanisme capable et soucieux d'innovation : le premier est enraciné, l'autre roule en moto, mais les deux ont une même qualité : celle de répondre à tous les besoins de tous les enfants (Gouraud, 2005).

Le cinéma n'est pas le reflet du monde réel, mais il dit quelque chose des idéaux qui sous-tendent la manière dont ce monde est appréhendé. L'attachement à la figure du généraliste semble ici nourri d'une certaine conception de la maîtrise disciplinaire et de la polyvalence. Philippot et Baillat (2013) considèrent cette polyvalence « comme un ensemble de rhétoriques construites à partir d'une notion polysémique et d'un artefact idéologique » (p. 7) et donc comme un « concept flou ». Une thèse récente la qualifie de « fourre-tout » mais aussi et finalement d'« impossible à assumer » (Gomez-Gauthier, 2020). Ces travaux reconnaissent que cette idée ou cet idéal – tout approximatif qu'il soit – fait partie des discours valorisant la mission et le travail des enseignant-e-s primaires, y compris et peut-être d'abord lorsque ce travail est confronté à ses limites. Tant la France que les autres pays francophones ont introduit d'autres intervenant-e-s dans les classes (maîtres de soutien, médiateurs culturels, maîtres spécialistes d'éducation physique, de musique, d'expression plastique, de langue vivante, etc.), mais de manière subsidiaire, complémentaire, sans remettre en cause le profil et la formation intégrale des instituteurs. Même les enseignants et enseignantes dites *spécialisées* (pour la prise en charge des élèves eux-mêmes dits à *besoins particuliers*) sont le plus souvent des généralistes davantage qualifiés que leurs collègues *ordinaires*, censément plus savants et plus compétents, mais sur la base d'un supplément de formation qui doit lui aussi réunir – c'est le paradoxe – toutes les expertises dans une même personne autosuffisante (Perrenoud, 1990).

À quoi est-ce dû ? Il serait intéressant de s'attarder sur les connotations respectives de « l'enseignant-e polyvalent-e ou de l'enseignant-e généraliste ». Histoire de détourner des champs sémantiques, des rhétoriques et des modes de fonctionnements qui, parfois, sont utilisés conjointement et, d'autres fois, de manière disjointe. Philippot et Baillat (2013) relèvent que la polyvalence et le qualificatif *polyvalent* « sont l'objet de multiples constructions de significations et attributions de valeurs », par exemple « une valeur dépréciative dans des sociétés dans lesquelles le professionnel est bien souvent présenté comme l'expert, le spécialiste » (p. 1). La fonction de médecin généraliste (historiquement dévalorisée dans la profession, mais profilée en nouvelle spécialisation) témoigne de la tension inhérente à une division du travail de plus en plus segmentée (par souci d'expertise) mais cherchant aussi à se réunifier (lorsque les coûts de la fragmentation dépassent les profits de la focalisation). On se demande ainsi fréquemment si les compétences pondérées mais étendues des agents de première intervention sont le passé ou l'avenir de sociétés en quête de savoirs de pointe mais aussi catalyseurs d'unité. Entre « l'honneur perdu du généraliste » (Jaisson, 2002) et sa réhabilitation autour d'« un savoir théorique et de compétences pratiques vastes » (Carrel et al., 2017, p. 1532), la référence de départ résiste à son érosion, mais en alliant de manière plus ou moins assumée conservatisme et innovation.

Du seul point de vue des savoirs enseignés, le plan d'études en vigueur en Suisse romande (PER, 2010) énumère pas moins de douze disciplines à maîtriser. Cela signifie que chaque enseignante ou enseignant doit d'une part pouvoir compter sur des connaissances très étendues, mais aussi sur des compétences élargies de transmission de ces connaissances. Où qu'il soit – une grande école de centre-ville ou une classe unique à la montagne – l'institution qui l'emploie lui demande d'enseigner trois langues (français, allemand, anglais), les mathématiques et les sciences (sciences de la nature et sciences sociales : histoire, géographie, citoyenneté), les arts (musique, arts plastiques et visuels, activités créatrices et manuelles), l'éducation physique et l'éducation nutritionnelle. À ces avenues parallèles s'ajoutent cinq domaines orthogonaux de formation générale (médias et informatique ; santé et bien-être ; choix et projets personnels ; vivre ensemble et exercice de la démocratie ; interdépendances sociales économiques et environnementales), ainsi que cinq capacités transversales (collaboration, communication, stratégies d'apprentissage, pensée créatrice et démarche réflexive). Tout additionner serait tellement irréaliste que les deux séries de cinq compléments sont présentées comme des éléments à travailler *au travers* des disciplines, ce qui doit optimiser l'emploi du temps scolaire, mais qui élève aussi le niveau de compétence exigé de chaque enseignant-e et le risque proportionnel de se sentir dépassé (Buchanan, 2020). Les professionnel-le-s trouvent d'ailleurs que tout cela fait beaucoup, assurément toujours plus, et que l'école devrait peut-être choisir entre la quantité de ses ambitions et le niveau de chacune d'elles prise isolément. Le Syndicat des enseignant-e-s romand-e-s (SER) a contesté des objectifs d'apprentissage récemment ajoutés au curriculum primaire, au motif qu'il fallait « respecter l'objectif de formation générale de l'élève » et qu'il ne fallait, dès lors, « pas surévaluer les objectifs à atteindre, notamment pour les enseignants généralistes primaires » (SER, 2011, p. G2).

Doter les élèves du primaire d'un solide bagage comprenant des connaissances étendues, des compétences sociales et en même temps suffisamment de confiance en eux est en effet une gageure. D'autant plus dans un contexte politique à la fois soucieux de bienveillance inclusive et de rigueur sélective (Monney, 2018). Et pourtant, comment envisager la poursuite de la formation sans ces acquis préalables ? Comment les élèves pourraient-ils faire face plus tard aux défis de l'enseignement secondaire ? À l'heure où s'expriment de nouvelles attentes, par exemple en matière de culture numérique, de langages de programmation, d'entrepreneuriat, de transition écologique ou de philosophie pour les enfants, des fissures peuvent résulter des cumuls dont l'enseignant-e généraliste est l'objet. Certains cantons latins régulent la situation en engageant des spécialistes de tel ou tel domaine, en spécialisant partiellement certain-e-s enseignant-e-s, par de la formation continue ou même dès leur formation initiale. Mais malgré cette érosion, tous ont jusqu'ici conservé le principe d'un statut unique, permettant des engagements indifférenciés de généralistes dans tout l'espace régional, quitte à leur demander ensuite de se (re)qualifier dans certains domaines particuliers. Ce modèle est en quelque sorte mis à l'épreuve par les phénomènes interdépendants d'élévation des attentes, densification des programmes, différenciation des méthodes, implication des usagers, travail coopératif. Ceci d'autant plus que la tendance est à une coordination fédérale renforcée, qui peut implicitement ou explicitement inciter les régions linguistiques à s'unir et sortir ainsi de leurs respectifs prés carrés.

2. Le ou la semi-généraliste : un changement modulant ses ambitions

La tradition anglosaxonne et germanophone diffère en effet partiellement des principes qui dominent en contexte latin. Une organisation scolaire moins centralisée, un rapport plus hétérogène aux hiérarchies culturelles, un dosage différent de l'autorité de statut et de l'autorité de compétence : ces facteurs peuvent expliquer une redistribution plus directe et fonctionnelle des responsabilités. Là où un espace régional fait de la résistance en concédant bon gré mal gré des exceptions, l'autre choisit de basculer plus franchement du modèle anciennement polyvalent (*Allrounder-Modell*) vers sa révision par la formation et le recrutement de semi-généralistes qualifié-e-s dans une partie des disciplines scolaires seulement (Bucher et al. 2010). Ce raisonnement est fréquemment observé en Grand-Bretagne, aux États-Unis ou encore en Australie, où une recherche auprès des chefs d'établissement a par exemple conclu 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* » (Ardzejewska, McMaugh & Coutts, 2010, p. 203). Ce diagnostic s'appuie sur des travaux plus sectoriels, interrogeant la manière dont des disciplines spécifiques comme les sciences, la musique, les arts visuels ou l'éducation physique gagnent ou non à se voir enseignées par des spécialistes intégrés dans les écoles, et collaborant avec des maîtres de classe (*classroom teachers*) par vocation concentrés sur l'enseignement de la littérature et de la numératie (OFSTED, 2009). Un pays germanophone comme l'Autriche vient d'opter récemment pour un modèle d'*enseignant-e généraliste spécialisé-e* (« *spezialisierte Generalist*in* »), au motif que les « exigences accrues » ne peuvent plus se contenter des contours certes « charmants » mais dépassés d'un-e titulaire régnant en toute autarcie sur sa classe et prétendant jongler en permanence avec tous les savoirs, dans un milieu éducatif accueillant et stimulant parce que riche en interdisciplinarité :

Die Beschreibung von Volksschullehrer*innen als spezialisierte Generalist*innen klingt zunächst charmant, passend zur Idee, dass jüngere Schüler*innen eine kontinuierliche Bezugsperson benötigen, die sich ganzheitlich um „ihre“ Klasse kümmert und die im Lehrplan der Volksschule verankerten situationsorientierten und fachübergreifenden Lernanlässe realisiert. Die Beschreibung ist aber auch passend zur Idee, dass – angesichts gestiegener Anforderungen – eine fachliche Vertiefung mindestens in einigen curricularen Bereichen notwendig wäre. (Soukup-Altrichter, 2020, p. 47)¹

Ajouter des pièces ou réduire le champ d'action

Nous retrouvons les termes initiaux de notre équation. Si Piaget hier, l'UNESCO, l'OCDE ou *Swissuniversities* aujourd'hui, réclament tous un corps enseignant « *equipped with relevant knowledge, capabilities, dispositions, values and skills* », les satisfaire est possible de deux façons : en ajoutant des pièces à la formation de chaque généraliste ; ou en réduisant son champ d'action pour le perfectionner à volume d'expertise constant, dans une partie du métier seulement. En créant quasi-simultanément les Hautes écoles pédagogiques au tournant de l'an 2000, les cantons suisses auraient pu prendre la décision de s'engager dans la « tertiarisation des enseignants » de façon non seulement synchrone, mais concertée (Criblez, 2012 ; Oelkers, 2012). Il n'y eut cependant pas de mouvement d'uniformisation des profils d'enseignant-e-s. Garante de la reconnaissance des diplômes depuis le cycle 1 du primaire jusqu'au secondaire II inclus, la Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) a laissé – et laisse encore aujourd'hui – une grande latitude aux cantons. Si ceux-ci cherchent des convergences, c'est volontairement et localement. Pour l'enseignement primaire, les titres délivrés doivent formellement permettre un recrutement comme généraliste du premier et/ou du second cycle (élèves de 4 à 8, puis 8 à 12 ans), mais les études peuvent en réalité aboutir à une certification de l'aptitude à l'enseignement « dans tous les domaines » (généraliste) ou « dans un large éventail de disciplines » (semi-généraliste). C'est la seconde variante que les cantons germanophones ont préféré privilégier. Au moment de faire un bilan de cette réforme, un groupe de planification de la CDIP et des Hautes écoles pédagogiques a mis l'accent sur trois objectifs : 1. une bonne pratique – la pertinence de la formation au niveau du travail scolaire et de l'action pédagogique. 2. une bonne gouvernance – la pertinence de la formation au niveau du pilotage politique et

¹ « La description des enseignant-e-s de l'école obligatoire comme des généralistes semble tout d'abord séduisante, en accord avec l'idée que les jeunes élèves ont besoin d'une personne de référence continue qui s'occupe globalement de « leur » classe et qui réalise les occasions d'apprentissage situées et interdisciplinaires ancrées dans le programme de l'école obligatoire. Mais la description est également adaptée à l'idée que – compte tenu des exigences accrues – un approfondissement professionnel serait nécessaire au moins dans certains domaines curriculaires. »

administratif. 3. une bonne renommée – la pertinence de la formation du point de vue des milieux politiques et des médias (Ambühl & Stadelmann, 2011). Le choix des rédacteurs s'est porté sur une formulation au singulier (*la* formation) mais les options en matière de spécialisation étaient multiples et devaient faire système pour que les différents profils d'enseignant-e-s se complètent devant les classes et dans les établissements. Le but étant d'élever le niveau des prestations sans devoir allonger la durée des études, une stratégie de division du travail et de l'expertise a voulu distribuer les apports nouveaux entre des catégories de personnel davantage profilées et tenues de compenser le cloisonnement opéré par un effort supplémentaire de coopération (Tardif & Levasseur, 2010).

Dans ce contexte, Leder (2011) a thématisé l'articulation selon lui possible entre professionnalisation et spécialisation : « à l'instar d'autres domaines professionnels, la spécialisation de la formation des enseignantes et enseignants est depuis assez longtemps au service de la professionnalisation » (p. 23). Le statut de semi-généraliste, plus spécialisé que le généraliste, témoignerait d'une professionnalisation accrue de l'enseignant-e primaire, allant chronologiquement de pair avec la création du baccalauréat en enseignement primaire, de niveau tertiaire. Ce point de vue semble bien partagé en Suisse allemande, et contraste avec des options latines qui sont évoquées pour en montrer la spécificité. Leder (*ibid.*) précise en effet que « le généraliste correspond à l'image traditionnelle que l'on se fait de l'enseignante ou de l'enseignant, responsable sur le plan pédagogique de l'ensemble des enfants de sa classe ». Pour lui, « cet idéal pédagogique exerce une forte influence sur la manière dont le public perçoit le métier d'enseignant au degré primaire, et donc sur l'image de la profession enseignante que se fait une partie des étudiantes et étudiants » (pp. 24-25). Cette image idéale du généraliste renvoie à la tradition mais elle comporte un risque cumulé de trop-plein et de trop peu d'ambition. Trop-plein, parce que la polyvalence serait un leurre devant l'explosion des savoirs à connaître. Trop peu, parce que décréter l'attachement au généraliste dans ces conditions serait renoncer à placer les élèves devant des personnes réellement à même de les initier à chaque discipline, et de prendre en charge leurs difficultés spécifiques lorsqu'elles se présentent :

Avec cette exigence d'être équipé pour tous les défis qui se présentent et de pouvoir tout « maîtriser », on court le risque d'occasionner un surmenage systématique, résultant de cette « aspiration à vouloir être qualifié pour tout ». L'image traditionnelle du « pédagogue » généraliste peut conduire à un idéalisme excessif et s'avérer source de frustration permanente au vu de la diversité des attentes qui pèsent sur l'enseignante ou l'enseignant (et qui ne se limitent plus, depuis longtemps, à l'enseignement uniquement, mais qui consistent aussi souvent en des projections sur la personne de l'enseignante ou enseignant émanant des parents, des collègues et des milieux politiques). Une conclusion s'est alors imposée : « La dé-professionnalisation résulte également de cette aspiration à vouloir être qualifié pour tout, selon laquelle une ou un enseignant bien formé doit être capable de tout faire » (Leder, 2011, p. 25).

L'attachement de la Suisse latine à la figure du généraliste et le choix des cantons germanophones de plutôt former des semi-généralistes s'inscriraient donc et apparemment dans une problématique de professionnalisation vue différemment des deux côtés de la Sarine. On peut interpréter cet écart comme l'effet d'un rapport culturellement différent à la forme scolaire d'éducation ou aux fonctions du corps enseignant, mais aussi comme le corrélat plus direct de choix politiques afférents au statut et au volume de la formation des professionnel-le-s concerné-e-s. Preuve en est par exemple une situation française mise en cause de l'intérieur du pays au motif que « les effets conjugués de l'ouverture de l'école et de l'extension des missions confiées aux professeurs des écoles ont eu pour effet de laminer et rendre impossible toute pratique de la polyvalence » (Gomez-Gauthié, 2020, p. 61), mais dont la caractéristique est d'abord de réduire la formation pédagogique des professeur-e-s des écoles à un master consécutif de deux ans.

Histoire locale, durée et empan de la formation

Par contraste, les länder allemands demandent tous une formation professionnalisante plus longue (au moins sept semestres), mais en la concentrant sur un nombre réduit de disciplines (quatre au maximum) ou en l'allongeant jusqu'à dix semestres pour prétendre au statut de complet généraliste (« *Übergreifendes Lehramt* ») (Schmees, 2020). L'histoire locale est donc une chose, une autre la relation quasi mécanique entre durée et empan de la formation. Soit la première doit s'adapter aux secondes, soit c'est l'inverse, le spectre de l'enseignement général hantant l'essentiel des discussions et des compromis établis à court ou moyen terme dans chaque région. Si la spécialisation implique une définition et une répartition des tâches très nettes au sein des établissements, et si la coordination serrée des compétences des semi-généralistes paraît, *a priori*, une nécessité impérieuse pour assurer que les objectifs disciplinaires et transversaux seront atteints dans chaque classe d'un établissement, l'horizon de polyvalence subsiste. Comme idéal-type ou comme profil professionnel d'actualité, le et la généraliste d'antan seraient-ils devenus des références tutélaires mais définitivement problématisés ?

Ce qui paraît en réalité controversé, ce sont d'une part les effets induits par un objectif tel qu'« être qualifié pour tout », d'autre part les risques de fragmentation si l'on renonce à cet objectif, enfin la possibilité ou

l'impossibilité de construire dans le temps imparti de solides « compétences en transfert » consistant à « transférer le savoir didactique et l'expérience pédagogique vers l'enseignement dans des disciplines voisines » (Leder, *op.cit.*, p. 26). Le tout en lien avec le niveau de formation minimalement fixé, lui-même corrélé au statut et à la rémunération des enseignant-e-s tels que l'État est prêt à les assumer (Hargreaves, 2009). Il y a une dizaine d'années, la solution pragmatique retenue dans la majorité des Hautes écoles pédagogiques de Suisse alémanique a consisté à

ne pas se former dans une ou plusieurs disciplines parmi celles de la musique, de l'éducation physique, des arts visuels et de la deuxième langue étrangère. Les étudiantes et étudiants peuvent ainsi choisir un certain profil, tout en effectuant le même temps de formation. Cependant, au niveau de l'organisation, ces profils disciplinaires compliquent la tâche des autorités d'engagement et des responsables d'établissement scolaire. Comme cela a été énoncé, il n'est pas toujours possible ou aisé, lorsqu'il faut pourvoir un poste vacant, de trouver la personne qui a les « bonnes disciplines » (*ibid.*, p. 26).

Wentzel et Perrin (2009) avaient déjà constaté que les formations pour l'enseignement primaire avaient une nette tendance à se différencier suivant la région linguistique :

Ce modèle du maître généraliste, traditionnel et récurrent dans l'histoire de l'enseignement préscolaire et primaire suisse, se trouve aujourd'hui remis en question à plusieurs niveaux de réalité liés notamment à une évolution, sur le terrain, de la pratique professionnelle et de la division du travail enseignant. Certaines Hautes écoles de Suisse alémanique ont déjà fait le choix de former des maîtres « semi-généralistes », sur la base d'un tronc commun de disciplines fondamentales et d'une formation à option pour d'autres disciplines d'enseignement (p. 44).

Depuis lors, cette tendance se confirme. La plupart des Hautes écoles pédagogiques demandent à leurs étudiant-e-s de choisir entre plusieurs disciplines d'enseignement, mouvement davantage marqué en territoire alémanique mais présent aussi dans plusieurs cantons romands. Des groupes ou faisceaux de matières peuvent ainsi diviser en deux le contenu global du plan d'études, les enseignant-e-s de chacun des deux profils pouvant se partager une classe en assumant ainsi l'ensemble du curriculum. Ou un tronc commun peut réunir tout le monde (langue scolaire, mathématiques, etc.) et se compléter d'options pour les disciplines complémentaires (en particulier arts, éducation physique, langues étrangères, etc.). Les profils dépendent le plus souvent du cycle d'enseignement concerné (élèves de moins ou de plus de 8 ans) et ils peuvent être plus ou moins fixés par la formulation du diplôme délivré. Celui-ci est cependant partout et au minimum un titre de baccalauréat d'une valeur de 180 crédits ECTS, portant la mention « enseignant-e diplômé-e du degré primaire pour les degrés ... à ... ». Le règlement de reconnaissance stipule seulement que « la formation à l'enseignement du degré primaire prépare à l'enseignement d'au moins six disciplines du plan d'études » et que « l'obtention d'une habilitation à enseigner des disciplines supplémentaires, dans des années de scolarité supplémentaires ou dans un cycle supplémentaire du degré primaire, est attestée par un diplôme additionnel » (CDIP, 2019, art.13, 18, 19). Le cadre légal est ainsi conçu pour rendre les ambitions modulables, en fonction des choix mais aussi des équilibres politiques dans les cantons. L'espace germanophone privilégie les profils séparés, les hautes écoles romandes proposent des options mais un titre unifié, Genève forme ses généralistes en quatre ans pour maintenir la polyvalence, et le Tessin tient même le pari de rester généraliste dans un format de trois ans. Cette diversité permet d'un côté d'éviter les conflits (chacun légifère de son côté), mais elle alimente aussi les comparaisons, voire les appels à l'unification. Le débat est donc ouvert et même de plus en plus explicite à ce propos.

« Petits élèves, petite formation »

La norme en vigueur est celle d'une hiérarchisation des statuts et des formations d'enseignant-e-s « en escalier ». Les spécialistes du secondaire post-obligatoire doivent ainsi acquérir une maîtrise disciplinaire (270 à 300 crédits ECTS) puis un diplôme d'enseignement (60 crédits). Celles et ceux du secondaire obligatoire peuvent se contenter d'un baccalauréat initial (180 crédits) auquel s'ajoute une maîtrise professionnalisante (90 à 120 crédits). Les enseignant-e-s primaires s'en tiennent à un baccalauréat immédiatement professionnalisant (180 crédits), seules celles et ceux qui se destinent à l'enseignement spécialisé devant lui ajouter ensuite une maîtrise spécifique (90 à 120 crédits). Les totaux décroissants de crédits d'études passent donc d'un maximum de 360 à un palier intermédiaire de 270 puis un plancher de 180, cet étagement pouvant être ironiquement critiqué par le biais du slogan « petits élèves, petite formation ! » (SPV, 2007). C'est précisément ce qu'interrogent les plus récentes prises de position. Les syndicats alémaniques et latins ont par exemple fait cause commune pour exiger une revalorisation de la formation pour les premiers degrés : « c'est lorsqu'il porte sur l'amélioration de la qualité du personnel enseignant que l'investissement dans l'éducation est le plus efficace ; les enseignants de tous les degrés doivent bénéficier tous d'une formation de niveau master » (SER-LCH, 2011, p. 27). Les Hautes écoles pédagogiques doivent composer entre cette pression progressiste et le contexte conservateur qu'elle dénonce,

ce qui les a amenées à prendre position pour « développer structurellement la qualification des enseignant-e-s du primaire » (CHEP, 2021, p. 75). Elles l'ont fait en dessinant, après consultation des milieux concernés, cinq scénarios principaux de consolidation possible ou souhaitable du baccalauréat : 1. Un *curriculum* renforcé (jusqu'à 60 crédits obligatoires ajoutés). 2. Une anticipation de la maîtrise de classe, prolongée d'une phase formalisée d'entrée dans la profession (30 crédits de supplément). 3. L'ajout de formations facultatives et profilées dans des domaines à options (jusqu'à 60 crédits de certificat-diplôme-maîtrise subsidiaire de formation continue). 4. Une combinaison des scénarios 1 et 2 (30 ou 60 crédits de supplément, certains liés à l'entrée en fonction). 5. Une combinaison des propositions 1 et 3 (un baccalauréat augmenté d'au moins 30 crédits, puis au moins 30 crédits de plus pour une maîtrise à option facultative). L'état des lieux est donc prudent, modulé, ramifié, mais il finit par conclure que « le principal potentiel est attribué aux deux dernières combinaisons, qui peuvent tout à fait être approfondies de manière combinée » (*ibid.*). On sent que l'avenir est délicat à tracer, et l'on peut se demander sur quels critères il le sera. Des données sont-elles disponibles, qui indiqueraient quelles formules apporteront réellement quels profits aux enseignant-e-s, aux élèves et finalement aux systèmes scolaires considérés ?

3. Quels compromis, pour quels profits ?

Tant les hésitations que les prises de position politiques peuvent interpellier la recherche et sa capacité à éclairer la prise de décision. Que savons-nous, en somme, des vertus et des limites possibles de chaque scénario ? Pouvons-nous dire quels principes d'action seraient les plus indiqués, féconds, avantageux, voire simplement efficaces pour répondre aux besoins des écoliers du primaire et de leurs enseignant-e-s ? Avons-nous des faits à confronter aux opinions ? Des « données probantes » susceptibles de documenter sinon d'arbitrer les discussions ? Les sciences de l'éducation ne peuvent pas dire ce qu'il faut faire, mais elles peuvent examiner – globalement ou finement – ce que produisent différentes pratiques, puis en quoi celles-ci débouchent – ou non – sur ce que les acteurs en attendent ou disent en attendre lorsqu'on leur pose la question. Le but de ce numéro de la *Revue suisse des sciences de l'éducation*, nous l'avons dit, n'est pas de préconiser un modèle, mais d'apporter des éléments d'appréciation capables de mettre les idéaux à l'épreuve des réalités observées. Et ce qu'il faut admettre, c'est que les références solides manquent, en l'état, pour se prononcer.

Comment l'expliquer ? Premièrement, comparer les effets d'un « enseignement de généraliste » et d'un « enseignement de spécialiste » peut sembler d'une grande trivialité : on se doute que le second sera plus pointu et donc plus compétent que le premier. Mais deuxièmement, l'enjeu est plus complexe, tant montrer des différences branche par branche ferait l'impasse sur tout ce qui se joue dans les intervalles ignorés : l'éducation globale, la culture générale, les liens entre disciplines, la vie et le climat scolaire, l'apprentissage vicariant, les relations humaines, etc. Troisièmement, on pourrait tenter de voir large et de tout comparer : mais le nombre des variables deviendrait si élevé qu'il serait impossible d'en isoler une sans écarter celles qui pèsent par ailleurs et que l'on peut juger davantage prioritaires suivant le point de vue normatif adopté. Bref : qui serait en mesure de décréter que l'enseignant-e polyvalent-e ou spécialisé-e est dans tous les cas le plus indiqué ? C'est d'autant plus délicat à envisager que ne peuvent se comparer que des choses comparables, et que le bagage des enseignant-e-s jaugé peut être relativisé par la durée des études qu'ils et elles lui ont consacré. L'article de Reichenbach publié ici en ouverture de dossier interroge sémantiquement et philosophiquement – dans une démarche critique relevant de l'essai – les catégories dans lesquelles sont rangés les enseignant-e-s primaires. Créer des catégories étanches permettrait de mesurer leurs relatives pertinences, mais au risque justement de figer ce que l'on peut vouloir par ailleurs combiner et faire évoluer par ajustements successifs aux besoins identifiés. C'est cette recherche d'un nouveau modèle et d'une façon de poser l'équation du profil des enseignant-e-s primaires, avec des variables concernant leur spécialisation, qui sont au centre de l'article que Fuchs et Herzog consacrent ensuite au modèle flexible de l'enseignant-e profilé-e.

Les comparaisons chiffrées sont dès lors rares et difficiles à synthétiser. Une brève note de synthèse canadienne a récemment établi que « *the literature surrounding generalist and specialist teachers in a range of content areas appears to support the claim that specialist teachers can positively impact student achievement and contribute to student success at the elementary level* »² (Pollock & Mindzack, 2018, p. 1). Le bénéfique serait potentiel, et centré

² « La documentation relative aux enseignant.es généralistes et spécialistes dans un éventail de domaines semble soutenir l'affirmation selon laquelle les enseignant-e-s spécialistes peuvent avoir un impact positif sur les résultats des élèves et contribuer à leur réussite au niveau élémentaire. »

sur la réussite des élèves à des tests standardisés, ceux-là mêmes que contestent les tenants d'un enseignement moins instrumental et cloisonné. Une étude américaine (État de la Caroline du Nord) est encore plus nuancée : « *Student achievement results indicate that specialization is not leading to its theorized benefits in mathematics and reading. Specialists are no more effective than their generalist peers and are less effective than they were before specializing. Science results are different and show benefits to specialization. These findings question the use of specialization but invite continued research to more fully assess its impact* »³ (Bastian & Fortner, 2018, p. 1). Des travaux plus pointus aideront-ils à statuer ? Ils risquent d'être difficiles à mener si les systèmes scolaires adoptent, comme en Suisse, des compromis de plus en plus subtils entre des statuts et des qualifications de plus en plus variés. La variation entre différentes orientations statutaires des enseignant-e-s primaires est l'objet des articles de Maulini et Perrenoud (qui ont analysé les paramètres de la situation en Suisse romande) ainsi que de Sahlfeld et Antonini (pour le Tessin). Ces travaux montrent les préférences mais aussi les ambivalences locales, régulièrement tiraillées entre différentes conceptions du travail scolaire et de ses critères de qualité.

La somme des injonctions curriculaires barre-t-elle l'horizon interdisciplinaire ?

Dans ce cas, des approches plus qualitatives, voire cliniques, peuvent montrer comment travaillent pratiquement quel-le-s enseignant-e-s, avec quels effets sur quels élèves, et en impliquant leurs classes dans quelles interactions. De ce point de vue, les rapports qui sont susceptibles d'être tissés entre les disciplines ont tendance à se ramifier. Pour un-e généraliste, les possibilités de conjuguer des enseignements sont nombreuses. Pour ne citer que des exemples très simples : enseigner les arts visuels en anglais, chanter dans la langue seconde ou encore travailler la notion de plan conjointement en géographie et en mathématiques. Des spécialistes peuvent procéder de même, à condition de nouer des collaborations. Mais si être généraliste offre plus de souplesse dans l'acculturation d'une classe, il n'en reste pas moins que cette classe vit au rythme de sollicitations externes et s'inscrit dans un système qui a ses rythmes et ses exigences spécifiques. Se pose la question de savoir si la somme des injonctions (curriculaires, en matière d'évaluation dans les différentes disciplines) ne barre précisément pas l'horizon interdisciplinaire. N'est-il pas légitime de s'interroger sur les libertés méthodologiques et didactiques que s'octroie un généraliste lorsqu'il sait qu'un calendrier de tests écrits va jaloner ses séquences d'enseignement ? Surtout si ces tests découlent d'un *monitoring* des systèmes éducatifs instauré aux niveaux cantonal ou fédéral... Personne n'ignore la force d'un impératif catégorique. D'où une question fondamentale : dans quelles mesures la ou le généraliste jouit-il réellement d'une liberté en matière de rapprochements, de passerelles ou encore de va-et-vient disciplinaires, y compris en articulant entre elles différentes démarches didactiques (Ducrey Monnier, 2014) ? Comparer le travail des enseignant-e-s polyvalent-e-s et de leurs collègues spécialisé-e-s ne peut s'opérer sans tenir compte de l'organisation de ce travail par l'institution, et des gestes que celle-ci facilite ou complique, par des découpages jugés fonctionnels ou, à l'inverse, arbitraires (Gather Thurler & Maulini, 2007).

Comme l'indiquent les plans d'études, l'enseignement primaire est désormais tenu de donner une place aux « éducations à... », aux « domaines généraux de formation » (aux médias, à la santé, à la démocratie, aux interdépendances...) traversant les enseignements disciplinaires. Cet élargissement fait fond sur l'ouverture progressive de l'école à des pratiques sociales étendues bien au-delà des savoirs fondamentaux : éducation sexuelle, politique, citoyenneté numérique, etc. Cas échéant, des spécialistes assistent depuis plus ou moins longtemps leurs collègues polyvalent-e-s. Quelles que soient les qualifications des un-e-s et des autres, le ou la titulaire de classe doit veiller à ce que les prestations des spécialistes et/ou généralistes impliqués s'articulent entre elles. Cette articulation implique de prendre en compte des registres de collaborations, des mandats complémentaires, des prises de relais, voire une répartition de contenus... C'est l'objet de l'article de Mili en clôture de notre dossier.

Les effets (escomptés et constatés) de ces collaborations sont parfois analysés : les rôles des un-e-s et des autres ne sont pas attribués par hasard. Ils sont fonction d'attentes particulières (Cordoba, 2013 ; Jaccard, 2009). Le ou la médiatrice culturelle qui collabore avec des enseignant-e-s s'attend par exemple, généralement, à ce que son dossier élaboré dans le cadre d'un service pédagogique d'orchestre soit utilisé en classe. Il ou elle escompte qu'une classe venue assister à une représentation d'*Antigone* connaisse suffisamment le texte pour rester attentive

³ « Les résultats des élèves indiquent que la spécialisation n'apporte pas les avantages escomptés en mathématiques et en lecture. Les spécialistes ne sont pas plus efficaces que leurs homologues généralistes et sont moins efficaces qu'avant leur spécialisation. Les résultats en sciences sont différents et montrent les avantages de la spécialisation. Ces résultats remettent en question l'utilisation de la spécialisation mais invitent à poursuivre les recherches pour mieux évaluer son impact. »

au déroulement de ce qui se passe sur scène (Mili, 2016 ; Nadeau, 2021). En d'autres termes, si les questions de coordination des missions et interventions de semi-généralistes au sein d'un établissement sont évoquées comme cruciales pour le bon fonctionnement d'une école primaire, le ou la généraliste vit avec l'impératif de s'inscrire au sein d'une équipe professionnelle. Le paradigme de la *boîte à œufs* (chaque titulaire seul-e dans sa classe) laisse peu à peu place à des collaborations multiples, parfois lourdes à assumer mais souvent revendiquées comme des ressources à partager (Garnier, 2015). On évoque et on étudie de plus en plus des pratiques complexes et conjointes, dites d'*intermétiers* (Allenbach et al., 2021). Passages de relais, modalités de collaborations et définition des responsabilités ne sont-ils pas autant de points sensibles, qui conditionnent la coordination des mesures à prendre, de sorte que les dispositifs mis en place pour faire acquérir des savoirs ou des compétences puissent avoir une chance de bien fonctionner ? Cet enjeu est d'autant plus décisif qu'il transcende finalement la question des profils individuels : si la règle devient la coopération, aucun-e professionnel-le ne peut se prétendre souverain dans sa classe, ce qui est bien sûr à double tranchant. D'un côté, pourquoi craindre des profils variés ? Mais de l'autre, comment orchestrer ces profils pour que la gestion de l'école se consacre aux apprentissages et non à un jonglage entre fonctions, tâches, procédures, horaires, cahiers des charges et organigrammes de la néo-bureaucratie (Hibou, 2012 ; Weil, 2017) ?

En ultime analyse, le débat dichotomique (« généraliste unique ou multiples spécialistes ? ») ne doit pas cacher l'enjeu plus complexe et sans doute plus probable de la division systémique du travail (« quels compromis, pour quels profits ? »). Car en réalité, tout se passe comme si les termes de « généraliste », « semi-généraliste », « semi-spécialiste » et « spécialiste » constituaient une sorte de *continuum* dont les autorités et les établissements scolaires exploiteront à l'avenir toutes les variantes possibles, en faisant au passage référence à des conceptions plus ou moins compatibles de la professionnalisation (Leutwyler & Herzog, 2010) ... Les articles réunis dans ce volume ont donc moins vocation à trancher dans le vif qu'à tenter de mieux comprendre ce qui se joue dans les évolutions de la division du travail telles qu'elles sont. Ils le font à différentes échelles, en étudiant autant les arrangements politiques que des pratiques situées de collaboration, les affrontements rhétoriques que les hybridations constatables dans l'activité et la formation (initiale et continue) des enseignant-e-s.

Références bibliographiques

- Allenbach, M., Frangieh, B., Merini, C., et Thomazet, S. (2021). Le travail collectif en situation d'intermétiers. *La nouvelle revue-Education et société inclusives*, 92(6), 87-104. <https://doi.org/10.3917/nresi.092.0087>
- Ambühl, H., et Stadelmann, W. (Dir.) (2011). *Pertinence de la formation des enseignantes et enseignants. Une bonne Gouvernance pour une bonne pratique scolaire. Conférence-bilan II.B.* CDIP.
- Arzjevska, K., McMaugh, A., et Coutts, P. (2010). Delivering the primary curriculum: The use of subject specialist and generalist teachers in NSW. *Issues in Educational Research*, 20(3), 203-219.
- Baillat, G., Espinoza, O., et 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. <http://dx.doi.org/10.3406/rfp.2001.2778>
- Bastian, K. C., et Fortner, C. K. (2018). Is Less More. Outcomes for Subject-Area Specialists in Elementary Grades. *Education Finance and Policy* 2020; 15 (2): 357–382. https://doi.org/10.1162/edfp_a_00278
- Buchanan, J. (2020). *Challenging the Deprofessionalisation of Teaching and Teachers*. Springer.
- Bucher, B., Bircher, W., Leder, C., Rohner, R., Rosenberg, S., Salzmann, M., et Schärer, H. R. (2010). *Neun Thesen zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz*. EDK/COHEP.
- Carrel, L., Chatelain, Q., Mouraux, S., et Karege, G. (2017). Formation postgraduée en médecine interne : que veulent les médecins en formation ? *Revue médicale suisse*, 3(573), 1532-1537. <https://doi.org/10.53738/REVMED.2017.13.573.1532>
- Cordoba, A. (2013). *L'articulation des systèmes didactiques dans l'enseignement de l'éducation physique à l'école primaire genevoise : construction de la référence en basketball : analyse comparative de l'action didactique de dyades de maîtres généralistes et spécialistes* [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève].
- Criblez, L. (2012). Lehrerbildung in der Schweiz-Reformprozesse, aktuelle Situation und Perspektiven. Dans: D. Bosse, L. Criblez et T. Hascher (Dir.), *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz-Teil, 1: Analysen, Perspektiven und Forschung*, (pp. 47-62). Prolog-Verl.
- CHEP-Chambre des Hautes écoles pédagogiques - Kammer Pädagogische Hochschulen (2021). *Développement de la qualification des enseignant.es du degré primaire. Rapport final*. Swissuniversities. https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/Projekte/QuaPri_Schlussbericht_f_210603.pdf
- CDIP-Conferérence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique - EDK-Schweizerische Konferenz des kantonalen Erziehungsdirektoren (2019). *Règlement concernant la reconnaissance des diplômes d'enseignement du degré primaire, du degré secondaire I et pour les écoles de maturité*. CDIP-EDK. file:///C:/Users/Admin/AppData/Local/Temp/Regl_Lehrdiplom_f-1.pdf
- Darling-Hammond, L. (2010). *The Flat World and Education. How America's Commitment to Equity will Determine our Future*. Teachers College Press.
- Ducrey Monnier, M. (2014). *Étude comparatiste de leçons de français et de mathématiques au début des degrés primaires : une approche comprehensive de l'activité de l'enseignant généraliste* [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève].
- Gather Thurler, M. et Maulini, O. (Did.) (2007). *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes ?* Presses de l'Université du Québec.

- Gomez-Gauthié, C. (2020). *La polyvalence du professeur des écoles sous l'angle d'un impossible à assumer : vers une didactique clinique de la polyvalence* [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Toulouse].
- Gouraud, L. (2005, 5-9 juillet). *La fiction télévisée et l'image d'un métier : le cas de « L'Institut »*. [Actes de travaux du groupe de travail « Sociologie de la communication »]. XVIIe congrès international des sociologues de langue française à Tours., https://web-new.univ-pau.fr/RECHERCHE/SET/AISLFCR33/DOCS_SOCIO/Actes_%20GT_13_Tours2004.pdf#page=158
- Hargreaves, L. (2009). The status and prestige of teachers and teaching. Dans: L.J. Saha et A.G. Dworkin (Dir.), *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 217-229). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-73317-3_13
- Hibou, B. (2012). *La bureaucratisation du monde à l'ère néolibérale*. La Découverte.
- Jaccard, S. (2009). *Les enseignants généralistes de l'école primaire : des représentations de compétences aux compétences réelles pour enseigner la musique* [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Laval].
- Jaisson, M. (2002). L'honneur perdu du généraliste. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 3(134), 31-35. <https://doi.org/10.3917/arss.143.0031>
- Jouan-Westlund, A. (2014). *Ça commence aujourd'hui, Être et avoir et Entre les murs : une vision diffractée de l'école républicaine française*. *French Politics, Culture & Society*, 32(1), 111-126. <https://doi.org/10.3828/cfc.2017.3>
- Leder, C. (2011). Neuf thèses sur la formation des enseignantes et enseignants. Dans: H. Ambühl et W. Stadelmann (Dir.), *Pertinence de la formation des enseignantes et enseignants – Une bonne Gouvernance pour une bonne Pratique scolaire. Etudes + rapports | 33B. Conférence-bilan II* (pp. 14-40). CDIP.
- Leutwyler, B., et Herzog, S. (2010). Zwischen polyvalentem Spezialist und spezialisiertem Generalist: Implikationen für den Lehrberuf. *Entwicklungslandkarte für Lehrpersonen: Notwendigkeit, Konzept und Implikationen eines biografisch orientierten Personalentwicklungsinstruments*, 135-149.
- Maulini, O., et Boesiger J.-L. (2007). *Histoire et avenir de l'enseignant généraliste*. *Echos du 4^e forum sur la profession et la formation des enseignant-e-s primaires*. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Section Sciences de l'éducation. Enseignement primaire, Centre de Formation de l'Enseignement Primaire.
- Mili, I. (2016). *L'œuvre musicale, entre orchestre et école. Une approche didactique de pratiques d'écoute musicale*. Peter Lang.
- Monney, C. (2018). Formation des enseignants pour l'inclusion et orientations contradictoires en Suisse. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 78, 125-136. <https://doi.org/10.4000/ries.6594>
- Nadeau, A. (2021). Conceptions d'enseignants du primaire sur leur rôle de passeur culturel : effets de dispositifs d'intégration de la dimension culturelle à l'école québécoise. *Recherches qualitatives*, 40(1), 128-153. <https://doi.org/10.7202/1076350ar>
- OCDE Education (2019). *The Lives of Teachers in Diverse Classrooms*. *OECD Education Working Paper*, 198. [https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2019\)6&docLanguage=En](https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2019)6&docLanguage=En)
- Oelkers, J. (2004). Was müssen gute Lehrerinnen und Lehrer wissen und können. *Vortrag vor Praktikumslehrerinnen und Praktikumslehrern in der Pädagogischen Hochschule Zürich a*, 10. März 2004.
- OFSTED. (2009). *Improving primary teachers' subject knowledge across the curriculum: A summary of evidence from subject surveys (excluding English and mathematics) 2007/08*. OFSTED. [http://www.ofsted.gov.uk/Ofsted-home/Publications-and-research/Browse-allby/Documents-by-type/Thematic-reports/Improving-primary-teachers-subject-knowledgeacross-the-curriculum/\(language\)/eng-GB](http://www.ofsted.gov.uk/Ofsted-home/Publications-and-research/Browse-allby/Documents-by-type/Thematic-reports/Improving-primary-teachers-subject-knowledgeacross-the-curriculum/(language)/eng-GB)
- PER-Plan d'études romand (2010). <https://www.plandetudes.ch>
- Perrenoud, Ph. (1990). La division du travail pédagogique à l'école primaire. *Journal de l'enseignement primaire* (Genève), 27, 21-31.
- Philippot, T., et Baillat, G. (2013). La polyvalence des enseignants de l'école primaire : des rhétoriques à l'enseignant au travail. *Former des maîtres*, 620, 7-9.
- Piaget, J. (1965). La formation des maîtres du premier et du second degré. *Encyclopédie française, t.15, Éducation et instruction* (pp. 7-49). Société nouvelle de l'Encyclopédie française.
- Pollock, K., et Mindzak, M. (2018). *Specialist teachers: A review of the literature*. Western University. https://www.etfo.ca/getmedia/dcdb69d0-fb8c-44bb-9f93-d8875e90b24f/161123_ReviewSpecTeacher.pdf
- Radhouane, M., Maulini, O., et Akkari, A. (2018). Les enseignants de la scolarité obligatoire en Suisse : au service de la compétitivité et de la cohésion. *Administration & Éducation*, 2(158), 91-96. <https://doi.org/10.3917/admed.158.0091>
- Schmees, J. K. (2020). *Lehrer*innenbildung und Bologna-Prozess. Politische Strategien zur Einführung der Bachelor- und Masterabschlüsse im Bundesländervergleich*. Klinkhardt.
- SER-Syndicat des enseignants romands (2011). *Pour un humanisme scolaire. Livre blanc*. SER. <http://www.le-ser.ch/content/le-livre-blanc-pour-un-humanisme-scolaire>
- SER-Syndicat des enseignants romands & LCH- Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (2011). *Les thèses SER*. https://bildungstag.ch/downloads/2011/Theses-journee_education.pdf & <https://bildungstag.ch/downloads/2011/Thesen-Bildungstag.pdf>
- Soleil, J. (1923/1951). *Code Soleil. Le Livre des Instituteurs : Morale professionnelle. Administration, Législation et Jurisprudence. La nouvelle organisation de l'Enseignement*. SUDEL-Société universitaire d'édition et de librairie.
- Soukup-Altrichter, K. (2020). Lehrer*innenbildung für die Primarstufe in Österreich. Spezialisierte Generalist*innen für die Volksschule. *Journal für LehrerInnenbildung*, 3(20), p. 44-52. https://doi.org/10.35468/jlb-03-2020_04
- SPV-Société pédagogique vaudoise (2007). La formation des maîtres ne doit pas être proportionnelle à la taille des élèves... *Lettre aux députés*, 1. https://spv-vd.ch/docs/Lettreauxdeputes_1.pdf
- Tardif, M., et Levasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif. Une perspective nord-américaine*. PUF.
- UNESCO (2018). *International Task Force on Teachers for Education 2030. Strategic Plan*. Paris : UNESCO. https://teachertaskforce.org/sites/default/files/migrate_default_content_files/strategic%20plan%202018-2021_en_2.pdf
- Weil, S. (2017). *25 Jahre New Public Management in der Schweiz: Zehn Gestalter erzählen* (Cahier de l'IDHEAP N°300). IDHEAP.
- Wentzel, B., et Perrin, D. (2009). Entre polyvalence prescrite et réelle des enseignants. *Actes de la recherche*, 7, 43-63.