

Autant vaut le maître...

L'enseignement généraliste face aux attentes de la société

Jean-Luc Boesiger & Olivier Maulini

Enseignement primaire et Université de Genève ¹

2009

*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 ?*
François Guizot, Rapport sur l'instruction publique, 1833.

Depuis sa création, on attend beaucoup de l'instruction publique, donc des professionnels chargés de l'assumer. Aujourd'hui plus que jamais, l'école obligatoire a fonction de former tous les élèves aux compétences et aux savoirs nécessaires pour penser, agir, travailler, exercer leurs droits et assumer les devoirs de la vie en société. Les finalités et objectifs de l'école romande combinent la transmission de l'héritage culturel, le développement de l'autonomie individuelle et la diffusion des valeurs démocratiques.

Compétences en français et en langues étrangères, dans le domaine des mathématiques, de la culture scientifique et technologique ; mais aussi dans les disciplines artistiques et sportives, en littérature, histoire, géographie, éducation à l'environnement, au développement, à la citoyenneté, aux médias, aux religions, à l'économie et au droit, etc. : la liste de ce qui est visé est de plus en plus longue et difficile à arbitrer. Elle pose bien sûr la question de ce qu'aucun enfant ne devrait ignorer, mais aussi celle du rapport entre les parties du programme et la formation des personnes, par exemple lorsque la classe correspond en allemand par Internet, et que l'activité d'écriture intègre enseignement des langues (héritage culturel), usage des technologies (autonomie individuelle) et lien confédéral (valeurs démocratiques). Entre savoirs à enseigner et savoirs pour enseigner, l'école s'est toujours préoccupée de l'« heureux ensemble de qualités » que chaque professionnel devrait incarner.

Le profil du « bon maître d'école » s'est-il modifié ? À l'avenir, pourra-t-il à lui seul tout enseigner ou devra-t-il se spécialiser (CDIP, 1997) ? Quelles devront être ses compétences propres et/ou celles qui lui permettront de partager, avec ses collègues, des ressources et des qualifications différenciées ? Si l'école vaut d'abord par ce que valent ses maîtres, si « les enseignants sont l'élément qui exerce l'influence la plus déterminante sur l'apprentissage » (UNESCO, 2004, p. 21), cela ne veut pas dire que toutes les compétences doivent être forcément concentrées dans une seule personne, entièrement polyvalente, omnisciente, autosuffisante. Cela ne veut pas dire non plus qu'il faille renoncer purement et simplement à l'enseignement généraliste. On attend des élèves de l'école obligatoire qu'ils s'approprient ce qu'on appelle la « culture commune » ou une « culture générale » (Romian, 2000) : leur demander de connaître plus que ce qu'aucun adulte ne serait, de son côté, disposé à leur enseigner n'est peut-être pas la meilleure façon de viser une formation équilibrée, des compétences de base à généraliser, une organisation de l'école qui fasse du bien commun et des apprentissages de tous ses premières priorités.

¹ Texte publié dans l'*Educateur*, n°6, pp. 16-18. Rédigé avec l'aide du groupe de préparation des forums sur la profession et la formation d'enseignant-e primaire : Jean-Luc Boesiger, Béatrice Brauchli et Isabelle Maulini (Centre de formation de l'enseignement primaire, Genève), Olivier Baud et Olivier Coste (Société pédagogique genevoise), Yann-Eric Dizerens (Association des étudiants de la licence mention Enseignement), Caroline de Rham, Monica Gather Thurler, Olivier Maulini, Sabine Vanhulle (Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation). On trouvera les Echos complets des forums à cette adresse : www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/lme/

Il y a donc, d'une part, un constat qui fait l'unanimité : ce qu'il faut savoir comme élève et comme enseignant n'est pas prêt de diminuer. Et il y a, d'autre part, différentes manières de réagir à l'évolution des attentes de la société. Plus de compétences pour chaque enseignant ? Au contraire, plus de spécialisations, mais aussi de coordination entre intervenants ? Passage de la règle « un maître, une classe » au principe élargi « une équipe d'enseignants, un établissement » ? Les solutions ne s'opposent pas forcément, et se combinent de manière variable selon les can tons, les pays, les systèmes d'enseignement. Avant de spéculer sur les solutions désirables localement, il peut être utile d'ouvrir l'horizon et de voir comment le problème a été pensé et traité dans d'autres espaces et d'autres temps.

Le moment et le mouvement

Le forum genevois 2007 sur la profession et la formation des enseignant-e-s primaires a mis à l'épreuve d'un débat documenté quatre scénarios possibles pour l'avenir de l'enseignement généraliste : 1 : la délégation de certaines disciplines à des spécialistes (comme au Québec). 2 : la division du travail entre des enseignants semi-généralistes, ni mono- ni omni-compétents (comme à Zurich ou ailleurs en Suisse alémanique). 3 : le renforcement d'un généraliste capable d'enseigner tout ce que ses élèves doivent apprendre (voir la Finlande). 4 : le développement de ce modèle *via* les compétences consolidées de généralistes spécialisés (à la manière de l'Etat du Michigan, aux Etats-Unis.). Des groupes de discussion réunissant enseignant-e-s, étudiant-e-s, cadres, chercheurs et chercheuses, formateurs et formatrices, ont comparé les hypothèses et tenté d'identifier leurs avantages et inconvénients respectifs. Ils l'on fait sur la base d'une mise en perspective historique assumée par Rita Hofstetter et Charles Magnin, historiens de l'éducation, qui ont rappelé combien l'instruction de base a toujours été liée à l'identité et aux compétences d'un corps enseignant spécifique, « spécialiste de la généralité ».

Que conclure de l'analyse transversale des débats ? On ne peut se prononcer sur chacun des quatre scénarios qu'en le comparant aux trois autres du point de vue de sa pertinence pédagogique, de sa faisabilité, de son efficacité supposée. Et on ne peut peser le pour et le contre qu'en situant les questions conjoncturelles (PISA, l'enseignement des langues, etc.) dans le temps long du développement de l'école et de la formation globale des élèves. Tous les groupes ont insisté sur ce point : il faut distinguer les aléas du moment et le mouvement historique qui mène de l'instituteur « honnête homme » à l'enseignement généraliste de demain, soumis a au moins trois types d'évolutions :

1 L'accroissement du besoin de connaissances et des attentes sociales vis-à-vis de l'école en général, de l'école primaire en particulier. L'ajout régulier de nouveaux savoirs et de nouvelles compétences à enseigner (allemand, anglais, sciences et techniques, développement durable, fait religieux, etc.).

2 L'augmentation des exigences dans les disciplines existantes. Une tolérance de plus en plus faible à l'échec scolaire, à l'illettrisme, à la peur d'apprendre, aux difficultés et aux injustices sociales que le sentiment d'être exclu du cercle de ceux qui savent est susceptible de provoquer.

3 Les inquiétudes que cette double pression fait peser sur les élèves, les parents, les employeurs, la société, en particulier dans les zones urbaines où se concentrent tertiarisation des métiers, diversité culturelle et inégalités. Le paradoxe qui veut que la tâche des maîtres soit à la fois de plus en plus importante et de moins en moins reconnue d'emblée, les obligeant à rendre davantage de comptes, à mieux évaluer, informer, communiquer, justifier leurs interventions, y compris entre pairs, dans des formes nouvelles et plus efficaces de coopération.

À l'évidence, la somme de ces contraintes démultiplie « l'heureux ensemble de qualités » dont le « bon maître d'école » devra désormais être doté. En deçà des quatre scénarios étudiés se dont donc ouvertes les deux branches d'une alternative que l'on peut ainsi résumer : face à des besoins socio-économiques qui redoublent, faut-il **réduire** le champ de compétences de chaque enseignant ou le conserver au contraire en **augmentant** la durée de sa formation et sa qualité ? Les débats ont nettement penché du second côté.

Rapetisser le métier ou augmenter sa formation ?

Un calcul à court terme militerait probablement pour une stratégie de repli : deux semi-généralistes travaillant en duo sont sans doute les mieux compatibles avec un développement étriqué de la profession (diplôme initial en trois ans, formation continue non qualifiante, recyclages massifs, conception des moyens et innovations venues d'en haut) ; mais l'exemple de certains pays avancés montre que des équipes de généralistes consolidés seront plus efficaces à moyenne échéance si elles peuvent s'appuyer sur un statut et des moyens proportionnés (formation universitaire complète, horizon de développement *via* des titres complémentaires, soutien professionnel et innovation au niveau des équipes et des établissements). Tout dépend finalement d'un choix de société : quelle importance l'Etat veut-il vraiment donner à l'instruction de base et à ceux qui sont chargés de l'assurer ?

Peu importe que le généraliste soit renforcé (scénario 3) ou spécialisé (scénario 4) : dans l'essentiel des discussions, ce ne sont là que deux variantes de la sortie par le haut, celle qui confirmera le mieux l'enseignement primaire dans son expertise de la généralité. Les participants ont donc imaginé un instituteur plaçant sa science et sa conscience au service des élèves en formation : « il coordonne son enseignement et prend en compte à la fois l'élève dans sa globalité et la classe dans son hétérogénéité ». Un professionnel travaillant en réseau : « il ne se doit pas d'exceller partout, mais il est co-responsable du développement d'un enseignement de qualité de l'équipe dont il fait partie ». Un expert d'abord polyvalent, spécialisé seulement pour mieux exercer cette fonction : « d'où l'enjeu d'une formation initiale et continue renforcée, ne spécialisant les maîtres que sur la base d'un solide fond commun de savoirs *à et pour* enseigner. » (l'ensemble des propos : DIP & Université de Genève, 2009)

Beaucoup se méfient de la vision romantique et surannée d'un maître d'école enseignant seul « tout, à tous et de toutes les façons », ne rendant des comptes qu'à son inspecteur et aux élèves redoublant éventuellement leur année. La division et la coordination du travail sont indispensables dans les professions complexes, mais elles ne sont justement possibles que parce qu'une profession se définit d'abord par un corps de savoirs et de valeurs **singulier**. En Suisse, les études de médecine prennent 6 ans pour être diplômé, puis 5 ans de formation post-grade pour devenir spécialiste de médecine... générale. Il n'est pas inintéressant de faire la comparaison entre les ambitions de l'école primaire et celles des *soins primaires* dont elle pourrait être (mais n'est pas encore ?) une sorte d'*alter ego*. Dans ce descriptif de la FMH (2007), remplacer le mot 'médecine' par le mot 'enseignement' incarnerait assez bien l'image prospective émergeant des débats :

« La médecine générale est une discipline universitaire et scientifique, avec ses propres domaines d'enseignement, sa propre recherche, sa propre base de références scientifiques et ses propres activités cliniques. C'est une spécialité clinique orientée vers les soins primaires. (...) La médecine générale est habituellement le premier contact avec le système de soins, permettant un accès ouvert et non limité aux usagers, prenant en compte tous les problèmes de santé, indépendamment (...) des caractéristiques de la personne concernée. (...) Le spécialiste en médecine générale a la responsabilité de s'occuper de chaque être humain, sans condition préalable. (...) La médecine générale utilise de façon efficace les ressources du système de santé par la coordination des soins, le travail avec les autres professionnels de soins primaires et la gestion du recours aux autres spécialités, se plaçant si nécessaire en défenseur du patient. (...) Le spécialiste en médecine générale s'occupe de ses patients en fonction de la personne et non du diagnostic. Il intègre leurs convictions, craintes, attentes et besoins dans toutes ses décisions. (...) La disponibilité à se perfectionner tout au long de sa carrière, à effectuer des travaux de recherche et à enseigner va de soi pour le spécialiste en médecine générale. »

On peut s'inspirer de cette logique (et de cette éthique) pour appeler l'autorité scolaire et les pouvoirs politiques à combiner deux options : renforcer la formation de base, la formation continue, le soutien et la coopération professionnels tout au long de la carrière des enseignants primaires ; penser des spécialisations éventuelles comme des *augmentations* et non des *réductions* de compétences, développant le champ d'action des personnes et l'expertise collective de la profession. Cette évolution ne se fera pas en un jour. Elle sera difficile dans une institution fragilisée, accusée – comme à Genève – de produire les problèmes sociaux dont elle est la première à souffrir, sommée de faire respecter les enseignants tout en

normalisant leurs pratiques, de faire monter le niveau en sélectionnant de plus en plus tôt. Mais comme le forum l'a rappelé, inutile de rêver d'un monde dont ce genre de contradiction serait évacué. Si l'on croit que leur rôle est d'autant plus essentiel pour le bien public, mieux vaut aider les métiers de l'humain à faire face à l'adversité.

Question d'intention...

Enseigner à chaque élève, « sans condition préalable ». Si ce principe est à la base de l'instruction publique, il sollicite toujours plus vivement l'école et les maîtres ; il appelle le développement de la profession, le renforcement de sa formation, en quantité *et* en qualité, c'est évident. Mais ce que le forum 2007 a montré, les forums suivants devront sans doute l'interroger : qu'en est-il aujourd'hui du principe d'éducabilité, celui qui « suppose que chacun est en mesure d'apprendre si les conditions lui sont favorables et que l'enseignant, l'élève et l'environnement y contribuent » (CIIP, 2003, p. 6) ? Est-il aussi évident dans les faits que dans des déclarations d'intention forcément... bien intentionnées ? Comment militer pour un métier de plus en plus pointu au moment où l'échec scolaire semble moins combattu qu'entériné par des dispositifs (redoublement, filières séparées) isolant les élèves en difficulté ? Comment fonder l'enseignement généraliste sur sa « propre base de références scientifiques » dans un contexte où les options politiques ignorent la recherche en éducation, voire la dénigrent pour en prendre mieux le contre-pied ?

C'est parce que la profession d'enseignant doit vivre et grandir dans cette tension-là – entre ses référentiels de compétences et des règlements qui ne vont apparemment pas toujours dans le même sens – qu'il faudra (re)poser tôt ou tard cette question : si la vocation de l'école obligatoire est de s'occuper elle aussi « de chaque être humain, sans condition préalable », de quelle éthique, de quelles compétences et de quels savoirs ont besoin les enseignants pour *généraliser l'accès à la culture générale*, sans faire d'un monde meilleur ou reconnaissant le préalable de leur engagement et de la fiabilité de leur profession ?

Textes cités :

CDIP – Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (1997). *Des maîtres semigénéralistes aux degrés primaire et secondaire I*. Berne : CDIP. [Page Web] Accès : http://www.ciip.ch/pages/activites/Langues/fichiers/decla_langues.pdf

CIIP – Conférence intercantonale des directeurs de l'instruction publique de la Suisse Romande et du Tessin (2003). *Finalités et objectifs de l'école publique*. Neuchâtel : CIIP. [Page Web] Accès : http://www.ciip.ch/pages/portrait/Tex_reg/fichiers/cp030403_2%20.pdf

DIP – Département de l'instruction publique & Université de Genève (2009). *Histoire et avenir de l'enseignant généraliste*. DIP & Université de Genève. [Page Web] Accès : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/lme/forum-2007-echos.pdf>

Romian, H. (Ed.) (2000). *Pour une culture commune. De la maternelle à l'université*. Paris : Hachette & Institut de recherche de la FSU.

UNESCO (2004). *Education pour tous. L'exigence de qualité*. Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous (Résumé). Paris : UNESCO. [Page Web] Accès : http://www.unesco.org/education/gmr_download/fr_summary.pdf