

Histoire et avenir de l'enseignant généraliste

**L'instruction publique
face aux attentes
de la société**

*Echos du 4^e forum sur la profession et la formation des enseignant-e-s primaires.
Mercredi 21 février 2007, Centre de Geisendorf, Genève.*



Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation,
Section des sciences de l'éducation.

Enseignement primaire,
Centre de Formation de l'Enseignement Primaire.



REPUBLIQUE
ET CANTON
DE GENEVE

POST TENEBRAS LUX

Impressum :

Groupe d'organisation des forums sur la profession et la formation d'enseignant primaire, réunissant des membres de la Section des sciences de l'éducation (SSED), du Centre de formation de l'enseignement primaire (CeFEP), de la Société pédagogique genevoise (SPG) et de l'Association des étudiants de la licence mention Enseignement (ADELME).

Mandaté par les deux institutions partenaires : Direction de l'enseignement primaire (Département de l'instruction publique, Genève) & Section des sciences de l'éducation (Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève).

Coordonné par : Jean-Luc Boesiger (directeur du Centre de formation de l'enseignement primaire) & Olivier Maulini (co-coordonateur du Comité de programme de la licence en sciences de l'éducation mention Enseignement).

Contact :

jean-luc.boesiger@etat.ge.ch +41 22 309 35 40

Olivier.Maulini@unige.ch +41 22 379 91 78

Sommaire

Autant vaut le maitre... L'enseignement généraliste face aux attentes de la société.	p. 4
Conférence : Evolution des savoirs à/pour enseigner – quels enjeux pour la profession ?	p. 9
Entrée en matière : Le bon maitre aujourd'hui.	p. 21
Scénario 1 : La délégation au spécialiste.	p. 23
Scénario 2 : La division du travail entre semi-généralistes.	p. 26
Scénario 3 : Le généraliste renforcé.	p. 29
Scénario 4 : Le généraliste spécialisé.	p. 32
Synthèse et conclusion : Le moment et le mouvement.	p. 35
Annexes	p. 39

Autant vaut le maître...

L'enseignement généraliste face aux attentes de la société

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 ? 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.

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.

Un pas de côté

L'espace d'abord. Suivant les pays ou les cantons, la façon dont sont organisés les établissements (division du travail, échanges de services, coopération), il y a de multiples manières de faire ou non cohabiter, à l'école primaire, des enseignants généralistes et/ou spécialisés.

On trouve dans le tableau ci-dessous la situation dominante dans une quinzaine d'Etats d'Europe et d'Amérique, pour les degrés +3 et +4. Pour chaque discipline, l'essentiel de l'enseignement peut être donné par un généraliste (G), un maître spécialiste (S), un semi-généraliste enseignant plusieurs branches (sG), un généraliste enseignant toutes les branches, mais spécialisé dans une ou deux en particulier (Gs).

Tableau : enseignants (semi)-généralistes et (semi)-spécialistes en Europe et en Amérique

Légende : S = enseignement délégué à un spécialiste | sG = division du travail entre semi-généralistes
G = enseignement assumé par le généraliste | Gs = enseignement assumé par un généraliste spécialisé

Etat	Langue première	Langue seconde	Mathématiques	Géographie	Histoire	Sciences	Arts plastiques	Musique	Education physique	Morale, religion
Allemagne	G	G+S	G	G	G	G	G	G+S	G+S	G+S
Argentine	G	S	G	G	G	G	S	S	S	?
Autriche	G	G	G	G	G	G	G	G+S	G+S	G+S
Belgique	G	S	G	G	G	G	G	G	S	Gs
Brésil	G	?	G	G	G	G	G	G	G	G
Espagne	G	G-Gs	G	G	G	G	G	G-Gs	G-Gs	?
Finlande	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G
France	G	G-S	G	G	G	G	G	G	G	G
Genève	G	G	G	G	G	G	G+S	G+S	G+S	-
Michigan (EU)	G-Gs	-	G-Gs	G-Gs	G-Gs	G-Gs	G	G	G	?
Portugal	G	S	G	G	G	G	G	G-S	G-S	?
Québec	G	S	G	G	G	G	G	G	S	Gs
Roumanie	G	S	G	G	G	G	G	G	G	?
Val d'Aoste	Gs	Gs	Gs	Gs	Gs	Gs	Gs	Gs	Gs	?
Zürich	G	sG	G	G	G	G	sG	sG	sG	sG

En deçà des variantes, on voit se dégager quatre scénarios de base qu'un Etat peut chaque fois illustrer :

Scénario 1 : la délégation au spécialiste (S)

- Principe : déléguer l'une ou l'autre discipline à des experts exclusivement chargés de l'enseigner.
- Exemple : le Québec. Les études pour enseigner durent quatre ans. Le maître généraliste enseigne le français ou l'anglais (1^e langue), les mathématiques, l'univers social (histoire-géo) et les sciences et technologies. Un maître spécialiste enseigne l'anglais ou le français (langue seconde), un autre l'éducation physique. Un orthopédagogue est aussi présent pour faire un travail en petits groupes ou en classe (comme les généralistes non titulaires à Genève). Durant les interventions des spécialistes, l'enseignant généraliste travaille dans sa classe ou à la salle des maîtres.

Scénario 2 : la division du travail entre semi-généralistes (sG)

- Principe : passer du généraliste au semi-généraliste partiellement spécialisé, dans le domaine des langues, des mathématiques et des sciences ou de l'enseignement artistique par exemple.
- Exemple : le canton de Zürich. La HEP de Zurich et celle de Suisse centrale ont introduit le principe du semi-généraliste, capable d'enseigner une brochette de disciplines autour d'un noyau commun. Les études durent trois ans. Les branches communes sont l'allemand (langue première), les mathématiques et « Mensch und Umwelt » (géographie, histoire, sciences). Cela permet les profils suivants : (a) une seule langue étrangère (avec accent fort) + 3 autres disciplines (sport, religion, musique, dessin, travaux manuels) ; (b) une seule langue étrangère (avec accent faible) + 3 autres disciplines ; (c) une langue étrangère (avec accent fort) + une 2^e langue étrangère (avec accent faible) + 2 autres disciplines ; une langue étrangère (avec accent faible) + une 2^e langue étrangère (avec accent faible) + 2 autres disciplines. Les écoles organisent le travail de manière à tirer le meilleur parti de ces différents profils.

Scénario 3 : le généraliste renforcé (G)

- Principe : Renforcer la formation pour développer plutôt la polyvalence, la capacité de coordonner les apprentissages, de hiérarchiser les priorités, de connaître et tenir compte des besoins de chaque enfant pour lui assurer une formation équilibrée.
- Exemple : la Finlande. Les enseignants du primaire suivent environ cinq années d'études à l'Université, soit 300 crédits ECTS. 140 crédits sont consacrés aux approches transversales du métier, « sciences de l'éducation », « psychologie de l'apprentissage », « pédagogie », « recherche en éducation », « pratique de l'enseignement » ; 60 aux différentes didactiques, approches pluridisciplinaires incluses. Beaucoup de matières sont à option, mais le maître diplômé les enseignera toutes, afin de veiller au « développement global des élèves ».

Scénario 4 : le généraliste spécialisé (Gs)

- Principe : partir d'un premier diplôme commun à tous les enseignants, puis leur offrir diverses possibilités de spécialisations, du point de vue des savoirs enseignés et/ou des divers profils d'élèves à scolariser.

- Exemple : l'Etat du Michigan, Etats-Unis. Les études durent quatre ans. L'étudiant se prépare pour toutes les disciplines mais doit choisir une « integrated teaching major » (« focalisation intégrée ») dans l'un de trois domaines : (1) Langage (2) Social studies (sciences sociales), (3) Integrated sciences (mathématiques incluses). Cela signifie que tous les maîtres ont une branche – la majeure – plus forte que les autres. Cela ne change pas le cahier des charges du généraliste, mais permet de prendre des initiatives dans les établissements (en partie autonomes) : concevoir du matériel à partager avec des collègues, coordonner un décloisonnement dans le domaine, voire faire des interventions dans des classes de collègues, qui, à leur tour, feront des interventions dans d'autres classes, selon leur propre majeure. Cela débouche parfois sur du « team teaching » (avec répartition des disciplines). Il y a aussi des écoles où chacun enseigne dans sa classe. La majeure peut aussi jouer un rôle dans la formation continue : lorsqu'il y a des formations régionales et/ou locales très prisées et que l'école doit désigner un nombre limité de participants, on tiendra compte de la majeure d'un enseignant (surtout si celle-ci s'est traduite en initiatives intéressantes sur le terrain...).

Les quatre options, on l'a dit, ne sont pas antinomiques, comme le montrent, à Genève, des formes plus ou moins anciennes de répartition des tâches et de collégialité : duos et équipes pédagogiques, groupes de besoin et décloisonnements, structures d'accueil, enseignants complémentaires, maîtres spécialistes dans les disciplines sportives et artistiques, équipes éducatives dans les institutions, etc. Mais fixer les attributions dans des titres, des parcours et des niveaux d'études conditionnerait autrement – et durablement – le mandat, l'identité et le statut de la profession. L'enseignement primaire a toujours été et ne peut que rester « général » par définition : cela ne dit ni ce qu'il faut attendre de chacun des enseignants, ni comment concevoir leur(s) formation(s), ni que c'est seulement aujourd'hui que se pose cette question.

Un pas en arrière

Le pas de côté incite donc au pas en arrière : que nous apprennent l'histoire genevoise et l'histoire de l'école en général sur l'origine des pratiques contemporaines, leur fonction, leur visée, leur lien avec des manières contrastées de concevoir l'école et ses liens avec la société ?

On peut avoir le sentiment que les débats sur les missions de l'enseignement public, les compétences des maîtres et leurs qualifications sont propres à une période d'incertitude qui renvoie à l'instruction de base une part essentielle des problèmes sociaux. La situation est-elle vraiment exceptionnelle ? Que savons-nous des discussions du passé ? Y a-t-il eu d'autres dilemmes ? Les mêmes ? Comment les arbitrages se sont-ils ou non effectués ? Le forum 2007 sur la profession et la formation d'enseignant-e primaire a choisi de faire le détour par l'histoire pour inscrire les enjeux d'aujourd'hui dans ce que furent, à Genève et ailleurs, les rapports entre les apprentissages des élèves et le savoir des maîtres.

La conférence d'introduction a été conjointement prononcée par Rita Hofstetter et Charles Magnin, historiens de l'éducation à l'Université de Genève. Elle a servi de point d'ancrage à une réflexion collective sur le statut de l'école obligatoire et de l'enseignant généraliste, la nature et la durée de sa formation, les différentes manières de penser et d'orienter son évolution.

Quelles ont été, dans le passé, les ambitions de l'école publique ? Comment se sont-elles incarnées dans la définition du mandat, des compétences, des qualités, de la qualification des enseignants ? Quels scénarios a-t-on imaginés dans différentes aires géographiques, politiques, culturelles, sociales ? Quels enseignement en tirer pour les décisions à prendre ici et maintenant, à Genève, certes,

mais aussi en Suisse et au-delà, dans l'espace européen (et/ou mondialisé) de la formation ? « Penser globalement pour agir localement » : ce fut cette année l'esprit du forum, une manière de situer les débats genevois dans le temps long et l'espace élargi qui peuvent nous aider à relativiser les crispations du moment.

Le programme : deux historiens pour remonter dans le temps, quatre scénarios pour aller de l'avant

13h30-15h00 | Accueil et introduction générale. | Conférence des professeurs d'histoire de l'éducation Rita Hofstetter et Charles Magnin, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Evolution des savoirs à / pour enseigner (19e-20e s.) : quels enjeux pour la profession enseignante hier et aujourd'hui ?

15h00-17h00 | Ateliers parallèles (A à F) : 1. « Le profil du bon maître d'école s'est-il ou devrait-il se modifier ? » Retour sur la conférence à la lumière des enjeux contemporains. 2. Discussion des quatre scénarios proposés : avantages, inconvénients, combinaisons éventuelles, conditions de réalisation. Elaboration de posters.

17h00-17h30 | Mise en commun et pistes de travail. | Affichage des posters, échanges informels. Apéritif final.

On trouvera un résumé des débats et des pistes de travail dans les pages qui suivent. Chaque atelier (A à F) a été préparé et animé par un groupe d'enseignants, d'étudiants, de formateurs de l'Université et du Centre de formation de l'enseignement primaire. Le matériel récolté (posters et notes de travail de chacun des ateliers) a été analysé par le Groupe d'organisation du forum, qui a rédigé une synthèse transversale pour chacun des quatre scénarios.

Nous présentons tour à tour chaque scénario, à partir du matériel récolté dans les ateliers. Cette analyse est précédée d'un recensement des réponses à la question introductive (« Le profil du bon maître d'école s'est-il ou devrait-il se modifier? »), et suivie d'une synthèse générale sous forme de conclusion. Le matériel récolté durant les ateliers est disponible, sous forme de tableaux, dans les annexes 1 à 4. Chaque tableau dresse la liste des propositions des ateliers A à F.

Conférence

Evolution des savoirs à / pour enseigner (19^e-20^e s.) : quels enjeux pour la profession enseignante hier et aujourd'hui ?



Rita Hofstetter & Charles Magnin
Professeurs d'histoire de l'éducation
Université de Genève
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

Placée en exergue de ce forum, la citation de François Guizot (1787-1874), alors ministre de l'instruction publique en France, renvoie à une conviction largement partagée, à cette époque ; à Genève aussi. Ce n'est pas étonnant : le protestant Guizot a fait son collège à Genève, considérée alors comme une «Mecque de la pédagogie». Et pour fonder l'école primaire publique française, il s'inspire largement des figures pédagogiques helvétiques, Pestalozzi en premier lieu ; il a aussi pour modèle le Genevois François-Marc-Louis Naville (1784-1846), fondateur d'un Pensionnat international prestigieux (1817-1855) – établi dans le château de Vernier – et premier inspirateur des petites écoles populaires paroissiales et philanthropiques du canton de Genève. F.-M.-L. Naville est auteur de nombreux ouvrages pédagogiques, dont celui de 1832, couronné par l'Académie Française¹ et que Guizot prendra pour référence à l'heure de fonder l'Ecole normale française, plaçant l'ouvrage dans toutes les bibliothèques destinées aux enseignants.

La thèse de base de F.-M.-L. Naville est la suivante : La diffusion des lumières conditionne le progrès moral, social, économique de toute civilisation, qui plus est d'un Etat républicain. La prospérité d'un Etat dépend ainsi de la qualité de ses écoles, et donc de ses maîtres. Il dédie toute une partie de son étude aux qualités que le maître doit développer, insistant particulièrement sur les dimensions suivantes :

Le maître doit acquérir « la science à l'enseignement de laquelle il se destine » [...], « le talent de mettre cette science à la portée de la jeunesse et de la lui rendre intéressante, la faculté du jugement, la direction morale des idées, la fidélité au devoir, la capacité intellectuelle » (F.-M.-L. Naville, 1832, pp. 205-206).

L'histoire de la profession enseignante, du statut et de la formation des enseignants, est intrinsèquement liée à l'évolution de la culture scolaire, de l'organigramme scolaire. Mais surtout à l'évolution de la manière dont l'ensemble du corps

¹ Le titre de l'ouvrage : *De l'éducation publique considérée dans ses rapports avec Le Développement des Facultés, la marche progressive de la civilisation et les besoins actuels de la France*. Il a aussi obtenu, en plus du prix de l'Académie (1831), une médaille d'or au concours proposé par la Société des méthodes d'enseignement.

social «investit» le savoir et l'école. L'évolution du système scolaire est donc largement surdéterminée par son contexte. On pourrait l'énoncer autrement : dès le moment où le savoir est considéré comme une valeur individuelle et sociale importante, par exemple comme moyen pour gouverner les esprits (c'est la logique de Guizot), comme garant d'une citoyenneté éclairée, comme instrument de la démocratie, comme support d'émancipation sociale, comme capital économique, la nature et le niveau de la formation des enseignants deviennent un enjeu crucial. Transformant par là même la profession, son statut et sa formation. Les sources abondantes en témoignent. Parmi d'innombrables autres, simplement pour Genève, en voici une, particulièrement significative, de Albert Malche, alors directeur de l'enseignement primaire et professeur à l'Université, et qui deviendra chef du Département de l'instruction publique (en 1927) :

« Autrefois, le barbier du village saignait les malades : il est devenu un prince de la science et réalise des miracles. Que fera le régent d'hier lorsqu'une haute culture, une forte et délicate technique lui conféreront le maximum de souveraineté dans l'exercice de son art ? Qui peut lui en offrir les moyens ? L'université. De toutes les carrières de l'esprit [...] celle-là seule serait exclue, qui est la plus nécessaire à la cité ? [...] Nous avons le devoir d'intervenir. Accueillir les primaires, c'est unir l'université au pays tout entier, c'est gagner la faveur de la foule à la science et à la pensée dont elle constatera à l'oeil nu l'action immédiate. C'est assumer une fonction sociale telle que Platon a pu la rêver : la suprême culture formant l'âme de la république et enrichie à son tour, renouvelée, au contact de cette ardente vie. [...] Messieurs, un jour approche où l'ancien cuistre d'école sera un savant de l'enfance. Vous sentez à quel point tous les espoirs d'amélioration sociale sont liés à cette réforme. Vous sentez que le niveau de la démocratie peut en être relevé. Répandons cette conviction autour de nous ; gagnons à ces vues nos gouvernements respectifs. Assurer le bienfait de la haute culture scientifique à l'école du peuple ; c'est le meilleur moyen de nous épargner, à l'avenir, l'enfer d'où nous sortons » (Malche, Conférence interuniversitaire franco-suisse, 1919/1920, pp. 103 et 106).

Que ce soit avec la naissance de la démocratie ou à l'issue de la Grande Guerre, on est donc convaincu, ainsi qu'en témoignent ces citations, qu'il convient d'assurer la qualité de l'école publique et donc de la formation des enseignants pour garantir la prospérité sociale et économique du pays. C'est ce qu'a explicité cette intervention à 2 voix. La première partie (Rita Hofstetter, retranscrite ici) a rappelé les raisons qui ont amené les bâtisseurs des systèmes scolaires modernes, à Genève aussi, à mettre en place un Etat enseignant et son réseau dense de professionnels de l'enseignement. Qui va donner naissance à celui que l'on pourrait désigner comme le « spécialiste de l'enseignement généraliste ». La deuxième partie (Charles Magnin) a énoncé des considérations historiques sur les savoirs à enseigner, à partir du cas des manuels de lecture en usage dans les derniers degrés de l'école primaire genevoise au 20^e. Précisons d'emblée que si les mouvements étudiés sont repérables en d'autres contrées et contextes, nous portons ici une attention plus spécifique sur Genève, sur son école primaire publique et les enseignants qui y œuvrent.

Le pari d'une école pour la démocratie : naissance du spécialiste de l'enseignement généraliste (Rita Hofstetter)

Mon propos se décompose en trois volets imbriqués, évoquant d'abord les raisons qui conduisent à fonder une instruction publique, puis les implications sur le statut et la fonction de la profession enseignante, pour finir avec un aperçu sur l'évolution de sa formation dont l'enjeu central est précisément de développer les qualités de ce fameux maître d'école, que l'on appelle alors le régent puis l'instituteur et désormais l'enseignant primaire.

Jouons, en préliminaire, avec la thématique de ce forum, concernant la désignation de cet enseignant généraliste. Pourrait-on le désigner comme le «spécialiste de la généralité » ?

- le spécialiste ou professionnel s'adressant à l'ensemble de la communauté sociale
- mais aussi le professionnel qui dispense la culture générale que tout un chacun doit acquérir (l'allemand bénéficie pour cela d'une expression consacrée : Allgemeinbildung) ; conceptualisée déjà par Comenius : Enseigner à tous, tout, par tous les moyens (Omnes, omnia, Omnino).

Mais cette expression contient aussi son écueil. Ne court-on pas le risque, si l'enseignant n'est pas formé adéquatement, qu'il ne se distingue pas par un savoir spécifique, renvoyant à un 3^e sens possible : un généraliste qui ne dispense que des banalités, des contenus de sens commun, du fait qu'il ne détient pas un savoir spécifique qui lui permette d'exercer son métier en vrai professionnel ?

1. Pourquoi une instruction publique pour fonder la nation, la démocratie ?

Une fébrilité pédagogique inégalée agite le 19^e occidental, à l'heure où se construisent les Etats nations et les régimes républicains ou démocratiques. C'est le cas aussi à Genève, tous milieux confondus : communautés savantes et philanthropiques, instances politiques et religieuses, classes privilégiées et classes populaires. Par-delà des attentes assurément différentes, souvent contradictoires, émerge un accord de base : on est alors convaincu que l'universalité du suffrage présuppose et réclame l'universalité de l'accès au savoir. Si tout un chacun est appelé à voter, il doit être apte à le faire et être capable d'advenir comme citoyen, ayant intériorisé le souci du bien public dans le secret du suffrage. La souveraineté du nombre doit être celle de la raison, impliquant la généralisation de l'accès à l'instruction. C'est bien cette conviction qui va permettre la mise en place, en quelques décennies, des systèmes scolaires modernes, que structure un organigramme scolaire qui nous définit grosso modo aujourd'hui encore.

Je synthétise à dessein schématiquement la rupture fondatrice du 19^e, s'agissant du réseau primaire, au cœur de ce forum. Au début du 19^e, l'école populaire est abandonnée aux églises, aux philanthropes, aux initiatives particulières ; les offres sont rares, disséminées, de qualité souvent médiocre ; le programme est limité au catéchisme, la lecture, l'écriture, parfois le calcul, et, pour les filles la couture essentiellement. Les élites recourent aux instituts privés très sélectifs, au préceptorat, et fréquentent bien sûr le Collège et puis l'Académie (les deux principales institutions scolaires de la République), toutes offres scolaires exigeant des ressources personnelles conséquentes.

Dès le milieu du 19^e siècle, avec les lois scolaires qui instaurent la gratuité, l'obligation de l'instruction, la laïcité (successivement des programmes puis contenus, des enseignants et de l'autorité scolaire), c'est l'Etat qui prend en charge la scolarisation de la quasi totalité de la population enfantine. Toutes les communes ont désormais leurs salles de classe, minutieusement organisées, ouvertes à tous, dont le programme scolaire inclut globalement les branches que l'on connaît aujourd'hui.

On instaure donc une instruction publique organiquement liée à la puissance publique. A la suite de Bronislaw Baczko, Daniel Hameline et Catherine Kintzler pour ne citer que quelques historiens qui m'ont particulièrement marquée, soulignons les dimensions essentielles de ce nouveau modèle (juridique) d'instruction publique.¹

Une instruction publique

Publique au sens d'accessible à tous

On assiste à la transformation de l'enfant en élève comme sujet de droit. L'accès à l'instruction ne dépend plus du hasard de la naissance, renvoyant chacun à son sang, son rang, son sexe (qui définiraient ici l'enfant). Mais le droit à l'instruction (certes) élémentaire est garanti à chacun, indépendamment de ses origines, culturelles, sociales, sexuelles. Tandis que le droit de vote dit universel est lui réservé à la moitié du genre humain, le droit à l'instruction, lui, du point de vue juridique, est universel, incluant d'emblée aussi les filles. C'est un principe bien sûr qui prendra du temps à s'actualiser et est toujours menacé, ne serait-ce que parce que des discriminations entre genres persistent et que des doubles filières, pour les élites et le peuple, subsistent durablement, etc. Mais c'est bien ce principe qui est à la base des premières juridictions scolaires du 19^e fondant l'école publique.

Publique au sens de se voir confiée à la puissance publique, autrement dit l'Etat

L'obligation de l'instruction est d'abord une obligation pour l'Etat, un devoir d'Etat, seule instance qui puisse garantir ce droit à l'instruction. L'Etat est mandaté pour mettre en place un système public de qualité, qui implique un investissement en ressources humaines et financières immense. A noter que si au début du 19^e, l'Etat ne faisait que subventionner quelques écoles populaires, à la fin du siècle, un quart du budget de l'Etat est alloué à l'instruction publique, dont une part substantielle à l'école populaire. Alors même que les partis politiques achoppent sur l'essentiel des problèmes à traiter en cette fin de siècle, toutes les parties en présence s'accordent sur l'investissement à consentir pour asseoir l'école publique et élargir sa mission (accord essentiel, qui pourrait fournir l'une des clés du dynamisme éducatif du 19^e et de l'impressionnant édifice alors construit, et pourrait en conditionner aussi l'existence et le devenir ; à méditer, à l'heure où cet investissement, un siècle plus tard, est volontiers mis en question).

Il s'agit bien alors d'universaliser l'accès à l'instruction

L'instruction, certes, ne peut être dissociée des enjeux éducatifs. Au 19^e pas non plus, où domine la hantise des désordres sociaux et où l'on investit massivement

¹ Les travaux de Baczko et Kintzler renouvellent la lecture de Condorcet (1743-1794) dont les Cinq mémoires sur l'instruction publique (1791) et le Rapport sur l'instruction publique (1792) sont essentiels pour comprendre l'enjeu de fonder une instruction publique organiquement et juridiquement rattachée à la République, notamment pour confier l'instruction à la puissance publique, incarnée par le politique, pour être à l'abri précisément des pouvoirs établis et ses partis pris, évoquant, à l'époque, les arbitraires politiques et religieux. Parmi les travaux significatifs de ces trois historiens : Baczko, B. (1982/2000). Une éducation pour la démocratie. Paris/Genève : Garnier/Droz. Hameline, D. (2002). L'éducation dans le miroir du temps. Lausanne : LEP. Kintzler, C. (1984). Condorcet. L'instruction publique et la naissance du citoyen. Paris : Gallimard.

dans la mission éducatrice, civilisatrice de l'école. Notre conférence étant focalisée sur les savoirs, je mettrai en valeur les dimensions saillantes relatives à cette instruction, dimensions qui auront des incidences évidentes sur les enseignants, leur statut et leur formation. Précisons d'emblée : ces dimensions existent déjà avant ; ce qui caractérise le 19^e et dont nous sommes les héritiers puisque le modèle alors instauré nous régit globalement encore, c'est que ces dimensions s'appliquent désormais à tout un chacun, pour être à même de garantir la diffusion de cette *culture générale à la généralité*.

On pourrait schématiser le changement en disant que l'on assiste à la *construction d'espaces* tout entier dédiés à l'enseignement-apprentissage, que d'aucuns définissent comme la « forme scolaire » ou le « modèle scolaire » (que je prends pour ma part dans un sens générique, à l'instar d'autres², incluant tous les niveaux (micro-, méso- et macro-analytiques) qui garantissent la préservation de tels espaces.

- des « *espaces institutionnels* » sont instaurés qui définissent des structures et instructions spécifiques, codifiant ainsi ce qui se fait sur l'ensemble du territoire et du système scolaire pour en assurer la pertinence et garantir l'égalité des conditions de travail d'une école à l'autre, pour les élèves comme les maîtres, et qui implique la mise sur pied d'une administration scolaire compétente, que l'on dote d'infrastructures pour assurer la gestion de cet immense édifice ;
- des « *espaces physiques* » sont édifiés : la construction d'imposants palais scolaires, qui quadrillent le territoire de salles de classe, à même d'accueillir dans des locaux assainis les milliers d'écoliers désormais concernés pour offrir les conditions matérielles, hygiéniques, de l'étude ;
- des « *espaces temporels* » sont ainsi progressivement définis, impliquant des horaires et une organisation scolaires sur lesquels n'empiètent pas d'autres obligations³ ;
- des « *espaces cognitifs* » surtout (au vu du thème de la conférence), ayant pour fonction de garantir les conditions pour penser. Pour rappel, la très belle étymologie du mot école : *skolhê*, soit loisir, qui devient « loisir de penser », de l'étude, « activité intellectuelle faite à loisir ». L'analyse historique montre ce procès qui émancipe l'apprentissage de la simple mimesis et permet (potentiellement) de rompre avec la culture de l'immédiateté et la sanction directe du réel. On n'apprend plus, par exemple, à compter en tenant l'échoppe des parents ou en servant dans un café, contextes dans lesquels l'erreur est sanctionnée par la réalité économique, puisque l'on peut alors perdre les moyens de sa subsistance.⁴ L'école offre l'espace cognitif pour s'exercer, s'entraîner, calculer et recalculer, moyennant une exercisation qui implique progressivement aussi de comprendre la logique interne de l'addition/soustraction/division. L'analyse historique montre encore que, ce faisant, on s'attache à définir des programmes scolaires et des plans d'études, qui sélectionnent les savoirs de base enseignés à tous pour être appris de tous, impliquant l'élaboration d'un organigramme

2 A ce propos, outre les travaux bien connus de Guy Vincent et Bernard Lahire, voir aussi: Thévenaz-Christen, T. (2005). Les prémices de la forme scolaire. Etudes d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation : Université de Genève (et le prochain volume de la Revue suisse des sciences de l'éducation qu'elle coordonne et qui porte sur la «forme scolaire»). Nóvoa, A. (2006). La construction du «modèle scolaire» dans l'Europe du Sud-Ouest (Espagne, France, Portugal). Des années 1860 aux années 1920. Thèse de doctorat d'histoire. Paris : Université Paris IV- Sorbonne. Tenorth H.-E. (Ed.). (2003). Form der Bildung - Bildung der Form. Weinheim: Beltz Verlag.

3 S'agissant de la scolarité primaire, l'obligation a permis la Loi sur les Fabriques (1877), préservant les enfants au bénéfice de l'obligation de l'instruction de toute exploitation économique.

4 On pourrait bien sûr évoquer aujourd'hui dans le contexte qui est le nôtre la sanction désormais des notes, mais ceci mériterait une conférence en soi.

scolaire que l'on rend plus fonctionnel et plus cohérent, dispensant de combler les hiatus par des stratégies individuelles. On assiste à l'émergence des disciplines scolaires (nombre de celles élaborées au 19^e sont encore celles de l'école d'aujourd'hui, même si d'importants changements ont eu lieu dans leurs contenus et les enjeux qui les sous-tendent). Ces disciplines définissent les savoirs à enseigner, puisque pour qu'ils puissent être appris, ils doivent être subtilement enseignés. Ce qui présuppose ce que nous appelons des savoirs pour enseigner. Ce que Naville appelle en 1832 (on s'en souvient) « le talent de mettre cette science à la portée de la jeunesse et de la lui rendre intéressante ». On y reviendra.

Le 20^e siècle va confirmer et renforcer ces principes, dont je n'esquisse ici que quelques traits

On assiste à l'extension de la scolarisation. En terme de durée : l'obligation de l'instruction tardivement instaurée à Genève (1872) est d'abord de 6 à 12 ans puis prolongée jusqu'à 15 ans. Au 20^e siècle, la scolarisation est en principe plus longue, puisque les pratiques effectives tendent à une scolarisation plutôt jusque vers 18-20 ans, voire bien davantage. Ceci génère aussi une élévation de la culture générale de base de l'ensemble de la communauté sociale. Les publics scolarisés sont de plus en plus importants, se diversifiant, comme les attentes sociales, plus pressantes aussi. Ce qui s'accompagne d'une complexification du système mais aussi du rôle de l'école et des problèmes qui se posent pour ajuster les offres à tout un chacun. Un mouvement qui génère donc une complexification du métier d'enseignant, qui va transformer leur profil, statut, exerçant une pression, parfois contradictoire, sur leur formation et la définition de leurs savoirs de référence. Voyons plutôt.

2. Evolution du profil et statut de l'enseignant primaire

Quel est le visage du maître d'école sous l'Ancien régime ? Enseigner n'est pas un métier ; c'est une activité que l'on peut exercer dès lors que l'on est agréé par l'église ou tout autre pouvoir en place, en vertu de la maîtrise, minimale, des savoirs élémentaires, mais en vertu surtout de sa moralité qui n'est pas loin de s'apparenter à une sorte de docilité sociale. La rémunération se fait pour partie en nature, liée à la tâche ; par exemple une bûche, un sac de blé par mois pour apprendre à lire ; une bûche que l'on doit quémander, de porte en porte, auprès de familles aux conditions de vie parfois elles aussi bien modestes, voire misérables. Rémunération que le maître ne reçoit que si entre-temps il n'a pas été répudié par l'église pour n'avoir pas été à la messe, ou par le maire, pour avoir défendu des idées qui ne conviennent pas à ce dernier, ou par les familles, pour ne pas s'être conformé à leurs attentes.

Souvent on exerce parallèlement bien d'autres activités. Le régent est d'abord garant de la piété de la jeunesse et donc le valet de la maison de Dieu, devant assistance au curé ou pasteur, pour sonner les cloches, conduire les enfants à la messe et les y surveiller, faire le catéchisme. Il est aussi un agent paroissial, à disposition des autorités communales, surtout pour les écritures, la comptabilité. Il peut aussi être, à ses heures, écrivain public, jardinier, paysan, épicier, forgeron et j'en passe. Que va changer la mise en place de l'instruction publique et des principes énoncés ci-dessus ?

Emergence du fonctionnaire de l'instruction publique

Avec la multiplication des écoles primaires publiques, le nombre de maîtres d'école augmente, extension qui contribue à rendre plus pressante encore la question de son statut. Eux-mêmes s'en préoccupent aussi, et se regroupent en associations, sociétés pédagogiques, syndicats, bien dynamiques dès les années 1850. On assiste à un changement majeur, décisif au 19^e – concrétisé à la fin du siècle : cette activité devient un métier à part entière. Autrement dit, cela fait juste un bon siècle, que l'on peut vivre pleinement de ce métier, exercer en principe à plein temps et durablement cette activité. C'est une condition pour avoir des professionnels, spécialistes de cette fonction.

Ce que nombre d'Etats occidentaux ont alors inventé pour garantir des conditions d'exercice satisfaisantes de ce métier, c'est le statut de fonctionnaire. Ce qui signifie alors un agent de l'Etat, du service public, qui peut entièrement se consacrer à sa fonction.

A Genève, c'est la première loi générale sur l'instruction publique de 1848, adoptée après la révolution radicale qui instaure la démocratie et la gratuité du primaire, qui institue le *Fonctionnaire de l'instruction publique*. La loi clarifie, pour en garantir la qualité et éviter tout arbitraire, les conditions de nomination, de salaire, de travail.

Insistons sur deux traits caractéristiques du fonctionnaire.

1 *Un fonctionnaire est supposé avoir en vue le bien public avant d'être mû par la quête d'un gain personnel.* Il bénéficie dès lors d'un traitement décent, devient un salarié, qui peut consacrer tout son temps à sa tâche ; il n'a plus à chanter les vêpres, être secrétaire de mairie, pour subvenir à ses besoins, même si son salaire, modeste, le contraint couramment à diverses menues besognes, désormais plus couramment liées à ses compétences (classes gardiennes, cours du soir, leçons particulières, etc.).

2 *Un fonctionnaire est supposé être à l'abri des convulsions du social, des partis pris idéologiques, religieux, politiques.* Il n'est plus sous la dépendance directe des usagers (on n'est pas face à des clients, à qui l'on offre quelque chose en fonction de leurs exigences et ressources particulières, mais face à des sujets de droit). Il n'est plus sous la dépendance directe des pouvoirs politiques – marionnette entre les mains des partis, des administrations communales – avec le risque d'être révoqué sitôt que le vent politique tourne. Il n'est plus sous la dépendance directe de l'Eglise ou d'autres idéologies et doctrines, encore très dominante au 19^e (si tant est que ce ne soit plus le cas depuis).⁵

Il s'agit évidemment d'un principe toujours menacé, on ne le sait que trop bien. D'autant que cette sécurité de l'emploi induit le désintéressement dans son double sens, renvoyant à une tension que l'on connaît toujours. Le fonctionnaire c'est quelqu'un qui œuvre en vrai professionnel, tout entier dédié au service public, autonome dans l'exercice de sa tâche, pour ce faire affranchi des pressions extérieures et délié de tout intérêt financier personnel. Mais c'est aussi quelqu'un qui peut fonctionner sur simple routine, désintéressé par sa tâche, qu'il accomplit sans défi majeur, pour gagner convenablement sa vie, n'étant pas non plus soumis à des pressions et contrôles trop sélectifs. Mais il est toujours bienvenu de se souvenir des raisons qui ont conduit à la création du statut du *fonctionnaire* : *garantir des professionnels*

5 Il est possible ici de reprendre les thèses de Condorcet (1791, 1792), insistant sur la nécessité de bénéficier d'instituteurs déliés de toute tutelle à l'encontre des usagers comme des pouvoirs politiques et religieux, pour être à même d'assumer pleinement leur tâche enseignante.

exerçant en toute autonomie leurs fonctions, évalués selon les principaux critères de compétences, construites sur la base d'une formation de qualité.

Avant de me pencher sur cette formation, je vais rapidement rendre compte de quelques données, concernant *le profil de cet enseignant à Genève, en écho à la thématique du « spécialiste »* telle qu'elle traverse ce forum. Au 18^e, les premières classes élémentaires ne sont dédiées qu'à une seule discipline (sauf le catéchisme, au cœur de tout enseignement) : la lecture. Le maître est donc un spécialiste, n'enseignant, à ce niveau, que cette discipline. Dans les degrés suivants s'ajouteront successivement l'écriture, puis le calcul. Au début 19^e, plusieurs branches scolaires sont ensuite réunies la même année : outre le catéchisme, on apprend parallèlement, et c'est nouveau, à lire et écrire, éventuellement encore à compter (et l'immanquable couture pour les filles). Celui qui dirige ces classes est alors spécialiste de 2-3 disciplines seulement. Et c'est avec l'extension du programme scolaire, tout au long des 19^e-20^e, qu'émerge, dans l'école primaire publique, le spécialiste de l'enseignement généraliste, tel qu'on l'entend aujourd'hui, à savoir qui a pour charge d'enseigner une multiplicité de disciplines scolaires.

Le dépouillement systématique des rapports de gestion du DIP au 19^e permet de voir *apparaître certains spécialistes* qui enseignent dans le primaire public dans des classes confiées donc désormais à ce que l'on pourrait désigner comme des enseignants généralistes. En 1844, est évoquée, je cite, une « subvention accordée au maître de gymnastique qui jusqu'alors n'avait bénéficié que des rétributions payées individuellement par les élèves » ; il assure alors un cours de maniement d'armes (prémises de fait de l'éducation physique). C'est l'époque de la construction de l'Etat fédéral, sous-tendue par l'idée que tout Suisse naît soldat. Dès 1848, avec la laïcité, la religion est enseignée séparément, confiée à des curés et pasteurs, spécialistes de ce domaine. Si la gymnastique et la religion sont alors dispensées par des spécialistes, il ne s'agit pas d'enseignants.

Au niveau du primaire, la *première enseignante spécialiste* repérée est celle en charge des « ouvrages du sexe », à savoir la maîtresse de couture. Dès le milieu du 19^e, quelques-unes sont nommées, spécialisées dans cette unique discipline. Les répartitions différenciées des rôles se font d'ailleurs à l'époque largement en fonction du sexe de l'enseignant. Aux femmes, les tâches éducatives, les classes enfantines, les degrés élémentaires, les classes spécialisées, la couture évidemment. Aux hommes, la responsabilité des disciplines scolaires, les degrés supérieurs, la gymnastique, et la direction des écoles (inspecteurs notamment) (ils assument ainsi des fonctions plus valorisées, qui justifieraient des différences de salaires, alors stupéfiantes, entre hommes et femmes ; est aussi invoqué le fait que l'homme est le chef de famille...). Lorsque l'on intégrera l'allemand, durant la 2^e moitié du 19^e, la discipline est elle d'emblée confiée à des généralistes, auxquels on dispense d'abord juste quelques cours spéciaux (avant la question des compétences pour cette tâche) ; l'allemand va d'ailleurs régulièrement disparaître puis réapparaître dans les programmes scolaires. Pour ce qui concerne les travaux manuels et le dessin, ce sont des spécialistes qui assumeront progressivement l'enseignement de ces disciplines, comme pour la couture. Signalons encore que dès le milieu du 20^e, la pratique de recourir à des spécialistes pour ces disciplines se généralisera pour compenser les absences des enseignants durant leurs cours de perfectionnement. Autrement dit, certains des spécialistes que l'on connaît aujourd'hui trouvent leur ancrage déjà au 19^e et dans le premier 20^e, mais ponctuellement ; et ces disciplines sont aussi enseignées par des généralistes.

Un dépouillement rapide de *L'Educateur* – une mine d'or pour connaître l'histoire de cette profession enseignante – au 19^e et au début du 20^e ne m'a pas permis

de trouver de trace de débat contradictoire sur l'enseignant primaire comme généraliste. Mais on assiste à une régulière mise en question de l'enseignant lui-même, de son statut, sa légitimité, sa formation. J'en viens à celle-ci.

3. Evolution de la formation de l'enseignant du réseau primaire

On l'a vu, à l'origine, dans les écoles populaires, l'enjeu est d'avoir un maître qui maîtrise au moins les savoirs à enseigner. Les deux derniers siècles se caractérisent par l'institutionnalisation progressive de la formation, qui passe de quelques cours ponctuels, à 3-4 semaines annuels, à 3-4 ans de formation initiale enrichie progressivement d'un éventail d'offres de formation continue. On retrouve les mêmes principes de base que ceux que j'ai énoncés schématiquement pour l'instruction publique et l'école primaire : des « espaces » sont progressivement dédiés pour apprendre le métier; des espaces physiques, temporels, institutionnels, cognitifs, spécifiquement réservés pour préparer l'enseignant à sa profession. Espaces qui permettent de s'exercer sans la sanction directe du réel ; dans ce cas précis, ne pas apprendre pour la première fois ce qu'est une classe, une activité d'enseignement, un apprenant, en étant seul face à la classe, et « se faire la main » en confrontation directe avec l'élève, sur ce dernier, voire au préjudice de ce dernier.

Du point de vue de la formation des enseignants, le double mouvement qui caractérise globalement les 19^e et 20^e siècles, tous degrés compris, est le suivant : on assiste à l'extension de la maîtrise des savoirs à enseigner ; à l'émergence puis l'extension des savoirs pour enseigner.

Extension des savoirs à enseigner

On a évoqué la scolarisation croissante qui s'accompagne d'une multiplication des branches scolaires aussi dans le primaire. Les savoirs de l'enseignant (ou ceux requis plutôt de lui) s'étendent parallèlement. Genève au 19^e considère que ce qui doit distinguer l'enseignant c'est sa large culture ; un « homme lettré », précise-t-on au Grand Conseil (1864). Le « missionnaire de la science », plaide même la Société pédagogique genevoise (1874)⁶. Il s'en suit que Genève bannit le modèle Ecole normale, qui normalise trop les enseignants, créant une caste à part, évoluant dans le monde clos du primaire. Elle hisse inversement la formation des enseignants à un niveau scolaire plus élevé que dans les autres cantons suisses ; en référence aussi au modèle allemand et anglosaxon, en phase donc avec un mouvement déjà perceptible en bien d'autres contrées. Les arguments de base sont les suivants : l'enseignant du primaire doit avoir fait des études secondaires complètes ; l'enseignant du secondaire une partie au moins des études supérieures. Ce principe de base va subsister, pour s'étendre encore au 20^e, tandis que s'étend la scolarisation et que le niveau culturel de base de la société s'élargit : l'enseignant primaire doit faire des études post-secondaires complètes (qui permettent l'accès à l'université) ; l'enseignant du secondaire des études supérieures complètes – dans les deux cas on se préoccupe aussi des possibles évolutions et perspectives professionnelles des enseignants pour éviter de scléroser cette profession et l'école tout entière, par répercussion.

6 « L'instituteur, aujourd'hui, n'est plus le magister d'autrefois, dont le rôle se bornait à faire épeler dans quelque livre, ou copier sur l'ardoise les rudiments du langage. Il doit être le missionnaire de la science, l'apôtre de la vérité, et, comme tel, avoir fait des études aussi complètes que possible. » (Congrès scolaire de la Société des instituteurs romands, 1874, p. 6). Précisons que la proposition des enseignants genevois de privilégier une formation académique tranche clairement avec les positions de la plupart de leurs collègues romands, favorables à une formation moins théorique et réalisée en école normale.

Emergence et extension des savoirs pour enseigner

Dans les écoles populaires, jusqu'au début 19^e, la formation professionnelle se fait d'abord par simple immersion sur le terrain, prenant exemple sur un enseignant chevronné, lui aussi formé sur le tas ; au risque d'être tout entier surdéterminé par le passé ; par mimétisme ou opposition, en miroir à ce qui a été apprécié ou subi dans son enfance d'écolier. Dès début du 19^e se propage l'idée qu'il faut aussi acquérir des savoirs spécifiques *pour enseigner*, des savoirs qui peuvent se décliner de façon diverse. J'en dresse un schématique inventaire dans la chronologie et le vocabulaire qui les a vus s'imposer au fil des décennies ; le savoir pour enseigner peut s'apparenter à

- une doctrine pédagogique, toujours connotée, qui peut être chrétienne, républicaine, renvoyant aux valeurs et finalités éducatives ; une méthode pour régenter, discipliner les corps, les âmes et les esprits, s'imposer comme maître ; avec le temps, ces dimensions prendront l'appellation de pédagogie, se déliant potentiellement des questions doctrinaires sans céder sur les finalités et valeurs et en assumant toujours leurs fonctions prescriptives ;
- une puis bientôt des méthodes pour dispenser les savoirs : méthodes de lecture, d'écriture, de calcul ; ces méthodes vont aussi s'appeler cours normaux, pour normaliser les pratiques d'enseignement, puis cours de didactique générale. Il s'agit d'abord d'appliquer des méthodes décrétées efficaces, indépendamment de leurs conditions d'application (lesquelles seront ensuite prises en considération, dans l'ensemble des savoirs évoqués ici pour enseigner, comme dans les didactiques disciplinaires qui relayeront plus tardivement ces cours normaux).

C'est précisément pour dispenser ces savoirs pour enseigner que se créent des institutions dédiées spécifiquement à la formation des enseignants. Tandis que le modèle des écoles normales s'impose dans nombre d'Etats occidentaux, et en Suisse également, Genève, on l'a évoqué, n'y a jamais souscrit.

A Genève, la formation pédagogique au 19^e se dispense sommairement dans les filières pédagogiques du secondaire (au Collège dès 1868 puis à l'Ecole secondaire et supérieure de jeunes filles dès 1886) et par des stages. Une formation professionnelle spécifique à l'enseignement primaire s'institutionnalise tardivement, à partir des années 1920 et surtout dès 1933 dans le cadre des Etudes pédagogiques pour l'enseignement primaire (EPEP), dont la création est ainsi justifiée :

« Le médecin est devenu mécanicien, physicien, électricien comme l'architecte s'est doublé d'un ingénieur, comme l'instituteur doit devenir un psychologue, un moraliste, un sociologue. Il ne saurait être question d'envisager une formation purement utilitaire des futurs maîtres. La fonction sociale de l'instituteur exige qu'il ait une culture dépassant de beaucoup sa pratique pédagogique journalière, si l'on veut qu'il puisse faire face à ses obligations. La tâche de l'éducateur dans l'école et dans la société d'aujourd'hui est de développer selon les principes de la psychologie et de la pédagogie scientifique, selon les données de la science sociale, aussi, les aptitudes de tous les enfants qui lui sont confiés ; de former aussi leur personnalité afin qu'ils soient en mesure, plus tard, d'occuper dans la société la place qu'ils méritent par leurs capacités tant intellectuelles que morales. » (Dottrens, Rapport de la commission chargée d'étudier le règlement des études pédagogiques pour les écoles enfantines et primaires, 1932, pp. 32-33).

Concrètement, la formation, telle que la définit le règlement de 1933, s'échelonne sur trois ans et prépare, conformément aux vœux du syndicat, à l'enseignement aussi bien enfantin, primaire que spécialisé. A l'issue d'un concours supposé détecter les aptitudes professionnelles, les candidats bénéficient de deux mois de formation pédagogique accélérée puis consacrent l'année aux stages et remplacements. La deuxième année, théorique, se déroule à l'Université et l'Institut des

sciences de l'éducation, qui propose des cours de méthodes puis didactiques sur toutes les disciplines scolaires et la plupart des sciences humaines et sociales, avec une dominante évidente de la psychologie, mais qui inclut aussi l'histoire, la sociologie, la philosophie, l'hygiène, et même la médecine, le droit, l'anthropologie. La troisième année est réservée au travail dans les classes d'application et aux cours normaux, didactiques et méthodologiques. Le passage d'une année à l'autre est conditionné à la réussite de divers examens (culture pédagogique, aptitudes professionnelles). Un travail de recherche, « sorte de petite thèse », parachève le cursus et permet d'accéder au brevet d'instituteur. Ce concept et ses principes de base resteront en vigueur tout au long du 20^e siècle, non sans s'ajuster au fil du temps sur les nouveaux besoins et connaissances disponibles et requis. Les savoirs pour enseigner s'élargissent et s'affinent ainsi tout au long du 20^e siècle, dans le même temps où se déploient les nouvelles sciences humaines et sociales, dont les sciences de l'éducation. Evoquons notamment :

- des savoirs sur l'apprenant (l'élève, les lois ou conditions de son développement, les manières d'apprendre, etc.) ;
- des savoirs sur les manières d'enseigner (méthodes, démarches, dispositifs, découpages des savoirs à enseigner, modalités d'organisation et de gestion, à toujours ajuster aux contextes spécifiques) ;
- des savoirs sur l'institution scolaire (plans d'études, instructions, finalités, structures administratives et politiques, etc.).

Se diffuse aussi l'idée qu'il convient d'avoir des connaissances plus globales sur le système scolaire lui-même : ses déterminants historiques, économiques, politiques, sociologiques. Les avancées de la recherche éducationnelle conduisent parfois, pas toujours, à des ajustements des contenus de la formation, pour garantir pourrait-on dire, que l'école publique reste de qualité ; pour traquer les écueils repérés dans l'accès de tous aux savoirs élémentaires de la scolarité obligatoire.

L'explosion scolaire de l'après Deuxième Guerre mondiale avive cette ambition, que l'article 4 de la loi de 1977 sur l'Instruction publique, qui nous régit toujours, symbolise parfaitement bien. L'article postule que l'école publique, et donc l'enseignant, doit permettre que chaque élève puisse acquérir les meilleures connaissances possibles, qu'il puisse développer créativité et solidarité, aptitudes intellectuelles, manuelles, physiques, artistiques ; que l'enseignant suscite le désir d'apprendre et se former, voire corrige encore les inégalités de chance de réussite scolaire. Soit un programme des plus ambitieux, qui implique des connaissances larges de la part des enseignants, qu'il convient ce faisant de former adéquatement aussi pour enrayer ce qui durablement résiste à l'accomplissement de cet article 4 : en particulier, l'échec scolaire, les brouillages scolaires et psychiques, les discriminations sociales et sexuelles.

C'est là aussi le pari des dernières décennies avec le rattachement complet des formations des enseignants au réseau tertiaire, universitaire pour ce qui concerne Genève (avec la licence mention enseignement)⁷. Il s'agit de permettre aux enseignants d'acquérir des connaissances, de construire des compétences, pour que la culture générale de base, même élémentaire, puisse être accessible à tous par tous les moyens. Ce qui implique une qualification élevée, adossée aux sciences humaines et sociales ; une vision commune de la profession entre tous ses partenaires, notamment primaires/secondaires, comme le préconisent les toutes récentes options du chef du DIP, et que soutiennent tant l'Université, dont les sciences de l'éducation, que les premiers

⁷ La littérature à son propos est riche d'enseignements ; voir parmi les plus récents : Lussi, V. & Maulini, O. (2007). L'alternance entre logiques universitaire et professionnelle : le cas de la formation à l'enseignement primaire à Genève au XX^e siècle. In Merhan, F., Ronveaux, C. & Vanhulle, S. (Ed). *Alternances en formation. Raisons éducatives*. Bruxelles : de Boeck. Et les sites officiels de la FPSE s'y rapportant, dont <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/lme/>.

partenaires de ce processus, les enseignants, par le biais de leurs associations enseignantes, dont le dynamisme reste impressionnant.

L'enseignant primaire est ce faisant un spécialiste qui se distingue par ses connaissances et compétences spécifiques qui le différencient des autres membres du corps social. La reconnaissance de cette spécificité est particulièrement délicate pour les questions éducatives, par le fait que tout un chacun peut toujours se considérer comme interlocuteur légitime, ayant son mot à dire, puisque tous ont été éduqués, ont fréquenté l'école, tous ou quasiment ont à éduquer, en tant que parents. Et vu que tous contribuent par la fiscalité à financer l'école, tous considèrent qu'ils sont en droit de décider de toute question s'y rapportant. L'éducation est donc affaire de tout un chacun. Et si l'on peut saluer que l'éducation soit ainsi investie, on court aussi le risque qu'elle soit susceptible d'être débattue en fonction du vécu et des convictions personnelles, voire d'idéologies et d'idées préconçues, avant même d'être perçue comme une affaire de spécialiste. Alors qu'une telle option paraît insensée pour l'ensemble des autres tâches et professions, et surtout lorsque les enjeux sont aussi cruciaux que ceux qui relèvent de l'école et des autres institutions sociales et culturelles.

En guise d'ouverture : une instruction publique de qualité exige que ses destinées demeurent confiées à des spécialistes ayant en vue le bien public qu'incarne aussi l'enseignant généraliste

Ce qui distingue l'enseignant comme professionnel des questions éducatives, ce sont ses connaissances spécifiques ; les savoirs de référence à et pour enseigner. C'est ainsi un professionnel par ce qu'il est spécialiste de ces savoirs, pour être en mesure de garantir la qualité du service public. Ces savoirs sont la condition pour lui d'être le spécialiste non des généralités, soit d'idées pédagogiques de sens commun, mais le spécialiste de la généralité, autrement dit le professionnel qui dispense la culture générale de base que le sujet de droit doit acquérir. Que l'instruction publique est supposée lui garantir pour que tout un chacun puisse accéder par tous les moyens à tous les savoirs de base jugés pertinents hier, comme aujourd'hui, pour accéder à une pleine citoyenneté.

Pour que les destinées de l'instruction publique puissent être préservées et assumer pleinement leurs ambitions démocratiques, elles méritent d'être confiées à des spécialistes (incluant ici autant les enseignants que les cadres), mandatés pour se déprendre d'une logique de court terme et préservés des convulsions du social, du politique ou d'autres idéologies⁸, et dûment formés pour assumer avec professionnalisme leurs fonctions.

⁸ Dont le néo-libéralisme, comme le montre avec brio Laval, C. (2004). *L'école n'est pas une entreprise. Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*. Paris : La Découverte.

Entrée en matière

Le « bon maître » aujourd'hui

En guise d'introduction au travail en atelier, la question suivante a été posée aux participants : 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 ? Quelles devront être ses compétences propres et/ou celles qui lui permettront de partager, avec ses collègues, des ressources et des qualifications différenciées ? Quels savoirs (à et *pour* enseigner) sa formation – initiale et continue – devrait-elle privilégier ? Nous présentons ici une brève synthèse des réponses recueillies.

Exceller partout ?

Les changements induits par le développement de la société et l'émergence de nouveaux paradigmes de pilotage des systèmes scolaires et de l'enseignement-apprentissage ont participé à l'évolution du métier et de l'identité de l'enseignant, contribuant ainsi à la modification du profil du « bon maître d'école ». Cette obligation imposée à l'école de constamment faire face à de nouvelles réalités suscite de nombreuses réactions, qui reflètent les difficultés que vivent les enseignants dans leur quotidien. De fait, l'école accueille aujourd'hui un public d'élèves issus de familles toujours plus hétérogènes, avec des besoins dont la diversité ne peut plus être ignorée, ni gérée par des mesures « traditionnelles » (évaluation, redoublement, mesures ponctuelles de soutien, sanctions). Elle se voit donc forcée d'envisager des transformations des pratiques, qui pouvaient, il y a encore peu, sembler utopiques, démesurées, peu congruentes avec une forme scolaire et une vision du métier datant souvent du siècle dernier. Les choix pédagogiques et didactiques opérés sont toujours plus discutés, voire dénigrés, obligeant l'enseignant à mobiliser des compétences toujours plus « grandes, diverses et multiples ».

Par son niveau d'exigences et d'attentes élevées, tant dans les domaines des compétences didactiques que transversales, le métier d'enseignant se complexifie. Être apte, aujourd'hui, à développer toutes les compétences requises pour aborder les exigences d'une profession qui est toujours davantage déterminée de l'extérieur (plans cadres des instances publiques, référentiels professionnels, cahiers de charges, parents, patronat, etc.) est devenu un défi difficile à réaliser, d'autant plus que de nouveaux défis approchent (entre autres, l'exemple des langues étrangères a été mentionné). Si le débat public alimente le mythe d'un enseignant tout-puissant dans sa classe, vite formé mais pourvoyant aux besoins de chaque élève par son dévouement et un bon sens unanimement salué, alors il est probable que l'écart grandisse entre icône dépassée et le métier réel, et que cet écart soit source de désillusion, de souffrance des personnes en même temps que de déclin de l'institution. Le généraliste d'avenir est plutôt renforcé par sa formation, par l'allongement de ses études et une conception de moins en moins solitaire de l'exercice du métier. Autrement dit : il ne se doit pas d'exceller partout, mais il est co-responsable du développement d'un enseignement de qualité de l'équipe d'enseignants dont il fait partie. Ce qui signifie qu'il doit savoir faire des choix, prioriser son enseignement, se centrer sur les attentes principales de l'école, sans toutefois, bien sûr, oublier le reste. C'est à lui de définir, par sa propre analyse, sa pratique, pour donner sens à son enseignement, pour l'inscrire dans un tout cohérent qui vise la réussite des élèves. Des questions restent tout de même en

suspens : Où et comment puis-je me situer par rapport à mes collègues et à l'équipe ? Où nous situons-nous collectivement ? Que signifie enseigner ? Que signifie tout enseigner ? Quelle est la culture que nous voulons transmettre ? Que prioriser ? Qu'est-ce qu'il faudrait éviter de négliger, de mettre de côté ?

Rapport aux autres, aux savoirs, à la collaboration

En lien avec la diversité du public fréquentant l'école genevoise, la question du rapport entre l'enseignement et les caractéristiques des élèves a été relevée. En d'autres termes : l'enseignant généraliste, selon la réalité qui est la sienne, doit être capable de différencier son enseignement. Il a également été avancé que ce dernier se spécialiserait en fonction des besoins du groupe d'élèves dont il assume la charge.

Par ailleurs, l'importance des aspects éducationnels, humains et relationnels de l'enseignement est vécue comme essentielle dans cette profession. L'enseignant représente un être de confiance, de soutien vers qui l'on peut se tourner. Au primaire, une vision globale de l'enfant est une nécessité revendiquée.

La place des savoirs à enseigner a aussi été interrogée. En lien avec l'importance croissante qui a été accordée au développement de compétences, ce regard s'est fondamentalement modifié. Car, aujourd'hui, la mobilisation des savoirs dans l'action, leur intégration en situation est mise en avant. Il est aussi davantage question que les élèves apprennent à apprendre, qu'ils acquièrent le goût de l'apprendre face à des savoirs qui se complexifient et se densifient.

L'échange entre professionnels, le travail en coopération et en réseaux ont été décrits comme des leviers pour penser la transformation de la profession. Il reste certes un travail fondamental à faire en ce qui concerne le partage des responsabilités, des pratiques et représentations du métier, mais également en ce qui concerne la capacité à transformer les établissements en organisations apprenantes, à même d'évaluer les effets de leur action commune et de prendre les mesures nécessaires pour renforcer leur efficacité, au service d'une constante amélioration des performances des élèves. Dans ce même contexte, il appartient aux équipes de repenser les structures et l'organisation du travail scolaire existantes, la qualité des enseignements proposés, les relations avec les familles et les autres partenaires de l'école.

Pour un renforcement de la formation

À la fin de cette synthèse, il paraît évident que les transformations en cours vont de pair avec un renforcement de la formation – initiale et continue – des enseignants, censée devenir encore plus pointue, performante, à même de préparer les futurs professionnels à jouer un rôle créatif, critique dans leurs établissements scolaires ou au sein d'équipes pédagogiques. Dans cette perspective, il est nécessaire de donner aux (futurs) enseignants les moyens d'exercer leur métier avec aisance et assurance professionnelle. Ils doivent être prêts à s'affronter, analyser, diagnostiquer des situations variées, à développer des solutions efficaces et à se soumettre à une analyse réflexive de leurs pratiques individuelles et collectives.

Scénario N°1

La délégation au spécialiste

Déléguer l'une ou l'autre discipline à des experts exclusivement chargés de les enseigner

Présentation du scénario

Si l'enseignant généraliste a de la peine à tout faire – tout connaître, tout maîtriser, tout enseigner – il peut déléguer une partie de ses tâches à un ou des spécialistes qui interviendront ponctuellement à sa place devant les élèves. On trouve ce genre de formule dans le domaine de l'éducation physique et des disciplines artistiques (par exemple en Belgique ou en Argentine), et dans celui des langues vivantes (en France, au Portugal, en Roumanie, etc.).

Le Québec combine les deux options. Les études pour enseigner durent quatre ans. Le maître généraliste assume le français ou l'anglais (première langue), les mathématiques, l'univers social (histoire-géo) et les sciences et technologies. Un maître spécialiste enseigne l'anglais ou le français (langue seconde), un autre l'éducation physique. Un orthopédagogue est aussi présent pour faire un travail en petits groupes ou en classe (comme les généralistes non titulaires à Genève). Durant les interventions des spécialistes, l'enseignant généraliste travaille dans sa classe ou à la salle des maîtres.

À Genève, des spécialistes interviennent dans les disciplines artistiques et sportives, mais ils sont d'abord là pour soutenir le travail des enseignants, pas les en décharger complètement. Ils ne donnent pas toutes les leçons et enseignent souvent en présence du titulaire, ce qui justifiait jusqu'ici leur statut et leur indemnité de « formateur d'enseignant ». On sait que dans le projet-pilote du réseau d'enseignement prioritaire, la division du travail est différente et que les spécialistes se substituent presque complètement aux généralistes qui peuvent investir le temps rendu disponible dans l'encadrement des élèves en difficulté. Y a-t-il là un cas particulier, destiné à rester isolé ? Ou une nouvelle répartition des tâches, une redéfinition du métier qui pourrait se généraliser ? C'est dans ce contexte que les ateliers ont cherché à identifier les avantages et les inconvénients d'une délégation intégrale de certaines disciplines à des enseignants spécialisés.

Avantages et inconvénients : recensement des idées exprimées

Les avantages portent principalement sur les connaissances et les savoir-faire didactiques des enseignants : on espère une plus grande « efficacité », une « meilleure qualité de l'enseignement », une « valorisation des talents », une « augmentation des compétences », une « pédagogie de l'immersion », un « gain de temps » permettant de mieux préparer chaque leçon et de développer peu à peu des « expertises » personnelles. D'où un second bénéfice : une collaboration forcément renforcée entre enseignants, des « échanges plus riches », des « possibilités d'intervision, de prise de distance et de décentration », plus de « diversité dans la relation maîtres-élèves » et dans les « méthodes » d'instruction. On pourrait dire que la diminution des domaines à connaître est compensée par une augmentation

des besoins de coordination entre intervenants. Certains groupes évoquent quand même – en s'en félicitant ou non – un solde positif : une « baisse de pression », un « gain en confort », une formation « plus légère [qui] fera baisser le coût de l'enseignement ». L'appui aux élèves serait renforcé et même des postes de travail créés (?)... À moins que tout recrutement de spécialiste se paie de la suppression d'un poste de généraliste.

Les inconvénients sont inscrits dans des avantages qui peuvent tous se retourner. La spécialisation des maîtres donne *a priori* le sentiment que les disciplines seront mieux connues et enseignées, mais au détriment des objectifs plus larges auxquels elles doivent contribuer. On craint la dilution de la « vision d'ensemble », du « développement global des élèves ». La division du travail peut mener au « cloisonnement », à l'affaiblissement de la « transdisciplinarité », des « liens entre les savoirs enseignés ». Elle peut aggraver la « hiérarchisation » des disciplines et le stress des élèves qui n'ont pas, eux, le privilège de se spécialiser... « Destructuration, dispersion des interventions, horaires rigides, temps morcelé » : la gestion de classe et celle des établissements pourraient perdre en souplesse et en possibilités de prises en charge différenciées. Chaque maître voit beaucoup plus d'élèves, chaque élève beaucoup plus de maîtres. Paradoxalement, on risque un « moins bon encadrement », moins attentif, moins cohérent, moins responsabilisant pour les enseignants. « La mission éducative de l'école sera plus difficile à assumer. » Le dialogue avec les parents plus complexe, lui aussi dispersé. Un groupe fait une critique plus radicale en affirmant que « ce ne sont pas des spécialistes qui vont résoudre le problème des langues ». Il s'agirait donc moins de soupeser coûts et profits du nouveau modèle que de chercher où les limites de l'école sont, déjà aujourd'hui, à interroger.

Tendances et perspectives

La tendance forte est à la reconnaissance d'un problème de plus en plus évident : face à des attentes qui ne cessent de s'élever, l'enseignement généraliste ne peut pas rester les bras croisés. Il doit gagner en compétence du point de vue des savoirs à enseigner, mais aussi des ressources didactiques et pédagogiques mises en œuvre dans les classes et les établissements. Première réponse : demander moins d'omniscience aux enseignants, et faire intervenir plusieurs d'entre eux devant les élèves. Seconde option : garder voire renforcer le principe d'un seul référent, et augmenter d'autant les exigences sur le plan de la formation et du recrutement. Le trilinguisme est demandé aujourd'hui dans bien des métiers : pourquoi pas pour enseigner ? En demandant moins de polyvalence aux maîtres qu'aux élèves, ne court-on pas le risque majeur (1) de soulager les premiers au détriment de seconds, (2) d'aggraver les problèmes des enfants en difficulté, (3) de réduire des possibilités de différenciation qu'il faudrait au contraire développer ?

Prenons l'exemple de la lecture et de l'enseignement du français : ils nous inquiètent à juste titre, parce que c'est ici d'abord que se joue l'accès des élèves au langage, aux savoirs, à l'exercice plein et entier, libre et responsable, de la citoyenneté. Nous savons qu'un jeune sur cinq quitte l'école obligatoire sans les compétences de base que demande la vie en société. Est-ce parce que les maîtres ne savent pas lire ? Qu'ils ne connaissent pas le français ? L'expérience de terrain et la recherche en éducation montrent que le problème est ailleurs, évidemment : il ne suffit pas de parler français (ou l'allemand, ou l'anglais...) – et de le parler bien – pour bien l'enseigner aux enfants. Il faut aussi un savoir-faire didactique et pédagogique qui fait la différence entre un professionnel de l'instruction et, par exemple, un parent. Il faut encore une organisation du travail

suffisamment souple, différenciée, modulaire, collectivisée pour que les élèves qui ont un besoin impératif de mieux lire ne perdent pas – contre toute logique – une année entière à refaire le programme de mathématiques, de géographie, de musique ou d'éducation physique... L'« efficacité » de l'enseignement sera toute relative si la division du travail rigidifie l'espace et le temps à disposition, donne à chaque élève la même « dose de leçons », sans hiérarchisation des besoins, sans priorités dans les interventions. L'enseignement coordonné des langues – dont on parle comme d'une solution – ne doit pas cacher la nécessité d'un enseignement de toutes les disciplines qui gagnerait lui aussi à être coordonné.

Il faut peut-être se méfier de certains avantages avancés, et se demander avec plusieurs groupes à quelles conditions la logique de délégation peut profiter aux élèves en difficulté : en particulier, quel serait l'âge des enfants concernés ; quelles disciplines seraient touchées ; comment les évaluations seraient pondérées ; qui seraient les « spécialistes » sollicités – des enseignants secondaires intervenant au primaire ? des généralistes se perfectionnant dans une discipline ? des personnes volontaires dans l'établissement ? dûment diplômées auparavant ? rétribuées différemment ? Mais il faut aussi questionner les inconvénients, en particulier pour savoir quel genre de hiérarchisation serait ou non à condamner. Le « développement global de l'enfant » est bien sûr un enjeu important, mais on sait qu'il s'appuie sur des savoirs et des compétences bien identifiés, qu'il faut systématiquement et en priorité enseigner si l'on ne veut pas qu'une vision romantique du lien éducatif entérine des pratiques qui conviennent d'abord et surtout aux élèves les mieux nés. 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. À cet égard, parler de l'avenir de l'enseignant généraliste dans une période où l'école genevoise est sommée de reculer n'est pas forcément propice à l'avènement d'une vision du futur ambitieuse et raisonnée.

Scénario N°2

La division du travail entre semi-généralistes

Passer du généraliste au semi-généraliste partiellement spécialisé, dans le domaine des langues, des mathématiques et des sciences ou de l'enseignement artistique par exemple.

Présentation du scénario

Les définitions de l'enseignant semi-généraliste (ESG) sont nombreuses. Nous retiendrons celle de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) qui définit que l'ESG n'est habilité à enseigner qu'un nombre limité de disciplines. La panoplie des disciplines enseignées par un ESG doit garantir que l'enseignant dispose, dans une classe, d'un nombre d'heures de présence suffisant pour exercer un travail de formation et d'éducation et que la connaissance que l'enseignant peut avoir des élèves, et plus particulièrement que l'évaluation de ces derniers par des regards et sous des angles différents puisse être possible. En général, deux à quatre enseignants se partagent la responsabilité d'une seule classe primaire. Ce modèle implique que, durant la formation initiale, seules certaines disciplines soient enseignées, soit à titre obligatoire, soit à titre d'option. D'autres disciplines, par contre, peuvent être facultatives et peuvent être librement choisies par les futurs praticiens, selon leurs goûts et aptitudes.

En Suisse, la HEP de Zurich et celle de Suisse centrale ont introduit le principe du semi-généraliste, capable d'enseigner une brochette de disciplines autour d'un noyau commun. Les études durent trois ans. Les branches communes sont l'allemand (langue première), les mathématiques et « Mensch und Umwelt » (géographie, histoire, sciences). Cela permet les profils suivants : (a) maîtrise d'une seule langue étrangère (avec accent fort), ainsi que de trois autres disciplines (sport, religion, musique, dessin, travaux manuels) ; (b) maîtrise d'une langue étrangère (avec accent faible) et de trois autres disciplines ; (c) connaissance d'une langue étrangère (avec accent fort), d'une 2^e langue étrangère (avec accent faible) et de deux autres disciplines ; maîtrise d'une langue étrangère (avec accent faible), d'une 2^e langue étrangère (avec accent faible) et de deux autres disciplines. Les écoles doivent organiser le travail de manière à tirer le meilleur parti de ces différents profils. À Genève, ce modèle n'est pas implanté.

Avantages et inconvénients : recensement des idées exprimées

Une école constituée de semi-généralistes permettrait de faire bénéficier les élèves de grilles horaires complètes, où toutes les disciplines seraient honorées et maîtrisées correctement. À travailler avec des enseignants ayant de l'intérêt pour leurs matières, les élèves pourraient développer davantage de motivation et de dynamisme à l'égard des matières enseignées. Il est relevé que les enseignants auraient également plus de temps pour préparer leurs leçons et pourraient s'y investir pleinement ce qui contribuerait à la qualité de leur travail.

Ensuite, il apparaît que la multiplication des praticiens intervenant auprès de mêmes

élèves favoriserait la collaboration autour d'une organisation commune du travail. Issus de formation et de parcours différents, avec des outils d'analyse variés, les enseignants semi-généralistes auraient des regards complémentaires, globaux et plus riches sur les élèves et leurs difficultés éventuelles. Dans la même idée, une diversité de praticiens permettrait d'offrir plusieurs approches pédagogiques, avec des méthodes et outils issus de théories de l'enseignement variées, à des élèves qui pourraient ainsi trouver des interlocuteurs qui leur conviendraient au mieux.

Une école organisée autour d'enseignants semi-généralistes pourrait d'un autre côté engendrer une rigidité de l'organisation. Concilier la grille horaire des élèves avec celle des multiples intervenants se ferait au détriment de projets globaux et des approches pédagogiques transversales. Il est relevé qu'il est déjà peu aisé actuellement, avec les interventions des maîtres spécialistes (arts visuels, éducation musicale, éducation physique), de préserver des plages qui permettent par exemple d'organiser des sorties culturelles. Il apparaît aussi qu'une hiérarchisation des disciplines serait *a priori* néfaste, non seulement parce qu'injustifiée, mais surtout parce qu'elle mettrait en danger les prestations dues aux élèves. Le risque de reléguer au second plan, voire de faire disparaître, certains enseignements jugés peu utiles (ou pouvant être dispensés hors l'école par des services privés) n'est pas négligeable. La mission de l'école publique ne serait plus honorée ou devrait être modifiée.

Le corollaire du rangement périphérique de certaines disciplines serait l'émergence d'un « noyau dur » : lire-écrire-compter. Cette dérive utilitariste est condamnée. Le nombre trop important d'intervenants pour les élèves, le manque de cohérence pédagogique, la faiblesse du suivi collégial, la perte d'une culture commune, la difficulté à assurer un cadre commun d'évaluation, le manque de vision globale de la formation des élèves, l'absence de vue des priorités et enfin les obstacles à la collaboration entre enseignants apparaissent comme autant d'écueils presque inévitables. Le fonctionnement de semi-généralistes dans l'école paraît aussi dépendant de la taille du bâtiment et semblerait plus ou moins impossible dans de petits établissements de la campagne (3-4 classes). Enfin, la formation initiale, du fait du choix de spécialisation préalable à opérer, pourrait être conditionnée par des facteurs extérieurs tels que la loi de l'offre et de la demande. Curieusement, ce n'est pas le prolongement des études qui est mis comme inconvénient possible au scénario du semi-généraliste, mais le risque inverse, celui d'un raccourcissement de la formation initiale et de la dévalorisation du métier, en conséquence.

Tendances et perspectives

La fonction de semi-généraliste, si elle était introduite dans le système scolaire genevois, pourrait perturber considérablement l'organisation de l'école, telle qu'elle est conçue actuellement, mais également en considérant son évolution prévue (autonomie accrue des établissements). Les professionnels s'accordent à penser que les inconvénients l'emporteraient sur des avantages qui restent pour une bonne part hypothétiques et qui ne sont pas forcément antinomiques avec un statu quo (généraliste) ou de nouveaux modes de collaboration entre enseignants généralistes ayant des profils divers.

La question de la motivation des enseignants (et des élèves par conséquent), supposée être meilleure avec une spécialisation, est typique d'une appréhension discutable du problème. En effet, les compétences diverses des enseignants, si elles doivent être mises en évidence et exploitées dans un contexte local, peuvent évoluer au fil de la carrière et des formations suivies, mais n'ont aucune raison d'être définies a priori, dans une vision restrictive, au sortir d'une formation initiale réduite.

Le semi-généraliste – faute peut-être aussi à cette dénomination peu heureuse – apparaît comme un enseignant incomplet, amputé de certains savoirs, davantage préoccupé par les didactiques que la pédagogie et l'éducation, pas vraiment à même de s'intéresser et de contribuer au développement de l'élève dans sa globalité. Les craintes de choix négatifs du métier et des disciplines, comme cela existe dans le secondaire, et d'une perte de la spécificité du primaire contribuent à se défier du scénario du semi-généraliste. Quitte à consolider certaines compétences, pourquoi pas un enseignant primaire spécialisé ? Ce serait autrement qualifiant qu'un demi-généraliste, à moitié considéré, à moitié formé et, finalement à demi rémunéré (?)

Scénario N°3

Le généraliste renforcé

Renforcer la formation pour développer la polyvalence, la capacité de coordonner les apprentissages, de hiérarchiser les priorités, de connaître et tenir compte des besoins de chaque enfant pour lui assurer une formation équilibrée.

Présentation du scénario

Face aux attentes de la société de plus en plus poussées, face aux disciplines qui se multiplient, aux moyens d'enseignement de plus en plus complexes, aux exigences qui croissent, les enseignants généralistes se sentent souvent débordés, surmenés. Une des solutions évoquées pour soulager les enseignants est le partage des tâches et des responsabilités, le recours à des spécialistes qui assumeraient l'enseignement de certaines branches dans lesquels l'enseignant généraliste se sent moins compétent.

Certains pays proposent une autre solution. Ils considèrent qu'il est essentiel que l'enseignant demeure un généraliste et que, pour qu'il soit à l'aise en toute situation, il lui faut davantage de cartes en main, une formation de base solide et renforcée dans les domaines dans lesquels il se sentirait moins bien armé.

En Finlande notamment, les enseignants du primaire suivent cinq années d'études à l'Université, soit 300 crédits ECTS. 140 crédits sont consacrés aux approches transversales du métier : « sciences de l'éducation », « psychologie de l'apprentissage », « pédagogie », « recherche en éducation », « pratique de l'enseignement » ; 60 aux différentes didactiques, approches pluridisciplinaires incluses. Beaucoup de matières sont à option dans la formation. L'enseignant diplômé enseigne toutes les disciplines ce qui lui permet de veiller au « développement global des élèves ».

A Genève, l'enseignement est généraliste et découle d'une formation polyvalente qui permet aux étudiants de se former dans toutes les disciplines et approches transversales. L'introduction imminente du portfolio européen des langues et, dans un avenir proche, celle de l'anglais, ajouteront encore à la complexité de l'acte d'enseignement. Face aux défis existants, aux nouveaux et à d'autres encore en devenir, l'enseignant se doit d'être secondé ou mieux formé. Le scénario 3 part de ce postulat. En voici les avantages et inconvénients relevés par les différents groupes.

Avantages et inconvénients : recensement des idées exprimées

Quatre pôles de discussion sont à distinguer :

- 1 On peut tout d'abord considérer les choses sous l'angle des disciplines scolaires et de la transversalité. La notion de vision - voire d'expertise - transversale, relative à la polyvalence, est régulièrement évoquée. L'enseignant est un « super » généraliste, il coordonne son enseignement en fonction d'un fil rouge, d'un projet global. Il peut faire le lien et maintenir la synergie entre les matières ; ces dernières ne sont plus prises une à une mais pensées en cohérence et lorsque

c'est possible, dans l'optique d'une didactique comparée. De plus, l'enseignant généraliste peut contribuer au développement des capacités transversales chez les élèves. Ce scénario a peut-être pour inconvénient que l'enseignant se doit de tout enseigner alors que la somme des matières enseignées et leur complexité augmentent.

- 2 Second pôle évoqué, celui de la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves qui a pour pendant une organisation différenciée du travail en classe. De fait, le regard global de l'enseignant sur chaque élève lui permet de tenir compte de l'hétérogénéité de la classe, ainsi que du contexte, des difficultés diagnostiquées de chacun de ses élèves. La prise en compte de ces différents paramètres lui permet donc d'adapter son enseignement. Le « super » généraliste peut également moduler sa grille horaire en fonction de la priorité accordée aux matières enseignées.
- 3 Par ailleurs, il a été soulevé pour ce scénario et au vu de l'âge des élèves, qu'il paraît important que ces derniers bénéficient d'une personne de référence qui les connaît bien et à laquelle ils peuvent s'identifier, se référer. Ils peuvent par là bénéficier d'un cadre unique et rassurant. Ce modèle peut avoir, cependant, comme inconvénient que ce « super » généraliste, étant seul face à ses élèves, donc seul à gérer leurs apprentissages, se trouve également seul responsable de leur réussite ou de leur échec, et ceci tant face aux parents que face à ses collègues. Une condition à la réussite de ce scénario serait que ce « super » généraliste s'inscrive dans une équipe au sein de laquelle se construit une culture commune, par l'échange de pratiques et de représentations, et où se développent des compétences individuelles et collectives.
- 4 Last but not least, la discussion a porté sur la somme et la qualité des compétences nécessaires à l'exercice de la profession d'enseignant généraliste, ainsi que sur cette formation qui doit l'y préparer. De part sa formation « renforcée », l'enseignant est outillé pour faire face à des situations globales et complexes. Une formation initiale de haut niveau lui est offerte pour garantir les compétences nécessaires à l'exercice de sa profession. Son statut est reconnu et valorisé. Cependant, une formation de cette envergure peut s'avérer longue, coûteuse et complexe. De plus, la polyvalence « totale » étant impossible, l'enseignant qui ne peut maîtriser parfaitement chaque matière risque de rencontrer par moments un sentiment d'incompétence et de s'épuiser à la tâche (*burn out*). D'autant plus que, du fait de son statut de « super » généraliste, des attentes sociales et professionnelles élevées peuvent le mettre fortement sous pression.

Tendances et perspectives

Un scénario tel que celui qui a été présenté précédemment induit un enseignant « super » généraliste qui est formé à enseigner toutes les matières, ce qui lui permet un suivi du développement global, tant cognitif que social, de ses élèves. Il coordonne son enseignement et prend en compte à la fois l'élève dans sa globalité et la classe dans son hétérogénéité.

À l'encontre de cet enseignement global, vient se poser la question de la difficulté de tout enseigner quand les disciplines se multiplient. Qu'enseigner ? Que prioriser ? Peut-on bénéficier d'une expertise suffisamment grande dans toutes les disciplines ?

Une formation initiale et continue polyvalente, de haut niveau, est essentielle si l'on veut un enseignant suffisamment compétent, solide et apte à assumer ses

fonctions, qui maîtrise les disciplines et sait comment les enseigner en classe. Il bénéficie de compétences disciplinaires et pédagogiques, ce qui lui permet un enseignement de qualité. De plus, il peut organiser le travail scolaire et moduler son enseignement à bon escient.

Pour ce faire, il est nécessaire que la formation initiale et continue soit pensée dans une continuité et dans le sens d'un développement durable.

Cette formation renforcée permet certes que l'enseignant soit compétent, mais pour que celui-ci dure et ne s'épuise pas au travail, son inscription dans une équipe forte semble nécessaire. Un travail de concertation, d'échange de représentations et de pratiques, ainsi qu'un soutien mutuel est indispensable. L'enseignant est responsable de sa classe, mais il a également une responsabilité collective et partagée de tous les élèves de l'école avec l'équipe enseignante. Il reste la personne de référence pour les élèves de sa classe, mais son jugement s'enrichit des regards multiples de ses collègues sur ses élèves et leur développement. Cette pluralité des points de vue permet d'une part d'éviter une focalisation contreproductive, et d'autre part apporte une diversification dans l'aide donnée aux élèves.

Si l'on considère la situation genevoise actuelle et l'essoufflement des enseignants continuellement soumis à de nouvelles contraintes sociales et institutionnelles, ce scénario pourrait apporter une réponse partielle, car il maintiendrait en place un enseignant généraliste mais ce dernier serait mieux formé, mieux armé face à la complexification des matières à enseigner et au vu des paramètres transversaux à prendre en compte dans son enseignement.

Scénario N°4

Le généraliste spécialisé

Partir d'un premier diplôme commun à tous les enseignants, puis leur offrir diverses possibilités de spécialisation, du point de vue des savoirs enseignés et/ou des différents profils d'élèves à scolariser

Présentation du scénario

Dans l'Etat du Michigan, aux Etats-Unis, les études pour devenir enseignants des premiers degrés durent quatre ans. L'étudiant se prépare pour toutes les disciplines mais doit choisir une « integrated teaching major » (« focalisation intégrée ») dans l'un de trois domaines : (1) Langage (2) Social studies (sciences sociales), (3) Integrated sciences (mathématiques incluses). Cela signifie que tous les maîtres ont une branche – la majeure – plus forte que les autres. Cela ne change pas le cahier des charges du généraliste, mais permet de prendre des initiatives dans les établissements (en partie autonomes) : concevoir du matériel à partager avec des collègues, coordonner un décloisonnement dans le domaine, voire faire des interventions dans des classes de collègues, qui, à leur tour, feront des interventions dans d'autres classes, selon leur propre majeure. Cela débouche parfois sur du « team teaching » (avec répartition des disciplines). Il y a aussi des écoles où chacun enseigne dans sa classe. La majeure peut aussi jouer un rôle dans la formation continue : lorsqu'il y a des formations régionales et/ou locales très prisées et que l'école doit désigner un nombre limité de participants, on tiendra compte de la majeure d'un enseignant (surtout si celle-ci s'est traduite en initiatives intéressantes sur le terrain...).

Qu'en est-il en Suisse ? On y parle davantage du semi-généraliste que d'un enseignant polyvalent se spécialisant dans une ou plusieurs disciplines dans un deuxième temps.

En 1997, la CDIP publiait son premier rapport sur une redéfinition du métier d'enseignant primaire, intitulé Un corps enseignant semi-généraliste. Bien que davantage centré sur le problème de l'intégration des disciplines travaux manuels/activités créatrices et économie familiale (encore largement présente dans les régions alémaniques) dans l'enseignement de l'école obligatoire et dans la formation des enseignantes et enseignants, ce rapport a permis de lever un tabou qui, jusque là, interdisait toute réflexion quant à l'idée d'une réorganisation du travail au sein des établissements scolaires et, de fait, d'une formation différente des enseignants primaires. Depuis leur création, de nombreuses HEP n'ont d'ailleurs pas hésité à affirmer qu'il était impossible de former les futurs enseignants dans toutes les disciplines ou pour l'enseignement de tous les degrés en seulement trois années. Il est vrai que l'héritage des écoles normales qui avaient institué cette tradition de division du travail était l'une des raisons de son maintien ; mais en même temps, les fondateurs des HEP ne faisaient que « suivre » un mouvement en cours depuis de nombreuses années : un partage toujours plus ouvert des disciplines dans de nombreuses écoles où les enseignants ont commencé à se « spécialiser », en fonction de leurs compétences, de leurs préférences, de leurs forces et faiblesses.

A Genève, la LME a été d'emblée pensée dans la perspective de former des généralistes polyvalents, à même d'enseigner à tous les degrés et toutes les disciplines, à l'exception des activités créatrices et manuelles et de l'éducation physique, pour

lesquelles ils sont secondés par des maîtres spéciaux. Dans le souci d'un combat toujours plus efficace contre l'échec scolaire, le DIP a entrepris de nombreuses tentatives pour augmenter et diversifier l'encadrement des élèves et des enseignants, sans pour autant remettre en question l'organisation traditionnelle du travail scolaire. Dans le cadre de la Rénovation de l'enseignement primaire, de nombreuses écoles ont certes été amenées depuis 1995 à transformer leurs pratiques avec l'introduction des cycles pluriannuels. Depuis la votation de septembre 2006, cette mouvance a toutefois connu ce qui ressemble à un arrêt.

Parallèlement l'augmentation des enseignant-e-s travaillant à mi-temps, la refonte des programmes d'études (Plan d'études romand), le renforcement des démarches de qualité (épreuve cantonales standardisées etc.) ont produit une série de constats importants :

- les élèves, même petits, supportent très bien d'être encadrés par plusieurs adultes ;
- l'augmentation et la diversification des connaissances requises ne permettent plus à un seul enseignant de maîtriser tous les contenus exigés par toutes les disciplines ;
- l'hétérogénéité de nos actuelles populations d'élèves exige des interventions toujours plus pointues pour répondre à leurs besoins spécifiques, afin de leur permettre d'atteindre les objectifs visés par les programmes.

L'introduction, dès 2012, de l'anglais au niveau primaire soulève en outre la question du statut des enseignant-e-s qui seront chargé-e-s de son enseignement. Dans un rapport publié par l'IRDP (Elmiger, 2005, p. 16), plusieurs modèles sont évoqués : une enseignante ou un enseignant généraliste, une enseignante ou un enseignant semi-généraliste (catégorie qui n'existe pas en Suisse Romande), un-e enseignant-e spécialiste en collaboration avec des enseignant-e-s généralistes et spécialistes (*team teaching*).

La déclaration de la CIIP (2003) précise les standards pour les enseignant-e-s en allemand ; elle exigera très probablement des compétences semblables pour les futur-e-s enseignant-e-s d'anglais : à l'entrée en formation pédagogique un niveau de maîtrise linguistique et culturelle minimum est exigé (niveau C1 pour les spécialistes et les semi-généralistes en charges de l'enseignement de l'allemand, et B2 pour les généralistes), des offres de formation complémentaire sont proposées en cours de formation pédagogique aux étudiants ne l'ayant pas atteint.

Face à cette réalité, les différents groupes ont été amenés à examiner le scénario 4 afin de comprendre s'il peut présenter une réponse aux nouvelles exigences sans pour autant abandonner les acquis de l'école primaire genevoise : former des enseignants polyvalents et de ce fait capables de faire face à la complexité du métier.

Avantages et inconvénients : recensement des idées exprimées

Le scénario a été très bien accueilli par la plupart des participants, dans la mesure où il semble apporter de nombreux avantages sans pour autant balayer un acquis culturel essentiel : la formation polyvalente de base, qui permet aux enseignants d'accompagner et de soutenir les élèves dans leur lent apprentissage de leur métier d'élève et de garantir une approche globale de leur progression.

En même temps, les participants étaient bien conscients de l'impossibilité de répondre à toutes les exigences actuelles, notamment avec l'arrivée de la langue seconde et tierce, avec des profils d'élèves toujours plus hétérogènes et avec des exigences de partenaires externes (parents, autorités communales et scolaires etc.)

toujours moins tolérants face à la difficulté de faire face à toutes ces demandes.

Tout en plaidant en faveur du maintien du statut de généraliste et d'une école obligatoire unique, les participants reconnaissaient ainsi la valeur de la diversité et diversification des compétences pour le développement des équipes enseignantes.

Évidemment, la liste des avantages fut complétée par une série de préoccupations et d'exigences qui seront à prendre en compte pour éviter toute précipitation qui conduirait à des tensions importantes.

Premièrement, les participants craignent qu'une spécialisation ne représente la fin de l'unité du métier de l'enseignant primaire, ne produise des différenciations statutaires et donc des élitismes qui ne pourraient que nuire à l'équilibre des travailleurs.

Deuxièmement, ils sont conscients qu'elle exigerait une réorganisation du travail scolaire qui ne peut être réalisée sans la mise en place d'une coopération professionnelle, qui est encore en voie de développement dans de nombreuses écoles.

Troisièmement, les participants interrogeaient l'évolution nécessaire de la formation, avec ses promesses et inévitables menaces de disciplinarisation pure et dure.

Enfin, ils mettaient en garde contre un conditionnement trop rapide des jeunes enseignants, qui se trouveraient enfermés dans un « séquençage » excessif qui risquerait à terme de produire des effets de fatigue et d'ennui face aux enseignements forcément répétitifs.

Tendances et perspectives

Le scénario a été perçu comme une modèle « séduisant » et « convaincant » par de nombreux participants, à condition qu'il ne représente pas la fin d'une certaine polyvalence et permette de pérenniser les caractéristiques porteuses de l'école primaire et du métier de l'enseignant primaire : évitement du morcellement, fil conducteur commun, sécurité des élèves grâce au maintien de groupes de base, etc.

Synthèse et conclusion

Le moment et le mouvement

Le forum 2007 a mis à l'épreuve d'un débat documenté quatre scénarios possibles pour l'avenir de l'enseignement généraliste à Genève : 1 : la délégation de certaines disciplines à des spécialistes. 2 : la division du travail entre des enseignants semi-généralistes, ni mono- ni omni-compétents. 3 : le renforcement d'un généraliste capable d'enseigner tout ce que ses élèves doivent apprendre. 4 : le développement de ce modèle *via* les compétences consolidées de généralistes spécialisés. 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'ont 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 à 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. 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, on l'a vu, ont nettement penché du second côté.

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. »

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 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.

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 dans le même sens – que nous proposons de prolonger la réflexion en reprenant 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 ?

Le groupe de préparation : Jean-Luc Boesiger, Béatrice Brauchli et Isabelle Maulini (CeFEP), Olivier Baud et Olivier Coste (SPG), Yann-Eric Dizerens (ADELME), Caroline de Rham, Monica Gather Thurler, Olivier Maulini, Sabine Vanhulle (SSED).

Textes cités :

CDIP – Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (1997). *Des maîtres semi-généralistes 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

CIIP – Conférence intercantonale des directeurs de l'instruction publique de la Suisse Romande et du Tessin (2003). *Déclaration relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande*. Neuchâtel : CIIP. [Page Web] Accès : http://www.edk.ch/PDF_Downloads/Dossiers/D47.pdf

Elmiger, D. (2005). *Vers une introduction de l'anglais à l'école primaire. Un état des lieux*. Neuchâtel : IRDP.

FMH – Foederatio Medicorum Helveticorum (2007). *Spécialiste en médecine générale. Programme de formation postgraduée*. Berne : FMH. [Page Web] Accès : http://www.fmh.ch/fr/data/pdf/allgemeinmedizin_version_internet_f.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

Consigne de travail en atelier

L'instruction publique face aux attentes de la société Histoire et avenir de l'enseignement généraliste

Travail en ateliers

1 (20' environ)

En fonction de vos expériences pratiques et des besoins qui vous semblent prioritaires, discutez d'abord librement du contenu de la conférence à la lumière des questions suivantes : *Aujourd'hui, 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 ? Quelles devront être ses compétences propres et/ou celles qui lui permettront de partager, avec ses collègues, des ressources et des qualifications différenciées ? Quels savoirs (à et pour enseigner) sa formation – initiale et continue – devrait-elle privilégier ?*

2 (1h10 environ)

Suivant les pays ou les cantons, la façon dont sont organisés les établissements (division du travail, échanges de services, coopération), il y a au moins quatre réponses à la complexité grandissante du métier :

- 1 Déléguer l'une ou l'autre discipline à des experts exclusivement chargés de l'enseigner.
- 2 Passer du généraliste au semi-généraliste partiellement spécialisé, dans le domaine des langues, des mathématiques et des sciences ou de l'enseignement artistique par exemple.
- 3 Renforcer la formation pour développer plutôt la polyvalence, la capacité de coordonner les apprentissages, de hiérarchiser les priorités, de connaître et tenir compte des besoins de chaque enfant pour lui assurer une formation équilibrée.
- 4 Partir d'un premier diplôme commun à tous les enseignants, puis leur offrir diverses possibilités de spécialisations, du point de vue des savoirs enseignés et/ou des divers profils d'élèves à scolariser.

Discutez de ces 4 scénarios tour à tour, et notez sur un poster les **avantages** et les **inconvénients** de chacun d'eux.

Au besoin, créez un 5e voire un 6e modèle, meilleur à vos yeux.

3 (suite)

Les posters seront affichés en plénière, et pourront être complétés ou commentés par les autres participants.

La délégation au spécialiste

Atelier	Avantages	Inconvénients
A	On peut obtenir une meilleure qualité d'enseignement par discipline spécialisée. Les échanges peuvent être riches entre collègues généralistes et spécialistes. Les regards seront différents sur les origines des professionnels. On gagne en compétence(s).	On court le risque de demander beaucoup trop aux élèves dans chaque discipline spécialisée. Il peut manquer une vision d'ensemble, le regard global sur le développement des élèves. Les spécialistes n'auront plus accès à des formations d'autres domaines. On court le risque d'une déresponsabilisation vis-à-vis des élèves, par excès de division du travail. Les liens peuvent manquer entre les savoirs enseignés.
B	On gagne en confort pour les enseignants. Une formation plus légère fera baisser le coût de l'enseignant...	On perd la transdisciplinarité. Les cloisonnements sont aggravés. On fige. On cultive l'immobilisme. On donnera probablement de l'importance à certaines disciplines et pas à d'autres. La tête sera bien pleine plutôt que bien faite. On risque un moins bon encadrement des élèves en difficulté. La mission éducative de l'école sera plus difficile à assumer.
C	On gagne en diversité dans la relation maîtres-élèves. On valorise mieux les « talents ». On gagne en efficacité.	Comment coopérer, collaborer vraiment ? Quelles disciplines déléguer ? Sur quels critères les choisir ? On risque un surcroît de hiérarchisation des matières scolaires.
D	L'expertise des enseignants augmente. On diversifie les personnes, donc les méthodes. Les périodes libérées par l'intervention des spécialistes permettent un appui aux élèves et aux enseignants. On s'offre des possibilités d'intervision, de travail personnel, de collaboration, de prise de distance et de décentration.	Le cloisonnement disciplinaire peut devenir rigide. On perd en repères. On gagne en frustrations.
E	Cela peut limiter la pression sur les enseignants. Les professionnels gagnent du temps pour mieux travailler et se former. Les connaissances et les compétences peuvent se renforcer, être plus adéquates. On crée des emplois. Chaque enseignant fait connaissance avec d'autres personnes.	On court des risques de : - cloisonnement des disciplines - dispersion des interventions - horaires rigides - temps morcelé - déstructuration du groupe classe - répétition des mêmes leçons - critiques et reproches entre enseignants - allongement des formations disciplinaires - dialogue difficile entre parents et enseignants - pas de vue d'ensemble de l'élève
F	Les compétences des enseignants augmentent, par exemple dans le domaine des langues. Une pédagogie de l'immersion/intégration linguistique est possible. C'est un progrès.	L'intégration des spécialistes dans les établissements peut se révéler difficile. Un plein temps d'interventions ponctuelles représente plusieurs centaines d'enfants à croiser chaque semaine. Ce ne sont pas des spécialistes qui vont résoudre le problème des langues...

La division du travail entre semi-généralistes

Atelier	Avantages	Inconvénients
A	Réponse à la pression constante sur la qualité de l'enseignement et sur la démocratisation des études Suivre le « toujours plus » demandé aux enseignants	Perte d'autonomie Mise en évidence d'un noyau dur (lire, écrire, compter) et d'avatars disciplinaires périphériques Impossibilité de mener une pédagogie par projets globaux (transversalité) Manque possible de cohérence entre les enseignants / disciplines
B	Évaluation plus objective des élèves Plus de temps pour préparer ses leçons (qualité d'enseignement) Intérêt et envie d'enseigner cette discipline qui amènerait de la motivation et du dynamisme chez les élèves Savoir tirer profit des propositions des élèves Davantage de collaboration chez les enseignants / apports Chance pour chaque élève de trouver un interlocuteur qui lui convient	Plus de rigidité dans l'organisation Relation pédagogique plus difficile à établir, pourtant propice au développement de l'enfant Se dessaisir de la tâche / cloisonnement
C	Des spécialistes formés à l'enseignement Diversité des approches et des intervenants Diversité des relations Efficacité accrue de l'enseignement ?	Culture commune ? Quel regard sur l'ensemble du développement de l'élève ? Complexité du réseau de professionnels Hiérarchisation des disciplines Évaluation ?
D	Elèves Toutes les disciplines sont honorées et bien enseignées. Plusieurs approches pédagogiques. Conserver un enseignant référent pour plus de la moitié du temps. Enseignants Choix des matières à (ne pas enseigner). Meilleures maîtrises. Plus grande efficacité (préparation, action...) Favorise la collaboration. Institutions Enseignants plus compétents pour des études de même durée.	Elèves Risque de déstabilisation « psychologique » dû à un trop grand nombre d'enseignants. Regard trop focalisé sur les compétences spécifiques de la discipline enseignée par le spécialiste (au détriment d'une vision de formation générale). Risque de pâtir de visions pédagogiques différentes. Enseignants Plus de monopole « absolu » ! Choix des disciplines (durant la formation) influencée par le « marché du travail ». Risque de raccourcissement des études. Tensions possibles entre enseignants. Institutions Difficultés d'organisation (horaires, planification).
E	Meilleure qualité de l'enseignement dans la didactique. Soulagement pour les enseignants de ne pas tout enseigner. Travail en équipe accru (obligé). Enseigner ce qui nous intéresse où on se sent plus à l'aise. Enseignement plus précis et plus poussé.	Donner trop d'importance à certaines matières. Perte de vue des priorités pour les élèves. « Pousserait » les professeurs à ne rien faire ! (faire moins). Trop d'intervenants pour les élèves. Dénigrement des compétences de l'enseignant. Manque de vision globale des élèves. Difficulté de collaborer. Difficulté d'adaptation des élèves.
F	Limiter les surcharges. Complément d'efficacité. Regard plus global – complémentarité des points de vue. Questions ? formation/statuts différenciés ? Les scénarios pourraient coexister. Par choix – préférences Ça se fait déjà dans des duos	Plus facile dans les milieux urbains que dans les écoles de villages.

Le généraliste renforcé

Atelier	Avantages	Inconvénients
A	Développement d'une expertise transversale favorable aux élèves en difficulté. Regard global sur les élèves. Régulation de la « pression » sur les élèves. Échange de pratiques, compétences. Bénéfice pédagogique de la didactique comparée. Intégration possible des « spécialités ».	Limite du « tout enseigner » quand les disciplines se multiplient.
B	Formation initiale et continue polyvalente comme condition. Polyvalence n'égale pas encyclopédisme, posture « tenable », rapport à la complexité. 1 référent, 1 équipe, âge des enfants, école primaire. 1 interlocuteur qui connaît l'enfant.	Délégation versus déresponsabilisation. Division du travail jusqu'où ? Épuisement, sentiment d'incompétence.
C	Culture commune. Développement global de l'enfant. Une responsabilité bien identifiée pour l'enfant. Centration sur les bases.	Formation longue : ça coûte ! Est-ce réaliste ? Quelle formation ?
D	Capacité de coordonner les apprentissages : Développer les capacités transversales et les synergies entre les disciplines. Valoriser l'aspect éducatif des généralistes. Favoriser le sens global des apprentissages (fil rouge). Capacité de hiérarchiser les priorités : Promouvoir les savoir-faire. Pouvoir tenir compte du contexte et des caractéristiques des élèves. Temporalité plus grande. Capacité de connaître et tenir compte des besoins de chaque enfant : École primaire, école première. Tirer profit de l'hétérogénéité des élèves. Éviter les brouillages entre un prof et une discipline.	Tout avantage a son inconvénient.
E	Cadre unique pour les enfants. Vision globale des élèves (suivi des élèves). Valorisation de ses compétences et de son statut (pour l'enseignant). Renforcement des aspects transversaux et disciplinaires (la didactique). Formation de haut niveau.	Formation longue et plus chère. Pression plus élevée due au fait de l'enseignement de plusieurs disciplines (sociale, professionnelle...). Report de l'autonomie des étudiants. Responsabilité plus élevée (répercussion sur la santé (<i>burn out</i>)...).
F	À développer... Interrogations : Comment renforcer la formation de base et continue ? (obligation à institutionnaliser). Tenir compte des tranches d'âge.	Polyvalence totale impossible.

Le généraliste spécialisé

Atelier	Avantages	Inconvénients
A	<p>Lâcher prise dans certains domaines est possible (dossier santé et équilibre des enseignants). Cela permet aussi un décloisonnement au bénéfice de chacun.</p> <p>Cela entérine un fait déjà plus ou moins accompli. Cela permettrait d'institutionnaliser des spécialités effectives.</p> <p>La langue seconde ou tierce est plus « abordable »</p>	<p>Intensification du rythme de travail des enseignants ?</p> <p>Risque d'instauration d'une hiérarchie ou d'une obligation de complémentarité au sein de l'école.</p> <p>On sait que la différenciation disciplinaire n'est pas favorable aux tout jeunes et qu'elle entraîne un « séquençage » excessif.</p> <p>Ennui dû à un effet de répétitions (reprises).</p>
B	<p>Partage des compétences pour un domaine fortement approfondi.</p> <p>Spécialisation sur les profils d'élèves à mettre en avant :</p> <ul style="list-style-type: none"> différenciation ; implication des élèves ; apprendre à apprendre ; difficulté d'apprentissage. 	<p>Trop axé sur des savoirs.</p> <p>Complexité de l'organisation.</p> <p>Problèmes de recrutement.</p>
C	<p>Culture commune.</p> <p>Un généraliste comme « relais » avec les spécialités/spécialistes.</p> <p>Richesse de la diversité pour l'établissement.</p> <p>Ouverture dans les parcours de formation.</p> <p>Une base, des connaissances communes en français et en mathématiques.</p>	<p>Complexité de l'organisation d travail.</p> <p>Gestion de l'établissement.</p> <p>Quelle formation ?</p>
D	<p>Légitimation des disciplines/thématiques.</p> <p>Ce scénario stimule et favorise la collaboration entre professionnels.</p> <p>Utilisation des potentiels et intérêts des uns et des autres.</p> <p>Espoir d'atteindre plus d'élèves par des enseignants plus motivés (« branchés » sur les difficultés et profils des élèves).</p> <p>Le scénario permet d'honorer une vision globale du développement de l'enfant : les enseignants restent tous généralistes.</p> <p>Renforcement d'une garantie de l'enseignement dans tous les domaines.</p> <p>Potentiel d'une école obligatoire unique.</p>	<p>Risque d'enfermement dans les spécialités.</p> <p>Perte de cohérence et de continuité pour les élèves, perte de repères.</p> <p>La réalisation de ce scénario est impossible sans un bon fonctionnement d'équipe dans l'établissement (besoin de priorités communes).</p> <p>Il comporterait le risque que certains membres des équipes se déresponsabilisent et se déchargent au détriment d'autres.</p>
E	<p>L'idée du généraliste est à maintenir.</p> <p>Elle favorise la prise en compte d'un contexte local et donc une certaine autonomie des enseignants.</p> <p>Ce scénario permettrait en même temps une spécialisation plus transversale.</p>	<p>Ce scénario risque de mettre en question le diplôme commun (polyvalence).</p> <p>Il favoriserait deux types d'enseignement.</p> <p>Il impliquerait toutefois un coût plus élevé, à cause d'études prolongées.</p> <p>Il conduirait, à terme, à des conditions salariales différentes.</p> <p>Il comporte un risque d'élitisme.</p>
F	<p>Prendre en compte les différences du terrain (difficulté des milieux géographiques et sociaux).</p> <p>Apporte une indispensable diversité des points de vue pour résoudre des situations difficiles.</p> <p>Permet une meilleure identification des problèmes.</p>	<p>Exige un bon niveau de transparence et de collaboration au sein des équipes enseignants.</p> <p>La mise en place de cette nouvelle organisation du travail ne sera possible qu'au bout d'un investissement d'efforts de longue haleine.</p>

