

Les enseignants



**Document de fond de l'UDC Suisse
sur la qualité de l'école**

Mai 2009

Table des matières

1. L'essentiel en bref.....	4
1.1. Situation initiale	4
1.2. Responsabilité	4
1.3. Comment mener une classe.....	4
1.4. Les enseignants doivent pouvoir jouir d'une certaine liberté	5
1.5. Des maîtres de classe plutôt qu'un enseignement collectif	5
1.6. Prestation	5
1.7. Formation des enseignants du secondaire.....	5
1.8. L'école transformée en centre thérapeutique	6
2. Les revendications de l'UDC.....	7
2.1. Retour au système du maître de classe	7
2.2. Formation des enseignants: plus de pratique au front.....	7
2.3. En finir avec le biais idéologique dans l'évaluation des enseignants	7
2.4. La formation des enseignants est aussi une formation de cadre	7
2.5. Moyens d'enseignement.....	7
2.6. Le triptyque de l'école secondaire	7
2.7. En finir avec l'encadrement thérapeutique excessif à l'école	8
2.8. Non à l'"enseignement intégratif"	8
2.9. Retour à une formation éprouvée des enseignants du secondaire	8
3. Le métier d'enseignant	9
3.1. Les fondements	9
3.2. Responsabilité	9
3.3. Les enseignants sont maîtres de leur classe	9
3.4. Le maintien de la classe	10
3.4.1. Exemple	10
3.5. Objectifs d'enseignement, objectifs de performance	11
3.6. Les maîtres ont besoin de liberté	12
3.7. Maître de classe – enseignement de groupe – responsabilité collective.....	12
3.8. La bureaucratie ne peut remplacer l'autorité	13
3.9. Les maîtres préparent les élèves à la vie	14
3.10. Les maîtres exigent des efforts	14
3.11. Le rôle des directeurs d'école.....	14
3.12. Exemples	15
3.13. La position des autorités scolaires	16

4. Formation des enseignants du secondaire	17
4.1. Exemples tirés de la pratique	17
4.2. Evaluation des enseignants.....	19
4.3. Matériel didactique	19
4.3.1. Exemple.....	20
4.4. Degré secondaire: retour au triptyque	20
4.5. Encadrement thérapeutique de l'école publique.....	21
4.5.1. La pédagogie de l'expérience vécue est indispensable	22
4.5.2. Exemples de la vie courante.....	22
4.6. Enseignement intégratif.....	22
4.6.1. Suivismes irréflectis.....	22
4.6.2. Coûts prévisionnels irréalistes	23
4.6.3. L'accompagnement spécialisé, facteur d'exclusion	23
4.6.4. Les enfants ayant des problèmes de comportement ne doivent pas être attribués à des classes normales	23
5. Pénurie inquiétante d'enseignants.....	24

1. L'essentiel en bref

1.1. Situation initiale

Ce n'est pas un système d'éducation uniformisé et piloté par ordinateur, surveillé par des fonctionnaires qui dispensera des connaissances aux jeunes gens. La formation est une entreprise humaine, véhiculée par des personnalités de l'enseignement, auxquelles les élèves peuvent s'identifier.

Le débat croissant sur le système et le modèle de l'école publique a progressivement évincé les enseignants de leur rôle de responsables de l'enseignement. Ce qui a gravement nuit à l'institution de l'école.

Le métier d'enseignant n'est **pas un boulot** comme un autre. A l'école primaire on ne peut le concevoir à temps partiel par exemple. Il s'agit davantage d'une **vocation** que d'un choix professionnel. Les enseignants doivent avoir à cœur d'accompagner les élèves dans les premières années de leur vie et de leur transmettre les outils techniques et humains leur permettant de devenir maîtres de leur vie. Des enseignants qui n'ont pas cet intérêt pour leur métier et pour les jeunes gens, qui leur ont été confiés, failliront dans leur tâche.

Ce n'est pas le **système scolaire**, ni le modèle scolaire qui décide de la qualité de l'école obligatoire. Le mandat d'instruction vit de **l'engagement et des compétences professionnelles des enseignants**.

1.2. Responsabilité

La prise de responsabilité est la pierre angulaire de l'enseignement dans son ensemble. Elle doit empreindre toute la formation des enseignants.

Les **parents ont la responsabilité de l'éducation** de leurs enfants. **L'école** quant à elle a le devoir **d'instruire tous les enfants selon leurs capacités**. Ensemble ils offrent une formation adéquate à notre jeunesse. Les enseignants portent la responsabilité d'une transmission des connaissances aux élèves en fonction de leur âge et dans le cadre de classes ordonnées. Les maîtres d'école doivent donc aussi faire preuve d'une certaine autorité et **d'une capacité à mener un groupe d'enfants**. En tant que seul responsable de la classe, un enseignant représente aussi un **modèle** pour l'ensemble de ses élèves. Il porte cette responsabilité personnellement et concrètement, et non en tant que représentant d'un corps enseignant.

Les parents comme les élèves attendent des enseignants que leurs **compétences** fassent **autorité** (même si ce n'est pas dans le sens militaire du terme).

1.3. Comment mener une classe

Tout enseignant doit apprendre à

- a) **tenir une classe**
- b) transmettre à sa classe **les connaissances en respectant le plan d'études**
- c) inculquer à ses élèves **une attitude et des méthodes de travail** qui leur permettront de progresser dans la vie.

La formation des enseignants s'apparente en cela à la **formation des cadres**.

La formation des enseignants est aujourd'hui dans une impasse, parce qu'elle est beaucoup trop académique et intellectuelle et qu'elle néglige la formation à la gestion de personnes et de conflits.

1.4. Les enseignants doivent pouvoir jouir d'une certaine liberté

Afin que chaque enseignant puisse exprimer en classe ses qualités de meneur, il convient de lui laisser le plus de liberté possible dans la conception des cours: les **objectifs** à atteindre en classe sont **fixés** pour chaque matière. Quant au meilleur **moyen** d'atteindre ces objectifs, il doit être laissé à la **libre appréciation** des enseignants – tout comme le **choix de la méthode et du matériel d'enseignement**. En particulier dans l'enseignement des matières élémentaires, il convient de laisser au corps enseignant la liberté de choisir parmi les innombrables thèmes à traiter. Il s'agit aussi de promouvoir la **liberté d'enseigner** et de s'abstenir de vouloir à tout prix restreindre les méthodes par des prescriptions trop sévères.

D'ailleurs l'expérience nous montre que **plus on accorde de liberté** au corps enseignant dans le cadre du plan d'études, **plus le métier d'enseignant devient attrayant**.

1.5. Des maîtres de classe plutôt qu'un enseignement collectif

Le maître de classe mène et instruit ses élèves **dans toutes les branches** au niveau primaire et secondaire. Ce n'est qu'ainsi que les enseignants apprennent à connaître leurs élèves sur le plan personnel. Et c'est la seule façon pour eux de devenir de véritables **pédagogues** "avec la tête, le cœur et la main". La tendance à l'enseignement collectif – partiellement déjà accomplie, partiellement encore en gestation – introduite de force par les Hautes écoles pédagogiques et son corolaire – la disparition du maître de classe – a surtout des conséquences négatives, attestées par l'**exode massif** des enseignants expérimentés.

1.6. Prestation

Les maîtres d'école fournissent des efforts et en demandent en retour. La **personnalité** des uns et des autres ne peut se développer qu'à cette condition. Le maître de classe est responsable de créer un climat propice à un travail efficace d'une part et à des performances d'autre part. Le **désordre permanent en classe** provoqué par l'encadrement thérapeutique à tout crin de l'école (va-et-vient incessants des élèves des cours compensatoires) perturbe les cours. La **réunionite aiguë** et la **paperasserie administrative** toujours plus omniprésente, doivent aussi être contenues faute de quoi c'est la performance qui risque de disparaître.

1.7. Formation des enseignants du secondaire

C'est en particulier dans la formation des enseignants du degré secondaire, que les séminaires d'antan, en partie privés, mais axés sur la pratique ont apporté des résultats, dont ne peuvent plus se prévaloir les Hautes écoles pédagogiques (HEP), qui exercent aujourd'hui un véritable monopole sur la formation des enseignants.

Le **système des 4 branches enseignables** (chaque enseignant du secondaire doit acquérir des compétences d'enseignement dans quatre branches librement choisies par lui), introduit à l'initiative des Hautes écoles pédagogiques par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, entraîne l'école secondaire dans une crise sans fond.

Celle-ci se traduit par les symptômes suivants:

- les branches à débats ("branches à palabres") évincent les **matières scientifiques sérieuses**.
- la réalisation des objectifs du plan d'études dans le cadre d'un horaire scolaire raisonnable est rendue **extrêmement compliquée** pour un nombre croissant d'écoles en raison du **choix unilatéral et arbitraire des matières** par les nouveaux "pédagogues" tout frais sortis de leurs HEP.

L'abandon de la **formation traditionnelle des enseignants du secondaire** en deux filières (langues et histoire d'un côté – mathématiques et sciences naturelles de l'autre) engendre des conséquences négatives, en particulier pour les sciences naturelles. Les conséquences ne sont pas moins dramatiques pour l'**abandon des séminaires destinés aux enseignants des classes à exigences élémentaires** suite à l'introduction (principalement idéologique) du métier unifié d'enseignant "du degré supérieur". La seule façon de sortir aujourd'hui de l'ornière est de **revenir** pour les enseignants du secondaire **à des formations qui ont fait leurs preuves dans la pratique**.

Ce qui est sûr c'est que le matériel didactique est une **aide précieuse pour les enseignants**. Leur façon d'utiliser ce matériel est aussi déterminante dans leur réussite en tant qu'enseignants. C'est pourquoi **il est primordial de leur laisser la liberté de choisir leur matériel et leur méthode**. Les moyens didactiques sont aujourd'hui **trop compliqués**. Ils manquent en particulier d'**exercices**. Ils sont beaucoup trop orientés vers les élèves les plus doués. Il manque un **cheminement bien pensé pour l'acquisition de la matière** du plus simple au plus compliqué et jusqu'au très exigeant (matière supplémentaire pour les élèves les plus intelligents).

1.8. L'école transformée en centre thérapeutique

Des **centaines de millions de francs** sont dépensés chaque année en thérapies pour pallier les faiblesses visibles ou invisibles, avérées ou supposées des élèves de l'école publique. Cette évolution est due en grande partie à la **dévalorisation du système du maître de classe**. Non seulement ce déploiement ahurissant de moyens ne donne pas de résultats, mais il a encore des effets négatifs. Les nombreuses critiques des enseignants qui attendaient de l'aide des thérapeutes, en disent long sur l'état actuel du problème: l'encadrement thérapeutique des élèves, qui a explosé ces dernières années, s'est transformé en **atelier protégé pour les enseignants médiocres**.

Cette prise en charge thérapeutique aujourd'hui omniprésente dans le cadre de l'école fait oublier aux élèves "suivis par les spécialistes" que chaque être humain doit apprendre, à l'aide des outils qui lui ont été fournis, mais aussi et surtout grâce à ses propres forces, à **maîtriser et à vaincre les faiblesses** avec lesquelles il est né. Alors que les thérapeutes ne font qu'éveiller chez les élèves la **complaisance** (et l'apitoiement) pour leurs propres faiblesses, les **pédagogues**, eux, s'appliquent à une tâche autrement plus importante qui consiste à apprendre aux élèves concernés à **surmonter leurs faiblesses** en adoptant une attitude de "rigueur sereine".

C'est dans leur capacité à s'intéresser aux forces et aux faiblesses de chaque élève que les maîtres de classe, pour qui leur travail est une vocation, se distinguent de ceux pour qui ce métier n'est qu'un "boulot comme un autre". La formation pratique des enseignants leur apprend également à se comporter de façon appropriée dans leur travail de tous les jours avec les élèves difficiles.

2. Les revendications de l'UDC

2.1. Retour au système du maître de classe

- Chaque classe doit être attribuée à un **maître titulaire**. Celui-ci doit **retrouver et enseigner sa classe tous les jours**.
- **Le système des enseignants spécialisés n'a pas sa place à l'école obligatoire**. Il faut un maître responsable pour chaque classe.

2.2. Formation des enseignants: plus de pratique au front

- Ceux qui veulent former des enseignants doivent eux-mêmes avoir **fait classe avec succès**. Ils doivent être à même de prouver qu'ils ont été capables – et le sont toujours – d'enseigner les matières de base que sont la lecture, le calcul et l'écriture correcte et soignée. Les formateurs d'enseignants doivent d'ailleurs revenir régulièrement à des périodes d'enseignement dans le cadre de l'école. Cela permet de **conserver le lien entre la formation des enseignants et la réalité quotidienne de l'école**.
- La **formation pratique des enseignants** (par des cours à blanc, des stages courts et longs) doit être **revalorisée**. Les enseignants doivent ainsi être formés à diriger une classe correctement.

2.3. En finir avec le biais idéologique dans l'évaluation des enseignants

- Les enseignants doivent être évalués selon leur **talent pédagogique**, leurs **aptitudes méthodologiques et techniques** – et rien d'autre.

2.4. La formation des enseignants est aussi une formation de cadre

- Afin que les enseignants puissent remplir leur mission, il convient de leur accorder le plus de liberté possible dans le cadre de leur plan d'études.
- Le plan d'études fixe les objectifs à atteindre. Les enseignants sont libres en revanche dans le choix de leur méthode et des moyens d'enseignement pour atteindre ces objectifs.
- L'école doit être organisée de telle sorte que les enseignants puissent consacrer quatre-vingt pourcent de leur temps de travail à l'enseignement et à la préparation des cours.

2.5. Moyens d'enseignement

- Le matériel d'enseignement doit être rédigé par des enseignants actifs et non des théoriciens de l'enseignement.
- Le matériel d'enseignement doit classer la matière par degré de difficulté et contenir suffisamment d'exercices.

2.6. Le triptyque de l'école secondaire

- La séparation en trois parties distinctes de l'école secondaire a fait ses preuves, là, où elle a été appliquée de façon cohérente. Il est illusoire de penser qu'en

l'abolissant on pourra gommer ou atténuer les différences de résultats entre les élèves.

- Chaque élève doit à la fin de sa scolarité obligatoire être au clair sur son véritable potentiel. Et les maîtres d'apprentissage doivent être capables de le déceler et de l'évaluer en lisant les certificats des candidats.
- Il est indispensable que les enseignants du secondaire entretiennent de bonnes relations avec les milieux économiques régionaux.

2.7. En finir avec l'encadrement thérapeutique excessif à l'école

- Les thérapies doivent être prescrites uniquement pour les cas graves mais curables et cela si possible **au début de l'école primaire** avec des objectifs clairs et une délimitation dans le temps. Les élèves dans les classes normales doivent quant à eux pouvoir suivre les cours sans autres aides.
- Les thérapeutes ne peuvent pas "soigner" l'**absence d'orientation**. La désorientation est en effet le résultat d'une **éducation lacunaire ou désordonnée**. Ces enfants doivent alors être soutenus moralement de façon réfléchie pour qu'ils apprennent à vivre avec leurs forces et leurs faiblesses, et pour que malgré ces faiblesses ils soient en mesure de fournir des efforts.

2.8. Non à l'"enseignement intégratif"

- Pour les enfants **peu doués** ou handicapés, les **écoles spécialisées** restent les institutions les mieux adaptées pour favoriser leur développement.
- Les élèves admis dans les **classes normales** doivent pouvoir suivre les cours **sans aide personnalisée**.
- Les jeunes ayant des problèmes de comportement, en particulier au secondaire, doivent être pris en charge dans de **petites classes spécialisées**. Tenter de les intégrer dans les classes normales n'a pas de sens et n'a pour seule conséquence que de faire baisser la qualité de l'enseignement des autres élèves ou même de réduire les efforts des enseignants à néant.

2.9. Retour à une formation éprouvée des enseignants du secondaire

- Le concept de formation dans 4 branches, introduit de force et arbitrairement par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique doit être abandonné. Il faut revenir à une **formation des enseignants du secondaire** plus traditionnelle avec d'une part une **filière langues et histoire**, et de l'autre une **filière mathématiques et sciences naturelles**.
- La **formation des maîtres de classe à exigences élémentaires** doit être resuscitée, pour que la lourdeur des niveaux B et C actuels dans le secondaire puisse être réduite.
- Il faut à nouveau multiplier les **branches pratiques et manuelles**, du moins pour les élèves de classes à exigences élémentaires et du secondaire (les niveaux B et C d'aujourd'hui).
- Il convient d'abandonner le **système de classes à niveaux**.

3. Le métier d'enseignant

La situation et le prestige des enseignants, mais aussi les piliers de la formation actuelle de ceux-ci, ne sont pas les mêmes dans tous les cantons. Pour ce document nous avons pris des expériences de toute la Suisse, même si elles ont une portée différente selon les cantons.

Un constat vaut pourtant pour l'ensemble du pays: le débat autour du système et du modèle de l'école a trop tendance à reléguer les enseignants, en tant que responsables de l'instruction, au second plan. La constatation importante du spécialiste de l'éducation allemand Andreas Hemke (Université de Koblenz-Landau) menace de tomber dans les oubliettes. Celle-ci note pourtant la chose suivante: "**On peut avoir des cours exemplaires ou dilettantes dans toute forme d'école**".

3.1. Les fondements

- Le métier d'enseignant n'est **en aucun cas un boulot comme un autre**. Et il ne peut être exercé à temps partiel dans le primaire.
- Le corps enseignant doit se sentir une **vocation**. Il doit être animé d'un profond désir d'accompagner les élèves au début de leur vie et de leur fournir les outils techniques et humains qui leur permettront de devenir maîtres de leur existence.
- Des enseignants qui n'aiment pas leur métier et les jeunes gens qui leur ont été confiés, ne tiendront pas longtemps.
- Ni le **système scolaire**, ni le modèle scolaire ne font la qualité de l'école. Le devoir d'instruction vit de **l'engagement et de la compétence des enseignants**.

3.2. Responsabilité

La prise de responsabilité est la pierre angulaire de tout l'enseignement. Elle doit être à la base de la formation des enseignants.

Les **parents** ont la **responsabilité de l'éducation** de leurs enfants. L'**école** a pour sa part le devoir d'**instruire tous les enfants en fonction de leurs capacités**.

Les enseignants ont la responsabilité de transmettre les connaissances à leurs élèves selon leur âge et dans le cadre de classes ordonnées.

3.3. Les enseignants sont maîtres de leur classe

Les enseignants doivent posséder des **compétences de direction**. En tant que seuls responsables de leur classe et en tant que **modèles**, ils doivent mener l'ensemble de leur classe. Ils portent cette responsabilité concrètement et personnellement comme maîtres de classe et non comme représentants du corps enseignant.

Les parents comme les élèves veulent voir des enseignants qui tirent une certaine **autorité** de leur **compétence**. Et il ne s'agit pas, comme veulent le faire croire certains esprits chagrins, d'introduire à l'école une discipline de caserne. Mais bien de mener des jeunes gens dans la voie la meilleure possible. Les enseignants qui remettent en cause leur propre autorité, voient la considération de leurs élèves s'évanouir. Ce qui met en péril l'accomplissement de leur tâche.

Les enseignants ne peuvent pas limiter leur activité à la transmission externe de connaissances. Ils développent et transmettent également, dans l'exercice de leur fonction, une **conscience de ce qu'est la qualité**. C'est une condition indispensable leur permettant à leur tour d'exiger des efforts de la part des élèves. La superficialité n'est pas compatible avec la mission de l'école.

3.4. Le maintien de la classe

Tous les enseignants doivent apprendre à

- **tenir une classe**
- transmettre le **savoir** à leur classe d'après un **plan d'études** établi
- transmettre à leurs élèves **une attitude et des méthodes de travail**, qui permettent à chaque jeune de progresser dans la vie.

C'est la raison pour laquelle la formation des enseignants est en grande partie une **formation de cadre dirigeant**.

La formation des enseignants d'aujourd'hui est beaucoup trop partielle et axée sur un apprentissage intellectuel et académique. Il lui manque un pan essentiel dédié à la gestion des personnes et c'est pourquoi elle se trouve aujourd'hui dans une impasse.

L'abandon de la formation pratique pour les enseignants préconisée par les Hautes écoles pédagogiques a des conséquences fâcheuses:

- Les enseignants ne vivent souvent leur "**baptême du feu**" que lorsqu'ils ont déjà été nommés à un poste. La vaste majorité des enseignants doivent surmonter cette première expérience, souvent douloureuse. C'est pourquoi elle devrait faire partie intégrante du cycle de **formation** pédagogique. Elle pourrait ainsi – grâce à une instruction et un conseil ciblé, prodigués par un spécialiste – servir de simulation utile pour la carrière naissante.

Il convient aussi de se défaire une fois pour toutes de l'idée, que les enseignants sont des "coachs", des sortes de "passeurs de savoir" s'adressant dans un cadre bien délimité à des élèves assoiffés de connaissances. **Les enseignants doivent mener leur classe**. Ils ne sont pas de vulgaires coachs ou de gentils organisateurs de cours. Cette hostilité des Hautes écoles pédagogiques à l'égard de l'autorité et de la discipline, motivée idéologiquement et qui trouve son expression dans cette image tronquée des enseignants, fait un tort considérable à l'école publique.

Quant à la formation de plus en plus académique des nouveaux enseignants, elle a renforcé chez nombre d'entre eux le refus de l'instruction pratique. Une attitude qui nuit sérieusement à l'image de l'école auprès des parents et du grand public.

3.4.1. Exemple

Voici un exemple de ce que les enseignants en herbe apprennent dans les Hautes écoles pédagogiques:

Professionalisme et maître d'école

"Le métier d'enseignant peut-il être qualifié de profession? Si oui, comment évolue-t-elle dans le contexte social, où va-t-elle chercher ses influences, quels signaux envoie-t-elle? Si non, comment le métier d'enseignant se distingue-t-il des autres professions – notamment sous l'aspect de l'influence sociétale, des espaces de conformation ou de son rapport à l'économie et à l'Etat? En tenant compte de l'évolution permanente de sa

propre activité, de la mission professionnelle fixée et du rapport entre la personne enseignante et ses clients, il est important de poser la question suivante: à quelles conditions ces changements peuvent-ils induire une professionnalisation des personnes enseignantes?

La nécessité de professionnaliser le métier d'enseignant, qui ressort des réformes actuelles, exige une clarification des notions de "profession" et de "professionnalisation" (...)

Une profession n'englobe pas seulement un ensemble de connaissances, elle contrôle également la définition de ses compétences et de ses domaines d'action. Elle ne définit cependant pas seulement ses propres rôles, mais aussi ceux des semi-professions qui dépendent d'elle et des métiers qui lui sont associés, et subsidiairement le rôle, que ses clientes et clients doivent adopter. Ainsi elles deviennent en quelque sorte des professions dominantes, qui se créent des systèmes de paracentèses, dans lesquels le rapport entre rôle dominant et rôle complémentaire est institutionnalisé sous la forme d'un rapport entre professionnels et clients (Stichweh, 1996)."

(tiré de: ph-akzente. Pädagogische Hochschule Zürich, Nr. 2/2008)

Question: avez-vous compris ce texte à la première lecture? Il a toujours existé des gens pour écrire de façon pompeuse des banalités et en tirer un sentiment de supériorité...

3.5. Objectifs d'enseignement, objectifs de performance

Le premier de tous les objectifs de performance dans l'enseignement doit être la conviction profonde que l'enseignement est un métier fait pour ceux qui veulent **sincèrement préparer des jeunes gens à affronter la vie**.

La formation des enseignants se compose de trois éléments principaux: transmission **de la matière**, transmission de **principes pédagogiques** et transmission des outils nécessaires à **l'ordre et à la discipline** en classe.

La formation des enseignants telle que nous la connaissons aujourd'hui est souvent dispensée par des instituteurs qui ont échoué dans leur travail à l'école. C'est ce qui explique qu'elle devient de plus en plus **théorique et pesante**.

De plus une réformite chronique et sans but précis rongé l'école depuis des années et ne cesse de s'étendre. Souvent d'ailleurs ce réformisme outrancier est le fait **d'enseignants qui n'ont pas trouvé leurs marques dans le vrai monde** et qui continuent de colporter une image erronée de leur métier empreinte de toutes leurs frustrations personnelles.

Les déficiences de la formation des enseignants ne sont pas pour rien dans la désagrégation progressive de l'institution scolaire.

Cette formation doit elle aussi avoir des **objectifs de performance clairement établis**.

Si les élèves doivent se conformer à des principes d'ordre et de discipline, il en va de même pour les enseignants, qui, rappelons-le, doivent représenter un modèle pour les jeunes gens – jusque dans leur tenue vestimentaire.

La tendance qui s'est faite jour dans les **HEP** de différents cantons de ne plus former que des **"enseignants appartenant à un groupe (par branche)"** est regrettable. Les enseignants du primaire dans sept branches, et ceux du secondaire dans quatre branches librement choisies. Un système qui a de nombreux inconvénients:

- premièrement une telle concentration sur la formation d'enseignants appartenant à des groupes porte un coup fatal au système du maître de classe, alors même que ce système vivait du fait que le maître de classe était capable d'enseigner toutes les matières (surtout au niveau primaire).
- deuxièmement cette limitation à quelques branches choisies librement entraîne une dépréciation inquiétante des matières scientifiques, qui exigent de la précision, en faveur de branches non-scientifiques, où prime le débat d'idées (aussi appelée "branches à palabres").
- troisièmement cette restriction à quelques branches peu nombreuses par enseignant complique considérablement l'organisation des horaires de cours.

3.6. Les maîtres ont besoin de liberté

Afin de faire profiter au mieux la classe de leur talent, les enseignants doivent pouvoir jouir d'une bonne dose de liberté dans l'organisation de leurs cours. **Les objectifs** à atteindre dans chaque matière **sont fixés**. Mais le corps enseignant doit pouvoir **choisir dans la plus grande liberté** possible la **voie** et la méthode les mieux appropriées pour atteindre ces buts. Pour stimuler leurs élèves à donner le meilleur d'eux-mêmes les enseignants doivent pouvoir développer librement leur personnalité. En particulier dans les filières à exigences élémentaires le corps enseignant doit avoir la possibilité de choisir dans la multitude de thèmes proposés, ceux qui feront partie de la matière à traiter. **Il faut encourager la liberté d'exercer des enseignants** et s'abstenir de réglementer de manière trop stricte les méthodes utilisées.

On sait par expérience que plus un enseignant jouit de **liberté** dans le cadre du plan d'études, plus son métier **devient attrayant**.

Les instituteurs ne sont pas que des représentants du corps enseignant. En tant que **maîtres de classe** ils portent la **responsabilité d'ensemble** pour la classe et leurs élèves. Et ce n'est que lorsque cette responsabilité personnelle devient visible que les enseignants sont investis d'une autorité liée à leur fonction et qu'ils peuvent prendre à cœur leur rôle de modèle pour les élèves.

Il faut permettre aux enseignants de faire éclore leur **personnalité**, au lieu de les noyer dans un flot continu de paperasse administrative. L'école ne vit pas de la bureaucratie des inspecteurs, mais bien de la personnalité des maîtres. Et plus ceux-ci pourront déployer leur personnalité, mieux ils feront leur travail. En un mot comme en cent, les enseignants doivent donner leurs cours librement, ils ne sont pas des fonctionnaires-modèles.

La **mission** des enseignants doit être claire (avec des objectifs bien définis dans le plan d'études). Mais la meilleure façon d'atteindre ces objectifs doit être laissée à la libre appréciation des maîtres. Des règlements poussant à une uniformisation excessive nuisent à l'école.

3.7. Maître de classe – enseignement de groupe – responsabilité collective

Les maîtres de classe tiennent leur classe et lui enseignent **toutes les matières** au niveau primaire. C'est pour eux la seule façon de connaître la personnalité de chacun de leurs élèves et de les enseigner en vrai pédagogues "avec la tête, le cœur et la main". L'enseignement de groupe – partiellement en vigueur, partiellement en gestation – introduit de force par les Hautes écoles pédagogiques et son corolaire – la disparition du maître de classe – a surtout des conséquences négatives, attestées par l'**exode massif** des enseignants expérimentés (surtout suisses).

Deux mois avant le début de l'année scolaire 2008/2009 la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique et les feuilles d'avis officielles cantonales annonçaient qu'il restait encore huit cent postes d'enseignants vacants. La situation était jugée particulièrement préoccupante pour le niveau secondaire, dont les premières classes sont de moins en moins souvent attribuées à des enseignants formés pour le secondaire. Si l'on ne pouvait recourir à des enseignants allemands – même peu qualifiés, ou du moins pas formés selon les normes suisses – pour combler les trous dans les effectifs des écoles suisses, de nombreuses classes dans notre pays n'auraient tout simplement pas de maître (article tiré de l'hebdomadaire "Sonntag" du 8 juin 2008, traitant principalement de la situation qui prévaut dans le nord-ouest du pays et dans le canton de Zurich).

L'expérience de ces dernières décennies montre que les enseignants ont du succès (c'est-à-dire qu'ils créent par leur personnalité une atmosphère propice au travail) lorsqu'ils prennent la **responsabilité complète de leur classe**. Cette prise d'une responsabilité concrète est indispensable pour la transmission de la matière scolaire par les enseignants et l'absorption de celle-ci par les élèves. C'est la raison pour laquelle le partage du temps de travail n'est pas adapté à l'école primaire.

L'admission dans une Haute école pédagogique est aujourd'hui impossible sans maturité ou diplôme EPS, une **exigence beaucoup trop restrictive**, qui **décourage** même les pédagogues les plus doués, pour qui la **transmission des connaissances** prime sur la théorie pédagogique. En ce qui concerne la formation des **jardinières d'enfants**, qui, ont besoin plus que quiconque de sens pratique pédagogique et d'un véritable talent artistique pour exercer leur métier, l'exigence d'une maturité (et le mépris manifeste pour les autres diplômés) est pour le moins consternant.

Les **Hautes écoles pédagogiques** (HEP) perdent aujourd'hui, en raison des exigences d'admission draconiennes, leur caractère d'institutions de formation pour enseignants. Elles ont peu à peu la réputation d'offrir un **ersatz d'études universitaires au rabais** et de courte durée. Tant que ces HEP négligeront la formation pratique, cette évolution funeste perdurera. En tant qu'institutions de formation pour enseignants les Hautes écoles pédagogiques n'ont de loin pas atteint le niveau des séminaires pour maîtres d'école d'autrefois.

3.8. La bureaucratie ne peut remplacer l'autorité

Le transfert de l'évaluation des élèves à des pédagogues ou des thérapeutes (qui n'examinent en général que brièvement un élève) mine l'autorité du corps enseignant. Ainsi l'**encadrement de plus en plus poussé** des élèves dans le milieu scolaire entraîne des **conséquences néfastes**, parce qu'un nombre croissant d'intervenants, qui ne connaissent les élèves qu'à partir d'une situation particulière, donnent leur avis.

Mais il y a pire encore; l'idée de remplacer dans l'évaluation des élèves les maîtres de classe responsables par un "**portfolio**" rédigé par une équipe d'enseignants. Il ne s'agit en réalité de rien d'autre que d'une sorte de "super-fiche" sur chaque élève. L'école est une affaire de femmes et d'hommes et non de fiches informatiques. Ce système de portfolio, importé de l'UE, est totalement étranger à la conception suisse de l'école publique.

3.9. Les maîtres préparent les élèves à la vie

Chaque enseignant, en particulier ceux du secondaire, doit être en contact avec le **monde du travail**. Il faudrait sérieusement examiner l'opportunité d'introduire un stage (voire même une année de pratique) dans l'économie suisse dans le cadre de la formation d'enseignant. Les enseignants (du secondaire) doivent avoir personnellement fait l'expérience du monde du travail et de sa quête permanente d'**efficacité**, afin de pouvoir s'en inspirer dans leur travail quotidien à l'école. Faire face à des exigences diverses et y répondre, fait partie de la vie. Le sens des responsabilités, si cher au monde du travail, doit aussi inspirer l'école. C'est pourquoi il serait utile d'introduire un congé de six mois, en vue de l'accomplissement d'un stage dans l'économie privée, après dix ans d'enseignement.

3.10. Les maîtres exigent des efforts

Les enseignants fournissent des efforts et en exigent de la part des élèves.

La personnalité se développe grâce aux efforts incessants. Les maîtres de classe ont le devoir de créer les conditions propices à un travail efficace d'une part et aux performances d'autre part. Le **désordre permanent en classe** provoqué par l'encadrement thérapeutique croissant de l'école (va-et-vient incessants des élèves des cours compensatoires) perturbe les cours. La **réunionite aiguë** et la **paperasse administrative** toujours plus présente, doivent aussi être contenues faute de quoi c'est la performance qui risque de disparaître. Après la leçon les enseignants doivent préparer la prochaine leçon au lieu de perdre leur temps dans des réunions interminables pour discuter de "ce que l'on devrait ou de ce que l'on pourrait faire".

3.11. Le rôle des directeurs d'école

Il fut un temps où les directeurs d'école étaient, comme avant eux le conseil scolaire, un collègue au sein même du collège des professeurs, chargé d'assumer les fonctions de direction. Aujourd'hui la tendance est à la création d'un **nouveau métier** de directeur d'école, qui se situe au-dessus du corps enseignant – une conséquence de la bureaucratisation qui découle elle-même d'une réglementation de l'école de plus en plus tatillonne. Si les directeurs se voient en outre confiés des compétences en matière de politique salariale, ils exercent alors un véritable pouvoir sur le corps enseignant, qui nuit plus à l'école qu'autre chose. Cette évolution mine la liberté des enseignants, porte atteinte aux fortes personnalités et remplace l'autorité du maître par une attitude de fonctionnaire.

Des responsables d'école devenus "managers d'enseignants spécialisés" (ceux qui savent le principe du maître de classe) ne rendent pas service à l'école. La préférence donnée au système des enseignants spécialisés aux dépens de celui du maître de classe est l'une des causes de la multiplication des **problèmes de discipline** à l'école. En effet si l'on ne porte qu'une **responsabilité partielle**, comme c'est le cas pour les **enseignants spécialisés**, on ne peut faire preuve d'**autorité**, comme le ferait un maître de classe. Le concept d'enseignement spécialisé au niveau national, tel qu'il est voulu par les Hautes écoles pédagogiques, ne va faire qu'accentuer les problèmes de discipline. Les nouveaux pédagogues des HEP se voilent la face avec ce concept aberrant en ignorant le fait que l'autorité naît de la responsabilité générale qu'un maître a envers la classe, qui lui a été confiée, à lui et à lui seul.

A cela s'ajoute que la liberté et la responsabilité personnelle du maître envers sa classe sont indissociables. Elles forment le fondement de son autorité.

3.12. Exemples

Un ex-enseignant fait le point sur son passé:

Avalanches de papier et activisme

"Ce qui m'a frappé en tout premier lieu était la paperasserie sans fin et les innombrables réunions. Il fallait remplir un formulaire pour tout: les changements de classe, les absences, les entretiens avec les parents, les statistiques, les listes de participants, etc...etc... Ensuite il y avait les réunions hebdomadaires, réunions de groupe, réunions de projet, évaluations, réunions sur les changements de classe, formation continue, changement de modèle, et j'en passe. Et nous étions aussi perpétuellement confrontés à de nouvelles questions: que faire des déchets et des dettes, règles d'utilisation du téléphone portable, prévention contre les dépendances et contre la violence, gestion du temps, attitude face aux médias, ... Et moi qui pensais que j'avais été nommé pour enseigner les langues, l'histoire et la géographie.

Dans la salle des professeurs tout le monde ne parlait que de l'introduction des responsables d'école, un changement qui allait encore accroître la paperasserie. Mais bientôt j'ai moi-même été confronté au nouveau système, dont l'activisme n'avait pour seul but que de justifier sa propre existence. Et de contrôler le corps enseignant. Mais certainement pas de le soulager. Désolé, mais d'après mon expérience les responsables d'établissement étaient principalement des personnes pour qui l'enseignement était devenu un fardeau. Ils avaient fui les salles de classe pour aller se réfugier dans des bureaux de chefs. C'était leur seule occasion de faire carrière. Et après tout leur nouveau boulot était plus agréable et surtout plus lucratif que le métier de maître de classe."

(tiré de: "Warum ich nicht mehr Lehrer bin. Ein Berufsstand verzweifelt an tausend Ansprüchen". Das Magazin, no 40/04.10.2008)

Et voici comment les Hautes écoles pédagogiques comptent régler le problème:

Surcharge

"D'une perception générale de surcharge A déduisit la question suivante: "Quelles sont les stratégies qui me permettent, dans et en dehors de mon quotidien à l'école, de conserver mon niveau d'énergie?" et en développa une réponse théorique "Je prends soin de respecter quotidiennement mes phases de récréation!" Sur la base de son questionnement théorique quant à la problématique de la surcharge et de l'autorégulation, elle choisit des actions comme par exemple savourer les perles du délassement entre deux cours, un power nap tous les jours, des séquences de mouvements à l'air frais. En comparant les bilans d'énergie et le protocole de son état d'âme de l'action précédente et des deux phases d'action qui ont suivi, elle en a tiré notamment les conclusions suivantes: «Je n'ai pas besoin de toujours tout maîtriser; par une préparation ciblée je peux m'accorder des pauses entre et pendant les cours; la sieste de midi est une ressource importante et une mine d'or en termes de créativité; un déroulement ritualisé de la journée diminue la sensation de surcharge». L'étudiante conclut son travail par la perspective de développement suivante: «Maintenant que je connais le déroulement quotidien de mon énergie, je veux ces prochains temps observer le déroulement de la journée des apprenants et tenter de les faire participer lorsqu'ils seront prêts à fournir un effort.»"

(tiré de: ph-akzente. Pädagogische Hochschule Zürich, Nr. 2/2008, S. 28)

Petite précision linguistique pour les lecteurs habitués à un vocabulaire moins pompeux: "savourer les perles du délasserement" signifie faire une pause, le "power nap" est une sieste et une "séquences de mouvements à l'air frais" est une promenade...

3.13. La position des autorités scolaires

Les autorités scolaires créent les conditions-cadre et sont de ce fait coresponsables de la qualité du système scolaire. De la même façon qu'ils endossent une responsabilité importante dans le choix (et le cas échéant dans le renvoi) des enseignants, leur devoir est également de soutenir le corps enseignant (par exemple contre des réclamations abusives de la part des parents) pour que leur établissement fonctionne correctement.

Ils doivent en particulier tenir compte des **avertissements** que leur transmettent les enseignants au sujet d'élèves au comportement singulier ou particulièrement difficiles, pour soutenir leurs enseignants et prendre les mesures nécessaires (même si elles sont parfois impopulaires).

4. Formation des enseignants du secondaire

C'est en particulier dans la formation des enseignants du degré secondaire, que les séminaires d'antan, en partie privés, mais axés sur la pratique ont apporté des résultats, dont ne peuvent plus se prévaloir aujourd'hui les Hautes écoles pédagogiques (HEP).

Le **système des 4 branches enseignables** (chaque enseignant du secondaire doit acquérir des compétences d'enseignement dans quatre branches librement choisies par lui), introduit à l'initiative des Hautes écoles pédagogiques par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, entraîne l'école secondaire dans une crise sans fond. Celle-ci se traduit par les symptômes suivants:

- les branches à débats ("branches à palabres") évincent les **matières scientifiques sérieuses**.
- la réalisation des objectifs du plan d'études dans le cadre d'un horaire scolaire raisonnable est rendue **extrêmement compliquée** pour un nombre croissant d'écoles en raison du **choix unilatéral et arbitraire des matières** par les nouveaux "pédagogues" tout frais sortis de leurs HEP.
- le **manque de pratique** provoque rapidement une frustration marquée chez les jeunes enseignants, et qui ne peut souvent plus être guérie. Ce d'autant plus, si les aspirants enseignants ne sont plus formés nulle part à faire face aux problèmes de discipline qu'ils rencontreront en classe.
- la **pénurie d'enseignants** s'aggrave dangereusement. Pour faire face à la situation on en arrive à devoir engager un nombre croissant de nouveaux enseignants du primaire, qui n'ont pas de formation pour enseigner dans le secondaire – avec souvent des résultats catastrophiques et très frustrants pour les jeunes enseignants.
- depuis qu'il existe les "enseignants spécialisés du secondaire" façon HEP personne ne veut plus enseigner dans les premières classes du secondaire.

L'abandon de la **formation traditionnelle des enseignants du secondaire** en deux filières (langues et histoire d'un côté – mathématiques et sciences naturelles de l'autre) engendre des conséquences négatives, en particulier pour les sciences naturelles.

Les conséquences ne sont pas moins dramatiques pour l'**abandon des séminaires destinés aux enseignants des classes à exigences élémentaires** suite à l'introduction (principalement idéologique) du métier unifié d'enseignant "du degré supérieur".

La seule façon de sortir aujourd'hui de l'ornière est de **revenir** pour les enseignants du secondaire à **des formations qui ont fait leurs preuves dans la pratique**.

4.1. Exemples tirés de la pratique

Situation grotesque dans les classes primaires de Zurich:

Les dix enseignants d'une classe de deuxième primaire

La directrice de l'instruction publique de Zurich, la conseillère d'Etat socialiste Regine Aeppli, l'a confirmé personnellement le 25 février 2008 dans l'émission "10vor10": dans le cadre de la "nouvelle école publique" du canton de Zurich les classes (même primaires) sont instruites par **plusieurs enseignants (jusqu'à dix)**. On a demandé leur avis à quelques élèves d'une telle classe: aucun d'eux n'a été en mesure de répondre correctement à la question de savoir combien il avait d'enseignants. En revanche ils se

sont plaints des nombreux changements de classe nécessaires pour suivre les différents cours. Il arrivait même qu'ils ne trouvent pas la bonne classe. Souvent ils la trouvaient beaucoup trop tard, ce qui leur valait une réprimande pour avoir interrompu le cours.

Désordre

Des enseignantes de cette même classe se plaignaient de la **perte de temps considérable** pour régler entre enseignants les **questions pratiques** touchant aux élèves et aux cours. Et parce qu'il était devenu quasiment impossible de réunir tous les enseignants de la même classe à un même moment autour d'une table, il a fallu introduire une communication sous forme de **rapports écrits**, avec des **formulaire obligatoires** à remplir: bureaucratie, quand tu nous tiens...

Idéologies de syndicalistes

La directrice de l'instruction publique du canton de Zurich, la conseillère d'Etat socialiste Regine Aepli, a justifié cette débauche de moyens pour la mise sur pied de **cours collectifs** comptant jusqu'à dix enseignants: même dans des branches qui ne comptent qu'une ou deux heures de cours hebdomadaires on trouve dans les écoles zurichoises des formes de **partage du temps de travail**, où deux maîtresses (il n'a pas été une seule fois question de maîtres dans toute l'émission de télévision) se partagent parfois les deux heures de cours hebdomadaires des élèves du primaire. Regine Aepli a profité de rappeler que dorénavant le pourcentage minimum pour être nommé comme enseignant dans une école serait un temps de travail de 50%. Elle n'a toutefois pas souhaité donner de date butoir pour l'entrée en vigueur de ce nouveau principe (combattu par les syndicats).

Ce qui pose la question du **but de l'école publique**: l'école est-elle un champ d'expérimentation pour des modèles extrêmes de partage du temps de travail tout droit sortis de l'esprit de fonctionnaires syndiqués – ou est-elle une institution dont la mission première est l'instruction et qui assure à chaque classe son maître pour lui servir de modèle et de soutien? Les enfants interrogés durant l'émission de télévision étaient en tous les cas bien incapables de citer le nom de leur maîtresse de classe ou des maîtresses à temps partiel qui leur enseignaient les différentes branches.

Quand la bureaucratie remplace l'instruction

Le conseil scolaire a qualifié cette situation de totalement inadmissible: s'il fallait convoquer non pas tous les enseignants d'une même classe, mais tous les enseignants de l'école à une assemblée, il faudrait **des semaines de planification**, pour qu'une telle réunion puisse avoir lieu avec un nombre de participants quelque peu représentatif.

La débauche de moyens administratifs nécessaires à ce genre de cours collectifs devient également pénible pour les enseignants – et on peut les comprendre. Ils ont d'ailleurs récemment imposé une nouveauté décisive, qui les avantage surtout eux-mêmes: avec ce nouveau projet, les enseignants ne devraient **plus être rémunérés pour les cours qu'ils donnent**, mais en fonction **du temps qu'ils consacrent globalement à l'école**. Ainsi le temps perdu à remplir des papiers administratifs serait payé de la même façon que les cours. De ce fait toute pression extérieure pour endiguer le déploiement administratif (dans ce contexte il n'a pas encore été question des entretiens avec les parents) est vouée à disparaître. L'enseignement fera les frais de ce

changement – et les **contribuables**, qui devront financer ces dépenses bureaucratiques considérables, qui se feront aux dépens de la mission véritable de l'école: l'enseignement. L'instruction publique deviendra à la fois **sensiblement plus chère et sensiblement plus mauvaise**.

Sont-ce ces raisons qui ont poussé **Regine Aepli, conseillère d'Etat socialiste** et directrice de l'instruction publique de Zurich, à ne pas envoyer **ses propres enfants** à l'école publique? Elle a en tous cas préféré les inscrire dans une **école privée...**

4.2. Evaluation des enseignants

L'**évaluation des enseignants avec une conséquence salariale par les responsables d'école**, introduite dans plusieurs cantons ne s'est pas avérée concluante. Des évaluations en partie insuffisantes ont provoqué un raz-de-marée de recours, qui ont mené à des justifications souvent absurdes. Cela a par ailleurs introduit un système, dans lequel les enseignants ont recours à des cours-prétexte dans le but d'obtenir une bonne évaluation. Une véritable évaluation sur la manière dont un enseignant exerce son métier tous les jours, devient dès lors impossible.

L'évaluation indirecte des enseignants, rendue possible par le libre choix de l'école, devrait, contrairement au système actuel insatisfaisant, apporter des résultats beaucoup plus probants.

4.3. Matériel didactique

La production de matériel d'enseignement est devenue une **activité commerciale** importante, dans laquelle la quantité est primordiale; la qualité, elle, a été beaucoup négligée. Le pire est que les éditeurs de ce matériel didactique n'utilisent pratiquement jamais "leur" propre matériel en classe. La production des moyens d'enseignement s'est beaucoup trop **éloignée des enseignants**.

Du matériel scolaire inutilisable, qui pourrit en grandes quantités dans les sous-sols des bâtiments scolaires, atteste des erreurs d'investissement de l'ordre de plusieurs centaines de millions de francs. Pour éviter tout nouveau gaspillage, il est indispensable d'instaurer un **contrôle démocratique** (commissions de l'instruction publique des parlements cantonaux) **de la production du matériel didactique**.

Des théories idéologiques, soumises aux développements de la mode, empreignent beaucoup trop les manuels scolaires. Ce qui **manque** le plus dans ce matériel didactique, ce sont des **exercices utilisables** – parce que les Hautes écoles pédagogiques répandent leur théorie selon laquelle, un "enseignement individualisé" rend superflu les exercices répétitifs et pénibles. Et à la place des énoncés d'exercices, on a élevé au rang de vache sacrée, ce que les nouveaux pédagogues appellent l'"apprentissage par la découverte".

Ce qui est sûr c'est que le matériel didactique est une **aide précieuse pour les enseignants**. Leur façon d'utiliser ce matériel est également déterminante dans leur réussite en tant qu'enseignants. C'est pourquoi **il est primordial de leur laisser la liberté de choisir leur matériel et leur méthode**. Le plan d'études doit être suivi, mais le cheminement pour atteindre l'objectif doit être laissé à la libre appréciation du maître de classe.

Le matériel d'enseignement est aujourd'hui **trop compliqué**. Il manque en particulier d'**exercices**. Il est beaucoup trop orienté vers les élèves les plus doués. Il manque un **cheminement bien pensé pour l'acquisition de la matière** du plus simple au plus

compliqué et jusqu'au très exigeant (matière supplémentaire pour les élèves les plus intelligents).

Le **classement de la matière scolaire par degré de difficulté** doit déterminer la construction de tout matériel d'enseignement. C'est précisément cette exigence qui est aujourd'hui largement ou complètement ignorée par la majorité des moyens didactiques.

Ce qui a relativement bien été réalisé en Suisse romande, manque encore en Suisse alémanique: des moyens unifiés, créés par des enseignants (de différents cantons), axés sur la pratique, dotés d'exercices, qui sont utilisés dans plusieurs cantons. Cela pourrait représenter un bon préalable à l'unification non bureaucratique des plans d'études et des filières.

Une **individualisation sensée** de l'enseignement peut réussir si elle se base sur une matière scolaire bien transmise. Un bon matériel didactique doit par conséquent transmettre des incitations, qui peuvent amener les élèves les plus intelligents à vouloir creuser davantage la matière. C'est sur cette base que l'individualisation de l'enseignement devient possible au profit d'élèves particulièrement doués, mais toujours dans le cadre d'un enseignement normal. Cette individualisation n'est que partiellement possible dans le cadre d'un enseignement ordinaire. Les **travaux de projet** s'y prêtent mieux.

4.3.1. Exemple

*L'académisation irréfléchie du métier d'enseignant a par exemple banni la **règle de trois** des livres scolaires du gymnase. Ces mêmes livres parlent aujourd'hui de "proportionnalité directe ou indirecte" – des termes qui restent abscons pour de nombreux élèves, particulièrement les plus faibles, même s'ils seraient capables avec un peu d'exercice de résoudre le problème.*

4.4. Degré secondaire: retour au triptyque

Niveau A (Filière à exigences étendues):

Préparation au gymnase, à des professions exigeantes avec formation complémentaire (haute école spécialisée).

Niveau B (Filière à exigences élémentaires):

Préparation à des métiers manuels avec connaissances théoriques.

Niveau C (Ecole primaire supérieure):

Préparation à un apprentissage manuel portant l'accent sur la pratique. En particulier:

- sens de l'ordre
- sens de l'engagement
- discipline
- persévérance
- fiabilité, etc.

Les échecs, qui marquent il est vrai de nombreuses classes de niveau C, ne seront pas réglés par la suppression du niveau C; ils seront simplement déplacés vers le niveau B.

Les raisons des échecs dans les classes de niveau C sont:

- les difficultés (parfois même l'impossibilité) de faire classe normalement à cause d'**étrangers allophones** arrivés en Suisse à l'adolescence;
- le plan d'études irréaliste et beaucoup trop lourd, qui au lieu de faciliter le passage des élèves de niveau C à la vie active, le rend plus difficile;
- des lacunes notoires dans la formation trop complexe des enseignants du niveau C;
- **un désavantage** évident en ce qui concerne les **notes** des élèves des classes de niveau C par rapport aux élèves de même niveau dans des communes qui ont intégré le niveau C au niveau B;
- les changements d'enseignant, très nombreux dans le niveau C en raisons des problèmes cités plus haut (il devient même de plus en plus difficile de trouver encore des enseignants ayant une formation pour le niveau C).

4.5. Encadrement thérapeutique de l'école publique

Des **centaines de millions de francs** sont dépensés chaque année en thérapies pour pallier les faiblesses visibles ou invisibles, avérées ou supposées des élèves de l'école publique. Cette évolution est due en grande partie à la **dévalorisation du système du maître de classe**. Non seulement ce déploiement ahurissant de moyens ne donne pas de résultats, mais il a encore des effets négatifs. Les nombreuses critiques des enseignants qui attendaient de l'aide des thérapeutes, en disent long sur l'état actuel du problème: l'encadrement thérapeutique des élèves, qui a explosé ces dernières années, s'est transformé en **atelier protégé pour les enseignants médiocres**, qui se sont essayé avec plus ou moins de bonheur à l'enseignement en classe. Cet encadrement à outrance n'apporte que très peu à l'école. Il présente **plus d'inconvénients que d'avantages** et doit donc être ramené à des proportions plus raisonnables.

Le traitement de toutes les faiblesses décelées chez les élèves par des thérapeutes scolaires **ne décharge pas les cours et n'améliore pas les perspectives scolaires des élèves suivis**. L'**objectif** des multiples thérapies proposées aujourd'hui est de reconnaître certaines faiblesses chez les élèves, d'éveiller de la **complaisance** pour celles-ci, puis de les entretenir plutôt que de les traiter. Un tel objectif **ne résiste pas au temps**.

*Dans le **canton de Zurich** 53% de tous les élèves sont actuellement suivis par des thérapeutes; l'ensemble des mesures d'aide à l'école publique a crû de 40% entre 1996 et 2005. Les **dépenses globales** du canton et des communes s'élèvent à **400 millions de francs** par année (information de Martin Wendelspiess, chef du service de l'école obligatoire ZH, in „Weltwoche“ 47/07, 22 novembre 2007).*

L'encadrement thérapeutique toujours croissant à l'école publique fait oublier aux élèves suivis que chaque être humain doit apprendre, à l'aide des outils qui lui ont été fournis, mais aussi et surtout grâce à ses propres forces, à **maîtriser et à vaincre les faiblesses** avec lesquelles il est né.

Alors que les thérapeutes ne font qu'éveiller chez les élèves la **complaisance** (et l'apitoiement) pour leurs propres faiblesses, les **pédagogues**, eux, s'appliquent à une tâche autrement plus importante qui consiste à apprendre aux élèves concernés à **surmonter leurs faiblesses** en adoptant une attitude de "rigueur sereine".

Une formation d'enseignant pratique et bien pensée, qui doit faire ses preuves lors de cours à blanc, est la meilleure réponse à l'encadrement thérapeutique excessif à l'école obligatoire.

Une autre conséquence négative de l'introduction de thérapies dans le cadre scolaire, est qu'elle pousse de plus en plus les **enseignants à se décharger de décisions délicates mais indispensables sur les thérapeutes**. Si cela peut libérer à court terme le corps enseignant de décisions importantes, à moyen ou à long terme cette fuite devant les responsabilités mine l'autorité des enseignants vis-à-vis des parents.

4.5.1. La pédagogie de l'expérience vécue est indispensable

- **Le sport, le jeu et le théâtre** jouent d'une part le rôle de digues face à la culture télévisée destructrice et purement orientée vers la consommation. D'autre part ils peuvent **mobiliser dans chaque élève des forces** et des facultés, qui ne sont pas sollicitées lors des cours en classe. Là où ce genre de découvertes deviennent réalité, la reconnaissance peut entraîner des réactions très positives. La suppression de cette pédagogie de l'expérience pourtant précieuse, aux dépens principalement de cours précoces de langues étrangères, nuit à l'école.
- L'éducation à la santé doit rester essentiellement du ressort des parents.

4.5.2. Exemples de la vie courante

Ou quand on demande au maître de classe de se glisser dans la peau d'un parent céli-bataire:

Violence dans le préau

"C'était une toute nouvelle expérience de devoir visionner des bandes vidéo après les cours, dans le but d'identifier des vandales au sein de l'école. Nous devons faire venir la police presque chaque semaine, entre autres parce qu'une bande de jeunes avait pris possession du terrain de sport et que je ne pouvais plus donner mon cours de gymnastique. C'est alors que je me demandai pour la première fois: que se passerait-il si je croisais ces jeunes un soir dans la rue alors que je serais tout seul?"

La surveillance de la récréation était un moment particulièrement stressant. Il y avait sans cesse des bagarres, ici un mur sprayé, là un début d'incendie aux toilettes, des injures dans mon dos. Hé, va te faire foutre fils de pute! J'avais le choix: leur lancer un regard ou pas. Mais je ne suis pas le genre d'homme à détourner le regard. J'aurais l'impression d'être lâche, et de faillir à ma responsabilité de maître. Mais si je les regarde, je me retrouve instantanément dans le rôle du policier. Dans la cour j'ai dû m'interposer entre des élèves qui se battaient, et lorsque je leur ai demandé le nom de leur maître de classe, ils ont éclaté de rire, se sont moqués de moi, puis m'ont ignoré et sont simplement partis en courant – moi je leur ai couru après; c'était une situation vraiment impossible. Mais qu'aurais-je dû faire? Me comporter comme si tout cela ne me concernait pas, sous prétexte qu'ils n'étaient pas mes élèves?"

(tiré de: "Warum ich nicht mehr Lehrer bin. Ein Berufsstand verzweifelt an tausend Ansprüchen". Das Magazin, no 40/04.10.2008)

4.6. Enseignement intégratif

4.6.1. Suivismes irréfléchi

Le concept d'enseignement intégratif se base sur les **principes d'égalité de l'ONU**, qui ont été repris par des fonctionnaires de l'instruction publique ("Weltwoche" 47/07, 22 novembre 2007).

4.6.2. Coûts prévisionnels irréalistes

En Suisse l'enseignement intégratif est né de la **nouvelle répartition des tâches entre la Confédération et les cantons**, devenu à la mode avec l'entrée en vigueur de la nouvelle péréquation financière (RPT). S'il revenait jadis à l'AI de financer la formation spéciale, c'est aujourd'hui aux cantons de payer. Pour pouvoir économiser les coûts des classes spéciales, les cantons ont inventé l'"enseignement intégratif".

L'**espoir** des cantons de voir l'enseignement intégratif permettre de faire des **économies substantielles**, s'est révélé **irréaliste** dans la pratique. Les besoins d'encadrement complémentaire global d'élèves moins doués, qui sont attribués à des classes ordinaires, sont aujourd'hui déjà à ce point exorbitants, que l'**explosion des coûts** ne peut plus être contenue.

Le concept idéaliste d'enseignement intégratif imaginé par les théoriciens à leur bureau est de toute évidence **condamné à l'échec**.

4.6.3. L'accompagnement spécialisé, facteur d'exclusion

La tendance actuelle à vouloir inclure dans une classe ordinaire presque chaque enfant, même ceux atteints de troubles ou de handicaps sérieux, **surcharge** de toute évidence **les enseignants et les classes**. L'encadrement spécialisé des élèves plus faibles ou de ceux atteints troubles du comportement au sein d'un cours normal **entrave** de façon inadmissible **l'enseignement des autres élèves**.

Lorsque les élèves sont admis dans des classes normales, mais doivent être en permanence suivis par un **spécialiste personnel**, ils sont **exclus** au même titre que s'ils étaient pris en charge dans une classe spécialisée adaptée à leur besoin avec d'autres enfants comme eux. Le dénigrement des classes spécialisées, qui trouve son origine dans une idéologie égalitaire désuète, est irresponsable du point de vue pédagogique.

Les parents d'enfants normalement doués, qui par exemple échoueront à leurs examens de gymnase, feront certainement le reproche aux enseignants de trop s'occuper des enfants moins chanceux dans le cadre de l'enseignement intégratif, tant et si bien que les enfants normaux comme le leur finissent pas en faire les frais. Au lieu d'intégrer **les plus faibles**, cette politique les **stigmatisera** davantage.

L'intégration d'élèves ayant un handicap physique, mais qui sont parfaitement à même de suivre les cours par ailleurs, est évidemment à maintenir.

Mais pour ceux qui n'arrivent pas vraiment à suivre les cours, il convient de privilégier les classes spécialisées avec leurs moyens de soutien adaptés.

4.6.4. Les enfants ayant des problèmes de comportement ne doivent pas être attribués à des classes normales

Il faut mettre un terme au plus vite à la pratique naïve et irresponsable qui consiste à enseigner des **jeunes gens souffrant de troubles du comportement** dans des classes ordinaires. Ils peuvent en effet complètement **bloquer le fonctionnement normal d'une classe**. La prise en charge d'élèves plus âgés ayant des troubles du comportement dans des classes normales, porte atteinte à la qualité de l'enseignement de tous les autres élèves.

Il est clair également que la **communication** importante nécessaire entre enseignants, thérapeutes et éducateurs spécialisés dans le cadre d'un enseignement intégratif provoque un **remue-ménage** qui entrave la bonne marche d'une classe et **qui ne justifie en aucune manière les résultats obtenus**.

5. Pénurie inquiétante d'enseignants

Le détournement des écoles du système du maître de classe au profit du système des enseignants spécialisés a drastiquement **accentué** la pénurie de maîtres en particulier dans le secondaire, au point de menacer la **survie** de certaines écoles. Cette pénurie d'enseignants – mis à part quelques leurres financiers – semble être la plus aiguë, là où le système du maître de classe a été le plus abandonné.

Le principe imposé dans le secondaire par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, sans aucun appui démocratique de la part des cantons, qui prévoit que chaque enseignant acquière la qualification de fin d'études, dans le but de pouvoir enseigner **quatre matières** librement choisies, a dans la pratique des **conséquences dramatiques** pour l'enseignement secondaire. Il faut réussir à établir des horaires scolaires avec d'innombrables combinaisons de branches et faire venir des maîtres trop peu occupés dans leur propre école, tout cela à grand renfort de pape-rasse administrative et à un coût exorbitant pour un résultat que tous s'accordent à qualifier d'insatisfaisant au vu des moyens engagés.

Le principe des 4 branches enseignables dans la formation des enseignants laisse le champ libre aux courants de mode. Cette politique de laisser-aller confronte aujourd'hui l'école à une pénurie tout particulièrement de maîtres capables d'enseigner les sciences naturelles. Cette légèreté a des conséquences graves que l'on ressent jusque dans les hautes écoles.

Le seul résultat tangible de cette théorie peu réfléchie est la **destruction presque entière du système de maître de classe**. Cette évolution s'avère contre-productive dans les premières classes du secondaire, parfois même fatale. Le succès des élèves dans leurs études s'appuie en grande partie sur l'autorité positive des membres du corps enseignant. En particulier pour les élèves les plus faibles le système du maître de classe a prouvé qu'il était bien supérieur à celui des enseignants spécialisés.

Aujourd'hui **on ne trouve même plus d'instituteurs formés** pour enseigner les **classes des niveaux B et C du secondaire**. Les solutions transitoires, qui ont tendance à devenir définitives (engagement d'enseignants du primaire insuffisamment formés et/ou de nouveaux maîtres sans expérience, souvent originaires d'autres cantons voire même d'autres pays et donc avec des bagages très différents) ne donnent aucunement satisfaction. Et l'évolution continue d'être catastrophique. Dans les nombreuses classes qui ne jouissent plus d'un véritable enseignement, des tendances anarchiques se font jour.

La formation actuelle des enseignants met **suffisamment** l'accent sur **la théorie et la matière**. En revanche elle **néglige** de façon criminelle les **problèmes** qui surgissent dans **la vie scolaire de tous les jours**. Avec pour conséquence que les jeunes enseignants sont rapidement assaillis de frustrations liées à leur manque d'expérience pratique. Un nombre croissant de ces jeunes enseignants quittent d'ailleurs pour ces raisons le métier dans les cinq premières années d'exercice. Ceux qui rêvent d'"équipes cohérentes d'enseignants" se perdent dans le royaume des illusions.