

vous avez dit ...

pédagogie

**LE TRONC COMMUN
AU DEGRE 6**

**P. Favre, P. Kernen, P. Marc
V. Massard, M. Nicolet
Ph. Rovero, M. Schmidt**

**N° 8
mai 1985**

UNIVERSITE DE NEUCHÂTEL

**SÉMINAIRE DE PÉDAGOGIE
CLOS-BROCHET 30
2000 NEUCHÂTEL**

V O U S A V E Z D I T . . .

P E D A G O G I E

L E T R O N C C O M M U N
A U D E G R E 5

P. Favre, P. Kernén, P. Marc
V. Massard, M. Nicolet
Ph. Rovero, M. Schmidt

N° 8
mai 1985

U N I V E R S I T E D E N E U C H A T E L

S E M I N A I R E D E P E D A G O G I E
Clos-Brochet 30 tél (038) 25 21 55
2000 N E U C H A T E L

LE TRONC COMMUN

AU DEGRÉ 6

Plan

Avertissement	3
Tronc commun au degré 6 (d'après le Bulletin de l'Instruction Publique du Canton de Neuchâtel, n° 20, 1985)	4
La 6ème, année d'orientation : des choix difficiles (par P. Favre)	6
Une meilleure orientation scolaire (par P. Kernén)	11
En marge d'une réforme scolaire : trois mesures pour décroi- sonner l'enseignement (par V. Massard)	18
Quelques remarques à propos d'une réforme : jugement du maître et avis d'orientation (par M. Nicolet)	23
Pour faire le portrait d'un oiseau... au degré 6 (par Ph. Rovero)	28
Quelle école ? (par M. Schmidt)	38
Diversité ou communauté de vues chez les enseignants en matière d'orientation scolaire (par P. Marc)	45
(Egalement disponibles	50)

Avertissement

Les six textes qui composent ce recueil ne prétendent pas faire le tour des problèmes liés à l'orientation scolaire, ni même celui des problèmes liés à cette orientation dans le seul canton de Neuchâtel. Ils recensent par contre avec une certaine exhaustivité l'ensemble des difficultés que rencontrent les divers partenaires qui, dans ce canton, s'efforcent d'une manière ou d'une autre de faire passer les élèves de l'Ecole primaire à l'Ecole secondaire. La mise en place imminente d'une nouvelle année de "tronc commun" intéresse tous les enseignants et parents, cet intérêt étant diversement coloré d'inquiétude ou de satisfaction. Aussi toute publication susceptible d'engendrer une nouvelle réflexion à propos de cette difficile question est-elle la bienvenue et souhaite-t-on que cette brochure soit capable de susciter, de la part de chaque lecteur, un tranquille examen de sa position.

Quelques enseignants de l'Ecole primaire, de l'Ecole secondaire et de l'Université, tous neuchâtelois, ont ainsi été invités à faire part de leur point de vue sur la prochaine innovation (scolaire). Tous ou presque ont répondu à la question posée avec un admirable esprit de coopération et une rare ponctualité. Ils ont permis à cette brochure de voir le jour et il faut les en remercier : la meilleure manière de procéder, sans doute, est à cet égard d'oser leur répondre, de leur faire part de nos accords et désaccords de lecteurs...

Cette invitation n'ayant toutefois fait l'objet d'aucun échantillonnage, les points de vue dont on prendra connaissance ne sont pas quantifiables : ce numéro un peu "spécial" de Vous avez dit... pédagogie ne contient pas de sondage ou d'enquête et ne présente aucun chiffre. Avantage pour certains, qui craignent toute mathématisation, mais, aussi, désavantage pour nous tous, qui ne saurons pas lequel, de divers points de vue défendus avec une égale véhémence, est le plus répandu. Cependant, et chacun sait combien c'est scandaleux, le point de vue minoritaire n'est pas nécessairement le moins avisé ni le point de vue majoritaire nécessairement le plus cohérent... Aussi n'a-t-on pas trié. Il faut, pour se faire une opinion, disposer d'un large éventail de convictions. Il n'y a jamais démocratie que lorsque l'information et l'urne co-habitent; l'une sans l'autre (ou l'autre sans l'une) ne dressant que des façades pitoyables, repoussons à plus tard le sondage et visons dans un premier temps à informer en espérant que, le moment venu, il sera possible de recueillir les opinions du plus grand nombre et d'en tenir compte.

P.M.

La loi sur l'organisation scolaire est entrée en vigueur le 1er janvier 1985, à l'exception des articles 16 et 17 qui prévoient l'institution, au degré 6 de la scolarité obligatoire, d'une année d'orientation.

Cette année d'orientation sera organisée sous forme d'un enseignement commun (sous réserve d'options d'essai) dispensé dans les écoles secondaires.

Il appartient au Conseil d'Etat de déterminer la date d'entrée en vigueur des dispositions relatives à l'orientation.

A quand la structure nouvelle ?

Le Conseil d'Etat a invité le département de l'Instruction publique à préparer l'ensemble des modalités permettant la mise en place du tronc commun au degré 6.

L'intention a été marquée de tout entreprendre pour mettre en place la structure nouvelle à partir de l'année scolaire 1986/1987, éventuellement à partir de 1987/1988.

Précisons qu'il s'agit, dans l'esprit du gouvernement, d'un souhait. La loi étant maintenant en vigueur, il ne convient pas d'attendre par trop pour l'application de mesures adoptées par le Grand Conseil.

Dossiers d'études ouverts

Le département a ouvert des dossiers. Il a constitué des groupes d'étude pour fixer les modalités d'organisation du degré 6 en tronc commun.

Ces études ont mené à une définition des sections en précisant les accès aux formations ultérieures.

Une étude a été conduite, en particulier sur les options d'essai et sur l'observation

ainsi que les critères d'orientation. De telles études amènent à proposer plusieurs variantes d'application et il convient d'en choisir une. C'est précisément la tâche du Conseil scolaire.

Rôle du Conseil scolaire

En effet, la loi concernant les autorités scolaires a institué le Conseil scolaire, organe consultatif, présidé par le chef du département de l'Instruction publique qui a, notamment, «la compétence de se prononcer sur les principes essentiels de la politique scolaire cantonale».

Jusqu'au 15 janvier 1985, le Conseil scolaire a tenu quatre séances et, d'ores et déjà, il a admis certains principes directeurs.

Principes admis

Disciplines de l'enseignement secondaire

Français
Mathématique
Langues modernes (allemand, italien, anglais).

Connaissance de l'environnement (histoire, géographie, séminaire d'éducation civique, sciences).

Activités créatrices (dessins, travaux manuels, travaux à l'aiguille, chant et éducation musicale).

L'étude des langues anciennes (latin, grec) appartient à la section prégyrnasiale (option classique).

L'économie familiale constitue une discipline prévue en tant que préparation pratique à la vie quotidienne.

Charge horaire

La charge horaire ne saurait dépasser 30 périodes au degré 6, options comprises. En revanche, les appuis pédagogiques viennent en sus.

Caractéristiques des sections

Les sections se distinguent par:

1. La pédagogie
2. Le rythme de travail
3. Le degré d'abstraction dans les matières enseignées
4. La répartition des branches et leur contenu

Peu différenciées au début, ces caractéristiques vont en s'accroissant aux degrés 7, 8 et 9.

Section préprofessionnelle

1. La pédagogie est plus centrée sur l'élève que sur la branche enseignée. Confiée à un maître généraliste, qui pourra agir librement dans le temps imparti, une large part du rôle éducatif de l'enseignant sera ainsi préservée.

2. Le rythme de travail varie beaucoup selon les disciplines et les élèves.

3. L'enseignement est souple et très concret. L'expérimentation joue un rôle important.

4. En français, on cherche une utilisation simple mais correcte de la langue écrite et orale.

En mathématique, on acquiert d'abord des techniques, des outils opérationnels. Certains élèves iront jusqu'à la schématisation, la généralisation.

L'enseignement de l'allemand doit être très direct et viser la communication simple.

Une priorité est donnée dans toutes les disciplines aux connaissances pratiques élémentaires nécessaires dans les apprentissages.

Section moderne

1. L'enseignement est individualisé. Il se transmet à travers un langage simple, peu théorique. Un accent particulier est mis sur la forme, la présentation des travaux.

2. Le rythme est soutenu.

3. L'enseignement est concret et part fréquemment d'exemples pratiques conduisant à la généralisation.

4. Priorité est donnée à l'acquisition d'un minimum de connaissances précises. On tend cependant à la généralisation et à l'abstraction.

L'enseignement des langues vise à développer la communication et les bases fondamentales.

Les activités créatrices sont développées.

Dans les sections préprofessionnelle et moderne, il est indispensable d'envoyer des mesures particulières pour aider chaque élève à aller au maximum de ses possibilités. Par exemple: groupes d'aptitudes, mesures de soutien et d'appui.

Section pré-gymnasiale (classique et scientifique)

1. L'enseignement est plus théorique. Il fait davantage appel à l'abstraction. Il vise à placer l'élève en situation de responsabilité individuelle.
2. Le rythme est rapide et s'adresse à des élèves capables de fournir un effort intellectuel soutenu et d'assez longue durée.
3. Le degré d'abstraction est élevé dans la plupart des branches dès le niveau 7.
4. Les programmes et la répartition des branches sont envisagés prioritairement dans la perspective des connaissances à acquérir de manière approfondie et à long terme — maturité, université, ETS —. L'accent est porté sur une préparation à la poursuite des études et à des formations fortement intellectuelles.

Accès aux formations ultérieures

La section préprofessionnelle prépare à la réussite d'un apprentissage ou d'une école professionnelle sans exclure un accès aux professions paramédicales et sociales, commerciales, voire, avec un raccourciement, à une école de degré diplôme (E.D.D.).

La section moderne prépare les élèves à suivre une formation dans les écoles de degré diplôme (E.D.D.), les écoles de métiers et les apprentissages fortement scolarisés. Une maturité n'est pas exclue mais nécessite un raccourciement.

La section pré-gymnasiale prépare les élèves à entreprendre des études longues — gymnase, école supérieure de commerce, section maturité, ETS, etc.

Si d'autres orientations sont envisagées par les élèves, l'école maintient, dans toutes les disciplines, les exigences spécifiques de la section.

Les options d'essai

L'institution d'options dans le tronc commun du degré 6 est prévue par la loi. Ces options ont pour but de mieux connaître l'élève et de lui permettre de mieux se connaître.

Les points de vue divergent quant au nombre d'options et à leur contenu. Ces options doivent-elles être préfiguratives des enseignements à venir ou viser à la recherche et à l'expression? Dans un premier débat, et à titre indicatif, le Conseil scolaire s'est montré partagé quant à l'orientation à donner aux options.

Fonctionnement du tronc commun

L'institution du tronc commun pourra être réalisée vraiment lorsque les études auront permis de définir de manière précise:

- les options du degré 6 et leur contenu,
- les critères déterminants pour l'orientation des élèves vers les sections à enseignement différencié,
- la grille-horaire du degré 6,
- le statut des maîtres du degré 6, notamment la nature de leur engagement.

En outre, le nouveau système d'orientation implique que tous les élèves du degré 6 soient réunis dans des classes hétérogènes. Ce postulat nécessite l'intégration aux écoles secondaires des classes de 1^{re} année moderne-préprofessionnelle — et partant aussi de celles de 2^e, 3^e et 4^e année préprofessionnelles ainsi que des classes terminales et de développement supérieur.

Cette intégration n'est pas encore réalisée pour les 32 classes de l'Ecole secondaire préprofessionnelle de Neuchâtel ainsi que pour 40 classes de la section préprofessionnelle réparties dans des écoles pri-

maires (Entre-deux-lacs, La Côte, Boudry, Les Verrières, Les Geneveys-sur-Coffrane, Les Brenets et La Brévine).

Pour être exhaustif, il convient de prendre encore en considération 10 classes de l'enseignement primaire à plusieurs ordres qui comprennent le degré 6 (classes dites mêlées).

Pour la région de Neuchâtel (bassin de l'Ecole secondaire régionale de Neuchâ-

tel), une commission étudie aussi les mesures d'intégration à envisager et dans le Val-de-Ruz, les premiers contacts sont en passe d'être établis.

Les travaux d'étude correspondants sont notamment menés par le Service de l'enseignement secondaire et par le Service de la jeunesse du département qui peuvent compter sur la collaboration de leurs partenaires habituels.

Bulletin du Département de
l'Instruction Publique du
Canton de Neuchâtel, n° 20
(février 1985), pp. 518-521

Le présent texte étant cité
par plusieurs auteurs de ce
fascicule, nous l'avons re-
produit ici en espérant sim-
plifier ainsi le travail du
lecteur.

LA 6ème, ANNEE D'ORIENTATION : DES CHOIX DIFFICILES.

Dans la ligne des réformes réalisées chez nos voisins et conformément à l'avis des experts et des enseignants eux-mêmes, les autorités neuchâtoises ont opté pour la mise en place d'une nouvelle structure scolaire retardant d'une année le choix d'une section à l'école secondaire. On espère ainsi, d'abord par l'effet du simple décalage dans le temps, puis par l'amélioration de la procédure de choix, réduire le nombre d'erreurs d'orientation initiales. Si le principe général d'une telle réforme est facile à énoncer, s'il est non moins évident d'y adhérer, il n'est pas certain qu'on ait bien perçu dès le départ toutes les implications liées à une telle modification, ni tous les obstacles qui allaient surgir en cours d'élaboration. Sans nous attacher trop à la forme juridique du projet et sans volonté d'être exhaustif, nous nous proposons de discuter ici quelques points particulièrement importants, en tirant parti de l'expérience qui s'achève, soit la vingtaine d'années de scolarité secondaire issue de la réforme de 1962.

L'orientation à l'issue de la 6ème est-elle possible ?

Si bon nombre de questions que nous examinerons peuvent l'être dans le cadre de la seule 6ème, force est de reconnaître que, quels que soient les critères et les méthodes mis en place pour assurer une orientation de qualité en 6ème, le succès de l'opération dépend d'abord d'une bonne définition des sections vers lesquelles on oriente et que cette définition est largement conditionnée par les débouchés des dites sections. Et là, il ne suffit pas d'annoncer telle ou telle issue sur le papier, il faut encore que la réalité corresponde aux projets établis. Tant que les élèves de préprofessionnelle se verront supplantés par leurs camarades d'autres sections dans le choix des métiers auxquels leur section les préparait, tant qu'une aventure semblable arrivera à une partie de leurs camarades de moderne, tant que l'enseignement en dernière année secondaire (ou même en avant-dernière année) sera perturbé par les détenteurs d'un contrat d'apprentissage ou d'un examen réussi dans une école technique, une orientation positive restera problématique; elle laissera alors la place à une sélection sauvage qui se substituera de facto à la procédure mise en place. Pour aboutir, il est donc nécessaire de négocier ces débouchés avec tous les milieux intéressés (industrie, économie, patrons d'apprentissage, écoles techniques, écoles de diplôme, gymnases, université) et de définir par voie rétrograde les issues normales des sections. Ceci ne signifie pas pourtant que l'école secondaire ait à se mettre au service direct de l'économie et à "produire" des élèves "utilisables" à court terme dans ce secteur. Elle faillirait d'une part à un devoir général d'éducation et, d'autre part, ne prépa-

rerait pas des hommes aptes au renouvellement dans une société en rapide évolution. Comme on le constate, cette première composante du phénomène d'orientation n'est pas la moindre et, bien qu'elle ne soit pas liée directement à l'organisation de la 6ème, elle ne peut être dissociée à la discussion de mesures plus spécifiques à l'année d'orientation.

D'un autre côté, et presque en opposition avec ce qui vient d'être dit, l'orientation en 6ème n'est qu'une orientation scolaire, et non pas professionnelle comme c'est le cas en fin de scolarité obligatoire. Si bien définies que soient les sections pré-gymnasiales, moderne et pré-professionnelle, c'est d'abord en fonction de critères scolaires que le choix sera induit. Certes, les familles auront pour leurs rejetons des visées professionnelles, auxquelles ceux-ci adhéreront parfois, mais ce sont, aux termes de la loi, les évaluations fournies par l'école qui autoriseront ou non l'exécution du projet des parents. C'est pourquoi, quelque convaincante que puisse être l'orientation en fin de 6ème, il paraît nécessaire de maintenir le système de passerelles dans les années qui suivent de façon à tenir compte du développement différencié des enfants et à favoriser le passage d'une orientation purement scolaire à une orientation pré-professionnelle. On objectera que les passerelles ont trop souvent pris l'allure de toboggans. Bien que ce soit là une vision un peu caricaturale, on trouvera ici encore la preuve qu'il est nécessaire de revoir l'ensemble du cycle 7,8,9 pour éviter des solutions de facilité et tendre vers un meilleur équilibre.

Le travail des enseignants en classe d'orientation

Le sujet mériterait à lui seul un article : nous nous bornerons donc à quelques indications sur des points essentiels.

Dans toutes les disciplines, l'activité pédagogique doit être marquée par la volonté d'observer les élèves de façon à exprimer un avis fondé dans le processus du choix d'une section. Ainsi, un travail écrit ne se traduira pas uniquement par une appréciation (note ou mention), mais il donnera l'occasion de dégager des éléments diagnostiques, consignés par le maître et susceptibles d'être produits en conseil de classe. Simultanément, dans les branches d'enseignement général, cette attitude doit rester compatible avec la réalisation d'un programme normal d'acquisition scolaire. Dans les disciplines fortement tributaires de la formation antérieure, il est aussi nécessaire de pouvoir compter sur la plus grande homogénéité possible à la sortie de la 5ème primaire, afin que l'on ne se trouve pas, au départ déjà, face à des groupes par trop disparates. Malgré ces précautions, les enseignants, qu'ils aient pratiqué en 1 MP ou en 1 CS, se trouveront devant des classes plus hétérogènes que celles dont ils avaient l'habitude, avec les obligations supplémen-

taires liées à l'observation. Quelles sont alors les conditions qui permettront de répondre à ces nouvelles exigences ? Il y a, bien sûr, l'effectif de la classe; il ne semble pas qu'on puisse dépasser vingt élèves et réaliser les propositions contenues dans ce texte (à l'opposé, il serait faux, dans l'optique même de l'orientation, de tomber dans de trop petits effectifs, que l'élève ne rencontrerait plus par la suite). L'autre réponse attendue est celle de l'individualisation de l'enseignement; l'expression a malheureusement un côté "tarte à la crème" et prend l'allure d'un slogan, qui n'a que trop peu souvent passé au niveau des faits. Transformer ce vœu en réalité implique une formation ad hoc des enseignants (voir plus loin) et une adaptation des moyens d'enseignement. Parmi ces derniers, nous voyons, par exemple, la mise à disposition de fichiers (du type des "développements 5/6" en mathématiques, mais constitués également à l'intention des élèves en difficulté), des "manuels" autorisant un travail personnel de l'élève, des programmes d'enseignement assisté par ordinateur (un ou deux micro-ordinateurs par classe; investissement pour la création de didacticiels) et nous y incluons, hors classe, des mesures d'appui temporaire dans les branches principales (elles sont là pour assister ponctuellement l'élève en retard ou dérouté; elles n'ont pas à servir de béquille à longueur d'année). Dans ces conditions, on peut espérer que les maîtres soient à même tout à la fois d'assurer un enseignement régulier et de dégager de leurs observations les caractéristiques de chaque élève. Réunies en dossier et discutées en conseil de classe, ces dernières constitueront un profil apte à fonder l'avis des maîtres, selon les dispositions de la nouvelle loi.

Les options : essai authentique ou confirmation d'un choix antérieur ?

Sur le plan purement logique, le concept des options paraît évident : on essaie d'abord et on choisit ensuite. Dans les faits, les écueils sont assez nombreux. Tout d'abord, il est pratiquement impossible de tout essayer. De plus, pour des raisons d'immaturité, les conditions de ce que sera l'une ou l'autre section deux ans après n'ont que peu de chances d'être vécues en 6ème. Si les options n'ont pas de relation avec la suite, elles ne méritent pas le qualificatif d'options d'essai. Si, en revanche, elles préfigurent bien ce qui va se jouer dans l'année qui suit, elles avantageront les élèves dont le choix final coïncide avec le contenu de l'option : choisir l'option sera donc, pour les parents, choisir la section en fonction d'informations antérieures (les résultats de 5ème, par exemple). Apparemment, on n'en sort pas.

Une solution à prendre en considération nous semble résider dans le fait de différer les options d'essai à la deuxième moitié de l'année. Le temps à disposition est alors utilisé pour les appuis (qui ainsi n'apparaissent pas comme une surcharge) et des activités complémentaires sans

caractère orientatif. Sur la base des observations de cette première partie de l'année, on sera à même de conseiller certains élèves pour le choix d'options, choix qu'ils pourront encore modifier au bout d'un mois. Les options comprennent alors chacune diverses composantes : activités manuelles, recours à des appareils, observation, dessin, rédaction, raisonnement. Il vaut mieux renoncer à des étiquettes du genre "scientifique", "littéraire", "technique", "manuelle", qui ne conviennent pas à des enfants de cet âge. On préfère une option "nature", une option "communication" ou une option "confection d'objets". Chaque activité est à nouveau source d'observations par les enseignants afin d'aider à l'orientation.

Epreuves d'orientation et autres

La loi prévoyant des épreuves cantonales d'orientation, il est utile de se demander, compte tenu de l'expérience passée, comment tirer parti au mieux de cette disposition. Précisons d'emblée qu'il nous paraît toujours nécessaire de disposer d'un référentiel obtenu par le traitement statistique de données recueillies dans l'ensemble du canton. Qui dit traitement statistique, dit conditions d'examen homogènes, c'est-à-dire respect des consignes, absences de bachotage, attitude propre à faire prendre les épreuves au sérieux (mais sans transmettre son inquiétude aux élèves). Afin d'éviter une mesure par trop ponctuelle, la répétition semble s'imposer. Deux ou trois sessions de quelques jours convenablement réparties dans l'année annuleront les effets d'une grippe malencontreuse ou le contrecoup d'une querelle familiale; la session de rattrapage peut alors être supprimée. Des critiques ayant été émises contre le caractère incomplet du contrôle effectué, il faut bien admettre que ce type d'épreuve ne reflète qu'une partie des aptitudes de l'enfant (principalement cognitives); ce n'est pas une raison pour y renoncer, les autres critères (avis du maître, notes annuelles) autorisant l'évaluation de la zone laissée dans l'ombre par les premiers. Une amélioration est à espérer par la collaboration avec des spécialistes au moment de la création, par l'essai des épreuves et leur correction, ainsi que par une analyse a posteriori de tous les items proposés. En revanche, ajouter des questions ouvertes, spécialement dans le domaine de la rédaction, crée une source d'arbitraire lors de la correction et favorise les enfants de milieu culturellement développé. Enfin, on peut aussi, complémentairement, tirer plus qu'un simple stanine dans chaque discipline et contribuer ainsi à compléter le profil de l'élève en vue de son orientation.

Au moment où l'on aborde ce sujet des épreuves proposées à un grand nombre de candidats, nous ne voudrions pas manquer de souligner l'intérêt pour les maîtres à disposer d'épreuves standardisées dans chacune de leurs disciplines, épreuves donnant l'occasion aux enseignants de se

situer (eux et leur classe) et aux écoles de renoncer aux fameuses épreuves communes. Cela demande, de toute évidence, une participation intense du corps professoral au moment de la création de tels documents.

Formation des enseignants

En dehors de la formation de base, actuellement dispensée par l'Ecole normale et le Séminaire pédagogique de l'enseignement secondaire, il est indispensable de s'interroger sur le complément à apporter en vue d'une activité partiellement nouvelle. Un premier élément a trait à l'information des maîtres de 6ème : il importe qu'ils soient bien au courant des programmes et des méthodes appliqués en 5ème primaire. Cet objectif sera atteint si des contacts s'établissent entre les maîtres des deux types de classe et si des visites complètent ces contacts. Un deuxième élément est lié à l'usage plus intense de méthodes individualisées; il faut s'y entraîner et créer partiellement un matériel ad hoc renforçant les moyens officiels. Enfin, l'aptitude à l'observation des élèves n'appartient pas à la science infuse. Il faut la renforcer sous l'égide d'une part de maîtres déjà intéressés à ce genre d'opération, d'autre part de psychologues assurant un fondement théorique et transmettant une autre vision de l'élève (prévalence de la composante diagnostique). Cette préparation doit commencer avant l'entrée en vigueur des nouvelles dispositions en profitant de la présence actuelle d'un nombre un peu trop élevé d'enseignants.

Conclusion

Comme on l'aura constaté à travers la liste très incomplète des problèmes soulevés dans les lignes qui précèdent, il y a loin de la décision de principe à la concrétisation de la 6ème d'orientation. Une telle réalisation impose un investissement sur plusieurs années pour les outils de travail et former les maîtres. Si cet effort passe au niveau des actes, nous souhaitons que ce ne soit pas aux dépens des années qui suivent et que, soit dans le rythme, soit dans les moyens mis à disposition, les élèves de 7ème, 8ème et 9ème année de la scolarité obligatoire ne paient pas pour leurs cadets. L'enseignement secondaire forme un tout dont l'harmonie ne peut être que globale.

Pierre Favre
Professeur

UNE MEILLEURE ORIENTATION SCOLAIRE ?

Une revendication syndicale des années 70 déjà trouve en 1984 un écho favorable au plan politique : les députés au Grand Conseil, presque unanimes, votent un texte gouvernemental qui reprend la principale thèse syndicale, à savoir la création d'une année d'orientation.

Deux premières questions surgissent, relatives à cet "événement".

- Quelles idées-forces sous-tendent les revendications syndicales ?
- Comment ces revendications s'inscrivent-elles dans le nouveau texte de loi ?

1. Des 2 documents (1) syndicaux, base de réflexion de l'initiative "Pour une meilleure orientation scolaire", les thèses suivantes se dégagent :

- L'orientation doit remplacer la sélection. L'orientation est basée sur une observation dans le temps qui prend en compte des éléments non mesurables lors d'un test ou d'un examen.
- Dans un cadre de la procédure d'orientation, toutes les activités ont une valeur identique, et sont pris en compte en priorité les points forts, les goûts, les aptitudes, les savoirs et savoir-faire de l'élève.
- Cette procédure s'étend sur une année et la décision d'orientation dans l'une des sections est ainsi reportée d'un an (par rapport à la première sélection actuelle).
- La décision d'orientation se fonde sur : une auto-évaluation de l'élève, la synthèse d'une série de bilans intermédiaires établis en commun par les maîtres, l'enfant, ses parents et les conseillers en orientation.
- L'orientation a un fondement valable dans la mesure où le programme de 6ème année tient compte du développement de la personne, combinant la pluridisciplinarité, le travail en groupes, le choix dans les objectifs et les rythmes de travail, la souplesse dans le découpage horaire.
- La consolidation des notions acquises de la 1ère à la 5ème primaire et le perfectionnement des méthodes d'acquisition conduisent à une harmonisation des connaissances nécessaires avant l'étude de notions et de branches nouvelles.

Voici donc la sélection actuelle mise au pilori : prématurée, basée sur des tests qui privilégient certaines disciplines, responsables d'une psychose de l'échec frappant un grand nombre d'élèves jugés sur l'aspect négatif de leurs prestations.

Un enseignement fragmenté, un rythme de travail imposé, un horaire rigide et un individualisme prononcé dans le travail des maîtres, voilà la toile de fond de l'enseignement actuel brossée dans les deux documents syndicaux.

2. Les revendications syndicales peuvent-elles s'inscrire dans le cadre général déterminé par la nouvelle loi ?

Oui, dans la mesure où les points essentiels sont : la création d'un tronc commun en 6ème année, le report d'un an de l'attribution des élèves dans l'une des 3 sections secondaires et le poids accru de l'avis des maîtres dans la décision d'orientation.

Notons que réflexions syndicales et articles de loi circonscrivent les changements au 6ème degré, considéré comme la clé de l'orientation.

3. Comment le législateur qualifie-t-il cette modification de la loi ?

Il s'agit de : "... nouvelles dispositions législatives prenant en compte de raisonnables réformes..." (2)

Il n'est pas question de Réforme au sens utilisé en 1962 (lors de la refonte totale de l'Ecole secondaire) mais de réformes partielles dans le cadre d'une mise à jour de différents textes législatifs.

Le caractère restrictif des modifications apparaît dans la procédure utilisée pour élaborer et mettre en place le règlement d'application.

En effet, aucun organisme représentatif n'a été officiellement mandaté pour conduire une réflexion globale sur l'insertion du tronc commun au niveau 6 et ses répercussions éventuelles sur les autres degrés de la scolarité. Révélatrice aussi, la volonté exprimée d'appliquer la loi aussi rapidement que possible : "la loi étant maintenant en vigueur, il ne convient pas d'attendre par trop l'application de mesures adoptées par le Grand Conseil" (2). Deux ans, voilà donc le temps imparti pour élaborer et mettre en place les réformes partielles.

La conséquence première du "morcellement" de la réflexion est l'ordre surprenant dans lequel les problèmes ont été abordés et soumis ensuite au Conseil scolaire; ainsi, il a été longuement traité des options avant même d'avoir répertorié les questions à résoudre pour atteindre les objectifs de cette 6ème année, soit une meilleure orientation.

4. A ce point-là de notre analyse, une question fondamentale se pose : que peut signifier "améliorer l'orientation" ?

Remarquons d'emblée qu'étudier le fonctionnement de l'orientation dans le canton de Neuchâtel, c'est tenir compte :

- des structures diverses : collèges multilatéraux, classes de 1ère MP dans les collèges primaires et section pré-professionnelle séparée des autres.
- des conceptions différentes de l'orientation : passages et transferts plus ou moins nombreux.
- des moyens mis en oeuvre pour mettre en pratique l'orientation continue : cours de rattrapage, d'appuis, etc.

Depuis 1972, l'orientation dans le canton de Neuchâtel n'ayant fait l'objet d'aucune étude d'envergure, c'est donc autour de la formule "améliorer l'orientation" que s'est réalisé un consensus politique qui a abouti à la création du tronc commun au niveau 6.

Une formule "projective qui permet des interprétations multiples, qui a l'avantage de recueillir un assez large consensus, même s'il n'est qu'apparent, et qui permet de modifier le système sans ouvrir une discussion fondamentale" (3).

En effet, améliorer l'orientation peut signifier trier de façon plus efficace pour permettre un meilleur rendement du travail dans les sections les plus exigeantes ou chercher "à mieux adapter la formation aux capacités des élèves et à faciliter leur choix" (3).

Ces deux options fondamentales n'apparaissent clairement ni dans les revendications syndicales, ni dans les discussions au Grand Conseil, ni dans les textes officiels qui décrivent une structure et des moyens susceptibles d'améliorer la procédure d'orientation elle-même, c'est-à-dire en réalité la procédure de tri.

Toute mesure, au cours de la 6ème année nouvelle, est donc censée courir à mieux répartir les élèves dans les 3 sections.

Faute donc d'avoir au moins tenté de définir des objectifs fondamentaux dans le cadre d'une conception plus large des problèmes, le débat et les propositions qui en sont issues ne traitent qu'un aspect de l'orientation, faisant fi de tous les éléments qui concourent à la formation scolaire de l'élève, donc aussi directement à son orientation durant les cinq années qui précèdent et les trois qui suivent le tronc commun. Il s'agit, par exemple, des rythmes d'enseignement, des manuels, des méthodes, des programmes, de l'assistance pédagogique, de la formation et de l'action des enseignants qui sont en interaction constante avec les connaissances, les aptitudes, les attitudes, l'origine sociale de l'élève.

5. Rôle de l'école primaire

L'élève a vécu 5 ans d'école primaire (voire 6 ou même 7) pendant lesquels, d'une manière continue à travers ses réussites et/ou ses échecs, il a été pré-orienté. "La structure des capacités observée à l'entrée au cycle d'orientation est le résultat de l'interaction entre les aptitudes des élèves et l'enseignement qu'ils ont reçu à l'école primaire" (3).

Philippe Perrenoud, dans un ouvrage magistral (4), souligne que "la réussite au primaire intervient, à la fois subjectivement et objectivement. Subjectivement lorsqu'elle influence les aspirations de l'enfant et des parents et les conseils du maître primaire, objectivement lorsque la sélection dans le secondaire porte en partie, directement ou indirectement, sur la maîtrise des acquis de base, tels la lecture, la rédaction, le raisonnement et les opérations math., l'étendue du lexique et la culture générale".

"D'une façon ou d'une autre, l'excellence scolaire reconnue dans le primaire ou les apprentissages réels qu'elle sanctionne pèsent sur la première orientation et ses suites immédiates et donc indirectement sur le cours de la carrière scolaire ultérieure."

Doit-on s'étonner que le rôle de l'école primaire dans l'orientation soit passé complètement sous silence ? Non, si après 5 ans de formation scolaire l'orientation n'est que le meilleur tri possible sur la base du degré d'assimilation d'une culture commune dispensée à une cohorte hétérogène. Oui, si l'on admet que l'orientation dépend au moins partiellement de la formation reçue.

6. La question se résume alors ainsi : est-il possible d'agir sur cette formation ?

Autrement dit, l'assimilation de l'essentiel du curriculum peut-elle être étendue à un plus grand nombre d'élèves, le nombre d'échecs peut-il être réduit ? Ph. Perrenoud relève la position inconfortable des enseignants qui "doivent concilier leur impuissance du moment et le sentiment qu'elle est due à des facteurs modifiables à l'échelle du système scolaire : l'effectif des classes, la surcharge des programmes, l'inadéquation des didactiques ou des moyens d'enseignement, les modes d'évaluation, les critères de sélection".

De la réponse donnée à cette question dépend donc l'évolution de l'école et par la même de l'orientation.

7. La classe actuelle de 1ère moderne-préprofessionnelle

Que se passerait-il vraisemblablement si seul le degré 6 devait être modifié ? Pour tenter de cerner le problème, il convient d'analyser le fonctionnement de l'actuel ~~tr~~onc commun partiel de 1ère MP.

Le rythme de travail d'une année d'orientation/sélection débouchant sur plusieurs sections s'accélère inévitablement puisqu'il faut préparer les meilleurs à passer avec succès le passage dans la section la plus exigeante scolairement; c'est donc ce qui se passe en 5ème primaire d'abord puis en 1ère moderne-préprofessionnelle.

Soumis pendant deux années consécutives à un rythme de travail trop rapide et à des méthodes d'apprentissages mal adaptées, les élèves les moins doués accumulent des lacunes qui influencent à long terme leurs résultats.

La situation est claire : actuellement, en 1ère MP, le programme, les méthodes, le rythme de travail conviennent à moins de la moitié des élèves. Les autres accumulent des déficits aussi bien en français et mathématique, branches anciennes, qu'en allemand, enseignement nouveau. Enfin, ces déficits ne concernent pas seulement les connaissances mais aussi les techniques de travail, les savoir-faire.

8. Quels changements pouvons-nous attendre dans cette phase-là de la scolarité obligatoire de l'introduction du tronc commun au niveau 6 ?

On peut estimer avantageuse la maturité plus grande des élèves avant la séparation entre les différentes sections, l'année de plus à vivre ensemble sous l'oeil attentif d'une équipe multidisciplinaire.

Par contre, les problèmes rencontrés en 1ère MP ne peuvent être qu'aggravés par les dispositions envisagées actuellement pour le tronc commun.

En effet, la question posée est double. C'est d'abord celle de l'enseignement commun à un groupe d'élèves hétérogènes avec l'objectif de conduire chacun le plus loin possible en fonction de ses aptitudes et de ses intérêts. Or cet enseignement occupera bientôt les 2/3 de la scolarité obligatoire et l'on connaît l'impuissance de l'enseignement primaire à répondre à ce problème spécifique. C'est aussi parallèlement celle de l'orientation vers les trois secteurs prévus en 7ème année.

9. Quelques propositions concrètes

Considérant qu'améliorer l'orientation c'est d'abord améliorer la formation de chacun au cours des 9 années de la scolarité obligatoire, nous soumettons à la réflexion quelques propositions concernant l'enseignement primaire, le tronc commun et les trois dernières années secondaires.

1. Pour tenter de faire face avec plus de succès au problème des différents rythmes d'acquisition au sein d'une même classe, il s'agit d'insérer dans l'horaire de la 1^{ère} année primaire à la 9^{ème} année secondaire (pour les sections préprofessionnelle et moderne) une heure de travail en groupe restreint pour chacune des branches principales.

2. Dans le même esprit, afin de permettre aux élèves faibles de concentrer leurs efforts, il s'agit de diminuer, tout au long de la scolarité, le nombre d'heures hebdomadaires (26 à 28h, par ex.) et le nombre de branches (de 6 à 8 branches, par ex.).

3. Dans l'enseignement primaire, il est nécessaire d'alléger le programme de français et de chercher en mathématique les moyens propres à assurer une meilleure acquisition des notions de base par les élèves faibles.

4. Si l'on veut vraiment améliorer l'orientation au niveau 6, il s'agit d'assurer la continuité de l'enseignement au niveau individuel en prenant les mesures suivantes :

- une partie seulement de l'enseignement est donné en commun : toutes les branches des groupes 2 et 3 et une partie des branches principales.

- les enseignements de base de la mathématique et du français et celui de l'allemand sont donnés dans le cadre de groupes à niveaux formés après un temps d'observation. Les squelettes des programmes sont identiques mais les rythmes de travail sont adaptés à chaque groupe, l'objectif final étant l'acquisition progressive des bases indispensables à la poursuite de la scolarité dans quelque section que ce soit.

- l'évaluation du travail journalier est adaptée au niveau des élèves de sorte que les résultats des futurs élèves de 2^{ème} année préprofessionnelle ne soient pas limités à la note 4 et ceux des futurs élèves de section moderne à la note 4½ ! Les tests cantonaux, les mêmes pour tous, permettent alors de situer les élèves par rapport à l'ensemble de la volée.

5. Pour les degrés 7, 8 et 9, il s'agit d'une part d'aider les élèves lents, moins doués, moins intéressés et d'autre part d'offrir des cours facultatifs avancés aux élèves motivés, en particulier en 3ème et 4ème préprofessionnelle.

Les modalités d'application de la nouvelle loi sur l'organisation scolaire sont un véritable défi lancé à tous ceux que préoccupe l'avenir de la jeunesse.

Nous avons tenté de le montrer, la précipitation dans l'étude, une mise en application prématurée, une vue partielle des problèmes, une conception restrictive de l'orientation conduiront sûrement à l'opposé des objectifs visés par tous ceux qui souhaitent améliorer l'orientation, soit à une sélection plus sévère s'opérant par un rythme de travail plus élevé, dans des filières moins perméables; ceci au détriment de tous les élèves.

P. Kernen
Sous directeur
d'établissement secondaire

(1) Documents syndicaux : - pour une meilleure orientation scolaire
- initiative populaire pour une meilleure orientation scolaire

(2) Bulletin du DIP, N° 20, février 1985 (reproduit ci-dessus).

(3) D. Bain, Orientation scolaire et fonctionnement de l'école, Peter Lang, Berne, 1979.

(4) Ph. Perrenoud, La fabrication de l'excellence scolaire, Droz, Lausanne, 1984.

EN MARGE D'UNE REFORME SCOLAIRE : TROIS MESURES POUR DECLOISONNER L'ENSEIGNEMENT

Dans un ou deux ans, le canton de Neuchâtel sera doté d'une année d'orientation au niveau six, c'est-à-dire en première année secondaire. Les avantages majeurs de cette nouvelle manière de concevoir l'orientation sont évidents : plus d'examen-couperet concentré sur deux jours (les épreuves seront réparties tout au long de l'année scolaire et leur rôle dans l'orientation risque bien d'être un peu moins déterminant, pondérées qu'elles seront par les résultats de l'année) et âge de la sélection retardé d'une année. Ces deux éléments sont suffisants pour que j'estime que cette réforme soit un réel progrès.

En marge de cette restructuration qui, sur le plan administratif, décharge le secteur primaire (de l'enseignement) de la tâche d'assigner à chaque élève sa section pour transférer ce rôle aux enseignants secondaires, j'émettrai les réflexions suivantes qui d'ailleurs débordent assez largement ce cadre pour intéresser (j'aimerais dire interpellier) chaque enseignant.

Si, du point de vue de l'élève appelé à la traverser et plus encore de celui de ses parents qui suivront sa scolarité, l'Ecole forme un tout, ce n'est pas le cas pour les enseignants qui n'en ont qu'une perception fragmentaire (1). Une des conséquences les plus fâcheuses de cet état de fait est que la scolarité se passe comme une série de sauts plus ou moins bien vécus par les élèves.

Pour un enfant, le premier de ces sauts est bien évidemment celui de l'entrée au jardin d'enfants. Ce saut peut être plus ou moins atténué, voire complètement "gommé" par l'attitude de ses parents et la préparation à ce saut.

Le second "saut" que l'enfant devra affronter sera l'entrée en primaire. En 1914, déjà, le chef du D.I.P. neuchâtelois, Edouard Quartier-la-Tente, relevait cette coupure entre jardin d'enfants et école primaire : "Nous avons toutefois le regret de constater qu'il existe entre l'enseignement de l'école enfantine (méthode Froebel) et l'enseignement de l'école primaire une différence trop considérable. Comme on l'a dit : à l'école enfantine, l'enfant découvre et crée; il voit par les sens, il se développe plus qu'il ne s'instruit; il s'instruit en s'amusant, tout est enchaîné, tout se tient : l'enseignement est un tout. A l'école primaire, l'enfant ne découvre rien, il ne crée rien, on lui pose les pieds l'un devant l'autre, il est presque un aveugle que l'on conduit avec tous les soins que nécessite son état." (2) Si l'on ose espérer que les méthodes ont changé, le saut demeure, ne serait-ce qu'à cause du changement d'horaire et la discipline nécessaire au travail (les fameuses régulations de la classe).

Chaque changement de maître ou de maîtresse va demander à l'enfant une adaptation qui sera plus ou moins facile selon les méthodes, les exigences de l'enseignant (elles-mêmes conditionnées par les programmes), sa personnalité et aussi, de façon encore plus fondamentale, selon la personnalité de l'élève et sa perméabilité au changement. Il est frappant de voir à quel point les élèves qui ont un remplaçant réussissent à lui imposer la routine de l'enseignant habituel et quelles protestations rencontre celui qui a le malheur de changer tant soit peu la manière de présenter un exercice.

Lors d'un changement de classe, l'enfant doit apprendre et intérioriser toute une série de nouvelles normes, dont la plupart ne sont pas explicites; il doit apprendre à organiser son travail différemment, en fonction d'exigences qui sont parfois fondamentalement opposées à celles de l'enseignant précédent. Il doit, parmi les choses apprises dans la classe d'avant, savoir lesquelles sont toujours valables et lesquelles sont caduques.

Tous les praticiens qui comme moi ont la chance d'enseigner deux ans de suite aux mêmes élèves vous diront à quel point, lors de la seconde année, ils ont l'impression de gagner du temps simplement parce que les enfants savent ce qu'ils attendent d'eux. Personnellement, j'ai l'impression que, pour arriver à leur plein "rendement" et comprendre mes exigences, mes élèves ont besoin d'environ trois mois, certains moins, d'autres plus. Quant à moi, ce n'est guère qu'au bout de six mois, voire plus, que j'ai l'impression de pouvoir porter un jugement sur mes élèves.

Les premiers mois que mes élèves et moi passons ensemble sont relativement pénibles (du moins plus pénibles que les suivants); c'est une période d'adaptation à de nouvelles normes de travail, à de nouvelles régulations, à de nouvelles branches. J'essaie, et je suppose que les enseignants des classes parallèles en font autant, d'apprendre aux enfants à travailler par eux-mêmes, à organiser et gérer leur temps de façon à avoir terminé en classe leur tâche et de n'avoir ainsi pas de devoirs. Je sais pourtant à quel point ces efforts sont limités, cette gestion étant à court terme si on la compare à celle demandée aux élèves de l'enseignement secondaire pour qui les devoirs courent d'une semaine à l'autre, les professeurs ne se souciant pas toujours des devoirs donnés par leurs collègues.

Je vis tous les deux ans le saut que subissent les élèves entre la troisième et la quatrième primaire, mais je sais que le saut entre la fin du primaire et le secondaire est encore plus grand, ne serait-ce qu'à cause de l'horaire plus chargé et de la multiplication des enseignants.

On pourrait multiplier les exemples des passages qui, dans le système scolaire, sont de tels "sauts", occasionnant, tant aux enseignants qu'aux élèves, un surcroît de travail totalement improductif. Ainsi les professeurs du Gymnase neuchâtelois considèrent la première année dans leur établissement comme "l'année d'adaptation".

Ce qui me semble fâcheux, dans le cas de l'année d'orientation qui entrera bientôt en vigueur, c'est qu'elle coïncidera avec le passage en secondaire, ce qui signifie que les enfants seront sélectionnés en pleine période d'adaptation...

Il s'agirait donc et c'est l'objet de cet article, de trouver des stratégies capables de réduire le "saut" occasionné par le passage en secondaire.

La première mesure que l'on pourrait envisager est une meilleure diffusion de l'information sur les programmes. Il est indispensable que les enseignants de 4e et de 5e primaires connaissent les programmes et les exigences de lère secondaire, afin de préparer au mieux leurs élèves à ce qu'on exigera d'eux; la réciproque est tout aussi nécessaire, car c'est seulement en sachant précisément ce qu'il est en droit d'attendre des élèves, les notions connues et celles qui ne le sont pas que l'enseignant sera efficace. A quoi bon pester contre des élèves qui ignorent une chose qu'ils n'ont jamais apprise ou passer des heures à leur expliquer ce qu'ils savent déjà ? A cet effet, les enseignants peuvent actuellement se procurer les programmes et les manuels des classes suivantes et précédentes, mais un document concis, donnant, pour chaque matière, les acquis (avec peut-être même un degré d'acquisition), année après année, sous la forme la plus concentrée possible, manque. Contrairement au plan d'études, établi avant application, il s'agirait d'un bilan des connaissances établi a posteriori par des praticiens et résumant, matière après matière, les acquis minimaux.

Une deuxième mesure serait d'organiser des rencontres régulières entre enseignants des degrés 5 et 6. Les enseignants secondaires iraient faire connaissance de leurs futurs élèves au mois de mai ou juin et les enseignants primaires iraient retrouver leurs collègues en septembre ou octobre afin d'assurer la liaison en douceur. La concertation, l'étude en commun des difficultés rencontrées par les élèves pourraient faciliter l'intégration de ceux-ci. De plus, certaines inquiétudes inhérentes à la mise en place des nouvelles structures seraient sans doute atténuées chez les enseignants par le simple fait de savoir que les problèmes rencontrés avec certains élèves existaient déjà au primaire et donc qu'ils ne sont pas "créateurs" de la situation (3). Allant plus loin dans la même idée, on pourrait envisager dans les mesures d'orientation de laisser une part à l'avis de l'enseignant primaire précédant l'année d'orientation, soit en concertation avec l'équipe pédagogique de sixième, soit indépendamment sous forme d'un "point de compensation" pouvant donner le "coup de pouce" à un cas tangent.

La troisième mesure demanderait aux administrations dont dépendent les enseignants une souplesse qu'elles sont encore loin d'avoir, puisqu'il s'agirait de **faire transiter régulièrement des enseignants d'un secteur à l'autre**. Ce transit pourrait se faire de deux manières et aurait l'avantage très net de faire suivre les élèves sur une période de deux ans par les enseignants qui auraient ainsi un jugement plus sûr des performances des écoliers.

Première solution : les titulaires d'une classe d'orientation (6e) ne le seraient qu'une année sur deux; l'autre ils tiendraient une classe de cinquième dont ils garderaient les élèves au cours des deux ans. Ainsi, au cours de la 5e, ils feraient connaissance avec les élèves qu'ils seraient chargés d'orienter. Les professeurs apparaîtraient en 6e lors des options et pour enseigner l'allemand. Le rôle principal resterait dévolu aux instituteurs qui assureraient la totalité de l'horaire en cinquième et, au cours de l'année d'orientation, sa plus grande part. Le passage au régime des enseignants multiples se ferait en douceur et sans rupture puisque l'enseignant titulaire de classe serait le même lors des deux années. Cette solution est d'une relative simplicité sur le plan administratif : elle ne remet pas en cause les structures prévues par la réforme, l'année d'orientation ne subit aucune modification mais elle s'inscrit dans une meilleure continuité et supprime le problème de l'adaptation des élèves à l'enseignant pour une année où se prennent des décisions lourdes de conséquences.

Deuxième solution : cette deuxième manière d'assurer la continuité demanderait que l'on repense fondamentalement les structures puisqu'elle impliquerait un cycle d'orientation de deux ans. Chaque instituteur s'occuperait de deux classes : une de cinquième et l'autre de sixième. En cinquième, il détiendrait les deux tiers de l'horaire, le reste étant réparti entre les professeurs, ce qui avancerait le premier contact avec un système à enseignants multiples. En sixième, la répartition serait inverse, les professeurs se répartissant les deux tiers de l'horaire des élèves et l'instituteur prenant le tiers restant. Le passage du maître unique à la constellation de professeurs se ferait ainsi sans heurt et de façon progressive puisque ces derniers prendraient, en l'espace de deux ans, une part de plus en plus prépondérante dans la vie scolaire des élèves.

Si aucune des ces trois mesures n'est prise, on peut craindre de voir le saut entre enseignements primaire et secondaire s'aggraver, d'abord à cause de l'orientation qui génère un enseignement basé sur la différenciation et donc la performance individuelle, ensuite du fait que les instituteurs de 4e et 5e, libérés des impératifs du fameux "programme des épreuves", risquent de moins axer leur travail sur les objectifs qui seraient les plus importants à la continuation d'une carrière scolaire. En effet, malgré tout le mal que l'on a pu en dire, les épreuves de connaissance (puisque'il s'agit du nom officiel de l'examen de sélection actuel) ont au moins ceci de positif qu'elles obligent tous les titulaires de 5e à avoir accompli au début mars de façon impérative tout un

programme de mathématique et de français, harmonisant ainsi (de force plus que de gré) les savoir-faire des élèves. Aucune mesure officielle ne pourra avoir autant de poids, à ce sujet, que la pression des parents qui désirent voir les enfants suivre la meilleure carrière scolaire possible.

Il peut paraître prétentieux, voire déplacé, de proposer des améliorations a priori sur une réforme qui n'a pas encore eu lieu et de porter un jugement pessimiste prévoyant un saut très marqué entre enseignement primaire et secondaire mais, même si les faits contredisent cet article et que le passage se fait en douceur, toute mesure tendant, comme celles que je propose, à faire communiquer au maximum les différents secteurs de l'enseignement ne peut être que bénéfique aux enseignants et surtout aux élèves.

V. Massard
Instituteur

(1) V. Massard, J.-M. Chappuis & P. Marc, Des perceptions de l'Ecole par les enseignants, Education et recherche, I, 1985, pp. 79-100.

(2) A. Quartier-La-Tente, Histoire de l'instruction publique dans le canton de Neuchâtel, D.I.P. & P. Attinger, Neuchâtel, 1914.

(3) Sauf si l'enseignant précédent l'a justement créée lui-même par effet d'attente...

QUELQUES REMARQUES A PROPOS D'UNE REFORME : JUGEMENT DU MAITRE ET AVIS D'ORIENTATION

Introduction

La mise en place, dans le cadre de la nouvelle loi sur l'organisation scolaire dont s'est doté le canton de Neuchâtel, d'une année d'orientation au degré six s'inscrit dans la perspective d'améliorer les conditions dans lesquelles les élèves, au terme du cycle primaire, sont dirigés sur l'une ou l'autre des filières de l'enseignement secondaire, mesure dont est attendue une diminution du nombre d'erreurs d'orientation (transferts de section, redoublements...).

La procédure d'orientation, dans le système en vigueur à l'heure actuelle, est de nature quasi-automatique : deux critères se combinent pour donner ou non accès aux sections conduisant aux études gymnasiales : les résultats aux épreuves cantonales de connaissance (portant sur deux branches : le français et les mathématiques) et la moyenne générale des notes scolaires; les exigences, au niveau des moyennes, sont inversement proportionnelles au nombre de points enregistrés lors des épreuves cantonales. Lorsque les résultats aux tests sont insuffisants, deux formes de compensation sont prévues, en cas de réussite à une batterie de tests psychologiques et de préavis favorable de l'enseignant. La réforme, quant à elle, prévoit, dans les grandes lignes, un système d'orientation fondé sur trois critères valant chacun pour une part égale : les résultats aux examens cantonaux, les moyennes d'année et l'avis des enseignants. Même si la manière exacte dont chaque critère sera défini et entrera dans la mesure finale d'orientation doit encore être précisée, il est d'ores et déjà possible d'envisager d'un point de vue global la mesure envisagée.

Dans le cadre de ces quelques notes, la réforme sera présentée et discutée essentiellement sous l'angle de l'intérêt et des limites que la prise en compte du jugement du maître dans l'avis d'orientation représente.

En recourant plus spécifiquement à deux études consacrées à l'enseignement secondaire dans le contexte Suisse romand, l'une portant sur le cycle d'orientation de Genève (D. Bain, 1979) et l'autre se consacrant à l'analyse du cursus scolaire d'une cohorte d'élèves valaisans (J. Weiss, 1984), il sera cherché des éléments de réponses aux questions suivantes :

- dans quelle mesure la prise en compte, dans la procédure d'orientation, de l'avis des enseignants va-t-elle permettre de faire reposer la procédure d'attribution des élèves aux différentes filières de l'enseignement secondaire sur des critères plus objectifs ?

- Le recours à ce critère subjectif ne risque-t-il pas de diminuer la validité de la mesure et de renforcer la part d'arbitraire ?

Vers la recherche de mesures objectives

L'amélioration de l'orientation passe par la recherche de critères à partir desquels la réussite ultérieure des élèves peut être déduite avec un maximum de précision. Les notes scolaires sont, de ce point de vue, un mauvais instrument de prédiction; les travaux de D. Bain, en particulier, ont mis en évidence, malgré l'existence au niveau global d'une forte corrélation entre les résultats à des épreuves standardisées ("épreuves communes") et les notes attribuées par le maître en fin de cycle primaire, de fortes différences d'un enseignant à l'autre : la notation est en effet plus ou moins sévère selon l'expérience, le fait d'enseigner à des degrés différents ou encore en fonction des objectifs fixés à la matière enseignée; l'évaluation est tributaire des critères choisis et des éléments de comparaison utilisés; les caractéristiques de la classe influencent donc également les appréciations portées par les maîtres.

Les notes traduisent en fait un jeu complexe existant entre certaines aptitudes sociales et cognitives des élèves et un ensemble de variables ayant trait aux caractéristiques du maître ou du groupe-classe. Sur un autre plan, elles rendent compte également de la qualité présentée par la classe en tant que milieu d'apprentissage.

La création d'épreuves de connaissance, généralisées à l'ensemble d'une population scolaire, s'inscrit dans la perspective de remédier aux défauts de ce mode d'évaluation et d'obtenir une mesure des aptitudes scolaires soustraite le mieux possible à l'influence des facteurs subjectifs et des biais s'insérant dans la construction d'un test et dans l'application d'un barème. Généralement, il est admis que la réussite d'un élève dans un cursus scolaire est le fait principalement de ses capacités individuelles; si le facteur motivationnel est souvent relevé, il est rare de voir l'intérêt qu'un élève manifeste à une matière et les projets ou désirs de ses parents élevés au titre d'indicateurs pertinents du degré d'adaptation de l'élève à des exigences scolaires futures.

Le jugement du maître, bon prédicteur de l'avenir scolaire ?

Différents instruments de mesure (tests de connaissance, d'aptitude...) ont été élaborés afin d'arriver à une évaluation objective du degré d'adaptation de l'élève aux exigences présumées des filières de formation. Mais, paradoxalement, J. Weiss, dans une étude longitudinale qu'il a réalisée sur des élèves fréquentant une section prégymnasiale, a mis en évidence que, face à ces différents moyens de mesure à prétention

objective, le jugement du maître reste le meilleur prédicteur du comportement de l'enfant tout au long de son cursus scolaire secondaire.

Résultat paradoxal, puisque l'intention, en recourant à ces autres instruments d'évaluation, est d'obtenir des renseignements objectifs et prédictifs, qui s'explique, selon J. Weiss, par les conditions dans lesquelles ce jugement s'effectue; l'avis de l'enseignant synthétise un ensemble d'informations et d'observations recueillies tout au long de l'année : à côté de ce que le maître sait de l'élève et de ses résultats, entrent en ligne de compte la représentation de son milieu qu'il s'est construite au fur et à mesure des événements et des contacts avec sa famille, principalement du point de vue de l'attitude des parents face à l'institution scolaire et de l'appui cognitif et affectif que ceux-ci sont en mesure d'apporter à l'élève; le pronostic sera ainsi fonction du degré d'adéquation existant entre l'image que le maître s'est forgée de l'élève prototypique de chaque section et l'idée qu'il se fait de l'enfant considéré.

Ainsi que le souligne D. Bain, ces jugements globaux sont fortement empreints de subjectivité et largement saturés d'attitudes sociocentriques et de préjugés : la distance entre les univers respectifs de référence et de pratiques sociales et culturelles de la famille et de l'enseignant risque alors de prendre un poids particulièrement important dans la formation de l'avis d'orientation. Seule, selon D. Bain, une procédure d'attribution des élèves dans les différentes filières reposant sur des critères explicites et objectifs peut permettre de relier, et de faire correspondre, orientation et aptitudes scolaires.

L'orientation doit-elle être basée sur le critère objectif représenté par la mesure des aptitudes scolaires, ou faut-il y faire intervenir un faisceau d'informations susceptibles de mieux cerner la complexité des facteurs en jeu ?

Comment interpréter la contradiction, réelle ou apparente, existant entre ces deux positions ?

Réussite scolaire et orientation

La supériorité du jugement du maître, du point de vue prédictif, sur les autres mesures standardisées que les travaux de J. Weiss nous donnent à observer, est l'indice que la réussite scolaire n'est pas uniquement le fruit de la possession ou non d'aptitudes individuelles particulières; sans doute, dans sa subjectivité et sa perméabilité à des facteurs sociaux, le jugement global du maître rend-il compte et prend-il sa source dans une série de relations, fréquemment observées, entre des caractéristiques sociales et le comportement scolaire. Ainsi, le fait pour l'enfant de pouvoir compter ou non sur l'appui de ses parents au niveau scolaire, ou l'intérêt que ces derniers manifestent vis à vis de l'école, joue à n'en point douter un rôle considérable dans la réussite

scolaire; de même, partager ou non l'univers scolaire de référence de l'école influe sur la qualité de l'échange maître-élèves.

Les aptitudes ne sont donc pas seules en cause.

Sans doute, la réussite scolaire serait corrélée à 100% avec les capacités individuelles si les élèves, à capacités identiques, étaient également comparables sur tous les autres plans, et en particulier s'ils étaient porteur de projets personnels et d'avenirs sociaux semblables dont la réalisation s'appuyerait de la même façon sur l'instruction scolaire, dépendrait de la même façon de l'école.

Nous nous trouvons, en fait, en présence de deux logiques :

- soit l'orientation est réalisée sur la base de critères se voulant objectifs, tels le niveau d'aptitude, de façon à diminuer le poids de facteurs sociaux dans l'orientation dans les différentes sections et à favoriser l'accès de certains groupes d'élèves aux filières menant aux études longues, mais sans pour autant que le lien existant, et souvent observé, entre certains facteurs psychosociaux et la réussite scolaire ne soit modifié,

- soit, en optant pour une procédure plus souple faisant entrer dans l'avis d'orientation le maître et sa subjectivité, on vise à optimiser le fonctionnement du système scolaire en diminuant le nombre d'avatars d'orientation, en laissant totalement de côté le problème de la démocratisation des études et la lutte contre les causes d'échec scolaire.

Conclusion

En définitive, ces deux options semblent difficilement conciliables; aussi une réforme doit-elle s'interroger et parvenir à définir ses objectifs par rapports à ces deux pôles.

Derrière le changement de procédure d'orientation auquel conduit la nouvelle loi scolaire neuchâteloise se profile en fait le projet de parvenir à une optimisation du fonctionnement de l'école en diminuant les coûts, tant pour l'institution que pour les élèves, occasionnés par les "ratés" et les échecs.

Mais viser un système dans lequel la réussite est parfaitement prédictible est un objectif difficilement réalisable; peut-être est-il peu réaliste : l'orientation ne pourra jamais être parfaite, sans accrocs ni erreurs, du fait que les profils d'aptitudes, auxquels correspondent les définitions des sections, ne sont que des constructions théoriques et hypothétiques. L'élève, lui, est une donnée mouvante, en constant changement, soumise, particulièrement à l'adolescence, à de nombreux facteurs, psychosociologiques et

biologiques, de variation, face auxquels la rigidité des filières scolaires ne parvient pas à s'adapter, à "coller". Le problème ne se situe donc pas uniquement au niveau de la procédure d'orientation mais concerne également l'école et son organisation en filières de formation parallèles.

Faudrait-il penser alors à réformer le système même des sections, à opter pour une plus grande souplesse en instituant des classes à niveaux ? La réponse n'est jamais simple et univoque, chaque innovation produisant des effets inattendus et son lot de nouvelles interrogations.

M. Nicolet
Assistant
Séminaire de psychologie

D. Bain, Orientation scolaire et fonctionnement de l'école, Berne, Peter Lang, 1979, coll. Exploration.

J. Weiss, De quelques déterminants de la réussite scolaire, Berne, Peter Lang, 1984, thèse de doctorat.

Avant-propos

Cet article s'adresse aux personnes intéressées par l'organisation scolaire et plus particulièrement par la prochaine mise en place de l'année d'orientation en 6ème année. Il a pour but d'analyser l'impact probable des nouvelles structures sur les élèves, les enseignants et les parents concernés.

Nous avons pris, pour référence à notre discours, l'article paru dans le Bulletin du Département de l'Instruction Publique du Canton de Neuchâtel intitulé : "Tronc commun au degré 6" (1). Les sous-titres qui jalonnent notre texte devraient en permettre une lecture plus aisée. Leur fonction est donc usuelle : aération, synthèse, repérage.

Ils sont accompagnés des vers libres empruntés à un poème de J. Prévert (2). Ce poète a été introduit dans les classes de français avec succès depuis belle lurette. Est-ce que l'un de ses poèmes aurait inspiré aussi les compositeurs de la nouvelle structure scolaire ? Dans tous les cas, l'analogie que nous avons vue entre le poème cité et l'article de référence (1) nous paraît pertinente, tant du point de vue de l'emploi du vocabulaire (par exemple, arbre, tronc, branche, cage, structure, etc.) que de celui de la démarche... Si le lecteur sourit, c'est bon signe. Signe...

1. Le processus du changement

*Peindre d'abord une cage
avec une porte ouverte*

Le principe suggéré par Prévert semble respecté. Lorsqu'une réforme scolaire est décidée, lorsqu'une modification du fonctionnement de l'école est envisagée, l'autorité scolaire dessine une nouvelle structure. En l'occurrence, pour ce qui nous intéresse ici, une année d'orientation est planifiée en 6ème année. Concrètement, dans l'organigramme de l'Ecole neuchâteloise, la dernière case schématisant l'unité de formation primaire des élèves est repoussée d'un cran. Le tracé des 3 filières, symbolisant les sections de l'école secondaire, apparaîtront dorénavant à partir de la 7ème année de l'école obligatoire. La décision a été prise par le législatif, sans doute après moult consultations et suggestions des diverses parties intéressées.

En bref, la démarche consiste à définir une structure principale (par exemple la loi cadre sur l'organisation scolaire) qui engendre elle-même d'autres structures (par exemple les règlements d'application de l'année d'orientation, actuellement sur la voie d'être formulés). Ces règlements circonscrivent : l'environnement scolaire des élèves, soit le contenu de

l'enseignement, la manière de faire des enseignants et enfin les types d'élèves attendus. Nous reviendrons sur ces derniers points à la section 5, mais soulignons déjà l'importance que semblent prendre les aspects structuraux sur la définition de ce que sera le futur élève.

Certes, modifier la structure scolaire qui nous occupe, c'est améliorer avant tout les moyens mis en oeuvre pour atteindre certains objectifs généraux assignés à l'Ecole : l'épanouissement de l'élève, l'intégration dans la société, répondre aux besoins de croissance et de développement de l'enfant, etc..

Traduire les objectifs généraux de l'école par des structures générales, puis par des règlements d'application, tels sont l'enjeu et la crédibilité de la nouvelle structure.

2. Le contenu au degré 6

*peindre ensuite
quelque chose de joli
quelque chose de simple
quelque chose de beau
quelque chose d'utile
pour l'oiseau*

Qu'est-ce qui, à propos du contenu, peut être à la fois joli, simple, beau et utile à l'élève-oiseau ?

- Deux bonnes coudées de français et de mathématique, une poignée de langues modernes, deux doigts de connaissance de l'environnement, une pincée d'activités créatrices, un ongle d'éducation physique et d'économie familiale. Le tout, complété par quelques cours à option (à définir), ne totalisera pas plus de 30 périodes hebdomadaires, heures d'appui non-comprises. Telles sont les disciplines retenues pour l'année d'orientation. Nous avons quelque peu anticipé sur le dosage et l'importance que l'on va leur accorder, les unes par rapport aux autres. Dans tous les cas, il nous manque ici plus de détails quant aux choix du programme, des objectifs et des moyens effectifs que l'on retiendra pour chacune de ces branches pour nous prononcer.

De manière générale, le dialogue de l'élève avec le contenu scolaire est permanent. Nous pouvons dire que la matière enseignée, servie quotidiennement, se trouve "entre" l'élève et l'enseignant, "entre" l'élève et les structures du système scolaire. C'est par cet intermédiaire-là que l'élève a accès ou peut avoir accès à la société. Notons cependant la relation floue établie jusqu'à présent entre le contenu et la structure. En effet, les disciplines auxquelles sont confrontés les élèves signifient, en plus de connaissances plus ou moins proches de la réalité sociale, la voie d'accès ou le maintien dans telle ou telle filière scolaire. En ce sens, l'acquisition des connaissances n'est pas "gratuite", puisque la palette des branches offertes est limitée et, surtout, puisque certaines matières font et feront clairement l'objet de priorités.

Les choix se feront en fonction de la place que l'on veut donner au développement psychique, physiologique et social de l'élève, à ses propres aspirations, celles de ses parents et des enseignants, aux besoins de la société. Il est quasi-certain que les priorités définies auront un impact plus ou moins conscient sur l'élève et son entourage. L'engouement ou le rejet que pourra démontrer un élève pour une discipline devra être, en partie, interprété en fonction de ces priorités. Demeure ouverte la question de savoir comment les élèves perçoivent les enjeux qui résultent de ces choix et dans quelle mesure cette perception influe sur leurs comportements. Dans cette perspective, nous ne pouvons que nous réjouir de la décision prise de retarder d'un an l'âge auquel doit s'effectuer le choix des sections scolaires.

3. Les structures familiales

*placer ensuite la toile contre un arbre
dans un jardin
dans un bois
ou dans une forêt
se cacher derrière l'arbre
sans rien dire
sans bouger...
Parfois l'oiseau arrive vite
mais il peut aussi mettre de longues années
avant de se décider
Ne pas se décourager
attendre*

Quel est le rôle d'une structure sociale pour l'enfant ? Incontestablement elle permet à tout individu l'existence. Avant même la naissance, l'enfant s'insère dans la structure mentale de ses géniteurs qui vont imaginer, supposer ce qu'il deviendra, sera et quelle place il occupera dans la famille. Cette dernière, lorsque l'enfant est né, est organisée pour lui permettre de survivre. Grâce à la présence, aux soins dispensés (protection, nourriture, hygiène, etc.) par des adultes motivés (les parents sont évidemment les mieux disposés à tenir ces rôles), le nouveau-né a de fortes chances de croître, de se développer. La famille, première structure sociale rencontrée par l'enfant, possède une configuration structurale propre. Elle est modelée par différents facteurs tels que : les individus, leurs caractéristiques, leurs relations et leur histoire, l'environnement socio-économique, etc. Certains chercheurs ont mis en évidence le lien existant entre le type de structure familiale et le développement de l'enfant. Nous allons nous référer ici aux travaux de J. Lautrey (3). Cet auteur a cherché à isoler, suite aux travaux piagétien sur le développement cognitif, les éléments du milieu qui seraient favorables à un "bon" développement de l'intelligence de l'enfant. Ainsi deux caractéristiques de l'environnement dans lequel évolue l'enfant semblent être déterminantes quant au développement cognitif de l'enfant :

a) le milieu doit être source de perturbations, c'est-à-dire obliger l'enfant à remettre en cause ce qu'il a assimilé, par exemple une règle familiale acquise par l'enfant et qui est, exceptionnellement, modifiée par la famille. L'enfant est ainsi amené à reconsidérer la règle et à la réinterpréter.

b) le milieu offre à l'enfant les conditions nécessaires aux rééquilibrations, soit donne une possibilité de reconstruction. Dans l'exemple précédent, pour que l'enfant ait la possibilité de reformuler une règle changée, l'environnement doit offrir certaines bases. Citons à ce sujet : un climat de confiance, un contexte de stabilité, etc.

Lautrey a pu observer que certaines familles privilégient plutôt la première caractéristique, d'autres plutôt la seconde, d'autres encore les deux simultanément. Le dernier type de structure familiale, qualifié de souple, semble être celui qui favorise le mieux le développement cognitif de l'enfant.

L'entrée de l'enfant à l'école peut en partie être comparée à l'arrivée de l'enfant dans la famille. En effet, l'institution scolaire, comme c'est le cas pour la famille, préexiste à la venue de l'enfant. L'école propose une structure dont les buts sont de préparer l'élève à une intégration sociale et professionnelle, en d'autres termes de le nourrir intellectuellement, de lui enseigner des conduites retenues valides par la société, enfin de l'orienter dans ses choix.

4. Les structures passées et leurs effets

*attendre s'il le faut pendant des années
la vitesse ou la lenteur de l'arrivée de l'oiseau
n'ayant aucun rapport
avec la réussite du tableau*

Prenons pour référence la structure scolaire en vigueur actuellement. En quoi les principes en activité jusqu'à cette année ont pu favoriser ou non l'accomplissement des finalités de l'école déjà évoquées ? Il n'est pas aisé de répondre à cette question et nous nous limiterons ici à l'un des objectifs scolaires qui est de développer au mieux les capacités intellectuelles de l'élève. A cette fin, nous reprenons les aspects saillants de la théorie de Lautrey de manière à "lire" l'ancienne structure scolaire avec les "lunettes" proposées par ce chercheur. Ces dernières, certes, sont destinées à la lecture de structures familiales et, de ce fait, ne se prêtent guère ipso facto à d'autres études. Cependant les structures familiales et scolaires ont déjà en commun toutes les caractéristiques propres aux structures, à savoir un système de règles plus ou moins contraignantes, plus ou moins explicites. De plus, la famille et l'école ont des buts et des fonctions semblables vis-à-vis de l'enfant. Dans tous les cas, nous admettons que les éléments avancés le sont à titre d'hypothèses peut-être utiles à la réflexion.

Rappelons et réinterprétons les deux pôles mis en évidence par Lautrey, susceptibles d'assurer, s'ils sont présents simultanément, un "bon"

développement cognitif de l'enfant : d'une part le milieu scolaire devrait offrir des perturbations à l'élève (résistance à ses schèmes d'assimilation), et de l'autre le milieu scolaire devrait donner à l'élève les moyens de reconstruire ou de rééquilibrer ses structures mentales. Ainsi, pour que les perturbations aient un rôle à la fois motivationnel (désir de dépassement) et formateur pour l'élève, encore faut-il que ce dernier trouve des conditions favorables pour les surmonter.

Nous pensons pouvoir avancer que le système d'orientation, comprenant le système d'évaluation dans son ensemble, tel qu'il est pratiqué à l'heure actuelle, offre toutes les garanties pour que le premier critère (perturbations) soit offert à l'élève. En effet, le double système d'évaluation (l'un permanent, puisque en vigueur tout au long de l'année, et l'autre unique, intervenant vers la fin de l'année) nous semble bien répondre à ce critère (4); les situations de stress, doutes, remises en question face à un travail écrit ou à un examen sont suffisamment connues, entretenues pour ne pas nous appesantir sur le phénomène. Relevons à titre d'anecdote que l'élève : "fournit un effort, cravache, sue, planche, s'esquinte..." pour ne citer que quelques expressions entendues à l'occasion des "échéances importantes".

Examinons maintenant le deuxième critère (rééquilibrations). En ce qui concerne l'évaluation formative (4), elle semble offrir à l'enfant la possibilité de se retrouver : l'enfant peut se situer presque quotidiennement par rapport aux exigences demandées et a, semble-t-il, la possibilité de "corriger le tir", par exemple en recherchant les causes d'un insuccès, en adoptant d'autres comportements, etc.

Deux difficultés apparaissent ici pour que les conditions présentées par le système scolaire aux élèves répondent réellement au deuxième critère. La première concerne le système d'évaluation auquel est adjoint un système de valeur ("être bon ou mauvais en mathématique"). La deuxième, qui découle de la première, a trait à l'identification que l'on peut opérer à partir d'une appréciation accolée à un résultat ("être bon ou mauvais en mathématique" peut devenir au cours de l'année "être bon ou mauvais" tout court). Précisons que cette identification ne concerne pas uniquement l'élève mais également son entourage, enseignants compris. Nous pourrions cyniquement avancer qu'en fin de compte les élèves qui récoltent toujours les mêmes appréciations trouvent bien, par ce système, des conditions de rééquilibration : la perturbation occasionnée par l'épreuve d'évaluation est vite dissipée par la confirmation d'un résultat attendu, reconnu et... stable. Objectons à cela d'abord que l'effet positif et stimulant provoqué par la perturbation serait alors nul; nous aurions affaire uniquement au deuxième critère : quoi que fasse l'enfant ou son entourage, rien ne change, le dépassement n'a pas lieu. Ensuite que, par ce raisonnement, nous nous éloignons des objectifs de l'école.

En ce qui concerne le système d'orientation tel qu'il est appliqué encore, il offre aussi, en apparence, des conditions de rééquilibration : en fonction des résultats de l'épreuve d'orientation (élément perturbatoire) associés à la moyenne de l'année, les élèves sont dirigés vers

une nouvelle structure, soit l'une des sections du secondaire. Le choix de cette dernière est la conséquence "logique" du cheminement scolaire et des capacités de l'élève en situation d'examen. Logique qu'il convient de considérer en gardant à l'esprit les difficultés soulevées à propos de l'évaluation formative. Deux problèmes sont également à mentionner. D'abord nous retrouvons, lié aux différentes sections, un système de valeurs. "Il est préférable (ou non) de se retrouver dans telle ou telle section" : suivent alors des qualificatifs appréciatifs. L'effet réellement positif pour un élève de pouvoir s'identifier à un domaine d'étude, représenté par une section, est entaché de connotations qui, si elles sont dévalorisantes, négatives, portent préjudice à l'image que se fait l'enfant de lui-même (5).

L'autre problème concerne la perméabilité à sens unique, ou presque, constatée entre les différentes sections. En effet, les passages d'élèves d'une section à l'autre, somme toute assez rares, se font dans une forte proportion des sections dites "classique" et "scientifique" vers les sections dites "moderne" et "préprofessionnelle". Et cette pratique renforce les aspects négatifs liés à certaines sections.

En bref, l'évaluation, en tant qu'élément structural et telle qu'elle est organisée, ne semble pas offrir les garanties nécessaires à l'enfant pour qu'il puisse s'enrichir des perturbations occasionnées et, dans le même temps, opérer des rééquilibrations.

5. Les nouveaux portraits d'élèves et d'enseignants

*Quand l'oiseau arrive
s'il arrive
observer le plus profond silence
attendre que l'oiseau entre dans la cage
et quand il est entré
fermer doucement la porte avec le pinceau*

La description et les caractéristiques des trois sections admises dans la nouvelle structure nous permettent de nous faire une idée assez claire de ce dont, aux yeux du Conseil scolaire, les élèves ont besoin et des compétences exigées de leurs enseignants. La comparaison entre les trois types d'élèves et d'enseignants nous paraît intéressante à relever : les élèves de la section préprofessionnelle ont, contrairement à leurs camarades des autres sections, besoin d'être encore éduqués. Pour eux, les branches enseignées sont considérées comme secondaires par rapport à l'éducation dont ils feront l'objet. Le rythme de leur travail dépend des disciplines qui leur sont présentées et varie d'un élève à un autre. Ces élèves ont tendance à ne pas aller au maximum de leurs possibilités. Par contre, s'ils sont tous à même de réaliser des expérimentations concrètes, certains d'entre eux auront des difficultés à effectuer des généralisations ou des schématisations, notamment à propos de la mathématique. Ces élèves ont des difficultés à s'exprimer simplement et correctement en français. Ils parviendront en principe à communiquer simplement en allemand, à condition de ne pas trop approfondir cette discipline.

Ils sont peu capables de recevoir un enseignement théorique et abstrait. L'enseignement en section préprofessionnelle sera en conséquence confié à des enseignants avant tout pédagogues, éducateurs, généralistes qui sauront pallier les carences éducatives de leurs élèves. Ils seront capables de s'adapter aux différents rythmes de travail et d'intérêts qu'ils rencontreront chez les enfants de ces classes. Ils ne pourront pas compter sur une responsabilisation de leurs élèves. Ils devront faire preuve de souplesse et être capable de dispenser un enseignement concret, non approfondi.

Inutile de dresser les portraits détaillés des élèves et enseignants de la section pré-gymnasiale : ils sont presque symétriques à ceux décrits ci-dessus. Ces élèves sont mûrs, capables d'abstraction, de se responsabiliser, rapides et peuvent fournir un effort intellectuel soutenu. Leurs enseignants n'éduquent pas, ils enseignent de manière approfondie, abstraite. Quant aux élèves et enseignants de la section moderne, ils se situent entre ces deux pôles, quoique, semble-t-il, plus proches de ceux de la section préprofessionnelle.

Si les parents d'élèves avaient seuls la possibilité de choisir l'une des sections proposées pour leurs enfants, laquelle choisiraient-ils ? La section "royale", celle qui les certifie d'avoir bien élevé leur progéniture, celle qui assure des études longues et prestigieuses à leurs enfants, mais en revanche qui va priver ces derniers d'un enseignant-éducateur au profit d'un enseignant "branché" sur la théorie, celle qui va développer chez leur enfant l'intellect au détriment du savoir faire ? Ou alors choisiront-ils les sections qui les gratifient d'un certificat d'incompétence à éduquer leurs enfants, celles qui assurent des études brèves et un avenir professionnel sans doute pratique, mais qui vont par contre assurer un "paternage" à visage humain à leur enfant ? De quoi vaut-il mieux sevrer un enfant, futur adulte ?

Quels comportements auront les élèves dans leurs classes et que ressentiront-ils lorsqu'ils seront "diagnostiqués" dans leurs sections respectives de 7ème année, tels qu'ils le sont dans les "principes admis" ? Pourront-ils faire autre chose qu'épouser la chose scolaire ou s'en désintéresser ?

Comment réagiront les enseignants qui voient leurs tâches professionnelles ainsi précisées ? Pourra-t-on justifier pour les uns l'effort qu'ils doivent consentir à leur formation dans les différentes disciplines d'enseignement et pour les autres l'attention qui leur sera demandée en ce qui concerne leur formation psychologique et pédagogique ?

Nos derniers propos peuvent paraître excessivement pessimistes, et nos questions (im)pertinentes. Nous cherchions par là à souligner et attirer l'attention du lecteur sur les points qu'il nous paraît important d'aborder avant d'arrêter les règlements du degré 6.

6. Les propositions

*puis
effacer un à un tous les barreaux
en ayant soin de ne toucher aucune des plumes de l'oiseau
Faire ensuite le portrait de l'arbre
en choisissant la plus belle de ses branches
pour l'oiseau
peindre aussi le vert feuillage et la fraîcheur du vent
la poussière du soleil
et le bruit des bêtes de l'herbe dans la chaleur de l'été*

En guise de conclusion, nous proposons quelques mesures importantes en nous référant aux analyses faites à partir de l'ancienne structure et des caractéristiques des sections. Compte tenu du fonctionnement actuel de l'Ecole neuchâteloise et des écoles de Suisse romande, nous n'imaginons pas que l'on puisse renoncer à un système d'évaluation comme critère principal d'orientation. Reste sans doute à décider des modalités de cette évaluation (moyenne de l'année uniquement, épreuves d'orientation ponctuelles, système mixte, etc.) et de la part d'influence sur le choix de la section que pourront avoir les différents partenaires concernés. Si bien que nous ne proposerons pas de critères spécifiques à l'orientation mais des mesures qui devraient être prises parallèlement aux critères retenus.

La première des mesures concerne la formation des enseignants de 6ème année. Une formation spécifique à la question de l'évaluation doit être envisagée. Celle-ci devrait comprendre un enseignement portant non seulement sur les aspects techniques de l'évaluation, mais aussi sur les conséquences psychologiques et pédagogiques de l'évaluation sur l'enfant et son entourage. Une formation des enseignants aux entretiens avec les parents est nécessaire. La pression qu'exercent les parents, tant sur les enseignants que sur les enfants, et les demandes spécifiques des parents aux enseignants à l'occasion de l'orientation méritent toute l'attention des parties concernées. Nous pensons aussi à la question de la "décontamination" des représentations surfaites (système de valeur actuel) concernant les images liées aux différentes sections et au système d'évaluation.

Une deuxième mesure doit être prise en ce qui concerne le passage des élèves d'une section à l'autre. Il serait avantageux de favoriser les passages pluridirectionnels entre les différentes sections. L'effort d'adaptation demandé à l'élève qui tient à changer de section ne devrait pas être trop contraignant de manière à ne pas entraver tout désir de dépassement. Un système de tutorat (6), assuré par des enseignants formés à cette pratique, permettrait aux élèves d'être secondés et soutenus dans leur entreprise transitoire et durant la période nécessaire d'adaptation.

Enfin, les caractéristiques des sections nous semblent mal refléter ce que nous supposons être les intentions réelles du Conseil scolaire, à savoir d'offrir un choix de disciplines organisées en sections non pas en raison de leur relative difficulté d'accès, mais en raison de la

proximité et de la complémentarité des disciplines qui les composent. En effet, telles quelles sont présentées, les sections n'en sont pas vraiment dans la mesure où elles se différencient presque essentiellement par leur niveau de difficulté : les élèves semblent être répartis dans les sections en fonction de critères personnels de capacité qui se situent sur un continuum dont les pôles seraient : immature - mature et capacité à appréhender le concret - l'abstrait. Certes ces éléments sont fondamentaux lorsqu'il s'agit d'envisager un enseignement. Ils nous paraissent cependant secondaires lorsqu'il s'agit de caractériser des sections. Ces dernières devraient, à notre sens, se démarquer principalement par leur contenu spécifique. Cette façon d'aborder les sections permet une orientation non pas basée sur les possibilités de l'élève en premier lieu, mais sur son intérêt, ou ses motivations à explorer, étudier un domaine plutôt qu'un autre. Dans un deuxième temps, la complexité de la discipline pourrait être envisagée et elle pourrait être répartie alors en plusieurs niveaux de facilité ou d'approfondissement. Nous proposons également un renversement des priorités, soit de privilégier la cohérence interne des contenus des sections avant leur niveau de complexité, dans le but d'éviter de renforcer les images négatives associées à certaines sections et par extension à certaines activités. Les inconvénients liés à la persistance de ces images négatives ont été relevés pour l'élève; ils nous semblent suffisamment connus et manifestes en ce qui concerne la société pour ne pas les présenter ici.

*et puis attendre que l'oiseau se décide à chanter
Si l'oiseau ne chante pas
c'est mauvais signe
signe que le tableau est mauvais
mais s'il chante c'est bon signe
signe que vous pouvez signer
Alors vous arrachez tout doucement une des plumes de l'oiseau
et vous écrivez votre nom dans un coin du tableau.*

Que le lecteur contre-signe ou qu'il ne souscrive pas à ces vues, il reste encore des plumes...

Ph. Rovero
Ancien instituteur
Assistant
Séminaire de pédagogie

(1) Cet article est reproduit ci-dessus.

(2) J. Prévert, Pour faire le portrait d'un oiseau, in Paroles, éd. Gallimard, Folio, Paris, 1972.

(3) J. Lautrey, Classe sociale, milieu familial, intelligence, PUF, Paris, 1980.

(4) Cf. à ce sujet : J. Cardinet, Pour apprécier le travail des élèves, IRDP, Neuchâtel, 1984.

(5) Une étude a été réalisée sur ce thème dans le Canton du Valais : M.-F. Vouilloz, Structures scolaires et construction de l'identité sociale de l'adolescent, Cahiers de la section des Sciences de l'Education, Université de Genève, n° 22, 1981.

(6) Cette pratique est décrite in : L'aide personnalisée et le tutorat, Cahiers Pédagogiques, n° 230/231, 1985, pp. 7 à 16.

QUELLE ECOLE ?

Le Canton de Neuchâtel se met à la page en rejoignant la majorité des cantons ayant six années de tronc commun. Mais on peut se demander si ce choix est réfléchi ou si l'on a simplement voulu rejoindre les autres cantons. Peut-être aurait-il mieux valu abandonner le replâtrage et une fois remettre l'école au milieu du village. Bien sûr, le peuple n'est pas toujours prêt à suivre, mais il est nécessaire de s'acharner. Il n'est pas rare de voir des textes de lois plus ou moins ressemblants être présentés en votation à quelques mois d'intervalle.

Je vais présenter le tableau de l'école actuelle. Il peut sembler exagéré mais la situation est alarmante. Ensuite je m'arrêterai plus particulièrement à certaines réformes que je juge nécessaires si nous voulons que nos enfants surnagent dans ce monde en perpétuel mouvement.

La vision de l'école présentée, ainsi que celle souhaitée, n'est pas "neuchâteloise". Il s'agit plutôt d'une sorte de conglomérat d'écoles romandes, d'où la difficulté de nommer certaines filières.

Contrairement à certaines coutumes universitaires, je n'ai pas cité d'auteurs, d'ouvrages de références dans le texte. Il ne s'agit que d'une question de clarté, chaque ligne pouvant être accompagnée d'une référence ou d'une remarque. A la fin de cet article, on trouvera une liste d'ouvrages qui m'ont permis de rédiger ces quelques pages.

L'Ecole actuelle

Il n'est pas de mon propos d'affubler l'école de tous les maux. Mais force est de constater que celle-ci est élitiste et surtout inadaptée à la société actuelle. Faut-il que les parents ou une autre institution remédient aux carences de l'école ? D'où vient le renouveau des écoles privées ? Il y a une trentaine d'années, la majorité des enfants finissaient leur scolarité à l'école primaire. Certains passaient les neuf années avec le même maître, d'autres plus chanceux en rencontraient deux. Et il y en a quelques-uns, souvent de familles aisées, qui avaient la possibilité de quitter l'école du village pour rejoindre l'école secondaire ou, suprême honneur, le collège. La sélection était simplifiée puisque l'élément déterminant n'était que le statut socio-professionnel des parents ou, mieux encore, le contenu de leur porte-monnaie. La reproduction des classes sociales était assurée. Le clivage n'était pas uniquement scolaire et culturel, mais aussi psychologique et même géographique. Découvrir la ville et en parler à ses camarades marquait déjà la différence. La piscine, une fois un musée ou l'autre, les professeurs, quelques copains des villages environnants, et les nouveaux privilégiés faisaient déjà illusion.

Devant les exigences de l'économie, soucieuse de bénéficier de collaborateurs de plus en plus perfectionnés, les portes de l'école secondaire se sont ouvertes à ceux qui réussissaient un examen d'entrée. A cet époque, l'on parla de démocratisation des études, mais, comme il ne fallait pas mélanger les torchons avec les serviettes, on essaya tant bien que mal de cloisonner tout ce beau monde. Seuls les meilleurs, les meilleurs futurs "reproducteurs" prirent le chemin des longues études. Les inégalités sociales n'étaient maintenues qu'au prix d'un immense gaspillage des possibilités humaines.

Quand vint le moment où tout le monde se retrouva à l'école secondaire, il fallut à nouveau différencier le bon grain de l'ivraie. L'on instaura pour tous les élèves un examen d'évaluation, ou épreuve de sélection, au milieu de la scolarité obligatoire. Le résultat fut remarquable. A nouveau, une classe était pratiquement réservée aux enfants de catégories favorisées. A population égale, il y a entre 12 et 20 fois (selon les cantons) plus d'enfants de cadres que d'enfants d'origines défavorisées dans cette classe-là. On l'appela section pré-gymnasiale ou classique, synonyme d'ouverture à toutes les professions et à l'Université. Comme trop d'élèves se permettaient de réussir les examens pour cette classe, on brandit la terreur de tous les ressortissants des classes défavorisées : le latin. Pratiquement tous les enfants de cadres qui réussissent l'examen pour la section pré-gymnasiale y vont, alors que, chez ceux des classes défavorisées, les deux-tiers renoncent. Pourquoi ? Les motivations de la décision de ces parents ou peut-être des enfants eux-mêmes sont souvent d'ordre financier, géographique et, aussi, scolaire. Ce latin...

Que ceux qui n'ont pas réussi l'épreuve pour la catégorie des longues études se rassurent : ils peuvent bénéficier d'une autre classe, permettant de tout faire, ...sauf détenir un pouvoir quelconque plus tard. Cette classe représente environ 50 à 60% des élèves. Elle s'appelle classe générale ou moderne. Les élèves correspondent environ au pourcentage de personnes dont les secteurs économiques primaire et secondaire ont besoin. Si votre enfant a trébuché sur les obstacles précédents, c'est qu'il est trop lent, un bon à rien, un enfant du divorce, un flemmard, un drogué. Cette énumération est principalement celle de certains maîtres. Pour le chercheur, il s'agira certainement d'un enfant d'ouvrier, de manoeuvre, d'agriculteur pour qui l'intellectualisme de l'école ne représente rien. Il y a beaucoup à parier qu'il fait partie de ces prisonniers d'un redoublement antérieur qui traînent leur boulet sous la forme d'une page supplémentaire dans leur carnet scolaire ... et aussi d'une petite place dans la mémoire de leur maître. Alors pour lui, il y a une classe qui lui permet de finir tranquillement sa scolarité (on ne peut pas descendre plus bas, me disait l'un d'eux) et qui lui permet, selon les directives, de préparer un bon apprentissage : la classe pré-professionnelle ou pratique. Etant donné qu'il ne recevra pratiquement aucun atout lui permettant effectivement de réussir un bon apprentissage, manuel par exemple, les patrons engageront d'abord les élèves des classes supérieures avant lui. C'est regrettable, car n'est-ce pas dans ces classes nommées inférieures que nous trouvons les meilleurs manuels, les meilleurs connaisseurs de la nature, les futurs arti-

sans ? Il est dommage pour eux que l'épreuve d'orientation ou de sélection n'ait pas été préparée par des agriculteurs, des représentants de professions manuelles : car ces enfants se trouveraient certainement aux avant-postes.

Le noeud du problème réside dans l'interprétation des lois. Nous trouvons pratiquement partout la même litanie plus ou moins remaniée. L'école a pour mission d'assurer aux enfants leur plein épanouissement, de former des êtres libres, capables de prendre en charge leur propre destinée. Alors il est permis de se demander pourquoi un élève qui n'a pas redoublé durant sa scolarité fait partie de la minorité des élèves. De qui s'occupe-t-on ? Pense-t-on qu'en retardant la sélection nous allons changer quelque chose ?

Quel Avenir ?

Je suis conscient que les suggestions que je vais développer vont heurter la plupart de ceux qui prendront de leur précieux temps pour lire les quelques lignes qui suivent. Qu'ils admettent au moins que toute personne a le droit de parole ou d'écrire sa vision de l'école même si celle-ci ne correspond pas toujours aux idées actuelles. Mais il est vrai que l'école de l'après-guerre n'a pas préparé les hommes à la tolérance...

Abolition de la sélection

Devant les inégalités qu'elle engendre, devant les suicides dont elle est responsable, au Japon par exemple et maintenant aussi chez nous, devant les ravages qu'elle provoque dans les familles, devant le temps perdu que les maîtres passent à la préparer, devant les ressentiments qu'elle suscite, et j'en passe, je propose l'abolition de toute **sélection** pendant l'école obligatoire. Qu'on ne bondisse pas : je parle de sélection imposée, préparée pour classer ou plutôt déclasser des élèves. Je reste persuadé que des êtres inégaux à l'entrée de l'école ne peuvent ni ne doivent être placés devant la même barrière.

Dès la conception, les futurs élèves sont différents. Certains sont par exemple noirs, d'autres blancs. Dès la naissance, certaines facultés seront développées chez celui-ci, d'autres chez celui-là. Le milieu familial jouant un rôle primordial, un accent doit être porté sur la préparation des jeunes à leur rôle de parents. Il faut passer un examen pour conduire, disent certains qui déplorent qu'il n'en faille pas pour avoir des enfants. Je ne vais pas prêcher pour la suppression d'une épreuve de sélection au milieu de la scolarité afin de l'imposer aux parents, mais je souhaite que la psychologie de l'enfant par exemple soit enseignée aux futurs parents. Il est nécessaire, dans la même optique que l'Etat revalorise le rôle de la mère de famille, de la femme au foyer.

La première école

La première école que l'enfant suit, qui s'appelle école enfantine ou maternelle ou autrement, est subventionnée par le canton. Je ne comprends pas les autorités qui n'ont pas encore compris que l'école la plus importante est cette première classe. Cette école est obligatoire car l'élève qui ne la suit pas part avec un handicap certain à l'école primaire. L'effectif de cette classe doit être très restreint. L'institutrice, ou instituteur, a de ce fait la possibilité de s'occuper de chacun des enfants et de s'intéresser à leurs différences. L'action de cet enseignant est si importante que son salaire devrait au moins égaler celui de ses collègues des autres écoles. Et, à ce propos, pourquoi ces grandes différences pour des enseignants qui ont les mêmes responsabilités ? A partir du moment où l'on enseigne plus par ce que l'on est que par ce que l'on dit...

L'école primaire

L'enfant qui arrive à cette école a déjà un riche passé et beaucoup de savoirs glanés ici et là. L'école primaire dont je rêve est formée de petites classes d'effectifs restreints d'élèves, même de niveaux différents. Les millions que l'on emploie pour déplacer les enfants à des heures où certains adultes ont de la peine à sortir du lit seraient investis pour l'engagement de nouveaux maîtres. Les enfants ne pourraient qu'y gagner. Le regroupement scolaire n'est accepté que lorsque un village n'atteint pas 5 ou 6 élèves en âge de scolarité primaire. Le programme à la carte, enseigné par des maîtres non bousculés par des impératifs de temps, serait plus souple, adapté à chaque élève, à sa vitesse, à ses capacités. Grâce au faible effectif, le maître pourrait s'occuper de chaque individualité et suivre ses élèves. Les notes, dans leur état actuel, seraient supprimées. On passerait d'une évaluation sommative à une évaluation formative, à une préparation de l'élève à s'auto-évaluer. Les programmes seraient identiques pour les deux sexes. Je pense que 6 ans d'école primaire sont indiqués : c'est dès que l'enfant est passé au stade des opérations formelles qu'il est capable de réfléchir à une profession, qu'il peut fréquenter une école à différentes orientations. C'est dire que l'enfant passerait à l'école secondaire dès qu'il pourrait, avec ses parents, le maître primaire, un orienteur, se faire une idée précise de ses potentialités et de ses goûts : il choisirait la classe qu'il penserait pouvoir suivre.

L'école secondaire

La première année d'école secondaire est pour l'élève l'occasion d'aborder un nouveau système, de nouveaux maîtres, un nouveau lieu, des camarades d'autres villages ou quartiers, des devoirs à préparer pour la semaine suivante, etc. On sait la difficulté qu'ont les élèves à s'adapter à ces nouveautés. Outre les cours de base, il y aurait tous les autres cours en option afin que l'élève connaisse les exigences de chaque niveau. Car je ne prêche pas un nivellement par le bas mais le

libre choix à l'accession aux différentes classes. L'effectif des classes ne devrait pas dépasser la douzaine, toujours en vertu du principe selon lequel chaque maître doit suivre chaque élève. Le programme aurait besoin d'une réadaptation afin que les élèves soient préparés à leur vie future. On ne mettrait plus l'accent sur l'amas de connaissances mais sur le traitement de celles-ci et sur la célèbre expression "apprendre à apprendre". Les niveaux seraient plutôt des rampes pour certaines orientations.

Du fait de l'absence d'examens, les différentes classes seraient sur un pied d'égalité pour autant que ces mesures soient accompagnées d'une revalorisation des métiers manuels. L'élève ayant choisi la classe adaptée à la préparation à une profession manuelle n'aurait pas échoué à un examen comme c'est souvent ressenti actuellement; il l'aurait choisie. Le futur apprenti serait plus motivé, il ne passerait pas tout son temps à étudier des branches qui le laissent indifférent et, surtout, il bénéficierait d'une formation scolaire adéquate et non d'un simple remplissage de connaissances inadaptées. L'impératif financier oblige chacun à s'insérer dans la vie économique; il est du devoir de la société de l'y préparer le mieux possible.

Pour le niveau supérieur, accessible à tous ceux qui pensent pouvoir le suivre, je le diviserais en deux parties, comme c'est le cas dans la plupart des cantons actuellement : une préparation scientifique et une littéraire. Enfin l'accès à l'Université ainsi qu'à d'autres écoles serait libre. Que des barrières soient placées à l'entrée d'une école est inadmissible. Une personne incapable de suivre les cours de l'Université devrait pouvoir s'en rendre compte par elle-même.

La formation des maîtres

Actuellement, la formation des maîtres primaires est satisfaisante. Un grand effort a été fait pour sensibiliser les normaliens au développement de l'enfant. Je répète que le rôle des maîtres de classes enfantines, préscolaires est primordial et que ceux-ci méritent un traitement correspondant à l'importance de leur fonction. La formation des maîtres de primaire serait peu changée, seule une préparation complémentaire à une situation de tutorat étant nécessaire. Une information plus fournie sur l'évaluation formative, l'auto-évaluation leur serait utile. Le maître actuel devrait bénéficier de la liberté de domicile, l'usage vieillot du maintien de cette tradition montrant bien que le politique tient encore à l'école d'antan. Autre problème dans la préparation des maîtres, celui de leur relative méconnaissance de la vie extra-scolaire. Le maître-type a traversé l'école primaire, secondaire, l'école normale et retourne à l'école. Quelle image a-t-il d'une entreprise industrielle, d'une société de service ? Au lieu de lui interdire de travailler dans une entreprise pendant les vacances, ne devrait-on pas le stimuler à effectuer des stages dans diverses branches économiques afin qu'il connaisse un peu mieux les capacités nécessaires à se réaliser dans la société actuelle ?

Pour les maîtres des écoles secondaires et des gymnases, je propose une formation psychologique et pédagogique plus poussée. L'on a mis l'accent sur les connaissances scolaires que doivent maîtriser les enseignants (licence dans certains cantons), alors que leurs connaissances de la psychologie de l'enfant ou de l'adolescent sont quasi-nulles. Cette disproportion fait que, actuellement, c'est au niveau secondaire que se rencontrent les plus grands problèmes (psychologie de l'adolescent).

Les programmes

Que faut-il savoir pour vivre actuellement ? J'aurais tendance à répondre : il faut savoir se recycler. Face à cette rapidité de changement de société, nous devons former des êtres capables de s'adapter. L'orthographe d'usage très poussée est-elle nécessaire quand les ordinateurs (traitement de textes) disposent actuellement de dictionnaires incorporés avec contrôle automatique du mot frappé ? Est-il judicieux de passer x heures par semaine à apprendre du latin ou du chant ? En mathématique, CIRCE a bien réussi à changer le cours des programmes, malgré les résistances; et il s'agit d'un cours de base.

Conclusion

Il est temps que l'on remette l'ouvrage sur le métier, et que l'on prépare une école "plus souple" dans ses programmes, dans ses idées de réalisation. Bien sûr cela demande des efforts au corps enseignant, aux parents, à tous, mais ne vaut-il pas mieux une fois s'arrêter et réfléchir que de mettre un emplâtre sur une jambe de bois ?

M. Schmidt
Ancien instituteur
Assistant
Séminaire de pédagogie

J.-P. Astolfi, A. Giordan, G. Gohau, V. Host, J.-L. Martinand, G. Rumelhard, G. Zadounaïsky, Quelle éducation scientifique pour quelle société ?, PUF, Paris, 1978.

J. Cardinet, Pour apprécier le travail des élèves, IRDP/R 84.12, août 1984.

P. Marc, Quand juge le maître..., Editions Delval, Cousset (FR), 1984.

M. Schiff, L'intelligence gaspillée : inégalité sociale, injustice scolaire, Seuil, Paris, 1982.

M. Schmidt, Inégalités sociales et culturelles; étude statistique de l'épreuve d'évaluation au cycle d'orientation en 1981 dans le Canton de Fribourg, Vous avez dit...Pédagogie, N° 2, juin 1982.

Ecole : Le dérapage, Les dossiers du Canard, N° 15, avril 1985.

Les classes à degrés multiples, Education et Recherche, Numéro spécial, N° 2, 1985, Editions Delval, Cousset (FR).

Le Faisceau, Organe de l'Association fribourgeoise du corps enseignant des écoles primaires et enfantines, N° 3 mars 1984, N° 1 septembre 1984, N° 2 décembre 1984.

SSRE Bulletin, Bulletin de la Société Suisse pour la Recherche en Education, N° 1, 1984.

Diversité ou communauté de vues chez les enseignants en matière d'orientation scolaire

La présente brochure ne résoudra évidemment pas les problèmes d'orientation et sélection scolaires liés au passage de l'Ecole primaire à l'Ecole secondaire. Son but n'est pas aussi naïf et consiste simplement à soumettre aux enseignants les points de vue de quelques-uns de leurs collègues à propos de la sixième neuchâteloise, tant passée qu'à venir. A cet égard, il est indiscutable qu'aucun commentaire ne saurait vraiment apporter une conclusion aux six articles précédents : les auteurs n'ayant (surtout) pas été recrutés en vue de procurer au lecteur une communauté de vues, leurs six contributions présentent des divergences considérables, tant au niveau des analyses qu'elles privilégient qu'à celui des solutions qu'elles préconisent - ou refusent de préconiser.

Nous n'avons en d'autres termes pas cherché à abuser le lecteur, qui eût en l'occurrence été décidément peu attentif, en lui présentant une façade cohérente, lisse et reposante du concept d'orientation ou une attitude tellement unitaire, digeste et souriante des actions d'orientation qu'y seraient invisibles les dures sélections tant dénoncées en d'autres lieux. Les enseignants et les spécialistes n'ont pas tous le même avis sur la question et il est utile de le rappeler à tous ceux qui tendraient à se satisfaire d'une apparente unanimité sur la question. Ceux-là sont soit d'habiles manoeuvriers, soit d'étonnants hypnotiseurs : or il y a finalement toujours imposture à faire autant qu'à laisser croire qu'existe une unanimité dans l'appréhension d'un problème.

Deux éléments sont dès lors susceptibles, en ce moment même, de choquer le lecteur : d'une part cette diversité d'attitude au sein du corps enseignant, d'autre part le fait que quelques lignes à allure conclusive soient, à la fin de ce recueil, inopinément surajoutées à des exposés apparemment inconciliables.

En ce qui concerne le premier étonnement, il est possible de lui faire rapidement un sort. S'attendre à l'uniformité des points de vue était difficile et peu réaliste, surtout après lecture de l'**Avertissement** qui les précédait. Si cette hétérogénéité était néanmoins prévisible en tant que telle, son intensité, elle, l'était moins : que l'on soit en désaccord est compréhensible mais qu'on le soit tant est inquiétant.

C'est précisément ce fait qui appelle un rapide commentaire. Et un tel contexte permet de réduire le second étonnement, bien compréhensible, du lecteur. Si chacun a certes compris qu'il est impossible de conclure *stricto sensu* (il n'y a pas de synthèse possible entre tous les points de vue exposés par nos six auteurs), chacun sent aussi que

cette impossibilité l'interpelle et nécessite une réflexion supplémentaire. Si ne voisinaient dans l'Ecole que des avis aussi inconciliables, il ne serait guère possible d'y faire quoi que ce soit...

Il est intéressant d'organiser une réflexion finale, à propos des six textes précédents, autour de deux axes principaux. Ces deux axes n'épuisent certes pas le problème de la diversité ou de la communauté des points de vue des enseignants en matière d'orientation et de sélection mais permettent la mise en oeuvre d'un modèle susceptible de clarifier les idées de l'enseignant intéressé par une approche dans laquelle il puisse structurer ses convictions.

a) Le premier de ces axes est d'ordre sociologique et indique en quelque sorte la soumission et l'indépendance de l'enseignant face au fait économique. Très nombreux sont les enseignants qui ignorent, ou feignent d'ignorer, l'élément économique. Et l'Ecole, entourée d'un certain nombre de protections institutionnelles que beaucoup de maîtres estiment bienvenues, est un lieu propice à l'"oubli" des contingences économiques. Mais il n'est pas plus envisageable que l'Ecole livre sur le marché 100 % de bacheliers que 100 % de non-diplômés; l'on sait de surcroît, exemple net, que le développement du secteur tertiaire explique largement la multiplication des maturités. La variable économique importe donc et l'essentiel de l'effort du maître va consister soit à en tenir compte (au point de ne plus songer qu'à elle dans certains cas), soit, plus fréquemment, à la gommer, et alors avec plus ou moins de succès. Les enseignants du deuxième type, sans doute, sont plus nombreux que ceux du premier; mais ces deux positions extrêmes co-habitent dans l'institution scolaire et il faut en tenir compte dans toute discussion de fond qui s'y déroule.

b) Le second de ces axes est d'ordre psychologique et renseigne sur l'attitude du maître vis-à-vis des élèves considérés en tant que personnes. Ce deuxième axe reçoit, de la part des enseignants, un traitement largement plus hétérogène que le précédent car il est quasiment impossible d'isoler dans nos sociétés un groupe d'enseignants qui se déclareraient indifférents au développement des individualités, privilégiant délibérément par là le dressage, ou le moulage, dans leur enseignement. Le discours à peu près systématiquement répandu dans l'Ecole de ce point de vue insiste tant sur la nécessité de développer les spontanéités, les authenticités, les créativités, etc., enfantines que personne ne s'y oppose explicitement. Force est toutefois de constater que bien des comportements dits éducatifs s'éloignent de telles proclamations et que de nombreux actes pédagogiques engendrent l'étouffement de la personne plutôt que son affranchissement : dès lors cet unanime concert libératoire doit-il être écouté avec prudence et comprend-on qu'il puisse commodément occulter des convictions inverses, non proclamées (il n'est d'ailleurs pas exclu que ces dernières soient parfois inconscientes chez bien des enseignants).

Une étude même succincte de ces deux axes exige des développements qu'il n'est pas envisageable de signaler ici. Le cadre théorique psycho-social dans lequel l'insérer est celui de l'étude des attitudes

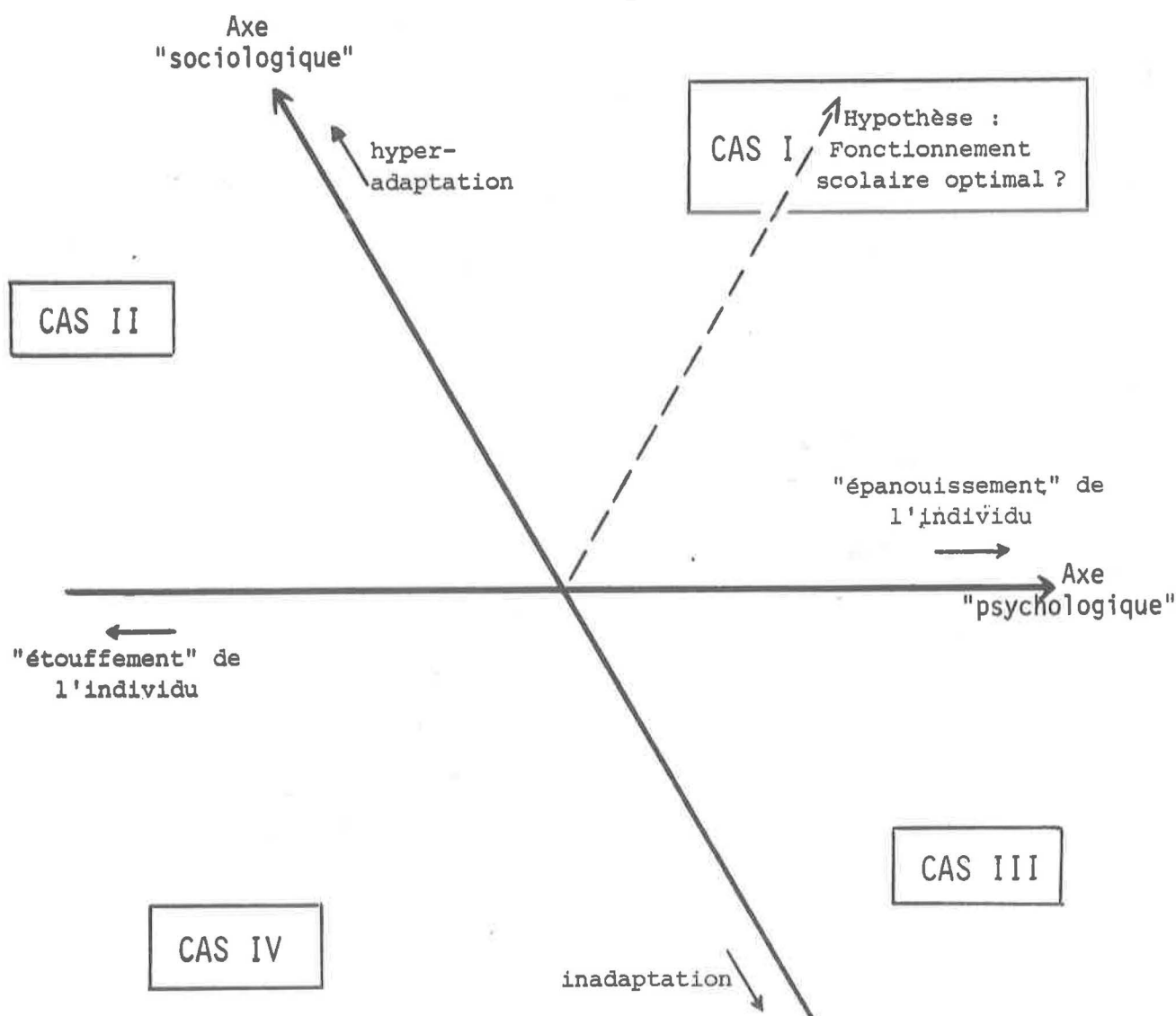
et il faut l'y analyser en fonction d'apports en provenance de la plupart des sciences humaines et sociales. On se bornera donc à ajouter qu'il n'est pas certain que ces deux axes soient orthogonaux, c'est-à-dire à insister sur le fait que le déplacement sur l'un d'entre eux entraîne probablement un déplacement sur l'autre. C'est là, d'ailleurs, une problématique fort connue : plus l'on tend à adapter l'individu à la société dans laquelle il est appelé à vivre, moins l'on est amené à écouter ce qui, en lui, s'oppose à ce façonnage; d'un autre côté, si l'on n'écoute plus que le monde intérieur de l'élève, il y a fort à parier qu'on ne facilite pas son insertion sociale ultérieure. Suivant les modèles théoriques retenus, on parle en termes variables de cette dialectique :

- on pose par exemple que l'adaptation de l'individu à la société est peu conciliable avec l'adaptation de la société à l'individu,
- on place, autre exemple, la notion d'"initiation" face à celle d'"initiative",
- etc.
- on examine enfin les relations qu'entretiennent entre eux les principes de réalité et de plaisir; au plan théorique au moins, c'est ce dernier couple qui semble le plus élaboré.

Quoi qu'il en soit des termes utilisés, il faut comprendre que, nos deux axes n'étant probablement pas orthogonaux, il n'existe pas de solution pure en pédagogie : ce qui est social touche toujours l'individu et ce qui est individuel touche toujours le social. Comme le suggère le schéma suivant, il devient alors possible d'analyser plusieurs cas théoriques et de voir dans quelle mesure ils correspondent à des moments pédagogiques donnés. Le lecteur pourra tenter de placer chacun des auteurs de cette brochure dans les secteurs I à IV, ce qui permet chemin faisant d'analyser les situations qui correspondent à ces secteurs, puis, surtout, essaiera de s'y situer lui-même. Le présent modèle part du postulat que l'adaptation sociale est plutôt peu compatible avec le développement de la personne; mais c'est là un postulat et, si bien des situations tendent à montrer sa plus grande pertinence que le postulat inverse, ce dernier aussi fera l'objet d'un examen minutieux.

Dans le modèle proposé, c'est évidemment le cas I qui attirera le plus longuement l'attention puisque c'est le seul qui se révèle capable de développer autant l'intégration de la personne que son individualité. Le cas, sûrement, est d'allure un peu miraculeuse puisqu'il assure qu'il existe des situations dans lesquelles l'adaptation sociale de nos élèves est non seulement compatible avec leur "épanouissement" mais, encore, qu'il est possible que ces deux éléments se développent conjointement. Certes, pour quelques auteurs ci-dessus, ce cas est utopique; il représente en tout cas un idéal dont chaque praticien sait combien il est difficile à atteindre.

Mais supposons un instant ce cas en réalisation : disons pour schématiser qu'il s'agit en toute circonstance que l'individu se tienne à mi-chemin entre ce qui concourt à son intégration sociale et ce qui concourt à lui apporter des satisfactions personnelles; et ajoutons



Légende. Modèle général d'appréhension des situations pédagogiques et d'orientation-sélection à l'aide de deux axes "psychologique" et "sociologique" non indépendants. Chacun des cas I à IV délimite des situations qu'il est aisé de retrouver dans la vie scolaire de tous les jours et que le lecteur ne manquera pas de se remémorer. L'angle à l'intersection des axes varie suivant les sociétés et les caractérise.

qu'il s'agit en même temps que non seulement ses enseignants lui permettent de graviter entre ces deux éléments mais en outre qu'ils lui facilitent cette gravitation... Ce à quoi nous confronte cette situation, qui n'est singulière qu'a priori, c'est à des apprentissages dans lesquels l'individu et le monde environnant sont respectés ensemble, éventuellement l'un après l'autre plutôt que conjointement; en effet, notre demi-axe hypothétique, rectiligne pour la commodité graphique, est peut-être plus proche de la sinusoïde que de la droite.

Ce qui importe alors est de saisir que, face à ce modèle, toute situation d'orientation ou de sélection qui néglige la personne est génératrice de pathologie individuelle et que, de manière symétrique, celle qui se place (plus ou moins) explicitement hors des contingences économiques (songeons à toutes ces heureuses épreuves qui permettent 100 % de réussites) perd de son intérêt pour la personne, qui perçoit bien que l'orientation en question n'en est pas une et se passe "hors-social". Sur notre demi-axe hypothétique, l'orientation-sélection est vécue sur le mode de la confrontation : elle est prise en compte du social qui, de son côté, vous considère comme individu.

S'il n'y a dans tout ce qui précède qu'hypothèse, reste qu'il est loisible de se situer face à elle et que, une fois encore, c'est à une vigilance de tous les instants qu'est invité l'enseignant qui consent à examiner ce modèle. L'effort consiste à faire en sorte que la situation pédagogique que l'on privilégie soit proche du cas I, à essayer qu'en tout instant soient respectés l'individu et le social, seule attitude qui puisse simultanément assurer une plus grande équilibration de la personne et de la société, c'est-à-dire le développement du sujet dans son milieu.

L'on voit enfin qu'une telle attitude, chez le maître, peut être volontaire, réfléchie ou, inversement, n'être que peu pensée et résulter - par chance - de sa personnalité. Etre pédagogue, c'est se tourner résolument vers la première direction et entrer dans la problématique précédente armé d'une décision mûrement pesée, non d'un seul moteur passionnel. C'est que choisir la personne au détriment du social, ou choisir l'inverse, n'est pas un mouvement susceptible de s'asseoir sur un constat scientifique mais bel et bien sur une simple conviction. Dès lors convient-il de revoir fréquemment cette dernière et de la maîtriser autant que possible; c'est elle, sinon, qui nous maîtrise à notre insu. C'était le but de ces lignes que de favoriser un tel examen.

P. Marc

EGALEMENT DISPONIBLES

- P. Marc, Trajet du maître et prégnance de la norme scolaire : éléments d'une problématique sur l'attente, Dossiers de psychologie, octobre 1981, 27 p.
- P. Marc, Les attentes dans les écrits pédagogiques : l'exemple de Makarenko, Dossiers de psychologie, avril 1982, 26 p.
- P. Marc, J.-M. Chappuis & Ph. Rovero, Echecs des uns, inéchechs des autres : de la re-connaissance dans le puzzle scolaire des attentes, Vous avez dit... pédagogie, n°1, avril 1982, 36 p.
- M. Schmidt, Inégalités sociales et culturelles; étude statistique de l'épreuve d'évaluation au cycle d'orientation en 1981 dans le canton de Fribourg, Vous avez dit... pédagogie, n°2, juin 1982, 30 p.
- Ph. Rovero, Influence des pratiques éducatives et langagières de familles migrantes sur les performances linguistiques de leurs enfants, Vous avez dit... pédagogie, n°3, octobre 1982, 36 p.
- P. Marc, Du savoir ou du maître : lequel définit l'élève ? Vous avez dit... pédagogie, n°4, janvier 1983, 17 p.
- J.-M. Chappuis & P. Marc, De l'hétérogénéité des jugements fournis par les maîtres, ou de l'importance singulière de la personnalité de l'enseignant, Vous avez dit... pédagogie, n°5, novembre 1983, 67 p.
- V. Massard, J.-M. Chappuis & P. Marc, Des perceptions des fonctions de l'Ecole par les enseignants, Vous avez dit... pédagogie, n°6, avril 1984, 27 p.
- P. Marc, Ecole et psychanalyse, points de vue d'un enseignant, Vous avez dit... pédagogie, n°7, mars 1985, 65 p.

U N I V E R S I T E D E N E U C H A T E L

SEMINAIRE DE PEDAGOGIE
Clos-Brochet 30 2000 - Neuchâtel
(038) 25 21 55