

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 interpeller) 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...