

POUR FAIRE LE PORTRAIT D'UN OISEAU...

... DU DEGRE 6

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 6^{ème} 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 6^{ème} 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 7^{ème} 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'École : 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 piagétiens 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 7^{ème} 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.