

# EN QUOI LA REFORME DU 1<sup>ER</sup> DEGRE FAIT-ELLE EVOLUER LE METIER D'ENSEIGNANT ?

**Marie-Christelle PHILIPPE**  
**Département Education et Technologie**  
**FUNDP**

Cette communication rapporte une réflexion issue d'une étude interuniversitaire visant à photographier le fonctionnement actuel du 1<sup>er</sup> degré du secondaire.

## **Méthodologie**

Une enquête a été effectuée dans 20 écoles de la CF de Belgique. Les échéances étant très courtes, ces écoles ont été sélectionnées pour constituer un échantillon contrasté, représentant des expériences diversifiées quant à l'application de la réforme.

Différentes rencontres de terrain ont été réalisées sous forme d'entretien :

1. individuel avec le chef d'établissement;
2. de groupe avec des enseignants;
3. de groupe avec des élèves éprouvant quelques difficultés scolaires;
4. téléphonique avec les parents des enfants interrogés.

## **Principaux résultats**

### **Parcours observés**

On remarque une multiplicité des formules mises au point pour permettre au plus grand nombre d'élèves de parcourir le 1<sup>er</sup> degré en deux ou trois ans, mais sans redoublement. Nous avons cependant constaté avec les enseignants que certains parcours correspondaient, en pratique, à un redoublement à peine déguisé. Inversement, des structures assurant un parcours en trois ans fonctionnent, à la satisfaction des différents membres de la communauté éducative.

### **Diversité des conditions d'organisation du 1<sup>er</sup> degré dans les établissements scolaires**

Voici quelques exemples de critères :

- la **taille** du degré, mais également celle de l'école;
- le **type** d'enseignement qui y est dispensé : en effet, certaines écoles n'organisent pas la 2<sup>o</sup> P, voire la 1<sup>o</sup> B et les filières des 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> degrés donnent une physionomie à l'établissement;
- le **réseau** d'enseignement;
- le **milieu socioculturel** environnant, la population scolaire;
- la **culture de l'école**, sa tradition : réputation « élitiste », « sélective » ou à vocation sociale avec une politique ouverte aux différences;

- la cohésion, la volonté de trouver des solutions et les conceptions de **l'équipe enseignante**, de même, la **direction** et son style de gestion.

D'autres variables colorent encore l'organisation d'un établissement scolaire. De plus, au sein d'une même école, le système doit toujours être en évolution, car ce qui a fonctionné pendant quelques années doit se modifier pour répondre aux nouvelles attentes ou aux changements du système. Il apparaît ainsi qu'il n'y a pas de solution universelle imposable à tous !

### **Fluctuations des paramètres d'intervention auprès des élèves**

Maints paramètres interviennent pour lesquels des choix doivent être faits par les établissements, en fonction de leurs possibilités d'organisation du 1<sup>er</sup> degré. Nous avons relevé principalement :

- le **moment** des interventions : sont-elles ouvertes dès le début de l'année ou seulement dès qu'un problème se pose ? s'effectuent-elles pendant l'horaire (à la place d'activités au choix ou du cours disciplinaire) ou à d'autres moments ? sont-elles prévues pour certains élèves ou pour tous ?
- leur **durée** : sont-elles occasionnelles ou pour un temps long déterminé à l'avance ?
- leur degré de **liberté** : les élèves sont-ils volontaires pour s'y rendre ou sont-elles recommandées, voire imposées par le(s) professeur(s) ?
- leur statut : sont-elles valorisées par un professeur ou servent-elles de relégation quand il ne sait plus « quoi faire » avec l'élève ? font-elles l'objet d'un contrat ?
- leur **objet** : s'agit-il de disciplines « nobles » comme les mathématiques, le français et les langues modernes que l'on rencontre ou d'autres disciplines, voire le projet de l'élève ?
- leur **visée** : se proposent-elles de remettre à niveau dans la discipline problématique ou d'ouvrir des perspectives plus globales ? proposent-elles des activités de dépassement, de prévention et/ou de rattrapage ?
- les **actions** mises en place : refont-elles la même chose que ce qui a été fait en classe ou abordent-elles des compétences davantage transversales ?
- les **intervenants** : est-ce le professeur titulaire du cours qui les dispense ou un collègue ?

Le croisement de ces différents paramètres aboutit à une très riche variété de formules. Au fil de leur expérience et en fonction des difficultés auxquelles il faut remédier, les établissements s'adaptent. Ils peuvent également trouver de nouvelles formes de travail pédagogiques à la lumière d'autres équipes enseignantes. C'est pourquoi les échanges entre établissements sur les pratiques concrètes et les résultats observés sont un apport très intéressant et sans doute à développer davantage.

### **Propos récoltés**

La plupart des acteurs de l'école n'ont évidemment pas attendu la réforme pour s'interroger sur leurs pratiques. Des solutions inventives ont ainsi vu le jour. Mais la réforme a parfois joué le rôle de révélateur de malaises préexistants : notamment à propos du sens des apprentissages, de l'évaluation, de l'hétérogénéité des classes. Elle a également accéléré la prise en compte de paramètres incontournables à l'école de la réussite, tels que la conception de l'apprentissage, la différenciation, les compétences, l'orientation...

Si des pistes d'amélioration ont émergé du discours des personnes rencontrées, certaines questions restent brûlantes et méritent d'être approfondies. Et qu'ils soient « pour » ou « contre » la réforme, les acteurs de terrain sont unanimes sur un point : ne plus accroître la confusion !

Il semble donc impérieux de :

- *premièrement* recadrer le pourquoi de cette réforme, d'en clarifier les enjeux ;
  - *deuxièmement*, de négocier réellement l'adhésion des enseignants et de leurs chefs d'établissement, mais aussi des élèves et de leurs parents ;
  - *troisièmement*, de travailler concrètement la mise en œuvre de pédagogies appropriées, de rencontrer les principales interrogations pratiques. Pour cette dernière étape, 3 questions semblent prédominantes.
1. Gérer l'hétérogénéité des élèves dans une perspective de justice corrective. Des questions variées émergent sur des thématiques comme les prérequis, les classes de niveau, l'étiquetage, l'effet oedipien, les groupes réduits, la responsabilisation, les classes d'intégration, l'effet Robin des Bois, la précocité des interventions, la formation et l'équipement des enseignants au diagnostic et à la gestion des difficultés d'apprentissage, l'organisation de l'école ou encore la différenciation.
  2. Gérer la continuité des apprentissages tout au long du degré contribue à réfléchir sur les notions de modules, groupes d'apprentissage, groupes de besoin, temps d'apprentissage, évaluation formative et orientation.
  3. Prendre en compte la personne de l'élève dans le contexte socioculturel déstructuré de ce début de XXI<sup>ème</sup> siècle fait émerger reproches et compassion, mais aussi la prise en compte du socio-affectif, l'acceptation, la protection, le respect, la guidance, la stabilité et la bienveillance du groupe plus restreint, l'encadré de personnes enthousiastes, attentives, informées et formées qui fournissent des repères.

## Conclusion

Les statistiques n'étant pas établies et la phase de stabilisation de la réforme non encore atteinte, il importe de préciser qu'il est bien trop tôt pour conclure un avis sur la réforme. Il convient donc de persévérer en connaissance de cause, c'est-à-dire en cernant les difficultés psychologiques et/ou pratiques des acteurs et en dégageant des actions d'accompagnement.

Cette enquête résolument qualitative confirme deux faits psychosociologiques : d'une part, des représentations peuvent être en décalage par rapport aux objectifs d'une école de la réussite et, d'autre part, l'adhésion aux objectifs de la réforme est loin d'être acquise par tous, notamment dans les dispositions organisationnelles.

C'est en développant ces questions pratiques que la réforme du 1<sup>er</sup> degré fait bien évoluer le métier d'enseignant dans toutes ses dimensions.

## **Bibliographie succincte**

Biémar, S., Houart, M. & Philippe, M.C. (2000). Les douze travaux de l'enseignant face aux compétences transversales. *Le point sur la recherche en éducation*, 15, 29-40.

Crahay, M. (1997). *Une école de qualité pour tous !* Bruxelles : Labor.

Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis.* Bruxelles : De Boeck.

Houart, M., Philippe, M.C., Rifon, J. & Willocq, B. (1997). *Développer des compétences transversales au 1<sup>er</sup> degré*. Dossier final. Bruxelles : Ministère de l'enseignement supérieur.

Perrenoud, P. (1996). *Enseigner, agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF.