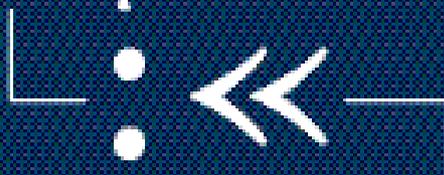


- : « CIN
- : « parents et école
- : « liste des auteurs

# deux points



## ouvrez les guillemets

juin  
2003

numéro 19

Revue de formation et d'échanges pédagogiques  
Département de la Formation et de la Jeunesse du canton de Vaud

### Sommaire

<b>Aménager le temps scolaire : outils et recommandations</b>	<b>2</b>
<b>Planification et organisation du travail. Discours d'ensei- gnantes et observation de pra- tiques au cycle initial</b>	<b>5</b>
<b>Le partenariat famille-école au CYP2</b>	<b>10</b>
<b>Les parents et l'orientation au cycle de transition</b>	<b>14</b>
<b>Intégration et différenciation : l'histoire d'un enfant</b>	<b>19</b>
<b>Les surdoués interrogent l'école</b>	<b>22</b>
<b>L'AMP : accompagnement vers et dans la transition pour les élèves et les maîtres</b>	<b>25</b>
<b>La place des épreuves communes standardisées dans le système d'évaluation des élèves</b>	<b>29</b>
<b>L'école à l'épreuve des chiffres : les indicateurs de l'enseignement</b>	<b>32</b>
<b>Du plaisir d'ouvrir sa classe et de visiter</b>	<b>36</b>
<b>Index des auteurs</b>	<b>38</b>
<b>Rencontres</b>	<b>39</b>
<b>Publications</b>	<b>40</b>

## Deux points : « ouvrez les guillemets : dernière

Premier numéro paru en décembre 1997. Cinq ans et demi plus tard, 19 numéros, 508 pages, 91 auteurs. Au-delà de ces éléments bruts, que souligner de notre point de vue de comité de rédaction de la revue, non en termes de bilan mais de sentiments partagés, de regrets et de satisfactions?

*Deux points* a été créée pour accompagner la mise en œuvre de la réforme EVM : «Revue de formation et d'échanges pédagogiques», selon son sous-titre. Plusieurs entrées ont été d'emblée retenues pour mieux répondre à ces deux objectifs.

Dès le départ, les initiateurs du projet (Burofco, URSP, réunis quelques mois au sein d'une Cellule de communication du DFJ) étaient très conscients de la diversité et de la richesse du travail pédagogique et didactique des enseignants dans les classes et les établissements du canton. Nous souhaitions que ces réalisations soient présentées à tous les enseignants, qu'elles soient discutées et valorisées. Sur ce point-là, la revue a rempli son rôle : plus de 40 réalisations de classes ou d'établissements ont été présentées au cours des 19 numéros parus et c'est autant d'enseignantes et d'enseignants qui ont ainsi eu la parole. En revanche, il faut bien reconnaître que les échanges pédagogiques que nous souhaitions développer ainsi ont trop rarement été réalisés dans les colonnes de la revue (même si des contacts fructueux ont eu lieu autour des projets présentés).

Les innovations, si elles naissent de l'engagement et de l'enthousiasme des enseignantes et des enseignants, sont aussi nourries des savoirs et des débats des sciences de l'éducation et de la recherche en ces domaines. Nous avons aussi voulu, selon certaines thématiques qui paraissaient prioritaires dans le contexte vaudois, relayer ces réflexions par quelques articles de fond au cours de ces cinq années.

Un autre axe essentiel de la Revue a été la présentation régulière de recherches et d'études de suivi de la mise en œuvre d'EVM par les chercheurs de l'URSP. Là aussi les synthèses ont été nombreuses, donnant largement la parole aux enseignantes et aux enseignants (celles et ceux des établissements explorateurs). Tout cela dans une approche scientifique, loin des rumeurs et des polémiques.

Enfin, la revue a été nourrie aussi des activités de formation continue organisées par le Burofco, en soutien à la mise en place d'EVM. Les choix faits de formations privilégiant l'approche réflexive, l'accompagnement de projets, le travail en réseau apparaissent nettement au long des numéros.

Aujourd'hui, avec la fin du Burofco, la revue disparaît. Son action a été modeste, mais les échos que nous avons eus confortent notre conviction : une revue d'échanges et de réflexion pédagogiques est nécessaire dans le canton.

Alex Blanchet, Françoise Gavillet,  
Denis Girardet  
Comité de rédaction

# temps scolaire

La question des rythmes scolaires est régulièrement posée lorsqu'on parle d'école et a suscité de nombreux débats et des réflexions nourries tant sur le plan scientifique que politique (Fotinos & Testu, 1996; Martin & Bonnet, 2002; Montagner, 1996). Ainsi dans la littérature récente (Comité d'évaluation et de suivi des aménagements des rythmes scolaires, 1998; Delevoye, 1999), on trouve quatre groupes d'outils qui permettent de décrire et d'élaborer des projets d'aménagement du temps scolaire.

## I. Les logiques qui donnent sens à un projet

Cinq logiques peuvent donner sens à un projet d'aménagement du temps scolaire (Delevoye, 1999). Une logique de démocratisation lorsque le projet favorise l'acquisition de connaissances et l'amélioration des performances scolaires. Une logique de socialisation lorsqu'il vise à développer et inculquer des valeurs et à favoriser la responsabilisation des élèves et la coopération. Une logique de construction d'une culture commune non scolaire s'il développe des pratiques culturelles et sportives. Une logique de développement local lorsque le projet crée des emplois et développe la vie associative. Enfin, une logique de service lorsqu'il cherche à satisfaire les demandes des différents acteurs (parents, enseignants, élèves et associations).

## II. Les modèles de projets

Les différentes conceptions d'aménagement des rythmes scolaires peuvent être rattachées à trois modèles (Delevoye, 1999).

Le **modèle** est dit **cohérent** si les domaines scolaire et périscolaire (repas, garderie, activités sportives, etc.) sont conçus en relation l'un avec l'autre, et si l'accent est mis sur la complémentarité scolaire/périscolaire. Il y a alors investissement dans l'enjeu scolaire (importance de l'école et des apprentissages) et investissement dans le périscolaire et l'extra-scolaire dans une perspective de socialisation et de développement des pratiques sportives et culturelles. Ce modèle combine les logiques de démocratisation, de socialisation et de construction d'un référent commun.

Le **modèle** est **linéaire** lorsqu'on établit un enchaînement entre : aménagement des rythmes □ bien-être et épanouissement de l'enfant □

meilleur rapport à l'école □ réussite scolaire.

On observe souvent, dans le cadre de ce modèle, des confusions entre la définition du statut des différentes activités et les différents temps : temps scolaire, périscolaire, temps de récupération (récréation, sieste, pause de midi), temps des apprentissages. Ce modèle établit une relation directe entre d'une part la diminution de la fatigue grâce à l'aménagement du temps et l'amélioration des performances scolaires, d'autre part la démocratisation de l'accès à des pratiques culturelles ou sportives et la réussite scolaire. Il combine, comme le précédent, les logiques de démocratisation, de socialisation et de construction d'un référent commun. Enfin, le **modèle** est dit **juxtaposé** si l'on n'établit pas de lien avec l'école, l'accent étant mis sur les activités hors scolaires. La socialisation, la démocratisation des pratiques sont alors les objectifs privilégiés.

## III. Les contraintes qui président à la réalisation d'un projet

Dans les projets recensés dans la littérature, au moins quatre groupes de contraintes interviennent.

- Les contraintes inhérentes aux rythmes biologiques et psychologiques de l'enfant

Les résultats des travaux en chronobiologie<sup>1</sup> et en chronopsychologie<sup>2</sup> sont importants pour l'aménagement du temps scolaire.

D'une manière générale, les **rythmes journaliers** ou «**circadiens**» (par exemple, Montagner, 1996, Testu, 1994) montrent que :

<sup>1</sup> La chronobiologie est l'étude de l'organisation rythmique et des variations périodiques des processus biologiques chez les êtres vivants.  
<sup>2</sup> La chronopsychologie est l'étude des rythmicités et des variations périodiques des comportements et des performances intellectuelles.

2

Aménager le temps scolaire : outils et recommandations

HEP

- Le niveau de vigilance et les performances des élèves de tous âges sont faibles, ou relativement faibles, au début de la matinée scolaire (entre 8 et 9h30, selon les études et les variables mesurées).
- Le niveau de vigilance et les performances intellectuelles augmentent globalement au cours de la matinée scolaire (9h30-11h30-12h).
- Le niveau de vigilance et les performances sont faibles, ou relativement faibles, dans la majorité des études, au début de l'après-midi (de 13h30 à 15h, selon les études et les variables).
- Le niveau de vigilance et les performances augmentent au cours de l'après-midi (14h30-15h à 16h30-17h).

**Plus** spécifiquement, la rythmicité de la vigilance des enfants de 4-5 ans semble différente de celle des enfants de 6-7 ans. En effet, elle fluctue par période d'environ 60 à 90 minutes qui se succèdent toute la journée. Au sein de chaque période, la vigilance décroît du début à la fin (Testu & Fontaine, 2001). De plus, certains enfants de 4-5 ans ont encore besoin de faire une sieste après le repas de midi (Testu & Fontaine, 2001).

Par ailleurs, les travaux sur les rythmes hebdomadaires témoignent que la coupure du week-end se répercute négativement sur le jour qui suit. De même, l'introduction de la semaine de quatre jours semble introduire une rupture des rythmes qui entraîne de moins bonnes performances le jeudi matin. Ainsi, certains experts jugent prudent de ne pas généraliser la semaine de quatre jours (Expertise collective, 2001).

**Si**, selon les données de la chronobiologie et de la chronopsychologie, il paraît logique d'aménager la journée scolaire des enfants en tenant compte de leurs rythmes, on constate que bien souvent, dans les faits, on ne les respecte pas, alors même que l'on fait appel à eux lors du lancement d'un projet ou lors de son bilan (Delevoeye, 1999, p. 83).

- *Les contraintes liées au maintien d'un consensus social*

Il est nécessaire que l'ensemble des acteurs concernés (élus, parents, enseignant-e-s ...) adhèrent au projet. Ce dernier doit permettre à chacun d'aménager son temps et son mode de travail.

- *Les contraintes inhérentes à l'organisation des activités*

Tout projet d'aménagement doit prévoir de régler la question des locaux et des différents intervenants, ainsi que celle des transports.

- *Les contraintes légales et réglementaires*

Ces contraintes définissent le cadre dans lequel tout projet d'aménagement doit s'inscrire. Elles concernent en particulier le statut horaire des enseignants et le nombre hebdomadaire et annuel de périodes d'enseignement attribué à chaque cycle ou à chaque degré.

#### IV. Les critères qui permettent d'évaluer un projet

Delevoeye (1999) propose quatre critères pour évaluer la qualité d'un projet d'aménagement du temps scolaire.

**L'adhésion** : le bien-fondé et la validité du projet sont-ils reconnus par les publics et les acteurs concernés ?

**La cohérence** : les objectifs du projet sont-ils cohérents entre eux ? Les moyens sont-ils bien adaptés aux objectifs ?

**La faisabilité** : le projet peut-il être étendu, généralisé, et à quelles conditions ?

**L'efficacité** : les effets et les résultats obtenus sont-ils conformes aux objectifs du projet ?

L'utilisation des quatre groupes d'outils présentés ci-dessus permet de dégager **quelques recommandations pour tout projet d'aménagement du temps scolaire**. Les voici.

- Élaborer un projet qui respecte les contraintes légales et réglementaires (nombre de périodes hebdomadaires des enseignants et nombre total de périodes d'enseignement de l'ensemble d'un cycle ou d'un degré).

- Élaborer un projet qui porte conjointement sur la journée, la semaine et l'année.

- Élaborer un projet qui tienne compte des rythmes biologiques et psychologiques et des différents temps de l'enfant (temps scolaire : temps passé à l'école, temps péri-scolaire : temps compris juste avant et après l'école, temps extra scolaire : en dehors de l'école, les jours fériés, les vacances).

- Élaborer un projet qui distingue clairement temps d'accueil et temps d'enseignement.

- Élaborer un projet pédagogique explicite en relation avec l'aménagement horaire.

- Négocier et obtenir l'accord de tous les partenaires.

- Mettre à disposition un équipement périscolaire suffisant et adéquat.

- Mettre sur pied un groupe d'évaluation et de suivi du projet.

*La rythmicité de la vigilance des enfants de 4-5 ans semble différente de celle des enfants de 6-7 ans.*

# temps scolaire

## Références bibliographiques

Comité d'évaluation et de suivi des aménagements des rythmes scolaires (1998). *Aménager les temps des enfants: débats autour d'une expérience*. Ministère de la jeunesse et des sports. Paris: La Documentation française.

Delevoye, J.-P. (1999). *Pour une approche globale du temps de l'enfant*. Comité d'évaluation et de suivi des aménagements des rythmes de l'enfant. Ministère de la jeunesse et des sports. Paris: La documentation française.

Expertise collective (2001). *Rythmes de l'enfant; de l'horloge biologique aux rythmes scolaires*. Paris: Les éditions Inserm.

Fotinos, G., & Testu, F. (1996). *Aménager le temps scolaire: théories et pratiques*. Paris: Hachette éducation.

Martin, D. & Bonnet, C. (2002). *Harmonisation des horaires du cycle initial (CIN) et des cycles primaires (CYP)*. Lausanne: HEP.

Montagner, H. (1996). *En finir avec l'échec à l'école. L'enfant: ses compétences et ses rythmes*. Paris: Bayard Editions.

Testu, F. (1994). *Etudes des rythmes scolaires en Europe*. Vanves: Ministère de l'éducation nationale.

Testu, F., & Fontaine, R. (2001). *L'enfant et ses rythmes: pourquoi il faut changer l'école*. Paris: Calmann-Lévy.

## Harmonisation des horaires du cycle initial et des cycles primaires: adhésion massive des parents et des enseignantes au projet lausannois

4 Depuis quelques années, les établissements scolaires lausannois d'Entre-Bois, de Mon-Repos et de Prélaz expérimentent une harmonisation des horaires entre les classes du cycle initial et des cycles primaires. Dans ses grandes lignes, le projet donne la possibilité aux enfants des classes enfantines d'arriver à l'école à 8h30 (tout comme les élèves plus âgés). Ils sortent de classe à 11h30 (quelques classes à 11h50). La durée de la matinée d'école du cycle initial est ainsi augmentée. En compensation, tous les enfants ont congé le mercredi matin et les élèves de première année ne vont pas à l'école l'après-midi.

Cette expérimentation a fait l'objet d'une évaluation par l'URSP<sup>1</sup>. Un échantillon de 500 familles (une famille sur trois concernées par le projet) et la totalité des enseignantes (soit 97) ont été interrogées par ques-

tionnaire. Le taux global de réponses a été de 65% pour les familles et de 74% pour les enseignantes.

Les avis récoltés indiquent une adhésion globale massive au projet d'harmonisation. La reconduction du nouvel horaire du cycle initial pour l'année scolaire suivante est fortement demandée par les parents comme par les enseignantes. L'heure d'arrivée des premiers élèves fixée à 8h30 convient majoritairement à tous les partenaires. L'heure de sortie est estimée adéquate, principalement par les enseignantes; l'adhésion des familles est moins forte.

L'augmentation de la durée de la matinée, ainsi que le mercredi matin de congé pour tous les élèves du cycle initial sont majoritairement bien acceptés. Les après-midi de congé pour les élèves de première année remportent une forte adhésion, un peu plus importante chez les enseignantes.

L'aménagement des horaires, à tous les niveaux de la scolarité, est aujourd'hui d'une actualité évidente. Les partenaires extérieurs à l'école souhaitent, depuis longtemps déjà, qu'un véritable dialogue s'installe autour de l'enfant-élève et de l'organisation de sa journée. Si les changements liés au temps sont toujours délicats et ne sauraient se faire dans la précipitation, il serait regrettable que des considérations par trop théoriques ou corporatistes empêchent l'avancement des réflexions actuelles. Au vu des nombreux changements (à l'école comme dans la société) de ces vingt dernières années, on ne peut guère penser, en effet, que l'aménagement des horaires scolaires d'hier, et parfois d'avant-hier, puisse correspondre, en tous points, aux besoins d'aujourd'hui et de demain. C'est ce que nous indique, en tout cas, l'adhésion massive des parents et des enseignants au projet d'harmonisation lausannois.

Patricia Gilliéron  
URSP

<sup>1</sup> En collaboration avec la HEP-VD. Le rapport final de l'expertise peut être obtenu soit à l'URSP soit à la HEP-VD.

*A tous les niveaux de la scolarité préobligatoire et obligatoire, l'organisation de l'école et le travail des enseignantes et des enseignants restent mal connus. Une meilleure connaissance du système scolaire dans son ensemble, et des pratiques professionnelles en particulier, est pourtant indispensable, et ceci pour plusieurs raisons. L'une d'entre elles concerne la mise en application des innovations. De l'avis assez général, le système scolaire ne saurait rester inerte dans une société en profonds changements.*

**Après** avoir modifié les structures et certains moyens d'enseignement, les réformes visent aujourd'hui à changer les pratiques professionnelles, dans leurs représentations comme dans leurs gestes quotidiens. La connaissance limitée que nous avons de ces pratiques restreint assurément les chances de réalisation, de diffusion et d'implantation des idées nouvelles. Il paraît en effet bien aléatoire de prôner de l'extérieur des changements dans un «terrain» que précisément l'extérieur continue à percevoir et à définir si mal.

Paradoxalement, la méconnaissance du fonctionnement du système scolaire concerne aussi l'intérieur de l'école. Si un enseignant ou une enseignante est à même de décrire ses pratiques, il ou elle ne peut guère le faire pour celles de ses collègues. De manière récurrente, collectivement, le corps enseignant peine ainsi à définir ses besoins, à exposer ses priorités et à expliquer les spécificités de ses tâches. Assurément, le système scolaire est mal connu de l'extérieur mais également de l'intérieur.

### **Mieux connaître les pratiques enseignantes: observer le travail dans les classes**

Etre sensibilisés à toute l'importance d'une amélioration de la connaissance des pratiques enseignantes ne nous dit encore rien sur la manière de le faire. Car, contrairement aux apparences, la tâche n'est pas facile. Ce qui se joue réellement dans une classe entre l'enseignant et ses élèves, et entre les élèves eux-mêmes, aux niveaux cognitif, social, relationnel et émotionnel est d'une grande complexité. Tenter d'aborder ces réalités, c'est en premier lieu accepter qu'elles ne peuvent être appréhendées dans leur ensemble. Toute observation ou prise de données qualitative ou quan-

titative ne peut aborder qu'un aspect restreint de ce champ professionnel si vaste et varié.

Observer les pratiques enseignantes directement dans les classes est probablement l'une des meilleures façons d'appréhender la réalité du terrain pédagogique. Ce type de prise d'informations pose néanmoins quelques difficultés méthodologiques qui seront évoquées plus bas. Les résultats présentés ici font état d'une recherche portant sur la planification et l'organisation du travail de la classe au cycle initial<sup>1</sup>. Les informations ont été récoltées dans sept classes, à l'aide de deux grilles d'observation. Sur place, les constats ont fait l'objet d'une codification toutes les 5 minutes. Les moments d'enseignement, l'un portant sur les activités musicales et l'autre sur les activités mathématiques<sup>2</sup>, ont donné lieu, par ailleurs, à des enregistrements vidéos. Cette récolte a été complétée par deux entretiens avec les enseignantes participant à la recherche, l'un avant les moments observés en classe et l'autre quelques jours après. La recherche n'est, à ce jour, pas terminée. Une publication du rapport final est prévue pour la fin de l'automne.

**Voici** quelques premiers résultats de cette recherche en cours. Ils concernent, d'une part, la planification du travail réalisée par la maîtresse avant l'enseignement en classe et les attentes professionnelles qui lui sont liées et, d'autre part, les observations d'organisation faites en situation sur la fréquentation globale des ateliers, les interactions entre les élèves et l'implication de ceux-ci dans leur tâche.

### **La planification de l'enseignement: la part du formel et de l'informel**

Comment les enseignantes du cycle

*Planification et organisation du travail*

URSP

initial interrogées préparent-elles leur travail et celui de leurs élèves<sup>3</sup>? La conception de l'ensemble des tâches, avant leur réalisation concrète en classe, se fait très souvent de manière informelle. Le choix d'un thème, le déroulement d'une «leçon», les relances possibles, l'utilisation d'un nouveau matériel, le moment dévolu à un jeu, la modification d'un atelier se pensent mentalement, se réfléchissent, s'imaginent. *Si les idées ne viennent pas tout de suite*, dit l'une d'entre elles, *cela viendra les jours suivants*. Généralement, très peu de choses s'écrivent.

**Les** maîtresses expliquent la prédominance de ce travail non formalisé de diverses manières. Tout d'abord, par leur bagage professionnel et leur expérience: elles connaissent leur métier, elles savent ce qu'un élève de cet âge peut faire ou ne pas faire et, individuellement, ce que chacun peut et doit acquérir. Une seconde raison invoquée est le fait que l'enseignement est une suite: *on continue généralement aujourd'hui ce qui a été fait hier et avant-hier*, tant dans les moments collectifs et individuels, que dans les ateliers ou sur les feuilles de route. Par ailleurs, relève une maîtresse, les objectifs préscolaires et les activités liées peuvent rester dans la tête car *ils n'ont pas de caractères contraignants*.

6

Les enseignantes observées expliquent la grande part informelle dans la planification du travail d'une autre manière encore, beaucoup plus constitutive du cycle initial. Il s'agit de la prise en compte, en classe, d'événements collectifs ou individuels

imprévus. Une place importante, en effet, est laissée à l'apport de l'enfant. Une idée, un objet, un récit, seront généralement pris en compte, voire exploités dans la journée ou dans les jours qui suivent. Cette souplesse concerne aussi l'apprentissage.

L'enseignante veut pouvoir rester attentive aux «périodes sensibles»<sup>4</sup> de l'enfant et tenter d'y répondre autant que possible. Cette attention à l'élève limite l'utilité de la planification écrite trop stricte du travail, *elle empêcherait la possibilité de s'adapter à ce qui survient en classe*, dit une enseignante.

Au-delà de la planification informelle de ces tâches concrètes, les maîtresses sont également préoccupées par des questions plus larges. Comment élargir l'exploitation du projet de classe? Où trouver de nouvelles idées? De nouveaux jeux? Comment optimiser l'espace à disposition? Comment s'adapter ou réagir à un «public» qui change beaucoup depuis quelques années? Qu'elles soient d'ordre personnel ou professionnel, ces questions viennent se mêler aux préoccupations concrètes de planification du travail. Elles ne donnent pas non plus lieu à des traces formelles.

### La part de l'écrit

La part de l'écrit dans l'organisation du travail des enseignantes observées est donc peu importante. Elle consiste à inscrire parfois, dans un cahier, le domaine, l'objectif et quelques exercices en lien, le déroulement succinct d'une activité ou encore les «choses» non terminées. La planification se fait généralement par semaine. La part de l'écrit augmente un peu si

l'enseignante travaille en duo. Devoir transmettre à sa collègue le travail exécuté, les sorties prévues, les acquis ou les difficultés des élèves nécessite de remplir un cahier de semaine plus complet.

### Ce que les enseignantes attendent de la planification du travail et de l'organisation de leur classe

Le travail de planification, avant l'enseignement, ainsi que l'organisation de la classe et des tâches des élèves répondent à des attentes diverses. La grande majorité de celles-ci (21 sur 28 attentes différentes exprimées) se réfère aux élèves. Principalement, les enseignantes visent une participation active des élèves aux tâches et une stimulation de l'apprentissage. Elles souhaitent que l'organisation de leur enseignement rencontre leur attention et leur intérêt, qu'elle favorise le travail en équipe ainsi qu'une gestion personnelle du travail (autonomie).

**Les** attentes sont aussi d'ordre social, mais celles-ci sont moins fréquemment citées. L'organisation du travail choisie par les enseignantes devrait permettre aux enfants de se connaître, de s'écouter et de se respecter. L'entraide et la convivialité figurent aussi parmi leurs attentes. Hormis l'activité, l'attention et l'intérêt en classe, le troisième aspect concerne les besoins et le bien-être des enfants. Ils doivent être à l'aise et avoir du plaisir à apprendre.

### Les observations faites directement en classe

Principalement informelle, la planification du travail se traduit néan-

*Après avoir modifié les structures et certains moyens d'enseignement, les réformes visent aujourd'hui à changer les pratiques professionnelles, dans leurs représentations comme dans leurs gestes quotidiens.*

moins par une organisation bien concrète de la classe et du travail des élèves. Les sept enseignantes observées ont entre 15 et 21 élèves de première et de deuxième année du cycle initial. En fonction du volume de la classe, chaque enfant bénéficie d'un espace dans un rapport de 1 à 3. Les conditions de travail sont donc différentes, au niveau de l'espace, d'une classe à l'autre.

Toutes les maîtresses ont organisé les moments d'activité musicale en enseignement collectif. Ils ont duré entre 6 et 26 minutes. Dans une classe, le moment collectif a été suivi d'un atelier<sup>5</sup> «musique» dans le corridor de l'école.

**Les** sept enseignantes ont organisé les moments d'activités mathématiques en atelier. Ce dernier était conjoint à d'autres ateliers<sup>6</sup>. Une enseignante a joint des feuilles de route à cette organisation du travail. Le moment observé a duré entre 30 et 40 minutes<sup>7</sup>. Comme le montre le tableau 1 ci-dessous, le nombre d'ateliers fréquentés par les

élèves au cours des moments d'observation est très différent d'une classe à l'autre.

**Dans** les sept classes observées, vingt ateliers différents sont fréquentés par les élèves, au cours des moments d'observation. Le nombre d'ateliers varie de 13 à 4 selon la classe. Le nombre d'élèves par classe n'a pas d'influence sur le nombre d'ateliers fréquentés par les élèves. L'atelier de mathématiques (celui que nous venions observer) et de bricolage sont les seuls à apparaître dans toutes les classes (soit 7). Les ateliers de construction et de graphisme-écriture figurent dans 4 classes; ceux de français, du tableau noir ou du tableau blanc et du coin poupées dans 3 classes. Dix ateliers, sur un total de vingt, apparaissent dans une ou deux classes. La diversité des ateliers fréquentés dans les sept classes est donc importante.

### Le type de travail des élèves: tâche réalisée seul ou en interaction avec un autre élève

L'observation de l'organisation de la

classe en atelier a permis de relever si les enfants réalisent leur tâche seuls ou en interaction avec un autre élève. Voici un exemple de ce que nous avons constaté dans une classe de 15 élèves (voir graphique 1). Les informations concernent l'ensemble des enfants qui sont actifs dans une tâche, répartis dans les ateliers proposés, y compris celui de mathématiques.

Les informations sont prises toutes les cinq minutes. Généralement, dans toutes les classes, la première observation (1) indique que la majorité des élèves sont en transition<sup>8</sup>. Dans cette classe, on peut voir qu'après cinq minutes, 5 élèves sont au travail, dont 2 réalisent l'activité seuls et 3 interagissent avec un ou plusieurs autres élèves. Après 10 minutes (3), les enfants seuls ou en interaction s'équilibrent (six et six). Les séquences d'observation suivantes (après 15, 20 puis 25 minutes) indiquent un décrochement: le nombre d'élèves travaillant seuls à leur activité augmente constamment alors que les interactions entre les élèves diminuent. Après un peu moins de 30 minutes d'observation (7), un moment d'enseignement collectif mettra un terme à la prise d'informations.

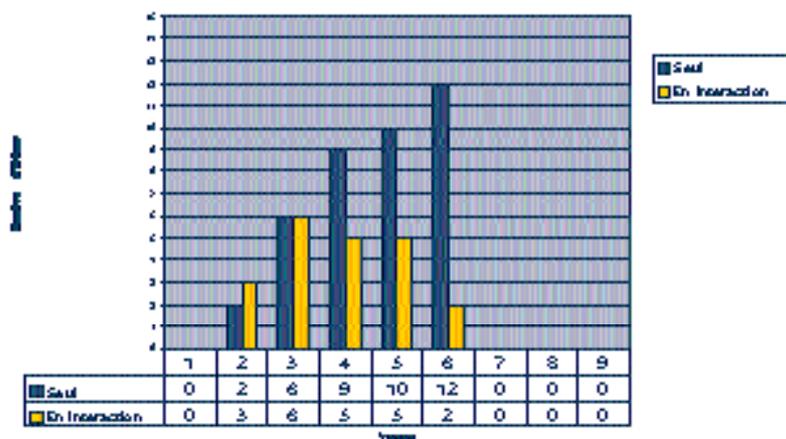
**Les** enfants qui ne figurent pas sur le graphique sont soit en transition, soit présents à leur atelier mais pas impliqués dans leur tâche. Ce sera l'objet du prochain graphique.

### Le type d'implication dans la tâche: élève en transition et élève hors tâche

Le graphique suivant (gr. 2) concerne une autre classe. Il indique le nombre des élèves en transition (choix de matériel, rangement, inscription dans un nouvel atelier, nettoyage...)

7

Classes	1	2	3	4	5	6	7	Total
Nombre d'élèves présents	16	18	21	21	15	20	20	
Mathématique	x	x	x	x	x	x	x	7
Magasin ou restaurant	x		x					2
Bricolage	x	x	x	x	x	x	x	7
Ordinateur	x	x		x			x	4
Construction	x	x	x	x			x	5
Puzzle	x	x						2
Dessin	x	x						2
Français	x	x				x		3
Cahiers	x							1
Tableau noir ou blanc	x			x		x		3
Jeux divers	x		x	x	x	x		5
Pâte à modeler		x		x				2
Boîte de lecture		x						1
Lecture ou bibliothèque		x	x	x			x	4
Peinture		x		x				2
Graphisme-écriture		x		x	x	x	x	5
Enregistreur			x	x				2
Musique			x					1
Coin poupées			x	x			x	3
Cuisine				x				1
<b>TOTAL des ateliers fréquentés par classe</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>9</b>	<b>13</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	



Graphique 1: Classe n° 6. Organisation du travail en ateliers  
Élèves travaillant seuls - élèves interagissant avec un autre élève

cumulé avec le nombre d'élèves qui sont présents physiquement à un atelier, mais qui ne s'impliquent pas dans la tâche (l'élève regarde un autre atelier, discute debout, etc.).

**La** classe observée comprend 21 élèves présents. La première prise d'informations indique que l'ensemble des élèves se mettent au travail (en transition). Après 5 minutes, ils ont tous pris possession d'une tâche, mais 6 élèves, bien qu'installés à leur atelier, ne se sont pas encore impliqués dans leur travail. Après 10 minutes, ils sont 7 dans ce cas. Dans les deux séquences d'observation suivantes, les enfants hors tâche diminuent (5 puis 3) alors que ceux qui sont en transition augmentent (3 puis 5). La vingtième-cinquième minute constitue un pic: onze élèves, soit presque la moitié de la classe, sont soit à la recherche d'une nouvelle activité (2) soit non impliqués dans leur tâche (9). Ce nombre diminue à la séquence d'observation suivante. Un nouveau pic, moins important celui-là, apparaît après 35 minutes de prise d'informations: 6 élèves sont à leur lieu de travail mais ne s'impliquent pas dans leur tâche, aucun élève n'est en transition. Après 40 minutes d'observation, 3 élèves (1

en transition et 2 hors tâche) ne sont pas impliqués dans leur travail.

Les élèves qui ne figurent pas sur le graphique travaillent de manière active dans un atelier.

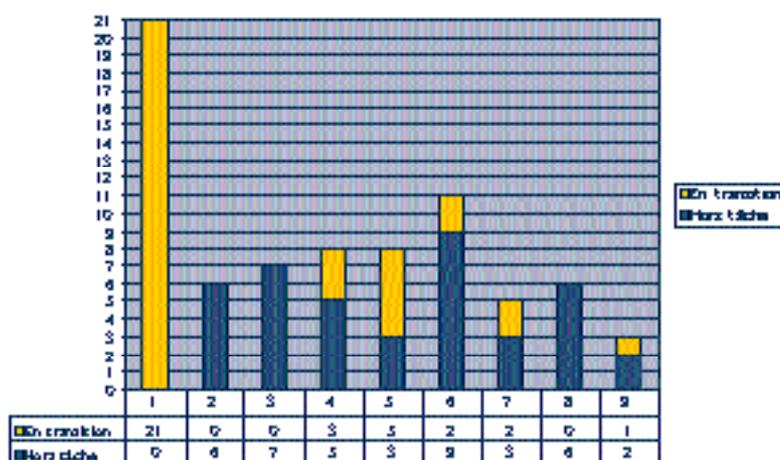
### Pour ne pas conclure...

Ces premiers résultats d'observation ne sont que quelques exemples de l'ensemble des informations très riches recueillies dans les classes. S'il est tout à fait prématuré d'en tirer des conclusions, on peut toutefois avancer dès maintenant une remarque

concernant le choix méthodologique (observation directe des pratiques) et tenter une mise en lien entre le discours des enseignantes et certaines observations faites en classe.

**Au** niveau méthodologique, la prise directe d'informations dans les classes comporte de nombreux avantages. Elle permet, en premier lieu, d'obtenir des informations de « première main » et évite ainsi les filtres liés aux descriptions essentiellement orales de pratiques, par les enseignantes elles-mêmes. Sans être dupe d'une objectivité totale du chercheur, la prise directe peut contribuer à limiter la part de subjectivité de l'observé comme de l'observateur. Cette façon de faire comporte néanmoins aussi des limites. L'une d'entre elles (peut-être la plus importante) est le temps consacré aux prises d'informations et, par voie de conséquence, au besoin d'exhaustivité que réclament des résultats de recherche. Les classes observées et filmées ne peuvent être que peu nombreuses car les heures passées dans les classes, puis dans la vérification des informations au moyen des enregistrements vidéos sont importantes. Mais une approche

8



Graphique 2: Classe n° 4. Organisation du travail en ateliers  
Nombre d'élèves en transition et d'élèves hors de la tâche

des pratiques enseignantes à travers des observations faites directement dans les classes peut, tout à fait légitimement, faire valoir d'autres critères de qualité que les procédures de recherche plus habituelles.

Concernant le discours des enseignantes et les informations récoltées en classe, une réflexion «saute aux yeux». Lorsque les sept maîtresses planifient et organisent de manière informelle leur travail et celui de leurs élèves, la connaissance des effets réels de leurs choix sur la vie de la classe (en particulier sur la dynamique de travail) est en définitive plus réduite qu'il n'y paraît de prime abord. Certes, les intentions d'efficacité, d'intérêt, de motivation, de socialisation, de bien-être sont bien présentes. Les classes sont tout à fait gérées globalement dans leurs aspects relationnels et cognitifs. Mais il manque assurément un niveau d'analyse plus fin pour qu'elles parviennent à estimer les effets de leurs choix sur les élèves, notamment en ce qui concerne l'organisation du travail de la classe en collectif, en ateliers ou d'une autre manière encore.

**Le** rapport final de la recherche apportera des informations permettant des analyses plus détaillées sur les pratiques d'organisation du travail dans les classes observées. Il abordera notamment les effets des choix des enseignantes sur l'implication des élèves dans leur tâche ainsi que sur les différentes formes de différenciation des activités proposées aux élèves.

Patricia Gilliéron  
URSP

- <sup>1</sup> Appelé précédemment «école enfantine», le cycle initial correspond aux deux années préscolaires. Non obligatoire légalement, il est suivi dans le canton de Vaud par un nombre très important d'enfants en première année du cycle comme en deuxième année.
- <sup>2</sup> Dans le but de cadrer les moments d'enseignement observés, les 7 maîtresses ont organisé leur classe librement en faisant apparaître des tâches (au sens large) en lien avec les objectifs et activités préscolaires romands. Plus spécifiquement, il s'agissait en musique de «prendre conscience du phénomène sonore: se familiariser avec les techniques musicales — l'intonation (mouvement sonore, timbre, hauteur, intensité, durée)» et en mathématiques de «se forger des outils de pensée: développer la capacité à ordonner».
- <sup>3</sup> Aucune distinction n'est faite par les enseignantes entre l'organisation de leur travail et celui de leurs élèves.
- <sup>4</sup> Les «périodes sensibles» sont décrites par Maria Montessori (1870-1952), médecin-pédagogue italienne. Il s'agit d'une faculté qui se traduit par des sensibilités particulières et passagères propices à l'apprentissage.
- <sup>5</sup> Généralement, un atelier offre entre 3 et 5 places aux élèves.
- <sup>6</sup> Les ateliers sont des espaces précis dans la classe, dévolus à certaines activités. Ils sont, en général, fixés pour toute l'année scolaire.
- <sup>7</sup> Le travail en ateliers a parfois duré plus longtemps, mais il était convenu avec les enseignantes que le moment observé serait de 40 minutes au maximum, tant en musique qu'en mathématiques.
- <sup>8</sup> Les élèves se mettent à la tâche: choix du matériel, inscription dans un atelier, approche d'un autre élève pour faire un jeu, etc.

*Dans notre canton, le partenariat avec les parents est un des aspects centraux de la réforme EVM. Qu'en est-il dans le terrain? Les enseignantes accueillent-elles volontiers les parents dans la vie scolaire, ou leur présence est-elle vécue comme une intrusion?*

*Pour ébaucher une réponse à cette question, nous avons interrogé les enseignantes<sup>1</sup> CYP2 des établissements explorateurs sur la question des relations entre l'école et la famille. Leurs réponses seront mises en parallèle avec deux modèles d'organisation existants (France et Québec), puis avec le projet des conseils d'établissement mis sur pied dans le canton.*

## **Modèle vaudois : ce que dit la loi...**

La Loi scolaire codifie dans une certaine mesure les relations avec les familles. Elle prévoit qu'une séance d'information collective est organisée au début de chaque cycle ou degré, mais aussi que les parents «sont régulièrement informés sur le déroulement de la scolarité, notamment sur les objectifs de l'enseignement et sur les conditions d'évaluation» (art. 8). Le dossier d'évaluation est également mentionné, dont le but est de «permettre le suivi de l'élève et de favoriser le dialogue entre les partenaires» (art. 11). L'agenda et le carnet d'information sont par ailleurs soumis à la signature des parents.

Notre canton encourage donc un dialogue entre l'école et les parents. Mais l'information des parents sur la scolarité de leur enfant n'est pas totalement nouvelle dans notre système; les enseignantes soulignent volontiers que les entretiens avec les parents n'ont pas fait leur apparition avec EVM, mais qu'ils étaient pratiqués depuis très longtemps.

La loi vaudoise ne prévoit par contre aucune participation active des parents dans les processus décisionnels concernant l'école.

## **L'avis des enseignants vaudois**

En répondant à notre questionnaire sur les relations famille-école, les enseignantes ont exprimé à la fois un désir de bonnes relations (et de relations relativement étroites) avec les familles, mais aussi un besoin de protéger leur autonomie d'une ingérence excessive des parents dans le fonctionnement d'une classe. En lisant les réponses aux nombreuses questions posées, quelques interrogations plus générales se sont dégagées, dont nous avons discuté avec les délégués et directeurs «explos» lors d'une réunion commune.

## **La meilleure manière d'informer les parents**

Il est évident que les parents, pour être de vrais partenaires de l'école, doivent être bien informés du fonctionnement de l'école, savoir ce qu'on va demander à leur enfant, et être à même de le suivre dans son parcours scolaire. Pour ce faire, l'enseignante organise en général une séance d'information collective par année ou par cycle. Dans plusieurs établissements, des séances sont organisées au niveau d'une volée, ce qui n'empêche pas les enseignantes de proposer également une soirée de parents pour leur propre classe.

Les séances «d'établissement» permettent de donner des informations très générales sur le programme à suivre, l'organisation de l'établissement, des aspects de la Loi scolaire que les parents doivent connaître, etc. Elles sont souvent animées par le directeur ou un membre de la direction.

**Les** soirées de parents organisées au niveau de la classe permettent à l'enseignante de décrire son organisation propre, les règles de vie de la classe, la manière dont elle évalue le travail des élèves, etc.

Une déléguée, lors de la discussion commune, a exprimé son insatisfaction par rapport aux soirées de parents collectives. Elle y a renoncé, considérant que cette forme d'interaction était inappropriée et peu intéressante pour les parents eux-mêmes. Elle a donc recours à des entretiens individuels avec tous les parents, qu'elle organise dans les deux mois suivant le début de l'année scolaire. Cette organisation implique une très grande charge de travail en début d'année, mais satisfait l'enseignante, puisqu'elle peut aborder avec les parents les sujets précis qui les intéressent.

## Notre canton encourage donc un dialogue entre l'école et les parents.

L'ensemble des enseignantes a relevé qu'il était important de rester à un niveau général lors des réunions collectives, et de réserver la discussion de problèmes particuliers pour des entretiens individuels. Lors de la discussion, nous avons constaté également que ces réunions sont souvent suivies d'un moment plus convivial, qui peut être consacré à faire connaissance de manière plus informelle, mais aussi à fixer un rendez-vous ultérieur pour discuter d'un problème particulier.

### Les parents dans la classe

L'implication des parents dans la vie de l'école est très variable d'un établissement à l'autre, et probablement même d'une classe à l'autre au sein d'un établissement.

Plusieurs enseignantes offrent aux parents la possibilité de passer un moment dans la classe de leur enfant. La formule la plus habituelle semble être l'invitation d'un parent à assister à une demi-journée de classe. Dans l'un des établissements explorateurs, le délégué décrit un moment «portes-ouvertes» deux matins par semaine, avant le début de la matinée de cours. L'élève peut alors montrer à ses parents sa classe, quelques-uns de ses travaux, etc.

Dans un autre établissement, des «portes-ouvertes» sont organisées pendant la classe. Les parents sont invités à observer les activités, mais sont priés de ne pas intervenir directement auprès de leur propre enfant. Les enseignantes de certains établissements encouragent les parents à venir en classe pour parler d'un sujet qui les concerne personnellement et qui intéresse les élèves. Les commentaires des délégués sur ce genre d'expériences sont positifs.

Ces diverses formes d'accueil des parents dans la classe leur permettent

de mieux se représenter la journée d'école de leur enfant, et de mieux connaître l'enseignante. Certains prendront également conscience de la difficulté du métier d'enseignant.

A l'opposé, d'autres enseignantes ont exprimé leurs très grandes réticences à accueillir les parents en classe. Les raisons exprimées sont de deux types. Certaines enseignantes considèrent que la présence de parents en classe représenterait une surcharge de travail pour elles : *je trouve que j'ai assez à faire avec les élèves sans devoir m'occuper des parents*. Pour d'autres, la présence des parents est un regard extérieur qui les met mal à l'aise : *j'ai horreur d'avoir les parents «dans les pattes», je ne me sens pas à l'aise*. On note également la crainte du jugement que pourraient porter certains parents sur le travail de l'enseignante.

De l'avis des directeurs, les classes ouvertes sont un modèle intéressant de dialogue avec les parents, mais ils se demandent si ce système ne risque pas d'encourager l'ingérence des parents dans la vie scolaire. On pourrait dire, à l'inverse, que la possibilité d'observer directement le fonctionnement de la classe est justement ce qui permettra aux parents de retrouver une certaine confiance dans le travail de l'école. Plusieurs établissements ont institué des visites de ce genre, et les délégués ne relèvent aucun problème d'ingérence de la part des parents invités. Il faut par ailleurs souligner que beaucoup de situations conflictuelles entre les parents et l'école peuvent provenir de malentendus et/ou d'une mauvaise compréhension mutuelle. En général, le fait d'associer un partenaire au fonctionnement de l'école

permettra souvent de développer une relation de confiance, fort utile en cas de désaccord ultérieur.

Une autre forme de présence des parents dans la vie scolaire est leur participation en tant qu'accompagnants à des sorties scolaires ou des camps. Les attitudes des enseignantes vis-à-vis de cette implication des parents sont diverses. Pour les sorties scolaires, on observe un recours fréquent aux parents. Les avis sont plus partagés lorsqu'il s'agit d'un camp d'une semaine. Plusieurs enseignantes relèvent que l'élève dont un parent est présent dans le camp peut être gêné. Un commentaire illustre bien les réticences des enseignantes : *«les parents sollicités s'occupent beaucoup trop de leurs propres enfants.»* On craint aussi les réactions de jalousie des camarades si l'un des parents d'un enfant est présent en permanence.

### Les parents dans l'école Modèles étrangers de relations famille-école

Les modèles français et franco-canadien d'organisation scolaire montrent que les parents sont souvent des acteurs extrêmement présents de la vie de l'école.

En France, les parents d'élèves des collèges et lycées (élèves de 11 à 18 ans) sont représentés dans les conseils d'administration des écoles (CA), ainsi que dans les Comités d'Education à la Santé et à la Citoyenneté (CESC) et dans les conseils de discipline (CD). Par ce biais, ils sont associés à la gestion de l'établissement, au meilleur ancrage de l'école dans la vie sociale (CESC) et à la gestion de crises dans l'établissement (CD).

**Par** ailleurs, les directives ministérielles prescrivent des entretiens individuels avec les parents de chaque élève, trois fois par année scolaire. D'autre part, tous les établissements organisent une «semaine des parents», consacrée à des échanges, conférences, débats, etc.

Au Canada, les parents participent à la vie scolaire principalement en tant que membres des comités d'école, des commissions scolaires et des conseils d'orientation, ainsi que par des actions bénévoles de soutien au fonctionnement de l'école (Goupil, 1997)<sup>2</sup>. Ces différentes réunions permettent aux parents de participer à la définition des orientations de l'école et à l'élaboration du projet d'établissement. Ce système semble concerner les parents d'élèves de tous niveaux scolaires.

En tant que bénévoles au service de la vie scolaire, les parents peuvent accompagner des sorties de classes, aider un élève en difficulté ou assister l'enseignant dans la préparation d'un matériel de cours.

**On** constate qu'en France, comme au Canada, les parents ont un statut de partenaires de l'école plus officiel que dans notre canton. Ils participent à plusieurs commissions consultatives ou décisionnaires. On peut être frappé, en outre, de leur représentation dans les conseils de discipline en France.

Il faut néanmoins relever que la simple présence des parents dans des organes officiels ne garantit pas une réelle prise en compte de leurs positions. Si le partenariat recherché est seulement administratif et ne se traduit pas dans les faits, il est difficile de considérer que les parents sont vraiment associés à l'organisation de la vie scolaire.

### **Situation vaudoise**

Dans le canton de Vaud, la prochaine mise sur pied des conseils d'établissement pose réellement la question de l'implication des parents dans certains aspects de la gestion de la vie scolaire. Les enseignantes sont-elles favorables à cette forme d'organisation ? Nous leur avons demandé si elles souhaiteraient que les parents soient plus présents dans la gestion des établissements. La réponse, unanime, a été négative. Un commentaire reflète bien l'état d'esprit des enseignantes : *Pour des actions ponctuelles, ils sont les bienvenus, mais laissons aux professionnels la gestion de l'établissement.*

Dans certains établissements, les parents sont représentés par l'intermédiaire de l'APE locale, ou, dans un établissement, par un groupe de représentants. Pour un établissement mixte, la déléguée signalait l'existence d'un «conseil de délégués» de parents au niveau secondaire. Quatre établissements au total mentionnent des actions conjointes menées avec l'APE (2 établissements), un conseil des parents (2 établissements) ou leur représentation dans la commission scolaire (2 établissements). Les conseils d'établissement vont donc introduire les parents dans la vie de la majorité des établissements, alors qu'ils y sont actuellement très peu présents.

**On** peut s'interroger sur le rôle exact des différents partenaires dans cet organe. Les conseils d'établissement seront composés à part égale de membres professionnels (enseignants et direction), de poli-

tiques (exécutifs communaux), de délégués des parents et de représentants de la société civile (ecclésiastiques, sportifs, responsables associatifs, etc.). Il faut relever que la plupart auront des responsabilités officielles à titre individuel, que ce soit vis-à-vis du Département pour les professionnels, ou des administrés pour les politiques. Ce n'est pas le cas des parents. Ce décalage au niveau des responsabilités pourrait s'avérer un avantage ou un inconvénient. L'avantage serait une parole plus libre, puisqu'elle aurait moins de conséquences fâcheuses en cas de problème. L'inconvénient pourrait être une attitude trop personnelle de la part des parents s'ils ne sont pas les porteparole d'un groupe constitué. Seule l'expérience pourra nous indiquer de quel côté penchera la balance.

### **Enseignant – parents : la répartition des rôles**

Nous avons demandé aux enseignantes quels problèmes elles appréhendaient le plus. Les réponses montrent, dans treize des quatorze établissements explorateurs, que les enseignantes vivent les interventions de certains parents comme des tentatives de contrôle de leur pratique professionnelle ou comme une preuve de méfiance à leur égard. Une des réponses les plus parlantes est la suivante : *les parents s'immiscent excessivement dans la vie de la classe : ils deviennent des contrôleurs au lieu de partenaires.*

Pour résoudre ce genre de problèmes, il est important de développer une relation de confiance réciproque entre parents et enseignantes. Si les parents

*La présence des parents dans des organes officiels ne garantit pas une réelle prise en compte de leurs positions.*

se sentent écoutés, ils seront moins tentés d'exercer un contrôle au niveau du quotidien de la classe. Si les enseignantes parviennent à instaurer un dialogue ouvert avec tous les parents, le temps important consacré à des entretiens pourrait être compensé par une forte diminution du temps passé à gérer des conflits générés par le manque de confiance et de cohérence entre les adultes.

**Les** autres problèmes rencontrés avec les parents relèvent d'un manque de communication, que ce soit pour des raisons pratiques (parents étrangers, ne parlant pas le français) ou en raison d'un désintérêt des parents pour la scolarité de leurs enfants (parents absents, ne répondant pas aux convocations, etc.). Pour ce genre de problèmes, une expérience intéressante s'est mise en place dans l'arrondissement scolaire regroupant Gland, Begnins et Genolier (voir encadré).

Nous avons également demandé aux enseignantes exploratrices quelles solutions leur semblaient envisageables pour remédier à ce genre de problèmes. Deux types de réponses se sont dégagées :

- Niveau départemental : on demande plus de clarté et de stabilité dans les informations et directives émanant du Département. Une déléguée relevait que les changements de termes pour les appréciations n'étaient pas du tout de nature à donner confiance à des parents déjà déstabilisés par l'abandon des notes.
- Niveau enseignant / établissement : il semble important, pour bon nombre de délégués, de clarifier nettement les rôles respectifs des parents et de l'enseignante, et de poser les limites dès le départ. Pour les rencontres qu'on prévoit difficiles, certaines enseignantes men-

tionnent également le recours à une tierce personne (parascolaire, médiateur, etc.) pour faciliter les échanges.

**Les** enseignantes demandent surtout à être reconnues par les parents comme des professionnelles compétentes, même si leurs décisions peuvent être difficiles à comprendre pour les non-professionnels. C'est principalement un grand besoin de confiance qui s'est exprimé à travers ce questionnaire. Nous laisserons le dernier mot à une enseignante : *Dans le futur, nous craignons de devoir dépenser une trop grande énergie à mettre tout le monde d'accord alors que notre tâche première est d'enseigner.*

#### **Pour renouer les liens : le conseiller famille-école**

**Dans l'arrondissement scolaire regroupant les établissements de Gland, Begnins et Genolier, les communes, sur la proposition des directions d'établissement, ont créé un poste de conseiller famille-école. Lors d'un entretien, Monsieur Uebelhart, directeur de l'établissement de Begnins, a répondu à nos questions sur ce poste.**

#### **Comment est née l'idée d'un conseiller famille-école ?**

*Nous avons, depuis quelque temps, de plus en plus de situations difficiles qui contraignent un membre de la direction à se rendre dans les familles, parfois en compagnie d'un interprète. Ce genre de démarches occupait une part importante de notre temps. Une situation particulièrement complexe a amené les trois directions à réfléchir à un autre type d'intervention pour ces problèmes. C'est ainsi que l'idée d'un conseiller famille-école est née. Nous avons ensuite pu convaincre les communes concernées de financer un poste à 60% pour cette fonction.*

#### **L'obtention d'un tel poste a-t-elle été très difficile ?**

*Il a bien sûr fallu un certain temps, et plusieurs discussions avec les autorités des communes concernées. Lors du récent départ du conseiller famille-école en place, nous avons également dû réexpliquer l'intérêt du poste pour obtenir son maintien. Par contre, les discussions se sont toujours révélées fructueuses, et il n'a pas été très difficile de convaincre les partenaires politiques.*

#### **Quelles sont les caractéristiques administratives du poste ?**

*Le salaire est fourni par les communes des établissements concernés, à savoir Gland, Begnins et Genolier. Le statut de ce collaborateur est assez particulier, étant donné que la fonction a été mise sur pied par la volonté des directeurs et de quelques municipaux.*

*Le statut du conseiller famille-école n'était pas très officiel au départ. Il ne fait pas partie des services psychopédagogiques, bien que son rôle soit semblable à celui d'un intervenant spécialisé, comme un psychologue ou un logopédiste.*

*Le mandat du conseiller est de créer ou de restaurer le lien entre l'école et la famille d'un élève, ce qui peut être parfois très compliqué. Etant soumis au secret professionnel même vis-à-vis du personnel scolaire, il peut entendre des choses que la famille ne veut pas dire à l'école. Les problèmes financiers en sont un exemple marquant. Le conseiller peut aider une famille en difficulté à trouver un financement pour une paire de lunettes ou des soins dentaires, et ce, sans que l'école en soit informée. Il dispose de l'autonomie d'un travailleur social pour obtenir des aides financières destinées aux familles qu'il assiste. Il peut également intervenir pour le paiement de camps et de sorties scolaires.*

*Le conseiller famille-école peut être sollicité par l'école même, mais aussi par des intervenants spécialisés (principalement la médecine scolaire ou les services psychopédagogiques). Les familles peuvent également le solliciter directement. Comme il assiste aux discussions de réseau, il peut également se saisir lui-même d'une situation qui pourrait bénéficier de son intervention.*

**Une telle expérience, bien connue au Canada, montre les possibilités de solutions nouvelles et originales aux problèmes posés par les familles en difficulté.**

Joëlle Leutwyler  
URSP

<sup>1</sup> Le terme «enseignante» est utilisé systématiquement, étant donné la forte majorité de femmes parmi les personnes concernées. Il va de soi qu'il fait toujours référence aussi bien aux hommes qu'aux femmes.

<sup>2</sup> Goupil, G. (1997). *Communications et Relations entre l'École et la Famille*. Montréal: Chenelières/McGraw-Hill.

*EVM associe les parents des élèves au processus d'orientation de leur enfant. Une enquête auprès de ces parents lors de la généralisation du cycle de transition a permis de faire état de leurs connaissances et de leurs opinions sur ce nouveau processus. Les résultats sont proches de ceux observés en phase exploratoire, à savoir une satisfaction générale marquée d'un certain nombre de bémols dont les conséquences ne sont pas négligeables.*

*Après une brève présentation de cette enquête, une synthèse permet de mettre en évidence les principaux résultats. Quelques propositions font, pour conclure, l'objet d'une discussion.*

## Pourquoi une enquête sur les parents et l'orientation?

Le but premier de cette enquête est d'aider à la régulation du nouveau processus d'orientation des élèves, en constatant comment il se déroule concrètement du point de vue des parents. Ceux-ci sont en effet associés à cette orientation, en particulier en se prononçant sur une proposition motivée – fondée sur le dossier d'évaluation – avant toute décision. Ce processus est prévu par l'article 26 de la Loi scolaire et par les articles 28 à 32 du Règlement d'application. Dans le cadre des missions de l'URSP, aider à la régulation signifie fournir l'évaluation d'une mise en œuvre, en la situant du point de vue de différents acteurs, dans un cadre de référence pragmatique et opérationnel. On vise par là une appréciation de l'adéquation entre des intentions et des effets. Le but est donc d'ajuster ce qui doit ou peut l'être à court et moyen termes. En l'occurrence, les résultats intéressent d'une part les parents et les enseignants, d'autre part les cadres administratifs et les politiques.

**Un** deuxième but de l'enquête, qui vise une régulation à moyen et long termes, et qui devrait intéresser les mêmes destinataires, consiste à mieux comprendre un tel processus en relation avec les finalités de l'orientation scolaire. Il s'agit là aussi d'éclairer le sens et les conditions de la collaboration entre l'école et les parents.

## Quelle enquête et comment?

A l'issue de l'année exploratoire, une première enquête avait déjà été conduite auprès d'un échantillon de parents. Un article<sup>1</sup> et un rapport<sup>2</sup> présentant ces premiers résultats avaient été publiés par l'URSP. Pour prolonger ces premiers résultats lors de la généralisation, il a été décidé de renouveler la prise d'information

*Les enjeux de l'orientation/sélection, mais aussi ses conditions concrètes de réalisation, font qu'il y a dissymétrie de regard entre l'école et les familles.*

auprès des parents l'année suivante. Pour l'essentiel, il s'agissait de faire état des observations, connaissances et opinions des parents sur l'orientation «nouvelle formule». Les questions posées dans le cadre d'un questionnaire épistolaire concernaient les moyens d'information proposés par l'école, les conditions d'accès aux voies secondaires et aux débouchés ultérieurs, les buts et les critères de l'orientation, les étapes successives conduisant à la décision finale, ainsi que le rôle joué par les parents eux-mêmes dans ce processus.

**Pour** donner sens à l'information recueillie, quelques éléments d'un cadre d'interprétation peuvent être brièvement esquissés ici. Dans toute démarche aboutissant à une orientation scolaire, on ne peut ignorer un antagonisme latent entre orientation et sélection. Par commodité, on considère que la première concerne plutôt l'élève et vise à favoriser son développement personnel, et que la seconde concerne plutôt ses possibilités d'insertion professionnelle à venir en regard des réalités du marché de l'emploi. Une autre source de difficultés potentielles tient aux différences d'intérêts ou de visions entre acteurs, en particulier les acteurs scolaires d'une part (enseignants, directions, département), les parents d'autre part. On peut dire, de façon là aussi simplifiée, que la culture d'échange

entre l'école et les parents est encore à construire. Outre les rôles différents des uns et des autres, il importe de souligner le fait que les enjeux de l'orientation/sélection, mais aussi ses conditions concrètes de réalisation, font qu'il y a dissymétrie de regard entre l'école et les familles: les parents attendent clarté et précision de la part de l'école, tout en ayant une «petite idée» de la question, venant souvent de leur propre vécu scolaire; le monde de l'enseignement doit mettre en cohérence objectifs généraux et mesures concrètes avant de se «confronter» aux parents. Faire coïncider ces préoccupations ne peut pas conduire à une solution simple dans le cadre d'une collaboration.

**Afin de** recueillir l'information utile à la régulation, l'enquête au moyen d'un questionnaire présente l'avantage d'être un outil standard, facile à traiter, pour une population importante, représentative dans le cas d'un échantillon. Ce même questionnaire présente par contre l'inconvénient d'être difficile à remplir pour certains parents et donc de sélectionner ceux qui fournissent les données. L'idéal, coûteux, serait l'entretien individuel! Toujours est-il que le questionnaire, très proche de celui utilisé lors de la phase exploratoire, a été envoyé à un échantillon de 1000 familles – sur 6300 – ayant un enfant en fin de 6<sup>e</sup> année à l'été 2000. Cet échantillon, tiré aléatoirement, était stratifié selon le sexe des élèves: 50.5% de garçons et 49.5% de filles. Le taux de retour final du questionnaire – 60% – peut être considéré comme satisfaisant.

## Représentativité des résultats

Dès lors que les parents sont reconnus comme acteurs de l'orientation, l'école publique doit prendre en considération les rôles, les pratiques et les opinions de l'ensemble de ceux-

# orientation au CYT

*Les résultats de l'enquête sont plutôt ceux de parents à priori bien intégrés, dont on suppose qu'ils participent aussi davantage à un processus complexe comme celui de l'orientation*

ci, pour aider à réguler le système en traitant tous les élèves sur un pied d'égalité. En interprétant les résultats, il importe donc de garder à l'esprit des biais dans la sélection des réponses, liés à la représentativité des parents qui ont répondu. La sous-représentation que l'on observe chez ceux dont les enfants sont orientés en VSO (23% pour 31% dans l'ensemble) peut être liée à l'allophonie (96% des répondants parlent le français à la maison) et à l'immigration récente (92% des enfants sont scolarisés dans le canton depuis le début), dans le sens où ce sont les parents dont les élèves sont orientés dans cette voie qui présentent plutôt ces caractéristiques et qui ont donc moins répondu. Les résultats de l'enquête sont plutôt ceux de parents à priori bien intégrés, dont on suppose qu'ils participent aussi davantage à un processus complexe comme celui de l'orientation.

## Synthèse des résultats

Le détail de l'analyse du questionnaire figure dans un rapport diffusé en janvier dernier<sup>3</sup>. On se contente ici de tracer à grands traits une synthèse des principaux résultats.

Ces résultats sont très proches de ceux qui avait été observés lors de la phase exploratoire. L'important était de bénéficier d'une prise d'information lors de la généralisation, mais peut-être qu'attendre une ou deux années supplémentaires eût permis de mesurer des évolutions significatives.

**Les** parents sont satisfaits des différents moyens d'information proposés par l'école. Si une

familiarisation semble en cours avec des instruments tels que le carnet d'information et le dossier d'évaluation, ces moyens restent les moins prisés. Les contacts personnels – qu'il s'agisse des séances générales d'information et surtout des entretiens avec les maîtres – sont en revanche très appréciés dans leur principe par les parents.

**L'**information des parents sur les voies et débouchés professionnels ultérieurs est bonne, mais c'est surtout le cas de ceux dont les enfants sont orientés dans les voies les plus exigeantes. Un quart des répondants sont mal informés. En relation avec ces débouchés, on constate que les trois voies secondaires sont, pour les parents, nettement hiérarchisées. Ce ne peut être une surprise au regard de la réalité socioprofessionnelle actuelle.

Après l'orientation, un tiers des parents souhaiterait un autre système de répartition des élèves que les trois voies secondaires actuelles. Ils privilégient alors un système moins sélectif, sans voies, avec des niveaux dans les branches principales. Les parents favorables à ce changement sont ceux qui sont peu informés sur la suite, ou qui ont leur enfant plutôt orienté en voie secondaire à option (VSO).

Pour les parents, le but principal de l'orientation est l'épanouissement de l'enfant. Ils privilégient cependant plutôt l'aspect sélectif lorsque leur enfant est orienté dans les voies à exigences scolaires plus élevées, surtout

la voie secondaire de baccalauréat (VSB). A côté des parents d'enfants orientés dans la voie la moins prisée, qui sont favorables à plus d'intégration scolaire, c'est sans surprise que l'on distingue ce deuxième courant parmi les répondants : celui des parents dont les enfants poursuivront vraisemblablement des études supérieures, qui sont davantage sensibles à la sélection scolaire.

Les parents sont généralement satisfaits du processus d'orientation. C'est principalement le cas d'une majorité «silencieuse». Une minorité, insatisfaite, intervient davantage : entretiens plus fréquents avec les enseignants, davantage de recherche de conseils extérieurs. On observe un recouplement, mais seulement partiel, entre insatisfaction sur l'orientation de l'enfant et sur le dispositif tel qu'il est prévu.

**Lors** des contacts avec les enseignants, le fait de pouvoir faire part de ses arguments, de considérer qu'ils ont été pris en compte et de comprendre ceux de l'interlocuteur favorise l'accord des parents avec l'orientation. L'inverse est bien sûr aussi vrai et c'est cela qui est préoccupant. De telles difficultés de communication interviennent de plus dans un contexte où les parents insatisfaits par rapport au déroulement des entretiens – près d'un tiers des répondants – sont plutôt ceux qui n'ont pas pu prendre connaissance des commentaires écrits fournis par les différents enseignants de leur enfant. Rappelons que la synthèse de ces commentaires doit en principe figurer dans le dossier d'évaluation, et que l'orientation doit être pour l'essentiel fondée sur ce dossier.

**Les** critères d'orientation préférés des parents sont ceux qui concernent l'intérêt de l'enfant et

# orientation au CYT

le souci de lui conserver toutes ses chances pour le futur. Les parents souhaitent en même temps des critères clairs et précis! On ne voit pas très bien comment ceux qui sont préférés, très généraux, pourraient être rendus opérationnels, devenant ainsi gérables par les enseignants et communiqués aux intéressés : les élèves et... leurs parents. Quant aux critères utilisés par l'école, ils sont jugés globalement satisfaisants, mais c'est surtout le cas lorsqu'il n'y a pas de désaccord sur l'orientation.

La note 4, ou la mention *satisfaisant* (actuellement *[objectif] atteint*), devrait conduire en voie secondaire générale (VSG) pour sept parents sur dix. Ceux qui connaissent mal les conditions d'accès aux voies secondaires sont proportionnellement plus nombreux à indiquer la VSB. La relation entre les nouvelles appréciations pour évaluer le travail des élèves et les différences de qualification entre les trois voies semble encore constituer une source de confusion.

Le déroulement du processus d'orientation correspond à une «procédure d'élimination des divergences». De la première estimation à la décision finale, en passant par la proposition motivée, un tel rapprochement se fait dans le sens où l'école tend à rejoindre l'idée d'orientation que les parents avaient à l'origine.

**Si** une famille sur cinq n'est pas d'accord avec l'orientation proposée par les enseignants, on n'en retrouve plus qu'une sur dix qui fait opposition à la proposition motivée de mai. Les autres acceptent, se résignent, estiment que l'école doit

prendre ses responsabilités (sauf quelques cas de recours).

Pour huit parents sur dix, enfin, la responsabilité de l'orientation devrait être partagée entre l'école et la famille (en cas de désaccord persistant, une majorité la confie à l'école). Les autres sont à trois contre un pour que l'école décide.

## Propositions

De l'ensemble de ces résultats ressortent différentes propositions qui présentent matière à discussion. Nous en retiendrons principalement cinq.

1. Il semble important de reprendre le débat qui, pour n'être pas nouveau, n'en est pas moins toujours actuel, celui qui concerne l'opposition entre **l'intégration et la sélection**. Ces deux courants relevés dans les positions des parents doivent nous faire réagir, mais dépassent clairement le niveau de la régulation. Toute décision visant à privilégier l'un ou l'autre de ces courants correspond à un choix politique. Un tel choix doit certes, idéalement, s'appuyer sur une conception philosophique de l'enseignement mais, quoi qu'il en soit, toutes les options pédagogiques en dépendent directement. A défaut d'orientations claires et concrètes dans ce domaine, on s'en remet à une navigation à vue.
2. Pour dépasser les ambiguïtés soulignées par les parents à cet égard, mais aussi les contradictions véhiculées par eux, il serait souhaitable de mettre en place **de vrais critères d'orientation**. Ces critères doivent à priori être relatifs aux dimensions envisagées dans le règlement: degré de maîtrise, progrès, capacité à

s'adapter et attitude. Ils doivent cependant, pour pouvoir être considérés comme des critères, être rendus opérationnels, c'est-à-dire être concrets et communicables. Dans un souci d'égalité de traitement des élèves, il semblerait aussi logique qu'ils ne soient pas plus disparates que nécessaire, que ce soit d'un enseignant à l'autre ou d'une région à l'autre. Le lien avec l'évaluation est ici évident, et c'est toute la problématique de l'évaluation du travail des élèves qui est alors posée, pas seulement au cycle de transition. Les parents y font du reste explicitement référence.

3. Afin de prévenir des malentendus, il semble que l'école ait intérêt à **prendre contact assez tôt pour parler d'orientation avec les parents** et ne pas attendre la dernière ligne droite, en février de la 6<sup>e</sup> année. Il y a en effet une contradiction entre la volonté d'avoir conçu un cycle d'orientation sur deux ans – bien que la fonction d'adaptation au niveau secondaire y joue un rôle non négligeable – et le souci de ne pas entrer trop vite dans un processus où l'on craint de devoir aussitôt se justifier. Même si les consignes dans certains établissements ont changé ces deux dernières années, en fixant des jalons plus vite, en particulier pour en parler avec les parents, on comprend qu'il serait plus aisé d'assumer cette fonction d'orientation sur la durée avec des critères mieux codifiés, et partant plus facilement communicables (voir proposition numéro 2). Si la formation des enseignants à la collaboration externe peut jouer un rôle à cet égard, on est enclin à penser que la question de la rigueur des critères de l'orientation représente un poids prépondérant.

4. Pour éviter une orientation à plusieurs vitesses, il importe de **conser-**

*On est enclin à penser que la question de la rigueur des critères de l'orientation représente un poids prépondérant.*

# orientation au CYT

**ver à l'école sa responsabilité d'orientation.** Dire, en caricaturant, que soit les parents sont mécontents et on leur laisse la décision, soit ils sont contents et il n'y a rien à changer est battu en brèche par les résultats de l'enquête. Les parents considèrent plutôt que c'est à l'école de faire son travail – un certain nombre mentionnent justement qu'ils ne sont eux-mêmes pas des professionnels – mais qu'on peut être insatisfait de ce travail; et pas seulement parce que son enfant est «mal» orienté. Ce peut être aussi le cas parce que les critères sont flous, mal communiqués, pas assez tôt, etc. D'un autre côté, les enseignants du cycle de transition semblent être presque aussi nombreux à vouloir laisser aux parents la décision finale d'orientation que ceux qui souhaitent la conserver à l'école<sup>4</sup>. Au travers des arguments fournis par les premiers, on discerne un «ras-le-bol» qui traduit des situations devenues ingérables. Il faut bien sûr en tenir compte, en donnant davantage d'arguments aux enseignants, notamment en termes de critères (voir encore la proposition n° 2). Il convient cependant de ne pas oublier que la porte ouverte à ces acteurs extérieurs à l'institution que sont les parents implique, dans la mesure exacte où on leur confère du pouvoir, une discrimination potentielle qui tient à leurs différences. Les parents les mieux informés sont généralement ceux des enfants dont la réussite scolaire est la meilleure. C'est dans ce sens que l'on peut parler de risque d'orientation à plusieurs vitesses.

5. De façon générale, enfin, une prise en compte par l'école de ces différences entre parents suppose une **différenciation des moyens d'information**, en intensifiant ceux destinés aux familles les plus

démunies en la matière. Dans un dispositif qui sollicite activement les parents, ce prix à payer paraît le seul à même de tendre à une égalisation des chances de réussite scolaire. Et si l'on se demande comment une telle différenciation est possible, on peut penser que, toute proportion gardée, elle doit présenter pour le système des difficultés assez similaires à la différenciation pédagogique en classe préconisée pour l'enseignant. Il y faut effectivement du temps et des outils.

Jean-Pierre Abbet  
URSP

- 1 Abbet, J.-P. (2000). Opinion de parents sur l'orientation. *Deux points*: « ouvrez les guillemets », 10, 11-14.
- 2 Abbet, J.-P. (2000). *Orientation scolaire au cycle de transition, l'opinion des parents d'un échantillon de «classes explo»*. Tiré à part. Lausanne: URSP.
- 3 Abbet, J.-P. (2002). *Les parents et l'orientation. Orientation scolaire au cycle de transition: enquête lors de la généralisation*. Lausanne: URSP.
- 4 Société pédagogique vaudoise (2002). EVM: stop ou encore... In *Majuscules – Lettres de la Société pédagogique vaudoise*, 39, 2 - 7.

*Les notes qui suivent retracent le parcours d'un élève que les spécialistes ont caractérisé comme présentant des tendances autistiques. Elles sont écrites par son enseignante au cycle initial, et montrent les efforts et l'engagement d'un réseau pour l'intégration d'un tel enfant. Ce témoignage pose des questions essentielles et graves, notamment sur la transition si délicate d'un cycle à l'autre pour des élèves particuliers, et montre qu'en la matière aucune solution n'est évidente et que toute décision comporte un risque. On comprendra donc que ces pages ne visent pas à critiquer tel ou tel spécialiste, mais insistent au contraire sur les collaborations nécessaires pour trouver l'intégration la plus favorable.*

*Intégration et différenciation : l'histoire d'un enfant*

CIN

## L'importance du diagnostic

L'histoire d'un enfant et de sa famille est toujours une histoire unique, particulièrement dans ces situations qui supposent pour de jeunes enfants et leurs parents un long parcours semé de questions parfois sans vraies réponses.

Selon les besoins d'un enfant, on sera amené à tenir compte de sa différence et à adapter les activités qui lui sont proposées, ainsi qu'à lui proposer un parcours qui peut aller jusqu'à sa scolarisation dans une structure spécialisée.

En revanche, un enfant peut connaître des difficultés si importantes et aiguës qu'on est conduit à le placer depuis ses plus jeunes années dans une structure spécialisée. Puis à un certain moment on se pose la question de son intégration dans une classe régulière.

C'est là que, bien qu'il ne soit pas facile pour des parents d'accepter que leur enfant ait une difficulté particulière, le fait de savoir de quoi il s'agit est souvent un moment libérateur et déculpabilisant pour eux. On entendra ces derniers dire qu'enfin on va pouvoir agir en connaissance de cause et que ce qui a été fait pendant de nombreux mois en tâtonnant trouve maintenant une ligne directrice porteuse d'espoir.

Voici donc l'aspect positif du diagnostic.

## Du diagnostic à la décision

Cependant, après avoir identifié une différence ou une difficulté particulière, que va-t-on en faire, et quel regard va-t-on porter sur cette différence ? Un enfant existe en effet dans sa totalité comme personne et ne se résume pas à la description de sa difficulté.

Comment pourrait-on tracer le chemin de cet enfant-là pour que l'on puisse développer un projet de vie, un projet pédagogique, en essayant d'éviter certaines formes d'exclusion ?

Il faut alors se poser la question de savoir quel est le meilleur chemin pour cet enfant. Mais que se passe-t-il quand les personnes impliquées n'ont pas la même représentation de ce meilleur chemin ?

**Les** arguments des uns et des autres ont tous leur valeur. En voici quelques exemples :

- l'enfant souffre trop, car il se rend compte qu'il n'arrive pas aussi bien que les autres, il faut donc qu'il rejoigne un milieu spécialisé où il sera moins confronté à sa différence.
- L'enfant a besoin de la stimulation des enfants de son âge, il est souhaitable qu'il puisse se développer dans une classe ordinaire.
- L'enfant présente des troubles de comportement et un manque d'autonomie tels que la classe ordinaire n'est plus en mesure de l'accueillir...

Comment va-t-on **décider** à un certain moment d'intégrer un enfant en classe régulière ou dans une structure spécialisée ? Quelles observations, quelles références vont avoir le plus de poids dans la décision ?

C'est loin d'être une démarche facile et pour tenter de prendre en compte tous les aspects liés à ces décisions, il est essentiel de tenir compte des renseignements apportés par toutes celles et tous ceux qui ont suivi l'enfant et le connaissent : les parents, les enseignants, et les autres professionnels impliqués dans une optique de travail en réseau.

## Exemple d'un parcours

Pour illustrer ces propos, voici la situation d'un enfant, que nous

# intégration

appellerons Antoine, ayant présenté depuis ses premières années des traits autistiques ainsi qu'un important retard de langage. Pour cet enfant, le diagnostic a été posé tôt, ce qui a permis un travail précoce efficace. Mais on va voir que la suite du parcours n'a pas été exempte de difficultés.

**Grâce** aux excellents soins reçus pendant ses premières années dans une structure spécialisée, Antoine a fait de grands progrès et ses parents se sont posé la question de lui donner la possibilité de rejoindre l'école de son village pour l'entrée en classe de cycle initial. Né en février, il n'avait que quelques mois de retard par rapport aux enfants de son âge. La décision a été difficile pour les parents, car ils étaient confrontés à deux avis différents émanant des professionnels qui avaient suivi Antoine précédemment. Les uns se fondaient sur les rapports d'un neuro-psychiatre, lesquels montraient qu'Antoine avait rattrapé une partie de son retard en langage, et donnaient un avis plutôt encourageant. Les autres exprimaient un avis négatif, estimant que l'enfant ne pourrait pas construire des apprentissages attendus au cycle initial. Les parents d'Antoine ont donc été placés devant un dilemme, difficile à vivre. Comment prendre une bonne décision dans une telle situation ?

On peut se poser ici la question de savoir si l'avis négatif des professionnels de la structure spécialisée ne viendrait pas d'un manque de communication entre leur institution et l'enseignement régulier. On sait en effet qu'au cycle initial la différen-

ce est très développée et qu'il y est possible d'adapter les conditions d'apprentissage aux particularités d'un enfant. Comment pourrait-on alors agir afin de favoriser une meilleure compréhension entre ces différents milieux ? Peut-être pourrait-on développer des pratiques de visites mutuelles ? La question est ouverte. Après un temps d'hésitation compréhensible, les parents d'Antoine ont décidé de l'inscrire au cycle initial. Commencent alors les démarches liées au futur projet d'intégration. Dans quelle classe Antoine sera-t-il intégré ? Y a-t-il dans l'établissement des enseignantes susceptibles de l'accueillir et capables de l'aider à trouver sa place dans le cadre du groupe d'enfants de leur classe ?

Une réponse ayant été trouvée à ces questions, Antoine se rend dans sa future classe pendant deux à trois jours. Des observations complémentaires sont rassemblées et seront discutées lors de la première rencontre de réseau, réunissant les parents d'Antoine, les professionnels impliqués et le directeur de l'établissement. La décision est prise d'intégrer Antoine à la rentrée d'août, de façon partielle d'abord.

**Un** suivi de réseau, à une fréquence de trois mois d'intervalle environ, est mis en place. L'adaptation et les progrès de l'enfant seront ainsi périodiquement évalués et appréciés. Diverses formes d'aide seront décidées, afin de donner toutes ses chances à ce projet, qui sera un chemin unique que l'on va vivre avec l'enfant et ses parents. Le taux d'intégration sera adapté au fil du temps jusqu'au moment où l'enfant viendra à l'école comme les camarades de son

village. Ce suivi minutieux est rassurant, pour les parents d'Antoine et pour ses enseignantes, qui trouvent un lieu pour poser des questions et bénéficier d'un certain soutien.

**Lors** de ces rencontres, des objectifs en rapport avec des compétences sociales et des apprentissages scolaires sont discutés. Concernant les compétences sociales, des craintes légitimes sont exprimées. Antoine pourra-t-il créer des liens avec ses camarades ou va-t-il se replier sur lui-même ? Pourra-t-il comprendre les codes sociaux qui régissent la vie de la classe ? Pourra-t-il participer avec profit à des démarches qui font appel à des échanges entre élèves ?

Fort heureusement, Antoine ne s'est pas replié sur lui-même, mais a pu se faire des copains. Il a été aidé au départ par la présence d'enfants qu'il retrouvait dans son quartier, mais il n'a pas tardé à nouer d'autres liens. Antoine a progressivement pu comprendre l'organisation de la classe. Une aide sous forme de supports visuels lui a été apportée. Lors des activités de correspondance et d'échanges de compétences par le moyen de brevets, il a pu entrer dans des démarches d'échanges avec d'autres enfants. Face à sa difficulté dans les choix et aux moments de transition entre les activités, une aide spécifique lui a été apportée. Et l'on a bientôt pu constater une bonne évolution dans l'autonomie de son travail.

**Mais** si l'adaptation sociale a été le premier objectif poursuivi, très rapidement, des objectifs d'apprentissage identiques à ceux demandés aux autres élèves ont été visés. Antoine a fait de gros efforts pour s'adapter et pour répondre à ce que l'on attendait de lui. Il a déve-

20

*Un enfant existe en effet dans sa totalité  
comme personne et ne se résume pas  
à la description de sa difficulté*

*Il est essentiel de tenir compte des renseignements apportés par toutes celles et tous ceux qui ont suivi l'enfant et le connaissent : les parents, les enseignants, et les autres professionnels impliqués dans une optique de travail en réseau.*

loppé des compétences sociales, ainsi que des apprentissages. En fin de cycle initial, il avait ainsi atteint un bon niveau dans les différents domaines, un niveau en tout cas largement suffisant pour pouvoir aborder la suite des apprentissages au premier cycle primaire.

**Tous** les aspects mentionnés ci-dessus ont été développés et discutés en détail lors des rencontres de réseau. La démarche de suivi pédagogique a particulièrement bien fonctionné.

Cependant, dès l'automne de sa deuxième année au cycle initial, s'est posée la question de son orientation pour l'année suivante.

Pour guider cette décision, un examen psychologique a été demandé, qui s'est révélé peu favorable, car il mettait en relief les difficultés spécifiques d'Antoine. Mais ce rapport ne pouvait pas refléter la progression positive réalisée par Antoine dans le cadre de la classe.

En effet, pour un enfant à tendances autistiques, la situation de test habituelle le met dans une posture délicate. Il doit s'adapter d'emblée à une nouvelle personne, se rendre seul dans son bureau, répondre à des questions, faire des activités nouvelles, comprendre rapidement ce que l'on attend de lui. Ce premier rapport a été suivi par un second, reflet d'une visite de l'enfant dans une classe à effectif réduit, tout aussi négatif lui aussi.

Ces avis ne sont pas sans conséquences au niveau de l'institution. Quel poids donner à ces rapports en vue de l'orientation de l'enfant ? Continue-t-on de réfléchir à la suite du projet d'intégration de l'enfant ou pense-t-on que ses difficultés sont trop importantes et que la seule issue qui reste est le retour dans une structure spécialisée ?

Dans ce cas-là, on s'est focalisé sur la différence de l'enfant et sur le diagnostic posé sur lui et on a trop peu pris en compte l'immense effort couronné de succès que l'enfant a fourni pour s'adapter dans la classe et pour entrer dans des apprentissages qui l'ont amené à des acquisitions largement suffisantes pour continuer son intégration en classe primaire. L'enfant est à nouveau placé dans une situation d'échec alors qu'il avait tout fait pour s'intégrer dans la classe.

Cette focalisation sur le diagnostic a provoqué encore d'autres réactions de la part des enseignantes, qui s'interrogeaient : si une classe à effectif réduit n'était pas en mesure de recevoir cet enfant, comment une classe «normale» le pourrait-elle ? Pour rassurer ces enseignantes, il s'agirait donc de mettre en relief les potentialités que l'enfant a manifestées dans son parcours scolaire antérieur.

**I**l est vrai que l'on parle beaucoup d'intégration, mais que pourrait-on faire pour que des conditions toujours plus favorables soient

réunies pour la rendre possible ? Ne serait-il pas utile de développer des formes de soutien aux enseignantes et aux enseignants qui accueillent des élèves tels que celui dont nous parlons ici ? Il est donc primordial de réfléchir particulièrement aux moments de transition entre cycles ou degrés lorsque des décisions importantes doivent être prises pour choisir le meilleur chemin pour l'enfant.

Régine Clottu  
CIN et HEP

# surdoués

*Comment ne pas être déconcerté devant un enfant aux potentialités intellectuelles exceptionnelles, dont on attend spontanément beaucoup, mais qui présente d'importants problèmes comportementaux et émotionnels et se retrouve finalement en échec scolaire?*

*L'école ne pouvait pas rester indifférente et inactive devant le désarroi de ces élèves et se pose aujourd'hui les questions fondamentales: qui sont ces enfants surdoués? comment les identifier? quels problèmes scolaires risquent-ils de rencontrer? quels aménagements l'école peut-elle leur proposer?*

## Qui sont les enfants surdoués?

Les enfants surdoués – également appelés à haut potentiel, talentueux ou intellectuellement précoces - ont un rythme de développement intellectuel supérieur à celui de la moyenne des enfants de leur âge et sont capables de réaliser des performances qui sont celles d'enfants plus âgés. Le seuil communément admis pour définir un enfant surdoué est un quotient intellectuel supérieur à 130, ce qui représente 2,3% de la population scolaire, soit un élève sur 43. Pour le canton de Vaud, on peut estimer cette population entre 1500 et 2000, mais seuls 3 à 5% d'entre eux seraient «officiellement» détectés.

Les enfants surdoués sont autant des filles que des garçons et sont issus de familles de tous les niveaux socio-économiques.

## Comment les identifier?

Pour pouvoir proposer des mesures particulières aux enfants intellectuellement précoces, il faut avant tout les détecter. Les enseignants ne réussiraient à identifier spontanément que la moitié des surdoués de leur classe et désigneraient aussi comme surdoués des enfants qui ne le sont pas. D'où l'importance d'indices qui peuvent attirer l'attention dès le plus jeune âge de l'enfant, tels que:

- *Traits de caractère*
  - la curiosité et la soif d'apprendre
  - l'hypersensibilité
  - le tempérament indépendant voire solitaire
  - l'humour
  - la créativité et l'imagination
  - l'âge mental en avance sur l'âge réel
  - la dyssynchronie interne (décalage entre les potentialités intellectuelles et le moindre développement affectif et moteur)

- *Capacités intellectuelles*
  - la grande capacité d'attention
  - la ténacité, dans la réalisation des tâches
  - la mémoire immédiate importante
  - l'avance dans les connaissances et les raisonnements
  - l'apprentissage précoce de la lecture
  - l'emploi d'un vocabulaire riche et recherché
- *Centre d'intérêt particulier*
  - l'intérêt pour les questions d'ordre métaphysique
- *Vie relationnelle*
  - la difficulté d'intégration dans les groupes d'enfants
  - la recherche de la compagnie d'enfants plus âgés ou d'adultes.

**Tous** ces éléments ne se manifestent pas forcément ensemble et chaque enfant est différent, mais plusieurs signes permettent de faire des hypothèses. L'enfant a alors la possibilité de passer des tests d'intelligence qui détermineront un niveau de quotient intellectuel (Q.I.). Il s'agit d'une série de questions faisant appel au raisonnement et, pour certains tests, d'épreuves sollicitant l'adresse manuelle qui situeront les performances de l'enfant par rapport à celles de l'ensemble de la population de son âge.

L'emploi de ces tests reste controversé mais certains psychologues pensent que mettre un nom sur sa différence soulage l'enfant. Cela peut également aider l'enseignant à ajuster son niveau de sollicitation afin que l'élève puisse exprimer pleinement son potentiel et nourrir ses appétits intellectuels.

## Quels problèmes scolaires peuvent-ils rencontrer?

Selon une étude menée par Claudia

22

*Les surdoués  
interrogent  
l'école*

URSP

Jankech, psychologue-psychothérapeute, 57% des surdoués sont de bons élèves, 30% fonctionnent en dessous de leur potentiel et 14% sont en échec scolaire. De plus, 23% de l'ensemble des surdoués présentent des problèmes de comportement.

Les facteurs d'échec les plus courants sont le manque de méthode, le manque de travail, l'inhibition intellectuelle et la démotivation due à l'ennui. Des difficultés cognitives telles que dyslexie (difficultés d'apprentissage de la lecture) ou hyperkinésie (déficit de l'attention souvent associé à une hyperactivité) peuvent parfois se rencontrer.

#### *Méthode et travail*

Les causes principales de l'échec scolaire chez les enfants surdoués seraient un manque de méthode de travail – ils comprennent intuitivement les problèmes et ne savent donc pas raisonner – et d'entraînement à soutenir l'effort – ils réussissent sans travailler. Ces faiblesses peuvent conduire à l'échec dès que le programme se complexifie.

#### *Sous-performance*

La sous-performance peut être un moyen pour l'enfant de se rapprocher de la norme et d'être mieux accepté, d'une part, par ses camarades du même âge avec lesquels il est parfois mal à l'aise, et, d'autre part, par l'enseignant qui lui propose des apprentissages insuffisants.

#### *Ennui*

Ces enfants imaginatifs, animés d'une grande soif d'apprendre et d'une curiosité intense, ont vite ten-

dance à s'ennuyer dès lors qu'ils doivent s'adapter à un rythme trop lent pour eux. Ils risquent alors de décrocher par manque d'intérêt.

Face à l'inadéquation de l'enseignement à leur égard, les enfants surdoués peuvent avoir des réactions de type dispersion, difficulté de concentration, hyperadaptation (surtout chez les filles), agitation (avec certaines similitudes avec les enfants hyperactifs), opposition active ou passive, repli social, désinvestissement des apprentissages. A cela, il faut ajouter la dévalorisation qui peut avoir de graves répercussions sur la vie émotionnelle et entraîner des conduites destructrices. Le taux de suicide serait trois fois plus important chez les adolescents surdoués que chez les autres.

Comment répondre à ces difficultés ? Comment faire pour que l'école prenne en compte les besoins spécifiques de ces élèves comme elle le fait pour les autres élèves en situation d'échec ou de souffrance ?

#### **Quels aménagements l'école peut-elle leur proposer ?**

Il s'agit, comme pour l'éducation de tout enfant, de lui assurer un épanouissement intellectuel et socio-affectif optimal. Il est donc nécessaire de veiller à ce qu'il puisse progresser à son rythme, nécessairement différencié puisque qu'un enfant est rarement précoce dans tous les champs d'activité.

La plupart des expériences conduites en Suisse comme à l'étranger repose sur quatre types de solutions, éventuellement combinées.

**A. Le regroupement des élèves.** Il peut s'agir d'un regroupement temporaire ou durable, dans des classes ou des établissements spéciaux, basé sur l'homogénéité des connaissances plutôt que sur celle de l'âge.

Plusieurs recherches ont montré que l'effet de marginalisation du regroupement était largement contrebalancé par le soutien socio-affectif, la stimulation intellectuelle et la motivation scolaire suscités par ce type d'organisation. Cependant, il convient de réaliser qu'il s'agit d'un cloisonnement supplémentaire dans un système qui peut en comporter déjà beaucoup.

**B. L'adaptation des contenus d'apprentissage,** par enrichissement (introduction de nouvelles disciplines : cours à option, enseignement dans une autre langue, possibilité d'être auditeur dans une classe supérieure, etc.), approfondissement (étude plus poussée de certaines disciplines) et complexification des programmes ordinaires (développement des compétences transversales comme l'observation, la synthèse, l'analyse, etc.). Ces mesures peuvent intervenir dans la classe d'origine, en groupes d'intérêts hors classe (elles nécessitent alors une dispense de certaines branches régulières) ou en extra-scolaire. Elles permettent de répondre aux besoins de curiosité et de difficulté que ressent l'enfant.

**C. L'adaptation des rythmes d'apprentissage** et de la progression dans les cursus. Il peut s'agir de rythmes différenciés selon les disciplines ou de mesures d'accélération telles que l'entrée avancée en primaire, le saut de classe, le cursus accéléré (comme l'accomplissement d'un programme de 2 années en une). Cette mesure n'apporte pas de changement quant aux programmes ou aux méthodes, elle

*Ces enfants imaginatifs, animés d'une grande soif d'apprendre et d'une curiosité intense, ont vite tendance à s'ennuyer*

visent uniquement à accélérer le rythme des acquisitions.

Pour qu'une accélération soit réussie, il faut respecter des critères de sélection (désir et talent manifestes, maturité adéquate), choisir un moment charnière (par exemple le passage du primaire au secondaire), sensibiliser enfants, parents et enseignants et trouver une forme adéquate d'encadrement.

**D. L'adaptation des méthodes pédagogiques utilisées**, en particulier dans le sens d'une plus grande différenciation permettant de prendre en compte les besoins de tous les élèves. D'autres pistes sont le développement de l'autonomie, l'individualisation de l'enseignement, la diversification des méthodes de travail (travail libre par groupes homogènes, projets personnels, etc.) et du matériel (utilisation des moyens informatiques, etc.). L'enfant peut faire profiter la classe de ses connaissances par des exposés ou du tutorat. Si l'élève est en échec, il est important de lui donner les outils pour gérer et organiser son travail, développer son sens de l'effort. Il doit également être encouragé dans les activités où il réussit moins bien, comme l'écriture ou le dessin.

**Pour** être optimisées, les mesures citées devraient être accompagnées de trois démarches :

- L'information aux parents quant au soutien éducatif qu'ils peuvent apporter à leur enfant.
- La formation de base et continue aux enseignements concernant notamment le repérage des enfants surdoués, le soutien à leur apporter, l'organisation de l'enseignement à leur égard.
- L'évaluation des mesures introduites.

*Les enseignants, désormais sensibilisés à cette question dans le cadre de la formation initiale et continue, devraient être plus à même de les repérer.*

### La situation actuelle dans le canton de Vaud

Il n'y a pas, dans le canton, de mesure de dépistage systématique des élèves surdoués. En revanche, les enseignants, désormais sensibilisés à cette question dans le cadre de la formation initiale et continue, devraient être plus à même de les repérer.

Trois types de mesures sont proposés. Le premier est le saut de classe, qui peut être appliqué une fois au maximum. Le second est une solution personnalisée, entreprise en classe, pour un élève en situation d'échec scolaire. Le dernier est le regroupement ponctuel des élèves surdoués. La réflexion vaudoise porte actuellement sur un enrichissement de ces mesures et leur intégration dans le cadre de la mise en œuvre d'EVM (Ecole Vaudoise en Mutation).

La réalisation des mesures est le plus souvent confiée à l'enseignant titulaire, mais il peut également s'agir d'un enseignant d'appui. La réalisation de ces mesures par d'autres personnes est à l'étude.

### L'expérience de Montreux

Des projets de plus en plus nombreux se mettent en place pour répondre aux besoins des enfants surdoués; c'est ainsi qu'on compte aujourd'hui une dizaine d'établissements dans le canton qui proposent des mesures-pilote. A Montreux, par exemple, une

classe regroupe une dizaine d'enfants du primaire et du secondaire le mercredi matin. Agés de 7 à 12 ans, repérés dans les écoles de l'Est vaudois, ces enfants ont en commun un Q.I. largement supérieur à la moyenne, mais des difficultés d'adaptation scolaire. Ces 4 heures par semaine sont là pour répondre à une différence, pour pallier une souffrance scolaire. L'objectif est de les remettre à flots en leur «apprenant à apprendre». Les activités proposées laissent place à l'imaginaire et aux intérêts personnels des enfants; il s'agit d'expériences, de jeux collectifs, d'exposés, d'informatique, de visites d'expositions ou de musées. Cette unité fonctionne depuis la rentrée 2000 de manière officialisée, sous la houlette conjointe du *Service de l'enseignement spécialisé* et de la *Direction générale de l'enseignement obligatoire*.

Après une année d'expérience, le bilan était très positif. Le rapport supervisé par P. Steffen, directeur de l'établissement, montre, en s'appuyant sur les témoignages des acteurs concernés (enfants, parents, enseignants) :

- une motivation retrouvée face à l'école
- une vie familiale apaisée
- une vie scolaire plus pondérée (plusieurs parents mentionnent que cette classe a un effet de soupape)
- et l'envie pour tous les partenaires de continuer.

**En effet**, cette classe répond à plusieurs besoins essentiels de ces enfants : un besoin de reconnaissance et d'acceptation (la classe est un moment où ils peuvent vivre leur différence et échanger avec d'autres enfants auxquels ils peuvent s'identifier), de motivation et d'équilibre.

L'évaluation de l'ensemble des projets-pilote, coordonnée par la DCEO,

sera disponible à la fin de l'année 2003.

### Conclusion

Dans ses principes, le nouveau système éducatif vaudois devrait posséder les atouts pour une prise en charge satisfaisante des enfants intellectuellement précoces. L'organisation en cycles offre, par exemple, la possibilité d'adapter les contenus et les rythmes d'apprentissage. Les mesures particulières destinées aux élèves surdoués sont encore en phase exploratoire. A terme, elles devraient être mises en place dans le cadre d'une stratégie globale, qui éviterait l'éparpillement des initiatives locales et devraient s'accompagner d'un programme de recherche permettant d'en évaluer l'impact.

Karine Daeppen  
URSP

### Références bibliographiques

Etablissement primaire de Montreux-Veytaux (2001). *Vous avez dit surdoué...?? Bilan de l'expérience montreusienne*. 26 p.

Jankech-Caretta, C. (2000). Outils pour détecter les enfants à haut potentiel. *Résonances*, 4, 8-9.

Leu, N. (2001). Enfants surdoués: Un nouveau défi pour l'école? *Correspondances de l'enseignement primaire genevois*, 13, 4-6.

Terrassier, J.-C., Gouillou P. (2000, 3<sup>e</sup> éd.). *Guide pratique de l'enfant surdoué*. Paris: ESF.  
<http://www.pedagonet.com/other/ENRICH1.htm>  
Ce site fournit des exemples originaux d'activités d'enrichissement à l'intention des enfants surdoués.

*L'école n'est pas une fin en soi: l'article qui suit veut montrer que l'Approche du monde professionnel n'est pas seulement un cours de plus, mais l'état d'esprit d'une école qui n'est pas effarouchée par l'entreprise. Il place aussi la réflexion sur le plan plus large de la transition délicate pour tous les adolescents entre l'école obligatoire et post-obligatoire vers une formation ou un métier ultérieurs, et décrit les axes de la formation à cette problématique pour les maîtres semi-généralistes au sein de la HEP.*

Suite en page 26

*L'AMP : accompagnement vers et dans la transition pour les élèves et les maîtres*

**Une** des missions de l'école est d'offrir du temps, de l'espace et les compétences de professionnels<sup>1</sup> pour accompagner l'adolescent dans sa transition entre l'école obligatoire et la formation<sup>2</sup>.

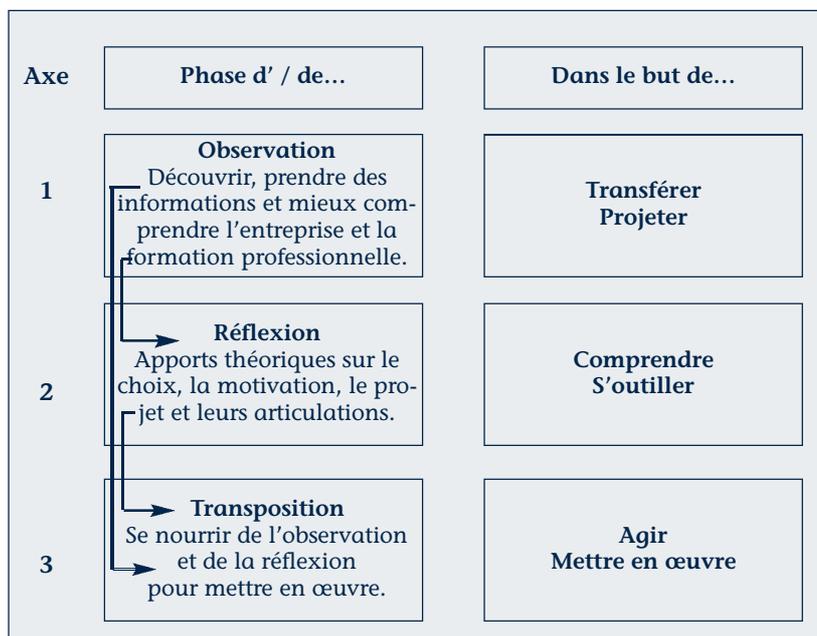
A nos yeux<sup>3</sup>, les termes «approche» et «monde professionnel» sont pourtant réducteurs, et ne reflètent pas la réalité vécue. En effet, à l'issue de la scolarité obligatoire, il ne suffira pas d'avoir «approché» la situation de transition. L'adolescente et l'adolescent devront réellement opérer des choix et prendre des décisions en fonction d'un projet de formation. De plus, le sens habituel donné à «formation professionnelle» est l'apprentissage, avec, à la clé, l'obtention d'un CFC. Or, toutes les formations (études, apprentissage, ...) mènent à l'exercice d'une profession, point important de l'insertion sociale. Aussi préférons-nous le terme de «transition entre secondaire I et formation(s)». Cela implique un élargissement de la notion de transition aux élèves de toutes les voies de la scolarité obligatoire ainsi qu'à ceux des gymnases (maturité et école de degré diplômé).

## Une formation – des ressources

*Je pense que tant les enseignants que les orienteurs devraient effectuer des stages en entreprise afin de mieux réaliser ce qu'est le monde professionnel. Il y a encore trop de préjugés et d'a priori.*<sup>4</sup>

En faisant de l'AMP une option de compétence obligatoire pour les maîtres semi-généralistes et en lui attribuant 10 crédits (300 heures de travail dont 120 heures de cours), la formation initiale offre aux futurs enseignants de VSO et de VSG une réelle compréhension du processus de transition et de ses acteurs.

Lors de la mise sur pied de la Haute école pédagogique vaudoise, l'exposé des motifs proposait : *De plus, les étu-*



*diants de la voie «semi-généraliste» seront appelés à faire, en cours de formation, des stages en entreprises durant les vacances scolaires.*

Les formateurs en charge de l'AMP ont articulé une formation autour de trois axes (voir tableau ci-dessus) : Dans la réalité de la formation, pour la phase d'observation, les étudiantes

et les étudiants de la voie semi-généraliste doivent effectuer un stage de 2 semaines dans une entreprise formatrice et passer un jour ou deux dans une école professionnelle ou un centre de formation (voir ci-dessous).

La formation initiale, même substantielle, devra évoluer. L'école, comme le parcours scolaire des élèves évo-

### Stage de 2 semaines dans une entreprise formatrice

- Percevoir et décrire la réalité quotidienne d'un apprenti dans son environnement professionnel.
- Connaître et pouvoir expliquer la «politique» et les critères d'engagement des apprentis.
- Analyser le(s) dispositif(s) de formation dans une entreprise.
- Observer et s'efforcer de décrire une ou deux stratégies de transmission et d'acquisition des savoir faire et des gestes professionnels.
- Se familiariser avec les compétences attendues de l'apprenti et avec les compétences nécessaires au bon fonctionnement de l'entreprise.

### 1 jour et demi à 2 jours dans une école professionnelle ou un centre de formation

- Découvrir et décrire un centre de formation : mission, organisation, prestations, ...
- Situer la mission du centre de formation dans l'ensemble du système de formation.
- Repérer quelques compétences attendues de l'apprenti pour cette partie de la formation (ressemblances – différences avec l'école obligatoire).
- Questionner l'apprenti sur son processus de choix.

luent selon un rythme qui n'est pas celui que connaît le tissu économique de la région, du canton ou du pays. La compréhension, l'outillage et les actions à mettre en œuvre doivent – sans pour autant tomber dans le piège des effets de mode ! – évoluer et s'adapter aux réalités des formations.

Cette mise à jour se fait d'une part par une offre de formation continue tenant compte des changements et d'autre part par la **mise à disposition de ressources** :

- Le site web de la HEP-VD (<http://www.hep.vd.ch> – ressources – ressources en ligne) offre un espace AMP. Il s'enrichit progressivement de présentations de mises en œuvre pratiques dans les classes.
- La formation continue des praticiens formateurs sera une occasion de mettre en évidence des pratiques, de les faire connaître et de les diffuser.
- L'équipe des formateurs AMP est à la disposition des enseignants (secondaire I et II, formation professionnelle) pour toutes les questions pouvant se poser à propos de la transition *école obligatoire – formation(s)*. (pierre.curchod@edu-vd.ch)

### Des transitions – une réflexion

La «**transition vers la vie active**» n'est pas un acte unique mais un processus (en latin, *processus* signifie «progrès», soit un *changement d'état qui consiste en un passage à un degré supérieur*).

Pour l'OCDE, la période de transition débute à la première année d'âge où moins de 75% de la population suivent des études sans travailler, et se termine pendant la dernière année où 50% de la population travaillent mais ne font pas d'études.

Tenter de définir la transition fait bien apparaître la multiplicité des éclairages, des axes de réflexion et des pistes d'actions possibles ou

nécessaires. On réfléchira notamment sur la **durée** et le **processus**.

**La durée.** Dans la situation suisse, la définition de l'OCDE (voir plus haut) englobe une tranche d'âge de 16 à 21 ans, moment pendant lequel se déroule la plus grande partie des transitions<sup>5</sup>. La durée de la transition, en Suisse, se situe dans la moyenne des pays membres de l'OCDE. Pourtant, si l'on considère la fourchette des âges concernés (16 – 21 ans), les personnes en transition en Suisse sont plutôt jeunes par rapport à la moyenne OCDE.

**Le processus.** Parmi les explications de la réussite économique de la Suisse, l'OCDE<sup>6</sup> avance un *emboîtement quasi parfait des besoins du marché du travail et de la «production» de compétences du système éducatif* (p. 18). En même temps, on observe que près de 50% de la main-d'œuvre suisse n'exerce pas la profession qu'elle a apprise lors de sa formation initiale. Si l'on tient encore compte du fait que, en Suisse, 40% de la population adulte participent chaque année à des activités de formation continue et que 7 participants sur 10 visent un perfectionnement professionnel, on comprendra alors l'importance de la notion de *passage graduel d'un état à un autre état intermédiaire*.

**Nous** allons brièvement «éclairer» la transition dans le canton de Vaud, à l'issue

de l'année scolaire 1999 – 2000<sup>7</sup> (voir ci-dessous).

**Ces** données font émerger quelques interrogations mettant «en situation» les notions de processus et de durée exposées plus haut.

- Puisque près de la moitié des élèves de VSG s'orientent vers un apprentissage, serait-il souhaitable qu'ils bénéficient aussi d'un accompagnement dans leur transition ?
- Les jeunes de VSG et de VSO représentent près des 2/3 des élèves. Parmi eux, 19,04% (706) sont classés sous «autres». Quelle proportion de ces élèves sont en fait sans solution ?
- Que signifie «être sans solution» à 16 – 17 ans en termes d'image de soi ? de construction de sa personne ? de risques de marginalisation sociale et de délinquance ?
- Existe-t-il un ou plusieurs liens réels et objectif (et lesquels) entre le choix d'une école de diplôme, d'un raccordement (I ou II) ou d'un perfectionnement (I, II ou IV) et un projet de formation ? Autrement dit : jusqu'où ce choix est-il une façon de repousser l'échéance d'un choix, d'une prise de décision et d'un engagement ? Pour combien de jeunes cette formation est-elle réellement une étape dans le processus de transition vers une profession ?
- Pour les élèves de VSO, comment est envisagé le perfectionnement

Orientation après la 9 <sup>e</sup> DS <sup>8</sup>		
Destination	Nbre	%
1 <sup>re</sup> ESS		
école de diplôme	546	25,2 %
redoublement	158	7,3 %
raccordement II	38	1,7 %
perfectionnement II	84	3,9 %
perfectionnement IV	13	0,6 %
apprentissage	999	46,0 %
autres	332	15,3 %
	2170	100,0 %

Orientation après la 9 <sup>e</sup> DT <sup>8</sup>		
Destination	Nbre	%
redoublement	43	2,8 %
raccordement I	122	7,9 %
perfectionnement I	259	16,9 %
perfectionnement IV	108	7,0 %
apprentissage	632	41,1 %
autres	374	24,3 %
	1538	100,0 %

(I ou IV)? Complément de formation (acquisition de savoirs)? Temps de maturation d'un projet plus ou moins construit? Lieu de sécurité choisi par crainte de l'inconnu? Tout cela et plus encore?

D'autres interrogations naissent sans doute chez le lecteur. Quelles qu'elles soient, toutes font apparaître la complexité de ce moment. Nous devons quitter l'illusion que l'adolescent peut passer du statut d'élève au statut d'apprenti en quelques mois. La transition se gère dans la durée en apprivoisant les peurs et en se préparant à la nouveauté. Il serait trop simple de n'y voir qu'un désir pour l'adolescent de prolonger le «confort» de l'école! Il faut naturellement ajouter que les conditions de transition de la formation initiale à la vie active dépendent largement de l'accueil que peuvent offrir le marché du travail et les employeurs aux jeunes des différentes voies de formation.

## Une réflexion

«Le processus de transition en tant que phénomène pouvant générer des difficultés et faire l'objet d'observations scientifiques et d'une attention politique particulière est, en tant que tel, relativement récent en Suisse comparé à la situation de plusieurs autres pays membres de l'OCDE» (Galley F., Meyer Th, (1998), p. 18).

28

**Le** lecteur aura sans doute remarqué l'ampleur des questions que pose notre démarche. Si une partie des pistes de réponses peut se trouver dans la réflexion, l'essentiel se trouve dans des interactions au sein même du réseau des acteurs de la transition: secondaire I, secondaire II, entreprises et associations professionnelles (en leur qualité d'employeurs et de formateurs).

Pierre Curchod  
HEP

Au sein de la HEP-VD, et pour permettre l'acquisition de compétences «aidantes» pour et dans la transition, les formateurs à l'AMP veulent mener une réflexion et des recherches-actions qui concernent l'ensemble des partenaires. Elles sont orientées vers des aspects psychosociaux et didactiques, que nous résumons dans le tableau ci-dessous.

Aspects psychosociaux	Aspects didactiques
<p>Evolution démographique<sup>9</sup>, en particulier la croissance du nombre des immigrants provenant de pays non européens:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• faible niveau de formation des parents</li> <li>• distance culturelle plus grande</li> <li>• diversité culturelle croissante</li> <li>• conflits politiques dans les pays d'origine</li> <li>• sur-représentation des couches sociales inférieures</li> </ul> <p>Marché du travail – et par là de la reconnaissance sociale – fortement structuré par les qualifications socialement reconnues et valorisées.</p> <p>Représentations des différentes formations et valeurs sociales.</p> <p>Connaissance de soi.</p> <p>Effets réseau – mode – groupes</p> <p>Articulations motivation – projet – choix</p> <p>Psychologie de la transition</p> <p>...</p>	<p>Les situations didactiques propres à la transition existent:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• savoir où chercher de l'information et la trier</li> <li>• rédiger un CV ou une lettre</li> <li>• se présenter</li> <li>• ...</li> </ul> <p>Cependant, toutes ces compétences se mettent réellement en œuvre dans des situations transversales aux disciplines scolaires.</p> <p>Le contraste, la difficulté voire l'étonnement résident peut-être dans le fait que la spécificité de la didactique de la transition est d'être a-didactique...</p>

<sup>1</sup> En particulier les conseillers – conseillères en orientation et les enseignants – enseignantes des degrés 8-9.

<sup>2</sup> La Loi scolaire vaudoise précise en effet, dans son article 3: *L'école assure, en collaboration avec les parents, l'instruction des enfants. Elle seconde les parents dans leur tâche éducative. Plus particulièrement, elle vise à faire acquiescir à l'enfant des connaissances, des techniques et des méthodes, à développer ses facultés intellectuelles, manuelles et créatrices, à exercer ses aptitudes physiques, à former son jugement et sa personnalité, à lui permettre, par la connaissance de lui-même et du monde qui l'entoure, de trouver sa place dans la société.*

<sup>3</sup> «Nous» représente ici l'auteur, l'équipe des formateurs AMP de la HEP-VD ainsi que de nombreuses personnes avec qui nous avons pu partager la conception de la transition évoquée ici.

<sup>4</sup> Jacques Guignard, directeur de la Fédération vaudoise des entrepreneurs, *deux points ouvrez les guillemets*, n°14, janv. 2001, p. 10.

<sup>5</sup> Galley F., Meyer Th, (1998). Transitions de la formation initiale à la vie active – Rapport de base pour l'OCDE.

<sup>6</sup> OCDE (1999). *Examen thématique sur la transition des jeunes de la formation initiale à la vie active – Suisse – note par pays.*

<sup>7</sup> Source: Vaud – Office cantonal d'orientation scolaire et professionnelle. Des informations sur les orientations choisies peuvent être téléchargées à l'adresse [www.dfj.vd.ch/osp](http://www.dfj.vd.ch/osp) (documents PDF - ABC des formations).

<sup>8</sup> DS = division supérieure, actuellement VSG / DT = division terminale, actuellement VSO.

<sup>9</sup> Office fédéral de la statistique (1997). *Intégration: une histoire d'échecs? Les enfants et les adolescents étrangers face au système suisse de formation.* Berne.

# épreuves communes

*Le débat de société sur le système d'évaluation en cours dans les cantons romands porte essentiellement sur les pratiques d'évaluation internes des enseignants, rarement sur les pratiques d'évaluation externes, communes à tous les élèves du canton ou d'une région. Ces dernières jouent cependant un rôle de plus en plus important dans les décisions concernant le parcours scolaire des élèves, et pas seulement celles qui sont relatives à l'orientation dans les filières du secondaire. Mais elles soulèvent plusieurs questions sur lesquelles nous tentons de réfléchir : à quoi servent-elles ? sont-elles cohérentes avec la nouvelle culture de l'évaluation scolaire ? comment sont-elles élaborées et mises en œuvre ? Qu'en est-il dans le canton de Vaud ?*

*La place  
des épreuves  
communes  
standardisées  
dans le sys-  
tème d'évalua-  
tion des élèves*

URSP

## Les fonctions des épreuves communes

Le concept habituel d'épreuves communes standardisées est celui des épreuves de fin de cycle au Québec (Bussière, Chalifoux, Ouellet, & Schurman, 1983), des évaluations nationales en début de CE2 et de 6e en France (Levasseur et Chassaing, 1984), des épreuves cantonales à la fin du cycle élémentaire et du cycle moyen dans le canton de Genève (Ntamakiliro et Walther, 2002), des anciennes épreuves d'arrondissement de 5e année ou des épreuves plus anciennes élaborées par le Centre Vaudois de Recherche Pédagogique. Ce type d'épreuves se distingue à la fois des banques d'outils d'évaluation mises à la disposition des enseignants et des surveys pédagogiques comme l'évaluation du curriculum de mathématiques modernes ou celle du curriculum «maîtrise du Français» par l'IRD et les services cantonaux de recherche en éducation (IRD, 1988; Martin, Weiss et Wirthner, 1989).

**Les** épreuves communes complètent les évaluations assurées par les enseignants et contribuent à la régulation institutionnelle de l'enseignement. Comme complètement aux évaluations des enseignants, elles sont surtout utiles sur le plan de l'évaluation certificative et de l'évaluation prédictive. Le complément apporté doit être bien compris. Dans l'esprit de la nouvelle culture de l'évaluation qui se développe en Suisse romande depuis les années 80 (Weiss, 1996), les pratiques évaluatives des enseignants sont davantage formatives et informatives que certificatives et prédictives, davantage basées sur les processus que sur les résultats d'apprentissage, davantage qualitatives que quantitatives. Elles se déroulent dans un climat de confiance, d'interaction au sens large et le résultat d'un élève peut s'avérer

# épreuves communes

plus élevé que ce qu'il est capable de réaliser tout seul.

L'évaluation certificative à la fin d'un degré ou d'un cycle est souvent partielle. Elle se base principalement sur une synthèse de diverses évaluations micro-sommatives centrées sur un thème ou un domaine d'apprentissage, rarement sur de véritables épreuves sommatives couvrant les apprentissages réalisés sur de longues périodes. L'évaluation prédictive est, elle, quasiment absente. Les enseignants sont perplexes face aux questions des parents qui, à tort ou à raison, voudraient être éclairés, dès le premier cycle primaire, sur la meilleure orientation de leurs enfants dans les différentes filières du secondaire. Sommatives, plus quantitatives, les épreuves communes apportent le plus qui manque souvent aux enseignants pour affiner leurs jugements certificatifs ou prédictifs.

Comme moyen de régulation de l'enseignement, on aimerait que les épreuves communes soient un miroir réfléchissant des points brillants et des zones d'ombre du système d'enseignement. Moins nettement mais plus régulièrement que les surveys pédagogiques normalement effectués par périodes de plusieurs années, elles sont susceptibles de renseigner sur l'atteinte des objectifs, les inégalités entre élèves et les disparités entre établissements ou entre régions.

La thèse du pilotage de l'enseignement par l'évaluation externe (Crahay, 2001) est de plus en plus crédible depuis la publication

des premiers résultats de l'étude PISA. En effet, à l'exemple de la Finlande, plusieurs pays ayant obtenu les meilleurs résultats pratiquent des évaluations communes en contrepartie à l'autonomie accordée aux établissements.

## Leur mise en œuvre

Au moins quatre conditions sont requises pour réaliser des épreuves communes correspondant aux attentes ci-dessus.

- Une construction rigoureuse des épreuves, à la fois assez valides par rapport aux objectifs pédagogiques définis dans le plan d'études et assez fidèles. Les différents points importants du programme doivent être représentés. D'aucuns envisagent même de fixer le poids des principales composantes d'une discipline qui serait ainsi stable d'une année à l'autre. Ces épreuves doivent être validées suivant les procédures reconnues, notamment par un prétest auprès d'un échantillon restreint d'élèves.
- La standardisation des conditions de passation et de correction de ces épreuves. Les critères de correction aussi précis que possible et les grilles d'évaluation doivent être mis à la disposition des enseignants et scrupuleusement appliqués.
- Une procédure de saisie des résultats de tous les élèves ou d'un échantillon représentatif et un travail d'analyse de ces résultats.
- Une communication des analyses des résultats, les statistiques du niveau de réussite, entre autres, aux enseignants et aux responsables scolaires.

Compte tenu des quatre conditions, il va sans dire que les épreuves communes nécessitent diverses expertises d'enseignants, de didacticiens et de spécialistes en évaluation et qu'une structure de coordination doit être mise en place.

## Les craintes qu'elles suscitent

On considère généralement que trois craintes alimentent le scepticisme voire l'opposition d'enseignants et de chercheurs en éducation vis-à-vis des épreuves externes.

- Le risque d'un effet collatéral de la pratique des épreuves communes sur celles des évaluations internes. Certains craignent en effet que les efforts accomplis pour promouvoir une évaluation basée sur des critères clairs ne soient réduits à néant. Ils redoutent que l'évaluation normative ne soit réhabilitée dans la pratique quotidienne d'évaluation des enseignants. Ce risque pourrait cependant être atténué si les enseignants étaient bien informés sur la spécificité des épreuves communes.
- Le risque de 'ranking' (palmarès) des établissements et des enseignants plus ou moins efficaces est une des critiques les plus courantes faites aux épreuves externes. Une étude montre cependant que l'attitude des enseignants à cet égard est double (Ntamakiro & Tessaro, 2002). Ils redoutent tout contrôle abusif par l'autorité scolaire, mais reconnaissent l'importance de pouvoir comparer leurs élèves à tous ceux de leur région ou du canton.
- L'obligation de résultats implicite à la pratique d'évaluations communes comporte un risque de bachotage. Certains enseignants sont alors à l'affût de banques d'épreuves à l'aide desquelles ils drillent les élèves pour qu'ils obtiennent de bons résultats dont

30

*Les épreuves communes sont un miroir réfléchissant des points brillants et des zones d'ombre du système d'enseignement.*

# épreuves communes

ils peuvent se prévaloir auprès des parents, des collègues et des autorités, et pour conforter leur image de soi. Ce risque de bachotage est néanmoins en partie positif dans la mesure où il oblige les enseignants à couvrir tout le programme, y compris les objectifs souvent négligés (Crahay, 2000), puisqu'il subsiste un doute quant aux contenus visés par les prochaines épreuves. L'enquête précitée (Ntamakiro & Tessaro, 2002) montre ainsi que les jeunes enseignants (0 à 5 ans d'expérience professionnelle) dont les attentes à l'égard des épreuves externes sont par ailleurs les plus fortes, éprouvent plus de stress que les plus expérimentés, un stress positif qui les oblige à s'élever au niveau des attentes de l'institution scolaire.

## L'actualité des épreuves communes dans le canton de Vaud

La Loi scolaire du canton de Vaud et le Règlement d'application accordent une place importante aux épreuves communes. Ils prévoient des épreuves de référence aux différents niveaux et dans toutes les disciplines, des épreuves communes à l'échelle de l'établissement ou de l'arrondissement au cours de la première année du cycle de transition et des épreuves cantonales de référence à l'échelle de tout le canton, au cours de la deuxième année du cycle de transition. Plusieurs buts sont assignés à ces épreuves: harmonisation des exigences de l'enseignement, informations sur le degré de maîtrise des objectifs du programme, mise à la disposition des maîtres de repères extérieurs permettant de situer la progression des élèves, contribution à l'orientation de l'élève à l'issue du cycle de transition.

**La** pratique actuelle des épreuves communes est limitée à deux épreuves de référence de français et de mathématiques, une à l'automne, l'autre au printemps, durant la deuxième année du cycle de transition. Ces épreuves sont passées par la majorité des classes du canton, et sont appréciées par de nombreux enseignants, mais les conditions de passation et les critères de correction de ces épreuves ne sont pas suffisamment standardisés. A cheval entre les banques d'outils d'évaluation et les épreuves communes standardisées, leur portée est limitée dans la perspective de la régulation du système d'enseignement.

Au niveau des deux cycles primaires, des ébauches d'activités-seuil, sortes de banques d'outils d'évaluation destinées à faciliter le travail d'évaluation quotidienne des enseignants, ont été proposées, mais il n'existe pas encore d'épreuves de référence, prévues par la Loi scolaire.

**La** pratique actuellement insuffisante des épreuves externes pèse dans le jugement porté sur la réforme scolaire vaudoise comme en atteste le bilan intermédiaire de la mise en œuvre d'EVM (DFJ, 2001). Les évaluations communes standardisées prévues dès la rentrée 2003-2004 au cycle de transition devraient combler cette lacune, permettant, notamment, de préciser la situation de chaque élève en fonction d'une référence cantonale. Elles contribueront à renforcer le dispositif cantonal d'évaluation des élèves et, peut-être, à clarifier le débat actuel autour de l'initiative pour le retour des notes à l'école.

Ladislav Ntamakiro  
URSP

## Références bibliographiques

- Bussière, L., Chalifoux, A., Ouellet, L. & Schurman, J. M. (1981). L'élaboration des épreuves de fin de cycle au ministère de l'éducation du Québec. *Mesure et Evaluation en Education*, 6 (3), 134-143.
- Crahay, M. (2001). *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles: De Boeck.
- Département de la Formation et de la Jeunesse (2001). *Bilan intermédiaire de la mise en œuvre d'EVM*. Lausanne: DFJ.
- Levasseur, J. & Chassaing, F. (1984). Evaluation de l'enseignement à l'école élémentaire. Présentation générale du dispositif. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 13 (1), 5-16.
- Martin D., Weiss, J., & Wirthner, M. (1989). *L'enseignement renouvelé du français dix ans après sa première application généralisée dans l'enseignement primaire 1979-1989. Constats, problèmes et propositions*. Rapport du COROF, Commission Romande d'Observation du Français. Neuchâtel: IRDP.
- IRDP (1988). *Connaissances mathématiques à l'école primaire. Présentation et synthèse d'une évaluation romande*. Berne: Lang.
- Ntamakiro, L. & Tessaro, W. (2003). La perception de l'évaluation externe des élèves par les enseignants primaires genevois. In *Actes du 15e Colloque de l'ADMEE du 5 au 7 septembre 2002*, Lausanne.
- Weiss, J. (1996). *Vers une conception cohérente de l'évaluation pour la scolarité obligatoire en Suisse romande et au Tessin: une évaluation pour apprendre et pour choisir: voies et moyens*. Neuchâtel: IRDP.

# indicateurs

*Dans un environnement caractérisé par la tertiarisation et la mondialisation de l'économie, par des nouveaux modèles de gestion, par les migrations, etc., les défis lancés à l'école sont nombreux. Elle se doit d'y répondre autrement qu'en réaffirmant simplement ses principes. Afin de bien piloter le système éducatif, des informations pertinentes, synthétiques et régulièrement renouvelées sont demandées par de nombreux acteurs de l'éducation. Les indicateurs de l'enseignement pourraient répondre à cette nouvelle demande.*

32

*L'école à l'épreuve des chiffres*

URSP

**Depuis** quelques années, l'éducation occupe souvent le devant de l'actualité. Il ne se passe guère de semaines sans que les journaux en parlent : nos élèves ne savent pas aussi bien lire que leurs camarades finlandais, la première langue «étrangère» devrait être nationale, les notes réintroduites... Ces trois exemples illustrent les dimensions internationale, nationale et régionale de l'intérêt pour l'éducation.

Les causes de cet intérêt résident, partiellement au moins, dans des mutations qui affectent la société tout entière. Dans les pays économiquement avancés, le secteur tertiaire (les services) prédomine désormais, et des travailleurs/travailleuses de mieux en mieux formés sont demandés. De plus, l'informatique et les nouvelles technologies de communication modifient le profil des qualifications requises. Ces nouveaux moyens - permettant l'échange rapide d'informations - ont d'ailleurs facilité la mondialisation de l'économie. Les entreprises doivent désormais faire face à une concurrence internationale, et ceci même sur le marché domestique. La disponibilité d'un personnel hautement qualifié est aujourd'hui un facteur important de la compétitivité économique.

**Dans** ce contexte, l'éducation devient un enjeu économique et l'intérêt politique pour les systèmes éducatifs est renouvelé. Rien d'étonnant alors que ce soit l'OCDE - Organisation de Coopération et de Développement Economique - qui ait pris l'initiative de développer un vaste système d'indicateurs internationaux de l'enseignement<sup>1</sup>. PISA - *Programme for International Student Assessment* - est d'ailleurs un produit du projet sur les Indicateurs de l'OCDE.

D'autres faits, liés plus ou moins directement aux changements évoqués ci-dessus, se répercutent sur le fonctionnement du système éducatif. Nous pensons à la nouvelle gestion publique qui demande aux responsables des qualités «managériales» toujours plus nombreuses. Nous pensons également aux migrations : l'enseignement dans des classes multiculturelles est un défi sur le plan pédagogique.

Dans cet environnement en mouvement, la demande d'informations nécessaires au bon pilotage du système d'enseignement s'amplifie. Les indicateurs pourront-ils satisfaire cette demande ?

## Qu'est-ce qu'un indicateur ?

Les indicateurs sont des chiffres clé commentés portant sur les principaux aspects du système d'enseignement. Ils permettent de suivre l'évolution du système et de faire des comparaisons inter et intrasystème. Les indicateurs visent plusieurs objectifs :

- suivre les politiques éducatives, mesurer l'effet et l'impact des décisions politiques et administratives sur le fonctionnement et les résultats du système d'enseignement;
- détecter les éventuels dysfonctionnements du système. Des effets non voulus peuvent se produire. Les indicateurs jouent alors le rôle des témoins lumineux du tableau de bord d'une voiture : ils signalent l'apparition d'un problème sans forcément en expliquer les causes;
- apporter des informations utiles au pilotage du système. Pour bien piloter le système, il faut disposer d'informations pertinentes et synthétiques. Cela est vrai aussi bien au niveau du département que de l'établissement;
- rendre le système transparent. Les indicateurs produisent des informa-

# indicateurs

tions et les diffusent à un public large: autorités scolaires, élèves/étudiants, enseignants, parents, chercheurs, politiciens, journalistes, etc. En mettant tout le monde au même niveau d'information, les indicateurs peuvent contribuer à un débat plus serein sur l'éducation.

**Bien que** les premiers indicateurs aient été lancés au niveau international, ils font sens aux niveaux national et cantonal. Notons d'ailleurs que les indicateurs internationaux et suisses<sup>2</sup> se ressemblent puisque tous les deux comparent des systèmes d'enseignement souverains (de pays ou de cantons). En descendant d'un échelon, c'est-à-dire au niveau du canton, nous touchons au centre nerveux de l'éducation. C'est à ce niveau que d'importantes décisions sont prises (législation, règlements, budget, réformes, etc.). Les indicateurs peuvent alors jouer le rôle d'un instrument d'aide à la prise de décision.

## Le projet d'indicateurs vaudois

Dans le canton de Vaud, la demande d'indicateurs intervient à un moment bien particulier. D'une part, une importante réforme scolaire – *Ecole Vaudoise en Mutation (EVM)* – vient d'être réalisée. Quels sont les impacts de cette réforme, a-t-elle bien atteint les objectifs? Une réforme n'étant jamais définitive, quels sont les besoins d'ajustement? Les indicateurs sont censés apporter des éléments de réponse. D'autre part, les établissements voient leurs compétences renforcées dans les domaines organisationnel et financier. Suite à ces réformes, de nouveaux besoins en informations naissent aux niveaux du canton et des établissements.

Les indicateurs réunissent les informations essentielles sur le système

d'enseignement et décrivent notamment<sup>3</sup>:

- les contraintes extérieures s'exerçant sur le système, par exemple l'évolution démographique et la fluctuation du nombre d'élèves à scolariser;
- l'organisation et le fonctionnement du système d'enseignement. L'intérêt porte sur ce qui se passe à l'intérieur du système éducatif et des institutions scolaires, comme l'organisation des classes, les flux d'élèves, l'orientation, etc.
- les résultats du système d'enseignement: certificats, diplômes, retards scolaires, mesures de compétences (PISA).

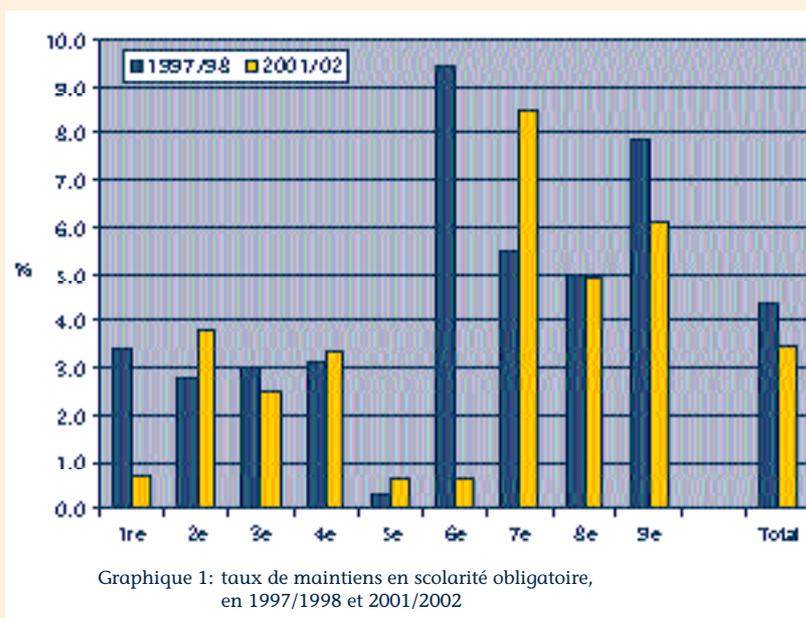
Le rôle des indicateurs ne se limite pas à la description du système. Il consiste également à mettre en évidence sa malléabilité, c'est-à-dire à identifier les leviers sur lesquels les acteurs peuvent agir. Ni les contraintes extérieures, ni les résultats ne sont malléables. Par contre, l'organisation et le fonctionnement du système éducatif sont entre les mains des responsables politiques,

administratifs et pédagogiques. Les indicateurs y relatifs décrivent les aspects malléables du système. Sur un point essentiel, les indicateurs vaudois se distinguent des indicateurs internationaux et suisses. Ils illustrent les disparités entre établissements. Cependant leur vocation n'est pas d'établir le palmarès des écoles. Il s'agit plutôt d'apprécier leur marge de manœuvre dans les différents domaines.

## Exemple d'indicateur : les maintiens (redoublements) en scolarité obligatoire

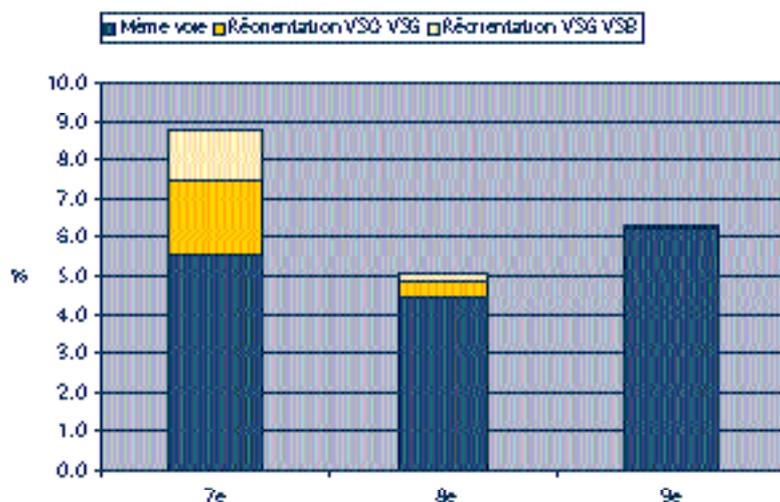
En comparant les données des années scolaires 1997/98 et 2001/02, le graphique 1 ci-dessous illustre en gros la situation avant et après la réforme. En effet, en 2001/02, EVM est réalisée dans la plupart des classes.

**Avec** EVM, les premières six années de l'école obligatoire sont organisées en cycles<sup>4</sup> et des maintiens ne sont en principe plus possibles en 1<sup>re</sup>, 3<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup>. Logiquement, nous observons une forte baisse des taux de maintien en



Graphique 1: taux de maintiens en scolarité obligatoire, en 1997/1998 et 2001/2002

# indicateurs



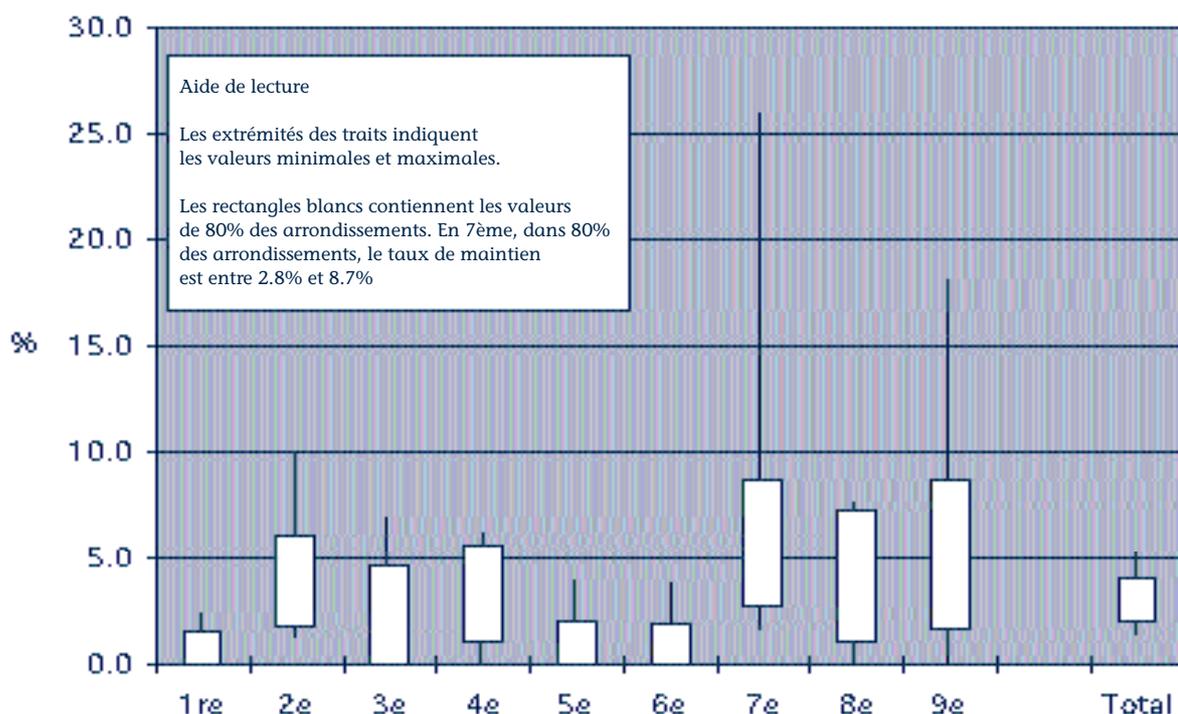
Graphique 2: taux selon le type de maintien au secondaire I, en 2001/2002

augmentation, est observé en 7e. Avant la réforme, c'est en 6e que les redoublements étaient les plus fréquents. Nous assistons donc à un report du taux de maintien le plus élevé de la 6e à la 7e. On pourrait dire alors que rien ne change dans la mesure où le taux de maintien est toujours le plus élevé dans l'année de programme qui suit le cycle de transition. On a cependant gagné une année à faible taux de maintien et, bonne nouvelle, EVM fait ainsi baisser le taux de maintien dans l'ensemble de la scolarité obligatoire. C'est un exemple de la malléabilité du système puisqu'une intervention dans son fonctionnement produit les effets escomptés.

1re et en 6e (qui fait désormais partie du cycle de transition). Les maintiens ne disparaissent pas entièrement toutefois; on observe même qu'ils augmentent en 5e. La baisse du taux des

maintiens au début des cycles CYP I et II est partiellement compensée par une augmentation à la fin de ces cycles, soit en 2e et 4e. Le plus fort taux de maintien, et la plus forte

*Tous* les maintiens ne sont pas de même nature cependant. Au niveau secondaire I, les élèves peuvent répéter une année dans la même voie ou dans une autre



Graphique 3: taux de maintiens selon arrondissements scolaires, en 2001/2002

voie. Le graphique 2 illustre les principaux cas de figure.

En 7e, 8.6% des élèves répètent l'année scolaire : 5.4% le font dans la même voie, 3.1% dans une voie plus exigeante. Pour ces derniers, la décision d'orientation prise au CYT est corrigée vers le haut après la première année d'enseignement secondaire. En 8e, les réorientations par maintien jouent un rôle marginal. Les élèves répètent l'année dans la même voie afin d'éviter le transfert (sans maintien) dans une voie moins exigeante.

On rappellera que les réorientations ascendantes en 8e ne sont possibles qu'à titre exceptionnel.

### **Les particularités des arrondissements**

La chance – ou devrions-nous dire la malchance – de redoubler une année peut varier très fortement d'un arrondissement scolaire à l'autre. Le graphique 3 affiche ces disparités.

**Les** disparités sont relativement faibles en 1re année et au CYT, c'est-à-dire là où les maintiens ne sont, en principe, plus possibles. En 5e, ces variations oscillent tout de même entre 0% et 3.8% (maximum). Les différences se creusent au secondaire I. On peut les considérer comme très importantes, même en excluant les cas extrêmes (les 10% les plus élevés et les 10% les plus bas): les taux de maintien varient ainsi de 2.8% à 8.7% en 7e, de 1% à 7.2% en 8e et de 1.7% à 8.7% en 9e. Pour expliquer ces différences, des études approfondies seraient nécessaires. Le contexte de l'école (par exemple la catégorie socio-professionnelle des parents) joue certainement un rôle. Mais l'établissement dispose d'une marge de manœuvre, et, pour revenir à la maléabilité du système, elle se trouve ici

entre les mains des directions d'école et des enseignants.

### **Futurs développements du projet d'indicateurs vaudois**

Une série d'indicateurs est actuellement en préparation et sera publiée en automne. Ce premier choix d'indicateurs servira de base aux discussions avec les différents acteurs du monde éducatif. Le contenu et la présentation de ces indicateurs pourront être affinés pour bien répondre aux besoins. La mise à jour régulière des indicateurs permettra de suivre le développement du système éducatif vaudois, d'en prendre le pouls en quelque sorte.

**A** plus long terme, le développement d'indicateurs destinés plus spécifiquement au pilotage des établissements scolaires est possible. Les principaux intéressés à de tels indicateurs, les directions d'établissement au premier chef, devront alors être associés à la démarche.

Eugen Stocker  
URSP

- <sup>1</sup> Les indicateurs de l'OCDE sont publiés régulièrement (voir bibliographie).
- <sup>2</sup> L'Office fédéral de la statistique publie régulièrement des indicateurs de l'enseignement suisses (voir bibliographie).
- <sup>3</sup> Une première série d'indicateurs vaudois est parue en 2002 (Doudin, Moreau). Elle montre de façon détaillée les flux d'élèves de la scolarité obligatoire au cours des vingt dernières années (de 1978/79 au plus tôt jusqu'à 1999/00).
- <sup>4</sup> CYP I (1re, 2e), CYP II (3e, 4e) et CYT (5e, 6e).

### **Références bibliographiques**

(1992-2002). Les indicateurs de l'OCDE, OECD/OCDE. *Regards sur l'éducation*.

OFS (1993-2002). Les indicateurs de l'enseignement en Suisse. Neuchâtel: OFS.

Stocker, E. (2002). *Evolution du système scolaire vaudois, au travers d'un ensemble d'indicateurs*. Lausanne: URSP.

[http://www.statistik.admin.ch/stat\\_ch/ber15/fber15.htm](http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/fber15.htm)

# réseau classes ouvertes

*Le «réseau classes ouvertes», une formation continue particulière*

*Comment tirer profit du foisonnement d'expériences vécues dans les années riches, bousculées et fécondes de la mise en place de la récente réforme de l'école vaudoise? Comment ne pas laisser disparaître des modalités réussies de formation continue? Telle est la question qui s'est par exemple posée à propos du «réseau classes ouvertes» mis en place par le Burofco.*

Beaucoup d'enseignantes et d'enseignants (en particulier des cycles enfantin et primaires) s'étaient offerts pour accueillir dans leur classe des collègues désireux de voir concrètement telle pratique nouvelle, telle nouvelle structure. Le Burofco jouait ici le rôle modeste et décisif d'«agence de rencontres». Si l'on s'en tient aux chiffres des visites effectivement réalisées, cette offre correspondait bien à un besoin d'observations précises et vivantes dans le lieu où finalement tout se joue : la classe ! Mesurer l'impact réel de ces visites en terme de formation continue échappe en revanche aux pouvoirs de la statistique : des échos multiples montrent pourtant à l'évidence que nombreux sont celles et ceux qui se sont trouvés stimulés et rassurés par de telles rencontres.

La nouvelle modalité «classes ouvertes» offerte par la HEP est parvenue cet hiver dans tous les établissements, et l'on voudrait ici faire part de quelques réflexions qui ont conduit à élargir le Réseau, et rendre compte déjà de quelques leçons tirées des premières expériences, notamment lors d'un essai grandeur nature qui réunissait une dizaine d'enseignants.

**Une formation mutuelle :** pour l'essentiel, les quelque 60 collègues inscrits à ce jour se proposent d'une part de recevoir un ou plusieurs enseignants et expriment d'autre part le souhait d'aller visiter une autre classe. C'est là une réponse au souci de certains membres de l'ancien réseau qui trouvaient parfois que les échanges étaient à sens unique (qu'ils n'étaient donc pas toujours des échanges !). C'est aussi la confirmation d'une hypothèse : il est aussi formateur de visiter que de recevoir. Dans le groupe test mentionné, chacun a joué les deux rôles, et une séance bilan a bien mis en évidence la richesse de ces *visites croisées*.

**Une aide réciproque :** ce que l'on a pu déjà constater dans cette modalité très souple, c'est que nous pouvions sortir d'une relation «hiérarchique» : entrer dans le réseau, ce n'est pas affirmer sa compétence ou au contraire ses manques, c'est simplement prendre conscience que l'échange fondé sur des visites peut permettre une vision plus claire de pistes à explorer, d'essais pédagogiques à tenter. Il devient ainsi possible de recevoir un collègue pour montrer précisément ce que l'on considère comme insatisfaisant dans sa pratique, ou d'aller rendre visite en adoptant un regard à la fois critique et amical : après tout, on n'a pas toujours un formateur HEP sous la main, pour sortir un moment de la solitude de l'enseignant devant sa classe !

**Une formation responsable :** comme le faisait le Burofco, la HEP tient un fichier des inscriptions, et met en contact les enseignants en fonction de leur demande particulière. C'est ensuite à eux de fixer les modalités des visites, le contenu plus particulier des observations désirées, les échanges subséquents jugés utiles.

**Des visites de toute nature :** bien entendu, on continue à demander des visites pour mieux se lancer dans les nouveautés de la réforme récente, mais on voit aussi que ce réseau se libère du strict cadre d'EVM : c'est au fond l'ensemble du métier qui est concerné. En outre, le réseau permet de nouer des contacts entre secteurs différents. On note par exemple qu'un établissement de l'enseignement spécialisé s'est inscrit comme tel, pour recevoir des enseignants désireux de mieux saisir la spécificité de l'enseignement qui y est prodigué, pour visiter aussi des classes «normales» où se réintègrent leurs élèves. On peut signaler encore des visites entre des maîtres qui enseignent à des élèves d'âge différent : d'autres problèmes,

36

*Du plaisir  
d'ouvrir sa  
classe et de  
visiter*

HEP

# réseau classes ouvertes

mais les mêmes gestes fondamentaux ! Enfin, on peut aussi imaginer que le visiteur donne un cours ou anime un moment d'apprentissage dans la classe de l'hôte, qui peut alors observer sa propre classe avec une distance inhabituelle.

**Mais le réseau n'est pas seulement un fichier :** pour les personnes intéressées, nous organisons des rencontres d'une dizaine d'enseignantes et d'enseignants où l'on essaie par la discussion de mieux répondre aux demandes des uns et des autres. Chacun évoque ses expériences récentes, les problèmes rencontrés, les satisfactions dans l'application de telle ou telle méthode, de tel ou tel outil pédagogique. Sur cette base, des idées parfois imprévues de visite surgissent : dans le groupe test mentionné plus haut, on en est ainsi arrivé à organiser des visites entre les classes d'accueil et le cycle initial, entre le gymnase et le premier cycle primaire ou le CYT. C'est l'immense avantage du réseau d'offrir cette ouverture et cette diversité.

**Une formation sans formateurs ?** Le pari se déduit de ce qui précède : la formation mutuelle repose sur la reconnaissance des compétences des collègues, de ceux qui, bien que satisfaits de leur pratique, postulent que le regard extérieur, le risque pris d'ouvrir leur classe ou d'aller observer des élèves qui ne sont pas les « leurs », vont permettre cette prise de distance essentielle à toute formation en action, à toute pratique réflexive.

**On** peut ici élargir le propos : dans le groupe test, lors d'une première séance de deux heures, on a tous remarqué que la discussion préalable sur les questions de l'enseignement aujourd'hui perdait tout caractère abstrait ou trop général, par le fait même qu'on se préparait à aller voir concrètement la classe de l'autre.

Autrement dit, si l'on abordait bien plusieurs thèmes clé de la pédagogie<sup>1</sup>, c'était toujours dans l'idée qu'on allait pouvoir les affronter autrement, qu'on allait trouver des angles nouveaux d'attaque, découvrir des idées fructueuses, sans attendre cette école parfaite qui n'est pas encore tout à fait prête !

## Quelques remarques finales et quelques projets

### Un tel réseau est-il nécessaire ?

Heureusement, les établissements incitent parfois les collègues à se rendre visite, et n'ont nul besoin d'une organisation spécifique pour le faire. On dira pourtant que le réseau « classes ouvertes » donne l'occasion à tous d'essayer cette modalité, avec cet avantage aussi de permettre la rencontre d'enseignants que l'on ne croise pas tous les jours en salle des maîtres : on se sent peut-être plus à l'aise, et l'on peut ainsi découvrir aussi d'autres cultures d'établissement.

**Un tel réseau est-il utile ?** En terme de formation continue, tout n'est pas mesurable ni rationnel. On ne saurait attendre un miracle de cette modalité discrète, mais on peut espérer que ce réseau contribuera à ces pratiques d'échange et d'ouverture de classes, dans un milieu où prévaut encore le face-à-face continu du maître et de ses élèves !

**Dans l'avenir :** dès l'automne 2003, nous pensons organiser des rencontres thématiques avec les enseignants du réseau intéressés, dans l'idée d'aborder certains thèmes actuels de la pédagogie à l'aide des observations déjà faites dans les visites antérieures, pour aussi peut-être affiner l'observation dans des visites ultérieures. Les enseignants pourraient ainsi trouver l'occasion de réaliser une « recherche pratique » fondée sur ces visites : notre espoir est alors de trouver une articulation

vivante et riche entre les chercheurs proprement dits et les enseignants qui trouvent tous les jours des solutions ingénieuses sans avoir l'occasion de les rendre publiques... ou d'en faire un objet de recherche.

## Une invitation

Précisons encore que celles et ceux qui désirent seulement visiter tel collègue pour observer telle pratique<sup>2</sup> peuvent sans autre le faire. Nul n'est « obligé » d'ouvrir sa classe, ni de participer à des rencontres de réseau.

Cette formation continue bénéficie des mêmes conditions que toutes les autres : on peut l'inclure dans les quatre jours de formation annuels.

Il n'y a pas de date limite pour une inscription : on peut se renseigner dans son établissement, ou directement à l'adresse suivante :

Annette Baeriswyl  
HEP-VD

Centre de ressources pédagogiques  
Bellerive 34 CP, CH-1014 Lausanne  
annette.baeriswyl@dfj.vd.ch  
021 316 38 20

Denis Girardet  
HEP

- <sup>1</sup> Dans le groupe test, on a ainsi isolé après une discussion d'une heure environ les quelques thèmes suivants :
  - savoir-être des élèves (ton des élèves, attitudes sociales en classe, relation au maître, etc.),
  - autonomie des élèves dans le travail, compréhension des consignes,
  - différenciation et recentration : rapport entre l'enseignement très individualisé et les rituels fédérateurs de la classe.
- <sup>2</sup> On peut citer parmi les demandes souvent formulées :
  - le multi-âge
  - le travail en ateliers et par projets
  - le décloisonnement entre des niveaux différents
  - troubles du comportement et acquisition des savoirs
  - différenciation en français, en math, etc.
  - interculturelité.Cette liste n'est évidemment pas exhaustive, et plusieurs collègues disent aussi vouloir « simplement » observer le fonctionnement global d'une classe.

# index

## Index des auteurs ayant contribué à la revue

[N° revue / année / page(s)]

Abbet, J.-P.	10/00, 11-14 12/00, 16-17 12/00, 2-4 16/01, 2-4	(Durussel, J.-F.)	7/99, 1 8/99, 1 9/00, 1 11/00, 13-15	(Lavanchy, P.)	6/99, 1 7/99, 1 8/99, 1 9/00, 1 10/00, 1 11/00, 1 12/00, 1 14/01, 14
André, B.	17/02, 22	Dyens, G.	7/99, 6-8	Leutwyler, J.	17/02, 2-5 18/02, 10-12 18/02, 22-23
Avanzi, P.	14/01, 14-15 17/02, 28-30	Erni, G.	9/00, 5-8	Lyon, A.-C.	18/02, 1
Avellan, V.	8/99, 23-24	Fassa, F.	11/00, 20-21	Lys, I.	3/98, 16-17 9/00, 8-9 15/01, 15-17
Balsiger, C.	16/01, 5-7 17/02, 15-17 9/00, 22	Félix, F.	3/98, 10-11	Margot, A.	12/00, 7-8
Besençon, P.-A.	18/02, 24-25	Frossard, D.	17/02, 10-11	Marmillon, D.	10/00, 23-24
Béatrix Köhler, D.	10/00, 8-11 11/00, 2-4 12/00, 12-16 14/01, 2-5 14/01, 5-8 15/01, 6-9 7/99, 21-23	Gaillard, N.	10/00, 23-24	Martin, D.	7/99, 1-5 7/99, 21-23 8/99, 10-12 10/00, 8-11 11/00, 2-4 12/00, 12-16 13/01, 22-23 13/01, 24
Bez, S.	14/01, 15-16	Garnier, A.	13/01, 7-8		14/01, 2-5 14/01, 5-8
Blanchet, A.	1/97, 11-12; 12-15 2/98, 12-18 3/98, 18-21 4/98, 12-16; 22-25 5/99, 13-17 6/99, 21-23 10/00, 15-18 11/00, 9-11 12/00, 16-17 15/01, 10-14 16/01, 16-19 17/02, 5-9 18/02, 14-21 7/99, 11-13 8/99, 14-18 9/00, 17-19 17/02, 10-11	Gavillet, F.	1/97, 4-5 1/97, 9-10 2/98, 2 2/98, 5 2/98, 8-9 3/98, 9 4/98, 6-7 5/99/-21 5/99, 22-23 6/99, 6-7 8/99, 20-21 8/99, 26-28 8/99, 32 9/00, 23 10/00, 26-27 11/00, 19 11/00, 24-25 12/00, 22-23 14/01, 20-21 15/01, 25-27 16/01, 21-22 16/01, 22-23 16/01, 14-15 18/02, 32 7/99, 19-20 8/99, 29-31	Martin, S.	3/98, 2-4 6/99, 12-14 11/00, 23 16/01, 1 11/00, 20 6/88, 21-23 8/99, 10-12 9/00, 17-19 17/02, 18-21 10/00, 2-5 17/02, 1 12/00, 7
Burnier, D.	17/02, 10-11	Geiger, S.	7/99, 19-20	Masserey, E.	16/01, 1
Chancerel, J.-L.	4/98, 7-8 5/99, 7-8	Ghiringhelli, G.	6/99, 15-16	Moinat, J.-D.	11/00, 20
Chaubert, A.	8/99, 22	Gilliéron, P.	2/98, 10-11 4/98, 9-11 9/00, 14-16 11/00, 5-6 16/01, 9-11 13/01, 19-22 15/01, 21-22 15/01, 22-25 16/01, 20-21 18/02, 2-5 18/02, 26-28 13/01, 15-17 14/01, 17-19 10/00, 22-23 15/01, 2-5 10/00, 23-24	Moreau, J.	8/99, 10-12 9/00, 17-19 17/02, 18-21 10/00, 2-5 17/02, 1 12/00, 7
Cherpillod, A.	3/98, 24		4/98, 9-11 9/00, 14-16 11/00, 5-6 16/01, 9-11 13/01, 19-22 15/01, 21-22 15/01, 22-25 16/01, 20-21 18/02, 2-5 18/02, 26-28 13/01, 15-17 14/01, 17-19 10/00, 22-23 15/01, 2-5 10/00, 23-24	Mottier Lopez, L.	1/97, 11-12 1/97, 12-15 2/98, 12-18 3/98, 18-21 13/01, 10-12 17/02, 12-14 11/00, 17-18 3/98, 21-22 8/99, 4-7 17/02, 23-25
Chioléro, D.	17/02, 10-11	Girardet, D.	13/01, 15-17 14/01, 17-19 10/00, 22-23 15/01, 2-5 10/00, 23-24 6/99, 2-5 6/99, 8-9 2/98, 3-4 10/00, 22-23 13/01, 1 10/00, 23-24 10/00, 28 12/00, 24 14/01, 21-22 14/01, 23	Moulin, J.-P.	17/02, 1
Christen, D.	14/01, 1		10/00, 22-23 15/01, 2-5 10/00, 23-24 6/99, 2-5 6/99, 8-9 2/98, 3-4 10/00, 22-23 13/01, 1 10/00, 23-24 10/00, 28 12/00, 24 14/01, 21-22 14/01, 23	Mouquini, C.	12/00, 7
Conod, F.	3/98, 10-11	Giroud Caspar, C.	13/01, 15-17 14/01, 17-19 10/00, 22-23 15/01, 2-5 10/00, 23-24 6/99, 2-5 6/99, 8-9 2/98, 3-4 10/00, 22-23 13/01, 1 10/00, 23-24 10/00, 28 12/00, 24 14/01, 21-22 14/01, 23	Müller, B.	1/97, 11-12 1/97, 12-15 2/98, 12-18 3/98, 18-21 13/01, 10-12 17/02, 12-14 11/00, 17-18 3/98, 21-22 8/99, 4-7 17/02, 23-25
Cornu, M.	3/98, 10-11	Glauser, P.-A.	14/01, 17-19 10/00, 22-23 15/01, 2-5 10/00, 23-24 6/99, 2-5 6/99, 8-9 2/98, 3-4 10/00, 22-23 13/01, 1 10/00, 23-24 10/00, 28 12/00, 24 14/01, 21-22 14/01, 23	Pasquini, R.	17/02, 12-14
Cretton, C.	15/01, 1 16/01, 8-9 18/02, 13	Goupil, G.	15/01, 2-5	Perrenoud, O.	11/00, 17-18
Croset Rumpf, C.	11/00, 15-16	Graff, A.	10/00, 23-24	Petitpierre, C.	3/98, 21-22 8/99, 4-7 17/02, 23-25
Curchod, P.	13/01, 13-14	Hensler, H.	6/99, 2-5	Pilloud, J.	1/97, 6-7 2/98, 5 2/98, 6 5/99, 7-8 14/01, 8-11 15/01, 20-21 17/02, 26-27 11/00, 17-18
De Vargas, P.	12/00, 5-6	Honsberger, M.	6/99, 8-9	Rapaz, R.	1/97, 8-9 2/98, 5 2/98, 7
Delessert, F.	16/01, 1	Hutmacher, W.	2/98, 3-4		
Desimoni, C.	8/99, 24-25	Jaunin, N.	10/00, 22-23	Reichen, M.	17/02, 23-25
Develay, M.	1/97, 2-3	Jeanprêtre, F.	13/01, 1	Rey, B.	4/98, 2-5
Doudin, P.-A.	1/97, 2-3 5/99, 4-7 8/99, 10-12	Jolidon, F.	10/00, 23-24	Rime, P.-A.	13/01, 2-4
Dubet, F.	8/99, 2-4	Jotterand-Caudaux, S.	10/00, 28 12/00, 24 14/01, 21-22 14/01, 23	Rochat, J.-P.	13/01, 2-4
Durussel, J.-F.	1/97, 1 2/98, 1 3/98, 1 4/98, 1 5/99, 1 6/99, 1	Lavanchy, P.	1/97, 1 2/98, 1 3/98, 1 4/98, 1; 27 5/99, 1; 2-3	Roshier, C.	12/00, 8-11 18/02, 6-9 11/00, 26-27
				Ryser, N.	11/00, 26-27
				Rywalski, P.	9/00, 20-21

Schenk, C.	16/01, 12-13
Séguin, D.	17/02, 23-25
Spagnuolo, I.	11/00, 22
Studer, B.	10/00, 1 11/00, 1 12/00, 1
Talon, C.	11/00, 21-22
Tappy, J.-L.	10/00, 22-23
Taramarcz, O.	9/00, 2-5 11/00, 12
Tenthorey, F.	12/00, 20-22
Tharin, P.	9/00, 11-12
Ticon, J.	4/98, 20-21 5/99, 11-12 6/99, 15-16 7/99, 17-18 10/00, 25 11/00, 24-25 14/01, 12-13
Vaucher, B.	3/98, 10-11
Vuilleumier, D.	5/99, 9-10
Zulauf, M.	13/01, 18

L'index des titres des articles sera prochainement disponible sur le site du DFJ :

<http://www.djf.vd.ch/accueil.html>

« Comité de rédaction : Françoise Gavillet, HEP / Alex Blanchet, URSP / Denis Girardet, Bürofo  
 « Conduite éditoriale : Philippe Lavanchy, chef du SESSFO et Daniel Christen, directeur général de l'enseignement obligatoire  
 « Conception graphique : Création Ka  
 « Mise en page : Claire-Lise Mottas, URSP  
 « Distribution : (10500 ex.)  
[http://www.djf.vd.ch/pub/pub\\_INFO\\_000.htm](http://www.djf.vd.ch/pub/pub_INFO_000.htm)

## Réseau-Education-Formation (REF)

### Rencontres des 18-19-20 septembre 2003 à Genève sur le thème

#### Savoirs issus de la recherche, savoirs issus de l'expérience : complémentarité ou conflit ?

(5 colloques et 18 symposiums parallèles)

- Colloque n° 1 : Conceptions et orientations du curriculum de l'école obligatoire
- Colloque n° 2 : Conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement au fondement des pratiques éducatives et de recherche
- Colloque n° 3 : Conception, négociation, pilotage et évaluation des innovations dans les systèmes éducatifs
- Colloque n° 4 : Mettre la souffrance au travail ? Enjeux pour l'action et la formation
- Colloque n° 5 : La mobilisation de la théorie, enjeu de la formation des professionnels au niveau tertiaire

Descriptif de chacun des 5 colloques sur le site:

<http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/REF-2003/colloques.html>

1. La pédagogie de la coopération : rencontres et perspectives - Yviane Rouiller Barbey et Katia Lehraus
2. Régulation des apprentissages en situation scolaire - Linda Allal, Lucie Mottier Lopez et Edith Wegmuller
3. Les approches interculturelles et interlangagières entre savoirs issus de la recherche et savoirs d'expérience : Une interculturalité nécessaire ? - Christiane Perregaux et Pierre Dasen
4. Les technologies éducatives : une opportunité d'articulation entre les savoirs d'expérience et ceux issus de la recherche - François Lombard, Daniel Peraya et Bernadette Charlier
5. Situation de formation et problématisation - Etienne Vellas et Michel Fabre
6. Démarche clinique : recherche, formation et intervention - Mireille Cifali et Florence Giust-Desprairies
7. Formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience professionnelle, intégration ou déni mutuel ? - Philippe Perrenoud, Marguerite Altet, Claude Lessard, Léopold Paquay
8. Rapport au savoir et métier d'élève : l'entrée dans l'école - Michèle Bolsterli et Olivier Maulini
9. Questions de didactique comparée, formation pour la recherche et pour l'action en situation d'enseignement/apprentissage : quelle articulation ? - Maria-Luisa Schubauer-Leoni, Francia Leutenegger et Chantal, Amade-Escot
10. Construction, diffusion et valorisation des savoirs d'innovation - Monica Gather Thurler, Lise Demailly, Michèle Garant et Guy Pelletier
11. Dispositifs de formation et dynamiques d'engagement en formation des adultes - Jean-Michel Baudouin et Etienne Bourgeois
12. Changements du monde, changements des savoirs et des pratiques de référence, changements des curriculums - François Audigier et Nicole Tutiaux-Guillon
13. Enseignement spécialisé : (re) penser la formation des enseignants pour de nouvelles pratiques psycho-pédagogiques - Pierre-André Doudin et Louise Lafortune
14. Pratiques mathématiques instrumentées dans les institutions didactiques : enseignement, recherche, formation - Ruhel Floris et François Conne
15. Le travail de l'enseignant et l'objet enseigné. Le cas du français langue première - Bernard Schneuwly et Thérèse Thévenaz
16. Paroles de praticiens, savoirs et actions - Itziar Plazaola Giger et Kim Stroumza
17. Parcours de femmes dans les universités - Soledad Perez, Edmée Ollagnier et Claudie Solar
18. La pratique enseignante en mutation dans l'enseignement supérieur - Nicole Rege Colet et Marc Romainville

Pour de plus amples renseignements, consulter le site:

<http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/REF-2003/welcome.html>

Université de Genève  
 Faculté de psychologie et  
 des sciences de l'éducation  
 Réseau Education Formation  
 UNI-MAIL  
 41, Bd. du Pont d'Arve  
 1205 Genève  
 Bus : 4 et 44 - arrêt Mail

# publications



56 pages + annexe

URSP 108/02 / gratuit

Ce rapport décrit l'évolution du système scolaire vaudois au cours de ces 15 ou 20 dernières années. Il se base sur les statistiques des élèves, et présente sous forme graphique les données essentielles caractérisant le système. Les 63 graphiques concernent notamment:

- les effectifs d'élèves aux différents niveaux et selon la nationalité et le sexe,
- la proportion d'élèves en avance ou en retard au primaire et en fin de scolarité,
- la proportion d'élèves fréquentant les différentes filières secondaires,
- la proportion d'élèves redoublant aux différents niveaux,
- la proportion de réorientations ou d'abandons,
- la proportion d'élèves qui commencent une maturité.

Cette élaboration méthodique des statistiques scolaires est une première approche d'un système d'indicateurs qui, année après année, permet de comprendre le système dans son ensemble et de capter ses tendances principales. Dans son introduction, le rapport précise ces intentions et rappelle que de nombreux pays établissent de tels indicateurs, de manière à susciter "une distance réflexive" et à constituer un instrument permettant l'analyse, la régulation et la gestion des systèmes éducatifs.

*(Voir aussi l'article d'Eugen Stocker sur le même sujet dans ce numéro: p. 32)*



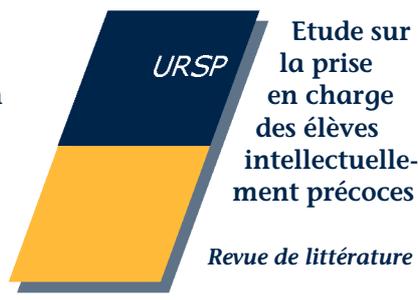
Jean-Pierre Abbet, 133 pages + annexe

URSP 02.1 / Fr. 14.-

Les résultats présentés dans ce rapport sont tirés d'une enquête réalisée au terme de la première année de généralisation du nouveau processus d'orientation des élèves, en fin de cycle de transition. Les questions posées permettent de faire état des observations, connaissances et opinions des parents à propos des moyens d'information proposés par l'école, des conditions d'accès aux voies secondaires et aux débouchés ultérieurs, des buts et des critères de l'orientation, des étapes successives conduisant à la décision et du rôle qu'ils jouent dans ce processus. Une première enquête avait été réalisée en phase exploratoire, mettant en évidence une satisfaction générale des parents par rapport au dispositif mis en place, mais aussi, pour bon nombre, un besoin de clarification de la part de l'école sur les conditions de l'orientation, sur ses critères concrets et sur ses objectifs. Les résultats de l'enquête lors de la généralisation vont dans le même sens, en précisant certains aspects restés jusque-là dans l'ombre.

Ce document s'adresse non seulement aux acteurs du monde scolaire et aux parents d'élèves, mais aussi à toute personne intéressée par le fonctionnement actuel de l'orientation dans le système vaudois.

*(Voir l'article de Jean-Pierre Abbet dans ce numéro: p. 14)*



Karine Daeppen, 24 pages + annexes

URSP 110/03 / à paraître

Paradoxalement, les enfants surdoués (ou à haut potentiel) ne parviennent pas tous à mettre à profit leurs capacités exceptionnelles dans le cadre scolaire. Certains de ces enfants peuvent même se retrouver en échec, ce qui doit interroger l'école sur les moyens qu'elle met en œuvre et les mesures qu'elle peut prendre pour tenir compte de ces élèves particuliers.

Par une revue de la littérature, ce rapport tente de faire le point sur ces questions. Sont abordés:

- la définition des enfants surdoués,
- leurs caractéristiques, les problèmes qu'ils peuvent rencontrer à l'école,
- les mesures qui peuvent être prises pour leur venir en aide.

Le rapport fait aussi le point sur les évaluations disponibles de ces mesures.

Après avoir fait le point sur les projets en cours dans le canton, le rapport propose pour finir une série d'ouvrages et de sites internet offrant aux enseignants des informations et des propositions adaptées à la prise en charge de ces élèves.

*(Voir aussi l'article de Karine Daeppen sur ce sujet dans ce numéro: p. 22)*