

SOMMAIRE

INTRODUCTION	3
I. RÉSULTATS GÉNÉRAUX	5
1. Les 3 voies	5
2. Echecs / Réussites	6
3. Promotions ordinaires / Promotions extraordinaires	11
II. RÉSULTATS PAR SEXE ET PAR LANGUE MATERNELLE	13
III. RÉSULTATS PAR ÉTABLISSEMENT	15
1. Echecs / Réussites	15
2. Promotions ordinaires / Promotions extraordinaires	20
CONCLUSION	23
BIBLIOGRAPHIE	25

*Dans le cadre des missions de l'URSP,
ses travaux sont publiés sous l'égide
du Département de la Formation et de la Jeunesse.
Les publications expriment l'avis de leurs auteurs
et n'engagent pas les institutions dont ils dépendent.*

© URSP – Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques, 2003
CADEV 67482
ISBN 2-607-02023.9
Imprimé en Suisse

INTRODUCTION

Pendant la phase d'exploration, différentes études ont permis de suivre la mise en œuvre des innovations et de leurs effets. Maintenant que l'ensemble du système est modifié, il convient de suivre l'évolution des décisions de promotions et de réorientations afin d'évaluer comment le système les utilise et quels effets sont perceptibles par rapport à la lutte contre l'échec scolaire qui a motivé les changements. L'URSP a été chargée de ce suivi (mandat n°22) et produira périodiquement des rapports visant à mettre en évidence les tendances principales qui se dégagent des données statistiques disponibles.

Les résultats présentés dans ce rapport sont tirés de la base de données LAGAPES. Chaque établissement fournit les informations concernant le parcours scolaire de tous ses élèves. LAGAPES connaît encore quelques difficultés liées à sa mise en route¹.

Les données issues de LAGAPES qui nous intéressent dans ce rapport concernent le secondaire I de l'année scolaire 2001-2002, soit 20'000 élèves répartis dans 72 établissements. Les classes de l'enseignement spécialisé n'ont pas été prises en compte, contrairement aux classes à effectif réduit qui, elles, suivent les mêmes programmes d'enseignement que les classes régulières.

Pour la première fois, nous disposons des données exhaustives pour la 7^e et la 8^e année puisque, dans ces degrés, la généralisation d'EVM (Ecole vaudoise en mutation) est maintenant effective. En 2001-2002, la 9^e année est toujours en phase d'exploration dans 13 établissements pilotes : les données ne seront donc que partiellement traitées ici.

Les indicateurs construits à partir de ces données vont permettre d'évaluer, dans une certaine mesure, le degré d'atteinte des principaux objectifs d'EVM : la redéfinition des filières, la diminution de l'échec scolaire et l'amélioration de la procédure de sélection². Nous examinerons ensuite l'effet sur ces indicateurs des facteurs sexe, langue maternelle et établissement. L'idée est de comprendre comment le système réagit face aux nouveautés introduites par EVM, de voir quelles tendances se confirment, quels ajustements ont eu lieu par rapport à la phase exploratoire et d'émettre, si nécessaire, quelques recommandations.

Pour rappel, voici les principaux points qui se dégagent des rapports concernant la 7^e année et la 8^e année exploratoires³:

- une baisse des effectifs de la VSB;

¹ La base de données LAGAPES a été mise en route officiellement et de manière généralisée en 2001; certaines catégories de données sont encore fréquemment manquantes, comme la langue maternelle, d'autres sont aberrantes (un établissement a dû être exclu des statistiques à cause de cela).

² Exposé des motifs, chapitre II : Orientations générales du projet EVM 96, «Objectifs».

³ Blanchet, A. (2000). *Promotions et réorientations à l'issue de la 7^e année exploratoire*. Blanchet, A. (2002). *Promotions et réorientations à l'issue de la 8^e année exploratoire*.

- un taux élevé d'échecs, notamment en VSB, qui ne satisfait pas aux objectifs d'EVM;
- un taux élevé de redoublements et de réorientations à la baisse (c'est-à-dire vers une voie aux exigences moindres);
- un taux de réorientations à la hausse (c'est-à-dire vers une voie aux exigences plus élevées) inférieur au taux de réorientations à la baisse;
- un taux de promotions extraordinaires qui concerne un tiers des élèves au moins et, du coup, rend confus le message de l'orientation.

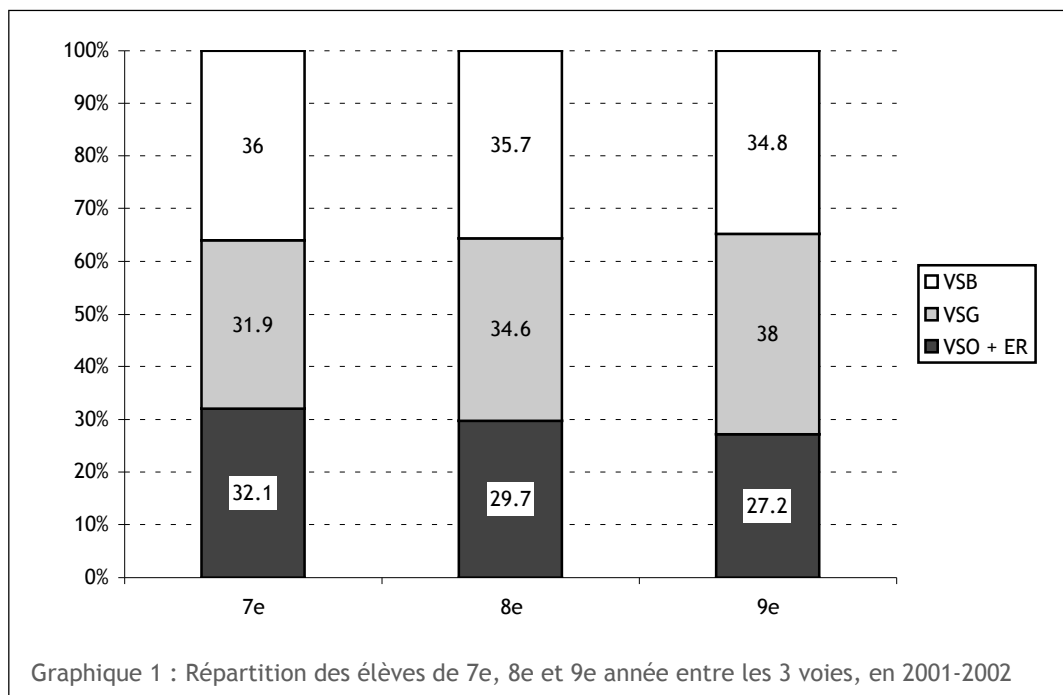
I. RÉSULTATS GÉNÉRAUX

1. LES 3 VOIES

On rappellera qu'au terme du cycle de transition (5^e et 6^e année), qui s'effectue à travers un tronc commun, l'élève est orienté en 7^e année vers l'une des 3 voies secondaires nouvellement créées. La voie secondaire à options (VSO) a pour objectif de préparer les élèves à une formation de type «apprentissage». La voie secondaire générale (VSG) conduit les élèves vers des formations professionnelles plus exigeantes, comme l'école de diplôme, les écoles techniques ou les écoles des métiers. La voie secondaire de baccalauréat (VSB) mène à l'école de maturité¹. Les classes de VSO ont un plus petit effectif que les autres afin d'offrir aux élèves un enseignement et un suivi plus personnalisés (16.5 élèves par classe en moyenne, contre 21.3 en VSG et 22.9 en VSB).

Conformément au Règlement, le choix de la voie se fait en fonction de plusieurs critères : les résultats scolaires de l'élève, l'évaluation globale de son travail, l'observation de son travail dans les disciplines à niveaux, ses résultats aux épreuves cantonales, son projet personnel et ses intérêts.

En 7^e année, la répartition entre les trois voies est relativement homogène : 32% des élèves suivent une VSO ou une VSG, tandis que 36% suivent une VSB. En 8^e et 9^e,



¹ Exposé des motifs, chapitre IV : Présentation détaillée du projet EVM 96, «Voie secondaire à options (7^e-9^e)», «Voie secondaire générale (7^e-9^e)», «Voie secondaire de baccalauréat (7^e-9^e)».

le pourcentage d'élèves en VSO et VSB diminue au profit de la VSG, voie intermédiaire, qui récupère une partie de ces élèves (l'autre partie quittant l'école).

Il n'y a pas de grands changements dans la répartition des élèves dans les différentes voies entre la phase exploratoire et la généralisation, si ce n'est l'effectif relatif des élèves de VSB qui est de nouveau à la hausse. Cette nouvelle tendance est rassurante après la diminution progressive des effectifs de la VSB observée chez les établissements explorateurs¹.

2. ECHECS / RÉUSSITES

A l'issue de chaque année du secondaire I, plusieurs cas de figure se présentent : l'élève peut être promu, il peut être orienté vers une autre voie, il peut être maintenu dans son année ou il peut sortir du système scolaire régulier :

- La promotion intervient dès lors que l'élève a atteint les objectifs fixés pour l'année.
- La réorientation à la hausse, c'est-à-dire de VSO vers VSG ou de VSG vers VSB, est autorisée sous certaines conditions à l'issue de la 7^e année; elle s'accompagne généralement d'un redoublement. Elle n'est pas autorisée, sauf exception, à l'issue de la 8^e année. La réorientation à la baisse, c'est-à-dire vers une voie moins exigeante, (VSG vers VSO ou VSB vers VSG) est, par contre, envisageable à l'issue de la 7^e et de la 8^e année pour des élèves dont les résultats sont insuffisants. Elle s'envisage généralement sans redoublement. On rappellera qu'à l'issue de la 9^e année, l'élève peut suivre une classe de raccordement pour préparer le certificat de fin d'études dans une voie plus exigeante.
- Le maintien ou redoublement a lieu lorsque l'insuffisance est marquée et générale; il doit permettre à l'élève de consolider ses bases dans des domaines non maîtrisés. Dans ce sens, il ne doit être envisagé que si l'on estime que l'élève ne tirera pas profit de l'enseignement du degré suivant.
- La sortie du système scolaire régulier (majoritairement départ en classe de développement, en classe spécialisée ou abandon de la scolarité à partir de l'âge légal de 16 ans) signifie le plus souvent que l'élève quitte l'école sans certificat d'études secondaires.

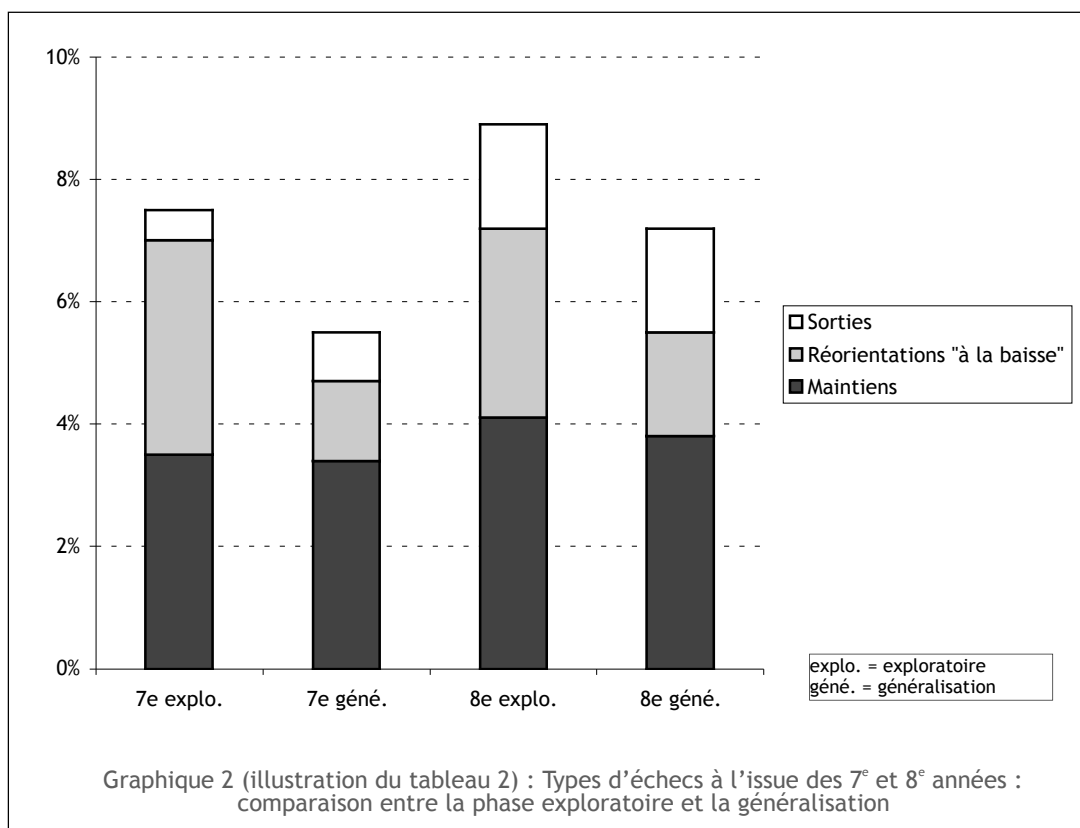
Dans ce qui suit, on parlera d'échec lorsque l'élève redouble, est réorienté à la baisse ou sort du système scolaire régulier, c'est-à-dire lorsque l'avance régulière de l'élève dans son parcours est perturbée. La réussite concerne, au contraire, tous les types de promotions ainsi que les réorientations à la hausse. Même si ces dernières impliquent quasi systématiquement un redoublement, elles signifient aussi que l'élève a dépassé les objectifs demandés.

¹ Blanchet, A. (2002). *Promotions et réorientations à l'issue de la 8^e année exploratoire.*

Tableaux 1 et 2 : Echs et réussites à l'issue des 7^e et 8^e années : comparaison entre la phase exploratoire et la généralisation¹

Années	Réussites (en %)	Promotions	Réorientations à la hausse	Total réussites
7 ^e exploratoire	90.0	90.0	2.6	92.6
7 ^e généralisation	90.1	90.1	4.4	94.5
8 ^e exploratoire	90.9	90.9	0.2	91.1
8 ^e généralisation	92.6	92.6	0.1	92.8

Années	Echs (en %)	Maintiens	Réorientations à la baisse	Sorties	Total échecs
7 ^e exploratoire	7.4	3.5	3.5	0.5	7.4
7 ^e généralisation	5.5	3.4	1.3	0.8	5.5
8 ^e exploratoire	8.9	4.1	3.1	1.7	8.9
8 ^e généralisation	7.2	3.8	1.7	1.7	7.2



¹ La 7^e année était en phase exploratoire l'année scolaire 1999-2000, la généralisation a commencé l'année suivante. La 8^e année était en phase exploratoire l'année scolaire 2000-2001, la généralisation a commencé l'année suivante.

Réussites

Une large majorité d'élèves réussissent : 94.5% en 7^e année et 92.8% en 8^e année. Ces taux sont meilleurs que ceux de la phase exploratoire (respectivement 92.6% et 91.2%)¹.

Maintiens

Un des objectifs déclarés d'EVM est de faire diminuer l'échec scolaire. La différenciation de l'enseignement, en favorisant l'intégration de la diversité des rythmes d'apprentissage et de fonctionnement intellectuel et le soutien à l'élève en difficulté, devrait faire baisser les taux de redoublements. Dans la même perspective, des mesures d'appui et de rattrapage sont proposées. En dépit de ces efforts d'intégration, le taux de redoublements reste élevé, malgré une légère diminution : il se situe entre 3 et 4% et représente environ deux tiers des échecs en 7^e, et la moitié en 8^e. En 1999 (chiffres les plus récents à notre disposition), le canton de Vaud avait le taux de redoublement le plus élevé de toute la Suisse en considérant tous les élèves de l'école obligatoire².

Réorientations

Avec EVM, l'orientation de l'élève se veut plus fine, plus à l'écoute de ses goûts et de ses préoccupations, elle doit mieux « coller » à son profil, ce qui devrait entraîner une diminution des réorientations dans les années suivantes, ceci pour autant que l'on estime que les qualités scolaires d'un élève ne changent que faiblement au cours du temps. Entre la phase exploratoire et la généralisation, les réorientations à la baisse ont nettement diminué en 7^e (presque de moitié) et en 8^e année. Par contre les réorientations à la hausse ont passablement augmenté en 7^e (rappel : elles ne sont pas admises en 8^e). Ces résultats sont globalement favorables aux élèves et au probables souhaits de leurs parents.

Le taux maximum admis prévu par EVM pour l'utilisation de la passerelle (réorientation à la hausse en fin de 7^e), compte tenu de l'affinement de l'orientation et des raccords, de 1 élève par classe en moyenne³ est déjà atteint : de 2.6% durant la phase exploratoire, il passe à 4.4% pour la 1^{re} année de généralisation. On peut se demander si les conditions de passage d'une voie à l'autre ne se sont pas assouplies à l'usage.

La suppression des passerelles à la hausse en 8^e et 9^e année a pour but d'éviter les redoublements artificiels et la tension liée aux efforts de rattrapage trop importants qui faussaient le sens de l'évaluation³. Pour l'instant, le nombre total de redoublements n'a que peu diminué.

L'évolution que l'on peut constater doit être interprétée avec prudence puisque les établissements explorateurs ne sont pas tout à fait représentatifs de tous les établis-

¹ Les taux de réussite des établissements explorateurs sont même plus élevés : 96.3% en 7^e et 95.3% en 8^e.

² Office fédéral de la statistique (1999). *Les indicateurs de l'enseignement en Suisse, 1999*. Neuchâtel : OFS.

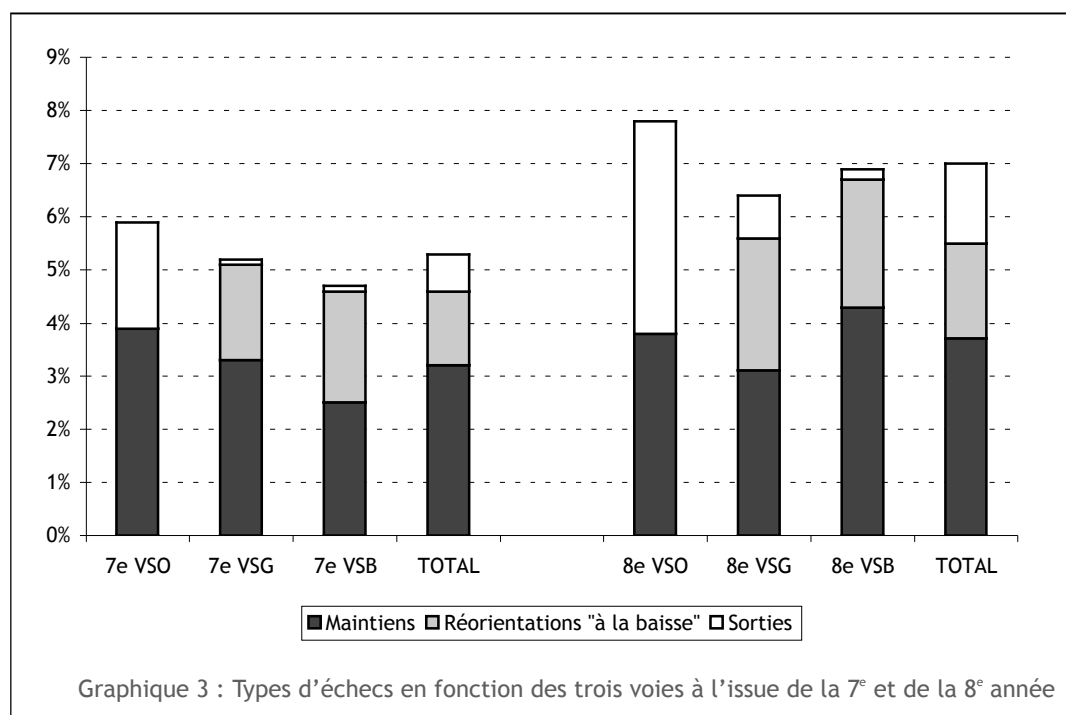
³ Exposé des motifs, chapitre IV : Présentation détaillée du projet EVM 96, « Passages d'une voie à l'autre ».

sements en ce qui concerne les pratiques de réorientation. Il faudra attendre les résultats des prochaines années pour s'assurer que la réduction des réorientations à la baisse contribue à diminuer le taux d'échecs de façon durable et l'augmentation des réorientations à la hausse grossir les effectifs des voies plus exigeantes.

Sorties

Les sorties en fin de 7^e année restent peu nombreuses, malgré une légère hausse (de 0.5 à 0.8%). En 8^e, elles sont stables, mais les élèves étant plus nombreux à avoir atteint l'âge légal de la fin de scolarité, les départs se font plus fréquents (1.7%). On rappellera que le fait de ne pas terminer sa scolarité est un facteur de risque pour l'avenir professionnel d'un élève.

En résumé, concernant la lutte contre l'échec scolaire, des progrès sont observables entre la phase d'exploration et la généralisation. Il est encore trop tôt pour dire s'il s'agit d'une tendance réelle et durable ou d'un à-coup dû aux changements. L'école évoluant lentement et constamment, il sera peut-être difficile de distinguer clairement un avant et un après EVM. De plus, par manque de temps et donc de recul, le système n'a pas pu tirer le meilleur bénéfice du recours aux phases d'exploration¹.



L'objectif d'EVM, concernant les élèves de VSO en particulier, est de les accompagner et les soutenir à travers une approche individualisée, de leur fournir des objectifs atteignables, de respecter leur rythme d'apprentissage, de leur donner confiance².

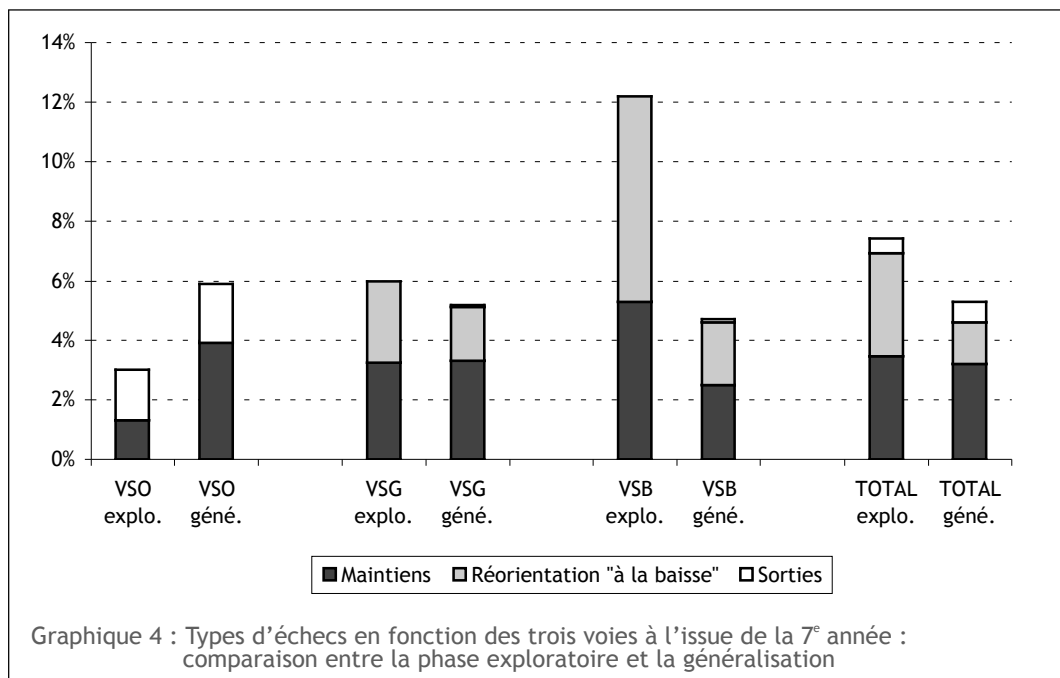
¹ Bilan intermédiaire de la mise en place d'EVM, «Evaluation de l'organisation mise en place pour l'introduction d'EVM».

² Exposé des motifs, chapitre IV : Présentation détaillée du projet EVM 96, «Objectifs d'orientation».

Cette démarche pédagogique vise une meilleure réussite des élèves. Des progrès restent à faire puisque le taux d'échecs est important, le plus élevé des 3 voies (5.9% en 7^e année et 7.8% en 8^e année). Il paraissait admis pourtant qu'un redoublement dans cette voie n'était pas d'un grand profit pour l'élève et pour l'école.

Le taux de réorientation à la baisse est plus élevé en 8^e année qu'en 7^e, c'est-à-dire que, malgré l'ajustement effectué en 7^e, une nouvelle correction est nécessaire en 8^e, ce qui suggère un processus d'orientation en continu plutôt que ponctuel. D'autre part, en 8^e, l'âge augmentant, on constate davantage de sorties du système scolaire, notamment en VSO (4% des VSO). Ces deux phénomènes contribuent à gonfler les taux d'échecs.

Autre constatation préoccupante : sur 56 élèves¹ de classes à effectif réduit, 14 soit un quart redoublent leur 7^e année et un tiers sont en échec. Alors même qu'ils bénéficient d'une pédagogie spécialement adaptée à leurs besoins et d'une disponibilité accrue des enseignants en raison de l'effectif limité des classes, beaucoup de ces élèves ne parviennent pas à suivre. Présentent-ils des problèmes d'adaptation de plus en plus importants de telle sorte qu'il devient impossible de les réintégrer ou bien souffrent-ils d'une dynamique négative qu'induisent les regroupements des plus faibles ? En 8^e année, 37% des élèves de classes ER sortent du circuit scolaire. Selon toute probabilité, il s'agit d'élèves qui ont un âge suffisant pour abandonner la scolarité, mais bien sûr sans certificat. L'objectif d'EVM est de diviser par deux le nombre des classes ER en intégrant ces enfants dans les classes régulières². Cet objectif n'est pour l'instant pas atteint et, au vu de ces résultats, il paraît peu probable qu'il le soit dans un futur proche sans changement de structure ou de politique.

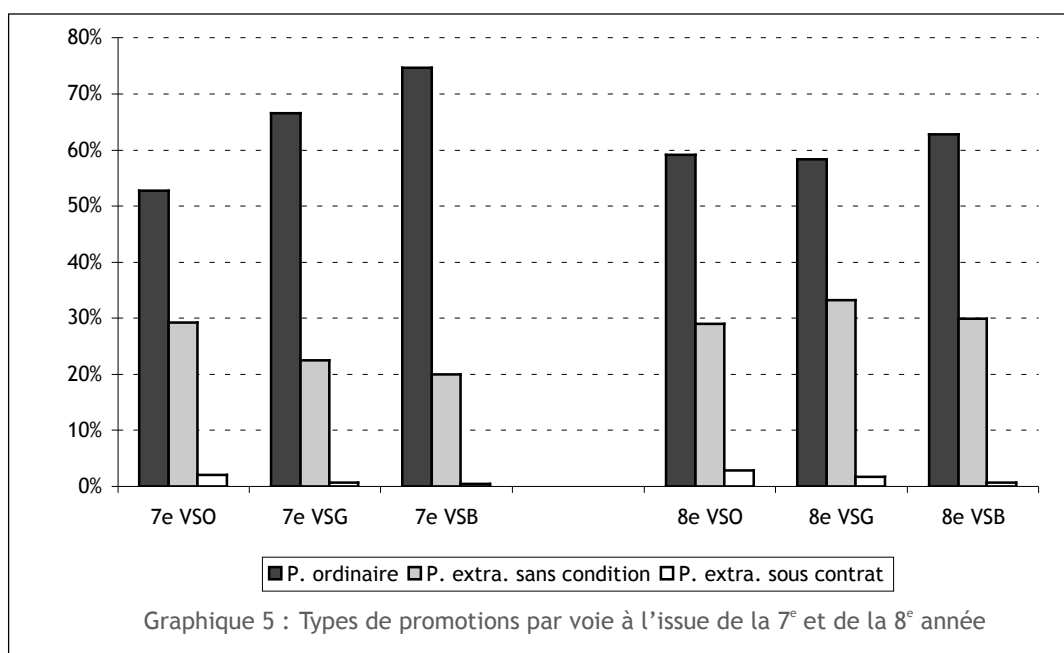


¹ Les effectifs des classes à effectif réduit ne sont pas complets dans la base de données LAGAPES.
² Bilan intermédiaire de la mise en place d'EVM, «Evaluation des aspects pédagogiques d'EVM».

Lors de la phase exploratoire, la VSB connaissait 4 fois plus d'échecs que la VSO. Depuis, le nombre de maintiens en VSB a été divisé par 2 et celui des réorientations à la baisse par 3, tandis que le nombre de maintiens en VSO a été multiplié par presque 3. Que s'est-il passé ? Les élèves expérimentant pour la 1^{re} fois le nouveau système EVM avaient-ils été moins bien orientés en fin de 6^e ? Les critères avaient-ils été trop larges ? La cohérence entre équipes enseignantes de CYT et 7-9 insuffisante ? La redéfinition des conditions de promotion a-t-elle induit une représentation plus tranchée des filières ?

3. PROMOTIONS ORDINAIRES / EXTRAORDINAIRES

Le Règlement d'application de la Loi scolaire précise que la promotion ordinaire d'un degré à l'autre s'applique à tout élève ayant «fait preuve de la maîtrise des objectifs fondamentaux de chaque domaine du plan d'études». La promotion extraordinaire intervient lorsque «les objectifs du plan d'études d'un ou de plusieurs domaines ne sont pas maîtrisés. Si l'insuffisance est peu importante et peut être comblée dans le cadre de l'enseignement du degré suivant, l'élève est promu [sans condition]. Si l'insuffisance est marquée mais reste sectorielle, un contrat pédagogique de rattrapage est défini. Ce contrat fixe les objectifs à atteindre, les conditions de l'aide apportée, le délai de rattrapage et l'épreuve de contrôle».



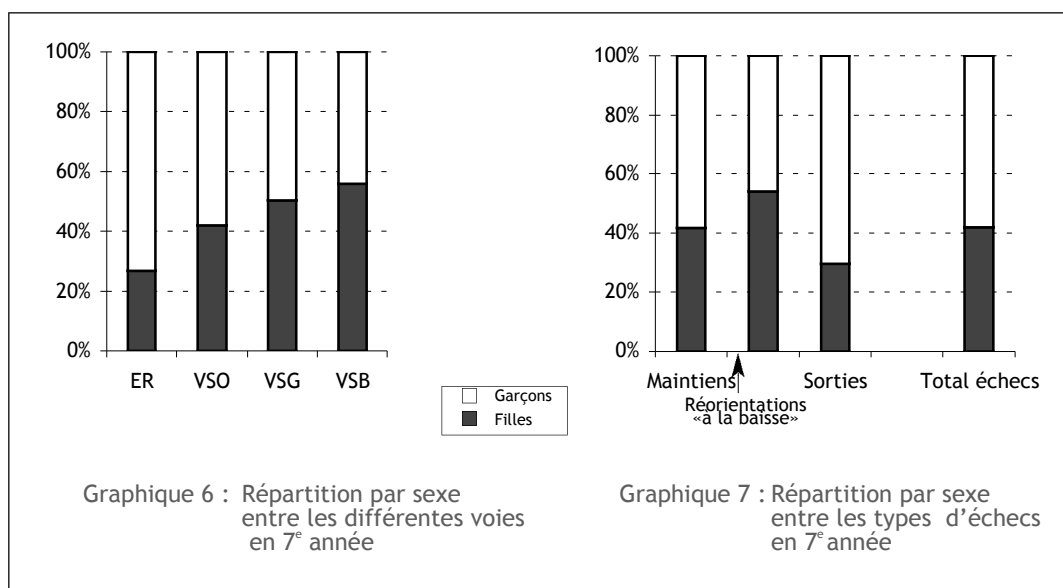
Les promotions extraordinaires ont passablement diminué depuis la phase exploratoire, passant, toutes voies confondues, de 39.8% à 24.8% en 7^e année et de 47.0% à 32.5% en 8^e année. Cette diminution est massive en ce qui concerne les classes de VSB, importante, mais dans une moindre mesure, en VSG et ne touche pas les classes de VSO en 7^e année, de telle sorte que de grandes différences apparaissent entre les voies : en 7^e VSO, seulement 53% des promotions sont des promotions ordinaires, contre 75% en VSB.

Malgré cette baisse, les promotions extraordinaires concernent encore un quart des élèves en 7^e et un tiers en 8^e alors que, comme leur nom l'indique, elles sont censées être utilisées avec parcimonie (il s'agit d'accepter une marge de tolérance). Leur objectif est de diminuer l'échec scolaire en évitant un redoublement à des élèves présentant des lacunes limitées et peu importantes et l'on peut, en effet, supposer que sans elles le taux de redoublements serait plus élevé. Néanmoins, on constate qu'elles se substituent de manière importante à la promotion ordinaire qui exige d'atteindre les objectifs dans chaque discipline, sans possibilité de compensation.

D'après les expériences réalisées les premières années, la promotion sous contrat s'avère difficile à mettre en œuvre, dévoreuse de temps pour l'enseignant, ne permettant pas de réduire l'échec scolaire, elle a donc été jugée comme «à éviter». Elle était peu utilisée durant la phase exploratoire, elle l'est encore moins depuis la généralisation. Il ne s'agit d'ailleurs, en principe, que d'une solution exceptionnelle.

II. RÉSULTATS PAR SEXE ET PAR LANGUE MATERNELLE

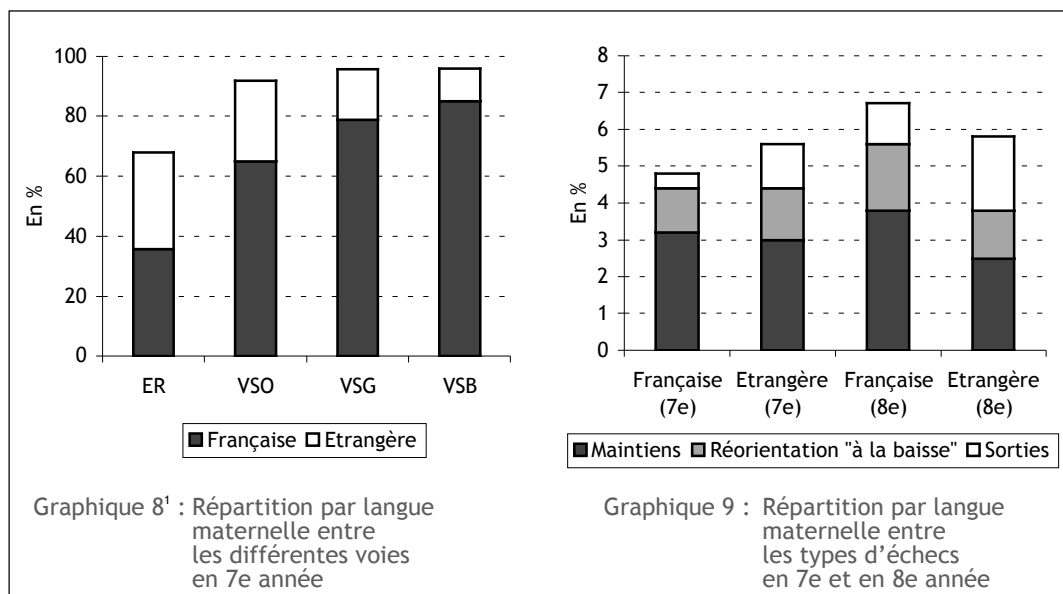
Les résultats par sexe et par langue maternelle, en ce qui concerne la répartition entre les voies et l'échec scolaire, ne seront pas tous présentés, mais il nous a semblé intéressant de montrer quelques états de la situation actuelle.



En ce qui concerne les différences liées au sexe, les données sont éloquentes (graphiques 6 et 7) : parmi les élèves des classes ER trois quarts sont des garçons; ils sont 58% en VSO, 50% en VSG et plus que 44% en VS. D'autre part, les garçons échouent plus souvent que les filles (6.3% contre 4.6% en 7^e). Les garçons sont également promus plus souvent de façon extraordinaire (graphique non présenté : 28% des garçons contre 22% des filles). Ces tendances sont identiques en 8^e année.

Le système semble mieux adapté aux filles qu'aux garçons. Les garçons doivent-ils être considérés comme une population particulière, à risque d'échec scolaire, pour lesquels l'école doit prendre des mesures spécifiques ? Un premier pas serait de tenter de comprendre les difficultés qui leur sont propres. L'environnement scolaire n'est-il pas assez cadrant pour les garçons considérés généralement comme moins dociles ? Ce problème se retrouve dans toutes les sociétés et pourrait conduire à un gaspillage des ressources.

Concernant les différences liées à la langue maternelle (graphique 8), on voit que plus le niveau d'exigence augmente, moins on trouve, proportionnellement, d'élèves de langue maternelle étrangère. Un élève allophone a 2 fois plus de «chance» de se retrouver en 7^e VSO qu'en 7^e VS. Onze pour cent seulement des élèves de langue maternelle étrangère de notre cohorte suivent un enseignement en VS, contre 17% en VSG, 27% en VSO et 32% en classe à effectif réduit (graphique non présenté).



Les taux diffèrent de quelques points en 8^e et 9^e année, mais les tendances restent les mêmes. Pour comparaison, en 1995-96, en Suisse, plus de la moitié des élèves d'origine étrangère étaient scolarisés au degré secondaire I dans des filières peu exigeantes² et quatre fois plus d'élèves étrangers que d'élèves suisses suivaient un enseignement spécialisé³.

En plus de cette répartition défavorable, on constate qu'en 7^e, les élèves de langue maternelle française réussissent mieux que ceux de langue étrangère (graphique 9), ce qui n'est pas surprenant. Pourtant en 8^e, c'est l'inverse qui se produit (résultats sous réserve car environ 6% des données sont manquantes). Il se peut que les élèves francophones soient plus poussés, par leur environnement familial, à accéder au certificat de fin d'étude obligatoire, ce qui pourrait ne pas être le cas pour les élèves allophones. On rappellera qu'ils sont souvent en VSO où l'on redouble pourtant dans une proportion importante.

Les élèves de langue maternelle française sont aussi un peu plus souvent l'objet de promotions ordinaires et les élèves de langue maternelle étrangère plus souvent de promotions extraordinaires (graphique non présenté : respectivement 29% et 24% de promotions extraordinaires en 7^e année; 35% et 33% en 8^e année).

¹ La différence par rapport aux 100% de chaque colonne correspond aux données manquantes sur la variable langue maternelle

² Pour comparaison, dans notre cohorte, 48% des élèves de langue maternelle étrangère sont en VSO ou en classe ER en 7^e (contre 27.0% des francophones); ils sont 46.3% en 8^e (contre 24.3%).

³ Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2000). *Formation et intégration des jeunes de langue étrangère au degré secondaire II*. Berne : CDIP.

III. RÉSULTATS PAR ÉTABLISSEMENT

Les tableaux de ce chapitre concernent uniquement les établissements de plus de 50 élèves par degré, ce qui garantit un minimum de fiabilité des pourcentages.

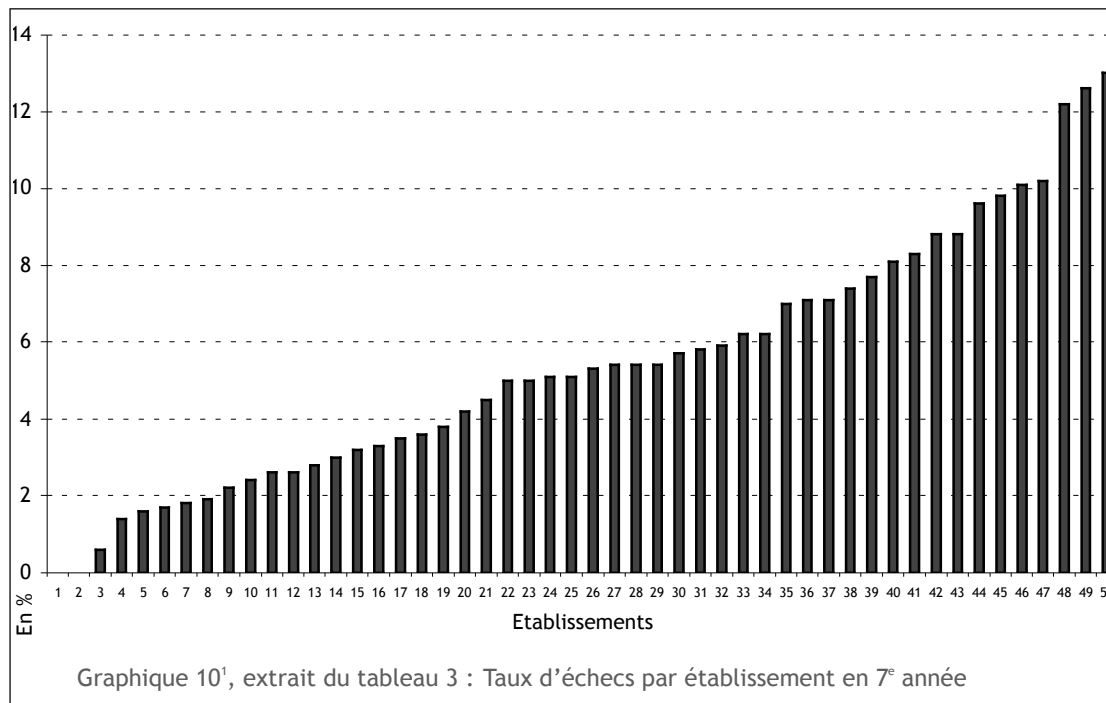
1. ECHECS / RÉUSSITES

Tableaux 3 et 4 : Taux minimums et taux maximums observés dans les établissements : répartition entre échecs et réussites

7 ^e année	Promotions	Réorientations à la hausse	Réussites	Maintiens	Réorientations à la baisse	Sorties	Echecs
Minimum	80.9	0	86.9	0	0	0	0
Maximum	97.8	11.7	100	11.5	5.9	5.4	13.0

8 ^e année	Promotions	Réorientations à la hausse	Réussites	Maintiens	Réorientations à la baisse	Sorties	Echecs
Minimum	76.4	0	76.4	0	0	0	0
Maximum	100	1.9	100	12.5	8.5	13.3	23.6

Unité : % du total des élèves de l'établissement en 7^e et 8^e respectivement.



¹ Si les établissements souhaitent connaître leur position sur ce graphique, il peuvent en faire la demande par courriel à l'auteur : <karine.daepfen@dfj.vd.ch>.

Promotions

Le taux de promotions varie beaucoup d'un établissement à l'autre; par exemple, en 8^e année, deux établissements ont promu tous leurs élèves, alors qu'un autre en a promu seulement 76%.

Réorientations à la hausse

Certains établissements n'utilisent pas cette mesure¹, tandis qu'un établissement a réorienté à la hausse 11.7% de ses élèves en 7^e année.

Réussites et échecs

Dans 2 établissements, en 7^e année, tous les élèves ont réussi. A l'opposé, en 8^e, un établissement a quasiment un quart d'élèves en échec (23.6%); cet établissement accueille un nombre important d'élèves de langue maternelle étrangère (un quart), mais pas davantage qu'un des 2 établissements dont tous les élèves ont réussi.

Maintiens

Dans certains établissements le redoublement concerne un enfant sur huit. Pourtant, le redoublement a une connotation très négative d'un point de vue personnel et affectif, il est associé au découragement, à la baisse de la motivation, au doute, à la culpabilité, à la dévalorisation de soi, au sentiment d'exclusion. Pour ces raisons, le redoublement est une mesure controversée puisque, selon certaines études, il serait inefficace et contre-productif².

Réorientations à la baisse

On constate à nouveau que certains établissements ne l'utilisent pas, tandis que d'autres y ont recours pour 5.9% des élèves en 7^e et 8.5% en 8^e. Ces réorientations sont-elles nécessaires en raison d'une évolution imprévisible des élèves ? Ou s'agit-il d'un problème d'harmonisation des critères entre enseignants ?

Sorties

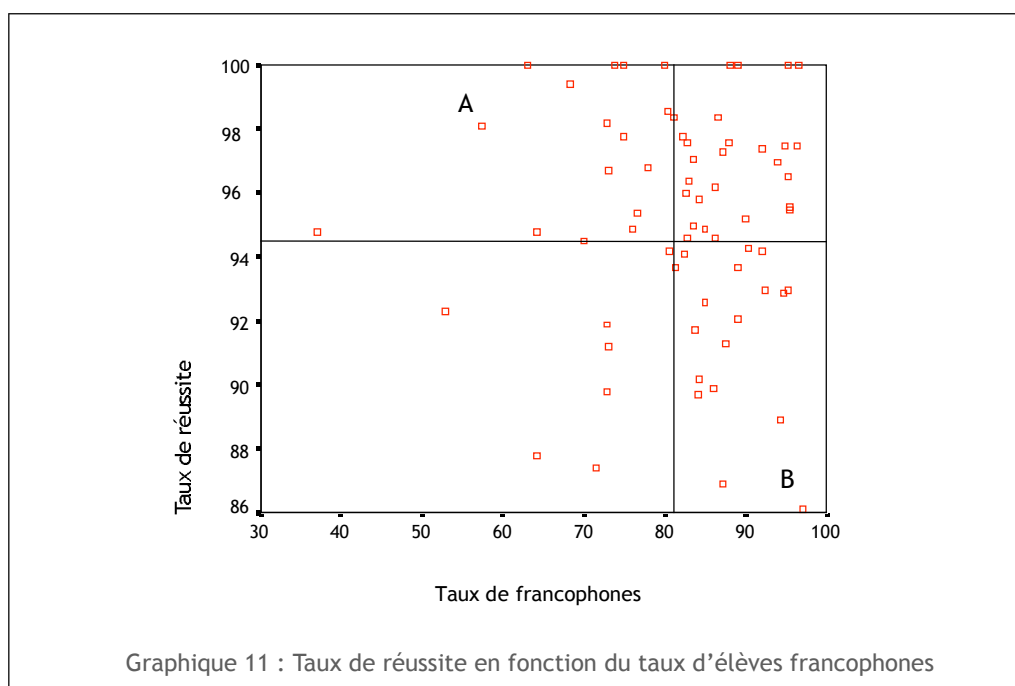
Alors que le fait de n'avoir aucun redoublement ou aucune réorientation peut découler d'une volonté délibérée de l'établissement de ne pas en faire usage, une partie des sorties (l'arrêt de la scolarité) dépend de la décision de l'élève et de ses parents. L'école ne peut pas contraindre un élève à poursuivre ses études après ses 16 ans. Comment alors expliquer que certains établissements «gardent» tous leurs élèves tandis que d'autres en «perdent» jusqu'à 13.3% en 8^e ? Dans certains contextes, les jeunes trouvent peut-être des solutions satisfaisantes, mais en général les jeunes qui

¹ Précisons – et cette remarque reste valable pour la réorientation à la baisse – que les établissements qui n'utilisent pas cette mesure ne sont pas uniquement ceux qui n'ont que 2 voies et qui a fortiori ont des possibilités de réorientations plus limitées.

² Langevin, L., & Dubé F. (1997). *Croyances et pratiques d'intervenants en regard du redoublement en primaire*. Montréal : Université du Québec. (Voir notamment le tableau 2 : Chercheurs ayant rapporté des effets négatifs à la suite de l'application de la mesure de redoublement).

entrent dans la vie active avec un faible niveau de formation sont désavantagés sur le marché du travail et risquent de s'en trouver exclus. Assurer un niveau minimum de formation, c'est leur donner une chance de participer à la vie économique et sociale.

Les seules variables à notre disposition pour tenter d'expliquer ces différences entre établissements sont le sexe, l'âge (élèves «retardés» versus «à l'heure»), la langue maternelle (seul indicateur de recrutement social des établissements puisque nous ne disposons pas des catégories socioprofessionnelles des parents) et la taille de l'établissement (nombre d'élèves).



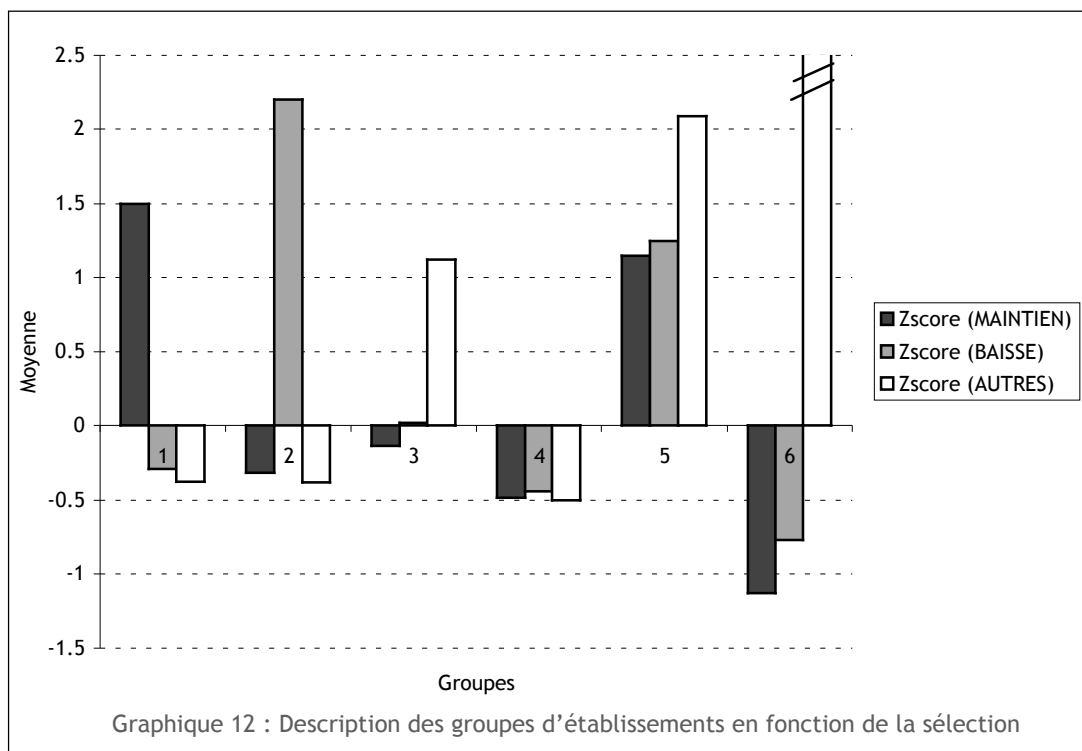
Si l'on s'attache, par exemple, à la variable «langue maternelle», on remarque que les cas atypiques sont nombreux. Il s'agit, d'une part, des établissements à forte population de non-francophones qui ont un taux de réussite élevé (par exemple, l'établissement A a 42.6% d'élèves non francophones et un taux d'échecs de 1.9%) et, d'autre part, des établissements jouissant de conditions plus favorables mais dont les élèves réussissent moins bien (exemple, B a peu d'élèves non francophones (2.8%) et un taux d'échecs élevé [13.9%]). On peut conclure qu'à elle seule, la langue maternelle n'est pas un facteur explicatif de la réussite d'un établissement ($R^2 = 0.05$, $p = 0.4$).

Cette conclusion est valable pour chacune des variables à notre disposition : aucune d'entre elles n'a, seule, une influence sur le taux de réussite. L'association de toutes ces variables (sexe, âge, langue maternelle et taille de l'établissement) explique seulement 9% de la variabilité pour les chances de réussir en fin de 7^e.

LE REGROUPEMENT DES ÉTABLISSEMENTS

En l'absence de variables explicatives, nous avons essayé de regrouper les établissements qui se ressemblent dans leur façon de faire usage des procédures de sélection et de déterminer ce qui distingue chacun des groupes créés.

Le nombre d'établissements étant relativement petit, nous avons dû limiter le choix des variables qui participent à la constitution des groupes : le taux de maintiens, le taux de réorientations à la baisse et le taux de sorties ont été utilisés. L'analyse de typologie a permis de former six groupes, présentés ci-dessous :

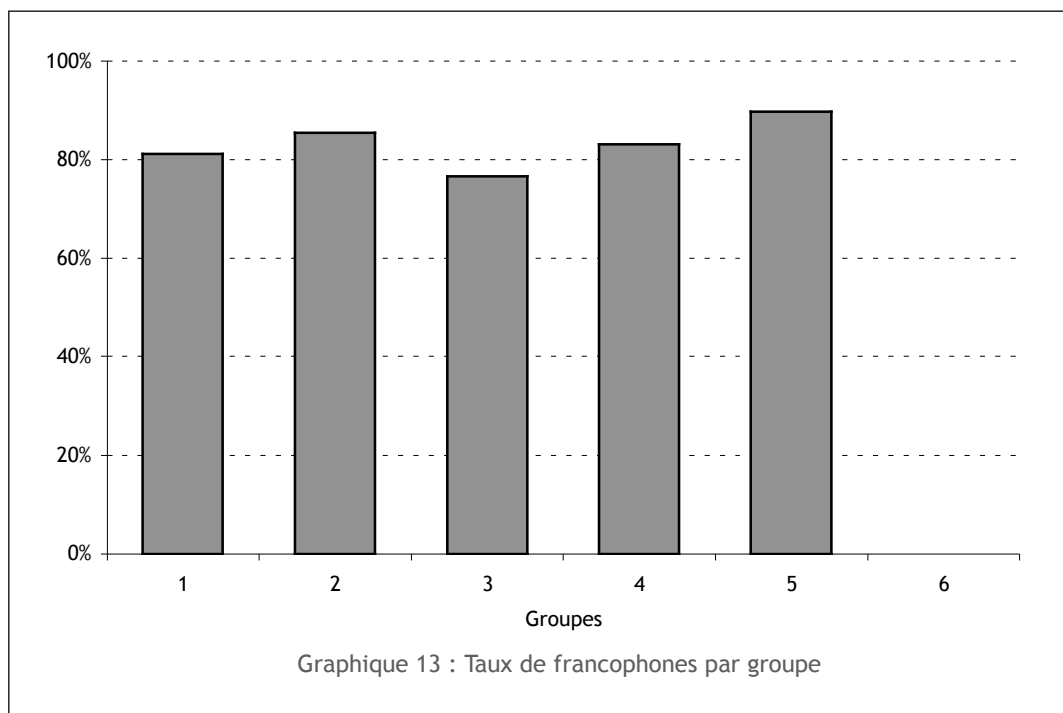


La moyenne des différentes variables a été fixée à 0; le graphique représente donc les différences par rapport à la moyenne du taux d'utilisation des différentes mesures : maintien, réorientation à la baisse et autres décisions.

Résultats

- Le groupe 1 (n = 12) a plus souvent recours au maintien que la moyenne des établissements; par contre, il utilise moins les deux autres procédures.
- Le groupe 2 (n = 7) a plus souvent recours à la réorientation à la baisse que la moyenne des établissements et utilise moins les deux autres procédures.
- Le groupe 3 (n = 12) a plus de sorties que les autres établissements, ils utilisent les deux autres procédures comme la moyenne des établissements.
- Le groupe 4 (n = 34) utilise toutes les procédures moins que la moyenne des établissements.

- Le groupe 5 (n = 3) utilise toutes les procédures plus que la moyenne des établissements.
- Le groupe 6 (n = 1) est un *outlier*, c'est-à-dire un établissement dont la procédure de sélection ne ressemble à celle d'aucun autre; il dévie notablement de la norme. Il s'agit de l'établissement qui présente le taux de sorties le plus élevé, assorti d'aucun maintien, ni d'aucune réorientation.



Le groupe 6 n'étant composé que d'un seul établissement, il n'est pas pris en compte car il risquerait de fausser l'analyse.

La comparaison des groupes sur les variables à disposition (sexe, âge, langue maternelle, nombre d'élèves, filières) ne montre aucune différence significative entre les groupes. Ci-dessus, le résultat pour la langue maternelle est présenté ($F = 1.217$, $p = 0.313$).

En conclusion, il existe de grandes disparités entre les établissements : les chances de réussite scolaire ne sont pas les mêmes partout. Deux hypothèses peuvent être avancées :

- des informations, non disponibles dans la base de données LAGAPES, comme la catégorie socioprofessionnelle des parents ou le milieu culturel dans lequel baigne l'élève, expliqueraient mieux les variabilités inter établissements;
- plus que des facteurs externes (recrutement des élèves), ce sont des facteurs internes à l'établissement qui ont des répercussions sur la réussite ou l'échec scolaire des élèves dans un établissement. Ces facteurs sont, par exemple, la composition du corps enseignant, les relations entre les acteurs, le projet pédagogique

de l'établissement, l'organisation, etc., bref tout ce qui participe de la stratégie d'établissement. Les seules informations statistiques disponibles ne nous permettent pas d'approcher l'analyse de ce fonctionnement.

2. PROMOTIONS ORDINAIRES / EXTRAORDINAIRES

Tableaux 5 et 6 : Taux minimums et taux maximums observés dans les établissements : répartition entre les différents types de promotions

7 ^e année	P. ordinaires	P. extra. sans condition	P. extra. sous contrat
Minimum	17.6	0.9	0
Maximum	94.9	54.9	15.1

8 ^e année	P. ordinaires	P. extra. sans condition	P. extra. sous contrat
Minimum	34.2	1.7	0
Maximum	93.9	52.4	13.9

Unité : % du total des élèves de l'établissement
P. = promotions Extra. = extraordinaires

En 7^e, 30 parmi les 50 plus grands établissements ne pratiquent pas du tout la promotion sous contrat.

L'utilisation des promotions extraordinaires étant soumise au respect de conditions stipulées par les textes de loi¹, elle devrait toucher un nombre limité d'élèves. Or, on voit que les promotions extraordinaires sans condition concernent plus de la moitié des élèves dans certains établissements et les promotions sous contrat jusqu'à 15% des élèves. Un établissement n'a recours à la promotion ordinaire que dans 17.6% des cas en 7^e année. De telles différences résultent peut-être d'une mauvaise compréhension de l'utilisation de ces nouvelles promotions ou d'une utilisation trop sévère du système d'évaluation. Il semble y avoir inadéquation entre l'outil proposé qu'est le nouveau système d'évaluation et la manière dont les enseignant(e)s arrivent à l'utiliser. Une information aux établissements s'avère nécessaire.

On notera que la qualification d'«extraordinaire» pour une promotion n'est plus communiquée aux parents, en raison du trop grand nombre de ces promotions. Le problème sous-jacent demeure cependant.

En conclusion, les écarts entre établissements sont considérables et mériteraient d'être analysés plus en détail à travers une approche qualitative qui permettrait d'identifier la variabilité attribuable à la population d'élèves, aux politiques des établissements, aux réactions par rapport aux nouveautés ou à ces nouveautés elles-mêmes et d'apporter ainsi des réponses aux questions que l'on ne peut occulter : ces disparités reflètent-elles des conditions environnementales différentes ? Soulèvent-

¹ Voir chapitre 1, section «Promotions ordinaires / extraordinaires».

elles des problèmes d'équité ? D'inégalité des chances ? Jusqu'à quel point sont-elles acceptables ?

Il sera intéressant de voir si, après une période d'adaptation à EVM, ces différences décroissent avec l'harmonisation des pratiques ou, à l'inverse, si les écarts se creusent encore. Si les établissements diffèrent dans leur processus d'orientation et de promotion, on peut bien imaginer qu'ils diffèrent également dans leur façon d'intégrer les nouveautés apportées par EVM. Un des objectifs visés étant le développement de l'autonomie des établissements – pour encourager les projets et l'innovation pédagogiques –, on peut se demander comment éviter que cette autonomie entretienne, ou même accentue, les disparités entre établissements.

CONCLUSION

Les principaux résultats pour l'année scolaire 2001-2002 sont les suivants :

- les effectifs de la VSB sont en hausse;
- les maintiens sont globalement stables;
- les réorientations à la hausse sont en augmentation tandis que les réorientations à la baisse sont en diminution;
- le taux d'échecs diminue en 7^e et en 8^e année;
- le taux d'échecs diminue de façon importante en VSB, tandis qu'il augmente en VSO;
- les promotions extraordinaires diminuent d'un tiers, mais restent largement utilisées. Des différences apparaissent entre les voies : les élèves de VSO sont plus concernés par ce type de promotion que ceux de VSB;
- il existe des variations importantes, en termes de sélection et de promotion, entre établissements que n'expliquent pas les variables disponibles (sexe, langue maternelle, etc.).

Puisque la phase d'exploration a été peu exploitée faute de temps, il va s'agir maintenant d'être à l'écoute des expériences de chacun des acteurs de l'école et de rebondir face aux problèmes qui seront ou sont déjà détectés. Ces résultats, en écho à ceux de la 7^e et 8^e année exploratoire, mettent le doigt sur la difficulté d'atteindre l'objectif de réduction du taux d'échecs et sur la sur-utilisation des promotions extraordinaires. Mais il faut laisser le temps à la réforme et à ses acteurs de prendre leurs marques, de se familiariser, d'ajuster, etc... avant de pouvoir être assuré des premiers effets des innovations et de juger de l'atteinte ou non des objectifs. Il s'agit de changements en profondeur dont les améliorations ne pourront être visibles que lorsque la réforme aura pu pleinement s'implanter au cœur du système.

Des données plus qualitatives permettraient de s'approcher plus près du système et de ses acteurs et pourraient apporter un éclairage en profondeur sur les problèmes, les disparités et les bénéfices de l'école vaudoise actuelle.

BIBLIOGRAPHIE

- Blanchet, A. (2000). Promotions et réorientations à l'issue de la 7^e année exploratoire. Lausanne : URSP (N° 103).
- Blanchet, A. (2002). Promotions et réorientations à l'issue de la 8^e année exploratoire. Lausanne : URSP (N° 107).
- (2001). Bilan intermédiaire de la mise en œuvre d'EVM. Lausanne : Département de la formation et de la jeunesse.
- (2000). Formation et intégration des jeunes de langue étrangère au degré secondaire II. Berne : CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique).
- Langevin, L., & Dubé, F. (1997). Croyances et pratiques d'intervenants en regard du redoublement en primaire. Montréal : Université du Québec.
- (2000). L'Ecole Vaudoise en Mutation. Exposé des motifs et projets de lois modifiant la loi scolaire du 12 juin 1984 et la loi du 17 septembre 1985 sur l'enseignement secondaire supérieur.
- (1999). Les indicateurs de l'enseignement en Suisse. Neuchâtel : OFS (Office fédéral de la statistique).