

## SOMMAIRE

Historique de l'exploration	3
Présentation du questionnaire	4
<i>Contenu</i>	4
<i>Procédure</i>	4
Résultats	5
<i>Généralités</i>	5
<i>Le plan d'études vaudois et les objectifs de fin de cycle</i>	5
<i>Les cycles d'apprentissage</i>	6
<i>L'allemand au CYP2</i>	6
<i>L'évaluation de l'élève</i>	7
<i>Communication de l'évaluation aux parents</i>	9
<i>Les nouvelles formes de promotion et la décision de promotion</i>	10
<i>Le dossier d'évaluation</i>	11
<i>Difficultés scolaires et lutte contre l'échec scolaire</i>	11
<i>Les contacts professionnels et l'intérêt pour le métier</i>	12
<i>L'efficacité de l'enseignement</i>	13
<i>L'élève et son développement</i>	14
<i>Le partenariat avec les parents</i>	14
Discussion et conclusion	16
Références bibliographiques	20



## HISTORIQUE DE L'EXPLORATION

Ayant débuté en 1997 au CYT, l'exploration d'EVM s'est poursuivie pendant six ans pour se terminer avec le CYP2 en juin 2003. Les chercheurs du CVRP, puis de l'URSP ont été associés à cette exploration afin de «favoriser une régulation du projet à partir d'informations sur les difficultés rencontrées et les correctifs à y apporter» (EMPL; p. 25). Dans ce cadre, l'exploration a commencé au CYP1 en 1998, sous la responsabilité, pour l'URSP, de D. Béatrix Köhler et de D. Martin, remplacés par J. Leutwyler en 2001. Le travail de l'URSP dans ce contexte a consisté à recueillir les avis des enseignants<sup>1</sup> explorateurs sur plusieurs thèmes jugés importants dans la mise en place d'EVM, puis de synthétiser ces avis dans les textes destinés à l'ensemble de la profession enseignante et aux responsables du Département. Les thèmes traités sont récapitulés dans le tableau 1.

Tableau 1 : Calendrier des prises d'informations pendant l'exploration des cycles primaires.

Thème	CYP1	CYP2
Dossier d'évaluation	Février 1999	Avril 2001
Différenciation pédagogique	Mai 1999	Février 2002
Gestion des élèves en difficulté	Avril 2000	Novembre 2001
Relations famille-école	Octobre 1999	Novembre 2002
Bilan de l'exploration	Mai 2003	

Après cinq années d'exploration et à la fin du processus global de mise en œuvre d'EVM, le besoin s'est fait sentir de faire un bilan plus général de l'exploration dans les cycles primaires. C'est pourquoi nous avons proposé aux délégués des établissements explorateurs un questionnaire général sur les principales modifications introduites par la loi scolaire de 1997.

<sup>1</sup> Par commodité, seul le masculin générique est utilisé pour désigner les enseignantes et les enseignants.

## **PRÉSENTATION DU QUESTIONNAIRE**

### ***Contenu***

Le questionnaire proposé aux délégués comportait 21 questions traitant de thèmes différents :

- Plan d'études vaudois et objectifs de fin de cycle (1 question).
- Organisation de la scolarité en cycles d'apprentissage (1 question).
- Introduction de l'allemand au CYP2 (1 question).
- Evaluation de l'élève à différents moments du cycle; communication de l'évaluation aux parents; décisions de fin de cycle (4 questions).
- Nouvelles formes de promotion (extraordinaire) et manière de décider de la promotion de l'élève (2 questions).
- Dossier d'évaluation (1 question).
- Prise en charge des élèves en difficulté scolaire et lutte contre l'échec scolaire (2 questions)
- Contacts professionnels et intérêt pour le métier (3 questions).
- Efficacité de l'enseignement (1 question).
- Centration sur l'élève, intégration des connaissances, socialisation des élèves, plaisir des élèves (4 questions).
- Partenariat avec les parents (1 question).

### ***Procédure***

Après avoir présenté le questionnaire lors d'une séance commune, nous avons demandé aux délégués de le discuter avec leurs collègues du CYP1 et du CYP2, et de nous renvoyer les réponses, librement assorties de leurs commentaires, dont le présent article propose une synthèse générale.

Dans chaque établissement ayant été explorateur pour les cycles primaires, les délégués ont convié l'ensemble des enseignants du CYP1 et du CYP2 pour discuter les questions de cette prise d'informations. La taille des établissements étant très variable, les groupes de discussion comprenaient deux à dix enseignants. En fonction des disponibilités variables des enseignants, nos résultats portent sur un total de 113 enseignants du CYP1 et 122 enseignants du CYP2. Les pourcentages de réponse ont été calculés sur les réponses données, certains enseignants n'ayant pas toujours répondu à toutes les questions.

Après le retour de ces questionnaires, les délégués et directeurs des établissements explorateurs ainsi que plusieurs membres de la DGEO ont participé à une séance de discussion, destinée à clarifier les questions peu claires ou les apparentes contradictions relevées dans les réponses des enseignants. Cet article intègre les réponses envoyées par les délégués et les éléments tirés de la séance de discussion.

## RÉSULTATS

### **Généralités**

Les questionnaires regroupent l'avis de la majorité des enseignants des établissements explorateurs. Pour chaque question, les enseignants devaient évaluer les changements intervenus selon quatre positions possibles :

*Très négatifs      Plutôt négatifs      Plutôt positifs      Très positifs*

Nous avons donc pu calculer le pourcentage de réponses de chaque position pour chaque question. Les commentaires font bien sûr l'objet d'une analyse qualitative. Nous avons constaté que, même pour des évaluations générales très positives, les commentaires négatifs pouvaient être plus nombreux que les commentaires positifs. Nous supposons que les points positifs sont souvent restés implicites, alors que les points négatifs ont fait l'objet d'une discussion plus approfondie. C'est pourquoi nous ne tenons aucun compte du nombre relatif de commentaires positifs et négatifs et que nous n'essayons pas de les pondérer les uns par rapport aux autres.

### **Le plan d'études vaudois et les objectifs de fin de cycle**

Les objectifs fondamentaux de fin de cycle suscitent des avis très divergents chez les enseignants. 60 % des enseignants du CYP1 et 56 % des enseignants du CYP2 jugent plutôt positifs ou très positifs. Les commentaires concernant le PEV et les objectifs fondamentaux sont contradictoires. Certains enseignants valorisent le fait que les objectifs sont très clairs, alors que d'autres les trouvent peu précis (*Un peu trop généraux et sujets à interprétations diverses; certains sont peu clairs. Trop vagues et trop compliqués*).

De même, les avis diffèrent quant au niveau de compétences exigé (et exigible) de la part des élèves. Plusieurs enseignants regrettent que les objectifs soient, d'après eux, minimalistes et génèrent une baisse de niveau chez les élèves. D'autres se félicitent de ce qu'ils considèrent comme *un frein utile pour les exigences*.

Lors de la discussion en commun, il est apparu que les objectifs de fin de cycle requièrent un changement fondamental d'état d'esprit, et qu'il est nécessaire de disposer d'un certain temps pour se les approprier. Dans plusieurs établissements, le PEV a fait l'objet d'un travail d'équipe apparemment très profitable aux enseignants concernés (*Cela oblige à se mettre d'accord entre collègues pour trouver une «philosophie d'établissement» commune*).

### **Les cycles d'apprentissage**

En ce qui concerne l'organisation de la scolarité en cycles d'apprentissage de deux ans, l'adhésion est large, avec 90 % des enseignants du CYP1 et 89 % des enseignants du CYP2 qui trouvent les modifications plutôt ou très positives.

Les commentaires positifs portent principalement sur la possibilité de laisser plus de temps à l'élève, une meilleure flexibilité et une meilleure adaptation. Le suivi des élèves est amélioré par le fait que le même enseignant assure les deux années du cycle (*La collaboration maître élève est plus durable*). Le fait de garder le même enseignant lui permet également de maintenir une continuité dans ses apprentissages (*Positif surtout en multi : l'élève qui fait son cycle en trois ans poursuit son programme, pour autant qu'il reste dans la même classe*). On relève également qu'en cas de maintien dans une classe multiâge, l'élève reste avec une partie de ses camarades et se trouve moins déphasé que s'il intégrait une toute nouvelle classe. On décrit par ailleurs une différenciation plus aisée dans le contexte d'un cycle de deux ans.

Les commentaires négatifs sont un peu le revers de cette médaille. On souligne la nécessité de ne pas banaliser le cycle en trois ans et on regrette que l'enseignant se trouve dans une position délicate pour des décisions «intra-cycles». Certains considèrent qu'un enfant en grande difficulté devrait pouvoir être maintenu en «3P».

Le découpage des cycles est également remis en question, quelques enseignants considérant qu'un cycle de deux ans «2P-3P» serait plus cohérent au regard des programmes correspondants (*Au CYP1, très grande différence entre la 1<sup>re</sup> et la 2<sup>e</sup> année. Mieux vaudrait une semi-enfantine et une 2P-3P*).

Les positions des enseignants quant à la question des cycles d'apprentissage doivent être prises avec prudence. Les réserves qu'ils émettent ne portent généralement pas sur le principe d'un cycle de deux ans, mais sur ses modalités d'application. Même lorsque les enseignants regrettent de ne pas pouvoir maintenir des élèves en «3P», il est possible que le problème se situe au niveau du découpage des cycles plutôt qu'au niveau du cycle lui-même.

### **L'allemand au CYP2**

L'introduction de l'allemand dès le CYP2 remporte l'adhésion des enseignants concernés, 83% d'entre eux la jugeant plutôt positive ou tout à fait positive. Plusieurs commentaires relèvent le bénéfice, pour l'apprentissage d'une langue étrangère, du début précoce de l'initiation.

La méthode proposée est globalement très appréciée; les enseignants la trouvent bien conçue, ludique, adaptée, attrayante, motivante pour les enfants. Certains regrettent néanmoins qu'elle ne soit pas adaptée au travail en multiâge.

Les enseignants ont également constaté que les élèves prenaient beaucoup de plaisir dans cet apprentissage, en partie parce qu'il s'agit d'une sensibilisation sans évaluation, mais aussi parce que le matériel leur plaît beaucoup. Quelques enseignants sem-

blent regretter que ce plaisir d'apprendre l'allemand s'estompe au CYT avec l'apprentissage de la grammaire et du vocabulaire.

Si plusieurs enseignants soulignent les efforts consentis pour leur offrir une formation dans ce domaine, d'autres se sentent peu sûrs de leurs compétences, craignent de ne pas donner les meilleures bases possibles à leurs élèves et souhaiteraient que cette discipline soit confiée à des enseignants spécialistes.

Lors de la présentation du plan de formation à l'allemand pour les enseignants du CYP2 (Lys, 1998), le niveau de «compétence adéquate», souhaité chez les enseignants, était défini comme «une maîtrise correcte de la langue, c'est-à-dire sans erreurs grossières de prononciation et de syntaxe» (p. 17). Certains enseignants considèrent qu'ils ne présentent qu'un niveau de compétence minimal, ce que le Burofco, en 1998, considérait comme prévisible, et d'ailleurs, acceptable.

Le plus gros problème relevé (quasi systématiquement) par les enseignants est celui de la dotation horaire de l'allemand. L'un des commentaires des enseignants à ce sujet résume bien le problème :

*Cela «charge le bateau». Cela s'est fait sans une réelle adaptation à la grille horaire, le programme est toujours aussi chargé et difficile à gérer sans pré-tériter l'une ou l'autre branche dite secondaire.*

### **L'évaluation de l'élève**

En ce qui concerne l'évaluation de l'élève, nous avons inclus dans notre questionnaire des questions relatives aux trois types d'évaluation :

- Formative
- Informative
- Certificative

L'évaluation formative semble recueillir l'adhésion de la majorité des enseignants avec des avis positifs ou très positifs chez 87 % des enseignants du CYP1 et 82 % chez ceux du CYP2.

L'évaluation informative est considérée positivement par 81 % des enseignants du CYP1 et par 72 % de ceux du CYP2.

Quant à l'évaluation certificative, elle est diversement appréciée, puisque les avis positifs sont exprimés par 58 % des enseignants du CYP1 et 46 % seulement de ceux du CYP2 en ce qui concerne plus précisément les contacts avec l'élève. Les évaluations positives sont plus fréquentes quant à la communication de l'évaluation aux parents, avec 84 % des enseignants du CYP1 et 55 % de ceux du CYP2.

Dans les commentaires, on remarque que les enseignants relèvent très régulièrement la surcharge de travail que représente l'ensemble de l'évaluation. Il faut observer chaque élève plus attentivement, rédiger des commentaires pour accompagner les appréciations. On craint d'ailleurs de voir ces commentaires mal interprétés par les parents.

Ce problème de surcharge n'empêche pas les enseignants d'apprécier plusieurs aspects de ces nouvelles pratiques d'évaluation. L'implication de l'élève dans son travail semble plus importante quand il bénéficie de l'évaluation formative (*L'élève est partie prenante de son évaluation au quotidien*). De nombreux enseignants considèrent que l'élève est plus valorisé, même s'il est en difficulté, par les commentaires qualitatifs qui, mieux qu'une appréciation ou une note, permettent de prendre en compte les progrès réalisés en plus du niveau actuel de performance. Les enseignants procèdent également à une observation plus fine de l'élève pour être à même de rédiger des commentaires vraiment utiles.

D'autres enseignants se demandent quel est l'impact réel, sur l'élève, de ce processus d'évaluation si coûteux en temps. Les élèves distinguent mal les travaux significatifs et non significatifs, ne comprennent pas bien l'articulation entre les appréciations et les commentaires, et trouvent toujours un moyen de se comparer (*J'ai eu un 4 avec 40 points, c'est un plus grand 4 que Nicolas, qui n'a eu que 30 points*). Selon certains, la volonté de valoriser l'élève malgré, le cas échéant, des difficultés importantes peut l'induire en erreur, et l'annonce d'un maintien peut être un choc (*On cache la réalité, on a de la difficulté à justifier un maintien*). Dans la discussion avec les enseignants, il a été relevé que le fait de valoriser l'élève ne doit pas empêcher une réelle franchise sur sa situation; on peut relever les points positifs et les progrès, tout en disant qu'il y a de vraies difficultés.

Des enseignantes ACT/ACM ont relevé la quasi-impossibilité de donner des commentaires personnels à chacun de leurs 200 élèves. Quelques enseignants souhaiteraient que le cycle n'ait que cinq périodes (deux en première année, trois en seconde) pour pouvoir connaître un peu mieux les élèves au moment de la première évaluation informative.

Dans le domaine de l'évaluation informative, les enseignants valorisent l'évaluation critériée, et non plus normative, des élèves (*On ne compare plus les élèves entre eux, on réfléchit par rapport aux compétences attendues*). Ils apprécient aussi le fait que les élèves ne puissent plus (en tout cas, pas facilement) se comparer les uns aux autres. Le dossier d'évaluation est considéré comme utile pour appuyer les tests informatifs.

Certains enseignants regrettent néanmoins les nombreuses modifications de directives par rapport à l'évaluation informative (*Ras le bol des changements de formule - tion, de présentation qui n'apportent rien de nouveau*). D'autres craignent une dérive vers un examen trimestriel, vu la rareté des travaux significatifs. Le mode d'évaluation est diversement apprécié d'une discipline scolaire à une autre; certains considèrent inutile d'évaluer formellement les disciplines artistiques; d'autres trouvent que l'évaluation du français et des mathématiques est par contre trop globale.

L'évaluation certificative fait l'objet de nombreux commentaires négatifs de la part des enseignants explos. Elle est d'ailleurs jugée négative ou très négative par plus de la moitié des enseignants du CYP2. On retrouve certains commentaires donnés à propos de l'évaluation informative : inutile d'évaluer les branches artistiques, évaluation trop générale du français et des mathématiques, etc. Les critiques relatives aux fréquents changements de directives sont aussi nombreuses.



D'autres enseignants jugent que la synthèse effectuée en fin de cycle est trop globale, et que le travail d'évaluation formative fait tout au long du cycle est peu pris en compte (*Fiche de passage succincte; tout le travail de l'enseignant vis-à-vis des élèves en difficulté peut être perdu*). Certains ont de la peine, par ailleurs, à proposer un entretien aux parents de chaque élève (*Nous devons avoir une conversation pointue avec chaque élève et ses parents !*).

Certains enseignants émettent de vives critiques à propos du matériel utilisé pour la certification (*Ce livret avec ces pages volantes est nul et horrible. Les élèves n'ont aucun plaisir à le recevoir. Il ne représente rien pour eux et ils ont tous le même résultat*).

Parmi les aspects positifs de l'évaluation certificative, les enseignants relèvent le fait de se baser sur un état de la situation en fin de cycle, et non sur les moyennes intégrant l'ensemble du parcours de l'élève. Par ailleurs, ils apprécient d'évaluer sur la base des objectifs (*En lien avec les objectifs fondamentaux; significatif de l'atteinte de ces objectifs*).

Les opinions des enseignants sur la communication de l'évaluation aux parents sont mitigées, avec 84 % d'opinions positives ou très positives au CYP1, mais 55 % seulement au CYP2.

### **Communication de l'évaluation aux parents**

Les opinions des enseignants sur la communication de l'évaluation aux parents sont très favorables, avec 84 % d'opinions positives ou très positives au CYP1, mais nettement plus mitigées avec 55 % seulement au CYP2.

Les commentaires évoquent les relations plus régulières avec les parents, que ce soit au moyen des entretiens ou par l'intermédiaire de l'agenda. La communication est également plus riche en raison des commentaires qui accompagnent les appréciations.

Du côté des points négatifs, les enseignants considèrent que l'augmentation de leur charge de travail n'est pas reconnue (*Investissement supplémentaire de l'enseignant peu reconnu, ou qui porte peu de fruits*). Les parents réputés difficiles – absents ou non francophones, opposants – sont aussi des sources de difficultés pour les enseignants qui se sentent isolés face aux premiers, remis en question et déstabilisés face aux seconds. Plusieurs commentaires suggèrent que les parents ne comprennent pas comment on évalue leur enfant, et que c'est la source d'une réelle méfiance dans leurs relations avec l'école (*Difficultés à rédiger des commentaires. Il est pénible de toujours justifier nos appréciations. J'ai aussi l'impression que tout est assez flou pour les parents*).

Si l'on cherche à synthétiser toutes les opinions exprimées à propos de l'évaluation dans ses différentes formes, il est évident que les enseignants font face à un surcroît de travail important et qu'ils se sentent peu reconnus par les partenaires. L'attention soutenue apportée au parcours de

l'élève, et le passage d'une évaluation normative à une évaluation critériée sont par contre généralement appréciés par les enseignants.

Les principaux problèmes relevés portent sur les nombreuses modifications des supports de l'évaluation et des consignes émises par le Département, ainsi que sur la difficulté à maintenir un lien de confiance avec certaines catégories de parents.

### ***Les nouvelles formes de promotion et la décision de promotion***

Dans le cas des formes de promotion, les enseignants sont très partagés (53 % d'avis favorables pour le CYP1 et 51 % pour le CYP2). Aucun enseignant n'a jugé ces modifications très positives.

Les procédures de décision pour la promotion des élèves sont jugées positives par 51 % des enseignants du CYP1 et 42 % seulement des enseignants du CYP2.

Les commentaires concernant les formes de promotion suggèrent que les enseignants apprécient une plus grande liberté de jugement, introduite par les promotions extraordinaires, tout en spécifiant qu'elles doivent rester rares (*La promotion extraordinaire permet une certaine marge de manœuvre, mais n'est à utiliser que très rarement, et pas pour se «débarrasser» d'un élève*). Il est aussi possible de laisser une chance à un élève «limite». En décidant d'une promotion extraordinaire, l'enseignant envoie en outre un signal d'alarme aux parents qui, plus conscients des problèmes, peuvent suivre ses progrès scolaires de plus près.

Si la promotion extraordinaire sans condition fait l'objet de commentaires positifs, ce n'est pas du tout le cas de la promotion sous contrat, qui a d'ailleurs été fermement déconseillée à la suite de l'exploration. En effet, si le contrat pédagogique n'est pas réussi, l'élève est censé rejoindre le cycle précédent, mesure qui provoque beaucoup de désagréments et n'est donc que très rarement appliquée. Le problème du suivi semble également se poser, et de façon plus aiguë encore pour les promotions du CYP2 au CYT, en raison du changement de bâtiment ou d'établissement et de la plurimagistralité du secondaire.

Certains enseignants considèrent également que la promotion sous contrat, qui concerne des élèves présentant de sérieuses difficultés, force la main de l'enseignant qui accueille l'élève dans le cycle suivant (*Sous contrat : c'est forcer un enseignant à accepter un élève qui n'arrive pas à suivre*). Certains enseignants craignent par ailleurs que la promotion extraordinaire ne fasse rien d'autre que repousser au cycle suivant un maintien en fait inéluctable.

En ce qui concerne la manière de décider de la promotion d'un élève, les enseignants sont quasiment unanimes à considérer que les conférences des maîtres sont inutiles, puisque la majorité des enseignants ne savent rien des élèves dont le cas est discuté en séance plénière (*Il est difficile de demander à un groupe d'enseignants qui ne connaît pas un élève de décider de la suite de son parcours scolaire*). Deux établissements se détachent de cet avis majoritaire; ils considèrent que c'est intéressant d'être

tous ensemble pour discuter des décisions, que, pour un petit établissement (ou bâtiment scolaire), les élèves sont connus de tous. Un établissement souligne par ailleurs que la décision collective offre un soutien bienvenu au maître titulaire.

### ***Le dossier d'évaluation***

Les opinions des enseignants sur le dossier d'évaluation sont partagées : 52 % des enseignants du CYP1 et 46 % de ceux du CYP2 considèrent que les modifications intervenues sont plutôt positives ou très positives.

Le dossier d'évaluation poursuit le double objectif de faciliter le dialogue entre les partenaires et de permettre d'évaluer plus finement l'élève. Dans leurs articles portant sur ce sujet, Bétrix et Martin (1999, 2001) relèvent une grande diversité des pratiques, au CYP1 comme au CYP2, tant pour la gestion du dossier que pour son utilisation. Ils soulignent que les enseignants du CYP1 semblent privilégier l'aspect formatif du dossier, les enseignants du CYP2 préférant faire porter l'accent sur un aspect certificatif. Dans les deux cas, l'implication de l'élève dans la constitution du dossier est très variable.

Dans notre prise d'information, les enseignants ont largement valorisé la vue d'ensemble que propose le dossier d'évaluation, avec une démonstration «sur pièce» des progrès réalisés par l'élève. Ils le considèrent également comme un bon outil dans les interactions avec les parents, et les directeurs disent apprécier de pouvoir s'appuyer sur un dossier complet lors de désaccords entre l'école et les parents quant à la promotion de l'élève. Le dossier est donc conçu comme un outil plutôt certificatif, qui aide à remplir le carnet d'information et à justifier si nécessaire une décision de fin de cycle mal acceptée par les parents.

L'aspect formatif du dossier d'évaluation, qui implique une participation active de l'élève à sa constitution, pose plus de questions. De nombreux enseignants considèrent que les élèves sont trop jeunes pour profiter réellement de la réflexion sur les travaux et les progrès effectués<sup>1</sup>.

Les enseignants ont également souligné que le dossier d'évaluation représente un très gros travail pour le choix des documents qui doivent y figurer et la rédaction de commentaires qualitatifs utiles. Ils regrettent également le manque de formation à ce propos.

### ***Difficultés scolaires et lutte contre l'échec scolaire.***

Les dispositions prévues en théorie pour lutter contre l'échec scolaire remportent l'adhésion des enseignants, avec 99 % d'avis positifs au CYP1 et 89 % au CYP2. Par

---

<sup>1</sup> Il nous est malheureusement impossible, vu le format du questionnaire, de savoir si ces commentaires viennent surtout du CYP1 ou si les enseignants du CYP2 partagent cet avis. Lors de la réunion, plusieurs enseignants du CYP2 ont appuyé ce genre de remarque, ce qui suggère que ce problème de maturité de l'élève se pose dans les deux cycles primaires.

contre, les changements effectifs visant à diminuer l'échec scolaire ne rencontrent que 30 % d'avis positifs chez les enseignants du CYP1 et 39 % chez ceux du CYP2.

Dans les commentaires, les points positifs ont trait à un réseau pluridisciplinaire efficace et disponible. (*Notre réseau [logo, psycho, psychomotricité] est efficace, réactif et de proximité. Il y a un bon suivi des élèves tout au long de leur cursus scolaire*). La compétence et la disponibilité des enseignants d'appui sont aussi considérées comme importantes. Les enseignants apprécient tout particulièrement la possibilité d'un regard croisé de plusieurs professionnels sur des difficultés complexes présentées par un élève.

D'un autre côté, les enseignants relèvent que les spécialistes sont chroniquement surchargés, ce qui génère des délais d'intervention de plusieurs mois, difficilement acceptables sur le terrain. La procédure est également jugée trop lourde (*Trop de paperasserie*).

Plusieurs groupes considèrent que la prise en charge des élèves en difficulté n'a pas été modifiée par EVM (*La prise en charge des élèves en difficulté n'est pas liée à EVM, mais à une réflexion d'établissement*).

Pour ce qui concerne la lutte contre l'échec scolaire, les enseignants relèvent largement qu'un cycle en trois ans reste un échec et est perçu comme tel par l'élève et par sa famille. Ils considèrent donc qu'on cherche à masquer la réalité de l'échec scolaire, plutôt qu'à le diminuer réellement.

Pour plusieurs enseignants, la diminution de l'échec scolaire s'obtient par une baisse du niveau d'exigence, ce qu'ils regrettent.

On trouve néanmoins des commentaires positifs; les enseignants valorisent le fait que la première année du CYP1 ne puisse pas être redoublée, et deux groupes relèvent le fait qu'un maintien est mieux justifié maintenant qu'il ne l'était avant l'introduction d'EVM.

### ***Les contacts professionnels et l'intérêt pour le métier***

Dans le domaine des contacts professionnels, les enseignants interrogés considèrent que les modifications introduites par EVM sont positives ou très positives à 92 % pour les enseignants du CYP1 et à 85 % pour ceux du CYP2.

Les commentaires montrent que le souci de cohérence et de concertation a renforcé les contacts professionnels dans les établissements (*Les concertations instaurent un partenariat entre collègues. Chacun comprend et pratique à sa manière, peu d'ouverture, d'où l'importance de se réunir*). Les enseignants soulignent que les réunions par cycle se sont avérées nécessaires au début de l'exploration, pour donner des lignes générales et harmoniser les pratiques. Une équipe relève que le climat de confiance et le respect se sont beaucoup développés entre collègues pendant les cinq années d'exploration des cycles primaires. Evidemment, les décharges horaires accordées pour l'exploration ont été fort utiles, et certains considèrent même qu'elles n'ont pas

suffi à absorber les besoins en heures de concertation, ce qui a généré une surcharge de travail non négligeable.

Parmi les commentaires négatifs, certains enseignants regrettent le manque de formation pour le travail en équipe et la concertation entre collègues. Ils décrivent certaines réunions comme «non professionnelles». D'autres soulignent que les groupes de travail devraient réunir un petit nombre de collègues, et se former idéalement par affinités. Les réunions institutionnelles de grandes équipes, au niveau de tout un établissement, sont perçues comme peu constructives (*Il n'y a pas toujours matière à discuter, d'où impression de meubler une séance parce qu'elle a été agendée*).

### ***L'efficacité de l'enseignement***

Cette question donne lieu à une évaluation différente selon le cycle d'enseignement, avec 80 % d'avis favorables au CYP1, mais seulement 59 % au CYP2 par rapport aux modifications intervenues.

Les commentaires positifs sont souvent relatifs à la plus grande liberté de choix de l'enseignant quant à l'organisation de la classe (*L'enseignement s'est diversifié ou Souplesse quant au choix des moyens*). Certains enseignants considèrent également que la différenciation augmente leur efficacité (*La différenciation ainsi que le dialogue pédagogique me permet d'avoir un enseignement plus ciblé et plus efficace*).

Pour d'autres, la diversification de l'enseignement ouvre la porte à une baisse de niveau des élèves, et les notions abordées sont moins approfondies. Par ailleurs, le travail en ateliers peut être source de distraction et nuire à l'assiduité au travail.

Pour de nombreux enseignants, les nouvelles formes d'organisation du travail (exigences d'autonomie, différenciation, travail en ateliers, etc.) profitent aux élèves avancés, mais prèteritent d'autant plus les élèves en difficulté qui ne peuvent montrer une autonomie suffisante pour profiter du travail individuel et en petits groupes (*Les enfants qui ont de la peine ont plus de peine dans une classe où beaucoup de choses, de personnes bougent*). D'autres enseignants pensent qu'on assiste plus à un nivellement du niveau général qu'à un creusement de l'écart entre élèves. Certains disent créer beaucoup de matériel spécifique pour limiter cette baisse de niveau.

Lors de la discussion, nous avons abordé cette question avec les délégués présents. Plusieurs d'entre eux ont mis en doute la réalité de la baisse du niveau des élèves. Pour eux, les faiblesses étaient masquées par les notes et moyennes; quand un élève obtenait la moyenne en français, par exemple, l'enseignant n'était pas forcément conscient de certaines faiblesses résiduelles, compensées par des points forts dans un autre domaine. Le travail par objectif oblige l'enseignant à évaluer chaque compétence pour elle-même, sans admettre qu'un point fort dispense de remédier spécifiquement à un point faible.

L'équilibre entre disciplines est aussi une inquiétude pour certains (*En différenciant, on a tendance à faire plus longuement certaines activités aux dépens d'autres. On en oublie le nombre de périodes par branche que l'on doit enseigner*).

Sur un plan plus général, les délégués ont insisté sur le fait que l'efficacité de l'enseignement est un enjeu majeur des relations entre l'école et les familles : les éléments de performance sont importants, alors que les éléments relatifs au développement personnel de l'élève ne semblent pas compter dans une évaluation de l'efficacité de l'enseignement (*On est «attendu au contour» sur les connaissances pures des élèves, pas sur la question de l'autonomie*).

### ***L'élève et son développement***

Pour les quatre questions regroupées sous ce thème, les enseignants du CYP1 comme du CYP2 jugent les modifications intervenues positives ou très positives à une très large majorité (tous les pourcentages étant supérieurs à 85 %).

Les commentaires sur ces questions soulèvent généralement les mêmes thématiques, raison pour laquelle nous les traitons en un seul bloc.

La centration sur l'élève (différenciation, remédiation), l'encouragement à la socialisation (cohésion, solidarité, respect) permettent, selon les enseignants, de responsabiliser l'élève par rapport à ses apprentissages, de le rendre plus actif dans son parcours scolaire, et de l'aider à développer un certain niveau d'autonomie dans son travail. L'accent mis sur la socialisation permet une meilleure collaboration entre les élèves et diminue les rivalités (peut-être est-ce également dû au fait que les élèves ne peuvent plus comparer leurs notes et moyennes respectives). Certains enseignants valorisent particulièrement le fonctionnement en classes multiâges (*Le multiâge est positif : les grands accueillent les petits*).

Plusieurs enseignants relèvent néanmoins, surtout au niveau de la socialisation et du plaisir rencontré à l'école, qu'EVM n'a pas forcément apporté de grands changements, et que les choses dépendent principalement du groupe classe et de la personnalité de l'enseignant.

La responsabilisation fait quand même l'objet d'interrogations chez les enseignants, dont certains craignent qu'elle ne soit utopique chez de si jeunes enfants (*L'autoévaluation est utopique à cet âge*). D'autres relèvent que certains élèves, s'ils ne sont pas stimulés par la perspective d'évaluations chiffrées fréquentes, peuvent se contenter du minimum, alors même qu'ils seraient capables de bien meilleurs résultats (*La motivation tombe vite; les élèves se satisfont du minimum*).

### ***Le partenariat avec les parents***

La question du partenariat avec les parents est globalement bien considérée par les enseignants, avec 73 % d'avis positifs chez les enseignants du CYP1 et 83 % chez ceux du CYP2.

Dans les commentaires, on relève des échanges plus fréquents et plus de collaboration avec les parents, par le biais de rencontres, mais aussi de l'agenda de l'élève. Les occasions de partager un moment de manière informelle avec les parents sont également appréciées.

Certains regrettent bien sûr l'ingérence de certains parents dans la vie de l'école (*La collaboration et le dialogue sont ouverts mais, parfois, voire souvent, pouvoir abusif des parents*). On relève également le temps consacré à rencontrer les parents, parfois plusieurs fois dans l'année, lors d'entretiens particuliers.

Pour plusieurs enseignants, les bons rapports entretenus avec les parents ne sont pas le fait des modifications liées à EVM. Certains considèrent que les améliorations qu'ils ont constatées ne viennent pas de la réforme, d'autres disent qu'ils n'ont pas observé d'améliorations, ou pas encore (*Encore au niveau des idées; pas d'augmentation de la collaboration depuis EVM*).

## DISCUSSION ET CONCLUSION

Il est très difficile de tirer un bilan global de cette prise d'information. Nous pouvons néanmoins noter que, au niveau des appréciations, le jugement porté par les explorateurs sur les modifications liées à EVM est positif dans sa majorité, mais cette majorité est faible dans certains cas.

Les prises d'information effectuées par l'URSP depuis le début de ce processus nous ont permis de connaître au fur et à mesure certains des problèmes soulevés par la réforme. Les grandes questions sur l'organisation du système scolaire vaudois ont évidemment resurgi. Elles sont importantes à nos yeux, et c'est pourquoi nous souhaitons les reprendre brièvement en guise de conclusion.

Les interrogations des enseignants se situent à deux niveaux : les principes mêmes des orientations pédagogiques ou des structures, et les problèmes d'organisation plus pratiques.

Un des grands thèmes de l'exploration est le suivi de l'élève en tant qu'individu. Il s'agit autant de l'évaluation formative et de la différenciation que de la souplesse apportée dans les parcours scolaires particuliers (promotions extraordinaires, cycles allongés ou raccourcis, etc.). L'enseignant a pour tâche de travailler davantage en fonction des besoins de chaque élève. Cette évolution du travail de l'enseignant n'a pas commencé à l'instauration d'EVM, mais elle s'est largement développée à la faveur de cette réforme. Pour l'enseignant, de nombreuses questions se posent autour de cette ligne pédagogique. Les craintes les plus fréquentes à ce niveau sont relatives au difficile compromis entre la lutte contre l'échec et le manque de réalisme. Il n'est pas souhaitable de maintenir un élève pour une troisième année de cycle, mais si on ne le fait pas, on craint de précipiter la suite du parcours de l'élève (*reculer pour mieux sauter*), on participe à une baisse du niveau général des élèves, on néglige de s'adapter aux exigences futures du monde professionnel, qui ne donne pas souvent une deuxième chance à l'individu. Si les travaux empiriques ont bien montré que le redoublement (maintien) ne favorise pas la suite du parcours de l'élève, les questions du niveau général et des exigences du monde professionnel restent entières. Nous ne prétendons pas avoir de réponse toute faite à ce sujet, mais la question mérite d'être posée.

Un deuxième thème touche à l'organisation de la scolarité. Une des questions redondantes, que nous n'avons pas pu traiter dans cette prise d'information, est la question des classes monoâges ou multiâges dans les cycles primaires. Certains enseignants doutent qu'il soit possible de réellement différencier à l'échelle du cycle dans un contexte monoâge; d'autres considèrent que le multiâge est trop difficile à gérer.

Notre prise d'information portant sur la différenciation au CYP2 (Leutwyler, 2002) nous a permis d'étudier plus en détails la question des classes monoâges et multiâges. Il est apparu clairement que la distinction entre monoâge et multiâge ne recouvre pas la distinction entre fonctionnement en degrés et fonctionnement en cycles. Plusieurs enseignants considéraient travailler réellement en cycles, alors même qu'ils étaient en charge d'une classe monoâge.



Nous avons relevé souvent l'avantage, dans une classe multîâge, des contacts entre les «grands» et les «petits», en termes de socialisation et d'entraide pour les apprentissages. Il est clair également que les cycles raccourcis ou rallongés attirent moins l'attention dans une classe multiâge, ce qui semble favorable pour l'élève (*Permet les cycles en 1 ou 3 ans sans stigmatisation des élèves concernés*<sup>1</sup>).

Il est évident, par contre, que le multiâge introduit, de l'avis de la majorité des enseignants, une grande surcharge au niveau de la différenciation et de la planification des journées (*Avec le monoâge L'enseignante n'a qu'un programme à préparer. Elle a donc plus de temps pour élaborer des activités de différenciation, de remédiation et, en classe, elle est plus disponible pour répondre tout de suite aux attentes des élèves*<sup>2</sup>).

Cette prise d'information effectuée en 2002 nous a convaincue que les deux modèles sont «EVM-compatibles», chacun présentant des avantages et des inconvénients. Une déléguée de l'exploration exprimait d'ailleurs parfaitement cette position : «Il y a des avantages dans les deux modèles; l'important est que l'enseignant se sente à l'aise dans SON modèle<sup>3</sup>.»

D'autres, encore, semblent penser que les cycles d'apprentissage sont problématiques dans leur organisation (problèmes de découpage évoqués plus haut).

Une autre problématique que nous avons rencontrée très régulièrement lors de rencontres avec les enseignants explorateurs est la surcharge de travail générée par l'instauration d'EVM. Malgré l'octroi sur le temps d'école de périodes consacrées à l'exploration, le travail supplémentaire a généré chez beaucoup l'impression d'être quelque peu dépassés par les événements. Dans chaque prise d'information – et celle-ci ne fait pas exception –, la surcharge de travail occasionnée par les divers aspects de l'introduction d'EVM a été soulignée. La pratique régulière de l'évaluation formative demande un très gros travail d'observation de chaque élève; l'évaluation informative exige la rédaction de commentaires personnalisés dont il faut peser chaque mot pour être sûr d'éviter les malentendus; la recherche de pratiques cohérentes à l'échelle de l'établissement implique un certain nombre de réunions de concertation entre collègues; la tenue d'un dossier d'évaluation personnalisé demande le choix, pour chaque élève, des travaux les plus représentatifs. Ces quelques exemples illustrent le fait que les enseignants ont le sentiment d'être sur tous les fronts simultanément. Dans ce contexte chargé, les enseignants ont également l'impression que certains parents, profondément désécurisés par la réforme, ne leur font plus confiance, ce qu'ils vivent assez mal.

Dans cette prise d'information, nous avons remarqué quelques différences entre les opinions des enseignants du CYP1 et celles des enseignants du CYP2. Lorsqu'on observe une telle différence, les enseignants du CYP1 sont généralement plus satisfaits des modifications que ne le sont leurs collègues.

Dans le cas de l'évaluation informative et surtout certificative, il est probable que les enseignants du CYP2 appréhendent la transition au secondaire pour leurs élèves.

---

<sup>1</sup> Prise d'information sur la différenciation, printemps 2002.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Ibid.

Nous avons parfois entendu, au cours de ce suivi, que les enseignants du CYP2 avaient le sentiment que les collègues du CYT manquaient quelque peu de considération pour le travail effectué en primaire. Si cette problématique est très présente à l'esprit des enseignants qui pratiquent l'évaluation informative et certificative, il est plausible qu'ils ne soient pas à l'aise avec une procédure beaucoup plus qualitative et apparemment plus subjective que ne l'étaient les notes et les moyennes.

On peut également relier les avis mitigés sur les promotions extraordinaires à la question du passage au secondaire. Comme on l'a vu plus haut, les enseignants relèvent que les promotions extraordinaires, surtout sous contrat, sont très difficiles à gérer lorsque l'élève, passant au secondaire, change d'école et se trouve suivi par plusieurs maîtres. Cette attitude face aux conséquences des promotions extraordinaires sur le CYT pourrait suffire à expliquer pourquoi les enseignants du CYP2 sont plus réticents que ceux du CYP1.

La question de l'efficacité de l'enseignement est probablement aussi liée au passage de l'élève au secondaire. L'ensemble des partenaires considère que le CYT est un moment-clé pour la carrière scolaire de l'élève, puisqu'il est sanctionné par son orientation vers l'une des trois voies du secondaire. Les enseignants émettent souvent des réserves sur l'efficacité de l'enseignement en évoquant une baisse du niveau général des élèves, ou en disant qu'il ne sert à rien d'éviter les maintiens dans un cycle, parce que les difficultés augmenteront dans le degré supérieur. Il se peut que ces réticences soient plus marquées lorsque le degré supérieur est le CYT, dans lequel le maintien est en principe proscrit, et où l'échec débouche donc sur une orientation défavorable à l'élève.

Les enseignants du CYP1 et du CYP2 semblent également se différencier sur la question du partenariat avec les parents, mais cette fois ce sont les enseignants du CYP1 qui sont un peu moins positifs à propos des modifications intervenues à la faveur d'EVM. Il nous semble difficile de proposer une explication à cette différence. Les enseignants du CYP1 sont les premiers acteurs de l'école obligatoire à entrer en relation avec les parents d'élèves. Il est possible que certains parents se montrent difficiles au début, mais apprennent ensuite ce que l'école peut, respectivement ne peut pas, proposer en termes de partenariat. Les enseignants CYP2 verraient alors arriver des parents quelque peu «formatés» pour les relations avec l'école.

On peut aussi penser bien sûr que ces réponses expriment le sentiment que, pour le CYP1, il n'y a pas eu de vrai changement. Par ailleurs, même si le point de vue des enseignants CYP2 est à cet égard meilleur, ceux-ci ne nient pas les difficultés liées à ce partenariat, comme le montre notre récente prise d'information à ce sujet (Leutwyler, 2003).

Qu'en est-il de notre propre bilan de l'exploration d'EVM au CYP2 ? Nous avons eu la chance de tenir la place privilégiée d'observateur neutre, et de rendre compte au fur et à mesure des opinions, des problèmes, des aménagements, du développement d'EVM dans l'enseignement primaire. Bien que nous ayons «pris le train en marche» pour la deuxième année de l'exploration du CYP2, nous avons très vite pu constater l'engagement des établissements dans cette démarche d'exploration. La motivation

élevée n'a pas empêché chacun de mentionner franchement les problèmes rencontrés, et de nombreux ajustements ont pu être décidés rapidement. Même si la fréquence de ces ajustements a suscité une certaine irritation chez les enseignants concernés, nous pensons qu'il était probablement préférable de procéder ainsi, plutôt que d'introduire une série de modifications au moment de la généralisation, modifications qui n'auraient pas pu être évaluées au niveau de l'exploration.

Le métier d'enseignant, malgré les nombreux et importants changements intervenus pendant les dernières années, vise toujours le même objectif : instruire chaque enfant au mieux de ses possibilités. Nous sommes convaincue que la généralisation qui se termine cette année pour les cycles primaires aura été grandement facilitée par le travail des enseignants explorateurs. Tous leurs collègues pourront donc profiter des ajustements réalisés pendant cette exploration pour rechercher encore et toujours les meilleures pratiques pour le bien de leurs élèves.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Béatrix, D., & Martin, D. (1999). Le dossier d'évaluation au premier cycle primaire. *Deux Points : « Ouvrez les Guillemets*, 7, 21-23.
- Béatrix Köhler, D. (2001). Le dossier d'évaluation au 2<sup>e</sup> cycle primaire. *Deux Points : « Ouvrez les Guillemets*, 15, 6-9.
- Leutwyler, J. (2002). Différenciation pédagogique au CYP2. *Deux Points : « Ouvrez les Guillemets*, 18, 10-13
- Leutwyler, J. (2003). Le partenariat famille-école au CYP2. *Deux Points : « Ouvrez les Guillemets*, 19, 10-13
- Lys, I.(1998). Sensibilisation à l'allemand au 2<sup>e</sup> cycle primaire : plan de formation. *Deux Points : « Ouvrez les Guillemets*, 3, 16-17.
- Martin, D., & Béatrix-Köhler, D. (2000). Vers un partenariat entre l'école et les familles. *Deux Points : « Ouvrez les Guillemets*, 11, 5-8.