

ENSEIGNANT-E-S ET RESPONSABLES VAUDOIS FACE AUX CHANGEMENTS DE LEUR SYSTEME SCOLAIRE

CONTRIBUTION AU BILAN FINAL DE LA MISE EN ŒUVRE D'EVM

I. INTRODUCTION

Le législateur a prévu, dès l'exposé des motifs du projet de Loi scolaire, un suivi de la mise en place de la réforme projetée *Ecole Vaudoise en Mutation* (EVM). Pour récolter de l'information, les chercheurs ont alors demandé que soient désignés des délégués des établissements explorateurs, de manière à pouvoir donner un reflet aussi fidèle que possible des progrès de la mise en œuvre et des difficultés rencontrées. Ce suivi a donné lieu à de nombreuses publications, principalement dans la revue destinée aux enseignants¹ *Deux points* «*ouvrez les guillemets*». La création de l'URSP avait essentiellement pour but de renforcer les travaux consacrés à l'évaluation du système scolaire, et aux différents suivis se sont adjointes des recherches sur les données statistiques disponibles ainsi que sur d'autres aspects des innovations (différenciation, relations aux parents et au monde du travail, etc.).

Le suivi a essentiellement porté sur les enseignants explorateurs, ce qui permettait précisément d'exploiter au mieux l'exploration: en mettant les intentions de la Loi à l'épreuve, les explorateurs devaient inventer l'organisation et les moyens adéquats, en tenant compte du contexte propre à leur établissement. Il était donc particulièrement important de suivre pas à pas les interrogations, les essais, les propositions, les échecs et les réussites de ceux qui avaient accepté d'ouvrir la piste. Le bilan intermédiaire de la mise en œuvre d'EVM a donné un large écho aux observations et aux avis des enseignants, rapportés par les délégués et synthétisés par les chercheurs de l'URSP.

Pour le bilan final de la mise en œuvre d'EVM, il convenait d'élargir le champ des acteurs interrogés puisque tous les enseignants ou presque ont maintenant une ou plusieurs années d'expérience dans le cadre de la nouvelle structure et des nouvelles orientations pédagogiques de l'école vaudoise. Le bilan ne devait pas concerner seulement ceux qui avaient décidé de s'engager dans le changement, mais tous ceux qui y avaient participé, bon gré mal gré.

Pour obtenir de l'information à une large échelle, le questionnaire reste l'instrument privilégié, malgré le côté quelquefois frustrant des questions fermées. C'est donc les résultats d'une large consultation du corps enseignant sur les principales innovations introduites par la réforme EVM qui seront présentés ici. Parallèlement au questionnaire destiné aux enseignants, une autre version du même questionnaire a été envoyée à l'ensemble des directeurs et directrices d'établissement ainsi qu'à l'ensemble des collaborateurs pédagogiques du Département. Les avis recueillis par ce questionnaire sont présentés dans la seconde partie de ce rapport intermédiaire. Par souci de concision, nous présenterons principalement les avis divergeant de ceux des enseignants.

¹ De manière à alléger la lecture, le terme d'enseignants est pris dans un sens épïcène.

CONCEPTION ET ORGANISATION DU QUESTIONNAIRE

Le questionnaire comprend huit parties correspondant à huit thèmes principaux. Une partie supplémentaire permettait de recueillir les caractéristiques professionnelles du répondant (niveaux d'enseignement, nature du poste, formation, fonctions particulières, région). Les huit thèmes sont les suivants:

1. Les cycles primaires.
2. Le cycle de transition.
3. Les voies secondaires.
4. La pédagogie (évaluation formative et différenciation).
5. L'évaluation du travail et la promotion des élèves.
6. La formation et la profession d'enseignant.
7. Les relations avec les parents.
8. L'évaluation globale des changements introduits par EVM.

Pour dire qu'il est favorable à un changement ou d'accord avec une proposition, le répondant dispose de cinq choix: *Très favorable* (ou *Tout à fait d'accord*) – *Plutôt favorable* – *Plutôt défavorable* – *Très défavorable* (*Pas du tout d'accord*) – *Ne sais pas*. Cette dernière possibilité permettait d'éviter de forcer l'avis de l'enseignant s'il n'avait pas été en situation d'expérimenter le changement ou d'avoir tiré de son expérience une position claire. Le répondant pouvait aussi ne pas répondre du tout s'il ne se sentait pas concerné par la question. Dans ce cas évidemment, la réponse n'est pas comptabilisée et n'entre pas dans le calcul des résultats, contrairement à la réponse *Ne sais pas*. Pour les trois premiers thèmes, une rubrique permettait d'indiquer que le répondant n'était pas concerné par l'ensemble des questions (s'il n'enseignait pas à ce niveau de la scolarité ou n'y avait pas d'enfant), ce qui lui permettait de passer directement au thème suivant.

Dans les sept premiers thèmes, deux groupes de questions sont proposés. Le premier groupe présente les principaux changements introduits par EVM et demande au répondant d'estimer si, avec le recul de quelques années, il est globalement favorable ou défavorable à ces changements. Dans le second groupe, des aspects particuliers des changements sont abordés par le moyen d'affirmations positives ou négatives. Le répondant doit alors indiquer s'il est d'accord ou pas d'accord avec l'affirmation, en fonction des cinq choix possibles. Les réponses au second groupe de questions permettent de nuancer les positions de principe exprimées dans le premier groupe et de prendre en considération la mise en œuvre effective plutôt que l'intention initiale.

IIA. L'AVIS DES ENSEIGNANTS VAUDOIS

POPULATION

Pour constituer un échantillon représentatif de l'ensemble des enseignants vaudois, nous nous sommes basés sur le fichier des salariés de l'Office du personnel enseignant. En raison de la grande diversité des statuts des enseignants (titres, brevets, etc.) et des niveaux d'enseignement (beaucoup enseignent à des niveaux différents), nous n'avons pas pu stratifier l'échantillon. Pour cette raison, nous avons choisi un large échantillon de 1500 personnes tirées au sort dans le fichier du personnel. Il est évident que le hasard tombe quelquefois sur des personnes qui n'enseignent que de manière marginale, depuis quelques mois ou pour des disciplines spéciales (natation par exemple). Onze personnes ont téléphoné ou ont renvoyé le questionnaire en s'identifiant, ce qui a permis de les exclure de la liste utilisée pour le rappel. Une vingtaine d'autres ont signalé qu'ils ne se sentaient pas concernés par le questionnaire. Une personne a mentionné qu'il était directeur et il a donc été regroupé avec les répondants du questionnaire destiné aux responsables scolaires.

Sur les 1499 envois, nous avons reçu 943 réponses, ce qui correspond à un taux de retour de 62.9%. On peut considérer ce taux comme satisfaisant dans la mesure où il rejoint les taux de retour habituels chez les enseignants, quand bien même le questionnaire était assez long (176 questions) et demandait un effort important (certains nous ont dit avoir passé plus d'une heure à le remplir et ont joint plusieurs pages de commentaires). Ce taux de retour est d'autant plus satisfaisant que la période de fin d'année scolaire, toujours assez chargée, n'était pas propice à un travail supplémentaire.

De manière à voir si la population était bien répartie dans les différents niveaux d'enseignement, nous avons cherché à estimer le taux de retour en fonction de ces niveaux. Comme un bon nombre d'enseignants travaillent à différents niveaux de la scolarité, il faut définir, pour chaque niveau, la population totale des enseignants et le nombre de répondants. Dans le tableau ci-dessous, le nombre de fonctions dépasse le nombre de personnes de 1625, ce qui correspond au nombre de doubles ou triples fonctions.

On voit que les envois ont été bien répartis dans chacun des niveaux (variation des taux d'envoi de 1,2%), ce qui veut dire que le hasard a bien fait les choses pour la constitution de l'échantillon. Les fonctions VS (voies secondaires) sont un peu surreprésentées dans l'échantillon, mais on observe aussi que cette population a été la moins nombreuse à répondre (taux de retour de 61.8%). Les différences entre effectifs totaux de chaque fonction et échantillons respectifs ne sont pas significatives, pas plus que les différences entre échantillons et nombres de retours respectifs (Khi 2). On observe à ce propos que les enseignants du CYP ont été un peu plus nombreux à répondre (taux de retour de 77.5%).

Tableau 1: Répartition des enseignants dans la population et l'échantillon (fréquence et taux)

	Population totale	Echantillon Envois	Taux d'envoi	Retours	Taux de retour
Personnes	7830	1499	19.1%	943	62.9%
Fonctions CIN	1127	208	18.5%	141	67.8%
Fonctions CYP	2591	481	18.6%	373	77.5%
Fonctions CYT	2535	465	18.3%	297	63.9%
Fonctions VSx	3202	631	19.7%	390	61.8%

Le calcul des taux pour les multiples autres fonctions possibles (appui, développement, ER, langage, etc.) n'a pas été effectué (en raison du trop grand nombre de niveaux impliqués).

RESULTATS GLOBAUX

Nous nous limiterons dans cette première synthèse à relever les tendances principales des résultats et à mettre en évidence les questions qui devront être approfondies par l'analyse. Les différences entre les positions des enseignants primaires et secondaires seront aussi précisées. Nous ne pourrions aborder ici d'autres différences d'avis qui pourraient éclairer les résultats, comme les différences entre enseignants brevetés ou licenciés, avec peu ou beaucoup d'années d'expérience des innovations, explorateurs ou non, appartenant à telle ou telle région. Ces analyses feront partie du rapport final.

Les résultats qui suivent concernent les enseignants pris dans leur ensemble, sauf pour les trois premiers thèmes où seuls les enseignants travaillant directement dans le cycle ou les degrés concernés ont été pris en considération. Pour simplifier la présentation, on ne donnera généralement que des résultats dichotomiques (favorable – défavorable). Il faudra alors prendre garde au fait que le pourcentage des réponses *Ne sais pas* peut être important et qu'il diminue d'autant le seuil à atteindre pour parler de majorité. Lorsque les avis sont massivement favorables nous n'indiquerons que le pourcentage d'avis positifs. Les résultats détaillés se trouvent dans le questionnaire en annexe. Pour faciliter la lecture, nous ne mentionnerons pas toujours dans l'exposé le libellé exact des questions. Nous avons cependant veillé à n'en pas modifier le sens. Pour une analyse approfondie, il convient de se reporter au questionnaire.

A. LES CYCLES PRIMAIRES

Les principales innovations des cycles primaires (groupe I) sont bien acceptées, à l'exception des cycles multiâges qui sont accueillis plutôt défavorablement (58.9% contre 30.8%). Ceci est corroboré par les réponses aux questions du groupe II. Ainsi, on relève que la gestion de classe est considérée comme nettement plus difficile avec plusieurs classes d'âge (74% contre 11.2%).

Cependant, les enseignants sont clairement d'avis que les interactions entre élèves sont plus riches dans un cycle multiâge (60.5% contre 19.1%).

Dans le cadre d'un cycle (sans préciser sa nature), les conditions pour l'enseignant sont meilleures: différenciation du travail (75.5%), organisation du travail (72.3%). En revanche, pour les élèves particuliers, le tableau est moins favorable: une minorité d'enseignants pensent que le maintien d'un élève dans un cycle pose moins de problèmes que le redoublement (40.5% contre 50.4%), que les cycles permettent de diminuer l'échec scolaire (32.3% contre 47.2%), ou qu'il est possible de mieux intégrer les élèves d'origine étrangère (31.6% contre 35.4%). Heureusement, les enseignants ne considèrent pas que le cycle défavorise les élèves à l'aise dans le travail scolaire (82.4%).

L'introduction de l'allemand est vue comme positive (76.8%), les enseignants estiment avoir pour cela des compétences suffisantes (47.2% contre 33%), et ils en attendent un effet pour la suite de l'apprentissage chez les élèves (60.3% contre 14.6%).

En résumé, l'introduction majeure des cycles est surtout positive en ce qui concerne le suivi des élèves pendant deux ans. Pourtant les cycles ne semblent pas apporter de changement positif pour les élèves en difficultés. Les avis sont très partagés en ce qui concerne les changements qu'apporte le cycle monoâge par rapport aux deux degrés successifs (38.8% contre 40.1%), puisqu'il était fréquent avant l'introduction des cycles que l'enseignant suive deux ans la même classe. Enfin, le cycle multiâge est assez nettement rejeté.

B. LE CYCLE DE TRANSITION

Tous les changements introduits par EVM au cycle de transition sont favorablement appréciés par les enseignants qui travaillent dans ce cycle. C'est notamment le cas de sa durée (70.2%), des critères d'orientation utilisés (74.2%), de la démarche d'orientation en plusieurs étapes (65.5% contre 33.1%) et du dossier d'aide à l'orientation (68.7% contre 28.8%). Pour les trois autres changements mentionnés, une faible majorité favorable se dégage. Il s'agit du rôle joué par les parents dans la démarche d'orientation (52% contre 45.2%), des épreuves cantonales de référence (51% contre 38.7%) et des niveaux en 6^e année (47.4% contre 40.5%).

Les questions du second groupe permettent de cerner certains aspects des réponses ci-dessus. Ainsi, on peut probablement mettre en relation l'opinion favorable du cycle de deux ans avec le fait qu'il permet une transition plus facile entre primaire et secondaire (56.8% contre 30.9%). De même, les critères d'orientation sont bien acceptés dans la mesure où ils prennent en considération l'ensemble des aspects nécessaires à l'orientation (64.8% contre 29%). Les enseignants regrettent cependant qu'ils ne soient pas assez clairs (60.6% contre 37.3%), et ils rejettent mollement le fait que cette nouvelle manière d'orienter les élèves soit trop subjective (52.6% contre 45.7%). Ils déplorent surtout, et très massivement, qu'elle soit trop coûteuse en temps et en énergie (90.5%). Même s'ils adhèrent donc à la nouvelle approche de l'orientation, ils estiment toujours que l'effort demandé n'est pas «normal».

Si la nouvelle manière d'orienter les élèves améliore le dialogue entre l'école et la famille (54.6% contre 38.9%), ce qui est un point fondamental, les autres avis qui concernent ce dialogue ne sont pas aussi positifs. Ainsi, c'est à une faible majorité que les enseignants estiment que les entretiens rendent plus fiable la décision d'orientation (50% contre 43.9%). Est-ce parce que les parents ne comprennent pas les critères utilisés (68.8% contre 25.7%) ou est-ce que leur poids est trop important dans la décision (58.2% contre 36.9%)? Malgré la difficulté de la tâche en tout cas, les enseignants sont prêts à prendre leurs responsabilités et estiment très clairement que c'est à l'école que revient la décision finale d'orientation (83.1%).

En ce qui concerne les effets sur les élèves – qui devraient être globalement positifs si le cycle et la procédure le sont –, les enseignants estiment pourtant que le stress n'est pas moindre (63.5% contre 29.7%) et que l'équité pour les élèves de milieux défavorisés n'est pas plus grande (70.2% contre 15.8%). Ce dernier avis doit être mis en relation avec le rôle joué maintenant par les parents, qui n'ont pas les mêmes armes pour entrer en négociation selon leur bagage culturel.

Enfin, à propos des nouveaux outils pédagogiques, les avis sont assez nuancés. Si, nous l'avons vu, le dossier d'aide à l'orientation est considéré positivement, c'est qu'il permet aux enseignants de mieux étayer leur décision (57.9% contre 31.7%), mais il reste aussi pour beaucoup très difficile à gérer (69.7% contre 16.5%). L'utilisation de niveaux en 6^e année n'est majoritairement pas considérée comme favorisant la différenciation (49.4% contre 31.3%) alors que c'est son but déclaré. Enfin, les enseignants souhaitent que les épreuves cantonales de référence permettent de situer chaque élève par rapport à une norme cantonale (65.2% contre 25.6%), ce qui n'était guère le cas jusqu'à maintenant.

En résumé, les enseignants du cycle de transition sont généralement positifs envers la nouvelle organisation de ce cycle, mais ils considèrent le processus d'orientation coûteux pour eux et pas moins dur pour les élèves. L'ouverture de ce processus aux parents est bonne en principe, mais elle soulève des problèmes de compréhension et d'équité, et les enseignants réaffirment avec force la nécessité pour l'école de rester l'autorité de décision.

C. LES VOIES SECONDAIRES

De manière assez claire, les enseignants des voies secondaires approuvent les changements apportés à l'organisation des dernières années de la scolarité obligatoire à l'exception notable des caractéristiques supprimées propres à l'ancienne organisation (les sections et les passerelles). La suppression des sections en VSB est ainsi nettement considérée comme défavorable (50.1% contre 29.8%), de même que, de manière moins affirmée, la suppression des sections en VSG (43.6% contre 30.9%). Les autres nouveautés sont assez massivement acceptées: les options spécifiques en VSB (64.1% contre 14%), la dotation du français, des mathématiques et de l'anglais en VSG (76.3% contre 8.8%), le projet interdisciplinaire en VSG (49.2% contre 26.8%), les options en VSO (75.6% contre 5%), les effectifs propres à cette voie (92.9%), le nouveau cours *Approche du monde professionnel* (86.7%), et le développement du 10^e degré (82.9%).

Dans le second groupe de questions, on trouve une confirmation du jugement positif sur l'organisation de la VSO: les options permettent une approche plus individualisée du parcours de formation (53.1% contre 20.2%). Mais ceci ne veut pas dire que les buts visés ont été atteints. On relève notamment que les filières conduisant aux métiers manuels n'ont pas été revalorisées (63.6% contre 15.5%), que l'orientation en VSO provoque une démotivation chez la plupart des élèves (75.1%), que la plupart n'acquièrent pas de solides connaissances de base (48.1% contre 29.9%), et les enseignants ne considèrent pas que les élèves soient mieux préparés pour passer de l'école vers le monde professionnel (49.4% contre 30.2%). La situation difficile des élèves de VSO pour trouver une place d'apprentissage ne doit cependant pas être vue comme dépendant de la qualité de l'enseignement (69% contre 16.8%). Les enseignants estiment donc probablement que ce problème est lié bien davantage au marché de l'emploi actuel.

On retrouve pour la VSG, de manière plus nette encore, le décalage entre les critères scolaires et ceux qui sont propres aux formations suivantes. En effet, la VSG est considérée comme permettant d'acquérir une bonne culture générale (64.8% contre 19.1%), et le nouveau travail interdisciplinaire augmente la capacité des élèves à transférer leurs connaissances dans des contextes non scolaires (53.1% contre 25.7%). Ces avis positifs ne semblent pas pour autant assurer aux élèves de bonnes perspectives pour la suite de leur formation. On constate en effet que les enseignants considèrent que la VSG ne répond pas aux exigences élevées des formations professionnelles les plus attractives (41.8% contre 22%), et que les élèves ne sont pas mieux préparés pour entrer au gymnase (45% contre 12.9%). Faut-il voir, dans cette relative inadéquation, les conséquences de changements intervenus en dehors de l'école ou de ceux introduits en VSG? Les enseignants estiment en tout cas que la suppression des sections augmente la difficulté de ces élèves à mettre leurs compétences en valeur (43.5% contre 19.6%). Mais ils sont aussi d'avis que les élèves certifiés ne devraient pas être soumis à des conditions supplémentaires (14 points nécessaires en français, mathématiques et allemand) pour entrer au gymnase (49% contre 33.9%).

On retrouve pour la VSB l'appréciation négative de la suppression des sections qui devrait permettre d'éviter une spécialisation trop précoce (41.6% contre 36%) et le pronostic défavorable pour la suite de la formation: les élèves de VSB sont moins bien préparés pour entrer au gymnase (39.1% contre 21.8%).

Pour des raisons d'organisation du système peut-être, on constate que les enseignants voient plutôt une dégradation ou une absence d'amélioration du niveau d'acquisition des élèves dans toutes les filières. Cet avis pourrait être lié aux changements et aux difficultés de mise en œuvre, mais il faudra veiller à vérifier sa concordance avec les faits, dans la mesure où il est, dans tous les cas, dommageable pour l'école, qu'il soit vrai ou faux.

Concernant finalement les élèves mal adaptés au cursus scolaire, les enseignants considèrent plutôt que le système arrive à tenir compte de la diversité des élèves (50.4% contre 42%) et que le fait de pouvoir effectuer un raccordement est, très clairement, une source de motivation pour les élèves (81.4%). En revanche, et en confirmation de leur désapprobation de la suppression des passerelles (56.4%), ils n'estiment majoritairement pas que la suppression des réorientations «vers le haut» en 8^e et 9^e favorise un climat de travail plus serein (35% contre 28.5%).

En résumé, les enseignants sont positifs par rapport aux éléments qui ont été ajoutés aux voies secondaires (options, projet interdisciplinaire, cours *Approche du monde professionnel*, etc.), mais ils regrettent les éléments qui ont été ôtés (sections et passerelles). Les changements n'ont pas modifié la vision négative de la voie la moins exigeante. Sans remettre en cause l'enseignement, mais plutôt l'organisation des filières, les enseignants doutent de l'efficacité de l'école pour préparer les jeunes aux formations futures. Le doute concerne presque tous les aspects soulevés puisque deux tiers des questions suscitent des réponses majoritairement négatives par rapport aux visées des changements.

D. LA PEDAGOGIE (EVALUATION FORMATIVE ET DIFFERENCIATION)

De manière très nette, tous les changements ayant trait à l'évaluation formative et à la différenciation (sauf un) sont considérés favorablement par l'ensemble des enseignants. Ainsi en est-il de la définition d'objectifs (85.5%), de leur expression en termes de compétences (74.8%), de l'utilisation de situations complexes pour approfondir le sens des connaissances (80.6%), de l'élaboration de commentaires pour apprécier les travaux des élèves (67.1% contre 28.2%), des activités de remédiation (84.7%), de l'auto-évaluation (55.9% contre 40%), de l'utilisation de méthodes et de moyens diversifiés (84.4%), du travail de groupe (73.8%) et de l'équipe pluridisciplinaire (90.7%). Cette adhésion massive à tous les éléments principaux de la perspective pédagogique qui sous-tend les changements est très importante. Il y a cinq ans seulement, la plupart de ces concepts n'auraient pas pu être l'objet d'une discussion commune. Même si cette adhésion ne se situait que sur le plan du discours, c'est un acquis important qui fonde une culture commune, un projet pour l'école.

Un seul élément n'est pas approuvé majoritairement, la volonté de maintenir les élèves ayant des difficultés dans les classes régulières (48.9% contre 42.8%). Si la majorité n'est pas large sur le plan des principes, elle est tout à fait nette sur le plan des effets. Les maîtres approuvent massivement la proposition de maintenir le nombre élevé de classes spéciales (82.6%), et ce n'est pas seulement pour leur confort puisque la majorité estime aussi que le fait de garder un élève en difficultés dans une classe régulière ne favorise pas son avenir scolaire (58.1% contre 24.3%). Cette position n'est pas en phase avec la politique réaffirmée du Département en cette matière.

La plupart des autres questions du second groupe suscitent des opinions favorables (à des taux variables), mis à part quelques-unes qui concernent le coût et l'efficacité de la démarche «formative». Ainsi, pour ce qui est des aspects positifs et sur un plan général, le Plan d'études vaudois est utile pour organiser l'enseignement (47.4% contre 42.4%), la définition d'objectifs permet d'harmoniser les exigences entre collègues (68.3% contre 23.2%), viser des compétences favorise l'autonomie des élèves (58% contre 30.3%), placer les élèves devant des problèmes à résoudre favorise le transfert de leurs connaissances (79.3%), les commentaires sont essentiels pour que l'élève puisse progresser (76.4%), le travail de groupe prépare les élèves à travailler en équipe (67.2% contre 21.1%), l'auto-évaluation incite les élèves à se sentir davantage responsables de leurs apprentissages (49.6% contre 39.4%). Les enseignants rejettent aussi l'idée,

mais de façon moins nette, que l'enseignement frontal, de manière générale, reste la méthode la plus efficace (47.5% contre 41.1%).

Sur un plan plus personnel et pratique, les enseignants disent vérifier ce que savent les élèves au début de chaque thème (75.7%), donner aux élèves (seuls ou en groupes) des tâches particulières (85.1%), consacrer davantage de temps à analyser avec les élèves leurs erreurs (48.2% contre 43.3%), préciser aux élèves les objectifs à atteindre lors des travaux importants (90.9%), et accorder davantage d'importance au fait que les élèves comprennent le sens de ce qu'ils doivent apprendre (55.2% contre 33.9%). Tous ces éléments sont évidemment fondamentaux et le fait que les enseignants disent majoritairement que cela fait partie de leur pratique correspond bien à ce qui était visé.

Le tableau n'est cependant pas sans ombres, puisque bon nombre d'enseignants disent aussi que cette approche pédagogique est très (trop?) exigeante pour eux: ils affirment nettement ne pas avoir plus de temps pour proposer des recherches ou des situations complexes à leurs élèves (74.2%), et estiment que la rédaction de commentaires est trop coûteuse (64.9% contre 25.4%), même si, nous l'avons vu, les commentaires sont jugés essentiels pour la progression de l'élève. Sur le plan affectif, l'impact d'un commentaire peut être, pour des enfants en difficultés, aussi dévalorisant que la note (48.2% contre 45.9%). Sur ce sujet, les avis sont très partagés et ne montrent pas un avantage net du commentaire. Trois autres résultats doivent aussi inciter à la prudence, dans la mesure où ils concernent l'évaluation de l'efficacité de la démarche: les enseignants sont très partagés à propos de l'influence de l'évaluation formative sur la motivation des élèves (43.4% contre 42.9%), de même que sur l'efficacité des remédiations pour permettre à davantage d'élèves d'atteindre les objectifs visés (44.7% contre 39.1%). Enfin le travail de groupe n'apporte pas une aide à ceux qui peinent à comprendre une notion (54.4% contre 39.2%).

Pour ce qui est de l'équipe interdisciplinaire, son efficacité pour la prise en charge d'élèves en sérieuses difficultés n'est pas remise en cause par une nette majorité (55.4% contre 24.5%).

En résumé, la plupart des principes et des pratiques liés l'évaluation formative et à la différenciation sont très nettement approuvés par les enseignants. Objectifs, compétences, analyse des erreurs, remédiations, travaux de groupes ou travaux différenciés semblent bien faire partie du quotidien de la grande majorité des enseignants. Une exception notable est constituée par le rejet de la volonté de maintenir les élèves en difficultés dans les classes régulières. Cette exception mise à part, toutes les innovations proposées semblent bien constituer une culture pédagogique commune. Les seules ombres ont trait au coût nécessaire à la démarche, à son efficacité supposée, notamment pour les élèves en difficultés. C'est pourtant précisément pour ces élèves que la démarche avait suscité le plus d'espoirs.

E. L'EVALUATION DU TRAVAIL ET DE LA PROMOTION DES ELEVES

De toute évidence, le thème de l'évaluation est celui qui soulève le plus de controverses. A la différence des autres thèmes, la moitié des changements proposés sont désapprouvés par une majorité d'enseignants. Quant aux questions plus spécifiques (second groupe), elles suscitent pour

les deux tiers des positions en contradiction avec les changements proposés. L'essentiel des désaccords concerne le domaine de l'évaluation des travaux des élèves. Les décisions de promotion posent moins de problèmes.

Les enseignants sont ainsi défavorables à l'égard de l'ensemble des changements touchant aux procédures d'évaluation, à l'exception d'un seul, l'introduction d'une moyenne indicative en fin de degré (52% contre 20.7%) qui constitue précisément un retour vers une évaluation plus classique. Cette mesure avait été introduite après une année d'exploration, en réponse aux demandes de différents partenaires de l'école. De manière complémentaire, les enseignants jugent défavorablement la suppression des moyennes en fin de période et de cycle (58.7% contre 33.9%). On notera que la répartition des avis ne change guère, alors que la question concerne ici l'ensemble de la scolarité et pas seulement les degrés 7 à 9. Même la suppression de la moyenne générale pourrait être remise en question, puisque les enseignants sont très partagés à ce sujet (44.5% contre 44.1%).

Les questions du second groupe confirment clairement cette position favorable aux moyennes. Les enseignants estiment en effet qu'elles sont nécessaires en fin d'année dans chacune des branches (54.5% contre 33.8%), que les élèves doivent pouvoir se situer par rapport aux autres élèves de la classe (70.4% contre 23.4%), et ils ne pensent pas que la suppression des moyennes permet de mieux prendre en considération la progression de l'élève (55% contre 35.4%). C'est pourtant un des arguments principaux pour justifier cette suppression. Plus encore, les enseignants s'opposent clairement à l'idée que notes et moyennes empêchent de pratiquer une pédagogie «**informative**» (67.5% contre 23.6%). Cette position très forte est à relever puisque le débat sur ces questions a souvent été assimilé à un débat sur le rejet de l'ensemble des innovations. Les enseignants qui approuvent les moyennes sont aussi ceux qui sont favorables aux nouvelles orientations pédagogiques, comme nous l'avons vu dans les résultats du thème précédent. Enfin, en ce qui concerne la moyenne générale, les enseignants sont très partagés sur le fait que sa suppression favorise la prise en considération du profil de chaque élève (42.8% contre 42.7%). Peut-être l'approbation des moyennes n'est-elle pas sans rapport avec une dernière question à ce sujet: les répondants approuvent massivement le fait que notes et moyennes offrent une meilleure protection de l'enseignant face aux contestations (77% contre 15%).

L'échelle d'évaluation à cinq degrés plutôt qu'à 20 est nettement rejetée (59.5% contre 30.1%). Cet avis est confirmé par les réponses à trois autres questions. Les cinq codes à disposition ne permettent pas d'indiquer clairement à l'élève le niveau atteint (60.1% contre 30.8%), l'échelle des appréciations devrait être plus fine (74.2% contre 18.8%), et la limitation à 5 degrés ne permet pas de mieux se centrer sur les niveaux d'acquisition à atteindre (59.7% contre 25.5%). Une forte majorité se dessine donc pour estimer que l'instrument d'évaluation n'est pas adéquat.

En ce qui concerne les contenus à évaluer, la situation actuelle ne paraît pas satisfaisante non plus. Les enseignants sont majoritairement défavorables à la limitation à quatre par période le nombre d'«**éléments significatifs**» permettant d'établir le bilan périodique (47.6% contre 37.2%), et sont très partagés sur le fait que cette limitation du nombre d'évaluations permet de consacrer plus de temps à l'enseignement (46.6% contre 44.3%). Mais surtout, ils estiment

massivement que les «petits travaux» doivent aussi pouvoir compter dans l'évaluation de la période (83.6% contre 9.5%). On retrouve là une forme d'évaluation plus traditionnelle, considérée comme nécessaire pour motiver les élèves à accomplir un travail régulier, dont peuvent d'ailleurs mieux s'acquitter les élèves peu à l'aise scolairement. On peut aussi relever à ce propos, que les enseignants sont très nettement en désaccord avec l'idée que les codes et les commentaires motivent davantage les élèves que les notes (72.9% contre 22.2%). Si ces résultats ne permettent pas de dire qu'ils approuvent la proposition inverse, on peut néanmoins le supposer.

Il faudrait voir de près les raisons qui motivent ces positions chez les enseignants et ne pas les considérer forcément comme une résistance à la nouveauté. On constate en effet qu'ils soutiennent aussi massivement une affirmation essentielle dans la nouvelle perspective de l'évaluation: définir des critères de correction en référence aux objectifs est un travail indispensable (82.6% contre 6.5%). Si l'on ne considérait que ce dernier résultat, on pourrait croire à une conversion quasi complète du corps enseignant aux nouvelles conceptions de l'évaluation.

Les différentes mesures liées à la promotion des élèves sont mieux acceptées. Sur le principe, les enseignants sont plus nombreux à approuver l'utilisation possible de différentes formes de promotion (extraordinaire, sous contrat) (49.9% contre 39.9%). Ils estiment qu'elles permettent de diminuer le nombre d'élèves en échec (46.6% contre 31.8%). Mais ils pensent aussi que ces formes de promotion rendent les critères de passage confus (70.8% contre 15.8%), et permettent un passage trop facile au cycle ou au degré suivant (49.9% contre 30.3%). Selon cette dernière position, on peut se demander si la diminution des élèves en échec est forcément un élément positif pour certains répondants.

Enfin, l'introduction de tolérances permettant de promouvoir un élève au niveau suivant malgré quelques points négatifs est majoritairement jugée favorablement (49% contre 34.5%). Ces tolérances sont considérées comme nécessaires pour tenir compte de lacunes ponctuelles chez les élèves (61.8% contre 16.4%), mais les répondants sont divisés quant à savoir si ce système est équitable par rapport à la compensation entre branches (28.5% contre 24.5%). Beaucoup ne savent que répondre. Il était probablement difficile de comprendre que la question visait à voir s'il était acceptable ou non que les tolérances ne distinguent pas deux élèves avec le même nombre de points négatifs, l'un étant juste satisfaisant par ailleurs, et l'autre très à l'aise dans une ou plusieurs branches.

En résumé, on voit que les nouvelles conceptions de l'évaluation posent un sérieux problème aux enseignants qui jugent le dispositif actuel inadéquat et sans bénéfice évident (temps pour enseigner, motivation, centration sur un profil de réussite, etc.). Ils sont une nette majorité à souhaiter pouvoir utiliser notes et moyennes avec une échelle d'appréciation plus fine et pour l'ensemble des travaux (grands et petits). Ceci ne semble pas vouloir dire qu'ils renoncent à tenir compte de la progression de l'élève, ni surtout qu'ils s'opposent à une pédagogie «formative». Mais les élèves doivent pouvoir se situer par rapport à leurs camarades et les enseignants doivent être protégés par rapport aux contestations. Les différentes formes de promotion et les tolérances

recueillent des avis plutôt favorables, mais les critères de passage suscitent beaucoup de doutes et des avis très partagés.

F. LA FORMATION ET LA PROFESSION ENSEIGNANTE

Formation professionnelle, travail en équipe et projets d'établissement ne suscitent globalement que des avis très largement positifs. Ceci constitue un élément très favorable à la professionnalisation du métier d'enseignant et au fondement d'une culture commune. Tous les changements introduits sont favorablement considérés: l'offre de cours du Burofco (67.7% contre 21%), le temps de formation à disposition (6 jours, dont 3 sur temps d'enseignement) (85.1%), les formations négociées pour un groupe d'enseignants d'un établissement (89.3%), les animateurs de formation en établissement (79.5%), le travail d'équipe entre collègues (89.8%) et l'élaboration de projets d'établissements (78.1%).

On retrouve dans les questions du second groupe les avis positifs ci-dessus. Ainsi, concernant la formation, les enseignants souhaitent continuer de bénéficier de formations continues (78.8%) et ils préfèrent les formations effectuées avec les collègues de leur établissement (67.9% contre 18.4%). On relèvera que ces avis sont très favorables, malgré des opinions plus partagées sur la bonne qualité des formations continues (49.5% contre 41.5%), ou sur le fait qu'elles prennent trop de temps (48.8% contre 43%).

Pour ce qui est des concertations, les répondants estiment très clairement qu'elles leur permettent de varier leur enseignement (84.7%), quand bien même elles prennent trop de temps (53.7% contre 39.7%). Sur le plan éducatif, la nécessité d'harmoniser les exigences entre enseignants pour lutter contre les incivilités suscite une adhésion massive (90.4%).

En ce qui concerne les conseils de classe, les répondants sont d'accord avec le fait qu'ils permettent de garantir un traitement équitable des élèves (66.8% contre 9.6%), mais ils estiment que deux conseils annuels sont suffisants pour le suivi annuel de l'élève (58.7% contre 14.2%), en raison probablement du temps qu'il faut leur consacrer (les deux questions concernant le coût en temps recueillent des avis négatifs). Malgré un fort pourcentage de répondants qui ne savent pas quoi répondre (27%), l'avis d'une large majorité ne concorde pas avec la décision départementale qui vient d'être prise à cet égard – le maintien des trois conseils –, mais on peut relever que des aménagements horaires et des allègements ont été proposés depuis lors.

Enfin, à propos des projets d'établissement, les répondants expriment clairement que ces projets permettent de générer une dynamique positive (70%).

En résumé, et mis à part la lourde charge qu'ils impliquent, les formations, les concertations et les conseils sont considérés très positivement par les enseignants. C'est un élément très important pour l'avenir de l'école, tant pour améliorer la qualité de l'enseignement que pour assurer des conditions communes d'apprentissage ou des règles éducatives efficaces

G. LES RELATIONS AVEC LES PARENTS

Face aux changements introduits pour favoriser les relations entre école et famille, les répondants sont favorables à des entretiens plus systématiques, prenant place au début de chaque cycle ou degré (65.6% contre 28.3%). Ces entretiens sont bien compris comme permettant d'améliorer la confiance entre parents et école (87%), et le dialogue comme directement lié à la motivation des élèves (62% contre 29.6%).

Les enseignants approuvent aussi le dossier d'évaluation (54.9% contre 34.6%) quand bien même il pose de sérieux problèmes de gestion. Ils estiment qu'il constitue une bonne base de discussion avec les parents (63.9% contre 26.2%) en leur fournissant une information plus riche (63.2% contre 28.1%). Les répondants sont aussi d'accord avec le fait que les commentaires permettent aux familles de comprendre comment donner de l'aide à leur enfant (49.2% contre 40.3%), mais une majorité plus nette pense cependant que les codes et les commentaires ne leur permettent pas de savoir quand leur enfant est «*En danger*» (56% contre 38.1%). Les nouveaux instruments de communication donnent donc aux parents des informations en profondeur, mais ne leur permettent pas facilement d'avoir une vision synthétique de la situation de leur enfant. On comprend qu'ils pourraient mal accepter un échec s'ils ne le voient pas venir. Les enseignants soutiennent d'ailleurs nettement que les parents doivent pouvoir situer leur enfant par rapport aux autres élèves de sa classe (66.2% contre 29.7%), ce qui leur donne une référence relative (liée à une classe particulière), mais néanmoins utile. Offrir cette référence n'est évidemment pas sans conséquences sur les instruments d'évaluation.

Concernant l'augmentation de la périodicité des informations destinées aux parents (3 périodes), les répondants y sont assez nettement opposés (59.1% contre 32.6%), ce qu'une autre question leur avait déjà permis d'exprimer. Ils sont pourtant majoritairement d'accord avec le fait que trois périodes permettent une information plus régulière aux parents (51.2% contre 40.8%), mais on a vu que la question était bien plutôt liée au travail occasionné par ces informations.

Enfin, il est intéressant de mettre en relation les réponses à deux questions plus générales sur les relations avec les parents. On constate d'une part que ceux-ci peuvent être considérés (certains d'entre eux en tout cas) comme une menace, puisque les répondants estiment que leurs pouvoirs et leurs compétences sont actuellement trop larges (54.6% contre 34%). Mais, d'autre part, les enseignants ne se sentent pas déconsidérés par les parents, puisque les premiers pensent massivement que la plupart des seconds font confiance à leur jugement professionnel sur le travail de leur enfant (86%). Le partenariat annoncé nécessite donc encore quelques ajustements.

En résumé, les relations avec les parents sont bien vues comme importantes et le dispositif mis en place (entretiens, dossier d'évaluation) est approuvé. Des questions subsistent à propos de la fréquence des périodes d'information, de la nature de l'information pour situer un élève, et de la place que les parents peuvent prendre dans les décisions. Ceci ne semble pas mettre en cause les relations de confiance qui ont été établies.

H. EVALUATION GLOBALE DES CHANGEMENTS

Pour terminer, nous avons demandé aux enseignants d'apprécier globalement les effets des changements intervenus sur leurs pratiques professionnelles, et d'apprécier aussi globalement EVM et sa mise en application.

Pour les pratiques professionnelles, les avis sont majoritairement positifs. Les changements ont permis aux enseignants d'améliorer leur enseignement (53.8% contre 28.9%). Ils sont ainsi nombreux à estimer que c'était l'occasion d'une remise en question nécessaire des pratiques professionnelles (66.3% contre 25.1%). Mais cela n'a pas été facile pour tous, puisque la proposition *EVM a été pour moi une source de motivation professionnelle* ne suscite qu'une petite majorité favorable (47.2% contre 44.7%), et beaucoup pensent que de nombreux enseignants n'ont pas modifié leur manière d'enseigner (47.3% contre 26.2%).

Sur un plan plus général, il ne fait pas de doute qu'une adaptation de l'école était nécessaire face aux changements de la société (68.2% contre 22.9%). Mais les répondants sont nombreux à penser qu'EVM n'est pas une réponse adéquate à ces changements (56.9% contre 21.7%). Il est évidemment plus facile de constater un problème que de lui trouver une solution consensuelle, mais ce résultat très négatif étonne, si l'on considère l'ensemble des avis positifs exprimés à l'égard des changements introduits. On notera que le contexte de la question est ici plus large et se réfère aux changements de la société par rapport auxquels l'école est souvent en retard. Les deux questions suivantes confirment cependant une forme de frustration par rapport à la réforme engagée. Les répondants estiment en effet que les fondements d'EVM n'ont pas pu être assez débattus (71.5% contre 13.3%), et qu'EVM a été précipitée par ses conditions de mise en œuvre (74.3% contre 9%). Il paraît donc clair que la fin de la mise en œuvre ne devrait pas signifier la fin de la réflexion sur les orientations de l'école vaudoise.

En résumé, la réforme EVM a amené un renouveau appréciable sur le plan professionnel, mais elle est loin d'avoir apporté des solutions définitives par rapport à la nécessaire adaptation de l'école aux changements de la société.

IIB. COMPARAISON DES ENSEIGNANTS DES NIVEAUX PRIMAIRE ET SECONDAIRE

De nombreux changements se présentent très différemment selon que l'on enseigne à de jeunes enfants ou à des élèves plus âgés. L'instituteur, responsable de toutes les branches, partageant tout au long de la semaine la vie de la classe avec les mêmes élèves, n'a évidemment pas les mêmes conditions de travail que le maître secondaire, centré sur certaines matières, passant dans plusieurs classes et se trouvant confronté aux conflits de l'adolescence. Les questions qui concernent l'évaluation, le suivi de l'élève, la sélection, le contact avec les parents, par exemple, ne se posent pas de la même manière. Des changements pertinents dans un contexte peuvent ne pas l'être dans un autre. Il est donc important de différencier les avis des enseignants primaires de ceux des enseignants secondaires pour comprendre à la fois la manière dont les changements ont «pris racines» dans le contexte scolaire considéré, et la disposition des maîtres à l'égard de ces changements.

Il s'agit évidemment de points de vue relatifs et l'on peut toujours dire que si des changements ne sont pas acceptés, c'est en raison d'une indisposition des enseignants plutôt que d'une inadéquation des mesures. Nous n'avons pas à trancher dans ce débat, mais à mettre en évidence les tendances fortes.

Afin de distinguer simplement (voir tableau 2) les enseignants primaires des enseignants secondaires, il faut exclure les personnes travaillant exclusivement au cycle initial (leurs réponses se sont avérées souvent différentes de celles des enseignants primaires) et les personnes qui ont des activités aux deux niveaux, primaire et secondaire (145 personnes). Il ne reste ainsi exclusivement que des enseignants primaires «purs» (301) et secondaires «purs» (497).

Tableau 2 Répartition des enseignants selon les niveaux d'enseignement

Niveau d'enseignement	Nombre	Regroupement	
CIN seul	116	Exclus	
CIN et CYP	22	Primaire	301
CYP1 seul	121	Primaire	
CYP1 et CYP2	26	Primaire	
CYP2 seul	132	Primaire	
CIN ou CYP et CYT ou 7-9	24	Exclus	
CYT seul	123	Secondaire	497
CYT et 7-9	153	Secondaire	
7-9 seul	221	Secondaire	
Sans indication	5	Exclus	
Total	943	798	

En comparant les caractéristiques des deux sous-populations, on constate qu'elles ne se distinguent pas du point de vue des années d'expérience dans l'enseignement, ni par la proportion de parents d'élèves (30% environ) ou de formateurs (7% environ). En revanche, on trouve évidemment de sensibles différences dans les titres (2% des enseignants primaires sont licenciés contre 42% des enseignants secondaires) et dans le taux d'activité (les enseignants primaires choisissent beaucoup plus fréquemment de travailler à temps partiel). Par rapport à la réforme en cours, on observe aussi des différences significatives en ce qui concerne les années d'expériences avec EVM (plus d'un quart des enseignants primaires n'ont qu'une année d'expérience EVM ou même moins contre 7% au secondaire) et le fait d'avoir participé à l'exploration d'un cycle ou d'un degré (15% au primaire contre 9% au secondaire). Des analyses ultérieures permettront d'évaluer l'influence que ces variables peuvent avoir sur les deux sous-populations.

Si l'on considère toutes les 94 questions communes (non spécifiques à un cycle ou un degré), on observe que les enseignants primaires sont systématiquement plus favorables à la réforme que ceux du secondaire. Dans 78 cas (83%), ces différences sont significatives sur le plan statistique et pour 32 réponses (1/3 environ) l'écart entre primaire et secondaire est supérieur à 17%². Dans 20 cas, on constate même une inversion de la majorité des avis.

On peut donc souligner d'emblée que les différences entre ces deux sous-populations sont clairement orientées et importantes.

1. La pédagogie

Nous avons vu qu'en ce qui concerne la pédagogie (l'évaluation formative et la différenciation), la plupart des questions soulevaient des avis globalement positifs. En observant la répartition des avis selon le niveau d'enseignement, on constate cependant que, dans certains cas, ces réponses recouvrent des oppositions entre les sous-groupes d'enseignants. Ainsi, on trouve des majorités contraires à propos de l'effet des remédiations (*Les remédiations ne permettent pas à davantage d'élèves d'atteindre les objectifs de fin de cycle ou de degré* 36.7% / 64.3%³). Les enseignants primaires approuvent l'idée que l'évaluation formative favorise la motivation des élèves (*goût d'apprendre*), contrairement aux enseignants secondaires (62.6% / 37.2%). On retrouve la même opposition en ce qui concerne l'auto-évaluation qui incite les élèves à se sentir davantage responsables de leurs apprentissages (67.6% / 44.4%), et surtout l'enseignement frontal, qui reste, de manière générale, la méthode la plus efficace (34% / 60.3%). Ainsi donc, si les enseignants sont généralement acquis aux nouveautés pédagogiques, on observe, au niveau secondaire, qu'une majorité doute de l'efficacité et de la motivation relatives à ces nouvelles approches.

² Le seuil de 17% a été fixé empiriquement en observant les distributions des réponses.

³ Pour simplifier la présentation des résultats, on n'indiquera que le pourcentage d'avis positifs (très favorables ou plutôt favorables) pour les enseignants primaires d'abord, et pour les enseignants secondaires ensuite. Les réponses *ne sais pas* ne sont plus prises en considération ici. Evidemment, si ces avis positifs se rapportent à une proposition négative, ils prennent un sens négatif. Dans ce cas, les 64.3% d'avis positifs des enseignants secondaires signifient qu'ils ne croient pas à l'action de la remédiation pour mieux atteindre les objectifs de fin de cycle ou de degré.

2. L'évaluation

Mais c'est principalement à propos de l'évaluation que l'on observe le plus de différences (pour 15 questions). Elles concernent *l'introduction de 5 degrés d'appréciation plutôt que 20 degrés* (50% / 24.7%), le fait que cette limitation à 5 degrés permette *de mieux se centrer sur les niveaux d'acquisitions à atteindre* (40.3% / 22.4%) et le fait que *les codes et les commentaires motivent davantage les élèves que les notes* (40.2% / 15.3%). Le rejet de ces propositions est donc net chez les enseignants secondaires, mais les tendances ne sont pas opposées puisque les enseignants primaires sont aussi réservés sur ces questions.

En revanche pour les questions suivantes, les différences observées se traduisent par une opposition de majorité. Cette opposition se marque notamment à propos de la question très controversée de la *suppression des moyennes dans une branche, en fin de période et en fin de cycle* (57.9% / 29.1%). L'acceptation timide des enseignants primaires et le refus net des enseignants secondaires se retrouvent aussi dans les questions proches *la suppression des moyennes permet de mieux prendre en considération la progression de l'élève* (53.4% / 30.2%), *les moyennes annuelles dans chaque branche ne sont pas nécessaires* (58.1% / 28.6%). En ce qui concerne la moyenne générale (la moyenne des moyennes), l'opposition subsiste et l'écart reste identique, mais on trouve un peu plus d'enseignants pour soutenir sa suppression *la suppression des moyennes entre les différentes branches (moyenne générale)* (65.2% / 42%), *la suppression de la moyenne générale favorise la prise en considération du profil de chaque élève* (65.7% / 42.6%).

On relèvera l'importance de cette divergence d'opinion à propos des moyennes, puisque le calcul arithmétique qu'elles supposent implique un changement du sens des notes les valeurs chiffrées ont toujours été utilisées, mais elles avaient, dans la nouvelle perspective, le sens d'un signal et non plus d'une quantité. Souhaiter des moyennes suppose un retour au sens traditionnel de la note, comme quantité traitable par les opérations arithmétiques habituelles. Une divergence sensible existe à cet égard entre le personnel du primaire et du secondaire.

Les avis divergent aussi à propos du nombre d'appréciations sur lesquelles doit reposer une évaluation périodique. Pour donner davantage de place à la formation, il a été défini que cette évaluation devait se fonder sur un à quatre « éléments significatifs» (contrôles écrits classiques ou travaux plus ouverts). On retrouve ici des positions semblables aux précédentes *la limitation à 4 "éléments significatifs" par période pour établir une évaluation (bilan périodique)* (55.4% / 36.9%), *la limitation du nombre d'évaluations permet de consacrer plus de temps à l'enseignement* (64.9% / 41%). La similitude des positions n'est pas étonnante puisque l'utilisation de moyennes va de pair avec un nombre de notes élevé. Le fait qu'un nombre limité de contrôles ne donne pas davantage de temps pour l'enseignement dans l'opinion des maîtres secondaires peut tenir au fait qu'ils estiment que ce nombre ne peut pas être diminué, ou qu'en réduisant le nombre de contrôles on ne diminue pas pour autant les activités nécessaires à l'évaluation des élèves. L'évaluation formative, avec son suivi plus intense des élèves (test formatif, remédiations, définition d'exercices appropriés, contrôles refaits en cas d'échec, etc.) est considéré par certains maîtres comme entraînant davantage d'activités d'évaluation que la forme traditionnelle d'enseignement. Mais ces estimations dépendent évidemment de ce que l'on met sous les termes d'*évaluation* et d'*enseignement*. Il est évident que les problèmes se posent

aussi différemment lorsqu'une gestion souple du temps est possible (comme c'est le cas au primaire) ou lorsque les contraintes horaires s'imposent.

On notera avec intérêt que les avis se distinguent aussi sur la contradiction qui peut exister entre évaluation formative et notes. Une très forte majorité d'enseignants rejettent l'idée que *les notes et les moyennes empêchent de pratiquer une pédagogie "formative"*, mais ce rejet est nettement plus fort au secondaire (38.2% / 18.2%). On peut donc penser que la préférence pour des notes et des moyennes ne signifie pas pour autant que les maîtres souhaitent renoncer par là à l'évaluation formative, et ceci particulièrement au niveau secondaire. Les oppositions semblent ainsi motivées par des difficultés d'ordre pratique plutôt que par des divergences pédagogiques fondamentales.

Les différences entre enseignants primaires et secondaires ont aussi trait au rôle des commentaires pour les parents. Si les premiers sont assez nettement d'accord avec la proposition *les commentaires permettent aux familles de comprendre comment donner de l'aide à leur enfant*, les seconds sont très partagés à ce propos (65% / 47.1%). Indépendamment de la position que l'on peut avoir à l'égard de la forme de l'évaluation (notes, codes ou commentaires), l'utilisation de commentaires n'est peut-être pas sans relation avec la complexité des contenus lorsqu'ils deviennent plus spécifiques, il peut être plus difficile d'être compréhensible pour une personne extérieure à la classe.

Pour terminer le chapitre de l'évaluation, on relève encore deux questions touchant à la promotion des élèves qui suscitent des réponses assez différentes selon les niveaux d'enseignement. De manière plus prononcée, les enseignants secondaires estiment que *les différentes formes de promotion permettent un passage trop facile au cycle ou au degré suivant* (52.6% / 70.9%). Il faut noter à cet égard que les nouvelles formes de promotion (promotions extraordinaires, avec ou sans contrat) sont surtout utilisées au niveau secondaire. Introduites pour diminuer l'importance de l'échec scolaire, les promotions extraordinaires sont en fait nombreuses et diminuent d'autant les promotions ordinaires. Elles permettent de ne pas rendre trop sévère un système qui se donne pour règle d'assurer un niveau minimal d'acquisition à tous les élèves. Un bon nombre d'élèves n'y parviennent pas cependant (voir Blanchet, 2000, 2002 ; Daeppe, 2003) et la promotion extraordinaire permet alors de ne pas bloquer un élève dans sa progression. Le système a donc dû accepter un certain nombre d'exceptions à sa règle, et des tolérances ont ainsi été définies. Malgré la contradiction, ces tolérances sont bien acceptées par les enseignants, mais on observe à nouveau que c'est davantage le cas au niveau primaire (90.4% / 71.9%) qu'au niveau secondaire où elles sont plus largement utilisées.

3. La formation

Les avis généralement plus positifs des enseignants primaires à l'égard des transformations en cours se marquent de manière plus nette pour deux questions. Ils sont ainsi plus favorables à l'égard de *l'offre de cours centrés sur les innovations mises en œuvre (Burofco, 1997-2002)* (84.4% / 66.9%) et sont majoritairement contents de la qualité des formations continues (*je trouve que les formations continues ont globalement été de bonne qualité*) (64.6% / 40.7%), ce qui n'est pas le cas des enseignants secondaires. Il ne nous appartient pas de juger la pertinence de ces avis. On peut relever que les discours sur les innovations se sont volontiers développés dans un cadre général (pédagogie générale), mais qu'ils s'inscrivaient plus difficilement dans le

cadre précis de didactiques spécifiques. Au moment de l'introduction des innovations un important travail était encore à faire dans ces domaines.

4. Les relations avec les parents

A propos des parents, quatre questions suscitent des réponses sensiblement différentes selon le niveau d'enseignement. Les enseignants primaires sont plus clairement favorables aux *entretiens plus systématiques offerts aux parents (au début de chaque cycle ou degré)* (80.4% / 61.6%). Il est clair que, les cycles durant deux ans, la fréquence de ces entretiens peut être moins grande au primaire.

De manière plus nette, et avec des majorités contraires, les avis des enseignants se différencient au sujet de *l'introduction d'un dossier d'évaluation* (76.6% / 48.2%). Malgré les avis très partagés des enseignants secondaires, ceux-ci sont pourtant majoritairement d'accord avec le fait que *le dossier d'évaluation est une bonne base de discussion avec les parents*. Les enseignants primaires en sont encore davantage convaincus (80.2% / 60.5%). L'exploration a montré que, indépendamment de ses qualités, le dossier d'évaluation est difficile à gérer, notamment dans le cadre plurimagistral (Blanchet, 2001). Connaissant les difficultés maintes fois relevées de gestion de ce dossier, une telle acceptation n'était pas attendue.

La gestion du dossier n'est probablement pas seule en cause pour expliquer les différences entre les avis du primaire et du secondaire. Le rôle du dossier est différent selon l'importance que l'on accorde, complémentirement, à une évaluation quantifiée. On retrouve à cet égard les différences constatées à propos de l'évaluation □ les enseignants secondaires sont nettement plus favorables au fait que *les parents doivent pouvoir situer leur enfant par rapport aux autres élèves de sa classe* (59.1% / 77.8%).

5. L'estimation globale des changements

L'estimation globale des changements suscite des positions assez différenciées entre primaire et secondaire puisque six questions sur huit présentent plus de 17% de différences et sont statistiquement significatives. On semble ainsi plus convaincu au niveau primaire qu'*une adaptation de l'école était nécessaire face aux changements de la société* (84.6% / 66.1%), et l'on est moins négatif à l'égard d'EVM comme *réponse adéquate* à ces changements (38.7% / 17.2%). Malgré ces différences, le contraste entre les réponses aux deux questions reste fort. Il semble cependant que les enseignants ont su tirer parti de la situation pour procéder à de nécessaires changements, de manière plus nette au primaire: *EVM a été l'occasion d'une remise en question nécessaire des pratiques professionnelles*: (84.5% / 63.7%). Mais ce travail ne s'est pas fait dans le même état d'esprit, puisque les enseignants primaires estiment que *globalement, EVM a été pour moi une source de motivation professionnelle*, ce qui n'est pas le cas des enseignants secondaires (62.5% / 39.7%). Bon gré, mal gré, tous admettent que *les changements pédagogiques qui sont intervenus ces dernières années m'ont permis d'améliorer mon enseignement* : (77.4% / 52.9%), mais on voit que les enseignants secondaires sont très partagés, ce qui n'est pas surprenant au vu des réponses précédentes. Enfin, s'ils sont une majorité à penser qu'ils ont eux-mêmes changé, ils sont aussi majoritaires à penser que *beaucoup d'enseignants n'ont pas modifié leur manière d'enseigner*: (54.5% / 73%), et ceci de manière plus affirmée au

niveau secondaire. Cette impression d'un faible impact des changements chez les collègues plutôt que chez soi traduit probablement la difficulté avec laquelle ces changements se sont mis en place.

III. L'AVIS DES RESPONSABLES DE L'ECOLE VAUDOISE

Nous nous bornerons ici à relever les différences qui apparaissent entre les avis des 88 responsables qui ont répondu au questionnaire qui leur était destiné et les avis de l'ensemble des enseignants exposés dans le chapitre précédent. Les questions posées étaient semblables, à la différence près qu'elles ont été reformulées de manière plus neutre lorsqu'elles concernaient directement la pratique de l'enseignement. Le «*je*» a donc été généralement remplacé par «*les enseignants*». Par exemple, la question *Dans le cadre d'un cycle, je peux mieux organiser mon enseignement.* devient *Dans le cadre d'un cycle, les enseignants peuvent mieux organiser leur enseignement.*

Sur les 88 répondants, on dénombre 61 directeurs et directrices d'établissement scolaire et 22 collaborateurs de la DGEO (taux de retour 58.6%).

En général, les réponses des responsables sont plus favorables aux changements qui sont intervenus. Mais, dans la plupart des cas, elles présentent la même tendance majoritaire que celles des enseignants. Sur 159 questions, 33 font apparaître une majorité contraire (21%), et dans 32 cas la position des responsables s'inscrit dans la perspective des changements.

A. LES CYCLES PRIMAIRES

Les responsables sont défavorables au cycle monoâge (50.8% contre 37.3%) et favorables au cycle multiâge (55.3% contre 29.9%). Cette différence importante d'avec les enseignants primaires (plutôt opposés au cycle multiâge) se retrouve dans le fait que les responsables estiment aussi qu'un cycle monoâge est différent de deux degrés successifs (48.5% contre 41.2%). En général, ils attribuent aux cycles davantage de points positifs. Ils rendent le maintien d'un élève moins difficile (58.9% contre 38.2%), tout en permettant de diminuer le nombre d'élèves en échec (44.9% contre 40.6%), et en facilitant l'intégration des élèves d'origine étrangère (63.8% contre 27.5%).

B. LE CYCLE DE TRANSITION

Si les responsables de l'enseignement sont nettement plus favorables que les enseignants envers les épreuves cantonales de référence (77.8% contre 19.7%), ils sont en revanche défavorables à l'égard des niveaux en 6^e année (57.6% contre 40.1%). C'est la seule position qui est plus critique à l'égard des changements intervenus que celle des enseignants. Plus confiants que ces derniers dans la nouvelle manière d'orienter les élèves, les responsables ne pensent pas qu'elle soit trop subjective (61.7% contre 32.1%), ni qu'elle donne trop de poids aux parents (54.3% contre 44.4%).

C. LES VOIES SECONDAIRES

Les seuls éléments des voies secondaires qui n'étaient pas acceptés par les enseignants sont jugés favorablement par les responsables ☐ il s'agit de la suppression des sections en VSB (61.4% contre 29.3%) et en VSG (59.8% contre 36.4%), et de la suppression des passerelles en 8^e et 9^e année (53.3% contre 44.2%). Les responsables sont donc aussi d'accord avec le fait que l'absence de sections en VSB permet d'éviter une spécialisation trop précoce (55.8% contre 27.3%), et ils sont opposés à l'idée que cette absence en VSG entraîne plus de difficultés, pour les élèves, à mettre leurs compétences en valeur (49.4% contre 41.6%). Les répondants sont aussi d'avis, comme cela avait été projeté, que la suppression des réorientations «Vers le haut» en 8^e et 9^e favorise un climat de travail plus serein (52% contre 32.5%).

Enfin, en ce qui concerne les effets de la nouvelle structure scolaire, les responsables estiment que les élèves sont mieux préparés au passage de l'école vers le monde professionnel (51.3% contre 35.9%), et ils s'opposent à l'idée que les élèves de VSB soient moins bien préparés pour entrer au gymnase (34.5% contre 26.3%). On remarque cependant une très forte proportion de répondants qui ne savent pas que répondre (38.2%).

D. LA PEDAGOGIE (EVALUATION FORMATIVE ET DIFFERENCIATION)

Les responsables sont massivement favorables à tous les changements introduits, y compris celui auquel s'opposent les enseignants: la volonté de maintenir les élèves ayant des difficultés dans les classes régulières (60.2% contre 36.3%). De manière cohérente, ils pensent, mais à une faible majorité, que le fait de garder un élève en difficultés dans une classe régulière favorise son avenir scolaire (46.6% contre 44.3%), et ils souhaitent nettement, comme les enseignants, conserver le nombre élevé de classes spéciales.

En ce qui concerne l'évaluation formative, les responsables sont plus confiants dans ses effets, puisqu'ils estiment qu'elle favorise la motivation des élèves (64.8% contre 28.4%), et que les remédiations permettent à davantage d'élèves d'atteindre les objectifs de fin de cycle ou de degré (61.4% contre 33%). Ils désapprouvent aussi l'idée, mais de manière peu tranchée, que le travail de groupe n'aide pas ceux qui ont de la peine à comprendre une notion (48.9% contre 43.2%).

E. L'EVALUATION DU TRAVAIL ET LA PROMOTION DES ELEVES

Les responsables sont, à la différence des enseignants, favorables à la suppression des moyennes en fin de période et de cycle (54.3% contre 40.2%), ce qu'on peut mettre en relation avec le fait qu'ils considèrent que, sans moyennes, on peut mieux prendre en considération la progression de l'élève (50.5% contre 47%). On voit cependant que la majorité est faible et, dans les mêmes proportions, les responsables s'opposent à l'affirmation que les moyennes annuelles ne sont pas nécessaires. (44.7% contre 50.6%) Les répondants sont par contre plus affirmés dans leur rejet de la moyenne générale (65.5% contre 31%), ce qui favorise la prise en considération du profil de chaque élève (58.1% contre 34.9%). Ils apprécient aussi la limitation à 4 du nombre «d'éléments

significatifs nécessaires à l'évaluation d'une période (56.9% contre 38.6%), ce qui permet de consacrer plus de temps à l'enseignement (60.2% contre 34.1%).

En ce qui concerne la promotion, les responsables s'opposent, à une faible majorité, au fait que les différentes formes de promotion permettent un passage trop facile au niveau suivant (48.2% contre 42.5%), et aussi à l'idée que les tolérances sont moins équitables que les compensations (47.6% contre 30.9%).

F. LA FORMATION ET LA PROFESSION ENSEIGNANTE

Comme nous l'avons vu, les enseignants sont très positifs en ce domaine et les responsables le sont aussi. Ils se distinguent seulement en rejetant les propositions affirmant que les formations continues prennent trop de temps (62.3% contre 33%), ou que les concertations prennent trop de temps (50.6% contre 45.8%).

G. LES RELATIONS AVEC LES PARENTS

Dans ce domaine, les responsables approuvent tous les changements, y compris l'augmentation de la périodicité à 3 périodes plutôt que 2 semestres (54% contre 42.5%), et les compétences et pouvoirs des parents, qu'ils n'estiment pas trop larges (50.5% contre 45.9%). Mais il s'agit de majorités relatives sur des thèmes qui susciteraient encore de vifs débats.

RAPPEL DES PRINCIPAUX DESACCORDS

En résumé, les responsables sont en général plus favorables que les enseignants envers les changements et plus confiants dans leurs effets. Il faut cependant préciser que, pour beaucoup de questions, ils ne sont pas des acteurs directs, mais seulement des observateurs privilégiés. Leurs avis ne peuvent que se référer aux positions des enseignants qu'ils côtoient. La présentation des avis distincts de ces derniers ne doit pas faire oublier non plus que, sur de nombreux points, les directeurs sont aussi critiques.

C'est notamment le cas en ce qui concerne les critères d'orientation (pas assez clairs), le coût de la procédure d'orientation, son équité envers les défavorisés, les niveaux et les épreuves de référence. Beaucoup ont aussi passablement de doutes sur l'efficacité de la VSO et de la VSG.

A propos de l'évaluation, ils ne sont pas favorables aux 5 degrés d'appréciation, qui ne constituent pas des indications suffisamment claires du niveau atteint, et ils souhaitent une échelle plus fine qui s'appliquerait aussi aux «petits» travaux. Les élèves doivent pouvoir se situer par rapport aux autres élèves de la classe et les parents doivent aussi pouvoir le faire. Codes et commentaires ne permettent pas aux familles de savoir quand leur enfant est «en danger». Notes et moyennes offrent une meilleure protection de l'enseignant et ne les empêchent pas de

pratiquer une pédagogie «formative». Les différentes formes de promotion rendent les critères de passage confus et deux conseils de classe annuels seraient suffisants.

Enfin, globalement, les responsables estiment majoritairement que beaucoup d'enseignants n'ont pas modifié leur manière d'enseigner, malgré l'occasion d'une nécessaire remise en question des pratiques professionnelles suscitée par EVM. Beaucoup de responsables doutent que la réforme soit une réponse adéquate aux changements de la société et la plupart regrettent que les fondements d'EVM n'aient pas pu être assez débattus. Notons cependant qu'ils pensent aussi que les enseignants ont amélioré leur enseignement.

IV. EN GUISE DE CONCLUSION

On rappellera pour terminer que cette enquête repose sur un large échantillon représentatif de personnes concernées et qu'elle permet ainsi de constituer une image exacte des positions des principaux acteurs de l'école. Cette situation est assez rare pour être soulignée.

Par son caractère synthétique, ce rapport donne une place importante aux questions litigieuses et aux désaccords. Ceux-ci sont évidemment plus frappants que les éléments consensuels. On notera à ce propos que, sur 47 changements introduits par EVM tels qu'ils sont décrits dans le questionnaire, dix obtiennent des majorités défavorables de la part des enseignants, et trois seulement pour ce qui est des responsables. L'ensemble des innovations acceptées représente un changement important dans la culture pédagogique du corps enseignant, une « mise en mouvement » considérée comme nécessaire face aux transformations de notre société. Un enseignement centré sur des objectifs d'acquisition ou d'apprentissage suscite une adhésion très large. Enseignants et responsables scolaires approuvent le travail de clarification des objectifs pour les maîtres et pour les élèves, l'attention portée au guidage dans la formation et à la communication d'éléments utiles à la correction des erreurs et à l'approfondissement de connaissances qui font sens. Cette base commune, même si elle suscite encore bien des questions, est essentielle.

D'un point de vue structurel, les problèmes qui subsistent (les cycles au primaire, la suppression des sections et des passerelles au secondaire) ne paraissent pas de nature à remettre en cause des éléments importants du système. L'essentiel des désaccords concerne des aspects fonctionnels, l'évaluation du travail des élèves et leurs conditions de promotion. L'ouverture de ces questions à la société civile, les débats et les changements qui sont prévus dans ce domaine devraient pouvoir réduire une large part de ces désaccords.

Il reste encore que, pour son image et son fonctionnement, l'école devrait gagner en confiance. Elle pourrait ainsi entrer sereinement dans le dialogue avec les parents, et surtout affirmer ou réaffirmer sa capacité à former des jeunes et à bien les préparer aux formations qui suivent. Tous les enseignants devraient pouvoir en être convaincus.

D'autres analyses, plus spécifiques, tenteront de mieux cerner le profil des groupes d'enseignants satisfaits ou insatisfaits et des conditions qui provoquent adhésion ou réticence.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Blanchet, A. (2000). *Promotions et réorientations à l'issue de la 7e année exploratoire*. Lausanne: URSP 103.
- Blanchet, A. (2001). Le dossier d'évaluation trois ans après. *Deux points* ☐ ouvrez les guillemets, 15, 10-14.
- Blanchet, A. (2002). *Promotions et réorientations à l'issue de la 8e année exploratoire*. Lausanne: URSP 107.
- Daeppe, K. (2003). *Promotions et réorientations au secondaire I : de l'exploration à la généralisation*. Lausanne : URSP.