

# Quelques effets d'une réforme de structure scolaire

Autor(en): **Müller, Bernard / Nicolet, Michel**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione**

Band (Jahr): **16 (1994)**

Heft 2

PDF erstellt am: **10.08.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-786195>

## **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

## **Haftungsausschluss**

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

# Quelques effets d'une réforme de structure scolaire

*Bernard Müller et Michel Nicolet*

*Entrée en vigueur en 1986, la nouvelle loi scolaire vaudoise se caractérise par l'introduction d'une année dite d'orientation (la 5<sup>e</sup>). Tirant parti d'études effectuées auprès d'enseignants, de parents et d'élèves, cet article, dans un premier temps, met en évidence la manière dont les objectifs assignés à ce degré sont compris et interprétés dans la pratique des enseignants. On relève la prédominance de l'objectif de sélection et ses effets sur l'enseignement et l'évaluation. On évoque aussi les difficultés d'adaptation rencontrées par les élèves en l'absence d'une réelle prise en considération du rôle d'année de transition entre enseignement primaire et secondaire. Dans un deuxième temps, on essaie de dégager, dans une perspective plus générale, le jeu entre les objectifs, les contraintes et le quotidien de l'école. On constate notamment que la recherche d'équité, si elle intervient comme le moteur des conduites des divers partenaires de l'éducation, se trouve au centre d'un conflit entre des objectifs parfois contradictoires. Face à cette situation, ce que l'on observe dépasse le cadre prescriptif formel: autrement dit, le système tel qu'il est apparaît plus contraignant que le système tel qu'il était prévu.*

## **1. Introduction**

C'est en 1984, après une vingtaine d'années de questionnement autour de la rénovation des structures scolaires, que le canton de Vaud est finalement parvenu à se doter d'une nouvelle loi scolaire dont les principaux objectifs étaient la réforme des procédures d'accès à l'enseignement secondaire et la refonte administrative du système scolaire avec, en particulier, la création d'une cou-

pure horizontale entre enseignement primaire et secondaire. Dès la deuxième année de mise en application de cette nouvelle structure, le Centre vaudois de recherches pédagogiques, mandaté par le Département de l'instruction publique, a mené une étude qui se devait d'être à la fois exhaustive, de façon à ne négliger aucun des facteurs pouvant influencer la réforme, représentative de l'ensemble des situations existant dans le canton et de s'adresser aussi bien aux enseignants concernés qu'aux élèves et à leurs parents<sup>1</sup>. Cette étude s'est concentrée sur un aspect, jugé prioritaire, de cette réforme: la cinquième année, moment charnière puisque c'est à son terme que les élèves sont dirigés vers les différentes filières de l'enseignement secondaire.

Conformément à la demande, nous avons cherché à mettre en perspective les points de vue des différents partenaires de l'école: nous avons consulté par questionnaires l'ensemble des enseignants intervenant en 5<sup>e</sup> (Müller et Nicolet, 1989) et un échantillon de parents d'enfants de 5<sup>e</sup> (Müller et Nicolet, 1990); d'autre part, nous avons rencontré un groupe d'une centaine d'élèves dans le cadre d'entretiens individuels à trois reprises en 4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années (Müller et Nicolet, 1992).

Dans cet article, il ne s'agit pas d'exposer ou de résumer nos résultats de recherche, mais plutôt de les situer dans une perspective générale en approfondissant certains aspects de nos conclusions. Pour cela, nous développerons une problématique qui devrait nous permettre de sortir du cadre géographique restreint du canton de Vaud. Au-delà des changements de formes, toute modification structurelle, et la vaudoise ne fait pas exception, s'accompagne de changements sur le plan des attentes et des comportements des divers partenaires de l'institution. En plus des structures, c'est l'image même de l'école qui est modifiée ainsi que la manière dont ses acteurs l'appréhendent et la vivent au quotidien. Tous les changements intervenus ont-ils été désirés? Correspondent-ils aux buts que l'on s'était fixés? Pour apporter des éléments de réponse à ces questions, il convient de situer tout d'abord le contexte de la réforme vaudoise (cf. 1.1) avant de présenter les objectifs (aussi bien ceux qui apparaissent de fait que ceux qui étaient explicitement prévus) de la nouvelle structure (cf. 2), puis de discuter la manière dont ils se réalisent compte tenu d'un ensemble de contraintes dont il n'est pas toujours aisé de déterminer les sources (cf. 3).

### *1.1 Le contexte de la réforme*

Les années soixante ont été marquées par un débat permanent autour de la nécessité d'«adapter l'école aux conditions démographiques, sociales et économiques ainsi qu'aux exigences pédagogiques qui en découlent»<sup>2</sup>. Ces réflexions ont débouché en 1970 sur un rapport du CREPS<sup>3</sup> qui propose l'expérimentation de deux modèles de structures, l'un caractérisé par un enseignement commun jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire avec, dès la 5<sup>e</sup>, des mesures de différenciation interne (cours à niveaux et options), l'autre par une répartition, dès la 7<sup>e</sup>, des élèves dans des filières parallèles au terme de deux années de cycle d'orientation. Il s'agissait de mettre sur pied une structure plus souple autorisant les changements d'orientation et permettant une meilleure exploitation

des potentialités de chacun. Il fallait concrètement supprimer l'examen d'entrée au collège secondaire, qui intervenait en fin de 3<sup>e</sup> (puis en fin de 4<sup>e</sup>) et repousser le moment de la différenciation externe de l'enseignement. A partir de 1972, chacun de ces modèles a été expérimenté à l'échelle d'un établissement. Mais face à l'apparition de la «politique partisane» dans le débat scolaire et à l'éclatement d'un certain consensus autour de grands principes (Barbay, 1983; Bober, 1988), les projets initiaux ont dû intégrer des paramètres en partie contraires à leur caractère novateur; parmi ces contraintes, A. Mottaz (1991) cite le souci de ne pas accroître la proportion d'élèves suivant la filière des études longues. On assiste alors, tout au long de la dizaine d'années qu'ont duré ces expériences, à une focalisation de plus en plus marquée sur les procédures d'orientation/sélection, souvent au détriment de la prise en compte d'objectifs pédagogiques plus larges. Le processus de décision succédant à cette phase expérimentale a été influencé aussi bien par la «politisation» du débat que par la «dérive» constatée (Mottaz, 1991) par rapport à certaines options de base. C'est dans ce contexte qu'un projet de décret reprenant des éléments d'une des structures mises à l'essai a été rejeté par le peuple en 1981 et que la nouvelle loi de 1984 s'est mise en place. On retrouve dans cette dernière certains des principes de ce courant de réforme, mais partiellement vidés de leur contenu et isolés d'un projet d'ensemble; c'est ainsi que subsiste l'idée d'un cycle d'orientation au terme duquel les élèves seraient répartis dans des filières, cycle qui s'est réduit à une seule année!

Les modifications apportées par la nouvelle loi scolaire sont nombreuses: elles touchent aussi bien des aspects administratifs (répartition des compétences entre le Département et les régions, etc.) que pédagogiques (nouvelles procédures de raccordement entre filières de formation, présence dans les mêmes classes d'enseignants de formation différente: brevet d'instituteur ou licence universitaire, prolongation du tronc commun, etc.). Un des changements majeurs concerne l'instauration d'une cinquième année dite d'«orientation» au terme de laquelle les élèves sont dirigés dans l'une des trois divisions de l'enseignement secondaire<sup>4</sup> sur la base de leur moyenne générale calculée sur l'ensemble des disciplines<sup>5</sup>.

C'est sur cette année que nous mettons l'accent en nous interrogeant dans un premier temps sur les objectifs attribués à la 5<sup>e</sup> et sur la manière dont ils cohabitent.

## 2. Les objectifs de la 5<sup>e</sup>

Centrons-nous donc sur la 5<sup>e</sup>. Elle poursuit essentiellement deux objectifs principaux:

- le premier, l'objectif de *formation*, s'inscrit dans les buts de l'école tels que les définit la loi scolaire:
- le second, l'objectif d'*orientation/sélection*, concerne l'affectation à l'une des trois divisions prévues par le système.

Bien que cela ne figure dans aucun texte, un troisième objectif pourrait être attribué à la 5<sup>e</sup>: il s'agit de celui consistant à assurer la *transition* entre les enseignements primaire et secondaire, entre des contextes aux exigences et à l'organisation différentes. A défaut d'objectif, c'est au moins une situation de fait dont l'organisation scolaire devrait tenir compte.

Tout dans l'organisation du système scolaire contribue à faire de la 5<sup>e</sup> année un degré particulier. Cependant, hormis l'article 26 de la loi scolaire qui évoque l'enseignement différencié et l'orientation des élèves<sup>6</sup>, rien dans les textes généraux ne définit des moyens particuliers à mettre en œuvre: on inscrit donc la volonté de tenir compte de la diversité des élèves en proposant un enseignement adapté à chacun tout en se situant dans le contexte de l'orientation. Comment ces objectifs se réalisent-ils et comment cohabitent-ils?

Former, orienter/sélectionner, assurer la transition entre primaire et secondaire: ces objectifs sont-ils compatibles? La 5<sup>e</sup> peut-elle les assumer tous? Nos travaux, sans apporter directement de réponse à ces questions, ont mis en évidence un conflit entre ces objectifs multiples et montrent aussi la prédominance du caractère sélectif de la 5<sup>e</sup>. Face à ce conflit, l'institution réagit, tente de mettre en place les moyens de le résoudre, mais, faute d'une véritable ligne directrice, ne parvient guère qu'à souligner les ambiguïtés du système. C'est ce que nous allons essayer d'illustrer, en discutant, tout d'abord, trois thèses principales élaborées sur la base des constats tirés de nos travaux sur la 5<sup>e</sup>, puis en proposant une analyse plus générale.

### *1° la formation: victime du contexte sélectif*

En matière de formation, l'accent est mis sur l'avance dans le programme et on ne tient que peu compte, dans les faits, de l'hétérogénéité de la classe. Les pratiques pédagogiques en 5<sup>e</sup> contribuent ainsi à opérer la sélection, tant par les styles didactiques adoptés que par les modes d'évaluation les plus couramment usités.

La loi prévoit que, en 5<sup>e</sup>, l'enseignement soit différencié, tout en soulignant que le programme est identique pour tous les élèves. La différenciation devrait donc porter sur les modes d'apprentissage et non sur les objectifs. Or, dans la manière dont les enseignants décrivent leurs pratiques pédagogiques, on relève que la place accordée à un enseignement réellement différencié est quasi nulle. Les caractéristiques principales de l'enseignement en 5<sup>e</sup>, comme cela ressort de notre étude (Müller et Nicolet, 1989), sont les suivantes:

- le faible recours à des pratiques d'enseignement différencié: en matière d'enseignement, la majorité des maîtres privilégie l'avance dans le programme plus que la maîtrise des notions prévues<sup>7</sup> (il faut que toutes les classes d'un même établissement ou d'un même arrondissement aient parcouru la même portion du programme en prévision des épreuves communes). L'enseignement frontal est pratiquement la règle, ou alors on anticipe la sélection et l'on différencie les objectifs à atteindre, facilitant par là la différenciation des élèves;

- le fait que la classe hétérogène soit davantage perçue par les enseignants comme un contexte favorisant la différenciation des élèves que comme un espace pédagogique stimulant.

Si, en 5<sup>e</sup>, les pratiques pédagogiques ont tendance à s'uniformiser, il en va de même de la manière dont les enseignants évaluent, qui elle aussi a tendance à répondre à des objectifs de sélection plus que de formation :

- sur le plan de l'évaluation, il ne s'agit pas tant de participer à la progression des apprentissages ou de dresser un bilan que de différencier, de discriminer. Si, pour la majorité, la 5<sup>e</sup> contraint l'enseignant à modifier ses méthodes pédagogiques, cette influence du nouveau contexte scolaire est encore plus marquée sur les modes d'évaluation <sup>8</sup>;
- il est d'usage courant d'utiliser des moyennes-cibles <sup>9</sup> : pour chaque contrôle, le maître choisit son barème de manière à ce que la moyenne de sa classe soit la plus proche possible d'une valeur préétablie (au sein d'un établissement ou d'un arrondissement). Bien qu'elles ne soient pas préconisées par le DIPC, ce mode d'évaluer apparaît comme une contrainte «réglementaire» dans laquelle on voit le moyen d'assurer une certaine équité face à l'orientation/sélection.

Cardinet (1977, 1982) insiste sur la nécessité de recourir à des modes d'évaluation adaptés aux visées qu'on leur assigne. L'analyse des réponses des enseignants souligne par contre une grande confusion dans les rôles dévolus aux notes. Ainsi, pour plus de 80% des maîtres, «plus la note rend compte, en plus du degré de maîtrise d'un apprentissage, de l'attitude de l'élève, de ses méthodes de travail, plus elle est informante dans la perspective du processus d'orientation/sélection» (Müller et Nicolet, 1989). Mais ils sont presque aussi nombreux (70%) à penser que «la note doit rendre compte de la maîtrise, indépendamment de toute autre considération». Cette confusion est sans doute à mettre en relation avec toute l'ambiguïté du discours sur le rôle de la 5<sup>e</sup> dans le fonctionnement du système scolaire. Il paraît difficile de concilier un enseignement, et, partant, une évaluation centrée sur le travail de l'élève, tenant compte de ses méthodes d'apprentissages, de son rythme d'acquisition, tout en poursuivant la différenciation des enfants.

## *2° la transition: une réalité oubliée en 5<sup>e</sup>*

En 5<sup>e</sup>, rien n'est prévu explicitement pour favoriser une transition progressive entre les exigences de l'école primaire et celles de l'école secondaire: les difficultés d'adaptation que les élèves peuvent rencontrer influencent donc la sélection. De plus, pour les enfants, la 5<sup>e</sup> provoque une rupture dans le modèle qui leur permettait jusque-là d'appréhender leur cursus scolaire.

Ses aspects tant structurels que fonctionnels contribuent à rendre la 5<sup>e</sup> fort singulière. Elle s'inscrit comme une année à part dans le cursus des enfants. L'analyse des déclarations des enseignants, des parents et des élèves montre que la 5<sup>e</sup> provoque des difficultés d'adaptation nombreuses, spécialement chez les élèves les plus faibles: le rythme de travail plus soutenu apparaît aux yeux des parents et des enfants comme la principale source de problèmes. Si les carac-

téristiques propres à l'organisation de type secondaire (plurimagistralité, découpage très strict du temps scolaire en périodes de 45 minutes) sont plutôt appréciées par les élèves, les corollaires de cette organisation sont par contre plus délicats à «apprivoiser» (gestion des devoirs à domicile, changements de locaux en général plus fréquents, style pédagogique et personnalité des enseignants,...). Cela ajouté aux enjeux de la 5<sup>e</sup>, il en résulte que certains élèves n'osent plus demander des explications supplémentaires lorsqu'ils ne comprennent pas une notion abordée en classe.

Les résultats scolaires baissent chez pratiquement tous les élèves (on relève une corrélation de .74 entre les moyennes de 4<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup>), sans qu'on puisse l'expliquer uniquement par des différences dans la manière d'évaluer des enseignants de 4P et de 5<sup>e</sup>. On constate des écarts importants en fonction du niveau de départ: les élèves qui seront finalement orientés en DT voient leurs résultats baisser en moyenne de 1 point alors que ceux qui poursuivront leur scolarité en DP ont, en 5<sup>e</sup>, des notes proches de celles qu'ils avaient auparavant. Ainsi, en 5<sup>e</sup>, les problèmes d'adaptation jouent un rôle crucial pour l'orientation/sélection des élèves.

La transition primaire/secondaire n'affecte pas seulement le niveau des notes. On remarque en effet que:

- les difficultés d'adaptation, pour le premier semestre surtout, et les enjeux de la sélection, principalement au second semestre, définissent un ensemble de conditions susceptibles d'engendrer un certain stress <sup>10</sup>;
- le passage 4P/5<sup>e</sup> amène les élèves à changer leur représentation du cursus scolaire. En fin de 4<sup>e</sup>, le discours des élèves s'organise autour de quatre principes <sup>11</sup> qui, d'un point de vue logique, peuvent être assimilés à des axiomes:

- 1° le cursus scolaire est défini par un accroissement régulier des exigences;
- 2° en grandissant, on est capable de satisfaire à des exigences plus élevées;
- 3° les années scolaires sont indépendantes les unes des autres (le passage à un degré supérieur est donc un nouveau départ où tout est possible);
- 4° les divisions sont hiérarchisées et plus ou moins désirables;  
corollaire: la volonté personnelle permettra le parcours scolaire souhaité.

Au terme de la 5<sup>e</sup>, ce modèle est fortement remis en question chez la plupart des élèves. Ils n'ont plus les mêmes repères. Pour beaucoup, le saut entre 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> est nettement plus important que la progression attendue sur le plan des exigences. Ils perdent donc confiance dans leur capacité à anticiper la suite de leur scolarité. Il n'a pas été possible de réajuster progressivement ce modèle et la 5<sup>e</sup> a constitué une véritable rupture tant dans leur cursus que dans leur façon de l'appréhender. Avant, tout semblait réalisable; après, on a par contre

le sentiment d'être placé dans une filière que l'on pense impossible à quitter. De ce point de vue-là, la 5<sup>e</sup> se montre incapable d'assurer une transition harmonieuse.

Rien n'est explicitement prévu pour assurer une transition progressive entre les modes d'organisation scolaire primaire et secondaire. Au vu de l'analyse des déclarations des parents, des enseignants et des enfants, la 5<sup>e</sup> apparaît avant tout comme façonnée dans le moule de la division pré-gymnasiale (qui rassemblera environ un tiers des élèves). Et, ce n'est sans doute pas innocent, les enseignants voient la facilité d'adaptation comme un indice pertinent de la réussite scolaire ultérieure.

### *3° la sélection: mise en doute de la valeur des notes en tant que critère unique*

La 5<sup>e</sup> se veut année d'orientation. Certains y voient plutôt une année sélective qui remplace l'ancien concours d'admission au collège. Les notes ne sont pas toujours retenues comme les seuls critères pertinents.

De manière générale, les enseignants sont satisfaits de l'accord entre l'orientation de leurs élèves et leurs appréciations (c'est le cas pour 86 % des maîtres de classe). Ce constat ne peut surprendre dans la mesure où c'est sur ces dernières que se fonde la décision d'orientation. Toutefois, la procédure est perçue comme imparfaite: toutes les observations ne peuvent être traduites en notes. Alors on regrette que certains aspects de la personnalité de l'enfant ou des facteurs environnementaux (soutien familial,...) ne puissent être pris en considération dans la décision. On reconnaît certes aux notes un pouvoir légitime, mais on souhaiterait parfois le tempérer en recourant à des données plus subjectives dont on sait par ailleurs (Weiss, 1986) qu'elles ne sont pas dépourvues de validité. Les enseignants voudraient à la fois une procédure codifiée (objective et équitable) et une meilleure prise en considération de leur pronostic sur l'avenir de leurs élèves. Cette ambiguïté relève de la même problématique que celle observée en matière d'évaluation: hésitation entre «rigueur normative» et évaluation globale et plus subjective de la situation de chaque élève.

Chez les parents, les points de vue sur l'orientation sont plus divers, mais on relève tout de même un certain consensus à deux niveaux:

- satisfaction face à la suppression de l'ancien concours d'admission au collège;
- souhait d'une orientation plus tardive au terme d'un cycle d'observation plus long<sup>12</sup> de façon à réduire le poids des difficultés d'adaptation.

Chez les élèves, la question de la sélection ne se pose pas vraiment. Faute de repères et du recul suffisant, ils ne parviennent pas à imaginer un système en dehors de celui qu'ils connaissent<sup>13</sup>.

En matière d'orientation/sélection, tout ne s'arrête pas en 5<sup>e</sup>. A chacun des degrés suivants, l'élève dont les résultats le permettent peut passer dans une division plus exigeante, le plus souvent en répétant l'année. Lorsqu'ils sont en fin de 6<sup>e</sup>, les élèves interrogés sont peu favorables à ces mesures car elles ne s'inscrivent pas dans le modèle qu'ils ont, ou plutôt qu'ils avaient, du dérou-



lement de la scolarité (voir ci-dessus): le redoublement est perçu comme un échec et les élèves craignent de devoir retrouver ultérieurement la division initiale en cas de difficultés,...

Les parents, quant à eux, sont très favorables à ces mesures «correctives» dans lesquelles ils voient un moyen d'échapper à la fatalité de la décision prise en fin de 5<sup>e</sup>. Pour les enseignants, enfin, les réorientations posent certains problèmes sur le plan de la gestion de la classe et de l'enseignement. Ils sont en effet confrontés à un dilemme en matière d'évaluation: en mettant de trop bonnes notes, on risque de perdre ses meilleurs élèves ou de laisser croire à certains qu'ils pourraient envisager une poursuite de leur scolarité dans une autre division... Pourtant les réorientations sont relativement nombreuses<sup>14</sup>. Faut-il les comprendre comme le révélateur de la souplesse du système ou comme l'indice d'une orientation erronée en 5<sup>e</sup>?

On touche à nouveau à la place accordée dans le système à la sélection et aux relations qu'elle entretient avec les autres objectifs. C'est la question que nous allons reprendre maintenant, en la situant dans la perspective des contraintes du système éducatif.

### 3. Objectifs et contraintes

Le système éducatif est régi par un cadre prescriptif légal et par un ensemble de règles diffuses, plus ou moins explicites et acceptées. Faute d'objectifs clairement définis, l'enseignant compose avec des contraintes plus ou moins codifiées pour surmonter les conflits entre objectifs pédagogiques et objectifs institutionnels locaux, régionaux ou cantonaux.

En 5<sup>e</sup>, on n'enseigne pas comme en 6<sup>e</sup> et encore moins comme en 4<sup>e</sup>. Est-ce dû aux enjeux particuliers de ce degré? Est-ce le fruit d'une politique éducative déterminée? Loi, règlement, dispositions d'application, les règles établies peuvent paraître contraignantes. Dans une certaine mesure elles le sont, mais ce que l'on observe dépasse largement ce cadre prescriptif formel. Dans ce phénomène, la recherche d'équité joue un rôle très important. Pratiquement tout ce qui se met en place (appuis, concertations de branches, méthodes d'évaluation,...) vise à harmoniser les conditions d'enseignement, à placer tous les élèves dans des conditions identiques. La question qui devrait alors se poser, c'est de savoir de quelle équité il s'agit et par rapport à quel(s) objectif(s) elle est définie. Faut-il, par exemple, placer tous les élèves, avec leur diversité, dans des conditions parfaitement identiques (en mettant ainsi certains dans l'impossibilité d'atteindre tous les objectifs), ou au contraire est-il plus équitable de tenir compte des différences entre les enfants en recourant à un enseignement clairement différencié? L'équité commande-t-elle de différencier les objectifs ou de différencier les méthodes pédagogiques? On relève que, si l'équité intervient comme le moteur des conduites des divers partenaires de l'éducation, elle se heurte aux objectifs poursuivis simultanément et au conflit qui en résulte. Pour bien l'illustrer, il est intéressant de se pencher sur certaines des caractéristiques

associées à la formation, à la sélection et à l'orientation. Concernant ces deux dernières, on les met souvent en opposition, sans pour autant que l'on s'appuie sur des définitions claires. Le tableau que nous proposons ci-dessous tente de les distinguer sur quelques critères dont la plupart peuvent aussi s'appliquer aux objectifs de formation. Nous omettons ici la transition, dans la mesure où elle n'apparaît que comme une donnée factuelle à laquelle on n'associe aucun objectif spécifique.

	FORMATION	ORIENTATION	SÉLECTION
principes généraux	réalisation des objectifs du programme  (enseignement différencié?)	choix d'une filière pour un enfant particulier  (adaptation du système aux caractéristiques des enfants)	choix d'élèves pour une filière particulière  (adaptation des élèves aux caractéristiques du système)
intérêts visés	enfant	enfant fonctionnement du système	fonctionnement du système enfant
quota		aucun	explicites ou sous-entendus
évaluation (types)	formative sommative	pronostique sommative formative	sélective (normative)
évaluation (finalités)	régulation de l'enseignement et des apprentissages  adapter l'enseignement aux caractéristiques des élèves	description aide à la décision  déterminer les filières adaptées aux caractéristiques des élèves	discrimination (classement des élèves)  repérer les élèves adaptés aux caractéristiques des filières
type de décision	pédagogique	institutionnelle (peu codifiée)	institutionnelle (fortement codifiée)
pouvoir de décision	l'enseignant	concertation des partenaires	institution

En fonction de ce tableau, que l'on mette l'accent sur l'orientation ou sur la sélection n'est pas sans effets sur l'enseignement et, par suite, sur l'objectif de formation. Si l'on considère la sélection, l'équité résidera plus dans la validité du classement des élèves qu'il s'agira alors de différencier au mieux. L'orientation, qui apparaît comme un système moins strictement codifié, s'accommodera mieux d'une évaluation intégrée<sup>15</sup>, plus proche de la régulation des apprentissages et de l'enseignement et, aussi, plus utile pour l'élève. En caricaturant les choses, on pourrait dire que la sélection s'intéresse plus à la régulation et au fonctionnement du système, alors que l'orientation se préoccupant avant tout de l'élève apparaît comme un objectif «pédago-compatible». C'est

autour de ces concepts que la recherche d'équité prend du sens, mais aussi qu'elle pose problème. En effet, vue sous cet angle, elle devient le principal enjeu du conflit d'objectifs que nous avons déjà signalé.

Face à ce conflit, comment l'enseignant et, de manière plus générale, l'institution réagissent-ils? On tend à faire comme si la fonction unique était la sélection. En niant les autres objectifs, on supprime la cause du conflit. Bien sûr, cela ne peut se faire qu'en conformité avec les règles du système. En posant quelques jalons d'une sociologie des pratiques en matière d'évaluation, Perrenoud (1986) rappelle que «... lorsqu'il évalue, le maître n'est pas autonome. Il n'est pas censé évaluer en fonction de ses seuls besoins pédagogiques ou de sa seule philosophie de l'évaluation. L'organisation lui demande, en bref, de se conformer à des règles censées garantir: – soit l'adéquation de l'évaluation à ses fonctions à l'échelle du système... – soit l'efficacité ou la régulation de l'enseignement à l'échelle de la classe». Ce constat pourrait déborder le cadre de l'évaluation pour s'appliquer, de manière plus générale, à l'enseignement, voire au fonctionnement même du système scolaire et de ses sous-systèmes (organisation régionale, établissements, classes). La question qui se pose alors, c'est de savoir quelles sont les contraintes et d'où elles proviennent.

L'essentiel de la codification, en ce qui concerne le fonctionnement du système, se rapporte à l'évaluation (nombre de notes, conditions de promotion ou d'orientation, mode de calcul des moyennes, coefficients,...). Le cadre légal n'est toutefois guère connu des praticiens qui ne sont pas nécessairement directement informés<sup>16</sup>. Ce que l'on observe, c'est une sorte d'escalade dans les contraintes: au niveau supérieur, elles ne sont exprimées qu'en termes généraux, laissant une certaine place à l'interprétation; à l'échelle de l'établissement, le cadre devient plus restrictif et les prescriptions plus sévères; au niveau de l'individu (le praticien), on est souvent amené à une interprétation plus étroite des contraintes et parfois même à en ajouter d'autres<sup>17</sup>.

Pourquoi se réfère-t-on plutôt à des règles implicites et diffuses? L'usage est ressenti comme une obéissance à des règles, ou devient progressivement la règle. Faute de ligne directrice, et vraisemblablement aussi d'une (in)formation rigoureuse des enseignants, l'usage privilégie l'objectif de sélection qui est clairement perçu comme celui du système<sup>18</sup>. Il n'y a donc pas vraiment de choix aux yeux de l'enseignant. Partant de là et du souci d'assurer une sélection qui soit la plus juste possible, l'enseignant doit composer avec les autres buts de l'école avec toutes les difficultés que nous avons décrites. Placé dans une situation aussi ambiguë, il se conforme à ce qu'il perçoit comme des règles ou, comme le souligne Perrenoud (op. cit.), il va, dans le cadre de ce qui est institutionnellement acceptable, jouer avec des règles, se ménager quelques plages de liberté de manière à être le plus en accord possible avec ses convictions pédagogiques.

Ainsi, n'ayant pas de cadre vraiment défini, la 5<sup>e</sup> semble privilégier le bon fonctionnement du système plus que les objectifs proches des besoins des enfants et de l'enseignement. Il ne s'agit sans doute pas d'une volonté délibérée, mais plutôt des conséquences d'une interprétation pragmatique des règles et des attentes, telles que les enseignants les perçoivent. Ils essaient de concilier des objectifs parfois contradictoires pour, d'une part, permettre le bon dérou-

lement de leur enseignement, mais aussi, d'autre part, pour se «protéger» de la pression et du contrôle exercés par les partenaires du système (élèves, parents, collègues, direction): l'essentiel, c'est bien d'assurer la conformité du processus d'orientation/sélection aux prescriptions.

### Pour conclure

Sélection? Orientation? La distinction entre ces termes est importante en fonction des enjeux politiques que chacun d'eux recouvre. Au-delà de la procédure de différenciation, le terme est révélateur d'un certain climat, d'une couleur qui teinte aussi l'enseignement et la manière d'appréhender et de vivre l'école. D'ailleurs, le législateur n'a pas innocemment qualifié la 5<sup>e</sup> d'«année d'orientation», le terme étant moins «chargé». Toutefois, on n'a pas réellement réussi à mettre en place un système qui relève véritablement de l'orientation, peut-être parce que la réforme n'a pas été suffisamment «accompagnée».

Recherche d'équité et jeu avec les règles pour minimiser l'impact des conflits entre objectifs contradictoires conditionnent donc largement la manière dont l'école fonctionne au quotidien. En parlant d'évaluation, Bélair (1990) montre bien l'écart que l'on relève entre les théories de l'évaluation, les directives institutionnelles et la réalité des salles de classe, et que, à défaut d'être équitable, l'évaluateur essaie le plus souvent d'être «juste». Ce constat peut être étendu à tous les aspects codifiés de l'institution. Faute de pouvoir concilier l'ensemble des objectifs de l'école, et pour être conforme aux attentes perçues du système, l'école vaudoise va donc chercher à assurer la plus grande justice possible en matière de sélection.

Réformer les structures scolaires ne peut guère se réduire à une loi et à son règlement d'application. Le cadre ainsi défini laisse beaucoup de place à l'interprétation et le système que l'on observe ne correspond pas nécessairement en tous points à celui que l'on désirait. Une réforme ne passe pas sans difficultés sur le terrain. De plus, une fois mise en place, elle évolue, mais les problèmes constatés au début se déplacent plus qu'ils ne se résorbent (Nicolet et Duboux, 1993).

## Notes

- <sup>1</sup> Il s'agissait de faire le point sur la réforme dans un contexte marqué par un grand nombre de critiques et de réticences vis-à-vis de la nouvelle loi. Signalons également que diverses associations d'enseignants et de parents d'élèves avaient lancé une enquête avant même la fin de la première année de fonctionnement de la nouvelle structure.
- <sup>2</sup> Rapport du Conseil d'Etat au Grand Conseil sur les expériences de réforme de l'école vaudoise et les intentions du gouvernement, 1975.
- <sup>3</sup> Conseil de la réforme et de la planification scolaire, organe créé en 1967 pour succéder à la commission des quarante qui avait été chargée en 1960 d'étudier la structure d'ensemble de l'école vaudoise, suite à une réforme de l'organisation des collèges secondaires.
- <sup>4</sup> Division prégymnasiale (DP), supérieure (DS) et terminale à options (DT).
- <sup>5</sup> Une seule discipline n'entre pas dans le calcul de la moyenne générale; il s'agit de l'histoire biblique. Toutes les autres y figurent avec des poids différents. La procédure d'orientation est la suivante: un seuil d'accès à chacune des divisions est fixé en début d'année par le Département de l'instruction publique; si la moyenne générale de l'élève est supérieure à celui-ci, il accède alors de plein droit à la division concernée. Si elle est inférieure mais se trouve dans la zone comprise entre ce seuil et un second, nécessairement inférieur, fixé régionalement à la fin de l'année scolaire, son cas est revu; la décision d'orientation appartient alors aux parents, qui s'appuient pour cela sur le préavis du conseil de classe. Enfin, si elle n'atteint pas ce second seuil, l'enfant est affecté à la division inférieure. Jusqu'à l'année scolaire 1991/92, le premier seuil était aussi fixé régionalement et la décision dans les cas d'entre-deux-seuils revenait au conseil des directeurs d'un arrondissement. C'était donc la situation en vigueur lorsque nous avons entrepris nos enquêtes.
- <sup>6</sup> «Au cinquième degré, tous les élèves suivent le même programme, qui comprend l'enseignement de l'allemand. L'enseignement y est donné de manière différenciée, selon les possibilités des élèves et en vue de l'orientation de ceux-ci. L'effectif des classes est adapté à ce type d'enseignement. Les maîtres ont des exigences adaptées aux capacités des élèves. Dès le début du mois de janvier, le maître de classe communique aux parents sa première estimation relative à l'orientation en cours.»
- <sup>7</sup> Plus de 60% des maîtres de branches à fort coefficient reconnaissent «aborder une notion nouvelle bien que quelques élèves n'aient pas assimilé la notion précédente»; plus de la moitié des maîtres de classe disent que cela leur arrive plus souvent en 5<sup>e</sup> que dans leurs autres expériences professionnelles.
- <sup>8</sup> 76% des enseignants affirment que la 5<sup>e</sup> les a obligés à changer leur façon de mettre des notes.
- <sup>9</sup> Si cette pratique n'est pas propre à la 5<sup>e</sup> secondaire, elle trouve là un terrain des plus favorables: les trois quarts des enseignants de branches à fort coefficient y recourent. L'évaluation pose des problèmes analogues dans les degrés suivants de la scolarité puisque, en fonction de leurs moyennes, les élèves peuvent bénéficier d'une réorientation. D'autre part, l'usage des moyennes-cibles existait aussi dans le système scolaire précédent, plus souvent au secondaire inférieur qu'au primaire.
- <sup>10</sup> L'analyse factorielle effectuée sur un groupe de réponses au questionnaire destiné aux parents fait ressortir deux facteurs susceptibles de générer du stress: d'une part, les difficultés d'adaptation de l'élève et, d'autre part, les enjeux liés à l'orientation/sélection (Müller, Nicolet, 1990).
- <sup>11</sup> Pour plus de détails, se référer à Müller et Nicolet, 1992.
- <sup>12</sup> 55% des parents interrogés estiment qu'une année est une durée trop courte pour orienter, 71% estiment que la sélection intervient trop tôt dans le cursus scolaire.

- <sup>13</sup> Ainsi, pour eux, repousser la différenciation en filières n'aurait pas de sens parce qu'on ne peut pas mettre tous les élèves dans la même division (ce serait trop facile pour certains, trop difficile pour d'autres).
- <sup>14</sup> Quelques chiffres (moyennes des 5 premières années de la réforme): plus de 13% des élèves de 6<sup>e</sup> DT sont réorientés en 6<sup>e</sup> DS et 5% des 7<sup>e</sup> DT passent en DS; près de 5% des élèves de 6<sup>e</sup> DS passent en DP et 2% de 7<sup>e</sup> DS à DP.
- <sup>15</sup> C'est-à-dire d'une évaluation conçue comme un aspect d'une séquence didactique.
- <sup>16</sup> Les dispositions d'application du DIPC sont adressées aux directeurs d'établissement, charge à eux de les transmettre aux enseignants.
- <sup>17</sup> Les moyennes-cibles en sont un bon exemple.
- <sup>18</sup> La 5<sup>e</sup> année remplaçant l'ancien concours d'admission au secondaire, il apparaît naturel de considérer la sélection comme un objectif prioritaire.

### Bibliographie

- Barbay, F. (1983). Georges Panchaud et la réforme de l'école. Préface de l'ouvrage: G. Panchaud. *Ces impossibles réformes scolaires*. Lausanne: Ed. Réalités sociales.
- Bélair, L. (1990). Evaluation: comparer en toute équité. *Mesure et évaluation en éducation* 13 (2), 23-45.
- Bober, G. (1988). La réforme de l'école vaudoise, genèse de la loi scolaire du 12 juin 1984. Lausanne: LEP.
- Cardinet, J. (1977). *Objectifs pédagogiques et fonction de l'évaluation*. Neuchâtel: Institut romand de recherches et documentation pédagogiques.
- Cardinet, J. (1982). La cohérence nécessaire dans le choix des procédures d'évaluation scolaire. *Revue européenne des sciences sociales*, 63, 41-57.
- Mottaz, A. (1991). L'école vaudoise de 1971 à 1981. Université de Lausanne: Thèse de doctorat.
- Müller, B. & Nicolet, M. (1989). *Etude sur la 5<sup>e</sup> secondaire: enquête auprès des enseignants*. Lausanne: Centre vaudois de recherches pédagogiques.
- Müller, B. & Nicolet, M. (1990). *Etude sur la 5<sup>e</sup> secondaire: enquête auprès de parents*. Lausanne: Centre vaudois de recherches pédagogiques.
- Müller, B. & Nicolet, M. (1991). Vaud: évaluation dans un système sélectif. *Résonance*, 10, 19-22.
- Müller, B. & Nicolet, M. (1992). *5<sup>e</sup>: orientation/sélection, mais encore... De la 4<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup>, des élèves racontent*. Lausanne: Centre vaudois de recherches pédagogiques.
- Nicolet, M. & Duboux, Ph. (1993). *Regards sur la 5<sup>e</sup>. L'image de la 5<sup>e</sup> chez les enseignants, et son évolution, au travers de deux enquêtes*. Lausanne: Centre vaudois de recherches pédagogiques.
- Perrenoud, Ph. (1986). L'évaluation codifiée et le jeu avec les règles: aspect d'une sociologie des pratiques. In *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?* De Ketele, J.-M. Ed. Bruxelles: De Boeck.
- Perrenoud, Ph. (1991). Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative. *Mesure et évaluation en éducation* 10 (4), 49-81.
- Theytaz, P. (1991). De l'ère du crayon rouge à l'ère du droit de tous à la culture. *Résonance*, 10, 39-42.
- Weiss, J. (1986). La subjectivité blanchie? In *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?* De Ketele, J.-M. Ed. Bruxelles: De Boeck.

# Einige Konsequenzen einer Reform der Schulstrukturen

## *Zusammenfassung*

Das im Jahre 1986 eingeführte Schulgesetz des Kantons Waadt charakterisiert sich durch ein sogenanntes Orientierungsjahr (das fünfte Schuljahr). Dieser sich auf ausführlichen Studien und Befragungen bei Lehrern, Eltern und Schülern stützende Artikel zeigt zuerst, wie die Ziele dieses Schuljahres von den Lehrern in ihrem Unterricht verstanden und interpretiert werden. Auffallend ist, daß in diesem Schuljahr vor allem die Selektion und ihre Auswirkungen auf Unterricht und Bewertung maßgebend sind. Weiterhin ist von den Anpassungsschwierigkeiten der Schüler die Rede, da das fünfte Schuljahr nur selten als ein Übergangsjahr zwischen Primar- und Sekundarstufe betrachtet wird. Ferner wird in einer globaleren Perspektive in diesem Artikel versucht, das Zusammenspiel von Lernzielen, schulspezifischen Zwängen und Schulalltag hervorzuheben. Obwohl die Suche nach Gerechtigkeit die Verhaltensweisen der betroffenen Erziehungspartner antreibt, steht sie dennoch im Zentrum eines Konflikts zwischen manchmal gegensätzlichen Lernzielen. In dieser Situation geht das Beobachtete weit über den gesetzlichen Rahmen hinaus; das jetzige System scheint, anders gesagt, einschränkender als das ursprünglich vorgesehene.

## On some effects of a school system reform

### *Summary*

In 1986 the Canton de Vaud adopted a new school system which includes a whole year dedicated to guidance and orientation (5th grade). After studies and inquiries among groups of teachers, parents and pupils, the present article sets out to show how the goals assigned to this new orientation system are interpreted and what problems are encountered by the teachers. One of the main concerns seems to be that of selecting, with all its implications on evaluation and didactics. Another problem lies in the lack of transition between primary and secondary level teaching. After this brief survey, the authors try to discuss the relationships between objectives, constraints and practice. If fairness is greatly valued among the different actors of the system, it is also a source of conflict between contradictory goals: in other words the practice of selection seem to bypass the primary objective of orientation.