

## L'évaluation en classe en Suisse romande Des politiques aux pratiques enseignantes

Patricia Gilliéron Giroud et Walther Tessaro

Volume 32, numéro 3, 2009

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1024931ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1024931ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (imprimé)

2368-2000 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Giroud, P. G. & Tessaro, W. (2009). L'évaluation en classe en Suisse romande : des politiques aux pratiques enseignantes. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(3), 47-76. <https://doi.org/10.7202/1024931ar>

Résumé de l'article

La Suisse romande a connu récemment une période d'intenses réformes scolaires. De nombreuses études et recherches avaient alimenté les réflexions et suscité un fort intérêt pour une mise en application des innovations dans les classes. Malgré l'enthousiasme de départ, les réformes se sont heurtées à des oppositions inattendues. Politiques, parents et enseignants ont manifesté des doutes et des critiques, souvent virulents, contre les changements entrepris. L'abandon des notes chiffrées, épiphénomène des projets de réforme, occupera sans partage le devant de la scène politique et médiatique et entraînera un retour à des pratiques plus traditionnelles. Le bilan proposé dans cet article décrit les intentions des mouvements de réforme, les différentes phases de leur mise en oeuvre et les effets connus sur les pratiques enseignantes. Il met en évidence la complexité de nos systèmes scolaires et ses contradictions, tout en relevant les apports positifs d'une période d'échanges et d'actions en vue d'améliorer l'école.

## L'évaluation en classe en Suisse romande : des politiques aux pratiques enseignantes

**Patricia Gilliéron Giroud**

*Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques*

**Walther Tessaro**

*Université de Genève*

**MOTS CLÉS:** Réformes, évaluation des apprentissages, pratiques enseignantes, Suisse romande

*La Suisse romande a connu récemment une période d'intenses réformes scolaires. De nombreuses études et recherches avaient alimenté les réflexions et suscité un fort intérêt pour une mise en application des innovations dans les classes. Malgré l'enthousiasme de départ, les réformes se sont heurtées à des oppositions inattendues. Politiques, parents et enseignants ont manifesté des doutes et des critiques, souvent virulents, contre les changements entrepris. L'abandon des notes chiffrées, épiphénomène des projets de réforme, occupera sans partage le devant de la scène politique et médiatique et entraînera un retour à des pratiques plus traditionnelles. Le bilan proposé dans cet article décrit les intentions des mouvements de réforme, les différentes phases de leur mise en œuvre et les effets connus sur les pratiques enseignantes. Il met en évidence la complexité de nos systèmes scolaires et ses contradictions, tout en relevant les apports positifs d'une période d'échanges et d'actions en vue d'améliorer l'école.*

**KEY WORDS:** School system reforms, learning experiences grading, teaching practices, Switzerland

*The French speaking part of Switzerland recently experienced major school system reforms. Not only research and development studies brought up thoughts in this area but also generated a strong interest towards the implementation of those innovative changes. Although these changes were first met with enthusiasm, unexpected opposition aroused. Politics, parents and teachers became quite doubtful and critical. Considered as an epiphenomenon within the overall project, the abolishment of numerical marks got excessive media and political coverages.*

*Consequently, some traditional policies (numerical marks) were reintroduced. In this paper, we tried to describe these reforms such as their goals, their implementation steps and their known impact on teaching practices. On one hand, we showed that our school system is complex and full of contradiction. On the other hand, we underlined the positive aspects of such a period when moves and thoughtful exchanges led to further attempts to improve our schools.*

**PALAVRAS-CHAVE:** Reformas, avaliação das aprendizagens, práticas de ensino, Suíça Romanda

*A Suíça Romanda conheceu recentemente um período de intensas reformas escolares. Numerosos estudos e investigações alimentaram as reflexões e suscitaram um forte interesse na aplicação de inovações na sala de aula. Apesar do entusiasmo inicial, as reformas confrontaram-se, no entanto, com oposições inesperadas. Políticos, pais e professores manifestaram dúvidas e críticas, muitas vezes virulentas, contra as mudanças realizadas. O abandono das notas quantitativas, epifenómeno dos projectos de reforma, assumirá o protagonismo na cena política e mediática e conduzirá a um retorno às práticas mais tradicionais. O balanço proposto neste artigo descreve, desde logo, os momentos da reforma, as diferentes fases da sua implementação e os efeitos conhecidos sobre as práticas de ensino. Além disso, põe em evidência a complexidade dos nossos sistemas escolares e as suas contradições, destacando os contributos positivos de um período de trocas e de acções com o propósito de melhoria das nossas escolas.*

---

Note des auteurs – L'URSP est une institution vaudoise qui est rattachée au Secrétariat général (SG) du Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC) du canton de Vaud. Toute correspondance peut être adressée comme suit : Patricia Gilliéron Giroud, Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques, Routes de Chavannes 31 – 1014, Lausanne, téléphone : 021/316 06 24, télécopieur : 021/316 06 11, ou par courriel aux adresses suivantes : [patricia.gillieron@vd.ch] ou [walther.tessaro@unige.ch].

À la fin du xx<sup>e</sup> siècle, des projets de réforme scolaire ont été conçus puis mis en œuvre en Suisse romande. Un mouvement enthousiaste, porté par une riche documentation scientifique et de nombreux travaux suisses et romands, a incité politiques, responsables scolaires, enseignants et parents à vouloir changer l'école. Les innovations ont été menées sur plusieurs fronts. Ainsi, l'organisation des cycles pluriannuels ou l'instauration d'une dynamique de collaboration au sein des établissements côtoyaient-elles la volonté de changer fondamentalement les modalités d'évaluation des apprentissages.

En Suisse, l'éducation relève principalement de la compétence des 26 cantons ou demi-cantons. Sept d'entre eux (Berne, Fribourg, Genève, Jura, Neuchâtel, Valais et Vaud) sont entièrement ou partiellement francophones et constituent la Suisse romande. Chaque canton a mené une réforme scolaire selon les particularités du contexte politique, des impératifs financiers et d'un calendrier de mise en œuvre.

L'ampleur et la dynamique des réflexions menées au cours des réformes ne peuvent prendre place dans quelques pages d'une revue. Le lecteur intéressé par les détails de cette période intense trouvera de nombreuses études et recherches descriptives ou analytiques dans la liste des références de cet article.

Il a fallu donc faire de difficiles choix d'écriture. Seuls les changements entrepris dans les cantons de Berne, de Genève et de Vaud seront décrits ici car ces réformes locales ont bénéficié de plusieurs suivis et études sur leur mise en œuvre dans les classes. Chacune, dans un environnement particulier, a tenté d'appliquer des principes semblables et a rencontré des phases d'adaptation forcées similaires.

Avant d'entrer dans les détails de ces réformes et, lorsque ces indications existent, de l'évaluation de leur introduction dans les classes ou les établissements scolaires, un survol des travaux et des réflexions à l'origine des changements permettra d'approcher les idées pédagogiques et scientifiques soutenant les innovations.

## Réflexions et travaux romands à l'origine des réformes de l'évaluation

Les réformes de l'évaluation prennent source dans des réflexions et des travaux romands abondants. Les recherches sur l'évaluation scolaire, comme le relève Cardinet (1991), prennent leur essor déjà dans les années 1930. Dès le milieu du *xx*<sup>e</sup> siècle, les notes chiffrées sont de plus en plus contestées et des études mettent en évidence leur manque de fiabilité (Bonniol, 1976; Merle, 1996; Piéron, 1963) et la multiplicité de leurs fonctions (Cardinet, 1991; 1995).

Dans ce contexte de remise en question, une nouvelle voie s'ouvre, dès les années 1970, visant à contrer une quantification des savoirs de moins en moins considérée comme «la voie royale pour connaître le réel» (Cardinet, 1990, Résumé). Le concept d'«évaluation formative», créé par Scriven (cité par Allal, 1991) dans le champ de l'évaluation des programmes et transposé par Bloom (1972) au champ de l'évaluation en classe, ne se limite pas à effectuer un bilan des acquis mais cherche à découvrir les difficultés de l'élève pour l'aider à progresser dans ses apprentissages. Au service de la régulation du processus d'enseignement, l'évaluation formative considère les erreurs comme normales et caractéristiques d'un certain niveau de développement (Allal, Cardinet & Perrenoud, 1979). Dans les années 1980, un consensus se dégage ainsi autour d'un type d'évaluation au service de la pédagogie de maîtrise dans son acception générale, soit comme un moyen de conduire chaque élève à une égale acquisition des connaissances et compétences visées. De nombreux travaux de recherche se succéderont, tant pour appuyer les réformes que pour relever les difficultés observées (Allal, 1983; Bain, 1988; Cardinet, 1983). La création d'instruments ou de démarches d'évaluation illustrera la mise en œuvre des innovations et donnera des propositions concrètes d'action (Allal, Baeriswyl, Tra Bach & Wegmüller, 1987; Weiss, 1984).

La conduite de différents travaux de recherche dynamisera ainsi les réflexions romandes et constituera les prémices d'une harmonisation des systèmes scolaires cantonaux. La complexité des réflexions incite l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDp) à la création d'un groupe de travail intercantonal chargé d'aborder l'évaluation sous l'angle de l'Appréciation du travail des élèves (ATE). Conjointement au projet suisse d'examen de la Situation de l'école primaire (SIPRI), une recherche est menée par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) entre 1980 et 1986. Des groupes de travail, constitués de responsables

scolaires, d'enseignants, de parents et de chercheurs, mettent à l'épreuve un projet d'innovation fondé sur la collaboration entre différents partenaires de l'école. Des classes dites expérimentales offrent un terrain d'essai aux propositions. Le rapport de synthèse consacre l'un de ses chapitres à l'appréciation du travail des élèves (Salamin, 1986). De nouvelles fonctions de l'évaluation sont définies permettant de corriger «les effets inhibitoires de pratiques inadéquates» (p. 84) et d'augmenter l'efficacité de l'apprentissage. L'idée directrice est celle de fonctionnalité : toute évaluation correspond à une fonction (pronostique, formative ou sommative) et doit être déterminée par des objectifs clairement définis.

À la fin des années 1980, un réseau consacré à l'évaluation scolaire est créé par le Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE). L'objectif du Centre est de promouvoir la recherche en éducation sur le plan national et notamment d'encourager le dialogue entre les partenaires scolaires (politique, pratique, administration et recherche). Les rapports de ce Centre donnent une vue d'ensemble des projets menés en Suisse (Vögeli-Mantavoni, 2000).

En 1993, une Commission romande, «Évaluation formative et différenciation de l'enseignement», est créée en vue de favoriser les échanges et la coopération intercantonale. Après un premier rapport sur l'état de la réflexion et des réalisations récentes dans les cantons en matière d'évaluation du travail scolaire (Wirthner, 1994), la Commission présente une conception commune pour la scolarité obligatoire. Ce second rapport relève que l'évolution en cours dans les pratiques d'évaluation des élèves constitue «[...] une innovation pédagogique d'importance par la promesse d'une école assumant mieux l'épanouissement de chaque élève dans son individualité [...]» (Weiss, 1996, avant-propos). La conception présentée, et en particulier le développement de plusieurs propositions, est envisagée comme un guide pour les changements entrepris ou à venir en Suisse romande. Les auteurs préconisent notamment l'autorégulation des apprentissages et des comportements scolaires des élèves en fonction d'appréciations régulières faites avec l'enseignant, l'analyse et l'examen périodiques des travaux avec les élèves et leurs parents ainsi que la limitation de l'évaluation certificative (bilan des acquisitions des élèves à la fin d'une étape de formation) à quelques moments clés de la scolarité.

## Intentions et mises en œuvre des projets de réforme dans les cantons

L'ampleur des recherches et des études en matière d'évaluation des apprentissages et les diverses tentatives d'organiser les réflexions, au niveau suisse et surtout au niveau romand, vont inciter les cantons à entreprendre des réformes scolaires d'ampleur et de rythme différents.

### *Canton de Berne*<sup>1</sup>

Dès le début des années 1990, le canton de Berne entreprend une réforme approfondie de son système scolaire. Une nouvelle loi sur l'enseignement obligatoire (LEO, 1992), adoptée par les autorités politiques, concrétise un remaniement des procédures d'évaluation des apprentissages. Véritable changement de paradigme, les innovations introduites dès 1994 de la 1<sup>re</sup> à la 6<sup>e</sup> année et dès 1996 en 7<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> années s'inscrivent dans le cadre du rapport SIPRI (Salamin, 1986). L'évaluation des travaux ainsi que l'évaluation semestrielle sous forme de moyennes arithmétiques, alors traduites en notes au demi-point de 1 à 6, intègrent désormais de nouvelles dimensions:

- les évaluations doivent inclure des visées formative, sommative ou pronostique;
- l'attitude face au travail et le comportement social de l'élève font l'objet d'une appréciation sur une échelle graduée comportant quatre valeurs (*la plupart du temps – souvent – occasionnellement – rarement*);
- l'autoévaluation de l'engagement dans le travail scolaire de chaque élève apparaît, dès la 3<sup>e</sup> année, sous forme de fiche;
- l'ensemble de ces innovations figure dans le *rapport d'appréciation*, qui comporte également l'évaluation des compétences dans les disciplines sous forme d'appréciations (*exigences dépassées – atteintes – pas encore atteintes*).

Un rapport d'appréciation est établi pour le premier semestre d'une année scolaire. Il sert de base à la discussion lors de l'entretien avec les parents. En revanche, l'évaluation de fin de second semestre se fait à l'aide d'un bulletin classique: une note de 1 à 6, sur une échelle au demi-point, est attribuée à chaque discipline. La note a toutefois un caractère global puisqu'elle ne résulte pas du calcul d'une moyenne.

La procédure d'orientation à l'entrée du cycle secondaire (répartition des élèves en trois filières à niveaux) se fait sans note ni moyenne et se base sur une appréciation des compétences des élèves dans les disciplines principales (français, allemand, mathématiques). Les parents donnent leur avis lors d'un entretien avec l'enseignant. En cas de désaccord, un entretien de conciliation est mis sur pied. Si les divergences se maintiennent, l'autorité scolaire décide de l'orientation de l'élève.

### ***Canton de Genève***

À la suite du rapport de Hutmacher (1993), qui montre que la politique de soutien aux élèves en difficulté n'apporte pas les bénéfices escomptés, l'école primaire genevoise entame en 1994 une rénovation en deux phases : une exploration intensive par des écoles volontaires, suivie d'une extension progressive à toutes les écoles du canton. Les lignes directrices de cette rénovation ont été définies dans un document édité par la Direction de l'enseignement primaire (1994).

L'objectif de cette démarche en deux temps était « d'impliquer un maximum d'acteurs dans une démarche de construction *interactive* visant à développer un sentiment optimal d'*empowerment* auprès de toutes les parties concernées » (Gather Thurler, 2001, p. 59). La rénovation conduira notamment à la mise en place de cycles pluriannuels, à l'élaboration de projets d'établissement, à un renforcement de la collaboration entre enseignants, à la formulation d'objectifs d'apprentissage pour chaque cycle ainsi qu'à de nouvelles formes d'évaluation. Ces dernières concernent le renforcement de l'évaluation formative, le remplacement des notes chiffrées dans les bulletins scolaires par des formes d'appréciation qualitative, l'introduction de démarches portfolio et le suivi collégial des élèves en difficulté (Allal, 2007). Dans la phase d'exploration (1994-1998), 13 des 17 écoles ont introduit de nouvelles modalités d'évaluation sans notes, tant formatives que certificatives.

La rentrée scolaire 2000-2001 est marquée par le début de l'extension progressive de la rénovation. Elle correspond à l'introduction du classeur *Objectifs d'apprentissage* (DIP, 2000), qui devient le document de référence pour les enseignants. Il regroupe les *compétences* à développer à l'école primaire, des activités d'évaluation illustrant les *attentes* de fin de cycles et enfin les *plans d'études* disciplinaires. Lors de cette même rentrée, certaines écoles qui ont fait partie de la phase d'exploration de la rénovation utilisent un nouveau bulletin scolaire voué à être généralisé.



Plusieurs changements majeurs sont ensuite introduits progressivement dans toutes les écoles du canton (DEP, 2004), notamment :

- les huit premières années d'école (deux ans d'école enfantine et six ans d'école primaire) sont remplacées par deux cycles d'apprentissage de quatre ans : le cycle élémentaire (4-8 ans) et le cycle moyen (8-12 ans) ;
- le bulletin scolaire destiné aux parents devient semestriel. Le bulletin du cycle élémentaire est introduit en 2001 : il maintient des appréciations qualitatives déjà présentes dans le document précédent. Dans le bulletin du cycle moyen, introduit en 2002, les notes chiffrées sont remplacées par des catégories d'appréciation qualitatives, sauf au terme de la 6<sup>e</sup> année primaire où les notes sont maintenues pour le passage dans l'enseignement secondaire. En cours de cycle, l'évaluation renseigne sur la *progression de l'élève dans ses apprentissages*. En fin de cycle, elle certifie les acquisitions dans un bilan certificatif en terme d'*atteinte d'objectifs* à partir de plusieurs sources d'information. Toutes les disciplines sont évaluées avec le même type d'appréciation ;
- pour compléter l'information du bulletin scolaire, les enseignants doivent documenter leur évaluation au moyen d'un dossier, qui peut être un recueil de travaux d'évaluation ou qui peut prendre la forme d'un portfolio. Dans ce dernier, l'évaluation est fondée sur un recueil de productions et de traces de l'activité de l'élève directement issues des situations d'enseignement/apprentissage mises en œuvre pendant le cycle (Mottier Lopez & Allal, 2004). Par ailleurs, trois rencontres avec les parents sont prévues ;
- les épreuves externes, qui ne concernaient précédemment que la 6<sup>e</sup> primaire, sont étendues à d'autres disciplines et à la 2<sup>e</sup> année primaire, fin du cycle élémentaire. Dans cette phase de transition du système scolaire, elles jouent un rôle de régulation des pratiques didactiques et pédagogiques en contribuant à la construction collective des nouvelles attentes institutionnelles. Par les types de situations proposées et par les documents d'accompagnement (consignes de correction, objectifs retenus et leur articulation, seuils de réussite, pondération), les épreuves exemplifient ces attentes ;
- un suivi collégial trimestriel entre les enseignants de l'école est instauré, visant une continuité et une cohérence pédagogique accrues en traitant de la progression des élèves et des cas d'élèves en difficultés.

Le renforcement de l'évaluation formative et de l'évaluation informative (bilan intermédiaire portant sur les acquisitions et la progression de l'élève et servant notamment à informer les parents d'élèves), ainsi que l'introduction de démarches portfolio créent une demande considérable de formation continue de la part des établissements scolaires. Beaucoup de *projets d'école*, alors en phases de conception ou de mise en œuvre, ont souhaité inclure ces domaines dans leur formation continue collective. En quelques années, la quasi-totalité des écoles primaires du canton a ainsi participé à des séminaires dont le contenu portait sur le champ de l'évaluation. Par ailleurs, des séances d'information ont permis de présenter les nouveaux livrets scolaires dans toutes les circonscriptions. L'effort de communication et l'augmentation de l'offre de formation continue tentent de répondre aux craintes suscitées par les nombreux changements. Si les enseignants ne sont pas convaincus, ils risquent en effet d'opposer une résistance aux nouveaux instruments (Maulini & Wandfluh, 2007).

Les formations continues dispensées par le service de l'évaluation ont beaucoup utilisé l'outil portfolio pour promouvoir une évaluation qui montre plus clairement la progression des élèves dans leurs apprentissages (Elliott, et al., 2001). Des composantes de l'évaluation formative ont pu alors être mises en pratique à large échelle et de façon rapide dans les écoles : la régulation de l'enseignement/apprentissage, les diverses formes d'autoévaluation, les démarches visant le développement de la métacognition. L'implication de l'élève devient un axe de changement important : elle est systématiquement présente dans les nombreux documents élaborés pour les enseignants. Les réflexions, puis les pratiques communes se sont généralisées dans les écoles. Elles sont apparues comme rassurantes et comme un gage de cohérence pour les parents des élèves (Tessaro & Favre Marmet, 2008).

### ***Canton de Vaud***

Dès le début des années 1990, le canton de Vaud entreprend un intense travail de réforme des structures et des pratiques pédagogiques. Jusque-là, l'orientation des élèves intervenait au terme de la 5<sup>e</sup> année et les modalités d'évaluation des apprentissages étaient traditionnelles (échelles de 1 à 10, avec demi-point et calcul de moyennes de branche et générale au dixième). Depuis l'abandon d'un projet-pilote très novateur et la mise en application de la dernière loi scolaire de 1984, les réflexions pédagogiques étaient au point mort. De nombreuses études et rapports, laissés dans les tiroirs, ainsi que les

travaux menés dans d'autres cantons romands vont étayer les réflexions des groupes de travail chargés de définir les contours d'un vaste projet appelé *École vaudoise en mutation* (EVM).

Lors d'un référendum, la réforme scolaire a été acceptée par le peuple à une large majorité des votants (64%) en décembre 1996. Le projet avait été préalablement plébiscité par les députés du Grand Conseil. Les intentions globales de celui-ci sont triples :

- 1) permettre de mieux réaliser les buts de l'école, tels que définis dans la loi scolaire (dont notamment seconder les parents dans leur tâche éducative et faire acquérir à l'élève des connaissances, des techniques et des méthodes lui permettant de trouver sa place dans la société);
- 2) rendre l'école plus efficace;
- 3) diminuer «autant que faire se peut» les retards scolaires (d'une année ou plus) (EMPL-96).

Les modalités d'évaluation ne constituent qu'un aspect de la réforme scolaire qui se concrétise notamment par :

- un découpage de la scolarité en cycles de deux ans, de l'école enfantine à la 6<sup>e</sup> année; ils visent à respecter le rythme d'apprentissage des élèves et à laisser davantage de temps à ceux-ci pour acquérir le programme;
- une réforme du passage au cycle secondaire: l'année d'orientation (5<sup>e</sup> année) est remplacée par un cycle de transition de deux ans (5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années) et la décision intervient au terme d'une procédure en plusieurs phases, dont une discussion avec les parents;
- une réforme des modalités d'évaluation des apprentissages: les notes et les moyennes chiffrées sont abandonnées au profit d'appréciations verbales qualifiant les acquis dans les disciplines, d'une part, et le comportement de l'élève face au travail scolaire, d'autre part.

Dès 1997, douze établissements dits «explorateurs» expérimentent les innovations introduites en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années<sup>2</sup>; en 1998, la réforme est généralisée à l'ensemble des classes de 5<sup>e</sup> année du canton puis, l'année suivante, de 6<sup>e</sup> année. L'ensemble des innovations liées à l'évaluation est introduite d'emblée (Blanchet, 2010). L'évaluation formative devient une alternative à l'évaluation traditionnelle; les travaux de contrôle doivent être effectués au terme d'une séquence d'apprentissage et, si possible, lorsque l'élève est prêt; les objectifs évalués sont clairement indiqués et des commentaires permettent à l'élève de comprendre les résultats de son évaluation. Les notes chiffrées et les moyennes

disparaissent et sont remplacées, pour chaque discipline, par cinq appréciations (*très satisfaisant – satisfaisant – peu satisfaisant*, avec deux positions intermédiaires non décrites). Une appréciation synthétique, en cohérence avec les résultats obtenus au préalable, est indiquée dans le bulletin de l'élève en fin de trimestre et en fin d'année. Le comportement de l'élève face au travail est, lui aussi, décrit en cinq rubriques, les mêmes que pour les disciplines.

La réforme scolaire vaudoise fera une large place à l'évaluation informative, l'une des trois fonctions de l'évaluation définies dans le règlement d'application de la loi scolaire, au côté de l'évaluation formative et certificative (RLS, 1997). Dès 1998, une phase d'exploration des innovations se déroulera dans les classes primaires, conjointement à la généralisation de la réforme en 5<sup>e</sup>; elle adjoindra, dès 1999, les classes de 7<sup>e</sup> à 9<sup>e</sup> années. Tout comme pour le cycle de transition, la généralisation à l'ensemble des classes du canton dans les degrés concernés suit généralement l'année d'exploration.

## **Évolution des mises en œuvre des réformes dans les cantons**

L'évolution des mises en œuvre des réformes n'est décrite ici que dans les trois cantons qui se sont engagés dans des innovations importantes dans un laps de temps relativement court et bien défini.

### ***Canton de Berne***

La réforme scolaire a constitué une profonde mutation et a considérablement transformé le paysage scolaire bernois, contraignant le corps enseignant à de nombreux changements. Les modifications se sont réalisées toutefois dans un contexte de tensions entre les besoins des innovations, d'une part, et des disponibilités financières réduites, d'autre part. Au cours de ces années, le canton de Berne a décidé, puis mis en œuvre, plusieurs plans d'économies importants que le système éducatif a dû prendre en compte.

La procédure d'orientation des élèves à l'entrée du secondaire, après des débuts difficiles, est finalement bien acceptée. Le système participatif s'est révélé efficace puisqu'il a permis de diminuer fortement les procédures de recours déposées par les parents. Le passage du primaire au secondaire n'a plus fait l'objet de modification dans les phases ultérieures de la réforme scolaire.

Dès 1999, la Direction de l'instruction publique réalise, à l'échelon cantonal (région alémanique et francophone), une évaluation et un bilan des nouvelles modalités d'évaluation. L'enquête francophone a donné lieu à un

rapport (Merkelbach & Riesen, 2000) dans lequel figurent une analyse des difficultés rencontrées et des propositions pour adapter les procédures et les instruments d'évaluation.

Les conclusions du rapport ont entraîné une première adaptation des innovations en cours d'implantation. Les principes fondamentaux (notamment l'accompagnement des élèves dans leurs apprentissages et l'évaluation de l'attitude face au travail scolaire), peu contestés lors de l'enquête, sont simplement mieux explicités. Des changements majeurs concerneront surtout le rapport d'appréciation et le bulletin scolaire. Précédemment distincts dans leur forme, ils sont fusionnés en un seul et même rapport d'évaluation de structure identique, tout au long de la scolarité. L'évaluation du travail des élèves se fait désormais une fois par année; elle reste globale au primaire, mais elle est ciblée sur chaque discipline au secondaire.

La première phase de la réforme était accompagnée d'un nombre restreint de documents officiels. La Direction de l'instruction publique crée dès lors des guides plus complets et explicites à l'intention du corps enseignant. Un *vade-mecum* fournit notamment des commentaires et des suggestions portant sur l'ensemble des procédures d'évaluation (Merkelbach & Riesen, 2002). Par ailleurs, le soutien et la formation des enseignants sont considérablement renforcés.

Malgré les changements effectués dès la rentrée scolaire 2003 (à la suite de l'enquête menée auprès des enseignants) et un important investissement en soutien et en accompagnement, la deuxième phase de la réforme scolaire n'a pas apaisé le climat, ni empêché de multiples réactions dans les mois qui ont suivi. Les critiques sur les remédiations apportées au système d'évaluation n'ont fait que conforter les sceptiques et sont venues s'ajouter aux premiers avis d'opposition. Les positions de certains politiques ont ajouté de la voix au mécontentement grandissant.

Une pétition, signée par plus de la moitié du corps enseignant francophone et alémanique du canton (plus de 5 000 signatures), demande de suspendre les nouvelles modalités d'évaluation. Les interventions parlementaires se succèdent et obligent les autorités à mener des conciliations avec les partenaires de l'école.

Les principales critiques concernent, de manière récurrente depuis le début de la réforme, la complexité du système d'évaluation, la charge de travail et la trop grande marge de manœuvre laissée aux établissements. De manière plus détaillée, les enseignants relèvent :

- le manque de formation et d'instruments pour la mise en place de l'évaluation formative en classe ;
- la confusion provoquée par l'emploi de termes insuffisamment définis (objectifs spécifiques, exigences dépassées, compétences, etc.), suscitant le trouble et provoquant un climat d'insécurité ; les appréciations, qui ont remplacé les notes et les moyennes, sont estimées trop arbitraires ;
- l'incompréhension des appréciations choisies pour évaluer les disciplines sous forme d'exigences fondamentales que l'élève *dépasse*, *atteint* ou *n'atteint pas* contribue au sentiment d'insécurité ; les changements effectués lors de la deuxième phase de la réforme et les nouveaux termes proposés (*objectifs fondamentaux* et *élevés*) n'ont pas atténué les critiques ;
- la confusion prévaut également dans les libellés et les explications des diverses attitudes face au travail scolaire à évaluer ; au secondaire, cette évaluation liée à chaque discipline est majoritairement rejetée ;
- les entretiens avec les parents, malgré leur bon accueil, sont vécus comme une tâche exigeant énormément de temps et d'investissement personnel.

La part de liberté laissée aux établissements, dans la définition des objectifs *fondamentaux* et *élevés* d'une part, et dans les modalités de transmission des évaluations aux parents en cours d'année, d'autre part, a été mal acceptée. De nombreuses voix demandent que des choix soient imposés par la Direction de l'instruction publique. Des reproches sont faits aux autorités scolaires de ne pas avoir décidé elles-mêmes.

La troisième phase de la réforme prend en compte les contestations sociales et politiques et adapte une nouvelle fois les modalités d'évaluation : la distinction entre *objectifs fondamentaux* et *objectifs élevés* est supprimée, les notes chiffrées et les moyennes, dès la 3<sup>e</sup> année primaire, sont réintroduites et l'évaluation de l'attitude de l'élève face à l'apprentissage est fortement simplifiée (Merkelbach & Riesen, 2004). Depuis ces dernières adaptations, le système scolaire bernois semble avoir trouvé «un point d'équilibre».

### ***Canton de Genève***

Dès 2001, la généralisation de plusieurs dimensions de la rénovation va créer un malaise chez certains enseignants (Barthassat, 2007). Ceux qui y entraient avaient un long chemin à parcourir, là où d'autres avaient acquis des compétences lors de la phase d'exploration. Par ailleurs, le volontariat laissait la place à la contrainte, manifestée par des directives et des circulaires ainsi que par les nombreux outils tentant de compenser l'offre insuffisante en matière

de formation continue. Celle-ci avait pourtant été l'objet d'un développement conséquent, faisant suite aux propositions du Groupe de pilotage de la rénovation (GPR, 1999). Dans les plans de travail et les projets d'école élaborés en 2001 et 2002 que Favre, Jaeggi et Osiek (2003) ont analysés, plus d'un tiers des écoles indique l'intention de suivre une formation en rapport avec l'évaluation. La moitié d'entre elles mentionne une formation centrée sur l'utilisation du portfolio ou des dossiers d'élèves.

Dans cette phase délicate du processus de changement, certains enseignants ont exprimé la crainte qu'un renouvellement des pratiques d'évaluation ait pour conséquences un manque de temps pour enseigner, d'espace pour innover dans d'autres domaines. Les propos relayés en formation continue par les enseignants dans cette étape de généralisation confirment que la question de l'évaluation des apprentissages scolaires constitue un enjeu majeur de toute réforme (Alliata et al., 2003). Certains se sont demandés en conséquence si l'évaluation représente un moteur ou un frein à l'innovation (Maulini, 2008).

Les changements apportés dès 2000 aux épreuves externes suscitent des réactions, relayées par le syndicat des enseignants qui craint une utilisation à des visées de contrôle de l'enseignement et qui s'oppose à la mise en place d'une épreuve d'allemand. De nombreux enseignants du cycle élémentaire sont inquiets de l'introduction d'épreuves de fin de cycle (2<sup>e</sup> primaire).

Peu de temps après l'introduction des nouvelles épreuves, une enquête est réalisée auprès des enseignants (Ntamakiliro & Tessaro, 2002). Les résultats indiquent que ces épreuves sont reconnues utiles comme complément à l'évaluation certificative menée dans les classes et qu'elles servent aussi de régulation pour les pratiques d'enseignement et de contrôle institutionnel de l'atteinte des objectifs pédagogiques. Les enseignants ayant peu d'années d'expérience relèvent l'anxiété occasionnée par la présence de ces épreuves, mais manifestent aussi les attentes les plus fortes à leur égard.

À la rentrée 2004, un nouveau canevas officiel pour l'élaboration des projets d'écoles est mis en place. Il définit les actions pédagogiques prévues en se fondant notamment sur les résultats des élèves aux épreuves externes. Les résultats, parfois accompagnés de commentaires, sont retournés aux écoles dans une visée de régulation.

En 2005, face aux nombreuses critiques s'élevant contre la suppression des notes et en espérant proposer un compromis acceptable, le Département de l'instruction publique met en œuvre un nouveau bulletin scolaire. Celui-ci

réinstaura les notes chiffrées à la fin de chaque trimestre pour les classes de 3<sup>e</sup> à 6<sup>e</sup> années, sans qu'elles soient le résultat d'une moyenne arithmétique. Les contrôles écrits sont en effet évalués de façon qualitative, sans notes. Ces décisions sont accompagnées par l'extension des épreuves externes au 4<sup>e</sup> degré primaire. Dorénavant, trois épreuves de ce type marqueront donc à intervalles réguliers le cursus primaire des élèves genevois.

Malgré la satisfaction d'une grande partie des parents et des enseignants concernant ce nouveau dispositif (DEP, 2006), un nouvel article de loi réinstaurant une évaluation continue et chiffrée est accepté en votation populaire en 2007. Il constitue l'aboutissement de ce qui a été appelé de façon réductrice « la guerre des notes ». Les cycles d'apprentissage sont maintenus, mais le plan d'études précise dorénavant les objectifs à travailler et à atteindre dans chaque degré. Les contrôles notés ainsi que les moyennes trimestrielles et annuelles réapparaissent. Soucieuse d'assurer des pratiques communes en matière d'évaluation à la suite de ces changements, la Direction générale de l'enseignement primaire demande aux enseignants, durant l'année scolaire 2007-2008, de transmettre à leurs supérieurs hiérarchiques les livrets scolaires et les dossiers d'évaluation de deux élèves de leur classe. La directive (D-Corps enseignant-1.14 bis) indique qu'après consultation des documents, un retour collectif est effectué auprès des enseignants et des entretiens individuels organisés si des difficultés sont repérées.

Comme on peut le constater, les transformations en matière d'évaluation ont beaucoup vidé de sens la conception initiale des cycles. Mais le maintien de ces derniers favorise néanmoins une collaboration entre enseignants, notamment dans l'aménagement des activités d'enseignement/apprentissage (décloisonnements, planification conjointe de séquences, etc.), le suivi des élèves en difficultés ou la gestion des décisions de promotion, de redoublement et d'orientation.

### ***Canton de Vaud***

Le contexte dans lequel s'inscrit l'expérimentation puis la généralisation de la réforme scolaire dès 1997 n'est guère favorable. Le canton traverse une période difficile : des mesures d'économie sont prises pour assainir les finances cantonales, la fusion des Services primaire et secondaire provoque une importante crise interne, une réforme du statut des fonctionnaires est plongée dans des négociations sans fin, une vague démographique surcharge les effectifs des classes primaires et les effets de l'immigration se font de plus en plus sentir (DFJ, 2001a). L'institut de formation des maîtres tente, après l'échec



de plusieurs projets, d'asseoir de nouvelles structures et un nouveau programme d'études. La formation continue s'organise dans l'urgence et ne trouve pas toujours suffisamment de formateurs expérimentés.

Malgré des conditions difficiles, les deux premières années de réforme suscitent d'intenses réflexions et tentatives de mise en application dans les classes concernées (1<sup>re</sup> et 5<sup>e</sup>-6<sup>e</sup> années). Comme nous l'avons vu précédemment, les changements des modalités d'évaluation n'étaient pas centraux dans le processus de réforme. C'est pourtant la transmission des résultats des élèves et l'évaluation globale de leur travail et de leur comportement, sous la forme d'appréciations verbales, qui focaliseront progressivement les oppositions.

Au cycle de transition (5<sup>e</sup>-6<sup>e</sup>), la page du bulletin périodique dévolue au travail et au comportement est d'emblée considérée comme une incitation à évaluer la personnalité de l'élève, plutôt que son travail. Remplie par l'ensemble des enseignants chargés de la formation de l'élève, elle oblige parfois à discuter longuement pour parvenir à un consensus. La page est donc progressivement simplifiée pour se restreindre, finalement, à des commentaires libres sur l'attitude de l'élève face au travail scolaire et aux respects des règles de vie de l'école.

Au primaire, les modalités d'application de l'évaluation informative (utilisation de commentaires formatifs, appréciations périodiques et annuelles globales, constitution d'un dossier d'évaluation) montreront rapidement leurs limites (Gilliéron, 2001). Les termes choisis (*peu satisfaisant – satisfaisant – très satisfaisant*) sont estimés imprécis et difficiles à justifier auprès des parents et le nombre de périodes annuelles (quatre, puis trois dès 1999) surcharge les enseignants. L'apparition de cette nouvelle fonction de l'évaluation, aux côtés de l'évaluation formative et certificative, crée la confusion. Elle aura pour principal effet de centrer les discussions sur l'abandon des notes chiffrées et des moyennes.

Sur le plan institutionnel, des modifications mineures interviennent au cours des deux premières années de réforme, alors que les critiques se font de plus en plus nombreuses. C'est dans un climat déjà houleux que la phase exploratoire dans les degrés 7 à 9 sera introduite dans quelques établissements en 1999. L'application du dispositif dans des classes tenues par plusieurs spécialistes va augmenter les difficultés (de concertation entre les enseignants, de justification des modalités d'évaluation auprès des parents, etc.) et conforter le mouvement d'opposition à l'égard de la réforme.

La volonté du Département de l'instruction publique de conserver la direction prise quelques années auparavant se concrétisera en 2000 par la rédaction d'un *Cadre général de l'évaluation du travail des élèves*, document explicatif détaillé qui devait constituer un guide pour les enseignants de l'ensemble de la scolarité obligatoire (DFJ, 2000). Ce cadre général, visant à clarifier les concepts, les procédures et les termes employés, sera « fauché » par le lancement et l'aboutissement d'une initiative populaire lancée en janvier 2001 par les partis de droite. Le texte proposé en votation revendique notamment le retour des notes chiffrées à partir de la 3<sup>e</sup> année primaire. Les initiants n'ont aucune difficulté à recueillir rapidement un grand nombre de signatures auprès de la population vaudoise.

Sous la pression de certains partis politiques, bien plus que des enseignants fortement désunis sur la réforme scolaire, le Département édite un complément au premier cadre général qui unifiera les termes employés pour apprécier le travail des élèves et réintroduira les notes (avec des moyennes indicatives) en 7<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> années (DFJ, 2001b). Malgré ces tentatives de clarification, ce qui a été appelé (dans le canton de Vaud comme à Genève) la « guerre des notes » ne s'apaise pas. Un contre-projet, rédigé par les autorités politiques du canton, s'approchera suffisamment du texte de l'initiative pour que les auteurs de cette dernière la retirent. En 2005, la nouvelle loi accepte le retour des notes chiffrées et le calcul des moyennes dans chaque discipline dès la 5<sup>e</sup> année, ainsi que l'emploi des demi-notes.

Aujourd'hui, si le climat scolaire du canton de Vaud s'est beaucoup apaisé, il n'est toutefois pas encore serein puisqu'une nouvelle initiative populaire a abouti. Elle demande notamment le retour d'un enseignement par degré et le retour des notes chiffrées dès la 1<sup>e</sup> année primaire. Le texte de l'initiative *École 2010* sera soumis au peuple vaudois avant la fin du mois de janvier 2011.

### **Évaluation de la mise en application des innovations dans les classes**

Dans les cantons de Berne, de Genève et de Vaud, la réforme concernait un large empan de l'école. Les oppositions, tant politiques qu'émanant des enseignants et des parents, se sont focalisées sur les modifications de l'évaluation des apprentissages des élèves. Que sait-on de la mise en application des innovations dans les pratiques des enseignants ?

## ***Canton de Berne***

Après quelques années de mise en application de la réforme dans les classes, l'Office de recherche pédagogique (ORP) a été mandaté pour mener une enquête sur l'utilisation des procédures d'évaluation et la praticabilité des différents instruments (rapport d'appréciation, fiche d'autoévaluation et fiche de passage). Une procédure de consultation à large échelle a été, dès lors, mise en place (Merkelbach & Riesen, 2000). Tous les enseignants de la partie francophone du canton de Berne ont été consultés par questionnaire individuel (recueil de données quantitatives auprès d'environ 800 enseignants), avec un taux de retour d'environ 43 %. Une série d'entretiens a permis, par ailleurs, d'affiner et de compléter qualitativement certaines réponses.

Les avis favorables et défavorables, mis en évidence par cette enquête, n'ont que peu évolué avec le temps, et ceci, malgré les tentatives de remédiations du Département. Les modifications qui ont fait suite à cette prise d'information ont été exposées dans les chapitres précédents. Nous relevons ici quelques indications plus spécifiques sur les difficultés rencontrées par les enseignants lors de l'introduction des innovations dans leurs pratiques quotidiennes.

Dès le début de la réforme scolaire, plus des deux tiers des enseignants (environ 68 %) estiment que le bulletin scolaire n'informe pas correctement. Les raisons invoquées sont souvent extérieures à la classe : la complexité des données et leur imprécision désorientent les parents et provoquent l'incompréhension du monde professionnel. L'attribution d'une note globale, sur la base d'un processus formatif, est estimée difficile. Dans les entretiens, selon certains d'entre eux, le seul langage compris par les parents semble être celui de la moyenne arithmétique.

Les appréciations choisies pour l'évaluation de l'attitude face au travail et à l'apprentissage sont également estimées illisibles pour les parents. Si environ 36 % des enseignants consultés apprécient cette nouveauté, les autres relèvent son aspect compliqué, subjectif et déplorent le temps conséquent pris pour remplir les rubriques. Les parents semblent peu s'intéresser à ces données ou, *a contrario*, s'inquiéter de ce qu'il faut comprendre à la lecture des appréciations.

La *fiche d'autoévaluation* est plus appréciée des enseignants. Elle présente un intérêt pédagogique pour environ 66 % des répondants. Elle est perçue comme partie prenante de l'évaluation formative et comme permettant d'instaurer un dialogue entre l'enseignant et l'élève. Certains avis négatifs évoquent

l'exercice-alibi que constitue une autoévaluation à une seule reprise dans l'année ou la difficulté, pour les élèves, à comprendre le contenu et la fonction de la fiche.

Hormis des questions sur l'utilisation des instruments, le questionnaire comportait des items sur la mise en œuvre des nouvelles procédures d'évaluation. Un contraste peut être relevé entre les avis majoritairement positifs des enseignants concernant l'introduction de l'évaluation formative et les nombreuses difficultés de sa mise en application dans la classe. Certains enseignants estiment que ce type d'évaluation n'est pas applicable avec des effectifs surchargés : il demande trop de temps et d'énergie, puisqu'il faut relever constamment des données, les prendre en compte et mettre en place des stratégies de remédiation. L'évaluation formative semble poser plus de questions qu'elle n'apporte de réponse. Les différences entre les fondements théoriques, les libellés et les contenus de l'évaluation formative et de l'évaluation sommative ne sont, par ailleurs, pas bien claires. Il se dégage ainsi une impression générale : celle de prendre trop de temps pour évaluer et de ne plus en avoir assez pour enseigner.

Les enseignants interrogés relèvent que l'ouverture au dialogue, que représentent l'entretien avec les parents et l'autoévaluation des élèves, est appréciée mais qu'elle nécessite une pédagogie par objectifs plus maîtrisée. La remise en question professionnelle et les changements de pratiques ont pour effet de mettre certains d'entre eux face à un manque de compétence parfois difficile à affronter.

Pour terminer, le sentiment général des auteurs de l'enquête est que de nombreux enseignants ont très peu modifié leurs pratiques. Malgré les efforts consentis, la formation ainsi que des explications plus importantes sur les procédures et l'utilisation des nouveaux instruments d'évaluation semblent avoir manqué.

### ***Canton de Genève***

Dès 2000, dans la phase d'extension de la rénovation, des travaux sont engagés par la Commission de liaison entre les trois ordres d'enseignement (COMLIEPCOPO). Celle-ci est chargée d'élaborer un cadre de référence en évaluation visant notamment à harmoniser les principes d'évaluation, à réguler les pratiques dans le canton et à favoriser la création d'une culture commune (DIP, 2003).

Cette commission publie en 2002, après une large consultation, un document dont l'accueil auprès du corps enseignant est mitigé et la diffusion inégale. Elle mandate alors le Service de la recherche en éducation (SRED) pour effectuer deux recherches : d'une part, établir un état des lieux des directives, instructions et normes fournies aux enseignants pour évaluer les apprentissages de leurs élèves (Soussi, Ducrey, Ferrez, Guignard & Nidegger, 2005), d'autre part, investiguer les pratiques déclarées des enseignants en matière d'évaluation des élèves (Soussi, Ducrey, Ferrez, Nidegger & Viry, 2006).

Les chercheurs soulignent, dans la première analyse, le nombre important de documents en matière d'évaluation produits à l'intention des enseignants et donc l'importance accordée par le Département à cet objet. Ils relèvent aussi l'organisation très centralisée de l'enseignement primaire dans l'élaboration et la diffusion de ces documents, ce qui n'est pas le cas dans le secondaire inférieur et le postobligatoire. Enfin, l'analyse indique que si l'évaluation *diagnostique*, visant à cerner la nature des difficultés afin d'adapter l'enseignement, apparaît principalement dans les documents du secondaire inférieur, l'évaluation de type *informatif*, destinée prioritairement aux parents des élèves, n'est mentionnée qu'au primaire. Ce dernier constat révèle l'importance accordée par la Direction de cet ordre d'enseignement à la communication d'une évaluation essentiellement qualitative à l'extérieur de l'institution. Cette mission est assumée en grande partie par un nouvel outil, le portfolio, dont la double visée – formative et informative – a entraîné parfois une certaine confusion (Gilliéron Giroud, 2007).

Dans le second volet de la recherche, les résultats indiquent que le rôle de l'enseignant dans l'évaluation évolue selon l'ordre d'enseignement : c'est à l'école primaire que la conception d'«un enseignant seul responsable de l'évaluation» est la plus rejetée et que les collaborations entre collègues sont les plus fréquentes, particulièrement au cycle élémentaire. Par ailleurs, l'engagement de l'élève y semble plus développé, grâce notamment à l'utilisation fréquente d'instruments d'autoévaluation et de portfolios.

Dans cette étude, sept enseignants primaires sur dix affirment avoir suivi une formation continue en évaluation entre 1999 et 2003, 80% de ceux-ci estimant que cette formation leur a été utile. Dans l'ensemble, les pratiques semblent avoir évolué vers une utilisation de critères plus précis et une communication plus systématique de ceux-ci aux élèves. Enfin, plus d'un tiers des enseignants primaires estiment que leurs pratiques ne correspondent pas toujours aux attentes institutionnelles, évoquant notamment un manque de moyens et de clarté des demandes. Les chercheurs concluent que les contrain-

tes liées à l'organisation et au fonctionnement des trois ordres d'enseignement rendent complexe la mise en place d'une cohérence des principes en matière d'évaluation.

Une autre enquête du SRED (Alliata et al., 2003) auprès d'élèves de la volée 2000-2001 semble indiquer que certains contenus de formation travaillés avec les enseignants sont aussi appropriés par leurs élèves. Ceux-ci considèrent en effet en grande majorité (73 %) l'évaluation comme un instrument d'apprentissage et un élément indicateur de la progression du travail scolaire réalisé. À la question « l'évaluation sert à savoir si j'ai atteint les objectifs », la quasi-totalité des élèves interrogés répondent qu'ils sont soit *tout à fait d'accord* (67 %) soit *assez d'accord* (26 %). Par ailleurs, plus de sept élèves sur dix pensent que l'évaluation ne sert pas à se comparer aux autres.

Dans cette même enquête, une grande majorité des parents interrogés par questionnaire affirment souhaiter une combinaison des différentes manières d'apprécier le travail scolaire de leurs enfants. S'ils préfèrent les *notes assorties de commentaires* (90 %), les *dossiers d'élèves avec des commentaires* sont tout aussi appréciés (85 %). On notera enfin que presque tous les parents et les enseignants voient en priorité l'évaluation comme un moyen d'aider les enfants à *se situer par rapport aux objectifs d'apprentissage*.

Une recherche visant à mieux comprendre comment s'exerce et se développe le jugement professionnel des enseignants dans l'évaluation des apprentissages est menée pendant l'année scolaire 2005-2006, en parallèle avec le Québec (Lafortune & Allal, 2008). L'étude est centrée sur les pratiques conduisant aux renseignements inscrits dans le bulletin scolaire transmis périodiquement aux familles. Elle montre que les procédures d'évaluation sont appliquées de la même manière à l'ensemble des élèves d'une classe. Mais les témoignages permettent de mettre en évidence qu'une des fonctions essentielles de ce jugement professionnel est d'assurer l'adaptation des procédures aux situations singulières, notamment lorsqu'il y a une hésitation entre deux notes. L'enseignant examine alors de plus près les sources d'information, il recherche des indications supplémentaires, il ajuste sa manière de combiner les renseignements (Allal & Mottier Lopez, 2008).

Des différentes études évoquées, le constat peut être fait que les textes traitant de l'évaluation à l'école primaire sont aujourd'hui fortement centralisés. Beaucoup de ces documents sont cependant issus d'actions de formation continue articulées aux pratiques de terrain. Ils se sont progressivement transformés en *recommandations* pour finalement se transformer en

*directives* institutionnelles (Mottier Lopez & Tessaro, 2009). Si les procédures d'évaluation des enseignants sont fortement marquées par ces dernières et les formations qui les accompagnent, elles sont aussi caractérisées par la concertation avec les collègues. Cette culture collégiale, qui tend à se généraliser, a bien entendu un impact très important sur la conception des outils d'évaluation. Elle rend aussi plus cohérente la communication de l'évaluation aux parents, dans une société du « rendre compte » où les attentes face aux services publics sont de plus en plus exigeantes.

### ***Canton de Vaud***

De nombreux suivis et études décrivent le déroulement de la réforme scolaire vaudoise. Le Département de la formation et de la jeunesse a produit un *Bilan intermédiaire de la mise en œuvre d'EVM* en février 2001 (DFJ, 2001a). L'Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP) du Département a été mandatée pour suivre la mise en application des innovations. Plusieurs études ont été rédigées entre 1998 et 2004 (Abbet, 2002; Béatrix-Koeler & Blanchet, 1999; Blanchet, 2000; Gilliéron, 1999) et de nombreux articles ont paru dans les revues *Éducateur*, *Résonances* ou *Deux points-Ouvrez les guillemets*.

Le suivi de la réforme scolaire par l'URSP, souhaité par le législateur dès le début de l'introduction des innovations, a été effectué principalement au travers de délégués que chaque établissement explorateur désignait pour cette tâche. Le délégué était chargé de récolter des données auprès de ses collègues selon un canevas de questions préparé par le chercheur en charge du cycle ou du degré. De nombreuses indications ont été ainsi recueillies sur la mise en œuvre des innovations dans les classes.

Les effets des suivis sur la régulation du système sont restés cependant peu importants. Le rythme de l'exploration et de la généralisation des innovations, décidé par décret en 1996, n'a laissé que peu de temps aux réflexions et aux décisions de modification. La rapidité de la mise en application du projet EVM a probablement été l'un des facteurs de la « montée de boucliers » de certains milieux politiques et d'une large partie des enseignants et des parents contre la réforme scolaire.

Une étude, menée en 2003 et publiée l'année suivante, fait le point de la situation. Elle concerne tous les cycles et les degrés et porte sur l'ensemble des intentions ainsi que sur la mise en œuvre des innovations. Ce bilan final, intitulé *Enseignant-e-s et responsables vaudois face aux changements de leur système scolaire* (Blanchet, 2004), effectué par questionnaire sur un échantillon

représentatif de 1 500 enseignants avec un taux de retour approchant les 63 %, donne des indications sur la tendance « favorable » ou « défavorable » aux changements introduits par le Département dès 1997. Le retour à des pratiques plus traditionnelles et la focalisation sur la seule question des notes et des moyennes pourraient laisser penser que la réforme scolaire n'est finalement qu'un échec. Le bilan de l'URSP donne une image plus nuancée.

Les *cycles biannuels* au primaire (soit jusqu'en 4<sup>e</sup> année), sont perçus positivement par une majorité d'enseignants (environ 59 %) car, disent-ils, ils encouragent la différenciation et facilitent l'organisation du travail. Les cycles ne défavorisent pas les élèves à l'aise avec le travail scolaire. Par contre, ils ne résolvent pas la question du redoublement (qui s'apparente au maintien dans le cycle), ne diminuent pas l'échec scolaire et ne facilitent pas l'intégration des élèves d'origine étrangère. Les cycles multiâges (de classes constituées d'élèves de plusieurs années) ne sont pas, quant à eux, accueillis favorablement par les enseignants consultés. La gestion du travail, malgré des interactions plus riches entre les élèves, est considérée comme nettement plus difficile dans ce type de classe.

Les changements introduits au *cycle de transition* (5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années) sont aussi perçus favorablement. En particulier sont appréciés la durée du cycle, les critères sur lesquels reposent la décision d'orientation (même si ceux-ci sont estimés peu clairs), la procédure d'orientation en plusieurs étapes ainsi que le dossier d'aide à l'orientation. Le rôle des parents dans la procédure et, en particulier, le fait que les entretiens rendent plus fiables la décision, est diversement apprécié des enseignants. Malgré la lourdeur de la procédure et les difficultés observées, ils estiment à une large majorité que c'est à l'école que revient la décision finale d'orientation (environ 83 %).

Les changements liés à l'*évaluation formative* et à la *différenciation* sont souvent considérés favorablement par la plupart des enseignants consultés, mais ne semblent pas apporter les bénéfices attendus pour les élèves en difficulté. Pour ces enseignants, la définition d'objectifs permet d'harmoniser les exigences entre collègues (environ 68 %), l'élaboration de commentaires est essentielle pour que l'élève progresse dans ses apprentissages (environ 76 %) et le travail de groupe prépare les élèves à travailler en équipe (environ 67 %). Mais si les principes sont majoritairement valorisés, de nombreux enseignants disent également que ces approches pédagogiques sont très exigeantes dans leur mise en pratique : le temps pour la rédaction de commentaires manque et les mots choisis peuvent avoir un impact négatif sur l'élève. Pour un élève en difficulté, un commentaire peut être aussi dévalorisant qu'une



note (environ 48 %). Les avis sont partagés sur l'influence de l'évaluation formative sur la motivation de l'élève et sur l'efficacité des remédiations pour l'aider à atteindre les objectifs visés.

L'évaluation des apprentissages est le thème qui soulève le plus de controverses. La moitié des changements sont désapprouvés par la majorité des enseignants. La suppression des moyennes par discipline en fin de période et d'année est regrettée : les élèves doivent pouvoir se comparer par rapport aux autres (environ 70 %). Les appréciations à cinq niveaux sont écartées car l'échelle n'indique pas clairement le niveau atteint par l'élève. Les enseignants approuvent massivement le fait que notes et moyennes offrent une meilleure protection de l'enseignant face aux contestations des parents (77 %).

Ainsi, en définitive, si les principes généraux sont pour la plupart assez largement acceptés, leur mise en application dans les classes soulève de larges oppositions et prévalent dans l'appréciation générale de la réforme.

### **Pour ne pas conclure...**

*Évaluer les réformes scolaires, est-ce bien raisonnable?* titrait Philippe Perrenoud dans un article publié dans cette revue en 1996. Comment définir les avancées et les reculs, et par rapport à quelles normes ? Trouver, en matière de fonctionnement, d'organisation et d'intentions de nos systèmes scolaires, un consensus commun est un leurre. En premier lieu, parce que l'école n'est pas seule à décider. L'évolution des réformes est tributaire de la société dans laquelle elle s'insère, et en particulier de la nostalgie que celle-ci garde de l'école du passé. Elle est influencée par le monde politique qui fait souvent valoir des conceptions partisans peu élaborées et parfois réductrices, afin d'obtenir une large adhésion. Les médias jouent également un rôle majeur en renforçant ou en objectivant les craintes et les doutes qu'un enseignant ou un parent peu ressentir en période de changement.

En second lieu parce que, depuis le milieu du xx<sup>e</sup> siècle, l'école publique «  
tange» entre, d'une part, un discours favorable à l'égalité des chances, à l'équité et à la justice des systèmes de formation, et, d'autre part, un attachement à des structures sélectives et discriminantes. Le contraste relevé, dans ce bilan des réformes scolaires en Suisse romande, entre les intentions poursuivies par les innovations et les difficultés concrètes de leur mise en œuvre ne s'explique pas seulement par un manque de temps, de formation ou d'instruments. L'école et la société restent profondément ancrées dans des

fonctionnements et des représentations qui favorisent une reproduction sociale et un maintien des privilèges, dénoncés pourtant depuis plusieurs décennies. Le retour à des formes d'évaluation et d'organisation pédagogiques plus traditionnelles, mais aussi les résultats de la Suisse aux *surveys* internationaux, relevant l'influence de l'origine sociale et culturelle sur les performances scolaires (Buschor, Gilomen & McCluskey, 2000; Zahner Rossier et al., 2004), attestent de cette difficulté à accorder intentions et actions.

Mais si «aucune réforme ne parviendra à régler durablement les problèmes auxquels elle prétend répondre» (Perrenoud, 1996, p. 54), il reste probablement toujours quelque chose d'une réforme scolaire. Le canton de Vaud, dans un avant-projet de loi scolaire, discute d'un modèle à niveaux pour les trois dernières années de la scolarité, modèle testé avec enthousiasme dans des zones-pilote dans les années 1970, et abandonné avec fracas pour des raisons économiques... qui en cachaient bien d'autres. Les réformes scolaires successives subiraient-elles une constante «valse-hésitation»<sup>3</sup> parce qu'elles visent des objectifs pédagogiques ambitieux, trop en avance sur leur temps ?

## RÉFÉRENCES

- Abbet, J.-P. (2002). *Les parents et l'orientation. Orientation scolaire au cycle de transition : enquête lors de la généralisation* (Tiré à part). Lausanne : Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP).
- Allal, L. (1983). Évaluation formative : entre l'intuition et l'instrumentation. *Mesure et évaluation en éducation*, 6(5), 37-57.
- Allal, L. (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative. Matériel de formation continue des enseignants*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- Allal, L. (2007). Réflexions transatlantiques sur des réformes scolaires. In L. Lafortune, M. Ettayebi & P. Jonnaert (éds), *Observer les réformes en éducation* (pp. 199-206). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Allal, L., Baeriswyl, E, Tra Bach, M., & Wegmüller, E. (1987). Le jeu comme situation d'autoévaluation. *Mesure et évaluation en éducation*, 10(1), 47-63.
- Allal, L., Cardinet, J., & Perrenoud, P. (1979). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne : Lang.
- Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2008). Mieux comprendre le jugement professionnel en évaluation. In L. Lafortune & L. Allal (éds), *Jugement professionnel en évaluation : pratiques enseignantes au Québec et à Genève* (pp. 223-239). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Alliata, R., Dionnet, S., Ducrey, F., Guignard, N., Jaeggi, J.-M., Nidegger, C., Osiek, F., & Saada, E. (2003). *À la fin de la 6<sup>e</sup> primaire. Enquête auprès de la volée 2000 des élèves de 6P. Acquis et compétences des élèves, représentations des parents et des enseignants*. Genève : Service de la recherche en éducation.
- Bain, D. (1988) L'évaluation formative fait fausse route. *Mesure et évaluation en éducation*, 10(2), 23-32.
- Barthassat, M.-A. (2007). Projet d'établissement et organisation du travail : entre empowerment et usure mentale. In M. Gather Thurler & O. Maulini (éds), *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes ?* (pp. 289-307). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Béatrix-Koeler, D., & Blanchet, A. (1999). *Enseigner sur mesure. Éclairage sur les pratiques d'évaluation formative et de différenciation*. Lausanne : Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques.
- Blanchet, A. (2000). *Promotions et réorientations à l'issue de la 7<sup>e</sup> année exploratoire*. Lausanne : Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques.
- Blanchet, A. (2004). *Enseignant-e-s et responsables vaudois face aux changements de leur système scolaire : contribution au bilan final de la mise en œuvre d'EVM*. Lausanne : Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques.
- Blanchet, A. (2010). La réforme à l'épreuve de l'évaluation dans le canton de Vaud. In P. Gilliéron Giroud & L. Ntamakiliro (Eds.), *Réformer l'évaluation scolaire : mission impossible ?* (pp. 79-111). Berne : Lang.
- Bloom, B.S. (1972). *Apprendre pour maîtriser*. Lausanne : Payot.
- Bonniol, J.J. (1976). La fidélité en question, objet d'étude sociologique. *Connexions*, 19, 63-78.
- Buschor, E., Gilomen, H., & McCluskey, H. (2000). *PISA 2000 – Synthèse et recommandations*. Neuchâtel : OFS.

- Cardinet, J. (1979). L'évaluation formative, problème actuel. In L. Allal, J. Cardinet & P. Perrenoud (éds), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié* (pp. 10-18). Berne : Peter Lang.
- Cardinet, J. (1983). Quelques directions de progrès possible dans l'appréciation du travail des élèves. *Mesure et évaluation en éducation*, 6(5), 5-35.
- Cardinet, J. (1990). *Remettre le quantitatif à sa place en évaluation scolaire*. Neuchâtel : IRDP.
- Cardinet, J. (1991). *L'histoire de l'évaluation scolaire, des origines à demain*. Neuchâtel : IRDP.
- Cardinet, J. (1995). *Où mènent les recherches sur la notation scolaire ?* Hommage à Yvan Tourneur. Mons : Université de Mons-Hainaut.
- DEP – Direction de l'enseignement primaire (1994). *Individualiser les parcours de formation, apprendre à mieux travailler ensemble, placer les enfants au centre de l'action pédagogique. Trois axes de rénovation de l'école primaire genevoise. Texte d'orientation*. Genève : Département de l'instruction publique.
- DEP – Direction de l'enseignement primaire (2004). *Le suivi collégial des élèves*. Genève : Département de l'instruction publique.
- DEP – Direction de l'enseignement primaire (2006). *Résultats du sondage relatif au dispositif d'évaluation mis en place en 2005-2006*. Genève : Département de l'instruction publique.
- DEP – Direction de l'enseignement primaire (2007). *Directive D-corps enseignant-1.14 bis*. Genève : Département de l'instruction publique.
- DFJ – Département de l'instruction publique (2000). *Évaluation du travail des élèves dans la scolarité obligatoire vaudoise. Cadre général*. Lausanne : Département de la formation et de la jeunesse.
- DFJ – Département de l'instruction publique (2001a). *Bilan intermédiaire de la mise en œuvre d'EVM*. Lausanne : Département de la formation et de la jeunesse.
- DFJ – Département de l'instruction publique (2001b). *Complément au cadre général de l'évaluation*. Lausanne : Département de la formation et de la jeunesse.
- DIP – Département de l'instruction publique (2000). *Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise*. Genève : Département de l'instruction publique.
- DIP – Département de l'instruction publique (2003). *Synthèse des résultats de l'enquête auprès des écoles de l'enseignement primaire, du Cycle d'orientation et de l'enseignement postobligatoire réalisée dans le courant de l'hiver 2002-03*. Genève : Département de l'instruction publique.
- Elliott, N., Hohl, J.-M., Jeannot, C., Lehraus, K., Riedweg, B., & Tessaro, W. (2001). Le portfolio de l'élève : instrument d'évaluation formative et support d'information aux parents. *Éducateur*, 2, 6-9.
- EMPL – 96. Exposé des motifs et projets de Loi scolaire modifiant la Loi scolaire du 12 juin 1984, mai 1996.
- Favre, B., Jaeggi, J.-M., & Osiek, F. (2003). *Démarche de projet et rénovation de l'enseignement primaire*. Genève : Service de la recherche en éducation.
- Gather Thurler, M. (2001). Le projet d'établissement dans l'enseignement primaire genevois : des croyances aux pratiques. *Politiques d'éducation et de formation. Analyses et comparaisons internationales*, 1, 57-69.

- Gilliéron, P. (1999). *Évaluation informative et certificative en 1P. Établissements expérimentaux, année scolaire 97-98*. Lausanne: Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques.
- Gilliéron, P. (2001). *Évaluation informative. L'école à la recherche de nouveaux repères*. Lausanne: Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques.
- Gilliéron Giroud, P. (2007). *Le dossier d'évaluation dans la scolarité obligatoire du Canton de Vaud. Intentions et mise en œuvre*. Lausanne: Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques.
- Gilliéron Giroud, P., & Ntamakiliro L. (éds). (2010). *Réformer l'évaluation scolaire: mission impossible?* Berne: Lang.
- GPR – Groupe de pilotage de la rénovation (1999). *Vers une réforme de l'enseignement primaire genevois. Propositions pour la phase d'extension de la rénovation entreprise en 1994*. Genève: Département de l'instruction publique.
- GRETEL – Groupe de référence pour l'évaluation du travail des élèves (2004). *Lignes directrices pour un système d'évaluation du travail des élèves dans la scolarité obligatoire*. Neuchâtel: Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
- Hutmacher, W. (1993). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois*. Genève: Service de la recherche sociologique, Cahier n° 36.
- Lafortune, L., & Allal, L. (2008). *Jugement professionnel en évaluation: pratiques enseignantes au Québec et à Genève*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- LEO (1992). Loi du 19 mars 1992 sur l'école obligatoire (canton de Neuchâtel).
- Maulini, O. (2008). L'évaluation: moteur ou frein à l'innovation? Actes du 20<sup>e</sup> colloque de l'ADMEE-Europe. Université de Genève.
- Maulini, O., & Wandfluh, F. (2007). Organiser et planifier le travail scolaire: des modèles théoriques aux pratiques des enseignants. In M. Gather Thurler & O. Maulini (éds), *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes?* (pp. 121-149). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Merkelbach, C. (2010). Les réformes récentes du système d'évaluation dans le canton de Berne: une histoire heurtée. In P. Gilliéron Giroud & L. Ntamakiliro (éds), *Réformer l'évaluation scolaire: mission impossible?* (pp. 35-57). Berne: Lang.
- Merkelbach, C., & Riesen, W. (2000). *Ombres et lumières au pays de l'évaluation: rapport de recherche sur les procédures et les instruments d'évaluation*. Tramelan: Direction de l'instruction publique, Office de recherche pédagogique.
- Merkelbach, C., & Riesen, W. (2002). *Nouvelles procédures d'évaluation dans le canton de Berne – Vade-mecum*. Tramelan: Direction de l'instruction publique, Office de recherche pédagogique.
- Merkelbach, C., & Riesen, W. (2004). *Nouvelles procédures d'évaluation dans le canton de Berne – Vade-mecum* (2<sup>e</sup> édition, revue et amendée à la suite de la révision 2004). Tramelan: Direction de l'instruction publique, Office de recherche pédagogique.
- Merle, P. (1996). *L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral*. Paris: PUF.
- Mottier Lopez, L., & Allal, L. (2004). Le portfolio: pratiques et perspectives. *Éducateur*, numéro spécial, 46-51.

- Mottier Lopez, L., & Tessaro, W. (2009). *Formation à l'évaluation et évaluation des compétences en classe dans le canton de Genève (Suisse)*. Communication présentée dans le colloque «Mettre en Canada des pratiques d'évaluation de compétences. Pratiques de formateurs et pratiques enseignantes», coordonné par J. Desjardins & O. Dezutter. 77<sup>e</sup> congrès de l'ACFAS, Université d'Ottawa.
- Ntamakiliro, L., & Tessaro, W. (2002). *La perception de l'évaluation externe des élèves par les enseignants primaires genevois*. Actes du congrès de l'ADMEE-Europe. Université de Lausanne.
- Panchaud, G. (1983). *Ces impossibles réformes scolaires*. Université-Faculté des sciences sociales et politiques. Lausanne: Réalités sociales.
- Perrenoud, P. (1996). Évaluer les réformes scolaires, est-ce bien raisonnable? *Mesure et évaluation en éducation*, 19(2), 53-97.
- Piéron, H. (1963). *Examens et docimologie*. Paris: Presses universitaires de France.
- RLS – Règlement d'application de la loi scolaire du 25 juin 1997. Lausanne: Chancellerie de l'État de Vaud.
- Salamin, J.-P. (1986). *École primaire suisse. 22 thèses pour le développement de l'école primaire*. Berne: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.
- Soussi, A., Ducrey, F., Ferrez, E., Guignard, N., & Nidegger, C. (2005). *EVALEPCOPO – Principes et modalités d'évaluation des apprentissages à l'école primaire, au Cycle d'orientation et dans l'enseignement postobligatoire: analyse de documents*. Genève: Service de la recherche en éducation.
- Soussi, A., Ducrey, F., Ferrez, E., Nidegger, C., & Viry, G. (2006). *EVALEPCOPO – Pratiques d'évaluation: ce qu'en disent les enseignants (à l'école obligatoire et dans l'enseignement postobligatoire général)*. Genève: Service de la recherche en éducation.
- Tessaro, W., & Favre Marmet, A. (2008). Envisager l'avenir de l'élève: le jugement professionnel dans les décisions d'orientation et de promotion. In L. Allal & L. Lafortune (éds), *Jugement professionnel en évaluation: pratiques enseignantes au Québec et à Genève* (pp. 203-221). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Vögeli-Mantovani, U. (2000). *Mehr Fördern, weniger auslesen. Zur Entwicklung der schulischen Beurteilung in der Schweiz*. Rapport de tendance n° 3. Aarau: CSRE. (Une version abrégée de ce rapport, traduite en français, est disponible à l'IRD-Neuchâtel.)
- Weiss, J. (1984). Heurs et malheurs d'un instrument d'évaluation. *Revue Mesure et évaluation en éducation*, 7(1), 31-42.
- Weiss, J. (1996). *Vers une conception cohérente de l'évaluation pour la scolarité obligatoire en Suisse romande et au Tessin. Une évaluation pour apprendre et pour choisir: Voies et moyens*. Rapport n° 2. Neuchâtel: Institut de recherche et de documentation pédagogique.
- Wirthner, M. (1994). *Évaluation. Point de la situation et questions*. Rapport n° 1. Neuchâtel: Institut de recherche et de documentation pédagogique.
- Zahner Rossier (coord.), A., Berweger, S., Brühwiler, C., Holzer, T., Mariotta, M., Moser, U., & Nicoli, M. (2004). *PISA 2003: Compétences pour l'avenir. Premier rapport national*. Neuchâtel: OFS.

## REVUES CITÉES

- Éducateur* – Revue du Syndicat des enseignant-e-s romand-e-s [[www.le-ser.ch/educateur](http://www.le-ser.ch/educateur)].  
*Résonances* – Mensuel de l'école valaisanne [[www.vs.ch/sft](http://www.vs.ch/sft)].  
*Deux points-Ouvrez les guillemets* – Revue de formation et d'échanges pédagogiques.  
 Département de l'instruction publique du canton de Vaud [[www0.dfj.vd.ch/ursp](http://www0.dfj.vd.ch/ursp)].

## SITES DES INSTITUTIONS CITÉES

- CIIP Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin [[www.ciip.ch](http://www.ciip.ch)]  
 CDIP Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique [[www.cdip.ch](http://www.cdip.ch)]  
 CSRE Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation [[www.skbf-csre.ch](http://www.skbf-csre.ch)]  
 IRDP Institut de recherche et de document pédagogique [[www.irdp.ch](http://www.irdp.ch)]  
 SRED Service de la recherche en éducation [[www.geneve.ch/SRED](http://www.geneve.ch/SRED)]  
 URSP Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques [[www0.dfj.vd.ch/ursp](http://www0.dfj.vd.ch/ursp)]

## NOTES

1. L'information sur la réforme scolaire du canton de Berne, tout au long de cet article, est largement reprise d'un article de C. Merkelbach dans l'ouvrage *Réformer l'évaluation scolaire: mission impossible?* paru en 2010 aux éditions Lang.
2. Ces deux années constituent le cycle de transition. Au terme de celui-ci, les élèves sont orientés vers les filières subséquentes.
3. Cette image a été utilisée par Georges Panchaud, pédagogue vaudois, dans son ouvrage intitulé *Ces impossibles réformes scolaires*, publié en 1983.