L'OBSERVATOIRE DE L'ADMINISTRATION PUBLIQUE
E N A P

LA RECHERCHE COMMANDITÉE

Mécanismes d'évaluation des réformes scolaires au primaire

Étude de cinq administrations publiques (Alberta, Belgique, Nouvelle-Zélande, Ontario et Suisse)
Mise à jour

Dans le cadre des travaux effectués pour le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
18 janvier 2007

Université du Québec
École nationale d'administration publique

AVANT-PROPOS

À la demande du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, L'Observatoire de l'administration publique de l'ENAP a réalisé une présentation des réformes scolaires au primaire et de leurs mécanismes d'évaluation ou de suivi au sein de cinq administrations publiques du Canada et de l'OCDE.

Le rapport est constitué de cinq fiches synthèses (une par administration étudiée) et d'un tableau synthèse résumant les principaux résultats de la recherche.

Les travaux ont été réalisés par Estelle Mongbé, agente de recherche, assistée de Frédérick Bussières et de Martin Lambert, assistants de recherche.

Ont également collaboré à la recherche, Dolorès Grossemy, Michelle Jacob, Charlie Mballa et Tarik Sadik, agents de recherche, ainsi que Jean-Roch Côté, assistant de recherche. Patricia Pelletier et Patricia Caron ont procédé à la révision linguistique du rapport et Chantal Lafrenière en a effectué la mise en page.

MISE À JOUR DU RAPPORT EN JANVIER 2007

La mise à jour du rapport a été effectuée en janvier 2007, notamment en ce qui concerne la réussite des élèves et l'état de la mise en œuvre des réformes en Belgique et en Suisse.

Les travaux ont été réalisés par Céline Auger et Martin Gemme, assistants de recherche, sous la supervision d'Estelle Mongbé.

Jacques Auger, Ph. D.
Professeur associé
Coordonnateur à la recherche commanditée
L'Observatoire de l'administration publique – ENAP
jacques.auger@enap.ca

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS I
LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES VII

ALBERTA 3
1 PRINCIPALES CARACTÉRISTIQUES DU SYSTÈME SCOLAIRE (ENSEIGNEMENT PRIMAIRE) 3
2 BRÈVE PRÉSENTATION DE LA RÉFORME SCOLAIRE 11
3 ÉVALUATION ET SUIVI 15
4 RELEVÉ DE PRATIQUES EXEMPLAIRES 19
BIBLIOGRAPHIE 21

BELGIQUE – COMMUNAUTÉ FRANÇAISE 25
1 PRINCIPALES CARACTÉRISTIQUES DU SYSTÈME SCOLAIRE (ENSEIGNEMENT PRIMAIRE) 26
2 BRÈVE PRÉSENTATION DE LA RÉFORME SCOLAIRE 34
3 ÉVALUATION ET SUIVI 47
BIBLIOGRAPHIE 65
ANNEXE I : LES STRUCTURES DE L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL 71
ANNEXE II : ORGANISATION DE LA SCOLARITÉ EN CYCLES 73
ANNEXE III : LA STRUCTURE DE L'ÉTAT FÉDÉRAL 75

NOUVELLE-ZÉLANDE 79
1 PRINCIPALES CARACTÉRISTIQUES DU SYSTÈME SCOLAIRE (ENSEIGNEMENT PRIMAIRE) 79
2 BRÈVE PRÉSENTATION DE LA RÉFORME SCOLAIRE 85
3 ÉVALUATION ET SUIVI 95
4 RELEVÉ DE PRATIQUES INNOVANTES 123
BIBLIOGRAPHIE 125
ANNEXE I : LE SYSTÈME D'ÉDUCATION NÉO-ZÉLANDAIS 129
ANNEXE II : AGENCES IMPLIQUÉES EN ÉDUCATION EN NOUVELLE-ZÉLANDE 131
ANNEXE III : THE NEW ZEALAND CURRICULUM FRAMEWORK 133
ANNEXE IV : LES MOTS CLÉS EMPLOYÉS POUR LA REVUE DE LITTÉRATURE 135

ONTARIO 139

1 PRINCIPALES CARACTÉRISTIQUES DU SYSTÈME SCOLAIRE DE L'ONTARIO (ENSEIGNEMENT PRIMAIRE) 139

2 BRÈVE PRÉSENTATION DE LA RÉFORME SCOLAIRE 146

3 ÉVALUATION ET SUIVI 153

BIBLIOGRAPHIE 163

ANNEXE I : LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO 167

SUISSE – CANTON DE GENÈVE 171

1 PRINCIPALES CARACTÉRISTIQUES DU SYSTÈME SCOLAIRE (ENSEIGNEMENT PRIMAIRE) 171

2 BRÈVE PRÉSENTATION DE LA RÉFORME SCOLAIRE 175

3 ÉVALUATION ET SUIVI 185

4 RELEVÉ DE PRATIQUES INNOVANTES 222

BIBLIOGRAPHIE 223

ANNEXE I : SYSTÈME ÉDUCATIF SUISSE : LÉGISLATION, FINANCEMENT, EXÉCUTION 227

ANNEXE II : PLAN-CADRE PROPOSÉ PAR LE GEER ET STRATÉGIE D'EXTENSION PROPOSÉE PAR LE GEER 229

ANNEXE III : PLAN-CADRE PROPOSÉ PAR LE GPR ET STRATÉGIE D'EXTENSION PROPOSÉE PAR LE GPR 231

ANNEXE IV : PLAN-CADRE ET STRATÉGIE ADOPTÉS PAR LE DIP EN 2000 235

ANNEXE V : LES 13 PRIORITÉS POUR L'INSTRUCTION PUBLIQUE (2005) 239

TABLEAU SYNTHÈSE 243

BELGIQUE – MISE À JOUR JANVIER 2007 261

1 RÉUSSITE DES ÉLÈVES 262

2 MISE EN ŒUVRE DES DIX MESURES PRIORITAIRES DU CONTRAT POUR L'ÉCOLE . 281

BIBLIOGRAPHIE 305

ANNEXE I : FORMES DE COORDINATION DANS LE SYSTÈME SCOLAIRE 311

ANNEXE II : VALEURS DES 14 VARIABLES LES PLUS DISCRIMINANTES EN COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE ENTRE LES ÉCOLES LES PLUS EFFICACES ET LES MOINS EFFICACES AU NIVEAU PRIMAIRE 313

ANNEXE III : COMPARAISON DES PERFORMANCES PROGRAMME INTERNATIONAL POUR LE SUIVI DES ACQUIS DES ÉLÈVES 2000-2003 POUR LA LECTURE ET LES MATHÉMATIQUES 315

SUISSE – MISE À JOUR JANVIER 2007 319
1 RÉUSSITE DES ÉLÈVES 319
2 MISE EN ŒUVRE DE LA RÉFORME 335
BIBLIOGRAPHIE 345

CD-ROM 351

LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES

ALBERTA

ECS	*Early Childhood Services*
UG	*Undergraduate*

BELGIQUE

PO	Pouvoir organisateur

NOUVELLE-ZÉLANDE

ACER	*Australian Council of Educational Research*
CMP	*New Zealand Curriculum Marautanga Project*
ERO	*Education Review Office*
MOE	*Ministry of Education*
NEMP	*National Education Monitoring Project*
NFER	*National Foundation for Educational Research*
NSSS	*National School Sampling Study*
NZC	*National New Zealand Curriculum*
NZCER	*New Zealand Council for Education Research*
NZCF	*New Zealand Curriculum Framework*
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
PISA	*Programme for International Student Achievement*

ONTARIO

OQRE	Office de la qualité et de la responsabilité en éducation

SUISSE

DIP	Département de l'instruction publique
GEER	Groupe des experts externes de la rénovation
GIP	Groupe inter-projets
GRI	Groupe de recherche en innovation
GPR	Groupe de pilotage de la rénovation
SRED	Service de la recherche en éducation du Département de l'instruction publique

ABRÉVIATIONS

€	Euro

ALBERTA

ALBERTA

L'Alberta est l'une des dix provinces de la fédération canadienne. Il s'agit d'une démocratie parlementaire qui compte 83 sièges à son Assemblée législative. Le Parlement albertain se trouve à Edmonton, la capitale de la province.

Sous le chapeau du gouvernement provincial, il existe un palier inférieur de gouvernement pour certains domaines comme les affaires municipales, la santé ou l'éducation. En ce qui concerne les affaires municipales, les municipalités forment ce palier de gouvernement. Les municipalités, qui relèvent du ministère des Affaires municipales, fournissent des services locaux à la population comme l'entretien des routes, l'approvisionnement en eau potable, la collecte des ordures et le réseau d'aqueduc. Elles lèvent également des impôts sur la propriété foncière dont une partie, l'*Alberta School Foundation Fund*, est consacrée à l'éducation provinciale.

Dans le domaine de la santé, l'Alberta compte aussi sur des autorités locales. Ainsi, rattachées au ministère de la Santé et du Bien-être (*Health and Wellness*), on compte neuf autorités locales et deux autorités provinciales. Les autorités locales sont responsables des hôpitaux, des soins à la population et des programmes de santé publique dans leur région. Les autorités provinciales sont spécialisées sur le cancer et les maladies mentales.

Dans le cas de l'éducation, le palier inférieur de gouvernement se constitue des commissions scolaires. Elles sont tributaires du ministère de l'Éducation et leurs membres sont élus.

L'Alberta couvre une superficie de 661 848 km^2 et sa population est de 3 223 400 habitants (2005[1]).

1 PRINCIPALES CARACTÉRISTIQUES DU SYSTÈME SCOLAIRE (ENSEIGNEMENT PRIMAIRE)

1.1 Partage des compétences entre les divers paliers du gouvernement

Comme toutes les provinces canadiennes, l'Alberta détient une compétence exclusive en matière d'éducation.

Deux lois principales régissent l'éducation en Alberta :

- la *School Act* investit le ministre de l'Éducation du pouvoir de définir les programmes, les matières scolaires, le temps d'enseignement, le matériel pédagogique ainsi que les normes scolaires. La *School Act* définit également le rôle et les responsabilités de chaque acteur du milieu éducatif (voir section 1.2.2) ainsi que les relations entre le ministre de l'Éducation, les parents, les étudiants et les commissions scolaires;
- la *Government Organization Act,* par un amendement de 1995, crée, sous la supervision du ministre de l'Éducation, le *Department of Education* et établit ses attributions en matière de finances[2].

[1] Wikipédia - L'encyclopédie libre, *Alberta*, http://en.wikipedia.org/wiki/ Alberta Ministère des Affaires municipales de l'Alberta, *What are Municipalities?*, http://municipalaffairs.gov.ab.ca/ms_WhatIsLocalGovt.htm et Ministère de la Santé et du Bien-être, *About us*, http://www.health.gov.ab.ca/about/index.html

[2] Ministry of Education, *Legislation Framework*,

1.2 Structure administrative du système scolaire et degré d'autonomie des écoles

L'éducation publique en Alberta, tout comme celle des autres provinces canadiennes, est gratuite pour les citoyens et les résidents permanents jusqu'à l'âge de 20 ans ou jusqu'à la fin du *High School* (le secondaire, chez les francophones). L'école est obligatoire de 6 à 17 ans.

Le système scolaire albertain comprend trois niveaux d'enseignement :

- le niveau élémentaire composé de :
  - l'enseignement préscolaire (*Kindergaten*), programme non obligatoire, incluant la maternelle destinée aux enfants qui s'inscriront en première année du primaire, l'année suivante;
  - l'enseignement primaire, programme obligatoire comprenant six années de scolarité.
- le niveau secondaire (*High School*), subdivisé en :
  - *Junior High* (7e, 8e et 9e année);
  - *Senior High* (10e, 11e et 12e année).
- le niveau supérieur.

1.2.1 Enseignement primaire

Les zones ombrées du tableau ci-dessous indiquent la répartition par niveau des écoles primaires albertaines en décembre 2005.

TABLEAU 1 : NUMBER OF ALBERTA SCHOOLS BY GRADE[3]

Authority Type	ECS Only	UG Only	ECS and UG Only	Grades 1-6 Only	Grades 7-9 Only	Grades 10-12 Only	Grades 1-9 Only	Grades 7-12 Only	Grades 1-12 Only	Not Available	TOTAL
Public	1	1	0	503	90	101	370	149	181	4	1 400
Separate	0	0	0	149	23	32	85	27	26	0	342
Francophone	0	0	0	5	0	0	11	1	11	0	28
Charter	0	0	0	1	0	0	9	1	2	0	13
ECS Priv Operator	127	0	0	1	0	0	0	0	0	1	129
Private School	4	1	2	11	1	34	35	10	69	3	170
Total	132	2	2	670	114	167	510	188	289	8	2 082

3 http://www.education.gov.ab.ca/educationguide/pol-plan/polregs/legis.asp
Ministry of Education, *Number of Alberta Schools by Grade*, http://www.education.gov.ab.ca/ei/statistics/qf_3.asp

En janvier 2005[4], 238 356 élèves fréquentaient l'école publique et 11 888 étaient inscrits à l'école privée, pour un total de 250 244 élèves. La durée totale de la scolarité primaire en Alberta est de six ans. Chaque année scolaire a une durée de dix mois, répartie sur deux semestres :

- le semestre d'automne, du mois de septembre au mois de janvier;
- le semestre d'hiver, du mois de février au mois de juin.

L'enseignement primaire s'effectue en milieu mixte et est offert principalement en langue anglaise[5]. Il peut être public ou privé.

Système d'enseignement public

Le système d'enseignement public recoupe différents types d'écoles qui, de par leurs particularités, offrent des alternatives quant à l'éducation des enfants. On y trouve les types d'écoles suivants :

- écoles publiques : elles offrent principalement une éducation universelle et de base, élaborée à partir de l'*Alberta Programs of Study* et sont financées par le gouvernement;
- écoles séparées : il s'agit d'écoles catholiques ou protestantes qui incluent l'enseignement religieux dans leur programme; elles sont financées par le gouvernement;
- écoles francophones : elles offrent des programmes d'études entièrement en français et sont financées par le gouvernement;
- écoles à charte : il s'agit d'un type particulier d'écoles publiques disposant d'un plus grand degré d'autonomie que l'ensemble des écoles publiques, ce qui leur permet de proposer des approches éducatives innovatrices, des programmes d'enseignement uniques ou améliorés ainsi que des méthodes et des environnements d'apprentissage que l'on ne trouve pas dans les écoles régulières. Elles sont financées par le gouvernement. L'Alberta est la première province canadienne à avoir créé des écoles à charte.

Système d'enseignement privé

Le système d'enseignement privé comporte trois types d'établissements :

- écoles privées inscrites : elles n'ont pas l'obligation de suivre l'*Alberta Programs of Study* ni d'employer des professeurs diplômés, mais elles rendent des comptes au *Ministry of Education*. Elles ne reçoivent aucune subvention gouvernementale;
- écoles privées accréditées : elles suivent l'*Alberta Programs of Study* et emploient des professeurs diplômés. Ces écoles sont supervisées par le *Ministry of Education* et peuvent recevoir des subventions du gouvernement provincial si elles sont des sociétés ou des corporations à but non lucratif;

---

4 Ministry of Education, *Preliminary Student Population by Grade, School and Authority, Alberta, 2004/2005 School Year*, http://www.education.gov.ab.ca/ei/reports/pdf_files/eis1004_2005_prelim/eis1004_2005_prelim.pdf

5 L'enseignement n'est donné en français que dans les écoles francophones. Depuis l'adoption de la Charte des droits et des libertés, en 1982, les parents, dont la langue maternelle est le français, ont le droit de faire éduquer leurs enfants dans cette langue et ont le droit de diriger les écoles francophones. Ministry of Education, *Opportunities for Choice in Education*, http://education.gov.ab.ca/educationsystem/ourstudents/l.asp

- écoles privées en éducation spécialisée : elles accueillent les enfants avec des besoins spécifiques causés par un handicap léger, modéré ou sévère. Ces écoles reçoivent les mêmes taux de subventions que les écoles publiques.

Types d'enseignement offerts dans les écoles publiques et privées

En dehors de l'enseignement régulier, quatre principaux types d'enseignement sont offerts dans les écoles publiques et privées de l'Alberta :

- enseignement alternatif : l'accent est mis sur les particularités culturelles, qu'elles soient langagières, culturelles, religieuses ou philosophiques;
- enseignement virtuel : certaines écoles fournissent le programme d'éducation par voie électronique, soit par télécopieur, par Internet ou par conférence téléphonique. Il est offert en 950 heures aux élèves du primaire et du *Junior High School*[6];
- enseignement à domicile : il s'agit d'une possibilité offerte aux parents de procéder par eux-mêmes à l'instruction de leurs enfants, tout en suivant les méthodes d'apprentissage qui répondent à leurs croyances. Toutefois, les parents doivent s'assurer que leurs enfants reçoivent une éducation qui réponde aux standards provinciaux établis dans la *School Act* et le *Home Education Regulation*. Les parents reçoivent des allocations du gouvernement pour la réalisation du programme et pour pallier les frais du matériel scolaire;
- enseignement « mixte » : il s'agit d'une possibilité offerte aux élèves d'effectuer leurs études primaires à la fois à la maison et à l'école. Les parents enseignent certaines matières (par exemple celles qu'ils maîtrisent le mieux) et délèguent les autres à l'établissement scolaire. Pour les enfants du primaire, au moins 50 % des matières doivent être enseignées par l'école.

1.2.2 Institutions responsables de l'enseignement primaire

Niveau provincial : le Ministry of Education

Depuis le 25 novembre 2004, le *Ministry of Education*[7] est, au niveau provincial, l'institution responsable de l'enseignement de la maternelle à la 12e année (K-12) en Alberta. Il est donc responsable de l'enseignement primaire.

Le *Ministry of Education* se compose de deux entités principales : le *Department of Education* et l'*Alberta School Foundation Fund* (voir figure 1).

6 Ministry of Education, *Opportunities for Choice in Education*, http://education.gov.ab.ca/educationsystem/ourstudents/l.asp

7 Le 25 novembre 2004, le Ministry of Learning a été remplacé par le Ministry of Education, responsable de l'enseignement maternel, primaire et secondaire (K-12) et le Ministry of Advanced Education responsable de l'enseignement postsecondaire.

◆ Department of Education[8]

Le *Department of Education* est responsable de la mise en œuvre et du contrôle du K-12. Il est composé de quatre divisions :

- la *Basic Learning Division* qui travaille en collaboration avec les autorités scolaires et dont le rôle est :
  - d'établir des normes en matière d'éducation;
  - d'élaborer des cours et des programmes d'études destinés aux élèves du préscolaire à la fin du secondaire;
  - de développer et réviser l'*Alberta Programs of Study* afin d'en assurer l'actualité et la pertinence;
  - d'aider les autorités scolaires en matière de sélection ou de développement des ressources pédagogiques;
  - d'offrir certains services spécialisés relevant d'initiatives particulières, comme l'éducation des Autochtones, l'éducation française ou les programmes à l'intention des enfants ayant des besoins spéciaux;
  - d'évaluer les composantes, les résultats d'apprentissage et les programmes ayant trait au système d'enseignement, de la maternelle à la 12e année.

- la *System Improvement and Reporting Division* qui est responsable de l'évaluation des écoles et dont le rôle est notamment :
  - de développer pour l'ensemble du système d'éducation des cadres de responsabilité, des indices et des objectifs de performance;
  - de mener un ensemble de recherches et de publier des rapports sur la qualité de l'éducation, la réussite et le décrochage, les programmes scolaires des écoles et la gestion des autorités scolaires. La *System Improvement and Reporting Division* élabore et administre le *Provincial Achievement Test* pour les 3e, 6e et 9e années[9].

- la *Corporate Services Division* qui est chargée d'administrer l'*Alberta School Foundation Fund* et de ce fait du financement des autorités scolaires;

- l'*Information and Strategic Services Division* qui est responsable de la gestion de l'information des services technologiques. Cette division est également chargée de la recherche sur les politiques et de la planification au sein du ministère.

◆ Alberta School Foundation Fund

L'*Alberta School Foundation Fund*[10] est la deuxième composante du *Ministry of Education*. Il s'agit d'un fonds de dépôt alimenté par les taxes scolaires prélevées par les municipalités

8 Ministry of Education, *Guide de l'éducation 2005 – 2006*, http://www.education.gov.ab.ca/french/m_12/information/Guide_ed/guide/guide.asp?id=070501

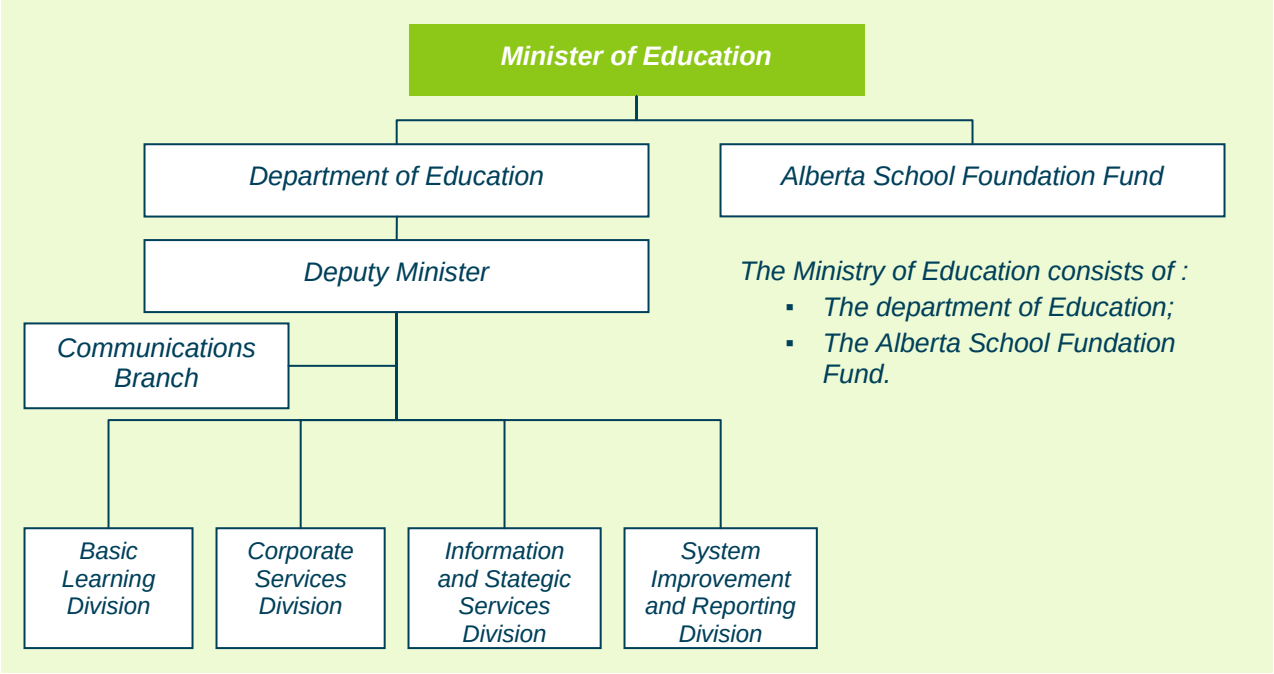
9 Ministry of Education, *Alberta Education. Annual Report 2004-2005*, p. 12-13, http://www.education.gov.ab.ca/annualreport/2005/introduction.pdf

10 Ministry of Education, *K-12 Learning System Policy, Regulations and Forms Manual*, http://www.education.gov.ab.ca/educationguide/pol-plan/polregs/311.asp

albertaines. Cette somme d'argent, conjuguée aux montants destinés à l'éducation par le gouvernement, est distribuée aux autorités scolaires (les commissions scolaires ou les conseils d'administration des écoles à charte et des écoles privées accréditées).

La structure du *Ministry of Education* est reproduite dans la figure 1.

FIGURE 1 : STRUCTURE DU MINISTRY OF EDUCATION[11]



Niveau local

Commissions scolaires : écoles publiques, séparées et francophones

Les écoles publiques, séparées et francophones sont administrées par des commissions scolaires (*School Boards*) qui agissent en tant qu'intermédiaire entre elles et le *Ministry of Education*.

Même si la superficie du territoire et les types d'écoles sur lesquels elles exercent leur juridiction peuvent varier[12], les principales attributions des commissions scolaires et leur fonctionnement demeurent les mêmes :

- veiller à la mise en œuvre de l'*Alberta Program of Studies*;

11 Ministry of Education, *Alberta Education. Annual Report 2004-2005*, p. 11, http://www.education.gov.ab.ca/annualreport/2005/introduction.pdf

12 Les territoires de juridiction des commissions scolaires, selon la superficie et le type d'écoles qu'ils couvrent, se nomment ainsi : *public school district, public school division, public regional division* pour les écoles publiques; *separate school district* et *separate regional division* pour les écoles séparées; *Francophone Education Region* pour les écoles francophones.

- s'assurer que les écoles offrent un enseignement conforme aux exigences de la *School Act* et qu'elles fournissent des programmes optionnels en conformité avec les intérêts et besoins de la communauté et des élèves;
- superviser les écoles sous leur juridiction et approuver l'embauche et le licenciement des professeurs;
- distribuer équitablement les fonds alloués par le gouvernement;
- produire des rapports annuels sur la réussite des élèves dans les écoles supervisées[13].

Chaque commission scolaire est composée d'administrateurs élus pour un mandat de trois ans lors d'élections municipales. Ces administrateurs sont collectivement responsables pour l'ensemble des décisions prises par la commission scolaire.

◆ Conseils de direction : écoles privées

Les écoles privées sont administrées et gérées par un conseil de direction (*Board of directors*). Les administrateurs siégeant à ce conseil de direction ne sont pas élus. Le conseil de direction d'une école privée doit s'assurer que l'école remplit les exigences provinciales. Il est responsable devant les parents et le *Ministry of Education*.

Les écoles privées accréditées doivent présenter un plan triennal d'éducation au gouvernement et démontrer les résultats obtenus dans un rapport annuel (*Annual Education Results Report*). De plus, elles doivent fournir au *Ministry of Education* des rapports sur leur budget et leurs états financiers[14].

◆ Charter boards : écoles à charte

Les *Charter boards* sont responsables d'opérer et de diriger une ou plusieurs écoles à charte. Ils doivent s'assurer que les écoles remplissent le mandat de leur charte et suivent les politiques et les réglementations provinciales en éducation. Ils sont responsables envers les élèves, les parents, la communauté et le *Ministry of Education*. Les *Charter boards* ont la responsabilité de nommer les directeurs d'école[15]. Les *Charter boards* doivent soumettre annuellement un rapport sur le budget (*Alberta Learning Budget Report Form*) et des rapports d'états financiers vérifiés par un vérificateur indépendant.

13 Ministry of Education, *Partners in Education*, http://www.education.gov.ab.ca/educationsystem/ourstudents/II.asp

14 Ministry of Education, *Private Schools Reference Manual*, p. 11-12, http://www.education.gov.ab.ca/k%5F12/privateschools/RefManual/PSRManual_2003.pdf

15 Ministry of Education, *Charter Schools Handbook*, p. 3, 6-7, http://www.education.gov.ab.ca/educationsystem/charter_hndbk.pdf

◆ Conseils scolaires : toutes les écoles publiques et à charte

Il est prévu par la *School Act* que toutes les écoles publiques et à charte d'Alberta[16] doivent mettre sur pied un conseil scolaire (School council) qui comprend :

- en majorité, des parents d'élèves;
- le directeur de l'école;
- des enseignants;
- au moins un représentant de la communauté qui n'est pas parent d'un enfant inscrit à l'école.

Les conseils scolaires permettent aux parents de s'impliquer dans la gestion des écoles. Les responsabilités et implications des conseils varient d'une commission scolaire et d'une école à l'autre. Ce sont les conseils eux-mêmes qui définissent leur rôle, de sorte qu'ils peuvent développer une implication minimale ou une collaboration très active dans la prise de décision sur les politiques et objectifs de l'école.

Les conseils scolaires peuvent donner leur avis et conseiller les directeurs d'écoles et les commissions scolaires sur divers sujets :

- les politiques scolaires (discipline, collecte de fonds, etc.);
- le développement de programmes d'enseignement ou d'activités à l'extérieur du programme;
- les budgets scolaires;
- l'emploi des évaluations sur la réussite afin d'améliorer l'apprentissage des élèves;
- les façons de rendre compte des progrès des élèves (bulletins ou autres[17]);
- autres.

1.2.3 Degré d'autonomie des écoles

Plusieurs intervenants (commissions scolaires, *Ministry of Education*) jouent un rôle prédominant dans l'organisation du système éducatif, diminuant ainsi les actions des écoles dans les décisions et le développement institutionnels. Les établissements scolaires albertains jouissent d'une autonomie administrative et pédagogique variable.

■ Écoles publiques, écoles séparées et écoles francophones

- La gestion administrative est effectuée par les commissions scolaires qui veillent à l'application des règles définies par le *Ministry of Education*. Depuis la réforme Klein de 1994, le gouvernement de l'Alberta donne aux établissements scolaires une flexibilité sur le plan de la gestion politique et de leur budget[18];

16 Cette obligation ne s'étend pas aux écoles privées : elles le font sur une base volontaire. Toutefois, les écoles privées accréditées doivent mettre sur pied un conseil de parents si les parents ne siègent pas en majorité sur le conseil de direction, Ministry of Education, *Private Schools Reference Manual*, http://www.education.gov.ab.ca/k%5F12/privateschools/RefManual/PSRManual_2003.pdf

17 Ministry of Education, *Partners in Education*, http://www.education.gov.ab.ca/educationsystem/ourstudents/II.asp

18 *Ibid*.

- Le programme d'études privilégié est l'*Alberta Programs of Study*. Toutefois des cours et des programmes d'études propres à ces écoles et à leur juridiction peuvent être offerts.

Écoles à charte et écoles privées accréditées

- Soustraites à la juridiction des commissions scolaires, les écoles à charte et les écoles privées accréditées sont administrées et gérées respectivement par le *Charter board* et le conseil de direction sous le contrôle du *Ministry of Education*. Ces écoles ont l'obligation de respecter les exigences provinciales en matière d'éducation. Elles sont tenues de rendre compte au *Ministry of Education* par le biais de rapports annuels budgétaires et en matière d'éducation[19];
- Toutefois des cours et des programmes d'études propres à ces écoles et à leur juridiction peuvent être offerts.

Écoles privées inscrites

- Les écoles privées inscrites sont administrées et gérées par un conseil de direction, mais demeurent sous le contrôle du *Ministry of Education* ;
- Ces écoles ne sont pas tenues d'offrir une scolarisation basée sur l'*Alberta Programs of Study*[20] : elles élaborent leur propre programme éducatif[21].

2 BRÈVE PRÉSENTATION DE LA RÉFORME SCOLAIRE

La réforme du système d'éducation en Alberta est essentiellement d'ordre administratif. Elle s'inscrit dans le cadre de la réforme majeure de l'État lancée par le gouvernement conservateur de Ralph Klein au milieu des années 1990.

2.1 Historique de la réforme

En 1993, Ralph Klein, devenu chef du parti conservateur et premier ministre de l'Alberta, a lancé dès sa première année au pouvoir, une vaste et radicale réforme de l'État sur les plans administratif, budgétaire et organisationnel. Cette réforme se justifiait par la crise fiscale que connaissait l'Alberta dans les années 1990. La réforme poursuivait comme objectif général la réduction du rôle, de la taille, des effectifs et des dépenses du gouvernement.

Un trait marquant de la réforme a été l'adoption par le gouvernement d'un *General Business Plan* présentant les moyens à mettre en œuvre pour augmenter la productivité et la pertinence de l'administration publique albertaine. Il était question d'appliquer au gouvernement les méthodes du monde des affaires telles que l'élaboration de plans d'affaires triennaux, la définition d'objectifs

19 Ministry of Education, *Private Schools Reference Manual*, p. 11-12, http://www.education.gov.ab.ca/k%5F12/privateschools/RefManual/PSRManual_2003.pdf Ministry of Education. *Charter Schools Handbook, 2002*, p. 3, 6-7, http://www.education.gov.ab.ca/educationsystem/charter_hndbk.pdf

20 Ministry of Education, *Opportunities for Choice in Education*, http://education.gov.ab.ca/educationsystem/ourstudents/IV.asp

21 *Ibid*.

clairs, de stratégies efficaces, de mesures de performance et l'amélioration des services aux clients[22].

Toutefois, au-delà de l'impératif de rationalisation de la gestion publique, la réforme du système d'éducation trouve également ses origines dans :

- l'insatisfaction des parents qui, soucieux d'assurer à leurs enfants une éducation de qualité et respectueuse des valeurs traditionnelles, réclamaient une plus grande participation dans le processus décisionnel, un système d'évaluation des élèves plus standardisé et plus de choix (par exemple la possibilité de créer des écoles à charte);
- l'insatisfaction des employeurs qui réclamaient que les compétences et les habiletés enseignées aux élèves et étudiants répondent plus aux besoins du marché du travail[23].

C'est dans le cadre de ce virage vers le monde des affaires, de rationalisation des dépenses publiques, de diminution du rôle de l'État albertain et d'insatisfaction de la part des parents et des employeurs que des changements ont été apportés au système d'éducation.

2.2 Contenu de la réforme

Les principaux changements apportés au système d'éducation par la réforme Klein en 1994 étaient plutôt de nature financière et administrative que pédagogique[24] :

- coupures de 12 % en éducation;
- centralisation du financement;
- création d'écoles à charte;
- diminution des pouvoirs des commissions scolaires.

Malgré des contestations majeures de plusieurs intervenants du secteur de l'éducation[25], ces grandes lignes ont été conservées par l'*Alberta Education* (prédécesseur du *Ministry of Education*). Elles sont présentées dans le plan d'affaires triennal de l'*Alberta Education* et le document cadre de politique en matière d'éducation. Une série d'amendements à la *School Act* (*Bill 19*) ont permis d'inscrire dans la loi les réformes présentées dans le plan triennal.

2.2.1 Plan d'affaires triennal

En mars 1994, l'*Alberta Education* (prédécesseur de l'actuel *Ministry of Education*) présente un plan d'affaires triennal intitulé *Meeting the Challenge : Three-Year Business Plan.* Les éléments-clés de ce plan de restructuration du système éducatif sont l'efficience, l'imputabilité et le choix parental en matière d'éducation. Ces principes sont mis en œuvre par une série de mesures décrites ci-dessous.

22 Government of Alberta, 1994, Budget '94 : Securing Alberta's Future. The Financial Plan in Action, p.14.

23 Alison Taylor, *The Politics of Educational Reform in Alberta*, p. 14-33.

24 Benjamin Levin et Jonathan Young, *The Rhetoric of Educational Reform*, p. 17.

25 Pour un portrait des multiples manifestations d'opposition aux réformes du gouvernement Klein en éducation, voir : Alison Taylor, *The Politics of Educational Reform in Alberta*.

Compressions en éducation

Le plan d'affaires triennal de 1994 annonçait pour l'*Alberta Education* des compressions budgétaires de l'ordre de 12 % en 4 ans. Il s'en est suivi une abolition de bureaux régionaux et une réduction de personnel. Ainsi, de 1992 à 1999, les effectifs de l'*Alberta Learning* ont été réduits de près de 60 %[26].

Centralisation du financement

Avant la réforme, le financement relevait à la fois du gouvernement provincial et des commissions scolaires. Tandis que le gouvernement fournissait la majeure portion des fonds, les commissions scolaires se chargeaient de percevoir des taxes sur la propriété résidentielle et non résidentielle sur leur territoire de juridiction.

Un amendement à la *School Act* en 1994 (*Bill 19*) a permis la création de l'*Alberta School Foundation Fund*, vers lequel a été transférée cette capacité de percevoir des fonds destinés à l'éducation. L'*Alberta School Foundation Fund* s'assure ensuite de la redistribution des fonds vers les commissions scolaires. Prenant effet dès l'année scolaire 1995-1996, ce nouveau mode de distribution des revenus tirés des taxes à la propriété a attribué à toutes les commissions scolaires un montant égal par élève[27].

Il a été permis aux commissions scolaires séparées de ne pas participer à l'*Alberta School Foundation Fund* et de percevoir directement la taxe sur la propriété destinée aux écoles auprès des propriétaires fonciers de leur confession[28].

Diminution du pouvoir des commissions scolaires

La réforme a conduit à la réduction des pouvoirs des commissions scolaires. En premier lieu, le nombre des commissions scolaires a été réduit de 141 à 60 par le biais de fusions. De plus, depuis la réforme, la nomination des surintendants par les commissions scolaires doit être approuvée par le *Ministry of Education*.

Le financement accordé par le *Ministry of Education* aux conseils d'administration a été réduit et ceux-ci ont été appelés à réduire leurs dépenses administratives. Toutefois, pour éviter que cette coupure budgétaire incite les conseils d'administration à augmenter les taxes locales et à diminuer le budget réservé aux activités courantes des écoles, le *Ministry of Education* a pris les mesures suivantes :

- création de l'*Alberta School Foundation Fund* (voir point précédent);
- détermination des pourcentages des sommes affectées à chaque dépense (administration, capital, financement de base pour chaque élève, etc.[29]).

---

26 Alison Taylor, *The Politics of Educational Reform in Alberta*, p. 90.

27 Ministry of Education, *Policy 3.1.1 – Alberta School Foundation Fund*, http://www.education.gov.ab.ca/educationguide/pol-plan/polregs/311.asp

28 Les propriétaires qui vivent sur un territoire où une commission scolaire exerce sa juridiction peuvent demander à ce que la portion de leur taxe sur la propriété destinée à l'éducation soit transmise directement à cette commission scolaire.

29 Taylor, *The Politics of Educational Reform in Alberta*, p. 90-91.

Augmentation du pouvoir des écoles

La réforme a imposé l'implantation des conseils scolaires dans les écoles. Ceux-ci ont été investis de plus de pouvoir en matière de gestion budgétaire.

Écoles à charte

Le *Bill 19* a inclus dans la *School Act* la possibilité de créer des écoles à charte. L'Alberta a été la première province canadienne à permettre les écoles à charte. Leur nombre est toutefois limité à 15[30].

Choix parental pour les écoles

Depuis la réforme, les parents peuvent inscrire leurs enfants à l'école de leur choix. Il leur est ainsi permis d'envoyer leurs enfants dans des écoles situées en dehors du territoire de juridiction scolaire où ils habitent. Ce faisant, il arrive qu'ils assument les frais de transport ou qu'ils doivent eux-mêmes se charger du transport.

2.2.2 Cadre d'une politique de gestion de l'éducation : changements administratifs et rapports de gestion

À la suite du lancement du plan d'affaires triennal, l'*Alberta Education* a mandaté un groupe de travail (*Implementation Team on Accountability*) afin de mener une consultation auprès des Albertains sur leurs attentes en matière d'éducation. Sur cette base, un document cadre sur la façon d'organiser le mode de gestion du système d'éducation a été rédigé : *Accountability in Education Policy Framework* (1995[31]). L'esprit général de ce cadre de gestion était de favoriser la responsabilisation des autorités scolaires et des écoles tout en conservant de fortes prérogatives au *Ministry of Education* (standards de qualité, curriculum[32]). Le cadre de gestion définit donc les responsabilités du *Ministry of Education*, des commissions scolaires et des écoles en matière de planification, de mesure de la performance et de communication des résultats. Ces exigences sont présentées dans le tableau ci-dessous.

TABLEAU 2 : EXIGENCES EN MATIÈRE DE PLANIFICATION, DE MESURE DE LA PERFORMANCE ET DE COMMUNICATION DES RÉSULTATS

	Planification	Mesures de performance	Emploi et communication des résultats
Alberta Education	Plan d'affaires triennal à partir de 1994 et mis à jour chaque année.	*Results Report,* résultats annuels basés sur les indicateurs provinciaux de performance indiqués dans les plans d'affaires	Résultats de performance présentés dans le rapport annuel de l'*Alberta Education*

30 Ministry of Education, *Charter Schools Handbook,* 2002, p. 3, http://www.education.gov.ab.ca/educationsystem/charter_hndbk.pdf

31 Alberta Education, *Accountability in Education. Policy Framework*.

32 Benjamin Levin et Jonathan Young, *The Origins of Educational Reform : A Comparative Perspective*, p. 9.

	Planification	Mesures de performance	Emploi et communication des résultats
		triennaux. Depuis 1995.	
Commissions scolaires	Plans d'éducation en phase avec les orientations du plan d'affaires de l'*Alberta Education* (plan d'un an pour 1995-1996 et plans triennaux par la suite).	*Annual Education Report* présentant les résultats aux examens provinciaux (pour les 3e, 6e et 9e année), les taux de diplomation, les programmes offerts et un résumé des dépenses. À partir de novembre 1995.	Rapport annuel destiné aux contribuables et aux parents sur leur plan d'éducation et les mesures de performance.
Écoles	Plans d'école annuels alignés sur les plans d'éducation de leur commission scolaire (à partir de 1997).	Mêmes obligations que les commissions scolaires dès 1998.	Rapport annuel destiné aux contribuables et aux parents sur leur plan d'éducation et les mesures de performance.

2.3 Organisation de la réforme

La réforme en éducation a été lancée en 1994. Étant donné qu'il s'agissait principalement de changements législatifs d'ordre administratif et budgétaire, ceux-ci ont pris effet dès l'apport des amendements à la *School Act* en 1994, ou selon des dates différentes telles qu'elles sont indiquées à la section précédente. Dès leur moment d'application, il s'agissait de mesures récurrentes.

3 ÉVALUATION ET SUIVI

Depuis plusieurs années, les élèves albertains se classent parmi les meilleurs aux tests internationaux, nationaux et provinciaux. Ainsi :

- dans le cadre du Programme international pour le suivi des acquis des élèves administré par l'Organisation de coopération et de développement économique en 2003, les élèves albertains ont obtenu les meilleures notes (*ex æquo*) en lecture, le deuxième rang en mathématiques et le quatrième rang en sciences[33];
- dans le cadre du Programme d'indicateurs de rendement scolaire, programme cyclique d'évaluations pancanadiennes de la performance des élèves en mathématiques, en lecture et écriture, et en sciences organisées par le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), les élèves albertains se classent régulièrement au dessus de la moyenne canadienne en mathématiques et en sciences[34].

33 Conseil des Ministres de l'Éducation, *PISA 2003 : Le rapport du Canada*, http://www.cmec.ca/pisa/2003/indexf.stm

34 Ministry of Education, *Alberta Students Score Number One in National Science Test*, http://www.education.gov.ab.ca/news/2005/June/nr-ScienceScores.asp

Ces excellents résultats s'expliquent, selon le *Ministry of Education*, par plusieurs facteurs tels que la qualité des enseignants et leur participation active au système éducatif, la qualité du programme scolaire provincial, le contrôle strict du matériel pédagogique par le *Ministry of Education* et le programme d'évaluation annuelle des élèves (tests de rendement).

Il faut souligner qu'en ce qui concerne le programme d'évaluation annuelle des élèves, l'Alberta n'est pas la seule province à procéder à de pareils tests, cette pratique étant adoptée par la plupart des gouvernements provinciaux et territoriaux, pour éclairer leurs décisions administratives. Toutefois, ce qui, selon le *Ministry of Education*, fait la spécificité de l'Alberta, c'est la concordance entre les ressources pédagogiques (matériel didactique par exemple), les tests de rendement et le programme scolaire[35].

3.1 Tests de rendement

Les tests de rendement sont des tests provinciaux organisés par le *Ministry of Education* et administrés chaque année à tous les élèves de 3e, 6e et 9e année. Étant donné que la présente étude concerne uniquement l'enseignement primaire, seules les évaluations des élèves de 3e et de 6e année primaire seront retenues. Les tests de rendement ne pouvant à eux seuls permettre d'évaluer complètement les acquis des élèves, les enseignants ont recours tout au long de l'année à plusieurs méthodes d'évaluation pour mesurer de façon plus complète l'apprentissage des élèves[36]. Toutefois, les tests de rendement demeurent des indicateurs précieux pour le *Ministry of Education*, les écoles et les parents pour suivre l'évolution des résultats scolaires sur une base comparative. Les tests de rendement ont pour but :

- de déterminer si les élèves apprennent ce qu'ils sont censés apprendre;
- d'informer les Albertains du rendement des élèves, par rapport aux standards provinciaux;
- d'aider les écoles, les conseils scolaires et la province à surveiller et à améliorer le processus d'apprentissage[37].

3.1.1 Objet de l'évaluation

Chaque année, en mai et en juin, les élèves de 3e et de 6e année primaire sont évalués dans les matières de base.

Élèves de 3e année primaire : anglais et mathématiques

Le détail et le calendrier des tests administrés aux élèves de 3e année primaire sont présentés dans le tableau 3[38].

35 Ministry of Education, *Provincial Curriculum and Testing*, http://www.education.gov.ab.ca/news/ProvTestsDYK.asp

36 Alberta Learning, *Tests de rendement provinciaux: Guide des parents, 3e année*, p. 2, http://www.education.gov.ab.ca/french/M_12/evaluation/rendement/guidedesparents/GR3_ParentGuide_FRENCH_WEB.pdf

37 Ministry of Education, *But du Programme de tests de rendement*, http://www.education.gov.ab.ca/french/M_12/evaluation/rendement/bulletins/but_du_programme.asp

38 Alberta Learning, *Tests de rendement provinciaux: Guide des parents, 3e année*, p. 2, http://www.education.gov.ab.ca/french/M_12/evaluation/rendement/guidedesparents/GR3_ParentGuide_FRENCH_WEB.pdff

TABLEAU 3 : DÉTAIL ET CALENDRIER DES TESTS ADMINISTRÉS AUX ÉLÈVES DE 3e ANNÉE PRIMAIRE

Année	Matière	Durée du test		Moment
3	Mathématiques	Partie A : Test de vitesse	6 min.	Fin mai
		Partie B : Choix multiples	60 min.	Fin juin
3	English Language Arts	Partie A : Writing	70 min.	Fin mai
		Partie B : Reading	60 min.	Fin juin

- **Élèves de 6e année primaire : anglais, français, mathématiques, sciences et études sociales**

Le détail et le calendrier des tests administrés aux élèves de 6e année primaire sont présentés dans le tableau 4[39].

TABLEAU 4 : DÉTAIL ET LE CALENDRIER DES TESTS ADMINISTRÉS AUX ÉLÈVES DE 6e ANNÉE PRIMAIRE

Année	Matière	Durée du test		Moment
6	English Language Arts	Parite A : Writing	120 min.	Fin mai
		Partie B : Reading	60 min.	Fin juin
6	French Language Arts	Partie A : Production écrite	120 min.	Fin mai
		Partie B : Lecture	60 min.	Fin juin
6	Mathématiques	Partie A : Opération et sens des nombres	30 min.	Fin mai
		Partie B : Choix multiples	60 min.	Fin juin
6	Sciences		60 min.	Fin juin
6	Études sociales		60 min.	Fin juin

Les tests de rendement provinciaux sont conformes au programme d'études provincial et permettent d'évaluer les acquis d'apprentissage des élèves.

3.1.2 Mécanisme et outils d'évaluation

Des enseignants de toute la province d'Alberta participent aux diverses étapes du processus de conception et d'administration des tests de rendement sous la supervision du *Ministry of Education*. Ces étapes sont les suivantes :

- rédiger, réviser et revoir les questions;
- élaborer les normes;

[39] Alberta Learning, *Tests de rendement provinciaux: Guide des parents, 6e année*, p. 2, http://www.education.gov.ab.ca/french/M_12/evaluation/rendement/guidedesparents/GR6_ParentGuide_FRENCH_WEB.pdf

- traduire les questions en français;
- concevoir les guides de correction;
- faire passer des tests expérimentaux;
- valider les tests;
- faire passer les tests de rendement;
- corriger les tests.

Les tests sont administrés par le biais d'épreuves papier-crayon.

3.1.3 Résultats

Aux termes de chaque évaluation, les concepteurs rédigent un bref résumé du rendement des élèves aux tests de rendement. Ce rapport, destiné aux enseignants, met l'accent sur les forces des élèves et sur les aspects qui doivent être améliorés[40].

3.1.4 Suivi de l'évaluation

Le *Guide des parents* sur les tests de rendement provinciaux décrit ce que devrait être l'utilisation des résultats[41]. Cette description est intégralement reprise dans les lignes ci-dessous :

> Un rapport détaillé sur les résultats est envoyé à toutes les écoles et autorités scolaires. Deux exemplaires du profil individuel des élèves sont aussi envoyés aux écoles, dont un est versé au dossier de l'élève et l'autre est destiné aux parents.
>
> Le personnel des écoles, en collaboration avec le personnel de leur conseil scolaire, devrait examiner le rapport de l'école pour voir les tendances que révèlent les résultats et pour déterminer comment les programmes scolaires peuvent être améliorés. La direction, les enseignants, les parents et les membres de la communauté peuvent comparer les résultats des élèves, les résultats à l'échelle de l'école et les résultats à l'échelle du conseil scolaire, ainsi que d'autres données sur les élèves et les programmes, aux données des années précédentes. Ils peuvent se servir de ces données pour améliorer les possibilités d'apprentissage des élèves.
>
> De même, il est bon que la commission scolaire et le conseil scolaire examinent le rapport de leur autorité scolaire pour voir comment les programmes peuvent être améliorés dans leur juridiction.

---

40 Pour des exemples de rapports d'évaluation de l'année scolaire 2004-2005, consulter : Alberta Government, *Programme de tests de rendement, 3e année*, http://www.education.gov.ab.ca/french/M_12/evaluation/rendement/pointssaillants/3eannee.pdf Alberta Government, *Programme de tests de rendement, 3e année*, http://www.education.gov.ab.ca/french/M_12/evaluation/rendement/pointssaillants/6eannee.pdf et Alberta Government, *Programme de tests de rendement, 9e année*, http://www.education.gov.ab.ca/french/M_12/evaluation/rendement/pointssaillants/FR9-FLA9.pdf

41 Alberta Learning, *Tests de rendement provinciaux, Guide des parents*, p. 2, http://www.education.gov.ab.ca/french/M_12/evaluation/rendement/guidedesparents/GR3_ParentGuide_FRENCH_WEB.pdf

Les conseils scolaires devraient discuter des résultats des élèves aux tests de rendement avec le personnel des écoles. Les questions suivantes pourraient constituer un point de départ pour la discussion :

- Quels sont les points forts de notre école?
- Quels sont les secteurs qui peuvent être améliorés?
- Quels facteurs pourraient permettre d'améliorer le rendement de notre école?
- Quelles tendances peut-on observer dans notre école au cours des dernières années en termes de résultats des élèves aux tests de rendement?
- Quels sont nos objectifs locaux en termes de rendement cette année?
- Quel plan d'action peut-on élaborer pour parfaire les secteurs qui doivent être améliorés et pour aider les élèves à mieux réussir?

Par ailleurs, les tests de rendement des années antérieures ainsi que leurs clés de correction sont rendus publics afin que les enseignants et les élèves puissent les utiliser en salle de classe au cours de l'année scolaire. Ces documents sont disponibles sur le site du *Ministry of Education* pour les années 1998, 1999 et 2000[42].

4 RELEVÉ DE PRATIQUES EXEMPLAIRES

Les principes de rationalisation, de responsabilisation et de recherche de la performance qui sous-tendent cette réforme administrative se sont traduits, dans le système éducatif, par la mise en place d'une série d'initiatives et de programmes spéciaux visant à améliorer le rendement scolaire des jeunes albertains. L'un de ces programmes est le Programme d'amélioration du rendement scolaire d'Alberta dont le succès mérite que l'on s'y intéresse.

[42] Alberta Government, *Tests de rendement antérieurs et leurs clés de correction*, http://www.education.gov.ab.ca/french/M_12/evaluation/rendement/prev_tests/default.asp

BIBLIOGRAPHIE

ALBERTA EDUCATION (1995). *Accountability in Education, Policy Framework – June 1995*, Edmonton.

AUDITOR GENERAL OF ALBERTA (Page consultée le 5 décembre 2005). *Annual Report of the Auditor General of Alberta, 1996*, [en ligne], http://www.oag.ab.ca/pdf/ar1995-96.pdf

AUDITOR GENERAL OF ALBERTA (Page consultée le 5 décembre 2005). *Annual Report of the Auditor General of Alberta, 1997*, [en ligne], http://www.oag.ab.ca/pdf/ar1996-97.pdf

BURGER John en coll. (Page consultée le 5 décembre 2005). « Implementation of the Alberta Accountability Framework ». *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 2000, n° 16, [en ligne], http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/articles/berger.html

DUFOUR, Christian (1995). « La réforme Klein en Alberta », *Téléscope*, volume 2, numéro 1, Observatoire de l'administration publique, ENAP.

DUFOUR, Christian (1997). « La révolution Klein : éléments de bilan », *Coup d'œil*, volume 3, numéro 3, Observatoire de l'administration publique, ENAP.

GOVERNMENT OF ALBERTA (1994). *Budget '94 : Securing Alberta's Future, The Financial Plan in Action*, Edmonton, Provincial Treasurer.

LEVIN Benjamin et Jonathan YOUNG (1998). *The Rhetoric of Educational Reform*. Document présenté à la *Canadian Society for the Study of Education*, Ottawa.

LEVIN Benjamin et Jonathan YOUNG (Page consultée le 5 décembre 2005). « The Origins of Educational Reform : A Comparative Perspective ». *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 1999, n° 12, [en ligne], http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/articles/younglevin.html

MINISTRY OF EDUCATION (Page consultée le 5 décembre 2005). *K-12 Learning System Policy, Regulations and Forms Manual. Legislation Framework*, [en ligne], http://www.education.gov.ab.ca/educationguide/pol-plan/polregs/legis.asp

MINISTRY OF EDUCATION (Page consultée le 5 décembre 2005). *Alberta Education, Public, Separate, Francophone and Charter Schools*, [en ligne], http://www.education.gov.ab.ca/ei/reports/pdf_files/eis1005p/eis1005pbody.pdf

MINISTRY OF EDUCATION (Page consultée le 5 décembre 2005). *Opportunities for Choice in Education*, [en ligne], http://education.gov.ab.ca/educationsystem/ourstudents/I.asp

MINISTRY OF EDUCATION (Page consultée le 5 décembre 2005). *Alberta Education. Annual Report 2004-2005*, [en ligne], http://www.education.gov.ab.ca/annualreport/2005/introduction.pdf

MINISTRY OF EDUCATION (Page consultée le 5 décembre 2005). *Partners in Education*, [en ligne], http://www.education.gov.ab.ca/educationsystem/ourstudents/II.asp

MINISTRY OF EDUCATION (Page consultée le 5 décembre 2005). *Alberta Public School Districts, School Divisions and Regional Divisions*, [en ligne], http://www.education.gov.ab.ca/ei/maps/pubsouth.asp

MINISTRY OF EDUCATION (Page consultée le 5 décembre 2005). *Private Schools Reference Manual, 2003*, [en ligne], http://www.education.gov.ab.ca/k%5F12/privateschools/RefManual/PSRManual_2003.pdf

MINISTRY OF EDUCATION (Page consultée le 5 décembre 2005). *Charter Schools Handbook*, 2002, [en ligne], http://www.education.gov.ab.ca/educationsystem/charter_hndbk.pdf

TAYLOR, Alison (2001). *The Politics of Educational Reform in Alberta*, Toronto, University of Toronto Press.

BELGIQUE

BELGIQUE – COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

Depuis la révision de sa constitution en 1988, la Belgique est un État fédéral composé de trois Communautés liées à la langue et à la culture (flamande, française, germanophone) et de trois Régions (Flandre, Wallonie, Bruxelles-Capitale[43]).

Dans la Région de Bruxelles-Capitale, trois commissions communautaires participent à l'exercice des compétences communautaires : la Commission communautaire française compétente pour les institutions francophones, la Vlaamse Gemeenschapscommissie pour les institutions néerlandophones et la Commission communautaire commune pour les institutions bilingues.

Le fédéralisme belge est bâti sur le concept d'équipollence des normes, c'est-à-dire que le niveau de pouvoir fédéral (belge) n'a aucune préséance par rapport aux entités fédérées. Un décret voté au Parlement wallon ne peut ainsi pas être contredit par une loi belge. De plus, comme les compétences des entités fédérées sont exclusives (en ce qui concerne leur territoire), une même compétence ne peut pas être détenue à la fois par les entités fédérées et par l'État belge[44].

L'État fédéral est compétent dans tous les domaines d'intérêt national tels que la défense et les affaires internationales, la sécurité sociale, 95 % de la fiscalité, l'économie, les télécommunications. Il possède également d'importantes compétences semi-fédéralisées, comme dans le domaine de la recherche scientifique et dans l'enseignement (âge de l'obligation scolaire, diplômes, etc.).

Les Communautés — française, flamande, germanophone — sont responsables de la culture et de l'éducation (écoles, bibliothèques, théâtres, audiovisuel, etc.) ainsi que de l'aide aux personnes. Les Régions — Flandre, Wallonie, Bruxelles-Capitale — s'occupent des problèmes territoriaux et économiques (transports, plan d'aménagement du territoire, etc.) pour la région qui les concerne. Communautés et Régions maîtrisent, en outre, les relations internationales relevant des matières de leur compétence, à l'exception de l'aide au tiers-monde dans ces mêmes domaines.

La Communauté française dispose de son propre Parlement (Conseil) et de son propre gouvernement. Elle est compétente dans les provinces wallonnes (sauf sur le territoire de la Communauté germanophone) ainsi qu'à Bruxelles-Capitale dans les domaines de l'enseignement, de la culture, de la recherche, des soins de santé, de l'aide à la jeunesse et des sports.

Outre les niveaux de pouvoir fédéral, communautaire et régional, la structure politique belge se caractérise par 10 provinces et 589 municipalités. Parmi cet ensemble, la Communauté française de Belgique compte 5 provinces et environ 300 municipalités, elles aussi avec des compétences en matière d'éducation[45].

---

43 La Région wallonne se compose de 5 provinces (Brabant wallon, Hainaut, Liège, Luxembourg, Namur) et comporte 262 communes. La Région flamande se compose de 5 provinces (Anvers, Brabant flamand, Flandre occidentale, Flandre orientale, Limbourg) et comporte 308 communes. La Région de Bruxelles-Capitale comporte 19 communes qui ne font partie d'aucune province. Les compétences provinciales y sont exercées par la Région et par les commissions communautaires.

44 La structure de l'État fédéral belge est reproduite en annexe I.

45 Wikipédia - L'encyclopédie libre, *Belgique*, http://fr.wikipedia.org/wiki/Politique_de_la_Belgique Centre de recherche et d'information socio-politiques, *La structure de l'État fédéral*, http://www.rbc.irisnet.be/crisp/fr/bschema.htm Communauté française de Belgique, *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité : Communauté française de Belgique*, http://www.oecd.org/dataoecd/53/11/32025520.pdf

1 PRINCIPALES CARACTÉRISTIQUES DU SYSTÈME SCOLAIRE (ENSEIGNEMENT PRIMAIRE)

1.1 Partage des compétences entre les divers paliers du gouvernement

Depuis le 1er janvier 1989, l'enseignement en Belgique est devenu une compétence « communautaire », c'est-à-dire dépendant des Communautés[46]. Chaque communauté linguistique (flamande, française et germanophone) édicte ses propres normes légales et réglementaires.

Toutefois, bien que la grande majorité des compétences en matière d'enseignement relève de l'autorité des Communautés, certaines prérogatives demeurent de la compétence des autorités fédérales (compétences fédérales résiduelles). Il s'agit notamment de la fixation du début et de la fin de l'obligation scolaire, des conditions minimales pour la délivrance des diplômes, de l'inspection linguistique dans les établissements d'enseignement situés dans les régions et les communes où existe un certain bilinguisme ainsi que du régime de pensions des enseignants.

Lors des accords de la Saint Quentin du 31 octobre 1992, une partie des compétences de la Communauté française de Belgique a été transférée à la Région wallonne[47] et à la Commission communautaire française[48]. Parmi elles figurent la formation professionnelle et le transport scolaire.

1.2 Structure administrative du système scolaire et degré d'autonomie des écoles

Aux termes de la *Loi du 29 juin 1983 concernant l'obligation scolaire*[49], l'enseignement est obligatoire pour les enfants de 6 à 18 ans.

Au sein de la Communauté française de Belgique, l'enseignement est composé de :

- l'enseignement ordinaire, organisé en quatre niveaux :
  - préscolaire, dit maternel, destiné aux enfants de 2 ans et demi à 6 ans;
  - primaire destiné aux enfants de 6 à 12 ans;
  - secondaire destiné aux jeunes de 12 à 18 ans (18 ans et plus dans certains cas);
  - supérieur, d'une durée variable selon les filières d'études, destiné aux étudiants de 18 à 25 ans (25 ans et plus dans certains cas);

---

46 Ce transfert de compétences de l'État fédéral vers les Communautés est désigné par l'expression « communautarisation de l'enseignement ». Pour un historique de la communautarisation, voir Dominique Grootaers, (1998). *Histoire de l'enseignement en Belgique*.

47 Les régions sont des entités fédérées autonomes compétentes dans des matières qui relèvent de l'agriculture, du commerce extérieur, de l'économie, de l'emploi, de l'énergie, de l'environnement, du logement, des transports, des travaux publics et de l'urbanisme. La norme législative régionale s'appelle *le décret en Région wallonne et en Région flamande, et l'ordonnance en Région de Bruxelles-Capitale*.

48 La Commission communautaire française est l'entité fédérée bruxelloise compétente dans les matières communautaires pour les institutions appartenant exclusivement à la Communauté française.

49 Gouvernement de la Communauté française, *Loi du 29 juin 1983 concernant l'obligation scolaire*, http://www.cdadoc.cfwb.be/RechDoc/docForm.asp?docid=284&docname=19830629s09547

- l'enseignement spécialisé offert aux personnes à besoins spécifiques âgés de 2 ans et demi à 21 ans (21 ans et plus dans certains cas). Cet enseignement est organisé en niveaux maternel, scolaire et primaire.

Les deux premiers niveaux de l'enseignement ordinaire (niveaux maternel et primaire) constituent l'enseignement fondamental. La présente étude ne concerne que l'enseignement primaire.

1.2.1 Enseignement primaire

En 2003-2004, l'enseignement primaire en Communauté française était composé de 1 750 écoles primaires[50] fréquentées par 305 652 élèves dont 42,5 % étaient inscrits dans les réseaux d'enseignement libre, 48 % dans le réseau organisé par les communes, 25 % dans le réseau organisé par la Communauté française et 0,3 % dans le réseau organisé par les provinces (voir section 1.2.2[51]).

L'enseignement primaire fait partie d'un continuum pédagogique qui commence à la première année de la maternelle et finit à la fin de la 2e année du secondaire. Ce continuum est structuré en trois étapes[52], chacune étant organisée en cycles[53].

Comme l'indique le schéma ci-dessous, l'enseignement primaire est composé de six années (1re primaire à 6e primaire) réparties sur 3 cycles.

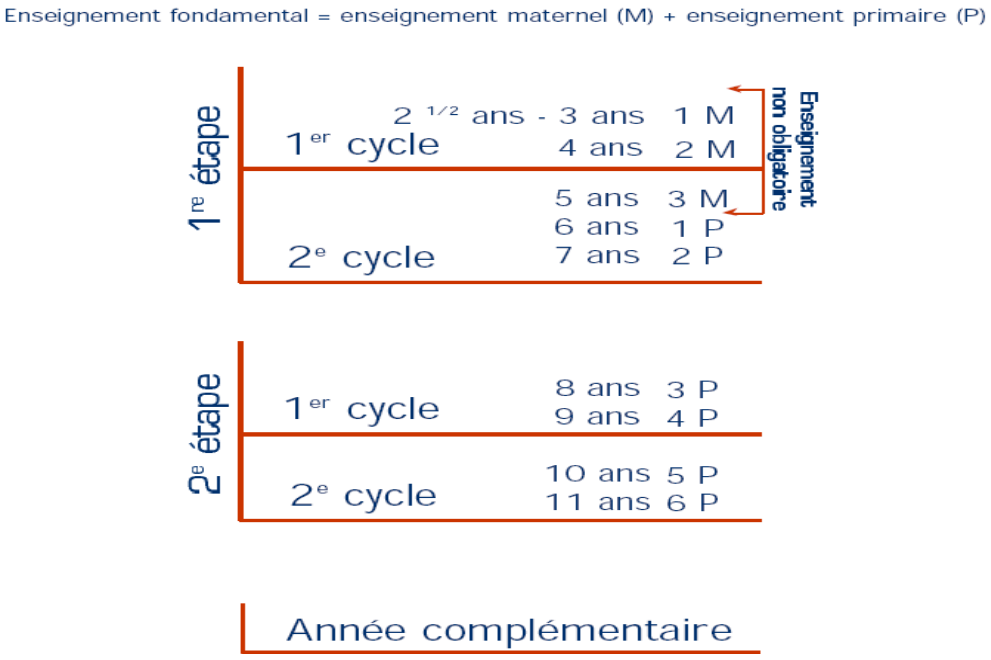
50 Communauté française, Service des statistiques, *Structure des établissements par niveau et par réseau,* http://www.statistiques.cfwb.be/publications/pub0001/2003/documents/FR_Enseignementenchiffres2003-2004.xls

51 Communauté française, Service des statistiques, *Nombre d'élèves / étudiants par niveau et par réseau*, http://www.statistiques.cfwb.be/publications/pub0001/2003/documents/FR_Enseignementenchiffres2003-2004.xls

52 Communauté française de Belgique, *Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, ci-après décret missions*, art. 13, http://www.cdadoc.cfwb.be/RechDoc/docForm.asp?docid=764&docname=19970724s21557

53 Le tableau de l'annexe I présente la répartition des années de scolarité obligatoire en étapes et en cycles. Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique.

FIGURE 2 : LES STRUCTURES DE L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL[54]



1.2.2 Institutions responsables de l'enseignement primaire

La liberté d'enseignement est un principe fondamental de l'enseignement au sein de la Communauté française. Concrètement, il se traduit par le fait que les établissements scolaires, y compris les écoles primaires, relèvent d'autorités distinctes. Toutefois, la plupart des établissements ont un certain lien avec la Communauté, et ce, soit parce qu'ils sont organisés par elle, soit qu'ils sont subventionnés par elle.

En effet, afin de garantir la gratuité de l'enseignement, y compris dans le secteur privé, la Communauté française subventionne les établissements des différents réseaux en prenant en charge les traitements du personnel et en accordant des budgets de fonctionnement et de construction.

Toutefois, les établissements des différents réseaux doivent se soumettre à certaines conditions afin de bénéficier de ces subventions, par exemple : respecter un programme conforme aux prescriptions des décrets, compter le minimum d'élèves requis par classe et se soumettre au contrôle du service de l'inspection ainsi qu'à celui du service de la vérification.

54 Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique, *Guide de l'enseignement obligatoire en Communauté française*, p. 8, http://www.agers.cfwb.be/gen/syst/structures/ensoblig/guide_entier.pdf Ce schéma est également reproduit à l'annexe I.

Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique

L'entité gouvernementale responsable de l'enseignement dans la Communauté française de Belgique est l'Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique[55]. En son sein, quatre divisions se partagent la responsabilité en matière d'enseignement primaire :

- la direction générale de l'enseignement obligatoire;
- le service général du pilotage du système éducatif;
- le Service général des Affaires pédagogiques et du Pilotage du réseau d'enseignement organisé par la Communauté française;
- le service de l'inspection.

Pouvoirs organisateurs, réseaux et organes de représentation

Toute l'organisation scolaire, y compris celle du primaire, repose sur la notion de pouvoir organisateur (PO). La *Loi du 29 mai 1959*[56] définit comme étant les PO « l'autorité, la ou les personne(s) physique(s) ou morale(s) qui assume(nt) la responsabilité d'un établissement scolaire [57]». Ce n'est donc pas l'école ou l'établissement qui est touché par la loi, mais le PO.

Les PO sont regroupés en réseaux et représentés auprès des pouvoirs publics par des organes de représentation et de coordination.

Les pouvoirs organisateurs

Tel que définis plus haut, les PO assument la responsabilité d'un ou de plusieurs établissements scolaires dont les écoles primaires. Ils disposent d'une large autonomie et d'une liberté pédagogique et ont le libre choix de leurs méthodes d'enseignement (dont l'évaluation des élèves), des programmes d'études et des horaires des cours, moyennant le respect des objectifs généraux définis par l'administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique. Le PO de chaque école est le promoteur de l'école et est responsable de son fonctionnement. Les PO sont juridiquement responsables de la politique scolaire, mais délèguent généralement aux directeurs la responsabilité journalière de la politique à mener (par exemple, autorité sur les élèves, gestion des comptes ou engagement du personnel). Les PO délèguent également certaines de leurs fonctions à des organes de représentation (par exemple organisation scolaire

---

55 Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique, *Page d'accueil*, http://www.agers.cfwb.be/gen/rap/annuaire_agers/index.asp

56 La *Loi du 29 mai 1959 modifiant certaines dispositions de la législation de l'enseignement* ratifie le pacte scolaire signé le 20 novembre 1958 entre divers partis politiques. Ce pacte consacre le système du pluralisme des réseaux d'enseignement en vertu duquel les parents ont la liberté de choisir le type d'éducation qu'ils veulent donner à leurs enfants et par conséquent leurs écoles. Le pacte scolaire organise également le financement de l'enseignement; moyennant le respect de certaines conditions, tous les établissements d'enseignement (officiel ou libre) reconnus viables obtiennent des subventions-traitements, des subventions de fonctionnement et des subventions d'équipement. Voir Secrétariat général de l'enseignement catholique en communautés française et germanophone, *Loi du 29 mai 1959 modifiant certaines dispositions de la législation de* l'enseignement, http://www.segec.be/fedefoc/podiro/cf_pacte%20scolaire.htm

57 Secrétariat général de l'enseignement catholique en communautés française et germanophone, *Loi du 29 mai 1959 modifiant certaines dispositions de la législation de* l'enseignement, article 2, alinéa 3, http://www.segec.be/fedefoc/podiro/cf_pacte%20scolaire.htm

ou formation continue) et aux établissements scolaires. Les compétences déléguées et le rôle effectif des PO varient selon les réseaux[58].

Il existe trois types de PO :

- la Communauté française agissant comme PO;
- les PO dépendants des pouvoirs publics locaux (communes et provinces) et de la Commission communautaire française;
- les PO privés.

◆ Les réseaux

Les PO sont regroupés au sein de réseaux. Les établissements d'enseignement primaire peuvent appartenir à l'un des trois réseaux suivants selon le type de PO qui les administre[59] :

- le réseau de la Communauté française dont l'enseignement est organisé et financé par la Communauté française[60];
- le réseau officiel subventionné dont l'enseignement est organisé par les PO dépendant des pouvoirs locaux et subventionné par la Communauté française[61];
- le réseau libre subventionné subdivisé[62] en :
  - réseau libre confessionnel (98 % des PO libres) dont l'enseignement est organisé par les PO de nature confessionnelle et subventionné par la Communauté française;
  - réseau libre non confessionnel dont l'enseignement est organisé par des PO privés autres que confessionnels et subventionné par la Communauté française.

◆ Les organes de représentation

Au sein de chaque réseau, les PO sont regroupés ou fédérés dans des structures officielles qui les représentent auprès des pouvoirs publics et auxquelles ils délèguent certaines tâches telles que l'organisation des programmes ou la formation continue. Ainsi :

- au sein du réseau officiel subventionné, les PO sont représentés par deux organes de représentation travaillant en collaboration et ayant chacun leur champ de compétence :
  - le Conseil de l'enseignement des communes et provinces[63] est compétent en matière d'enseignement maternel et primaire, d'enseignement spécial et d'enseignement

58 Nous y reviendrons dans la suite de la présente section.

59 À côté de l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française, il existe aussi un enseignement privé non subventionné. Étant donné la place très réduite qu'il occupe dans le système scolaire en Belgique francophone, il n'y sera pas fait référence dans le cadre de la présente étude.

60 Le budget total de l'enseignement organisé et financé par la Communauté française est de 92 408 000 €. Communauté française, Service des statistiques, *Enseignement en chiffres*, http://www.statistiques.cfwb.be/publications/pub0001/2003/documents/FR_Enseignementenchiffres2003-2004.xls

61 Le budget total de l'enseignement officiel subventionné est de 452 722 000 €. Communauté française, Service des statistiques, *Enseignement en chiffres*, http://www.statistiques.cfwb.be/publications/pub0001/2003/documents/FR_Enseignementenchiffres2003-2004.xls

62 Le budget total de l'enseignement libre subventionné est de 378 842 000 €. Communauté française, Service des statistiques, *Enseignement en chiffres*, http://www.statistiques.cfwb.be/publications/pub0001/2003/documents/FR_Enseignementenchiffres2003-2004.xls

63 Conseil de l'enseignement des communes et provinces, *Page d'accueil*, http://www.cecp.be

secondaire artistique à horaire réduit. Le Conseil de l'enseignement des communes et provinces assume ses responsabilités par tout moyen jugé adéquat, dont notamment l'aide sous forme de conseils et de consultations; la représentation du réseau et la participation aux concertations ministérielles prévues par l'article 5 du Pacte scolaire; les interventions auprès d'autorités publiques ou d'instances privées, la création de groupes de travail ou de commissions sur le plan local, provincial ou communautaire ainsi que l'organisation de recherches ou d'enquêtes, la publication de livres, de périodiques et de documents[64];

- le Conseil des pouvoirs organisateurs de l'enseignement officiel neutre subventionné[65] est compétent en matière d'enseignement secondaire de plein exercice ou à horaire réduit, d'enseignement supérieur, d'enseignement de promotion sociale, d'enseignement dispensé par les Centres psycho-médico-sociaux et par la Fédération sportive. Parmi ces établissements, seuls ceux qui dispensent un enseignement neutre, c'est-à-dire non confessionnel, entrent dans le champ de compétence du Conseil des pouvoirs organisateurs de l'enseignement officiel neutre subventionné. Ce dernier exerce son rôle en informant les pouvoirs organisateurs et les écoles à propos des réglementations et en les aidant à les appliquer, en les aidant à dégager des moyens complémentaires en encadrement, en favorisant la formation continue des enseignants, en promouvant et en accompagnant des expériences pédagogiques nouvelles, etc;

- le Secrétariat général de l'enseignement catholique[66] représente les PO du réseau libre confessionnel subventionné. Le Secrétariat général de l'enseignement catholique, ses fédérations et ses services assurent essentiellement trois fonctions : la représentation de l'enseignement catholique auprès des autorités publiques, l'organisation de services à destination des PO et des établissements pour les seconder dans leurs tâches pédagogiques, pastorales, administratives et organisationnelles et l'animation du projet spécifique de l'enseignement catholique;
- la Fédération des établissements libres subventionnés indépendants[67] représente les PO du réseau libre non confessionnel subventionné. La Fédération des établissements libres subventionnés indépendants assume essentiellement les fonctions suivantes : représenter les PO membres, assurer l'information et le soutien juridique vis-à-vis des membres, siéger à divers commissions ou conseils (conseils de l'éducation et de la formation, Fonds Social Européen, commissions zonales de réaffectation, etc.), participer à la négociation et à la concertation avec les différents cabinets, organiser des formations continues, y compris pour le fondamental[68].

64 Conseil de l'enseignement des communes et provinces. *Objectifs*, http://www.cecp.be/APropos/Objectifs/ObjectifsMenu.html

65 Conseil des pouvoirs organisateurs de l'enseignement officiel neutre subventionné, *Page d'accueil*, http://www.cpeons.be/

66 Le Secrétariat général de l'enseignement catholique est l'organe de représentation et de coordination de l'enseignement libre catholique en Communauté française (et aussi en Communauté germanophone). Secrétariat général de l'enseignement catholique, *Page d'accueil*, http://www.segec.be

67 La Fédération des établissements libres subventionnés indépendants est une fédération qui regroupe 60 PO organisant 90 établissements libres subventionnés non confessionnels. Fédération des établissements libres subventionnés indépendants, *Page d'accueil*, http://www.felsi.be

68 Fédération des établissements libres subventionnés indépendants, *Missions actuelles*, http://www.felsi.be/missions.htm

La figure 2 illustre l'organisation de l'enseignement scolaire en pouvoirs organisateurs et en réseaux.

Établissements ou écoles

Les termes *établissement* et *école* désignent l'entité administrative qui peut être répartie en plusieurs lieux d'implantation géographique. Une école ne peut être dirigée que par un seul directeur, quelque soit le nombre d'implantations qu'elle possède[69].

Les écoles sont déterminées :

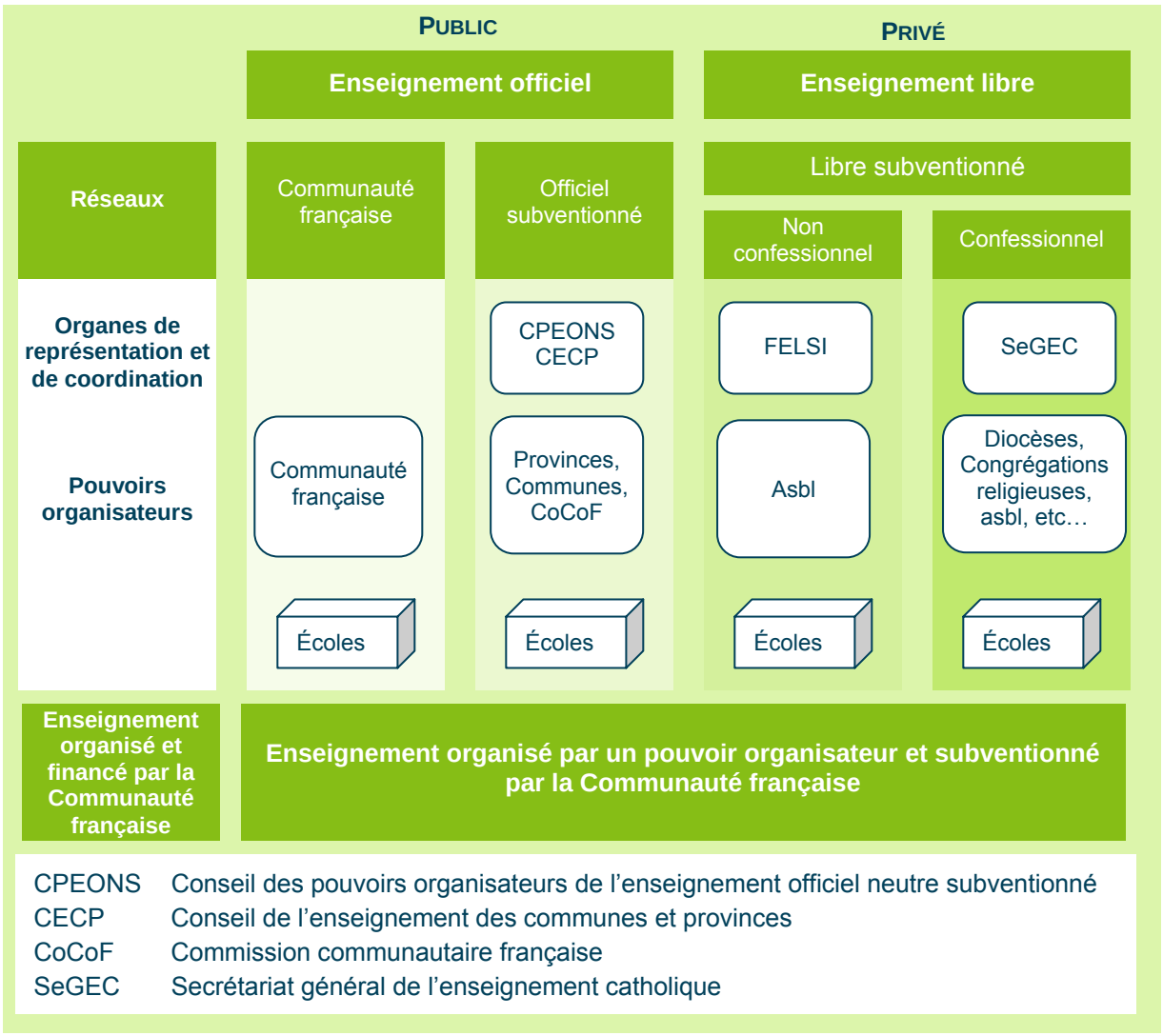
- à partir de leur réseau d'appartenance (Communauté française, officiel subventionné, confessionnel subventionné, non confessionnel subventionné);
- en fonction de leur caractère (confessionnel ou non confessionnel).

Une école est dite confessionnelle si au moins les trois quarts du personnel sont titulaires d'un diplôme de l'enseignement confessionnel. Certaines écoles appartenant au réseau officiel subventionné ou au réseau non confessionnel subventionné pourraient être à caractère confessionnel. Toutefois, les écoles appartenant au réseau de la Communauté française ont l'obligation d'être neutres, c'est-à-dire non confessionnelles.

L'enseignement dispensé par les écoles est qualifié d'officiel lorsqu'il est organisé par les pouvoirs publics et de libre quand il est organisé par le privé.

69 Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique, *Structures de l'enseignement en Communauté française. Les réseaux et pouvoirs organisateurs,* http://www.agers.cfwb.be/gen/syst/structures/reseaux/reseaux00.asp

FIGURE 3 : LES RÉSEAUX ET POUVOIRS ORGANISATEURS[70]



1.2.3 Degré d'autonomie des écoles[71]

Les entités locales (réseaux, pouvoirs organisateurs et écoles) font face au paradoxe de l'accroissement de leur autonomie au sein du système éducatif belge francophone accompagné

[70] Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique, *Structures de l'enseignement en Communauté française. Les réseaux et pouvoirs organisateurs*, http://www.agers.cfwb.be/gen/syst/structures/reseaux/reseaux00.asp

[71] La présente section s'inspire en majeure partie de l'analyse faite par des chercheurs du Groupe Interfacultaire de Recherche sur les Systèmes d'Éducation et de Formation en mai 2002, Hugues Draelants et Christian Maroy, *Analyse de l'évolution des modes de régulation institutionnalisée dans le système éducatif de la Communauté française de Belgique*, p. 24-40.

simultanément de l'apparition de nouveaux modes de contrôle. Ainsi, plusieurs tendances apparaissent dans les modes de régulation du système éducatif. Les principales sont :

- la montée du rôle régulateur de l'État qui accentue la standardisation et l'homogénéisation des règles s'appliquant aux entités locales (gestion du personnel enseignant, définition de bases communes aux programmes d'enseignement, mise en place de la formation interréseaux);
- le renforcement du rôle central des organes de représentation et de coordination;
- la confirmation de l'établissement scolaire comme lieu majeur d'initiative pédagogique;
- l'apparition de nouvelles formes de contrôle et d'encadrement (dispositifs d'évaluation externe des résultats du système et des établissements, de formation et de contrôle normatif des enseignants ainsi que de concertation horizontale).

Ces tendances sont très variables selon les réseaux. La question de l'autonomie des entités locales en matière d'enseignement ne peut donc être abordée qu'en fonction de chaque réseau. Ainsi :

- dans le réseau de la Communauté française, les établissements doivent respecter des programmes et des méthodes définies par le PO (la Communauté française) pour l'ensemble de leur réseau. Toutefois, le chef d'établissement dispose d'une certaine autonomie en ce qui concerne l'organisation de l'école (définition des horaires et de l'attribution des classes aux professeurs, supervision du personnel enseignant de son école aux côtés des inspecteurs) et l'usage de son budget (importante autonomie financière à l'intérieur de l'enveloppe accordée à l'établissement). Cependant, la gestion du personnel est très centralisée concernant le PO;
- dans le réseau officiel subventionné, le système est largement décentralisé, chacun des PO disposant d'une importante liberté d'action dans la gestion du personnel, le programme et les méthodes pédagogiques;
- dans le réseau libre subventionné, les PO ont pour fonction centrale de veiller au respect de la philosophie éducative générale définie par les organes de représentation, de procéder à l'engagement des chefs d'établissements et d'approuver les comptes. Les PO délèguent fréquemment une partie de leurs compétences aux chefs d'établissements (engagement du personnel, autorité sur les élèves, gestion des comptes).

2 BRÈVE PRÉSENTATION DE LA RÉFORME SCOLAIRE

2.1 Historique de la réforme

Le système scolaire en Belgique se caractérise par une situation historique de décentralisation[72]. Au nom du principe constitutionnel de liberté d'enseignement, les parents peuvent choisir l'école de leur enfant et les écoles sont libres de définir leur propre projet pédagogique. La multiplicité des PO conduit à une grande variation dans les programmes et les méthodes d'enseignement. Il n'existe ni un programme commun ni des manuels obligatoires prescrits. Il en résulte une grande disparité de pratiques d'enseignement, d'énormes inégalités de résultats entre les élèves et une faible efficacité du système scolaire.

[72] Dominique Grootaers, *Histoire de l'enseignement en Belgique*, CRISP.

Pour corriger cet état de fait, le gouvernement de la Communauté française a entrepris, depuis quelques années, plusieurs réformes pour assurer une certaine uniformisation dans les programmes et pour ainsi réduire l'inégalité entre les établissements.

Plusieurs décrets ont été promulgués à partir des années 1990. En ce qui concerne l'enseignement fondamental, les plus importants sont :

- le *décret du 14 mars 1995 relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental*;
- le *décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement*[73];
- le *décret du 13 juillet 1998 portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement*[74];
- le *décret relatif au pilotage du système éducatif de la Communauté française* de mars 2002[75];
- le *décret du 20 juillet 2005 portant amélioration de l'encadrement dans l'enseignement maternel et primaire*[76].

Ces réformes ont donné lieu à diverses évaluations[77] qui ont contribué en mai 2005 à l'adoption, par le gouvernement de la Communauté française, du Contrat pour l'école[78], texte définissant les nouvelles grandes orientations en matière de politique éducative jusqu'en 2013.

Tous ces textes ont introduit de nombreux changements en ce qui concerne le rôle de l'école et ses objectifs, le rôle des institutions concernées, le contenu du programme, les objectifs pédagogiques, l'organisation en cycles, etc. Toutefois, le décret missions et le Contrat pour l'École sont particulièrement intéressants : le premier parce qu'il fait le point des réformes précédentes et en fait un tout cohérent, le second parce qu'il procède à un ajustement du décret missions. Seuls ces deux textes seront donc présentés dans le cadre de cette étude. Il sera cependant fait mention des autres textes pour expliquer certaines mesures récentes.

---

73 Communauté française de Belgique, *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement*, *24 juillet 1997*, http://www.cdadoc.cfwb.be/RechDoc/docForm.asp?docid=764&docname=19970724s21557

74 Communauté française de Belgique, *Décret portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement, 13 juillet 1998*, http://www.cdadoc.cfwb.be/RechDoc/docForm.asp?docid=1373&docname=19980713s22229

75 Communauté française de Belgique, *Décret relatif au pilotage du système éducatif de la Communauté française,* http://www.cdadoc.cfwb.be/cdadocrep/pdf/2002/20020327s26663.pdf

76 Communauté française de Belgique, *Décret portant amélioration de l'encadrement dans l'enseignement maternel et primaire*, *20 juillet 2005*, http://www.pcf.be/req/info/document?type=DECCCF&no=129&legisorsess=2004-2005&nodoc=741

77 Les principales évaluations sont présentées dans la section 3 du présent document.

78 Contrat pour l'école, 31 mai 2005.

2.2 Contenu de la réforme

2.2.1 Aperçu général du contenu du décret missions (1997)

D'après son exposé des motifs, le décret missions du 24 juillet 1997 aurait dû être « le premier de tous les textes législatifs organisant l'enseignement obligatoire[79] », car définissant les missions de l'enseignement, il est le « texte fondateur de tous les autres ». Le décret missions succède donc chronologiquement à une série de textes dont il devait logiquement être le prédécesseur. Pour éviter toute incohérence, le décret reprend au besoin les dispositions des textes qui le précèdent.

Le décret missions est, de l'avis des analystes[80], un texte original pour deux raisons. La première est qu'il est le premier texte légal à définir les objectifs de l'enseignement obligatoire. La deuxième raison est qu'il repose sur un large consensus parmi les acteurs du système éducatif : ses principes généraux s'inspirent en effet des conclusions des assises de l'enseignement et de l'éducation tenues en 1995 et rassemblant près de 1 100 acteurs du monde éducatif autour de la question des objectifs de l'enseignement.

Le décret missions confirme et stabilise donc une série de réformes partielles entamées dans les années 1990 tant sur le plan pédagogique que sur celui de l'organisation des écoles[81]. Le décret missions :

- détermine les objectifs de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire;
- instaure les mesures pour les atteindre. Celles-ci peuvent être regroupées autour des trois axes suivants[82] : la transformation pédagogique, la réforme de l'organisation des établissements et le renforcement des droits et de l'égalité des élèves.

2.2.2 Définition des objectifs généraux de l'enseignement obligatoire pour l'ensemble des réseaux

Pour l'enseignement fondamental et secondaire, les objectifs fondamentaux définis par le décret missions sont les suivants :

- promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves;
- s'approprier des savoirs et des compétences qui les amènent à prendre une place dans la société;
- préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures;
- assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale[83].

---

79 Décret missions, exposé des motifs.

80 Hugues Draelants et Christian Maroy, *Analyse de l'évolution des modes de régulation institutionnalisée dans le système éducatif de la Communauté française de Belgique*, p. 9.

81 Ministère de la Communauté française, Bureau international de l'éducation, *Le développement de l'éducation*, p. 22, http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Natreps/reports/belgique_comfr.pdf

82 Cette classification est celle retenue par Deville dans Dumont et Collin (1999) (Voir GIRSEF, p. 11 pour référence).

83 Décret missions, article 6.

2.2.3 Transformation pédagogique

La transformation pédagogique opérée par le décret missions s'effectue, selon les analystes, à travers une tentative de « capitalisation d'une série de références antérieures dispersées à travers d'autres textes[84] ». Les principaux éléments de la transformation pédagogique sont la promotion d'une école de la réussite et la standardisation accrue du programme par le biais de la mise en œuvre des socles de compétences.

Promotion d'une école de la réussite

En promouvant l'école de la réussite, le gouvernement poursuit l'objectif suivant : « assurer à tous les enfants la maîtrise des fondements des compétences essentielles pour vivre et se développer dans la société du XXIe siècle [85]». Le décret missions poursuit les transformations déjà entreprises par le décret du 14 mars 1995 relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental. L'école de la réussite doit se réaliser à travers les éléments suivants : les axes pédagogiques, l'organisation en cycles et l'ajout exceptionnel d'une année complémentaire.

- Les trois axes pédagogiques de l'école de la réussite

Les trois axes pédagogiques définis par le décret de 1995 et repris par le décret missions sont les suivants :

- assurer la continuité des apprentissages au sein des classes et entre les classes par le biais de la concertation;
- respecter le rythme d'apprentissage de chaque élève tout en veillant à atteindre le niveau d'exigence des études visé par les socles de compétences;
- faire de l'évaluation une partie intégrante du processus d'apprentissage permettant à l'élève de prendre conscience de son cheminement vers l'atteinte des objectifs d'apprentissage et aux enseignants d'ajuster au besoin les stratégies didactiques mises en place.

- L'organisation du parcours scolaire en cycles

Tel que mentionné dans la section 1.2.1 du présent document, le parcours scolaire est organisé en un continuum pédagogique structuré en 3 étapes, divisées en cycles (voir tableau ci-dessous). Ce dispositif pédagogique regroupant plusieurs années d'études vise à permettre à chaque enfant de parcourir sa scolarité de manière continue, à son rythme et sans redoublement[86].

La scolarité primaire s'étend sur 3 cycles (le 2e cycle de la 1re étape et les 2 cycles de la 2e étape).

---

84 Ministère de la Communauté française, Dupriez V. Zachary M.D. (1998). « Le cadre juridique et institutionnel de l'enseignement », *Courrier hebdomadaire du CRISP*, p. 5.

85 Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifiques, Direction générale de l'enseignement obligatoire, *Organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire- Circulaire pour l'année scolaire 2005-2006,* http://www.adm.cfwb.be/fr/index.php?m=doc_view&do_id=1338, p. 11.

86 Direction générale de l'enseignement obligatoire, *Organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire, Circulaire pour l'année 2005-2006*, p. 11, http://www.adm.cfwb.be/fr/index.php?m=doc_view&do_id=1329

La mise en place de ce dispositif s'effectue graduellement et devrait s'achever en 2007 en ce qui concerne l'école primaire (voir section 1.2.1 pour plus de détails).

TABLEAU 5 : ORGANISATION DE LA SCOLARITÉ EN CYCLES[87]

Étape 1	**1er cycle**	de l'entrée en maternelle à l'âge de 5 ans	en application depuis le 1er septembre 2000
	2e cycle	de l'âge de 5 ans à la fin de la 2e année primaire	
Étape 2	**3e cycle**	3e et 4e années primaires	en application à partir du 1er septembre 2007
	4e cycle	5e et 6e années primaire	
Étape 3	**5e cycle**	1re et 2e années secondaires	

- L'adaptation au rythme d'apprentissage et année complémentaire

Les écoles ont la possibilité d'organiser une année complémentaire, à titre exceptionnel, afin de respecter le rythme d'apprentissage de certains élèves. Dans ce cas, l'équipe éducative, en accord avec les parents, choisit le moment le plus opportun pour décider de prendre cette mesure, en fonction de la situation particulière de l'enfant. L'ajout de l'année complémentaire peut ainsi porter la scolarité primaire à sept ans et même à huit ou neuf ans dans des cas tout à fait exceptionnels. Le projet d'établissement (voir section suivante) doit fixer les modalités d'organisation de cette année complémentaire.

Définition des socles de compétences

La définition des socles de compétences fait partie de la nouvelle stratégie adoptée pour assurer une plus grande cohérence dans les apprentissages pour toutes les écoles, et ce, quelle que soit leur appartenance. Ainsi, en conformité avec l'article 16 du décret missions, le gouvernement a mis sur pied des groupes de travail chargés de déterminer des socles de compétences. Ces derniers ont ensuite été soumis au Parlement qui a procédé à leur confirmation[88].

Tel qu'expliqué dans la circulaire sur l'organisation scolaire (2005-2006) « les socles de compétences présentent de manière structurée les compétences de base à exercer jusqu'au terme des huit premières années de l'enseignement obligatoire. Ce référentiel note les

87 Direction générale de l'enseignement obligatoire, *Organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire, Circulaire pour l'année 2005-2006*, p. 11, http://www.adm.cfwb.be/fr/index.php?m=doc_view&do_id=1329

88 Communauté française, *Décret du 16 avril 1999 portant confirmation des socles de compétences et modifiant la terminologie relative à la compétence exercée par le parlement en application des articles 16, 25, 26, 35 et 43 du décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*, http://reflex.raadvst-consetat.be/reflex/pdf/Mbbs/1999/08/27/63588.pdf

compétences qui sont à construire, certifier et entretenir, au fil et aux termes de chacune des trois étapes, parce que considérées comme nécessaires à l'insertion sociale et à la poursuite des études[89] ».

Les socles de compétences combinent les compétences transversales et les compétences disciplinaires. Ils se présentent en huit chapitres :

- français;
- formation mathématique;
- éveil - initiation scientifique;
- langues modernes;
- éducation physique;
- éducation par la technologie;
- éducation artistique;
- éveil - formation historique et géographique, comprenant la formation à la vie économique et sociale.

La priorité est accordée à l'apprentissage de la lecture centrée sur la maîtrise du sens, à la production d'écrits et à la communication orale ainsi qu'à la maîtrise des outils mathématiques de base dans le cadre de la résolution de problèmes.

2.2.4 Réforme de l'organisation des établissements

La réforme de l'organisation des établissements apparaît comme une tentative de tempérer l'autonomie des entités locales par une certaine centralisation du système scolaire. Elle se manifeste notamment à travers la confirmation de l'existence des réseaux, la création de conseils de participation au sein des établissements ainsi que par la mise en place d'un système de contractualisation par l'élaboration de projets éducatifs, pédagogiques et d'établissement.

Confirmation de l'existence des réseaux

Les fédérations de PO existaient déjà dans les faits depuis les années 1990. Toutefois, c'est au décret missions que revient le mérite de les avoir formellement reconnues comme étant des « organes de représentation et de coordination des pouvoirs organisateurs[90] ». Par ce fait, le décret renforce les pouvoirs de ces organes centraux qui représentent les principaux réseaux de l'enseignement.

Création de conseils de participation

L'article 69 du décret missions établit le conseil de participation, organe composé du chef d'établissement, de représentants du personnel enseignant, de parents d'élèves, du personnel ouvrier et administratif de délégués du PO ainsi que membres représentant l'environnement social, culturel et économique de l'établissement. Le rôle principal du conseil de participation est de débattre du projet d'établissement, de l'amender, de le soumettre à l'approbation du PO et de l'évaluer périodiquement. Il est aussi chargé d'émettre son avis sur le rapport d'activités de

89 Circulaire (2005-2006), p. 9.

90 Décret missions, article 74.

l'établissement présenté chaque année à la Commission de pilotage en vertu de l'article 72 du décret missions.

La création des conseils de participation entre dans la logique de démocratisation de l'école et de concertation entre l'école et les différents acteurs concernés (notamment les parents). Pourtant, l'inclusion du PO au sein de cet organe a été contestée par certains groupes qui la voient comme favorisant « le contrôle direct des industriels et des financiers sur la formation des futurs travailleurs[91] ».

Élaboration de projets éducatifs, pédagogiques et d'établissement

Après la définition de socles de compétences, l'obligation d'élaborer des projets éducatifs, pédagogiques et d'établissement représente le deuxième niveau de la stratégie adoptée par le gouvernement pour assurer une plus grande cohérence dans les apprentissages.

- Projet éducatif

Le projet éducatif présente l'ensemble des valeurs, des choix de société et des références à partir desquels un PO ou un organe de représentation et de coordination définit ses objectifs éducatifs[92]. Le projet éducatif doit être conforme aux objectifs définis par le décret missions. Il est élaboré par chaque PO ou par chaque organe de représentation et de coordination des PO.

- Projet pédagogique

Le projet pédagogique définit les visées pédagogiques et les choix méthodologiques qui permettent à un PO ou un organe de représentation et de coordination des PO de mettre en oeuvre son projet éducatif[93]. Les axes majeurs du projet pédagogique sont définis par chaque PO ou par chaque organe de coordination et de représentation des PO.

Dans la pratique, le projet éducatif et le projet pédagogique sont souvent rassemblés dans un même document[94].

- Programme d'études

Outre le projet éducatif et pédagogique, le PO est tenu d'indiquer clairement le programme d'études auquel les enseignants doivent se référer. Celui-ci est un référentiel de contenus, de situations d'apprentissage et d'orientations méthodologiques permettant d'atteindre les socles de

91 Appel pour école démocratique, *Le décret qui officialise l'école duale*, http://users.skynet.be/aped/Aped/Comm/Comm9703.html

92 Décret missions, article 63.

93 Décret missions, article 64.

94 Par exemple : FELSI, *Projet éducatif et pédagogique de la Fédérations des Établissements Libres Subventionnés Indépendants*, http://www.felsi.be/projet.htm

compétences définis par l'Administration générale de l'éducation[95]. En d'autres termes, les programmes sont la traduction des socles de compétences sur le plan des réseaux et des PO.

◆ Projet d'établissement

Sur la base de propositions remises par les délégués du PO au conseil de participation, chaque école élabore son projet d'établissement qui définit l'ensemble des choix pédagogiques et des actions concrètes permettant de réaliser les projets éducatif et pédagogique du PO. Le projet d'établissement est élaboré en tenant compte :

- des élèves inscrits dans l'établissement, de leurs caractéristiques tant culturelles que sociales, de leurs besoins et de leurs ressources dans les processus d'acquisition des compétences et savoirs;
- des aspirations des élèves et de leurs parents en matière de projet de vie professionnelle et de poursuite des études;
- de l'environnement social, culturel et économique de l'école;
- de l'environnement naturel, du quartier, de la ville, du village dans lesquels l'école est implantée[96].

Le projet d'établissement est adapté au moins tous les trois ans.

2.2.5 Renforcement des droits et de l'égalité des élèves

Le renforcement des droits et de l'égalité des élèves s'exprime à travers une série de mesures visant à amoindrir les inégalités entre les écoles et à l'intérieur des écoles. Elles consistent notamment en un contrôle plus strict des conditions de refus d'inscription et des conditions de renvoi.

Ces mesures ont été édictées pour limiter les pratiques de ségrégation utilisées par certains établissements scolaires qui, par exemple, n'acceptaient que les inscriptions des meilleurs élèves. Par exemple, dans l'enseignement officiel organisé par la Communauté française, les établissements sont tenus d'inscrire tout élève qui en fait la demande avant le 30 septembre. Tout refus d'inscription doit être accompagné d'une attestation indiquant les motifs du refus et l'indication des ressources auprès desquelles les parents peuvent obtenir de l'assistance dans leurs démarches d'inscription. Une copie de l'attestation doit être transmise à une Commission zonale des inscriptions[97].

La figure 4 donne un aperçu du dispositif de concertation mis en place dans l'enseignement fondamental (maternel et primaire) afin d'atteindre les objectifs visés par le décret missions.

Les nombreuses difficultés auxquelles s'est heurtée la mise en œuvre du décret missions (1997) ainsi que le constat du mauvais état de santé de l'enseignement ont conduit le gouvernement de

95 Décret missions, article 5. À titre d'illustration, consulter le *Programme intégré adapté aux socles de compétences* de la Secrétariat général de l'enseignement catholique. Voir FédEFoC, *Programme intégré d'étude et les socles de compétences*, p. 9, http://www.segec.be/fedefoc/publications/PI.pdf

96 Décret missions, article 67.

97 Décret missions, article 80.

la Communauté française à initier un ajustement de la réforme scolaire sous la forme d'un Contrat pour l'École (2005).

2.3 Organisation de la réforme[98]

Le Contrat pour l'École du 31 mai 2005 fait suite à une série de constats tirés de 3 consultations réalisées auprès des enseignants en 2003 et 2004 ainsi que des résultats des études PISA 2000 et 2003 (voir section 3 du présent document).

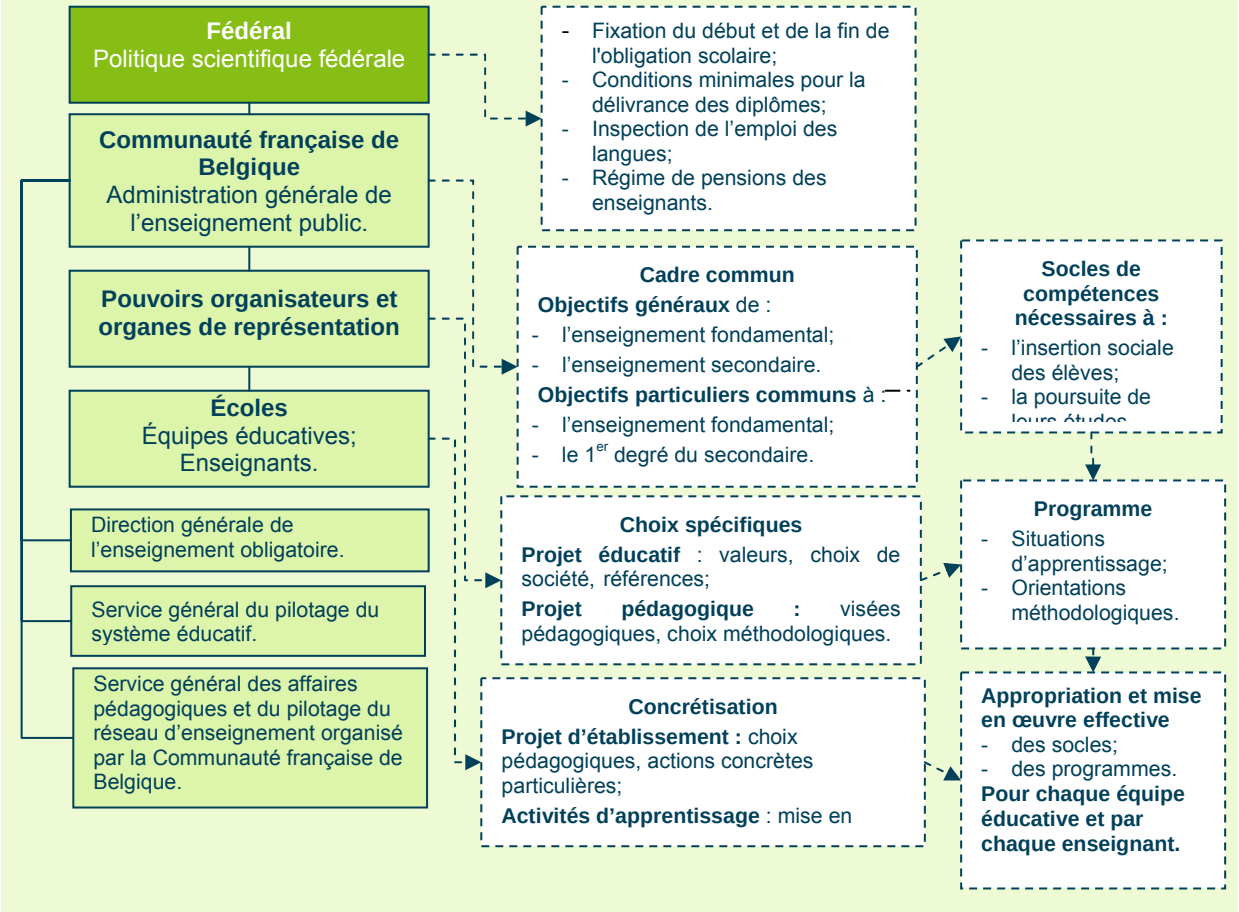
Les consultations ont révélé la volonté des enseignants de participer au système éducatif, le manque de clarté des précédentes réformes (école de la réussite, décret missions), la revendication d'outils pour appliquer ces réformes, les problèmes liés à la concurrence entre écoles et le manque récurrent de moyens (notamment financiers).

De leur côté, les études PISA ont démontré que la dispersion et la différence des résultats dépendent de l'origine socio-économique des élèves et que cela constitue la raison principale pour laquelle les résultats des élèves en Communauté française sont inférieurs à la moyenne internationale.

Le Contrat pour l'École est intéressant tant par le processus ayant conduit à son élaboration, que par son contenu ainsi que par les mécanismes de suivi.

98 Communauté française de Belgique, *Contrat pour l'École*, http://www.contrateducation.be/documents/contratecole.pdf

FIGURE 4 : L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL EN COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE[99]



2.3.1 Démarche d'élaboration fondée sur la participation et la concertation

Le Contrat pour l'École est un engagement négocié en ce sens qu'il résulte de quatre mois de consultation et de concertation entre le gouvernement de la Communauté française et l'ensemble des acteurs de l'éducation.

99 Ce schéma s'inspire en partie du tableau élaboré par la direction générale de l'enseignement obligatoire et qui illustre l'économie générale du dispositif d'élaboration des projets éducatif, pédagogique, d'établissement et des programmes d'études. Voir Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique, Direction générale de l'enseignement obligatoire, *Organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire, Circulaire pour l'année 2005-2006*, p. 10, http://www.adm.cfwb.be/fr/index.php?m=doc_view&do_id=1329

Déclaration commune[100]

Le 29 novembre 2004, le gouvernement de la Communauté française et 21 organisations représentatives (partenaires sociaux interprofessionnels et communauté éducative) ont adopté une déclaration commune dans laquelle ils concrétisent leur volonté de définir un projet global et concerté pour l'éducation. Il s'agit de la déclaration commune, document de travail sur la base duquel devait se fonder le futur Contrat stratégique pour l'Éducation qui[101] :

- cerne quatre principaux problèmes de l'enseignement;
- fixe six objectifs chiffrés à échéance 2013;
- propose les mesures à prendre pour atteindre ces objectifs;
- détermine trois principaux moyens pour mettre en œuvre ces mesures[102].

Consultation sur le projet de Contrat stratégique pour l'Éducation et adoption du Contrat pour l'École

Le 21 janvier 2005, soit 2 mois après l'adoption de la déclaration commune, le gouvernement a soumis le projet de Contrat stratégique pour l'Éducation[103] à une large consultation donnant lieu à une mobilisation générale des acteurs du monde de l'éducation :

- 7 soirées-débats auxquelles ont participé plus de 6 000 personnes[104];
- 1 000 enseignants qui ont nourri de leur réflexion et de leur expérience les colloques sur les manuels scolaires et sur la lecture;
- 1 373 contributions écrites dont celles de 124 d'organisations représentatives;
- 35 visites d'écoles et écoute de 40 associations;
- site Internet visité par 24 979 personnes[105];
- plus de 200 réunions;
- débats au Parlement, entre le gouvernement de la Communauté française et les Régions wallonne et bruxelloise ainsi qu'avec la Commission communautaire française.

Le projet de Contrat stratégique pour l'Éducation a été modifié sur la base de ces consultations et a donné lieu au Contrat pour l'École adopté par le gouvernement de la Communauté française le 31 mai 2005.

---

100 Communauté française de Belgique, *Déclaration commune entre le gouvernement de la Communauté française, les organisations représentatives de la communauté éducative et les partenaires sociaux : objectifs, principes généraux et priorités du contrat stratégique pour l'éducation*, http://www.contrateducation.be/documents/declaration_commune.pdf

101 Après modification, ce texte deviendra le Contrat pour l'École.

102 Communauté française de Belgique, *Déclaration commune entre le gouvernement de la Communauté française, les organisations représentatives de la communauté éducative et les partenaires sociaux : objectifs, principes généraux et priorités du contrat stratégique pour l'éducation*, http://www.contrateducation.be/documents/declaration_commune.pdf

103 Communauté française de Belgique, *Projet de Contrat stratégique pour l'Éducation*, http://www.contrateducation.be/documents/projet.pdf

104 Pour une analyse intéressante des soirées débats, voir Centre d'études sociologiques, Facultés universitaires Saint-Louis, *Le contrat stratégique pour l'éducation lecture du processus à partir des soirées-débats*, http://www.contrateducation.be/contenu_telechargements.asp

105 L'adresse du site Internet du Contrat pour l'École est www.enseignement.be

2.3.2 Contenu du Contrat pour l'École

Globalement, le Contrat pour l'École consiste en une version enrichie, améliorée, plus précise et plus opérationnelle de la déclaration commune et du projet de Contrat stratégique pour l'Éducation. Ses principaux éléments sont : la définition des problèmes, les objectifs, les mesures à prendre, les moyens de mise en œuvre et le calendrier.

Problèmes majeurs de l'enseignement[106]

Les quatre problèmes majeurs déterminés sont les suivants :

- un nombre important d'élèves ne maîtrisent pas suffisamment la lecture, l'écriture ou encore le calcul;
- de nombreux élèves n'obtiennent jamais de diplôme ou l'obtiennent avec un retard considérable; le taux de diplômés du secondaire est très faible et le taux de redoublement trop élevé;
- le système scolaire connaît un réel problème de ségrégation; la qualité de l'enseignement offert à chaque élève est fonction de l'établissement qu'il fréquente et les élèves les plus faibles sont regroupés dans certains établissements;
- certaines filières et certaines options sont alimentées par un choix négatif, vécu par les élèves comme une forme d'échec et, souvent, de relégation. Cet état de fait, totalement contre-productif, est notamment lié à la structure et aux usages du système éducatif.

Objectifs[107]

Pour faire face à ces problèmes, six objectifs chiffrés sont définis. Leur échéance est fixée à 2013 :

- augmenter le niveau d'éducation de la population scolaire (se mesurera notamment par référence aux pourcentages de population par niveau de diplôme obtenu);
- améliorer les performances de chaque enfant (se mesurera notamment à l'aide d'évaluations externes ou internes à la Communauté française);
- augmenter le nombre d'élèves « à l'heure » (à niveau d'exigence maintenu, nombre d'élèves atteignant les socles de compétences ou les compétences terminales sans avoir doublé une année);
- favoriser la mixité sociale dans chaque établissement scolaire et dans chaque filière (se mesure notamment sur la base des épreuves externes permettant de déterminer les différences de performance entre établissements et le niveau de ségrégation sociale);
- mettre sur un pied d'égalité les différentes filières d'enseignement afin que le choix de la filière soit un choix positif (sera mesuré à partir d'indicateurs créés par la Commission de pilotage qui sera aussi chargée de calculer le taux d'orientation positive actuel et de proposer l'objectif quantitatif à atteindre);

106 Communauté française de Belgique, *Contrat pour l'École*, p. 4 et 5, http://www.contrateducation.be/documents/contratecole.pdf

107 Communauté française de Belgique, *Contrat pour l'École*, p. 7-10, http://www.contrateducation.be/documents/contratecole.pdf

- lutter contre tous les mécanismes de relégation qui existent au sein des établissements d'enseignement (construire un indicateur sur la base d'indices comme le nombre de changements d'écoles en cours de scolarité, notamment à l'intérieur d'un même cycle).

Les priorités du Contrat pour l'École : mesures concrètes, chiffrées et programmées[108]

10 priorités du Contrat pour l'École

Pour atteindre les 6 objectifs qu'il a définis, le Contrat pour l'École prévoit 50 mesures parmi lesquelles 10 sont considérées comme prioritaires :

- Priorité n° 1 : plus d'enseignants pour les enfants;
- Priorité n° 2 : conduire chaque jeune à la maîtrise des compétences de base;
- Priorité n° 3 : orienter efficacement chaque jeune;
- Priorité n° 4 : choisir et apprendre un métier à l'école;
- Priorité n° 5 : mieux préparer les enseignants;
- Priorité n° 6 : doter les élèves et les enseignants des outils du savoir;
- Priorité n° 7 : valoriser les enseignants;
- Priorité n° 8 : piloter les écoles en permanence;
- Priorité n° 9 : s'opposer aux écoles ghettos;
- Priorité n° 10 : renforcer le dialogue écoles-familles.

Chaque priorité est assortie de mesures de mise en œuvre, d'un budget et d'un échéancier. Le tout fera l'objet d'un ou de plusieurs décrets qui seront soumis à l'approbation du Parlement.

Mesures à mettre en application au cours de l'année scolaire 2005-2006

Les mesures suivantes devraient être mises en application depuis la rentrée scolaire 2005-2006 :

- engagement de 160 nouveaux instituteurs à partir de novembre en maternel;
- engagement de 360 nouveaux instituteurs en première et deuxième primaire;
- engagement de 160 nouveaux instituteurs dans les 670 implantations primaires de moins de 50 élèves;
- organisation, au cours du 1er trimestre de l'année scolaire, de 4 colloques décentralisés, axés sur les techniques de remédiation en lecture et en écriture, à l'attention des enseignants de 1re et de 2e primaire;
- initiation de cinq expériences-pilotes afin de faciliter la transition entre le primaire et le secondaire : afin d'assurer la cohérence, les professeurs des deux dernières années de l'enseignement primaire et du premier degré de l'enseignement secondaire travailleront collectivement à la maîtrise, par tous les élèves, de la lecture, du calcul et de l'écriture;
- renforcement de la formation des agents des centres psycho-médico-sociaux afin de leur permettre d'être un relais essentiel dans l'information et l'orientation sur les métiers;
- amélioration du système informatique des centres psycho-médico-sociaux;

[108] Communauté française de Belgique, *Contrat pour l'École*, p. 14-48, http://www.contrateducation.be/documents/contratecole.pdf

- validation des premiers manuels scolaires par la commission de pilotage et première apparition de ces manuels dans les classes;
- augmentation, sur le site du Contrat pour l'École, de la diffusion d'outils pédagogiques mis à disposition des enseignants, notamment par d'autres enseignants;
- recrutement de cinq experts pour renforcer la commission de pilotage afin d'approfondir la connaissance du système scolaire;
- lancement d'un appel à projets afin de renforcer les liens écoles-familles;
- réalisation du cadastre des équipements des écoles techniques et professionnelles.

Moyens de mise en œuvre

Il est prévu qu'à partir de l'année scolaire 2012-2013, les montants dégagés dans le cadre du contrat stratégique pour l'Éducation devraient atteindre 40 millions d'euros annuellement. Plus de 96 % des nouveaux budgets sont consacrés à 4 mesures concernant uniquement le fondamental[109] :

- améliorer les modalités de calcul de l'encadrement en maternelle : 2 549 452 € (6,4 %);
- renforcer l'encadrement dans les 2 premières années du primaire : 17 152 000 € (42,9 %);
- renforcer l'encadrement dans les écoles de petite taille : 5 398 475 € (13,5 %);
- soutenir les directeurs par une aide spécifique : 13 300 000 € (33,4 %).

2.3.3 Suivi du Contrat pour l'École

La réalisation des objectifs, et de manière plus opérationnelle, des 10 priorités du Contrat pour l'École, est soumise à une évaluation périodique effectuée par un comité stratégique. De plus, un groupe de dialogue composé d'enseignants et de chefs d'établissements qui ont participé aux consultations évaluera en permanence la faisabilité sur le terrain des réformes proposées au corps enseignant.

Les activités de suivi et d'évaluation font l'objet de la section 3 du présent document.

3 ÉVALUATION ET SUIVI

Un constat fait par le Contrat pour l'École est que les réformes qui ont marqué le système scolaire au cours de ces dernières années ont souffert d'un manque d'évaluation. Le « pilotage est largement déficitaire, chaque établissement, voire chaque enseignant, reste seul face à ses difficultés, pour les détecter comme pour y remédier[110] ». La remarque similaire a été faite par certains analystes pour qui « on observe en Belgique francophone une faiblesse manifeste des dispositifs d'évaluation externe[111] ».

---

109 Communauté française de Belgique, *Contrat pour l'École*, http://www.contrateducation.be/documents/contratecole.pdf AlterEduc, *Contrat pour l'école : constats, démarche, budget et suivi*, http://www.altereduc.be/contrat-pour-lecole-constats-demarche-budget-et-suivi-va10602.html

110 Communauté française de Belgique, *Contrat pour l'École, priorité n°8*, http://www.contrateducation.be/documents/contratecole.pdf.

111 Vincent Dupriez, *La place de l'évaluation comme ressource pour le pilotage des systèmes scolaires : état des lieux en Belgique francophone et en Angleterre*, p. 11, http://www.girsef.ucl.ac.be/Cahiers_CREF/035cahier.2.pdf

Cet état de fait s'expliquerait par l'exigence constitutionnelle de la liberté des PO et par la peur d'accentuer la concurrence entre les établissements scolaires[112]. De plus, la multiplicité des niveaux de responsabilité dans le système ne permet pas toujours de savoir qui doit être responsable quand « quelque chose ne va pas[113] ». Il faut également signaler le manque critique de données à tous les niveaux pour évaluer plus objectivement les pratiques dans le système[114].

Il ressort de ces constats que les anciennes structures de pilotage (services d'inspection par exemple) ainsi que celles mises en place par le décret missions (1997) et par le décret relatif au pilotage du système éducatif de la Communauté française (Commission de pilotage par exemple) s'avèrent insuffisamment efficaces. Pour remédier à cette situation, le Contrat pour l'École propose une série de mesures dont :

- le renforcement du rôle, des moyens de la commission de pilotage et de son dispositif d'évaluations externes;
- la création d'un comité stratégique chargé d'évaluer semestriellement la mise en œuvre du Contrat pour l'École;
- la création d'un groupe de dialogue qui évaluera en permanence la faisabilité sur le terrain des réformes proposées au corps enseignant.

Par conséquent, c'est à travers le rôle de ces différentes structures que peut s'apprécier le partage des responsabilités en matière d'évaluation et de suivi des réformes scolaires en Belgique francophone.

3.1 Partage des responsabilités en matière d'évaluation et de suivi

Dans cette section, seules les structures jouant un rôle direct en matière d'évaluation des réformes feront l'objet d'une présentation. Il s'agit de la commission de pilotage, du comité stratégique et du groupe de dialogue.

3.1.1 Commission de pilotage

La commission de pilotage a été instituée en 2002 par le décret relatif au pilotage du système éducatif.

Composition

À l'origine[115], la commission de pilotage était composée de :

- l'administrateur général de l'enseignement et de la recherche scientifique;
- représentants de l'inspection;
- sept experts en pédagogie;

---

112 Vincent Dupriez, *La place de l'évaluation comme ressource pour le pilotage des systèmes scolaires : état des lieux en Belgique francophone et en Angleterre*, p. 11, http://www.girsef.ucl.ac.be/Cahiers_CREF/035cahier.2.pdf

113 Organisation de Coopération et de Développement Économiques, Direction de l'éducation, *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité. Note de synthèse : Communauté française de Belgique*, p. 32, http://www.oecd.org/dataoecd/53/11/32025520.pdf

114 *Ibid*.

115 Décret relatif au pilotage du système éducatif, article 3.

- huit membres représentant les pouvoirs organisateurs;
- trois représentants des organisations syndicales;
- deux représentants des organisations de parents.

Toutefois, le Contrat pour l'École a annoncé le recrutement de cinq experts au cours de l'année scolaire 2005-2007 pour « renforcer la Commission de pilotage » afin d'approfondir la connaissance du système scolaire. Leur rôle n'est pas encore connu.

Mission

La commission de pilotage doit fonctionner dans le respect de la liberté en matière de méthode pédagogique. Le décret relatif au pilotage du système éducatif lui attribue 14 missions principales[116]. Seules celles qui sont directement liées à l'évaluation du système scolaire sont citées ci-dessous :

- accompagner les réformes pédagogiques et œuvrer à leur réalisation;
- doter l'enseignement d'un système cohérent d'indicateurs;
- coordonner et diffuser les outils pédagogiques et d'évaluation;
- éclairer, sur demande ou initiative, le gouvernement et le Parlement de la Communauté française, notamment sur l'état et l'évolution de son système éducatif, les problèmes qu'il rencontre ou qui sont prévisibles, les écarts par rapport aux plans et aux prévisions;
- organiser des formes d'évaluation externe.

La commission de pilotage réalise un rapport annuel d'activités qu'elle soumet au gouvernement.

3.1.2 Comité stratégique

Le Contrat pour l'École prévoit la création d'un comité stratégique regroupant les signataires de la Déclaration commune du 29 novembre 2004. Sa mission consiste essentiellement à vérifier semestriellement la mise en œuvre du Contrat pour l'École.

Ce comité fera le point sur les tendances observées, les mesures réalisées, leur application sur le terrain et leur capacité à rencontrer les objectifs fixés. Le comité stratégique débattra également des correctifs nécessaires au Contrat pour l'École afin de garantir que les objectifs poursuivis seront atteints. Il opèrera donc sur le plan des politiques d'ensemble, favorisera le consensus et associera les forces vives économiques, sociales et culturelles actives dans l'espace Wallonie–Bruxelles.

Pour assurer sa mission, le comité stratégique sera alimenté par :

- les avis et rapports de la commission de pilotage;
- les avis des différents conseils et commissions existants;
- l'autoanalyse par chacun des signataires ayant une part de responsabilité dans la mise en œuvre du Contrat pour l'École.

116 Décret relatif au pilotage du système éducatif, article 3.

Le comité stratégique pourra également faire appel à des experts. Le gouvernement présentera le rapport d'évaluation annuel du comité stratégique devant le Parlement de la Communauté française.

3.1.3 Groupe de dialogue

Le Contrat pour l'école prévoit également la mise sur pied d'un groupe de dialogue composé d'enseignants et de chefs d'établissements qui ont participé aux consultations. Le groupe évaluera en permanence la faisabilité sur le terrain de réformes proposées au corps enseignant. Chaque année, la moitié du groupe sera renouvelée afin de permettre à un nombre important d'enseignants et de chefs d'établissements de s'y faire entendre.

3.1.4 Centres de recherche

L'évaluation du système et des réformes scolaires n'étant institutionnalisé que depuis très récemment avec la création de la commission de pilotage (2002), du comité stratégique et du groupe de dialogue (2005), il est arrivé que le gouvernement fasse appel à l'expertise de chercheurs universitaires pour procéder à des évaluations. Cela a été le cas pour consultation des enseignants du fondamental menée en 2003-2004 où le gouvernement a confié l'organisation et l'analyse des enquêtes à des chercheurs du Centre d'études sociologiques des Facultés universitaires Saint-Louis (voir section 3.2).

Par ailleurs, pour organiser ses évaluations, la commission de pilotage a besoin du soutien scientifique d'experts. À cette fin, des collaborations sont régulièrement conclues avec des universités. Cela a été le cas par exemple pour l'évaluation des élèves de 3^{e} primaire en histoire et géographie en novembre 2002, où le gouvernement a eu recours aux chercheurs de l'Université de Liège (voir section 3.3.).

Tel que mentionné précédemment, le système scolaire belge francophone a très peu été évalué malgré la mise en place de réformes successives. Les seules évaluations d'envergure qui peuvent être mentionnées consistent en la consultation des enseignants (2003-2004) qui a d'ailleurs contribué à l'adoption du Contrat pour l'École et les évaluations externes. Elles sont présentées dans les sections 3.2 et 3.3.

Des quatre structures d'évaluation décrites ci-dessus, seuls la commission de pilotage et le Centre d'études sociologiques ont procédé à l'évaluation du système scolaire. Leurs travaux seront présentés dans les prochaines sections.

3.2 Consultation des enseignants (2003-2004)

Le gouvernement de la Communauté française a chargé le Centre d'études sociologiques des Facultés universitaires Saint-Louis de réaliser une consultation des enseignants du fondamental, du secondaire et de l'enseignement spécialisé. Ces consultations ont été menées entre septembre 2003 et octobre 2004.

Seule la consultation des enseignants du fondamental entre dans le cadre de cette étude.

La décision du gouvernement d'entreprendre cette consultation résulte en partie de la demande des syndicats qui réclamaient que le point soit fait sur les réformes (notamment celle du décret de 1995 visant à promouvoir une École de la réussite) avant de prendre quelque nouvelle mesure

que ce soit. L'enquête entreprise peu avant les élections pour le Parlement de la Communauté française de Belgique était probablement aussi destinée à éclairer le débat public préélectoral[117].

Mécanisme et outils d'évaluation

La consultation s'est effectuée par le biais :

- d'un questionnaire ouvert envoyé par voie postale à 38 482 enseignants et à 1 625 directeurs du fondamental. Près de 6 000 personnes ont répondu[118];
- de 2 journées d'analyse en groupe : parmi les 6 000 répondants au questionnaire, 600 avaient accepté de participer à ces journées. Soixante d'entre elles ont été sélectionnées de manière aléatoire parmi un échantillon de participants présélectionnés en tenant compte de la diversité des profils, des préoccupations et des expériences et sur le fait que leur récit portait bien sur une expérience concrète vécue par le narrateur. Cinq groupes de 12 enseignants ont alors été constitués et ont chacun participé à 2 journées d'analyse en groupe;
- d'une journée de dialogue entre les enseignants et les responsables institutionnels sous la médiation des chercheurs.

Les résultats des questionnaires et les conclusions des journées d'analyse ont été confrontés et analysés par les chercheurs du Centre d'études sociologiques qui ont alors produit un rapport de synthèse. L'originalité de la consultation réside dans sa démarche méthodologique qui implique étroitement les enseignants dans la production des connaissances. Comme le soulignent les chercheurs :

> Durant ces journées, ce sont eux-mêmes qui ont analysé, avec l'aide méthodologique des chercheurs, les multiples facettes de leur propre métier, et qui ont formulé des propositions pratiques soumises entre-temps aux réactions et réflexions d'une trentaine de responsables institutionnels. Le métier d'enseignant a donc été étudié ici avec les enseignants, qui peuvent être considérés comme les coauteurs du rapport présenté aujourd'hui[119].

Objet d'évaluation

La consultation des enseignants du fondamental portait sur le métier d'enseignant, dans sa réalité quotidienne.

---

117 Centre d'études sociologiques des Facultés universitaires Saint-Louis, *Consultation des enseignants du fondamental*, p. 8, http://www.enseignement.be/@librairie/documents/publications/consultation_enseignants_2004/fondamental_rapportfinal.pdf

118 D'après les chercheurs du Centre d'études sociologiques, cet échantillon n'est pas strictement représentatif, statistiquement parlant. Toutefois, les chercheurs estiment que le grand nombre des répondants, la diversité de leur profil et des préoccupations qu'ils soulèvent, les redondances observées au fur et à mesure du dépouillement permettent d'affirmer qu'aucune préoccupation significative n'a échappé à l'enquête. Voir Centre d'études sociologiques des Facultés universitaires Saint-Louis, *Consultation des enseignants du fondamental*, p. 6, http://www.enseignement.be/@librairie/documents/publications/consultation_enseignants_2004/fondamental_rapportfinal.pdf

119 Centre d'études sociologiques des Facultés universitaires Saint-Louis, *Consultation des enseignants du fondamental*, p. 2, http://www.enseignement.be/@librairie/documents/publications/consultation_enseignants_2004/Fondamental_synthese.pdf

Le questionnaire visait à :

- déterminer dans quelle mesure et de quelle manière le métier d'enseignant a été modifié par la mise en œuvre de la réforme (question 1);
- connaître les difficultés auxquelles les enseignants se sont heurtés dans la mise en oeuvre de cette réforme (question 2);
- recueillir les propositions qu'ont faites les enseignants pour améliorer l'exercice de leur métier (question 3);
- cerner le métier d'enseignant à travers des récits d'expériences personnellement vécues par les enseignants.

Les deux journées de réflexion réunissant 60 enseignants visaient :

- à dégager les principales préoccupations des enseignants sur la base d'une analyse de 10 récits (réponses au questionnaire) sélectionnés par les enseignants eux-mêmes;
- à discuter de ces préoccupations et faire des propositions.

La journée de discussion réunissant les 60 enseignants et différents acteurs et responsables institutionnels visait à discuter des premiers résultats et des propositions des enseignants en prenant en compte les dimensions institutionnelles et politiques.

Résultats de l'évaluation

Les principaux résultats de la consultation sont présentés dans le tableau ci-dessous. Pour faciliter la lisibilité des résultats, ceux-ci sont présentés dans des tableaux séparés :

- réponses au questionnaire;
- perspectives et propositions formulées par les enseignants.

TABLEAU 6 : CONSULTATION DES ENSEIGNANTS DU FONDAMENTAL (OCTOBRE 2003)

Réponses au questionnaire [120]	
Questions	**Résultats**
Changements occasionnés par la réforme dans le métier d'enseignant	**Modification de pratiques occasionnée par la réforme** ▪ Oui pour 80 % des répondants, mais d'une manière qu'ils déplorent; ▪ Non pour 1/3 des répondants (refus ou impossibilité de l'appliquer, mauvaise compréhension, application de pratiques similaires bien avant la promulgation de la réforme, etc.) **Effets positifs de la réforme :** ▪ Elle fonctionne bien; ▪ Elle permet un meilleur suivi de l'enfant; ▪ Elle est efficace sur le plan pédagogique; ▪ Elle permet d'enrichir son expérience professionnelle. **Effets négatifs de la réforme** ▪ Elle occasionne un surcroît de travail; ▪ Elle est négative pour les élèves; ▪ Elle provoque des frustrations, des remises en question; ▪ Elle est obscure et mal expliquée; ▪ Elle rend le travail en classe plus difficile; ▪ La tenue du journal de classe prend du temps; ▪ Elle rend plus difficile les relations entre enseignants.
Difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de la réforme	▪ Pratiques pédagogiques; ▪ Difficulté d'appliquer la pédagogie différenciée (problèmes avec les socles de compétences, organisation de l'année complémentaire, réforme impraticable, travail en cycles difficile, relations à l'école surtout entre collègues); ▪ Surcharge de travail; ▪ Reconnaissance; ▪ Manque de moyens.

[120] Ces données ne sont pas exhaustives

TABLEAU 7 : CONSULTATION DES ENSEIGNANTS DU FONDAMENTAL (OCTOBRE 2003)

Perspectives et propositions[121]	
Thématiques	**Propositions**
Augmentation des moyens	▪ Moins d'élèves par classe; ▪ Davantage d'éducateurs spécialisés; ▪ Refinancement de l'école et plus de moyens matériels à l'école; ▪ Davantage de possibilité de se faire remplacer (formation, maladie); ▪ Davantage de surveillants; ▪ Procurer aux écoles les moyens de mettre en oeuvre la réforme; ▪ Davantage d'aide suppléante; ▪ Davantage d'aide administrative.
Réponses pédagogiques à apporter	▪ Constituer un programme plus clair; ▪ Stabiliser les méthodes de la réforme; ▪ Davantage d'activités culturelles, sportives et artistiques; ▪ Mieux prendre en compte les rythmes de l'enfant; ▪ Arrêter la réforme, retourner au traditionnel; ▪ Aménager les cours philosophiques; ▪ Supprimer le non redoublement; ▪ Réaliser des ateliers et des groupes de remédiation; ▪ Créer des outils d'exercices et d'évaluation; ▪ Instaurer des manuels scolaires; ▪ Supprimer les cycles; ▪ Alléger le programme.
Reconnaissance, autonomie et confiance	▪ Autonomie pédagogique dans l'exercice du métier; ▪ Valoriser le métier; ▪ Écouter davantage les enseignants; ▪ Davantage suggérer qu'imposer, associer les enseignants à la réforme.
Améliorer le statut et revoir la carrière	▪ Augmentation salariale et remboursement des frais; ▪ Stabilisation de l'emploi, moins de réaffectations; ▪ Aide et soutien en fin de carrière.
Autres thématiques	▪ Adapter la formation continuer; ▪ Revoir la formation initiale; ▪ Redéfinir les relations et les modes de communication au sein des écoles; ▪ Partenariat et clarification des rôles entre l'école et la société.

[121] Ces données ne sont pas exhaustives.

TABLEAU 8 : POINT DE VUE DES ACTEURS INSTITUTIONNELS[122]

Questions	Synthèse des débats
Où est le problème? **Qu'est-ce qui est souhaitable?** **Comment faire?**	▪ Il ne faut pas se dégager du décret missions et du décret visant à la promotion d'une École de la réussite qui déterminent un cap général, mais procéder de manière moins directive et avec plus de clarté; ▪ Il est essentiel de garder un cap général; il ne faut surtout pas changer de paradigme d'action tous les trois ans. Il faut tabler sur le temps et jouer sur les possibilités et les moyens au service d'une même finalité; ▪ Il faut permettre aux enseignants de se réapproprier leur métier (notamment par des formations et des accompagnements) plutôt que de les contraindre. ▪ Il faut assurer une meilleure régulation du système scolaire en distinguant mieux les différents niveaux de responsabilité et en limitant les concurrences entre établissements. ▪ Les possibilités budgétaires sont prévisibles pour les prochaines années. Il ne faut pas créer de fausses attentes, mais prendre en compte les marges de manoeuvre et redéployer les moyens accessibles et prévisibles, en fonction du refinancement; ▪ Il faut être à l'écoute des enseignants. Il n'y pas de réforme envisageable sans eux.

Suivi de l'évaluation

À la suite de la consultation, la Commission de pilotage a émis un avis[123] dans lequel elle reconnaît le bien-fondé de plusieurs préoccupations des enseignants et se prononce sur certains moyens et mesures d'accompagnement. Ces mesures seront pour la plupart reprises dans le Contrat pour l'École (section 2 de la présente étude).

3.3 Évaluation externe de la Commission de pilotage

Des évaluations externes sur les acquis des élèves étaient effectuées depuis 1994 sous la direction de l'administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique. Elles étaient menées alternativement en 1re, 3e et 5e années de l'enseignement primaire et en 1re, 3e et 5e années de l'enseignement secondaire.

Le décret missions a transféré à la Commission de pilotage la responsabilité d'organiser les évaluations externes. Celles-ci doivent permettre de :

- concevoir des batteries d'épreuves d'évaluation étalonnées et contrôler leur administration et la gestion des résultats;

122 Ces données ne sont pas exhaustives.

123 Commission de pilotage, *Avis de la Commission de pilotage à propos de la consultation des enseignantes et enseignants du fondamental*, http://www.enseignement.be/@librairie/documents/publications/consultation_enseignants_2004/fondamental_avis CP.pdf

- structurer la réflexion sur les indicateurs collectés;
- proposer les régulations à effectuer;
- rassembler, diffuser et susciter la création d'outils pédagogiques permettant de répondre aux difficultés décelées s'il y a lieu.

Les évaluations externes sont maintenant organisées au moins tous les cinq ans pour chaque cycle de l'enseignement obligatoire ainsi que pour le deuxième et le troisième degré de l'enseignement secondaire. Le décret missions précise que le seul objectif de ces formes d'évaluation externe doit être l'amélioration de la qualité de l'enseignement en Communauté française. Les résultats ne peuvent être divulgués à d'autres fins que le bon accomplissement des missions de la Commission de pilotage. Il est prohibé d'en faire état à des fins de publicité ou de concurrence entre établissements.

3.3.1 Dispositif d'évaluation externe

Types d'évaluations externes

Il existe trois types d'évaluations externes, selon leurs fonctions :

- les évaluations externes de type diagnostique : elles informent sur le degré de maîtrise de certaines compétences et sur la nature des difficultés éprouvées par l'élève. Elles n'affectent pas le parcours scolaire des élèves;
- les évaluations externes certificatives : elles attestent la réussite d'étapes scolaires par les élèves et peuvent donner lieu à l'obtention de certificats ou de diplômes. Les évaluations certificatives ont une incidence sur la poursuite du parcours scolaire de l'élève;
- les évaluations externes de type « bilan » : elles fournissent l'information sur les rendements scolaires en termes d'efficacité, d'efficience et d'équité, sur les ressources utilisées ainsi que sur la gouvernance du système scolaire. Cette information est obtenue à partir d'échantillons représentatifs du public scolaire et est destinée prioritairement aux instances décisionnelles.

Pour le moment, seules les évaluations de type certificatif et surtout celles de type diagnostique ont été organisées par la Commission de pilotage. Les évaluations externes de types bilan ont été entreprises par l'OCDE dans le cadre de son enquête PISA. Elles ont d'ailleurs eu une grande incidence sur la décision du gouvernement de procéder à un ajustement de ses réformes scolaires par le biais du Contrat pour l'École. Dans le cadre de la présente étude, seules les évaluations de type diagnostique seront présentées.

3.3.2 Évaluation externe des élèves de 3e primaire en histoire et géographie (novembre 2002)

Les évaluations diagnostiques ont constitué la majeure partie du travail de la Commission de pilotage en matière d'organisation des évaluations. En 2003, la Commission de pilotage a établi un calendrier des évaluations externes valable jusqu'en 2007[124]. La seule série d'évaluations prévue pour le niveau primaire dans ce calendrier a eu lieu en octobre 2005. Elle concernait les

[124] Commission de pilotage, *Calendrier des évaluations externes*, http://www.enseignement.be/copi/calendrier.asp

élèves de 3e primaire et portait sur les mathématiques et la lecture (au cours de la rédaction de la présente étude). Les documents qui y sont liés ne sont pas encore accessibles.

Le gouvernement de la Communauté française a décidé de mettre plus d'accent sur l'évaluation externe (voir Contrat pour l'École), l'objectif étant de disposer d'indicateurs sérieux pour évaluer objectivement la maîtrise des socles de compétences et des compétences terminales. Par conséquent, une évaluation en mathématiques et en lecture des élèves de 3e année primaire est prévue pour octobre 2006[125].

Étant donné que les modalités d'évaluations externes demeurent les mêmes qu'avant la création de la commission de pilotage[126], l'examen d'une évaluation antérieure (la plus récente étant celle des élèves de 3e primaire en histoire et géographie en novembre 2002) nous fournira les renseignements nécessaires sur le mécanisme et les outils, l'objet, les résultats ainsi que le suivi de l'évaluation.

Mécanisme et outils d'évaluation

Mécanisme d'évaluation

De manière générale, les évaluations sont mises en place au sein de l'administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique sous la responsabilité du service général du pilotage du système éducatif, par des groupes de travail comprenant des représentants des différents réseaux d'enseignement, de l'inspection et des chercheurs en éducation. Tous les élèves de l'année ciblée, toutes écoles, toutes classes et tous réseaux confondus, participent simultanément à l'évaluation. Le processus se déroule comme suit[127] :

- élaboration des épreuves par les groupes de travail;
- administration des épreuves à l'ensemble des élèves de l'année ciblée;
- soumission de questionnaires aux élèves des enseignants faisant partie d'un échantillon représentatif de classes. Ces questionnaires visent à :
  - recueillir de l'information concernant les caractéristiques de l'école et de la classe, l'organisation des apprentissages dans la matière évaluée, ainsi que l'appréciation de la difficulté de chaque question de l'épreuve;
  - recueillir de l'information sur quelques caractéristiques des enfants (sexe, langue parlée à la maison, retard scolaire et changement d'école) ainsi que sur leurs habitudes par rapport à la matière évaluée;
  - mettre en relation les résultats obtenus à l'épreuve avec l'ensemble des caractéristiques recueillies;
- analyse des résultats de l'échantillon représentatif de classes par des chercheurs universitaires;

125 Gouvernement de la Communauté française, *Communiqué de presse*, http://www.gouvernement-francophone.be/dmdocuments/gcf_compres_130505.pdf

126 La Commission de pilotage en a décidé ainsi après une « Réflexion sur les évaluations externes et consignes pour l'organisation des prochaines évaluations externes » effectuée le 2 avril 2004. Voir Commission de pilotage, *Rapport d'activités 2003*, p. 4, http://www.enseignement.be/copi/rapport_activite_2003.pdf

127 La Commission de Pilotage du système éducatif, *Table Ronde 2*, http://www.agers.cfwb.be/@librairie/documents/infoagers/tablesrondes_sup200505.pdf

- envoi d'un document de résultats et de commentaires à chaque enseignant concerné. Ce document lui permet de :
  - situer sa classe par rapport à la moyenne des résultats des élèves de la Communauté française;
  - comparer les résultats avec ceux d'une classe fictive qui accueillerait des élèves dont la situation est la même (chaque enseignant pourra comparer les résultats de ses propres élèves avec ceux de l'échantillon);
- mise à la disposition de tous les enseignants de l'année d'études considérée d'un recueil de pistes didactiques centrées sur les compétences les moins bien maîtrisées.

L'évaluation des élèves de 3e primaire en histoire et géographie en novembre 2002 a été conforme au processus général :

- les documents de l'épreuve ont été préparés par un comité d'accompagnement de l'évaluation externe en éveil – formation historique et géographique, comité composé de chercheuses au service de pédagogie expérimentale de l'Université de Liège, de représentantes de PO, de réseaux et de l'administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique ainsi que d'inspecteurs cantonaux;
- les épreuves ont été administrées à tous les élèves de 3e primaire, soit environ 50 000;
- l'analyse des résultats a été faite par le comité d'accompagnement de l'évaluation externe en éveil – formation historique et géographique.

◆ Outils d'évaluation

Divers outils ont été utilisés par l'administration (désormais la Commission de pilotage) et par les enseignants tout au long du processus d'évaluation :

- avant l'administration des épreuves, le dossier d'évaluation[128] a été remis aux enseignants. Il comprend les outils suivants :
  - une explication des objectifs et de la procédure de l'évaluation (« mode d'emploi » des outils et consignes de passation de l'épreuve);
  - le carnet de test composant l'épreuve externe;
  - la grille de correction des épreuves[129];
  - une description des compétences évaluées;
- après l'administration des épreuves, les enseignants ont reçu :
  - des questionnaires adressés aux enseignants et aux élèves[130];
  - les résultats et commentaires[131];

128 Ministère de la Communauté française, Direction de la Recherche en éducation et du Pilotage interréseaux, *Évaluation externe en 3e année de l'enseignement primaire. Éveil – formation historique et géographique - Dossier de l'enseignant*, http://www.enseignement.be/@librairie/documents/EVAL/EXT/200211_3P/evalext76.pdf

129 Ministère de la Communauté française, Direction de la Recherche en éducation et du Pilotage interréseaux, *Évaluation externe en 3e année de l'enseignement primaire. Éveil – formation historique et géographique - Dossier de l'enseignant (Grille de correction)*, http://www.enseignement.be/@librairie/documents/EVAL/EXT/200211_3P/evalext74.pdf

130 Ministère de la Communauté française, Direction de la Recherche en éducation et du Pilotage interréseaux, *Évaluation externe en 3e année de l'enseignement primaire,* p. 49-50, http://www.enseignement.be/@librairie/documents/EVAL/EXT/200211_3P/evalext77.pdf

- les pistes didactiques[132].

Objet d'évaluation

L'évaluation étant menée à des fins diagnostiques et formatives, les épreuves ont été administrées en début d'année. L'évaluation s'est faite sur la base des compétences requises en fin de 2e année ainsi que de celles en construction en début de 3e année.

L'objectif poursuivi est de mettre en évidence :

- les acquis à entretenir chez les élèves;
- les apprentissages à poursuivre et à approfondir pour les amener à une maîtrise des compétences ciblées.

L'évaluation externe proposée en novembre 2002 visait spécifiquement les concepts d'espace et de temps et évaluait trois savoir-faire en histoire et trois savoir-faire en géographie en les articulant avec deux domaines de savoir relatifs à ces disciplines. De manière complémentaire, elle permettait également d'évaluer la lecture de l'heure et la capacité des enfants à expliquer leur réponse ou leur raisonnement.

Le tableau de la page suivante présente les savoirs et savoir-faire ayant fait l'objet de l'évaluation[133].

131 *Ibid*.

132 Ministère de la Communauté française, Direction de la Recherche en éducation et du Pilotage interréseaux, *Évaluation externe en 3e année de l'enseignement primaire*, http://www.enseignement.be/@librairie/documents/EVAL/EXT/200211_3P/evalext78.pdf

133 Ministère de la Communauté française, Direction de la Recherche en éducation et du Pilotage interréseaux, *Évaluation externe en 3e année de l'enseignement primaire,* p. 4-5, http://www.enseignement.be/@librairie/documents/EVAL/EXT/200211_3P/evalext76.pdf

FIGURE 5 : SAVOIR ET SAVOIR-FAIRE AYANT FAIT L'OBJET DE L'ÉVALUATION

Formation historique

Savoir :

- **L'organisation du temps**.
  - Situer… des faits vécus par soi ou par des personnes proches (avant, après, pendant, plus tôt, plus tard, souvent, parfois, jamais) - *à certifier en fin d'étape I.*
  - Situer… des faits vécus par soi ou par d'autres personnes (chronologie, fréquence, durée, ancienneté) – *à certifier en fin d'étape II.*

Savoir-faire :

- **Utiliser des repères de temps (C9)**
  - Des repères chronologiques : le découpage de la journée en heures ou de la semaine en jours (*à certifier en fin d'étape I*).
  - Des repères chronologiques : le découpage de l'année en mois (*en construction durant l'étape I*) - Des repères fondés sur des événements marquants vécus par soi-même, par la classe ou par l'école (*en construction durant l'étape I*).
- **Utiliser des représentations du temps (C10)**
  - Calendrier de la semaine (*à certifier en fin d'étape I*) - Ligne du temps de la journée divisée en heures ou de la semaine divisée en jours (*à certifier en fin d'étape I*).
  - Calendrier du mois ou de l'année (*en construction durant l'étape I*) - Ligne du temps de l'année scolaire divisée en mois (*en construction durant l'étape I*).
- **Lire une trace du passé (C11)**
  - L'identifier (*en construction durant l'étape I*).
  - L'identifier et la classer en fonction de sa nature (*à certifier en fin d'étape II*).

Formation géographique

Savoir :

- **Les composantes du paysage**.
  Identifier :
  - Au moins deux aspect concrets relatifs à des éléments du paysage, à l'aménagement par l'homme ou aux activités de ce dernier – *à certifier en fin d'étape I.*
  - Bâtiments, champs, prairies, espaces boisés, voies de communication, surface plane ou accidentée, cours d'eau, vallée – *à certifier en fin d'étape II.*

Savoir-faire :

- **Utiliser des représentations de l'espace (C16)**
  - Espace auquel on a un accès direct (ou non)[1] : dessin d'un plan, d'un itinéraire vécu dans cet espace sans nécessairement respecter les proportions (*à certifier en fin d'étape I ou d'étape II*).
  - Plan de sa commune, carte de Belgique reprenant les différentes Régions, carte de l'Europe avec délimitation des états de l'Union, planisphère (*à certifier en fin d'étape II*).
- **Localiser un lieu, un espace - Situer (C18)**
  - Situation par rapport à soi et à des repères visuels : devant, derrière, à droite, à gauche, entre (*à certifier en fin d'étape I*).
  - Situation par rapport à des repères définis sur un plan de commune, une carte de Belgique, de l'Europe,… (*à certifier en fin d'étape II*).
- **Lire une image géographique (C20)**
  - Rechercher les éléments dominants (*en construction durant l'étape I*).
  - Distinguer photo aérienne et photo au sol (*à certifier en fin d'étape II*).

Mais encore….

Savoir-faire commun aux deux disciplines :

- **Expliquer sa réponse et/ou son raisonnement (2.6., p. 78).**

Outil complémentaire permettant la structuration du temps :

- **Lire l'heure**
  Lire l'heure ne fait pas partie des Socles de compétences en histoire et en géographie mais se trouve dans le domaine des grandeurs (voir 3.3.1, p. 30).

Résultats de l'évaluation

Bien que tous les élèves de 3e primaire (50 000) aient passé les épreuves et que toutes aient été corrigées par leur enseignant respectif, l'analyse des résultats s'est effectuée uniquement sur un échantillon représentatif de 120 écoles comptant 2 961 élèves[134]. Ces écoles ont été sélectionnées de façon aléatoire.

Le document *Résultats et Commentaires*[135] élaboré par le comité d'accompagnement de l'évaluation externe en éveil présente dans le détail les résultats des 51 questions composant les épreuves (chaque question étant divisée en plusieurs items).

Le constat général qui se dégage de l'analyse des résultats est que les élèves font preuve d'une maîtrise partielle des compétences envisagées : ils parviennent généralement à effectuer un certain nombre de tâches « élémentaires » (lorsque l'information est donnée explicitement, lorsqu'il n'y a pas d'interprétation à effectuer, lorsqu'il n'est pas nécessaire de se décentrer, etc.), mais ils éprouvent de réelles difficultés lorsque les tâches se complexifient. Ceci se traduit par un nombre important d'élèves ne parvenant pas à réussir tous les items d'une question[136].

Le score de l'épreuve a été calculé sur la base d'une réussite aux différentes questions. La moyenne de réussite à l'épreuve pour les classes de l'échantillon est de 64,82 %[137].

Les principales conclusions de l'analyse des résultats sont reproduites dans le tableau de la page suivante.

TABLEAU 9 : ÉVALUATION EXTERNE DES ÉLÈVES DE 3E PRIMAIRE (NOVEMBRE 2002)

	Paramètres	Résultats
Histoire	**Repères de temps**	En ce qui concerne les repères de temps, les élèves parviennent à utiliser des concepts tels que « avant / après » ou « plus tôt / plus tard » lorsque l'information est donnée explicitement; ils éprouvent cependant quelques difficultés pour quantifier les relations (ex : trois jours plus tôt). La chronologie semble maîtrisée lorsqu'elle se limite à un petit nombre d'éléments à ordonner. Le concept de durée et dans une moindre mesure, celui de fréquence, ne sont manifestement pas maîtrisés par les élèves.

134 L'échantillon est en réalité de 119 écoles, car l'une des 120 écoles sélectionnées ne comptant pas d'élèves de 3e année en 2002-2003.

135 Ministère de la Communauté française, Direction de la Recherche en éducation et du Pilotage interréseaux, *Évaluation externe en 3e année de l'enseignement primaire*, http://www.enseignement.be/@librairie/documents/EVAL/EXT/200211_3P/evalext76.pdf

136 Ministère de la Communauté française, Direction de la Recherche en éducation et du Pilotage interréseaux, *Évaluation externe en 3e année de l'enseignement primaire*, p. 5, http://www.enseignement.be/@librairie/documents/outileval/evalext/evalext78a.pdf

137 Le comité d'accompagnement de l'évaluation externe précise que l'évaluation s'étant faite surtout sur des compétences en construction, le taux de réussite de près de 65% doit être envisagé dans cette optique. Voir Ministère de la Communauté française, Direction de la Recherche en éducation et du Pilotage interréseaux, *Évaluation externe en 3e année de l'enseignement primaire*, p. 45, http://www.enseignement.be/@librairie/documents/EVAL/EXT/200211_3P/evalext77.pdf

	Paramètres	Résultats
Histoire (*suite*)	**Représentation du temps**	Les représentations du temps tels les calendriers et les lignes du temps semblent assez familières aux élèves; ils parviennent à les utiliser adéquatement lorsque l'information à y situer est précisée de façon explicite. En revanche, les taux de réussite chutent fortement lorsque des inférences doivent être réalisées pour effectuer les tâches demandées.
	Lecture d'une trace du passé	Pour la lecture d'une trace du passé, on constate une maîtrise partielle en ce qui concerne l'identification et le classement. Les élèves sont capables de comparer des objets pour en déterminer les plus anciens; les difficultés se manifestent lorsqu'ils doivent analyser et décrire des photos contrastées (ex .: deux photos prises au même endroit à des époques différentes). Par ailleurs, le classement de traces du passé pose également quelques difficultés aux élèves lorsqu'ils doivent combiner plusieurs paramètres (la nature et l'ancienneté par exemple).
Géographie	**Utilisation de représentations de l'espace**	Les élèves sont capables d'utiliser diverses représentations de l'espace (du schéma assez concret au plan de commune plus abstrait) lorsque les tâches demandées sont relativement simples (ex. : aller de A à B par le chemin le plus court); des difficultés se manifestent lorsqu'il s'agit de respecter plusieurs contraintes pour tracer un chemin (ex. : passer par plusieurs endroits, sans oublier d'entrer et de sortir du lieu représenté);
	Localisation d'un lieu ou d'un espace	Les élèves parviennent à utiliser des repères visuels « simples » tels que « à gauche », « devant », « sur », etc., mais ils commettent des erreurs lorsqu'ils doivent combiner plusieurs relations et, de manière plus prégnante encore, lorsqu'ils doivent changer de point de vue (c'est-à-dire lorsqu'ils doivent se décentrer).
	Lecture d'images géographiques	En ce qui concerne la lecture d'images géographiques, globalement, les élèves éprouvent des difficultés à faire la distinction entre, d'une part, la simple description d'une photo et, d'autre part, le repérage d'éléments spécifiques permettant de caractériser une photo comme appartenant à telle ou telle catégorie (paysage de ville ou de campagne, photo aérienne ou non, etc).
Savoir-faire complémentaire	**Capacité d'expliquer sa réponse ou son raisonnement**	Les élèves « osent écrire » et tentent, en majorité, de répondre aux questions ouvertes leur demandant d'expliquer leur démarche ou leur raisonnement; leurs explications se caractérisent toutefois par un manque de précision.
	Lecture de l'heure	La lecture de l'heure sur une horloge analogique n'est pas encore maîtrisée à ce niveau de l'apprentissage : les résultats montrent que les enfants commettent de nombreuses erreurs pour la lecture de l'heure et demie.

Suivi de l'évaluation

Sur la base des difficultés relevées lors de l'analyse des résultats, le comité d'accompagnement de l'évaluation externe a élaboré des pistes didactiques qu'il a envoyées à l'ensemble des enseignants de 3e et de 4e primaires. Ces pistes sont des suggestions d'activités visant à aider les élèves à progresser dans les compétences pour lesquelles ils présentent des lacunes. Les enseignants ne sont pas tenus d'appliquer les pistes didactiques.

Par ailleurs, tel que mentionné précédemment, l'objectif ultime des évaluations externes est de fournir à la commission de pilotage des données lui permettant de bâtir des indicateurs sérieux pour évaluer objectivement la maîtrise des socles de compétences et des compétences terminales. Le rapport d'activités de la commission de pilotage de 2004 indique que la construction du système d'indicateur est en cours[138].

[138] Le but est de disposer d'indicateurs sérieux pour évaluer objectivement la maîtrise des socles de compétences et des compétences terminales.

BIBLIOGRAPHIE

ADMINISTRATION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUES, DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE (Page consultée le 30 novembre 2005). *Organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire - Circulaire pour l'année scolaire 2005-2006*, [en ligne], http://www.adm.cfwb.be/fr/index.php?m=doc_view&do_id=1338

ADMINISTRATION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE (Page consultée le 30 novembre 2005). *Guide de l'enseignement obligatoire en Communauté française*, [en ligne], http://www.agers.cfwb.be/gen/syst/structures/ensoblig/guide_entier.pdf

ADMINISTRATION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE (Page consultée le 30 novembre 2005). *Page d'accueil*, [en ligne], http://www.agers.cfwb.be/gen/rap/annuaire_agers/index.asp

ADMINISTRATION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE (Page consultée le 30 novembre 2005). *Structures de l'enseignement en Communauté française, Les réseaux et pouvoirs organisateurs*, [en ligne], http://www.agers.cfwb.be/gen/syst/structures/reseaux/reseaux00.asp

APPEL POUR ÉCOLE DÉMOCRATIQUE (Page consultée le 30 novembre 2005). *Le décret qui officialise l'école duale*, [en ligne], http://users.skynet.be/aped/Aped/Comm/Comm9703.html

ALTEREDUC (Page consultée le 30 novembre 2005). *Contrat pour l'école : constats, démarche, budget et suivi*, [en ligne], http://www.altereduc.be/contrat-pour-lecole-constats-demarche-budget-et-suivi-va10602.html

CENTRE D'ÉTUDES SOCIOLOGIQUES DES FACULTÉS UNIVERSITAIRES SAINT-LOUIS (Page consultée le 30 novembre 2005). *Consultation des enseignants du fondamental*, [en ligne], http://www.enseignement.be/@librairie/documents/publications/consultation_enseignants_2004/fondamental_rapportfinal.pdf

CENTRE D'ÉTUDES SOCIOLOGIQUES, FACULTÉS UNIVERSITAIRES SAINT-LOUIS (Page consultée le 30 novembre 2005). *Le contrat stratégique pour l'éducation lecture du processus à partir des soirées-débats*, [en ligne], http://www.contrateducation.be/contenu_telechargements.asp

CENTRE DE RECHERCHE ET D'INFORMATION SOCIOPOLITIQUES (Page consultée le 30 novembre 2005). *La structure de l'État fédéral*, [en ligne], http://www.rbc.irisnet.be/crisp/fr/bschema.htm

COMMISSION DE PILOTAGE (Page consultée le 30 novembre 2005). *Rapport d'activités 2003*, [en ligne], http://www.enseignement.be/copi/rapport_activite_2003.pdf

COMMISSION DE PILOTAGE (Page consultée le 30 novembre 2005). *Table Ronde 2*, [en ligne], http://www.agers.cfwb.be/@librairie/documents/infoagers/tablesrondes_sup200505.pdf

COMMISSION DE PILOTAGE (Page consultée le 30 novembre 2005). *Calendrier des évaluations externes*, [en ligne], http://www.enseignement.be/copi/calendrier.asp

COMMISSION DE PILOTAGE (Page consultée le 30 novembre 2005). *Avis de la Commission de pilotage à propos de la consultation des enseignantes et enseignants du fondamental*, [en ligne], http://www.enseignement.be/@librairie/documents/publications/consultation_enseignants_2004/fondamental_avisCP.pdf

COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE (Page consultée le 30 novembre 2005). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité : Communauté française de Belgique*, [en ligne], http://www.oecd.org/dataoecd/53/11/32025520.pdf

COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE (Page consultée le 30 novembre 2005). *Contrat pour l'École*, [en ligne], http://www.contrateducation.be/documents/contratecole.pdf

COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE (Page consultée le 30 novembre 2005). *Déclaration commune entre le gouvernement de la Communauté française, les organisations représentatives de la communauté éducative et les partenaires sociaux : objectifs, principes généraux et priorités du contrat stratégique pour l'éducation*, [en ligne], http://www.contrateducation.be/documents/declaration_commune.pdf

COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE (Page consultée le 30 novembre 2005). *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement*, *24 juillet 1997*, [en ligne], http://www.cdadoc.cfwb.be/RechDoc/docForm.asp?docid=764&docname=19970724s21557

COMMUNAUTÉ FRANÇAISE (Page consultée le 30 novembre 2005). *Décret du 16 avril 1999 portant confirmation des socles de compétences et modifiant la terminologie relative à la compétence exercée par le parlement en application des articles 16, 25, 26, 35 et 43 du décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*, [en ligne], http://reflex.raadvst-consetat.be/reflex/pdf/Mbbs/1999/08/27/63588.pdf

COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE (Page consultée le 30 novembre 2005). *Décret portant amélioration de l'encadrement dans l'enseignement maternel et primaire*, *20 juillet 2005*, [en ligne], http://www.pcf.be/req/info/document?type=DECCCF&no=129&legisorsess=2004-2005&nodoc=741

COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE (Page consultée le 30 novembre 2005). *Décret portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement, 13 juillet 1998*, [en ligne], http://www.cdadoc.cfwb.be/RechDoc/docForm.asp?docid=1373&docname=19980713s22229

COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE (Page consultée le 30 novembre 2005). *Décret relatif au pilotage du système éducatif de la Communauté française*, [en ligne], http://www.cdadoc.cfwb.be/cdadocrep/pdf/2002/20020327s26663.pdf

COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE (Page consultée le 30 novembre 2005). *Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, ci-après décret missions*, [en ligne], http://www.cdadoc.cfwb.be/RechDoc/docForm.asp?docid=764&docname=19970724s21557

COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE (Page consultée le 30 novembre 2005). *Projet de Contrat stratégique pour l'Éducation*, [en ligne], http://www.contrateducation.be/documents/projet.pdf

COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, SERVICE DES STATISTIQUES (Page consultée le 30 novembre 2005). *Enseignement en chiffres*, [en ligne], http://www.statistiques.cfwb.be/publications/pub0001/2003/documents/FR_Enseignementenchiffres2003-2004.xls

COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, SERVICE DES STATISTIQUES (Page consultée le 30 novembre 2005). *Nombre d'élèves / étudiants par niveau et par réseau*, [en ligne], http://www.statistiques.cfwb.be/publications/pub0001/2003/documents/FR_Enseignementenchiffres2003-2004.xls

COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, SERVICE DES STATISTIQUES (Page consultée le 30 novembre 2005). *Structure des établissements par niveau et par réseau*, [en ligne], http://www.statistiques.cfwb.be/publications/pub0001/2003/documents/FR_Enseignementenchiffres2003-2004.xls

CONSEIL DE L'ENSEIGNEMENT DES COMMUNES ET PROVINCES (Page consultée le 30 novembre 2005). *Page d'accueil*, [en ligne], http://www.cecp.be

CONSEIL DE L'ENSEIGNEMENT DES COMMUNES ET PROVINCES (Page consultée le 30 novembre 2005). *Objectifs*, [en ligne], http://www.cecp.be/APropos/Objectifs/ObjectifsMenu.html

CONSEIL DES POUVOIRS ORGANISATEURS DE L'ENSEIGNEMENT OFFICIEL NEUTRE SUBVENTIONNÉ (Page consultée le 30 novembre 2005). *Page d'accueil*, [en ligne], http://www.cpeons.be/

DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE (Page consultée le 30 novembre 2005). *Organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire, Circulaire pour l'année 2005-2006*, [en ligne], http://www.adm.cfwb.be/fr/index.php?m=doc_view&do_id=1329

DUPRIEZ, Vincent (Page consultée le 30 novembre 2005). *La place de l'évaluation comme ressource pour le pilotage des systèmes scolaires : état des lieux en Belgique francophone et en Angleterre*, [en ligne], http://www.girsef.ucl.ac.be/Cahiers_CREF/035cahier.2.pdf

DRAELANTS, Hugues et Christian MAROY (2002). *Analyse de l'évolution des modes de régulation institutionnalisée dans le système éducatif de la Communauté française de Belgique*, Louvain, GRISEF, Université catholique de Louvain.

ENSEIGNEMENT EN COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE (Page consultée le 30 novembre 2005). *Page d'accueil*, [en ligne], www.enseignement.be

FÉDÉRATION DES ÉTABLISSEMENTS LIBRES SUBVENTIONNÉS INDÉPENDANTS (Page consultée le 30 novembre 2005). *Missions actuelles*, [en ligne], http://www.felsi.be/missions.htm

FÉDÉRATION DES ÉTABLISSEMENTS LIBRES SUBVENTIONNÉS INDÉPENDANTS (Page consultée le 30 novembre 2005). *Page d'accueil*, [en ligne], http://www.felsi.be

FÉDÉRATION DES ÉTABLISSEMENTS LIBRES SUBVENTIONNÉS INDÉPENDANTS (Page consultée le 30 novembre 2005). *Projet* éducatif *et pédagogique de la Fédérations des établissements libres subventionnés indépendants*, [en ligne], http://www.felsi.be/projet.htm

FédEFoC (Page consultée le 30 novembre 2005). *Programme intégré d'étude et les socles de compétences*, [en ligne], http://www.segec.be/fedefoc/publications/PI.pdf

GOUVERNEMENT DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE (Page consultée le 30 novembre 2005). *Communiqué de presse*, [en ligne], http://www.gouvernement-francophone.be/dmdocuments/gcf_compres_130505.pdf

GOUVERNEMENT DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE (Page consultée le 30 novembre 2005). *Loi du 29 juin 1983 concernant l'obligation scolaire*, [en ligne], http://www.cdadoc.cfwb.be/RechDoc/docForm.asp?docid=284&docname=19830629s09547

GROOTAERS, Dominique (1998). *Histoire de l'enseignement en Belgique*, Bruxelles, CRISP.

MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, DIRECTION DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION ET DU PILOTAGE INTERRÉSEAUX (Page consultée le 30 novembre 2005). *Évaluation externe en 3e année de l'enseignement primaire*, [en ligne], http://www.enseignement.be/@librairie/documents/EVAL/EXT/200211_3P/evalext76.pdf

MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, BUREAU INTERNATIONAL DE L'ÉDUCATION (Page consultée le 30 novembre 2005). *Le développement de l'éducation*, [en ligne], http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Natreps/reports/belgique_comfr.pdf

MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, DUPRIEZ V. ZACHARY M.D. (1998). « Le cadre juridique et institutionnel de l'enseignement », *Courrier hebdomadaire du CRISP*.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES, DIRECTION DE L'ÉDUCATION (Page consultée le 30 novembre 2005). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité. Note de synthèse : Communauté française de Belgique*, [en ligne], http://www.oecd.org/dataoecd/53/11/32025520.pdf

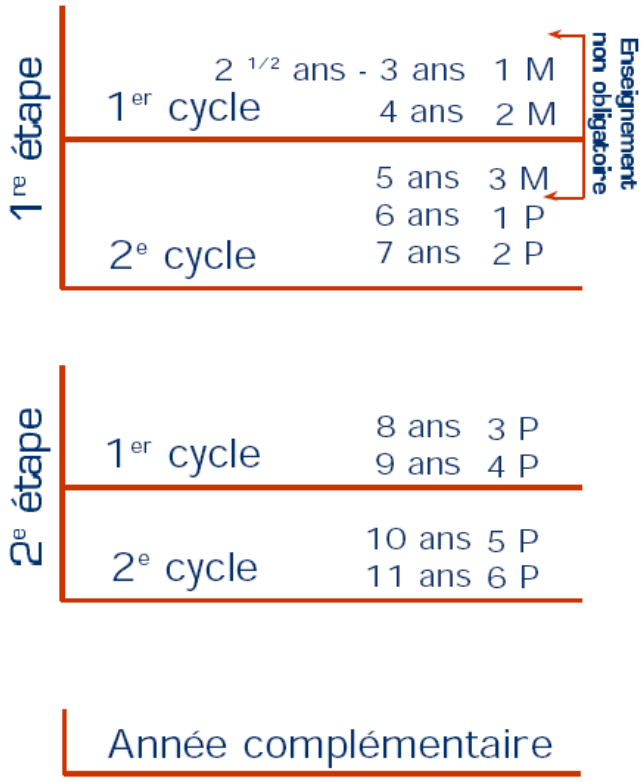
SECRÉTARIAT GÉNÉRAL DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE EN COMMUNAUTÉS FRANÇAISE ET GERMANOPHONE (Page consultée le 30 novembre 2005). *Loi du 29 mai 1959* modifiant *certaines dispositions de la législation de l'enseignement*, [en ligne], http://www.segec.be/fedefoc/podiro/cf_pacte%20scolaire.htm

SECRÉTARIAT GÉNÉRAL DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE (Page consultée le 30 novembre 2005). *Page d'accueil*, [en ligne], http://www.segec.be

WIKIPÉDIA - L'ENCYCLOPÉDIE LIBRE (Page consultée le 30 novembre 2005). *Belgique*, [en ligne], http://fr.wikipedia.org/wiki/Politique_de_la_Belgique

ANNEXE I : LES STRUCTURES DE L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL[139]

Enseignement fondamental = enseignement maternel (M) + enseignement primaire (P)



139 Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique, *Guide de l'enseignement obligatoire en Communauté française*, p. 8, http://www.agers.cfwb.be/gen/syst/structures/ensoblig/guide_entier.pdf

ANNEXE II : ORGANISATION DE LA SCOLARITÉ EN CYCLES[140]

Étape 1	**1er cycle**	de l'entrée en maternelle à l'âge de 5 ans	en application depuis le 1er septembre 2000
	2e cycle	de l'âge de 5 ans à la fin de la 2e année primaire	
Étape 2	**3e cycle**	3e et 4e années primaires	en application à partir du 1er septembre 2007
	4e cycle	5e et 6e années primaire	
Étape 3	**5e cycle**	1re et 2e années secondaires	

[140] Direction générale de l'enseignement obligatoire, *Organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire, Circulaire pour l'année 2005-2006*, p. 11, http://www.adm.cfwb.be/fr/index.php?m=doc_view&do_id=1329

ANNEXE III : LA STRUCTURE DE L'ÉTAT FÉDÉRAL[141]

Territoires	Région de la langue allemande	Région de la langue française	Région bilingue de Bruxelle-Capitale	Région de la langue néerlandaise
Niveau fédéral		Autorité fédérale		
Niveau communautaire	Communauté germanophone	Communauté française	COCOF COCOM VGC	Communauté flamande
Niveau régional	Région wallonne		Région de Bruxelle-Capitale	Région flamande
Niveau provincial	5 provinces wallonnes		Région de Bruxelle-Capitale COCOF COCOM VGC	5 provinces flamandes
Niveau communal	262 communes wallonnes		19 communes bruxelloises	308 communes flamandes

[141] Centre de recherche et d'information sociopolitiques, *La structure de l'État fédéral*, http://www.rbc.irisnet.be/crisp/fr/bschema.htm

NOUVELLE-ZÉLANDE

NOUVELLE-ZÉLANDE

La Nouvelle-Zélande, membre du Commonwealth, est une démocratie parlementaire. Au Parlement, la chambre des représentants constitue la branche législative tandis que le cabinet forme le cœur de la branche exécutive. Toutes les questions d'intérêt national (défense nationale, éducation, santé, justice, affaires étrangères, etc.) relèvent du Parlement, à Wellington.

C'est en 1989 qu'a été mise sur pied la forme actuelle de répartition du pouvoir. La Nouvelle-Zélande s'est alors dotée d'un système de gouvernement local comptant deux paliers : au niveau supérieur se trouvent les conseils régionaux; au second niveau, les autorités territoriales[142].

Les conseils régionaux et territoriaux disposent de leurs propres élus qui relèvent du ministre du gouvernement local et agissent à l'intérieur du cadre législatif établi par le Parlement. Ils apportent des réponses locales à des problèmes et enjeux locaux en déterminant un cadre de gestion et d'infrastructures.

La Nouvelle-Zélande compte 12 conseils régionaux. Ceux-ci s'occupent notamment de l'administration dans les domaines de l'environnement et des transports.

Les autorités territoriales ne sont pas des subdivisions des conseils régionaux. Elles peuvent parfois chevaucher deux régions. Parmi les 74 autorités territoriales, on dénombre 16 conseils de ville, 57 conseils de district et le conseil de l'Île de Chatham[143]. Cinq des autorités territoriales[144] sont aussi des autorités unitaires. Cela signifie qu'elles cumulent à la fois les attributions d'autorité territoriale et de conseil régional.

Parmi les attributions des autorités territoriales, on compte la voirie, les autorisations de construction, la planification urbaine et rurale, les services d'eau et d'égouts, la gestion des déchets, etc.[145]

La Nouvelle-Zélande couvre une superficie de 268 680 km^2 et sa population est d'environ 4 millions d'habitants (2005).

1 PRINCIPALES CARACTÉRISTIQUES DU SYSTÈME SCOLAIRE (ENSEIGNEMENT PRIMAIRE)

1.1 Partage des compétences entre les divers paliers du gouvernement

L'éducation, considérée comme un domaine d'intérêt national, relève du gouvernement. Les conseils régionaux et les autorités territoriales n'ont pas compétence en matière d'éducation.

142 Wikipédia - L'encyclopédie libre, *New Zealand*, http://en.wikipedia.org/wiki/New_zealand#History

143 *Chatham Island County Council*.

144 Ces cinq autorités territoriales sont celles de la ville de Nelson, des districts de Gisborne, Tasman et Marlborough, ainsi que l'Île de Chatham.

145 Local Councils New Zealand, *Local Government Statistical Overview*. http://www.localcouncils.govt.nz/lgip.nsf/wpg_url/About-Local-Government-Local-Government-Statistical-Overview-Index

1.2 Structure administrative du système scolaire et degré d'autonomie des écoles

La population scolaire en Nouvelle-Zélande étant diversifiée, le système d'éducation néo-zélandais doit répondre aux besoins des communautés anglaises, maoris et dites « du Pacifique[146] ». Ce système a pour mission d'assurer aux enfants une éducation de qualité dans laquelle les possibilités scolaires les amèneront à évoluer dans une société connaissante et influente, à réduire les inégalités sociales et à réussir leur vie[147].

La Nouvelle-Zélande possède un système d'éducation majoritairement subventionné par le gouvernement[148]. Gratuit jusqu'à l'âge de 19 ans (jusqu'à 21 ans si l'élève a recours à une éducation spécialisée due à un handicap), ce système est divisé en trois secteurs :

- préscolaire (classe maternelle, service de garderie publique et résidentielle, *kohanga reo*[149] et groupe de jeux pour les enfants s'exprimant dans la langue des îles du Pacifique);
- obligatoire (primaire, intermédiaire et secondaire);
- enseignement du troisième degré/éducation aux adultes (universités, polytechniques, collèges, *wananga*[150] et établissements d'enseignement privé).

La scolarité est obligatoire pour les enfants et les jeunes âgés de 6 à 16 ans[151]. Toutefois, il n'est pas rare qu'un enfant soit admis en classe dès l'âge de 5 ans et que le jeune adulte achève ses études obligatoires vers 18-19 ans.

1.2.1 Enseignement primaire

En 2004, l'enseignement primaire néo-zélandais comprenait 2 127 écoles publiques primaires et 44 écoles privées[152]. L'école publique était fréquentée par 444 107 élèves et 6 089 étaient inscrits à l'école privée.

Il existe trois principaux types d'écoles primaires en fonction des autorités qui en sont propriétaires :

- les écoles publiques : elles comprennent les écoles publiques régulières, les écoles *Kura kaupapa Maori*, les écoles spécialisées et les écoles à caractère désigné (*designated*

146 La communauté dite du Pacifique fait référence à la population vivant en Nouvelle-Zélande et ayant immigré des îles du Pacifique ou s'identifiant aux îles du Pacifique par leurs ancêtres ou par leur héritage.

147 Ministry of Education, *Schooling in New Zealand : A Guide*, p. 3-4, http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout+document&documentid=6169&indexid=1072&indexparentid=1000

148 Horizon Financial, *Academic*, http://www.horizonfinancial.co.nz/nz/academic.html

149 Groupe d'immersion à la langue et aux valeurs maori.

150 Les *wananga* sont des instituts d'enseignement et de recherche avancés des traditions maori.

151 New Zealand's Research Archive, *Education Act 1989*, http://rangi.knowledge-basket.co.nz/gpacts/public/text/1989/an/080.html New Zealand Immigration Service, *03 Education : Everything you Need to Know About the Education System in New Zealand*, p. 5, http://www.immigration.govt.nz/NR/rdonlyres/CF33D2BC-44E5-49C3-B124-8ABD8B24C12B/0/Education.pdf Ministry of Education, *Schooling in New Zealand : A Guide*, p. 5, http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout+document&documentid=6169&indexid=1072&indexparentid=1000

152 Ministry of Education, *Number of Schools at 1 July 2004*, http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout=document&documentid=6845&indexid=6848&indexparentid=5611

character schools). Les écoles publiques sont financées par le gouvernement, mais elles ont recours aux dons des parents pour maintenir certains services et programmes;

- les écoles intégrées : ce sont des écoles autrefois privées qui se sont ralliées à l'État. Elles se distinguent des écoles publiques par l'enseignement de leur philosophie ou de leur croyance religieuse. Les écoles intégrées sont financées par le gouvernement mais chargent des coûts afférents afin d'assurer l'entretien de l'établissement et du terrain qui demeurent privés;
- les écoles indépendantes (ou privées) : ces écoles sont dirigées par leurs propres conseils d'administration et comités. Elles doivent toutefois respecter un standard d'éducation fixé par le gouvernement. Les écoles privées sont (modestement) subventionnées par le gouvernement et exigent des droits de scolarité.

Certaines écoles offrent leur enseignement par correspondance permettant ainsi l'accès à l'éducation aux élèves qui autrement en auraient été privés à cause de l'éloignement des centres scolaires, de problèmes de santé ou de besoins spécifiques[153]. L'occasion est également offerte aux parents ou aux tuteurs d'enseigner à leurs enfants (école à domicile), mais cette option ne représente que 1 % des inscriptions scolaires[154]. Dans le cas de l'école à domicile, les parents reçoivent l'aide du gouvernement pour assurer les dépenses reliées à l'enseignement.

La scolarité primaire s'organise de la façon suivante[155] :

- tout enfant âgé de six ans qui commence sa scolarité entre le 1er janvier et le 1er juillet est inscrit en première année;
- tout enfant âgé de cinq ou six ans qui commence sa scolarité entre le 1er juillet et le 31 décembre est inscrit en année zéro;
- tout enfant âgé de plus de six ans lors de sa première inscription est classé avec les enfants du même âge.

La durée totale de la scolarité primaire est de huit ans, les deux dernières années formant le niveau intermédiaire. La figure en annexe I présente l'organisation du système scolaire de la Nouvelle-Zélande.

1.2.2 Institutions responsables de l'enseignement primaire

Le modèle administratif scolaire actuel de la Nouvelle-Zélande est appliqué aux écoles publiques et intégrées[156]. Il fait de ce pays le seul à ne pas avoir d'intermédiaire entre le gouvernement et les écoles[157]. Cette décentralisation de la gestion permet une implication plus active de la population, en particulier des parents, dans l'enseignement primaire. En effet, l'administration des

153 Ministry of Education, *Schooling in New Zealand : A Guide*, p.9, http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout+document&documentid=6169&indexid=1072&indexparentid=1000

154 *Ibid*,. p. 10 et New Zealand Immigration Service, *03 Education : Everything you Need to Know About the Education System in New Zealand*, p. 13, http://www.immigration.govt.nz/NR/rdonlyres/CF33D2BC-44E5-49C3-B124-8ABD8B24C12B/0/Education.pdf

155 Ministry of Education, *Schooling in New Zealand : A Guide*, p. 6, http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout+document&documentid=6169&indexid=1072&indexparentid=1000

156 Education Review Office, *School Governance and Student Achievement June 1999*, p. 2, http://www.ero.govt.nz/Publications/eers1999/schoolgovn/schoolgov.htm

157 *Ibid*, p. 9.

écoles publiques et intégrées est partagée entre le *Ministry of Education* (MOE) et les conseils d'administration de chacune des écoles.

Ministry of Education

Le gouvernement néo-zélandais exerce sa compétence en matière d'éducation par le biais du MOE[158]. En ce qui concerne l'enseignement primaire, le MOE :

- représente la couronne en sa qualité de propriétaire des écoles publiques;
- assure le financement des écoles publiques[159] et fournit également des subventions aux écoles privées;
- détermine les différents types d'écoles[160];
- fixe certains standards quant aux programmes d'études, à la gestion des écoles et aux relations entre écoles et élèves (frais de scolarité, marge de manœuvre des écoles quant à l'admission des élèves, etc.);
- donne des avis politiques au gouvernement et aux écoles à propos de questions pertinentes à son mandat;
- développe le programme pédagogique et scolaire attribué à l'ensemble des écoles et veille à sa bonne application[161].

Conseils d'administration

Toutes les écoles doivent se doter d'un conseil d'administration[162] élu tous les trois ans par les parents des élèves. Il est composé de parents, de représentants de la communauté locale, du directeur de l'école et de professeurs. Chaque conseil d'administration a pour mandat de :

- gérer le financement accordé à son école et pourvoir au bon fonctionnement de celle-ci;
- produire un rapport annuel de leurs activités qu'il soumet à la communauté et au MOE[163];
- rédiger une charte conforme aux lignes directrices du *National Education Guidelines*[164]. La charte comprend :
  - les objectifs nationaux en éducation;

158 Ministry of Education, *Page d'accueil*, http://www.minedu.govt.nz/

159 Le financement des écoles publiques est destiné au paiement des salaires et aux activités opérationnelles. Le montant versé à chaque école est calculé selon des formules déterminées au niveau national. Il revient aux conseils d'administration de gérer les fonds alloués selon les particularités propres à leurs écoles. Education Review Office*, Handbook of Contractual Obligations and Undertakings : Schools*, http://www.ero.govt.nz/ero/publishing.nsf/Content/Handbooks%20-%20Schools

160 Ministry of Education, *Schooling in New Zealand : A Guide*, p. 24-29, http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout=document&documentid=6169&data=l

161 Ministry of Education, *Schooling in New Zealand : A Guide*, p. 8 et 28, http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout+document&documentid=6169&indexid=1072&indexparentid=1000

162 Ces conseils (*boards of trustees*) se composent de parents élus et de volontaires de la communauté, du directeur d'école et d'un représentant du personnel. Dans les écoles secondaires, ils comprennent aussi un représentant étudiant.

163 Ministry of Education, *Schooling in New Zealand : A Guide*, http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout+document&documentid=6169&indexid=1072&indexparentid=1000

164 Le *National Education Guidelines* est un ensemble de lignes directrices incorporé à l'*Education Act*. Voir : New Zealand's Research Archive, *Education Act 1989*, section 60 A, http://rangi.knowledge-basket.co.nz/gpacts/public/text/1989/an/080.html

- des énoncés de politiques en matière d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation;
- des énoncés définissant le programme national d'études (domaines de connaissance, savoirs à développer, niveau de savoir ou de connaissances à atteindre annuellement par les élèves);
- les lignes directrices pour l'administration des écoles[165].

Les écoles indépendantes (ou privées) possèdent également des comités et des conseils d'administration qui veillent au bon fonctionnement de ces institutions. Comme les écoles publiques, elles ont l'obligation de présenter un rapport annuel.

Le rôle des conseils d'administration suscite de nombreuses interrogations notamment au sein de l'*Education Review Office* (ERO) qui a relevé des faiblesses dans la compréhension du mandat et dans l'exercice des fonctions de certains d'entre eux. Liées, entre autres, au manque d'expertise des membres des conseils, ces lacunes ont mené à l'amendement de l'*Education Act* (1989) qui prévoit désormais l'assistance d'un spécialiste au sein des conseils d'administration si le besoin se fait ressentir et ce, pour une période délimitée[166].

Education Review Office

Créé par l'*Education Act* (1989), l'ERO[167] est une agence indépendante du MOE dont le rôle est de vérifier la qualité des services offerts dans les écoles, y compris les écoles primaires et dans les services à la petite enfance. Le fonctionnement de l'ERO est présenté plus en détail à la section 3.1.2.

Bureau de vérification (*Audit Office*)

Le Bureau de vérification examine les rapports financiers des écoles. Il relève du Parlement.

1.2.3 Degré d'autonomie des écoles

La réforme de l'éducation en Nouvelle-Zélande (voir section 2) a donné lieu à une grande décentralisation de la gestion des écoles. Bien que le MOE fixe certaines balises que doivent respecter toutes les écoles, celles-ci sont désormais autogérées. Elles jouissent cependant d'une autonomie variable selon qu'il s'agit d'écoles publiques, intégrées ou privées.

Règles communes aux écoles

- Toutes les écoles doivent s'inscrire dans le *New Zealand Curriculum Framework* (NZCF) établi par le ministère. Le NZCF, qui fixe les apprentissages, compétences et attitudes à acquérir par les étudiants[168], est une pièce maîtresse de la réforme qui sera présentée en détail dans la section 2;

165 Ministry of Education, *The National Education Guidelines*, http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout=document&documentid=8221&indexid=8186&indexparentid=1012

166 Education Review Office, *School Governance and Student Achievement June 1999*, p. 14, http://www.ero.govt.nz/Publications/eers1999/schoolgovn/schoolgov.htm

167 Education Review Office, *Page d'accueil*, http://www.ero.govt.nz/ero/publishing.nsf/Content/Home+Page

168 Ministry of Education, *The New Zealand Curriculum Framework*, http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout=document&documentid=3561&data=l

- Les conseils d'administration de chacune des écoles, qui fixent les priorités et gèrent les budgets, doivent élaborer une charte conforme aux lignes directrices du gouvernement en matière d'administration et d'objectifs d'enseignement;
- Les années de scolarité obligatoire, le calendrier scolaire et l'interdiction de la punition corporelle sont imposés par le ministère. Il en va de même des procédures et modalités de suspension, d'exclusion ou d'expulsion d'un élève[169];
- Puisque les parents sont libres de choisir l'école que fréquenteront leurs enfants, le ministère balise aussi la manière de gérer les surplus d'inscriptions qui pourraient survenir dans certaines écoles[170].

Règles spécifiques aux écoles publiques et intégrées

Certaines dispositions touchent particulièrement les écoles publiques (écoles publiques, maori, spéciales, à caractère désigné, intégrées). Elles concernent notamment les professeurs :

- les effectifs professoraux sont déterminés par le MOE, qui fournit le financement lié à leur embauche;
- le ministère distribue à chaque école publique un budget de fonctionnement. Les conseils d'administration des écoles ont le loisir de fixer leurs propres priorités et de gérer ce budget comme ils l'entendent – ils peuvent même s'en servir pour embaucher plus de professeurs;
- les employeurs des professeurs sont les conseils d'administration des écoles. Leurs conditions d'emploi sont toutefois fixées dans une convention collective dont les deux parties signataires sont le syndicat[171] des professeurs et le gouvernement.

D'autres dispositions spécifiques aux écoles publiques touchent leur financement :

- il est interdit aux écoles publiques d'exiger des frais de scolarité. Elles peuvent toutefois solliciter des dons;
- les écoles intégrées se soustraient à cette interdiction : elles peuvent imposer des frais d'admission pour couvrir les coûts relatifs à la propriété du terrain et des bâtiments. Elles peuvent également orienter leur programme selon une philosophie ou une religion particulière;
- les écoles désignées jouissent du privilège de donner une orientation et des objectifs spécifiques reflétant leurs valeurs particulières.

Règles spécifiques aux écoles indépendantes

Pour ce qui est des écoles indépendantes (ou privées), elles disposent d'une autonomie en ce qui concerne l'exigence de frais de scolarité, l'embauche de professeurs et leurs conditions de travail.

Le gouvernement laisse une très grande marge de manœuvre aux conseils d'administration de toutes les écoles. Pour faciliter cet exercice de gestion, le MOE développe divers programmes,

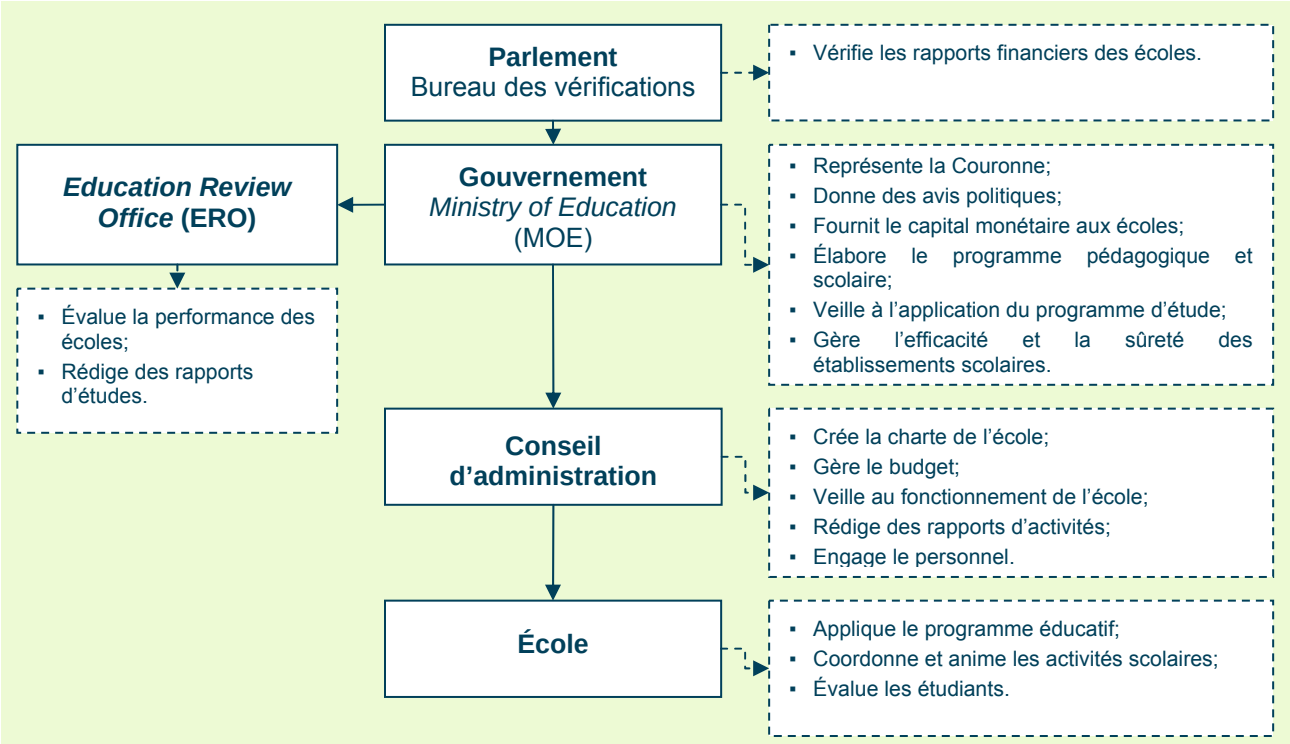
169 New Zealand's Research Archive, *Education Act 1989*, section 13, http://rangi.knowledge-basket.co.nz/gpacts/public/text/1989/an/080.html

170 Ministry of Education, *Schooling in New Zealand : A Guide*, p. 15, http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout=document&documentid=6169&data=l

171 Le syndicat, qui regroupe l'ensemble des professeurs du secteur public au primaire, se nomme *New Zealand Education Institute.* New Zealand Education Institute, *Page d'accueil*, www.nzei.org.nz

outils, guides ou supports permettant une meilleure administration des écoles et de leurs ressources[172]. Les écoles sont libres de recourir à cette aide ou non. Par contre, les cas mis en lumière par l'ERO (voir section 3.3) et qui ne rencontrent pas les objectifs du MOE peuvent s'y voir contraints.

FIGURE 6 : SCHÉMA DE LA STRUCTURE ADMINISTRATIVE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE EN NOUVELLE-ZÉLANDE



2 BRÈVE PRÉSENTATION DE LA RÉFORME SCOLAIRE

2.1 Historique de la réforme

La réforme du système de l'éducation en Nouvelle-Zélande est intéressante en ce sens qu'elle ne tire pas son origine de la piètre qualité de la structure administrative et pédagogique du système scolaire. Les résultats scolaires et le classement des élèves prouvent qu'avant la réforme, les étudiants néo-zélandais comptaient déjà parmi les meilleurs sur le plan international[173]. La grande réforme de 1989 a pour origine l'élection d'un gouvernement néolibéral qui a tenu compte non

[172] Par exemple, l'*Equal Employment Opportunities* sert d'aide aux conseils d'administration pour offrir un environnement de travail sain et exempt de discrimination. Ministry of Education, *EEO Planning Resource for Schools*, http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout=document&documentid=8235&indexid=1010&indexparentid=1072

[173] Denis Haché, Éducation et mondialisation à l'aube du prochain millénaire : les répercussions pour les professionnels de l'éducation, p. 5, http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/27-1/Hache.html

seulement de la mondialisation de l'économie et du développement des nouvelles technologies, mais également du *vox populi*.

Une première réforme scolaire a été tentée dans les années 1980 sous le gouvernement travailliste, à la suite d'un rapport du *Science and Education Select Committee* qui avait tenu des audiences publiques à travers diverses régions de la Nouvelle-Zélande. Cette étude concluait que la qualité de l'éducation était compromise par l'actuelle administration du système éducatif et par le contrôle qu'en faisaient les professionnels de l'éducation[174].

Cette restructuration n'a pas connu l'effet escompté parce qu'elle n'a pas su cibler correctement les besoins de son système d'éducation. Profitant de l'engouement que la question éducative provoquait chez l'électorat, le gouvernement néolibéral, élu en 1987, a repris le dossier et s'en est acquitté rapidement.

Dès 1987, l'entrepreneur Brian Picot a été mandaté par le gouvernement pour étudier les structures administratives et éducatives des écoles primaires et secondaires de la Nouvelle-Zélande. Son *Report of the Task Force to Review Educational Administration* (1988[175]) recommande alors le sectionnement du système éducatif traditionnel public et l'adoption d'un modèle corporatif. En d'autres termes, il propose une décentralisation des services et la création d'un marché de l'éducation fondé sur la philosophie de la qualité totale[176]. Cette approche administrative basée sur le contrôle et l'amélioration continue de la qualité s'applique bien au système de l'éducation, car elle :

- responsabilise l'individu et l'engage dans le fonctionnement de l'organisation;
- cible le client;
- assouplit la structure hiérarchique;
- amène la collaboration et la solidarité dans le travail en équipe;
- favorise la communication horizontale[177].

Satisfait du rapport de Picot, le gouvernement publie un document intitulé *Tomorrow's Schools : The Reform of Education Administration in New Zealand* (1988[178]) et établit ainsi les balises de la réforme. Dès 1989, il met en œuvre son programme et réorganise le système éducatif. La réforme, bien que draconienne, s'échelonne sur plusieurs années et est régulièrement ajustée en cours d'application. Une révision générale de la réforme est actuellement en cours et devrait être finalisée en 2007. Elle est décrite dans la section 3 de la présente étude.

---

174 Denis Haché, Éducation et mondialisation à l'aube du prochain millénaire : les répercussions pour les professionnels de l'éducation, p. 5, http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/27-1/Hache.html

175 Government of New Zealand, *Tomorrow's Schools : The reform of education administration in New Zealand*.

176 En anglais, on utilise le terme *Total Quality Management* qui se définit comme la mobilisation des cadres et des employés vers des objectifs communs.

177 Denis Haché, Éducation et mondialisation à l'aube du prochain millénaire : les répercussions pour les professionnels de l'éducation, p. 5, http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/27-1/Hache.html

178 Government of New Zealand, *Tomorrow's Schools : The reform of education administration in New Zealand* (ci-après Tomorrow's School).

2.2 Contenu de la réforme

À la fois draconienne et progressive, la réforme du système d'éducation en Nouvelle-Zélande a réussi, au courant des années 1990, à s'implanter au cœur d'une société en difficulté[179] et à répondre à ses deux mandats généraux, à savoir :

- la décentralisation et la réorganisation de l'administration scolaire publique;
- la mise en place d'un plan pédagogique dont les connaissances, les qualifications et les valeurs véhiculées aideront les étudiants à s'intégrer adéquatement à la société moderne et hautement technologique.

Cette restructuration publique de l'éducation s'est opérée autant sur le plan de l'administration et que sur le plan de la pédagogie.

2.2.1 Réforme administrative

Taxée de désuète, désorganisée, trop centralisée, encombrante et peu flexible[180], l'ancienne administration du système d'éducation publique a dû être révisée. Ne répondant plus aux changements économiques et au marché du travail de la Nouvelle-Zélande et n'étant plus au fait des besoins des étudiants, des communautés et des employeurs, elle a été remodelée afin d'améliorer son efficacité et son rendement. Dès l'approbation du programme de réforme *Tomorrow's Schools* (1988), le nouveau gouvernement a fragmenté radicalement le *Department of Education* pour créer le MOE et ses services connexes[181]. La gestion des écoles et de l'enseignement a ainsi été décentralisée.

Essentiellement, le nouveau profil du système d'éducation après la réforme se présente comme suit :

- l'autorité centrale est dorénavant entre les mains du MOE;
- la gestion et la direction des écoles sont désormais l'apanage des conseils d'administration de chacune des écoles, donc entre les mains de parents élus, du corps professoral et de membres de la communauté;
- le MOE subventionne les écoles et chacune d'elles a le devoir de veiller aux dépenses de l'établissement et aux salaires des enseignants;
- la performance des écoles est évaluée par l'ERO;
- tout enfant a le droit de s'inscrire à l'école de son choix, peu importe le zonage résidentiel. Toutefois, en cas de nombre de demandes d'admission trop élevées, l'école décide de la sélection de ses propres étudiants;
- le gouvernement demeure propriétaire des écoles publiques et intégrées;

---

179 Dans les années 1980, la Nouvelle-Zélande connaît une crise socio-économique sévère. Non seulement le marché de l'emploi est en chute libre, appauvrissant la population, mais la recrudescence de la violence, du crime et du racisme devient un fléau corrompant la jeunesse étudiante.

180 Howard Fancy, *Education Reform : Reflections on New Zealand Experience*, http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout=document&documentid=9750&data=l

181 Cinq services sont créés pour seconder le nouveau MOE. Il s'agit du *New Zealand Qualification Authority*, de l'ERO, du *Special Education Services*, du *Careers Service* et du *Early Childhood Development Unit.* Howard Fancy, *Education Reform : Reflections on New Zealand Experience*, http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout=document&documentid=9750&data=l

- le MOE met sur pied le cadre d'enseignement et indique les matières essentielles à l'étude et les qualifications-clés à acquérir[182].

En 1991, 1994, 1995, 1996 et 1997, plusieurs amendements ont été apportés à la réforme. La plupart d'entre eux ont touché les questions du zonage scolaire et de l'admission des élèves dans les écoles ainsi que des critères de sélection[183].

2.2.2 Réforme pédagogique

La réforme pédagogique s'est effectuée de manière progressive et s'est échelonnée sur une période d'environ dix ans. Étroitement liée à la réforme administrative, cette restructuration s'est inscrite dans un contexte de modernité dans lequel on voulait offrir aux jeunes étudiants les outils nécessaires à leur intégration dans la société ultra performante du XXI^{e} siècle. C'est pourquoi le MOE a modifié le plan pédagogique et scolaire laissé par son prédécesseur, le *Department of Education*, et s'est ajusté aux réalités socio-économiques actuelles.

La réforme a mis l'accent sur deux points généraux et essentiels, garants de l'équilibre souhaité entre les jeunes étudiants et le monde de demain :

- stimuler les étudiants à s'instruire tout au long de leur vie;
- développer un système d'éducation sans faille qui encourage un apprentissage continu[184].

Pour atteindre ces objectifs, le MOE a :

- décentralisé la gestion du système éducatif en appliquant le concept de l'école à charte à toutes les écoles du pays, autant publiques que privées;
- basé son plan pédagogique sur l'apprentissage de connaissances et sur l'acquisition de qualifications et de valeurs;
- créé un marché de l'éducation basé sur le contrôle et l'amélioration continue de la qualité.

Décentralisation du système éducatif : école à charte

Les écoles à charte sont l'expression de la décentralisation du pouvoir éducatif vers chacun des conseils d'administration des écoles afin de favoriser l'autogestion financière et pédagogique des institutions d'enseignement. Les conseils d'administration ont la tâche, outre administrative, de développer et de faire appliquer un programme d'études qu'ils ont eux-mêmes établi à l'aide de documents officiels fournis par le MOE[185].

Malgré les variations de programmes d'études engendrées, ces programmes d'enseignement ne mettent pas en cause l'objectif commun à toutes les écoles de favoriser l'acquisition de mêmes

---

182 Edward Kiske et Helen Ladd, *When schools compete*, p. 35-45, http://www.children.smartlibrary.org/NewInterface/segment.cfm?segment=2139

183 Ken Rae, *School Choice in New-Zealand : Enrolment Scheme Policy and Potential Impacts of the 1998 Education Amendment (N^{o} 2) Act*, http://www.aare.edu.au/99pap/rae99173.htm

184 Howard Fancy, *Education Reform : Reflections on New Zealand Experience*, http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout=document&documentid=9750&data=l

185 Les documents gouvernementaux officiels sont le NZC, le NZCF et le *National Education Guidelines*.

connaissances, qualifications et valeurs. L'école à charte répond ainsi à la nouvelle orientation du système de l'éducation qui souhaite :

- l'implication plus intensive des parents et des membres de la communauté dans l'éducation des jeunes élèves;
- le libre accès des étudiants aux écoles du pays, peu importe le zonage résidentiel, en fonction des programmes offerts;
- la mise sur pied de programmes d'études qui répondent aux exigences du monde actuel mené par la rapidité d'action et d'adaptation ainsi que la nouvelle technologie.

La principale critique est que cette autonomie pédagogique a amené les écoles à se démarquer les unes des autres et à créer un esprit de compétition entre elles[186].

Reformulation du plan pédagogique : connaissances, qualifications et valeurs

La réforme de l'éducation en Nouvelle-Zélande a amené le MOE à reformuler le profil pédagogique et scolaire qu'il doit imposer aux élèves du primaire et du secondaire. Alors que l'ancien *Department of Education* imposait un programme d'enseignement normatif et fixe, le MOE, quant à lui, a opté pour la mise en place d'un document cadre servant de canevas pour l'élaboration des programmes pédagogiques. Il comprend trois documents :

- le *National New Zealand Curriculum* (NZC);
- le NZCF;
- le *National Education Guidelines*.

National New Zealand Curriculum

Formulé par le MOE à la suite d'une vaste consultation auprès des professeurs, des éducateurs, des conseils d'administration et des membres de la communauté[187], le NZC dresse la planification scolaire des matières enseignées au primaire et au secondaire et établit les objectifs d'apprentissage que devront atteindre les étudiants au rythme de leur progression scolaire.

Son but est d'équiper adéquatement les élèves en connaissances et en qualifications afin qu'ils intègrent la communauté et le marché international. Le tableau suivant présente les objectifs d'apprentissage par matière définis par le NZC.

186 Bien qu'une saine compétition ait été envisagée entre les écoles par le concept d'école à charte, de la discrimination s'est davantage manifestée sur les plans de la qualité d'enseignement et sur la réputation des écoles et de ses étudiants.

187 The Online Learning Centre, *National Curriculum Statements*, http://www.tki.org.nz/r/governance/nzcf/curric_standards_e.php

TABLEAU 10 : OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE DÉFINIS PAR LE NZC[188]

Matières scolaires	Objectifs d'apprentissage
Anglais et langues étrangères	▪ Utiliser la langue; ▪ Assimiler les processus de la langue : (exploration du langage, pensée critique et processus d'information).
Mathématiques	▪ Croire en la valeur des mathématiques et des statistiques et en son usage; ▪ Développer et intégrer les concepts et la compréhension des mathématiques dans la vie quotidienne; ▪ Maîtriser les outils mathématiques; ▪ Établir une connaissance de base en vue d'études futures en mathématiques; ▪ Développer un talent en mathématiques.
Sciences	▪ Lier la nature de la science à la technologie; ▪ Comprendre le monde actuel, le monde physique, le monde matériel et la planète Terre.
Technologie	▪ Se familiariser avec la technologie; ▪ Développer et savoir utiliser ses aptitudes technologiques; ▪ S'éveiller aux impacts de la société sur la technologie.
Sciences sociales	▪ Comprendre l'organisation sociale; ▪ Être au fait des cultures et de leur héritage; ▪ Se conscientiser à la géographie et à l'environnement; ▪ Sensibiliser au temps, à la continuité et aux changements; ▪ Observer et comprendre les activités économiques; ▪ Se servir des ressources.
Arts	▪ Développer la connaissance pratique des arts (danse, musique, théâtre et art visuel); ▪ Développer des idées artistiques; ▪ Communiquer et interpréter les arts; ▪ Comprendre les arts dans leur contexte.
Santé et éducation physique	▪ Développer sa santé personnelle et sa forme physique; ▪ Développer les relations avec autrui; ▪ Maîtriser le mouvement et la motricité; ▪ Sensibiliser à la santé communautaire et à l'environnement.

[188] Pour une définition plus précise des objectifs d'apprentissage, veuillez consulter les *National New Zealand Curriculum* des matières enseignées accessibles sur le site du Ministry of Education aux adresses suivantes :
anglais et langues étrangères : http://www.minedu.govt.nz/web/downloadable/dl3550_v1/eng-nzc.pdf
mathématiques : http://www.minedu.govt.nz/web/downloadable/dl3526_v1/math-nzc.pdf
sciences : http://www.minedu.govt.nz/web/downloadable/dl3525_v1/sci-nzc.pdf
technologie : http://www.minedu.govt.nz/web/downloadable/dl3614_v1/tech-nzc.pdf
sciences sociales : http://www.minedu.govt.nz/web/downloadable/dl3523_v1/socialst.pdf
arts : http://www.minedu.govt.nz/web/downloadable/dl3519_v1/thearts.pdf
santé et éducation physique : http://www.tki.org.nz/r/health/curriculum/statement/hpe_statement.pdf

◆ New Zealand Curriculum Framework

Le NZCF est un document cadre qui définit les politiques d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation auprès des étudiants[189]. Il établit l'orientation de l'enseignement et des études. Le NZCF détermine sept domaines d'études pour lesquels huit champs de qualifications[190] essentiels doivent être développés par l'élève au cours de ses 13 années de scolarité obligatoire[191].

Les sept domaines d'études déterminés sont les suivants :

- l'anglais et les langues étrangères;
- les mathématiques;
- les sciences;
- la technologie;
- les sciences sociales;
- les arts;
- la santé et l'éducation physique.

Le tableau ci-dessous présente les huit champs de qualifications que doivent acquérir les élèves au cours de leur scolarité.

TABLEAU 11 : QUALIFICATIONS ESSENTIELLES À LA RÉUSSITE SCOLAIRE DES ÉTUDES PRIMAIRES DU NZCF[192]

Champs de qualifications	Qualifications
Communication	▪ Savoir communiquer par l'écriture, la lecture, l'expression orale et l'écoute; ▪ Apprendre à utiliser les nouvelles technologies de l'information et de communication et savoir interagir avec la population vivant avec une infirmité; ▪ Autres.
Information et recherche	▪ Organiser, analyser, synthétiser, évaluer et utiliser l'information; ▪ Présenter l'information recueillie de manière claire, logique, concise et exacte;

189 Ministry of Education, *Schooling in New Zealand : A Guide*, p. 35, http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout+document&documentid=6169&indexid=1072&indexparentid=1000

190 Le terme *qualification* sera modifié pour le terme *compétence* dans la nouvelle version du curriculum dont on prévoit la mise en œuvre au début de 2007. Voir la section 3.3.1.

191 Ministry of Education, *Schooling in New Zealand : A Guide*, p. 18, http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout+document&documentid=6169&indexid=1072&indexparentid=1000 Howard Fancy, *Education Reform : Reflections on New Zealand Experience*, http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout=document&documentid=9750&data=l Voir également l'annexe III.

192 Outre l'acquisition de ces qualifications, il est requis que les élèves adhèrent à certaines valeurs et adoptent certains comportements (l'honnêteté, la tolérance, le respect et la compassion, le développement de la créativité, du savoir-faire quotidien et de l'autoévaluation).

Champs de qualifications	Qualifications
	▪ Autres.
Solution de problème	▪ Développer une pensée critique, créatrice, réfléchie et logique; ▪ Tester des idées et des solutions et prendre des décisions à partir d'évidences et d'expériences; ▪ Évaluer les processus et les solutions; ▪ Autres.
Santé physique	▪ Optimiser la forme physique et la santé par des exercices, une bonne hygiène et une diète; ▪ Développer des habiletés dans des activités sportives, récréatives et culturelles; ▪ Maîtriser des techniques de relaxation; ▪ Autres.
Calcul	▪ Calculer avec précision : reconnaître, comprendre, analyser et répondre à l'information contenue dans des présentations mathématiques (graphique, tables, chartes, pourcentage et autres); ▪ Organiser l'information pour supporter la logique et le raisonnement; ▪ Autres.
Gestion personnelle et compétitivité	▪ Poser, évaluer et réaliser des buts personnels réalistes; ▪ Montrer de l'initiative, de l'engagement, de la persévérance et du courage; ▪ Développer des approches constructives vis-à-vis les défis et le changement, le stress et les conflits, la compétition, le succès et l'erreur; ▪ Développer son estime de soi et son intégrité; ▪ Autres.
Sociabilité et la coopération	▪ Reconnaître les différences humaines et démontrer le respect envers les gens; ▪ Démontrer de la considération envers les autres au travers des qualités telles que l'intégrité, la fiabilité, la confiance, la compassion, l'équité, l'attention, la tolérance, l'hospitalité et la générosité; ▪ Entrer en relation avec les autres et travailler en coopération pour atteindre les objectifs; ▪ Autres.
Travail et études	▪ Travailler efficacement seul et en groupe; ▪ Prendre ses responsabilités pour son propre apprentissage et travail; ▪ Développer le désir de continuer à apprendre toute sa vie; ▪ Autres.

◆ National Education Guidelines

Le *National Education Guidelines* est un guide commun à toutes les écoles de la Nouvelle-Zélande. Il définit les objectifs de l'éducation ainsi que les exigences liées à l'administration des

établissements scolaires et au programme d'études[193]. Ce guide doit être suivi à la lettre lors de l'élaboration de la charte éducative des écoles publiques néo-zélandaises.

- **Contrôle et amélioration continue de la qualité : l'évaluation des élèves**

L'évaluation est une partie intégrante du NZC. Elle a une finalité essentiellement diagnostique[194] et vise à établir le profil de l'élève afin d'adapter l'enseignement à ses besoins et de favoriser son apprentissage.

Le progrès de l'élève est évalué en fonction d'un ensemble d'objectifs d'apprentissage inclus dans le NZC. La connaissance, la compréhension, les qualifications acquises, l'attitude ainsi que le développement personnel et social des élèves sont mesurés. En procédant à l'évaluation, les professeurs doivent tenir compte du genre, de la culture, des antécédents socio-économiques et des expériences susceptibles d'influencer l'apprentissage de chaque élève.

Plusieurs méthodes d'évaluation formelles ou informelles, reconnues par le MOE, sont utilisées en parallèle : observation, sondages diagnostiques, relevés de lecture, contrôles mathématiques, variété de tests, observations, autoévaluation par l'élève, etc.[195]

Le NZC suggère une variété de procédures d'évaluation que les enseignants ont le loisir de suivre ou pas.

2.3 Organisation de la réforme

La réforme de l'éducation en Nouvelle-Zélande s'est appliquée rapidement tant sur le plan administratif que pédagogique.

2.3.1 Organisation de la réforme administrative

Dès 1989, la réforme administrative a été implantée dans tous les établissements d'enseignement néo-zélandais, fragmentant ainsi la structure centralisée qu'avait instaurée le *Department of Education*. Toutes les écoles ont dû se soumettre à cette modification draconienne, suivant ainsi le nouveau programme du MOE. Diverses modifications et amendements à cette réforme ont toutefois été apportés au courant des années 1990, touchant principalement le zonage scolaire, les subventions accordées aux écoles et les bons d'études.

Le tableau suivant présente les principales modifications et les amendements majeurs apportés à la réforme de l'éducation en Nouvelle-Zélande, essentiellement sur le plan administratif.

193 Ministry of Education, *Schooling in New Zealand : A Guide*, p. 35, http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout+document&documentid=6169&indexid=1072&indexparentid=1000

194 The Online Learning Center, *National Curriculum Statements*, http://.tki.org.nz/r/governance/nzcf/curric_standards_e.php

195 *Ibid.*

TABLEAU 12 : MODIFICATIONS ET AMENDEMENTS APPORTÉS À LA RÉFORME DE L'ÉDUCATION EN NOUVELLE-ZÉLANDE[196]

1989	Fragmentation du système d'éducation en Nouvelle-Zélande à la suite de la publication du *Tomorrow's Schools : The reform of educational administration in New Zealand* (1988); Modification du zonage scolaire : l'inscription des élèves se fait dans leur école locale ou dans une autre école, au besoin.
1991	Abolition totale du zonage scolaire; Élaboration de barèmes d'admission par les écoles pour sélectionner les étudiants s'il y a surcharge de demandes d'admission.
1994	Révision de la politique d'admission scolaire.
1995	Introduction des subventions aux écoles indépendantes : un total de 25 % des coûts de fonctionnement des écoles publiques.
1996	Introduction des bons d'études pour les élèves de parents à faibles revenus, nommés *Targeted Individual Entitlement*.
1998	Amendement des règles de zonages scolaires : même définition qu'en 1991; Approbation des barèmes d'admission des élèves par le secrétariat de l'Éducation et ainsi assurer aucune discrimination; Révision des politiques et régularisation du cadre d'enseignement pour les écoles.
1999	Augmentation des subventions aux écoles indépendantes : 30 % des coûts leur seront dorénavant alloués.
2000	Amendement du zonage scolaire : le droit de fréquenter son école locale est réintroduit; Retrait des écoles de toute liberté concernant l'élaboration des barèmes d'admission.

2.3.2 Organisation de la réforme pédagogique

La réforme pédagogique a été introduite au même moment que la restructuration administrative. Toutefois, des modifications se sont imposées graduellement en ce qui concerne les programmes d'études. Entre 1992 et 2004, le MOE a réajusté les programmes des matières enseignées, de sorte à améliorer les programmes scolaires offerts aux élèves des écoles primaires. Effectués autant sur les programmes d'études des écoles anglaises que maori, ces changements ont permis de revisiter les connaissances et les qualifications requises à la réussite des objectifs pédagogiques prédéfinis par le gouvernement.

Le tableau suivant présente le calendrier suivi pour la modification des programmes de chaque matière enseignée en application de la réforme de pédagogique de l'enseignement.

196 Norman LaRocque, *School Choice : Lessons from New Zealand*, http://www.scoop.co.nz/stories/ED0405/S00128.htm Smart Library d'après Edward B. Fiske et Helen F. Ladd, *Lessons from Charter Schools and Voucher Schemes from New Zealand*, http://scalingup.smartlibrary.org/NewInterface/segment.cfm?segment=2137&question_id=22335&from_segment=2128 Ken Rae, *School Choice in New-Zealand : Enrolment Scheme Policy and Potential Impacts of the 1998 Education Amendment (N° 2) Act*, http://www.aare.edu.au/99pap/rae99173.htm

TABLEAU 13 : CALENDRIER : VERSIONS PRÉLIMINAIRES, FINALES ET IMPLANTATION DES PROGRAMMES DES MATIÈRES SCOLAIRES[197]

	Draft(s)	Final	Implementation
Mathematics	1992	1992	1994
Science	1992	1993	1995
English	1993	1994	1996
Technology	1993	1995	1999
Social Studies	1995-1996	1997	2000
Health & Physical Education	1998	1999	2001
The Arts	1999	2000	2003

3 ÉVALUATION ET SUIVI

La réforme de l'éducation néo-zélandaise lancée en 1989 et plus spécifiquement les changements au programme d'études initiés en 1993 ont été suivis et évalués par divers acteurs gouvernementaux et non gouvernementaux.

Il faut distinguer les activités d'évaluation et de suivi effectuées dans le cadre *du Curriculum Stocktake* (ci-après *Stocktake*), processus d'évaluation officielle déclenché en 2000, de celles opérées en dehors de ce cadre. Toutefois, dans la pratique, ce sont pratiquement les mêmes acteurs qui interviennent.

3.1 Partage des responsabilités en matière d'évaluation et de suivi

Dans cette section, seuls seront présentés les acteurs jouant un rôle direct en matière d'évaluation et de suivi des réformes. Il s'agit du MOE, de l'ERO, du *New Zealand Council of Education Research* (NZCER), du *New Zealand Educational Institute*, de la *New Zealand Principals' Federation* et du *Curriculum Stocktake Reference Group*.

3.1.1 Ministry of Education

Tel qu'il est mentionné dans la section 2 de cette étude, le MOE a été créé en 1989 au début de la réforme. Il en a donc fixé les balises, les standards et les lignes directrices.

En ce qui concerne le suivi et l'évaluation de la réforme, le MOE a mis sur pied un projet de recherche, le *National Education Monitoring Project* (NEMP[198]), dans l'optique de documenter, à l'échelle nationale, les impacts de la réforme sur la performance scolaire des élèves[199].

197 Ministry of Education, *Curriculum Stocktake Report to the Minister,* p. 5-6, http://educationcounts.edcentre.govt.nz/publications/downloads/curriculum-stocktake-mreport.pdf

198 NEMP, *2004 Reports*, http://nemp.otago.ac.nz

199 De 1962 à 1990, au moins quatre groupes de travail nationaux ou comités de recherche avaient souligné le besoin d'information fiable et consistante sur la performance scolaire, les comportements et motivations des élèves.

L'*Educational Assessment Research* Unit de l'Université d'Otago est en charge de mener les enquêtes réalisées dans le cadre du NEMP. Le projet de recherche a débuté en 1995.

Le MOE a également été le maître d'œuvre du processus de révision du programme d'études national (*Stocktake*) qu'il a lancé en 2000.

3.1.2 Education Review Office[200]

L'ERO est un organisme gouvernemental (*Government Department*) créé par la *State Sector Act* en même temps que le MOE. Sa mission est d'évaluer la qualité de l'enseignement dans tous les établissements scolaires préuniversitaires. Les rapports publiés à la suite des évaluations servent à orienter la gestion et l'organisation de l'enseignement dans les écoles.

3.1.3 New Zealand Council for Education Research[201]

Le NZCER est un organisme de recherche indépendant fondé en 1934. En 1945, il est devenu un organisme statutaire financé en partie par le gouvernement.

Le NZCER fournit des analyses et des conseils aux éducateurs, parents, élaborateurs de politiques publiques et autres personnes intéressées par l'éducation. Il a ainsi effectué des recherches pour le compte du MOE.

Outre ces recherches, le NZCER a également participé à l'évaluation de la réforme, de sa propre initiative ainsi que dans le cadre du processus de révision du programme d'études national.

3.1.4 Curriculum Stocktake Reference Group

Le *Curriculum Stocktake Reference Group* a été constitué en 2001 par le MOE afin de mener le processus de révision du programme d'études national (*Stocktake*) et d'établir le rapport qui a servi de base à l'élaboration du nouveau programme d'études national. Le *Curriculum Stocktake Reference Group* est composé de 18 membres provenant de divers groupes œuvrant en éducation[202].

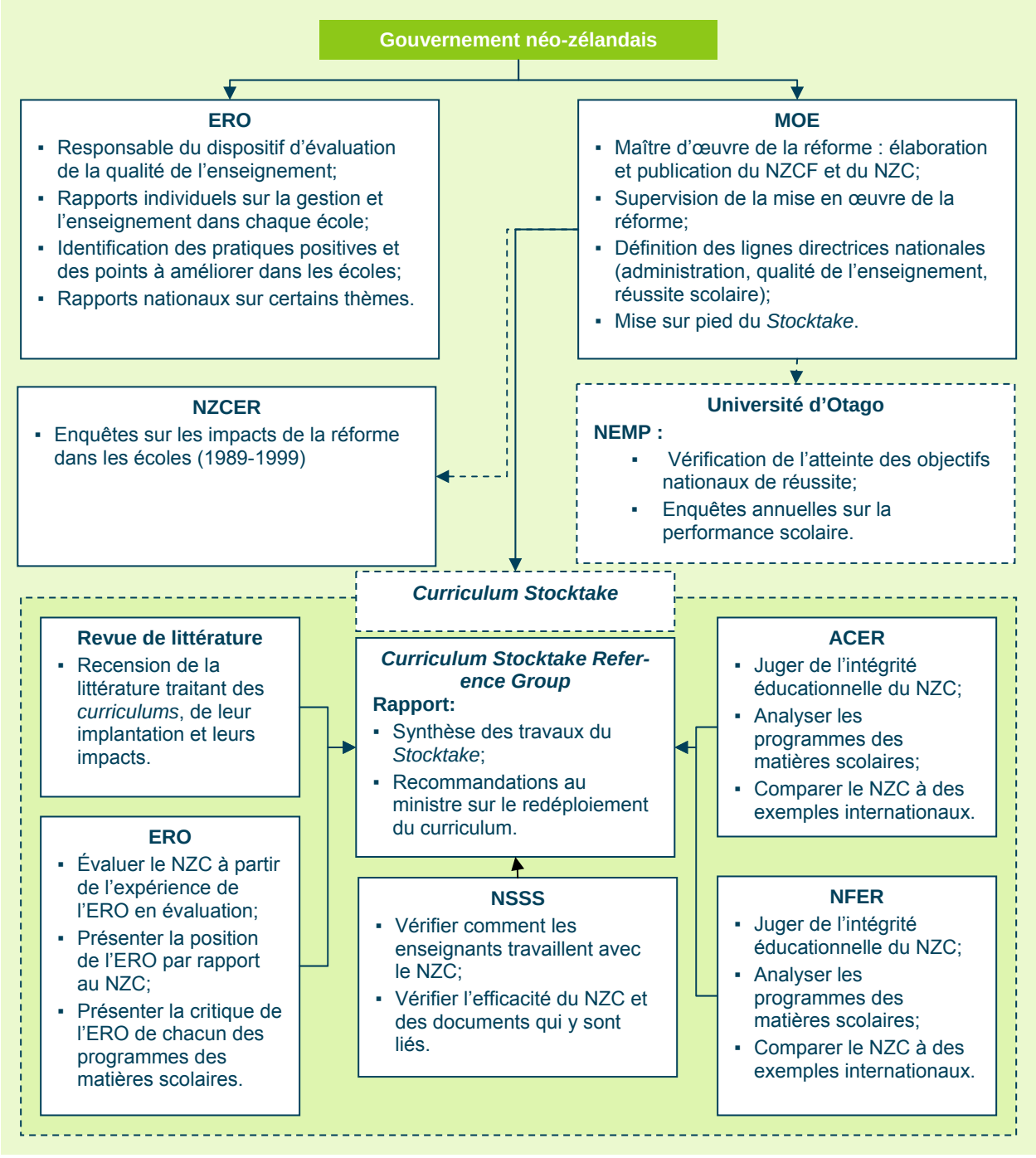
---

200 Education Review Office, *Page d'accueil*, http://www.ero.govt.nz/

201 NZCER, *Page d'accueil*, http://www.nzcer.org.nz

202 Le groupe de travail était constitué d'un représentant de chacun des regroupements suivants : *Te Akatea* (*Maori Principal's Association*); *School Trustees Association*; *Teacher Education Forum of Aotearoa New Zealand*; *Association of Proprietors of Integrated Schools* (APIS); *Independent Schools Council*; *New Zealand Employers Federation*; *Area Schools Association*; *New Zealand Vice-Chancellors' Committee*; NZCER; un directeur sans affiliation. Les associations suivantes étaient représentées par deux membres : *New Zealand Principals' Federation*; *Secondary Principals Association of New Zealand*; *New Zealand Educational Institute*; *Post Primary Teachers' Association*. Voir : Ministry of Education, *A Summary of Feedback From the First Meeting of the Curriculum Stocktake Reference Group*, http://www.nzcer.org.nz/pdfs/CSfirst.pdf

FIGURE 7 : DISPOSITIF DE SUIVI ET D'ÉVALUATION DE LA RÉFORME



3.2 National Education Monitoring Project (depuis 1995)

Le NEMP est un projet créé par le MOE en 1993 (effectif depuis 1995[203]). L'évaluation nationale annuelle et le suivi des performances des élèves du primaire réalisés dans le cadre de ce projet visent à dresser un portrait des tendances générales en éducation sur une longue durée. L'*Educational Assessment Research Unit* de l'Université d'Otago est l'organisme mandaté (contrat) par le MOE pour mener les évaluations.

3.2.1 Mécanisme et outils d'évaluation

L'évaluation est effectuée chaque année sur environ 3 000 élèves de 4e et 8e années de plus de 260 écoles primaires sélectionnées au hasard.

Les épreuves sont préparées par les chercheurs de l'Université d'Otago, mais sont administrées et corrigées par une centaine d'enseignants d'écoles primaires ayant suivi une formation préalable d'une semaine. Ces enseignants participent également à l'analyse des résultats. La durée de l'évaluation est d'environ cinq semaines.

Les élèves passent les épreuves sous la supervision d'un enseignant qui les évalue de quatre manières différentes :

- évaluation individuelle (chaque élève est évalué individuellement par l'enseignant);
- évaluation d'une équipe de quatre élèves (les élèves travaillent en coopération);
- examen sur table administré par groupe de quatre élèves (chaque élève travaille sur le même examen écrit);
- cas pratiques soumis par groupe de quatre élèves (chaque élève travaille de manière indépendante).

Pour chaque élève, l'évaluation dure au total trois à quatre heures réparties sur une période de cinq jours.

3.2.2 Objet de l'évaluation

L'évaluation porte sur les mêmes matières tous les quatre ans afin de suivre la progression des résultats au fil du temps.

Le calendrier des examens jusqu'en 2006 est présenté dans le tableau suivant.

[203] En ce qui concerne les élèves maori, ils font l'objet d'un processus d'enquête similaire mais différent. Le cycle d'enquête pour les Maori n'a commencé qu'en 1999 et ne touche que la 8e année du primaire.

TABLEAU 14 : CALENDRIER DES ÉVALUATONS DU NEMP[204]

Year	National New Zealand Curriculum			
1	2003 (1999) (1995)	*Science* *Visual Art* *Information Skills – graphs, tables, maps, charts and diagrams*	*Communication skills* *Problem-solving skills* *Self-management and competitive skills* *Social and co-operative skills* *Work and study skills*	*Attitudes*
2	2004 (2000) (1996)	*Language : reading and speaking* *Aspects of technology* *Music*		
3	2005 (2001) (1997)	*Mathematics : numeracy skills* *Social Studies* *Information Skills : library and research*		
4	2006 (2002) (1998)	*Language : writing, listening and viewing* *Health and Physical Education*		

3.2.3 Résultats et suivi de l'évaluation

Les résultats des examens sont analysés et donnent lieu à des rapports concernant chacune des matières scolaires ou chacune des qualifications évaluées. Chaque rapport est passé en revue par un forum national composé de professeurs, de spécialistes du sujet, de représentants d'organismes nationaux et du gouvernement[205]. Les forums soulignent les tendances positives qui se dégagent des rapports ainsi que leurs préoccupations et suggèrent des orientations et des pistes de solution pour l'avenir. Les rapports du NEMP sont publiés[206].

Les rapports publiés dans le cadre du NEMP contribuent à informer les intervenants du secteur de l'éducation des tendances qui se dégagent dans les performances scolaires des jeunes du primaire. Même s'ils n'étaient pas initialement destinés à cette fin, ces rapports ont également nourri la réflexion du *Curriculum Stocktake Reference Group* qui a pu évaluer les liens entre les résultats des enquêtes et le NZC ainsi que les changements nécessaires[207].

204 NEMP, *About NEM*, http://nemp.otago.ac.nz/i_about.htm

205 Les propos de ces forums sont accessibles à l'adresse suivante : http://nemp.otago.ac.nz/i_forum.htm

206 Pour avoir accès aux rapports du NEMP, visiter le site suivant : http://nemp.otago.ac.nz/i_reports.htm

207 Ministry of Education, *Curriculum Stocktake Report to Minister of Education*, http://educationcounts.edcentre.govt.nz/publications/downloads/curriculum-stocktake-mreport.pdf

3.3 Évaluations menées par l'Education Review Office

Les évaluations effectuées par l'ERO, depuis 1994, portent sur la qualité de l'enseignement et non sur la performance des élèves. Elles sont de deux types :

- l'évaluation individuelle des écoles (*Education Reviews*) portant sur tous les établissements scolaires préuniversitaires;
- l'analyse thématique du système éducatif.

Ces deux activités sont présentées dans les sections qui suivent.

3.3.1 *Education Reviews* : évaluation individuelle des écoles

L'ERO a débuté ses activités d'évaluation des écoles dès 1994. Toutefois, jusqu'en 2002, son évaluation portait sur la responsabilité des écoles, principalement sur le plan administratif. L'ERO publiait alors des *Assurance Audit reports* et les *Effectiveness reports*.

Depuis 2002, les évaluations (*Education Reviews*[208]) mettent plus l'accent sur la qualité de l'enseignement. Elles visent à informer les écoles publiques de l'état de la qualité de l'enseignement qu'elles prodiguent ce qui leur permet d'apporter les améliorations nécessaires. Des évaluations similaires sont effectuées à l'égard des écoles privées et de l'enseignement à domicile.

Objet de l'évaluation

L'évaluation individuelle des écoles porte sur trois aspects :

- le respect des priorités spécifiques à l'école évaluée;
- le respect des priorités gouvernementales;
- la conformité aux lignes directrices nationales en matière de finance et d'administration.

Mécanisme et outils d'évaluation

L'évaluation individuelle des écoles a lieu environ tous les trois ou quatre ans.

Le processus d'évaluation se déroule de la manière suivante[209] :

- une notification est envoyée à l'école visée qui décide de la possibilité d'inclure un représentant du conseil d'administration dans le processus d'évaluation;
- une rencontre est organisée entre l'ERO et le conseil d'administration de l'école afin de déterminer quelles priorités spécifiques à l'école seront évaluées;
- les évaluateurs de l'ERO procèdent à l'évaluation sur la base des autoévaluations entreprises par chaque école (principale source d'information[210]), de l'observation directe

208 Pour une explication plus détaillée des critères et de la procédure d'évaluation, voir Education Review Office, *Review Process for Schools*, http://www.ero.govt.nz/EdRevInfo/Schedrevs/SchoolERcontents.htm

209 Education Review Office, *Education Reviews in Schools*, http://www.ero.govt.nz/ero/publishing.nsf/Content/Education%20Reviews%20in%20Schools

en classe, des discussions avec les membres du conseil d'administration, du personnel enseignant, des étudiants et des parents;
- les évaluateurs discutent des résultats et des recommandations avec le conseil d'administration. Dans le cas des écoles présentant des problèmes particuliers quant à l'atteinte des standards nationaux, l'ERO peut offrir une assistance sous la forme d'atelier afin d'aider le conseil d'administration à élaborer. Une évaluation additionnelle est alors programmée;
- un rapport non officiel contenant les résultats de l'évaluation et les recommandations est envoyé au conseil d'administration qui est appelé à faire ses commentaires et à le valider;
- un rapport officiel est ensuite émis par l'ERO et publié.

Résultats et suivi de l'évaluation

L'évaluation individuelle des écoles entreprise par l'ERO donne lieu à un rapport officiel envoyé au conseil d'administration de l'école afin que celui-ci procède aux améliorations nécessaires pour accroître la qualité de l'enseignement dispensé par son école. Le rapport est également publié sur le site officiel de l'ERO.

3.3.2 Analyse thématique du système éducatif : les rapports nationaux d'évaluation (*Education Evaluation Reports*)

Les rapports nationaux d'évaluation de l'ERO sont rédigés à partir de l'ensemble des données accumulées par l'ERO lors des évaluations individuelles des écoles. S'ils n'ont pas pour objectif immédiat d'évaluer la réforme, il n'en demeure pas moins qu'ils constituent un apport pour la compréhension du système d'éducation et un intrant pour l'élaboration de politiques gouvernementales. Quelques-uns des thèmes abordés par les multiples rapports nationaux de l'ERO sont les suivants :

- l'impact de l'implantation du NZC pour les classes du primaire;
- les pratiques des enseignants selon les matières enseignées et le NZC;
- les différences de réussite scolaire entre filles et garçons;
- les élèves maori dans le système scolaire;
- l'intégration des nouvelles technologies de l'information dans l'enseignement;
- autres[211].

Études nationales complémentaires

Parmi les évaluations nationales publiées par l'ERO, on compte une série de rapports qui se penchent plus particulièrement sur les divers aspects du NZCF.

Ces études sont des compléments aux travaux menés par le MOE dans le cadre du NEMP (voir section 3.2). Elles évaluent toutefois la qualité de l'enseignement au lieu des résultats obtenus par les élèves[212].

---

210 L'ERO produit des documents d'accompagnement destinés aux administrations scolaires afin de les assister dans leur exercice d'autoévaluation.

211 Pour une liste complète des rapports annuels nationaux de l'ERO, voir ses publications à l'adresse http://www.ero.govt.nz/Publications/index.htm#EERs

L'objectif recherché par la juxtaposition des recherches du MOE et de l'ERO est d'obtenir un portrait complet du système d'éducation. Ces recherches complémentaires sont d'ailleurs structurées de manière à compléter des enquêtes internationales comme le *Progress in International Reading Literacy Study*, le *Programme for International Student Achievement* (PISA) de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et le *Reading Literacy Study* de l'*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*[213].

La méthodologie employée dans le cadre des études nationales complémentaires effectuées par l'ERO est décrite dans les sections suivantes.

◆ Objet des études nationales complémentaires

Les études s'alignent sur le cycle du NEMP et portent sur les mêmes matières que celles évaluées dans le cadre du NEMP. Contrairement aux évaluations entreprises dans le cadre du NEMP qui portent sur les acquis des élèves, les évaluations nationales de l'ERO se consacrent exclusivement à la qualité de l'enseignement des matières visées. Les éléments suivants sont examinés :

- adéquation du contenu des programmes d'apprentissage élaborés par les écoles avec le NZC;
- niveau de maîtrise de la matière et recours à la méthode pédagogique adéquate de la part de l'enseignant;
- aptitude des activités et méthodes d'enseignement à favoriser une relation positive entre les élèves eux-mêmes et entre enseignants et élèves;
- efficacité de l'emploi des ressources matérielles et pédagogiques ainsi que les nouvelles technologies disponibles;
- prise en considération des besoins spécifiques des élèves lors de l'enseignement de la matière;
- méthodes utilisées pour motiver les élèves face à la matière à enseigner;
- autres.

◆ Mécanisme et outils d'évaluation des études complémentaires

Pour chaque évaluation nationale, l'ERO se base sur plus de 100 écoles. Les évaluateurs de l'ERO recourent à une variété de sources tant documentaires qu'humaines :

- autoévaluations fournies par les écoles;
- plans stratégiques des écoles;
- rapports annuels des écoles;
- documents internes de l'ERO;
- entrevues avec des membres du personnel (directeurs, personnel, élèves, administrateurs, etc.);

212 Par exemple, les rapports de l'ERO pour 2004 ont porté sur la qualité de l'enseignement national en ce qui concerne la musique, les arts visuels, les sciences et l'habileté à travailler avec des graphiques, tableaux et cartes.

213 Education Review Office, *Quality of Teaching in Year 4 and 8 : Reading*, p. 2-3, http://www.ero.govt.nz/Publications/pubs2005/QTReadingFeb05.pdf

- observation de l'environnement des salles de classe et observation en classe;
- plans de travail des enseignants;
- échantillons de travaux des élèves;
- autres.

Résultats et suivi des études nationales complémentaires

Des rapports présentant les résultats obtenus, les conclusions et les recommandations de l'ERO sont rédigés et publiés sur son site officiel. Les conclusions mettent en relief les bonnes pratiques remarquées dans les écoles. Le tableau suivant montre quelques exemples de bonnes pratiques et de recommandations que l'on trouve dans les rapports.

TABLEAU 15 : CONCLUSIONS DES ENQUÊTES DE L'ERO EN SYCHRONIE AVEC LE NEMP

Exemples de bonnes pratiques et de recommandations	
Exemples de bonnes pratiques	▪ Les enseignants utilisent une large panoplie d'évaluations pour amasser de l'information sur la réussite des élèves; ▪ On forme des élèves pour qu'ils s'évaluent eux-mêmes ainsi que leurs pairs; ▪ Les enseignants font un bon usage de ressources multiples pour soutenir leur enseignement; ▪ Les enseignants sont compétents et connaissent la matière; ▪ Il existe des possibilités pour les parents de s'impliquer dans certains programmes d'apprentissage; ▪ Autres.
Recommandations	▪ Prendre en compte les conclusions de ces recherches dans la révision du programme d'études national à la suite du *Stocktake*; ▪ Mieux utiliser l'information sur la réussite scolaire (rapports de l'ERO et évaluations internes des écoles) pour orienter les programmes d'enseignement et effectuer un suivi plus détaillé avec les parents et la communauté; ▪ Offrir un meilleur support aux enseignants pour augmenter leurs compétences ou leur confiance en eux dans l'enseignement de certaines matières; ▪ Mieux insérer l'héritage maori dans l'enseignement; ▪ Mieux identifier la variété de besoins des élèves et adapter le programme d'enseignement en conséquence; ▪ Autres.

3.4 Projet de recherche du New Zealand Council for Education Research sur les effets de la réforme (1989-1999)

Entre 1989 et 1999, le NZCER a entrepris un projet de recherche sur les effets de la réforme (*Impact of education reforms, 1989-1999*[214]). Cette recherche a été financée dès 1989 par la *Foundation for Research, Science and Technology* et ensuite en 1989 par le MOE.

[214] Les détails du projet et l'ensemble des publications qui y sont liées sont accessibles en ligne à l'adresse http://www.nzcer.org.nz/default.php?products_id=133

Les objectifs visés par cette étude longitudinale sont les suivants :

- dresser, à intervalles réguliers, un portrait des effets de la réforme sur les écoles et de la perception qu'en ont les directeurs d'écoles, les conseils d'administration, les enseignants et les parents;
- établir une comparaison à travers le temps des portraits obtenus depuis 1989;
- évaluer la réforme par rapport à ses objectifs initiaux;
- colliger l'information susceptible de nourrir les débats sur les politiques en matière d'éducation.

3.4.1 Mécanisme et outils d'évaluation

Mécanisme d'évaluation

L'étude a été effectuée en deux grandes étapes :

- cinq enquêtes (1990, 1991, 1992, 1994 et 1996) réalisées auprès du même échantillon de 239 écoles primaires et intermédiaires publiques et intégrées[215]. Cet échantillon, choisi sur une base aléatoire, est représentatif des différents types d'écoles, de leur situation géographique, de leur effectif scolaire et de la proportion d'élèves maori inscrits;
- une sixième enquête (1999) réalisée sur un nouvel échantillon de 349 écoles primaires et intermédiaires publiques et intégrées sélectionnées sur une base aléatoire. Ce nouvel échantillon a été choisi afin de refléter le nouveau profil des écoles à l'échelle nationale. Cette étude a donné lieu à un rapport final présentant une analyse comparative des six enquêtes effectuées depuis 1989.

Étant donné que la dernière étude de 1999 donne un schéma global et comparatif de l'ensemble des six enquêtes, la présentation des outils, de l'objet et des résultats d'évaluation se fera sur la base du rapport de 1999[216].

Outils d'évaluation

Les enquêtes ont été menées à l'aide de questionnaires envoyés à des directeurs, des administrateurs, des enseignants et des parents. La majorité des questions posées étaient des questions fermées. Quelques questions ouvertes et demandes de commentaires étaient également soumises.

3.4.2 Objet d'évaluation

Les questionnaires portaient sur les éléments suivants :

- financement;
- recrutement du personnel;
- conseil et développement professionnel;
- conseils d'administration;

[215] En 1989, ce nombre représentait 10,5 % du total des écoles primaires et intermédiaires non gérées par le privé.

[216] Cathy Wylie, *Ten Years On How Schools View Educational Reform,* http://www.nzcer.org.nz/pdfs/7483.pdf

- charge de travail;
- programme d'études;
- satisfaction des parents;
- participation des parents à la vie scolaire;
- compétition entre les écoles;
- préoccupations propres au personnel scolaire;
- autres.

3.4.3 Résultats de l'évaluation

De manière générale, les résultats de l'étude du NZCER démontrent que si la réforme *Tomorrow's School* a eu certains effets positifs sur l'enseignement au niveau primaire et intermédiaire, il n'en demeure pas moins qu'elle n'a pas atteint tous les objectifs qu'elle s'était fixée. Les principales conclusions de l'étude sont présentées dans le tableau ci-dessous :

TABLEAU 16 : PRINCIPALES CONCLUSIONS DE L'ÉTUDE SUR LES EFFETS DE LA RÉFORME *TOMORROW'S SCHOOL*

Étude sur les effets de la réforme *Tomorrow's School* (NZCER, 1989-1999)		
Objet d'évaluation	**Principaux résultats**	
	Éléments positifs	**Éléments négatifs**
▪ Financement; ▪ Recrutement du personnel; ▪ Conseil et développement professionnel; ▪ Conseils d'administration; ▪ Charge de travail ▪ Programmes d'études; ▪ Satisfaction des parents; ▪ Participation des parents à la vie scolaire; ▪ Compétition entre les écoles; ▪ Préoccupations propres au personnel scolaire; ▪ Autres.	▪ Collaboration entre les conseils d'administration et les enseignants au bénéfice des élèves; ▪ Meilleure représentation des parents au sein des conseils d'administration et par conséquent meilleure prise en considération des particularités (origine, sexe, niveau social, etc.); ▪ Taux de satisfaction croissant des parents qui s'estiment plus au courant de la progression scolaire de leurs enfants; ▪ Satisfaction croissante du personnel scolaire par rapport à son environnement de travail; ▪ Meilleure possibilité de développement professionnel pour les enseignants; ▪ Accent graduel sur le développement des écoles et sur l'atteinte des objectifs en matière d'enseignement.	▪ Le manque de ressources financières demeure le principal problème : ce constat est fait par un nombre croissant d'administrateurs des écoles qui sont de plus en plus contraints à procéder à des levées de fonds; ▪ La charge de travail est en augmentation constante; ▪ La compétition entre les écoles s'accroît; ▪ La réforme n'a pas résolu les problèmes propres à l'éducation scolaire des élèves issus de familles à faible revenu et aux maori : ceux–ci demeurent moins performants que la moyenne des élèves et le taux de décrochage n'a pas diminué; ▪ Le personnel scolaire démontre la même frustration à l'égard du MOE que celle qu'ils avaient à l'égard de l'ancien *Department of Education*.

3.4.4 Suivi de l'évaluation

Ce projet de recherche sur les effets de la réforme était de grande envergure. Pourtant, rien n'indique qu'il ait servi de manière officielle dans le *Stocktake*.

3.5 Évaluation de la réforme entreprise par le Ministry of Education : le Curriculum Stocktake

En 2000, le MOE a lancé le *Curriculum Stocktake* (*Stocktake*) qui consiste en un inventaire des effets de dix années de réforme sur l'enseignement et l'apprentissage. L'objectif du *Stocktake* était d'évaluer toute l'information recueillie dans le cadre de cet inventaire afin de donner des orientations pour un réajustement éventuel du NZC.

Pour faciliter la lecture, la présente section portera uniquement sur la méthodologie (mécanismes, outils, résultats et suivi) utilisée dans le cadre du *Stocktake*. La description détaillée des évaluations ayant servi de base au *Stocktake* sera présentée par la suite, c'est-à-dire dans la section 3.6.

3.5.1 Mécanisme et outils utilisés dans le cadre du Stocktake

Afin de rédiger un rapport sur l'ensemble du processus du *Stocktake*, le MOE a mandaté un groupe représentant l'ensemble des principaux intervenants du secteur de l'éducation néo-zélandais (voir section 3.1). Ce groupe de travail (*The Curriculum Stocktake Reference Group*) qui s'est réuni à six reprises de novembre 2000 à mai 2002[217], s'est basé, en plus de l'expertise de chacun des membres, sur un ensemble de sources pour produire son rapport intitulé *Curriculum Stocktake Report to Minister of Education* (septembre 2002[218]).

L'information ayant servi à nourrir la réflexion du *Curriculum Stocktake Reference Group*, est essentiellement issue :

- d'une série d'études commandées par le MOE à divers spécialistes nationaux et internationaux du domaine de l'éducation a rassemblé de l'information provenant de plusieurs sources distinctes. Il s'agit notamment de :
  - une revue de littérature extensive sur les effets de l'implantation de réformes et de nouveaux mécanismes d'évaluation dans les systèmes scolaires en général. Cette revue a été entreprise par un groupe d'experts néo-zélandais et internationaux (voir section 3.6);
  - deux analyses du NZC entreprises par des instituts de recherche étrangers, l'*Australian Council of Educational Research* (ACER) et le *National Foundation for Educational* Research (voir section 3.6);
  - une analyse du NZC entreprise par l'ERO (voir section 3.6);
  - une enquête sur l'utilisation du NZC dans la pratique des enseignants (voir section 3.6);
- de données internationales telles que les études de l'OCDE (PISA, Troisième étude Internationale sur les mathématiques et les sciences);

217 Ministry of Education, *Curriculum Stocktake Report to the Minister*, p. 7, http://educationcounts.edcentre.govt.nz/publications/downloads/curriculum-stocktake-mreport.pdf

218 *Ibid*.

- des rapports d'évaluation nationaux élaborés dans le cadre du NEMP;
- de documents d'individus et d'organisations (même si aucun appel à communications n'a été lancé).
- de la consultation (très limitée) de discussions publiées sur le forum Internet TKI (voir section 4).

3.5.2 Objet du Stocktake

Les éléments suivants ont principalement fait l'objet d'analyse dans le cadre du rapport sur le *Stocktake* :

- le propos du NZC considérant le contexte éducatif, social et économique de la Nouvelle-Zélande;
- la capacité du NZC à améliorer les résultats scolaires des élèves et à répondre aux attentes des décideurs politiques;
- la qualité du NZC en comparaison avec des curricula similaires à l'échelle internationale.

3.5.3 Résultats du Stocktake

Le tableau suivant présente les conclusions principales ainsi que les grandes recommandations qui proviennent du rapport au ministre.

TABLEAU 17 : CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS DU RAPPORT AU MINISTRE

	Conclusions et recommandations au ministre dans le cadre du *Stocktake*
Conclusions	▪ À la fin de la scolarité obligatoire, une large proportion des élèves néo-zélandais réussit selon les standards internationaux; ▪ De grandes disparités subsistent, de sorte que les élèves maori et pacifiques présentent un niveau de réussite significativement inférieur; ▪ Pour les groupes d'élèves avec du succès, il semble que le NZC est efficace; ▪ Pour une large portion des écoles, le NZC constitue un outil cohérent avec des énoncés efficaces et suffisamment flexibles pour que les enseignants les utilisent pour planifier les programmes d'études en prenant compte des besoins différents de leurs élèves; ▪ Malgré un constat général positif, les disparités observées ainsi que l'expérience des années de réforme indiquent que des modifications doivent être apportées.
Recommandations	▪ Que le NZCF soit remanié puis adopté comme un ensemble d'énoncés fondateurs; ▪ Qu'on ajoute une section sur les buts poursuivis par le NZC; ▪ Que les principes du NZCF soient révisés; ▪ Que les qualifications essentielles soient révisées et moins nombreuses; ▪ Que les matières soient révisées; ▪ Que la section sur l'évaluation soit révisée; ▪ Que du matériel explicatif de la réforme soit préparé à l'intention des parents et des communautés; ▪ Que les énoncés du NZC soient révisés; ▪ Que du matériel de support et de développement professionnel soit conçu à l'intention des enseignants.

3.5.4 Suivi des recommandations

À la suite du dépôt de ce rapport, le MOE a lancé un projet de révision du programme d'études intitulé *New Zealand Curriculum Marautanga Project* afin de mettre en application les recommandations du rapport.

New Zealand Curriculum Marautanga Project[219]

◆ Teneur du projet

Le *New Zealand Curriculum Marautanga Project* (CMP) a été lancé en 2003 afin de donner suite aux recommandations du rapport sur le *Stockake* (2002). Le but du CMP est de redéfinir le programme d'études afin de focaliser sur la qualité de l'enseignement et l'autonomisation (*empowerment*) des écoles en vue de mieux répondre aux besoins des élèves[220]. Ses axes de travail sont les suivants :

- clarifier et raffiner les objectifs du programme d'études;
- renforcer l'appropriation du programme d'études par les écoles;
- améliorer la communication et la collaboration avec les parents et les communautés[221].

◆ Procédure

Pour 2004-2005, le ministre de l'Éducation est en consultation avec les professeurs, directeurs et administrateurs. Ces consultations se font par le biais de rencontres de forums de discussion en ligne (voir section 4).

Les travaux de révision du NZC sont divisés en 14 champs de travail qui incluent notamment les 8 matières du NZC[222], les qualifications, le programme d'études maori, les valeurs proposées, la pédagogie et l'évaluation[223]. Pour chacun, un comité de travail formé d'intervenants du milieu de l'éducation est formé.

◆ Changements majeurs apportés

Il est proposé que dans la version révisée du NZC, les énoncés pour chacune des sept matières scolaires soient regroupés en un seul document servant de référence aux écoles. De plus, on

219 The Online Learning Center, *New Zealand Curriculum Marautanga Project*, http://www.tki.org.nz/r/nzcurriculum/

220 Justine Rutherford, *Key Competencies in the New Zealand Curriculum : A snapshot of consultation*, p. 1, http://www.tki.org.nz/r/nzcurriculum/docs/consult-snapshot.doc

221 The Online Learning Center, *New Zealand Curriculum Marautanga Project*, http://www.tki.org.nz/r/nzcurriculum/index_e.php

222 À la suite des recommandations sur le *Stocktake*, la matière « anglais et langues » a été séparée en deux matières : anglais, langues. Cela porte à huit les matières scolaires du curriculum.

223 Pour voir le détail des champs de travail pour la révision du curriculum, voir The Online Learning Center, *What's happening*, http://www.tki.org.nz/r/nzcurriculum/whats_happening/index_e.php

souhaite remplacer les qualifications par des compétences-clés en se basant sur les travaux de l'OCDE[224].

- Échéancier

Il est prévu que pour le début 2006, les premières versions officielles des documents finaux soient publiées. Durant l'année 2006 auront lieu des consultations officielles qui mèneront à l'adoption finale du nouveau NZC au début de 2007.

3.6 Diverses évaluations entreprises dans le cadre du Stocktake

3.6.1 Revue de littérature sur les effets de la réforme curriculaire et des mécanismes d'évaluation

Cette étude commandée par le MOE (2000[225]) est une revue de littérature extensive sur les effets de l'implantation de réformes et de nouveaux mécanismes d'évaluation dans les systèmes scolaires en général. L'étude a été entreprise par un groupe d'experts néo-zélandais et internationaux.

Objet

La revue de littérature met l'accent sur :

- les répercussions sur les approches pédagogiques des enseignants;
- les résultats scolaires des jeunes élèves;
- les relations sociales en classe.

La revue devait également répertorier les impacts des différentes approches pédagogiques en contexte de réforme et comparer les différentes formes d'évaluation mentionnées dans la littérature analysée.

Mécanismes et outils

La littérature recensée couvre principalement les années 1994 à 1999. L'analyse a mis en évidence cinq variables qu'elle a tenté de mettre en relation :

- le contenu et la portée du programme d'études;
- la panoplie des mécanismes d'évaluation;
- la pédagogie;
- la façon dont les résultats éducationnels sont affectés;
- les impacts sociaux de l'implantation d'une réforme sur les élèves.

224 On se base sur le *Defining and Selecting Key Competencies project* de l'OCDE. Pour plus de détails, voir Justine Rutherford, *Key Competencies in the New Zealand Curriculum : A snapshot of consultation*, http://www.tki.org.nz/r/nzcurriculum/docs/consult-snapshot.doc

225 Malcolm Carr en coll., *The Effects of Curricula and Assessment on Pedagogical Approaches and on Educational Outcomes*, http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout=document&documentid=5610&data=l#P13_263

Un processus de recherche par mot-clé pour chacune des variables à analyser (voir annexe IV) a mené à une revue de plus de 200 références[226].

Résultats

L'analyse faite par le groupe chargé de la revue de littérature a donné lieu à un ensemble de conclusions relatives au programme d'études, à l'évaluation et la pédagogie. Le rapport précise toutefois que la complexité de l'interaction entre les domaines faisant l'objet de la revue de littérature est telle qu'il est très difficile d'en tirer des recommandations à l'intention des élaborateurs de politiques publiques[227].

TABLEAU 18 : PRINCIPALES CONCLUSIONS DE LA REVUE DE LITTÉRATURE SUR LE PROGRAMME D'ÉTUDES ET L'ÉVALUATION

Conclusions générales et par variable de la revue de littérature	
Variable recensée	**Principaux résultats**
Programme d'études	▪ Les recherches ne donnent pas de réponse claire quant à savoir si un programme d'études doit être ouvert ou déterminé de manière rigide et détaillée; ▪ Il n'existe pas de preuve que l'absence ou l'existence d'un programme d'études national améliore les résultats des élèves; ▪ Le programme d'études tel qu'appliqué en classe a plus d'effets sur les apprentissages que le programme d'études national; ▪ Quand l'esprit critique est favorisé par le programme d'études, la performance des élèves s'en trouve améliorée.
Évaluation	▪ Un accroissement des évaluations formatives augmente les apprentissages; ▪ Les approches d'évaluation modifient fortement la pédagogie; ▪ Des politiques nationales d'évaluation peuvent pousser la forme d'enseignement d'une approche intégrée vers une approche par sujet; ▪ Les évaluations en classe sont mieux menées et plus utiles lorsque la planification des cours met un accent particulier sur l'évaluation; ▪ Plusieurs études expriment des réserves quant à la pertinence d'employer des données d'évaluation de grande envergure (*International Association for the Evaluation of Educational achievement*, PISA, Troisième étude Internationale sur les mathématiques et les sciences) dans l'élaboration de politiques nationales d'évaluation.
Pédagogie	▪ Le rôle du professeur est central dans toute recherche sur la

[226] Les références comprenaient livres, articles et rapports. Plus de 400 références supplémentaires ont été consultées sans toutefois être les objets de l'analyse.

[227] Malcolm Carr en coll., *The Effects of Curricula and Assessment on Pedagogical Approaches and on Educational Outcomes*, chapitre 2.3, http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout=document&documentid=5610&data=l#P13_263

Conclusions générales et par variable de la revue de littérature	
Variable recensée	**Principaux résultats**
	pédagogie; ▪ La taille de la classe n'influence pas nécessairement la pédagogie employée; ▪ Il est difficile de quantifier l'efficacité d'un professeur;
Pédagogie (*suite*)	▪ La connaissance de la matière à enseigner et la connaissance de la pédagogie peuvent affecter la planification, l'évaluation et la mise en application du programme d'études; ▪ Le développement professionnel des enseignants est un facteur majeur dans la bonne implantation d'une réforme; ▪ Toute réforme majeure doit considérer l'apport des professeurs.
Conclusions générales	▪ Les recherches ne permettent pas de bien comprendre la complexité des relations entre programme d'études, évaluation, pédagogie et réussite des élèves en classe; ▪ La recherche met en évidence l'importance des évaluations formatives pour la réussite des élèves; ▪ L'enseignement est largement affecté par des décisions externes concernant le programme d'études et les formes d'évaluation.

Suivi

Le rapport fait partie des études prises en considération dans le cadre du *Stocktake*.

3.6.2 Évaluation comparative internationale : rapport de l'*Australian Council of Educational Research*[228]

Objet

Dans le cadre du *Stocktake*, le MOE a commandé à l'ACER une analyse du NZC en le mettant en perspective par rapport à d'autres programmes d'études internationaux. Publié en 2000 sous l'intitulé *Report on the New Zealand Curriculum*, le rapport traite du NZC dans son ensemble et des énoncés relatifs aux sept matières scolaires. Ses axes d'analyse sont l'intégrité éducationnelle du NZC[229] et sa position d'un point de vue international. Les programmes d'études néo-zélandais, anglais, australien (national) et ceux de trois États australiens[230] ont été ainsi comparés.

228 Sue Ferguson, *Report on the New Zealand Curriculum*, http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout=document&documentid=7473&indexid=1004&indexparentid=1072

229 Par intégrité, on entend : la cohérence et la progression claire des savoirs et qualifications au fil des années scolaires; une pédagogie adaptée aux besoins des élèves; des méthodes d'évaluation en lien avec la pédagogie; une flexibilité qui permet aux écoles de développer des programmes prenant en compte les standards nationaux et la réalité des élèves.

230 Ces États sont : Victoria, Queensland et South Australia.

Mécanismes et outils

La majeure partie de l'étude a été réalisée à partir des documents officiels du NZCF (le cadre d'opération du programme d'études) et du NZC (les énoncés des sept matières scolaires), ainsi que des documents similaires dans les juridictions qui servent de comparaison (Australie et Angleterre). Plusieurs directeurs d'école ont également été interviewés.

Résultats

TABLEAU 19 : CONCLUSIONS DU RAPPORT DE L'ACER

Évaluation et recommandations sur le *National New Zealand Curriculum*		
Matière scolaire	**Commentaire / évaluation**	**Recommandations**
New Zealand Curriculum Framework	Il s'agit d'un document utile qui fournit aux écoles, parents et membres des communautés une vue d'ensemble du programme d'études.	L'adoption de ce document ou d'énoncés similaires adaptés au 21e siècle aiderait les écoles à définir leurs orientations.
Anglais et langues	▪ Document offrant un avis clair et stimulant sur le développement de l'anglais; ▪ La progression entre les étapes scolaires est bien présentée.	▪ Développer des indicateurs de réussite pour assister les professeurs; ▪ Intégrer le langage visuel au programme d'études.
Mathématiques	▪ Les qualifications et concepts sont bien regroupés à travers une structure judicieuse organisée en branches et sous-branches; ▪ Les objectifs de réussite sont clairs et en nombre suffisant pour que les enseignants y réfèrent dans la planification des classes et l'évaluation des élèves.	▪ Les expériences d'apprentissage demandent à être améliorées pour être plus en lien avec la pédagogie; ▪ Les évaluations proposées pourraient être améliorées : - en amenant des activités poursuivant des objectifs en fonction des branches des qualifications; - en fournissant des indicateurs de réussite et des travaux en guise d'exemple de ce en quoi consiste la réussite.
Sciences	▪ Document accessible et bien construit; ▪ Le niveau de réussite visé et les concepts couverts par le programme d'études correspondent aux exemples internationaux;	▪ Réviser les chevauchements avec le programme de technologie; ▪ Considérer la fonte des deux branches de qualifications en une seule[231]; ▪ Étendre aux écoles les

[231] Ces deux branches de qualifications sont : comprendre la nature de la science et sa relation avec la technologie; développer des qualifications et attitudes scientifiques.

Évaluation et recommandations sur le *National New Zealand Curriculum*		
Matière scolaire	**Commentaire / évaluation**	**Recommandations**
	▪ La pédagogie est cohérente avec la recherche sur la manière dont les enfants apprennent le mieux la science; ▪ Au contraire des exemples internationaux, la pédagogie est enchâssée dans des objectifs de réussite.	recommandations sur les évaluations afin de montrer comment juger de la performance des élèves selon leur niveau scolaire.
Technologie	▪ Document clair et concis avec des suggestions utiles; ▪ Il y a des chevauchements avec les programmes de sciences, de sciences sociales et des arts; ▪ Il y a absence de conseils concernant la progression des qualifications de la branche « utiliser et choisir des outils, équipements et techniques appropriés ».	Le processus d'évaluation demande plus de détails.
Sciences sociales	▪ La structure étroite des objectifs et des indicateurs de réussite est décevante; ▪ Il manque des indications sur le processus cognitif d'apprentissage; ▪ Ne permet pas d'équiper les écoles et les enseignants avec les outils pour remplir les objectifs du curriculum.	
Santé et éducation physique	▪ Document compréhensible et cohérent; ▪ Les objectifs de réussite sont clairs, concis et bien illustrés; ▪ On présente une progression claire entre les niveaux scolaires avec une complexité croissante quant à la compréhension conceptuelle, au processus cognitif et aux qualifications.	La pédagogie et le processus d'évaluation pourraient être améliorés : ▪ par l'inclusion d'exemples de programmes d'enseignement; ▪ en joignant les apprentissages-clés et les principes qui les sous-tendent en programmes d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation.
Arts	▪ Matière bien définie et concise; ▪ Le niveau de réussite correspond à ce qu'on vise dans les autres exemples internationaux.	On pourrait fournir plus d'information aux enseignants en ce qui concerne l'évaluation en mettant l'accent sur les différents niveaux d'apprentissage selon les années scolaires.

Suivi des recommandations

L'esprit des recommandations émises dans ce rapport se retrouve dans le rapport du *Stocktake* (voir 3.5) bien que ce dernier ne se penche pas en détail sur les matières mais plutôt sur l'ensemble du NZCF et du curriculum.

3.6.3 Évaluation comparative internationale : rapport de la National Foundation for Educational Research

Objet

La seconde étude internationale du curriculum commandée par le MOE a été menée par la NFER. Publié en février 2002, le rapport s'intitule : *New Zealand Stocktake : an international critique*[232]. L'analyse qui y est présentée a pour but de fournir une critique constructive du NZCF et des programmes des sept matières scolaires. Il y est aussi question de comparer le programme d'études national néo-zélandais avec ceux d'autres pays similaires comme l'Australie, le Canada, l'Allemagne, l'Espagne, la Suisse et les États-Unis. L'analyse de la NFER ne traite pas de la mise en application du programme d'études national, mais bien des intentions qui ressortent des documents produits par le MOE.

Conclusions

Le tableau suivant rapporte quelques conclusions du rapport ainsi que les recommandations qui découlent de l'analyse qui y est présentée.

232 Joanna Le Métais, *New Zealand Stocktake : An International Critique*, http://www.minedu.govt.nz/web/downloadable/dl7473_v1/cs7258---nfer-le-metais.doc

TABLEAU 20 : RECOMMANDATIONS DU RAPPORT DE LA NFER

Conclusions et recommandations au ministre dans le cadre du *Stocktake*	
Conclusions	▪ Le programme d'études national néo-zélandais atteint un équilibre entre les intérêts individuels des élèves et les exigences de la société et de l'économie; ▪ Le curriculum s'inscrit dans une tendance internationale à calculer l'efficacité de l'éducation selon les résultats d'apprentissage des élèves. Sa capacité à remplir ses objectifs dépendra des efforts déployés en matière d'encouragement et de développement des structures, des ressources et du personnel; ▪ Le curriculum national reflète à la fois la singularité néo-zélandaise et sa similarité avec d'autres pays en ce qui concerne les défis que représente la réconciliation entre les exigences individuelles, politiques, sociales, économiques et culturelles; ▪ Il y a un degré élevé de cohérence entre le NZCF et le curriculum des matières scolaires qui en découlent. Deux exceptions se présentent toutefois : - la faible priorité accordée à l'enseignement d'une langue seconde[233]; - l'échec du curriculum à honorer les engagements envers les besoins des élèves d'origines sociales et religieuses différentes; ▪ Il existe une tension entre les principes de reconnaissance des droits et besoins des Maori, d'une part, et de reconnaissance des droits et besoins des autres groupes ethniques.

[233] La Nouvelle-Zélande ne rend pas obligatoires des cours de langue seconde au primaire. Le rapport au ministre de 2002 recommande que les écoles fournissent l'enseignement d'une langue pour les élèves de 7 à 10 ans, mais suggère que ce soit optionnel et non obligatoire.

Conclusions et recommandations au ministre dans le cadre du *Stocktake*	
Recommandations	▪ Déclarer un moratoire sur les changements apportés au curriculum. Cela devrait permettre aux écoles d'assimiler les sept programmes des matières scolaires dans leur programme d'enseignement en collaboration avec les intervenants de l'éducation et la communauté. Cette pause devrait permettre d'implanter le curriculum, d'en trouver les défauts et d'identifier les améliorations à apporter à une version révisée du curriculum; ▪ Diviser la documentation relative au curriculum en prescriptions (les principes et les exigences du système d'éducation) et en documents de soutien (les lignes directrices et le matériel servant d'exemple aux écoles). Seules les prescriptions devraient être consignées par voie légale; ▪ S'assurer que les intentions poursuivies dans le curriculum ainsi que les exigences sont claires pour tous les intervenants du secteur de l'éducation; ▪ Le curriculum prétend respecter et prendre en considération l'héritage biculturel et le multiculturalisme de Nouvelle-Zélande. Les charges de travail pour préparer du matériel de soutien en ce sens se trouveraient réduites si plusieurs groupes, sur une base régionale ou nationale, pouvaient s'en charger. Des représentants de différentes origines culturelles pourraient également y participer; ▪ Se baser sur la culture bilingue de la Nouvelle-Zélande pour favoriser l'intérêt des jeunes à apprendre une autre langue; ▪ Former des équipes multidisciplinaires pour inventorier les thèmes communs entre les matières scolaires et les qualifications essentielles; ▪ Reformuler les objectifs de réussite afin qu'ils soient clairs pour tous les intervenants de l'éducation; ▪ Fournir plus de support aux intervenants en éducation en ce qui concerne les exemples et le développement du personnel; ▪ Rendre le curriculum plus flexible en l'appuyant moins sur des documents légaux.

Suivi des recommandations du rapport

Il semble que certaines recommandations du rapport aient été prises en compte dans l'exercice de redéploiement du curriculum consécutif au *Stocktake* (voir 3.3). La recommandation principale, qui était d'imposer un moratoire sur les changements apportés au programme d'études national, semble avoir été prise en considération. En effet, le projet pour réviser et redéployer le programme d'études national a été lancé par le MOE dès 2003 et le nouveau programme d'études national devrait prendre effet en 2007. De plus, la nouvelle mouture du curriculum présentera les programmes des matières scolaires comme des documents de soutien. Ils devraient également être regroupés en un seul document.

3.6.4 National School Sampling Study

Objet

La *National School Sampling Study* (NSSS) est une initiative du MOE lancée dans le cadre du *Stocktake* afin d'investiguer comment les enseignants des écoles primaires et secondaires travaillent avec le NZC. On cherchait ainsi à évaluer dans la pratique l'efficacité du NZC et des

documents qui y sont liés. Une équipe de recherche en éducation de l'Université de Waikato[234] a été mandatée par le MOE pour réaliser l'ensemble du projet de recherche.

Mécanismes et outils

La NSSS s'est déroulée en quatre phases :

- dans les trois premières phases, une enquête a été menée sur un échantillon représentant environ 10 % des écoles primaires et secondaires néo-zélandaises[235]. Pour chacune des écoles retenues, les professeurs ont été sollicités pour répondre à des questionnaires portant sur le curriculum et les différentes matières enseignées. Ces questionnaires nationaux ont été préparés à partir de consultations avec des groupes d'enseignants afin de cibler les enjeux pédagogiques liés à l'implantation du curriculum.
- la quatrième phase de la NSSS est une étude de cas menée dans 23 écoles réparties sur tout le territoire national. Ces études de cas ont été lancées dans le but d'étendre et d'enrichir les conclusions des trois phases précédentes. On a alors procédé par des entrevues, des observations en classe et des analyses de documents. Les écoles touchées par la phase 4 de la NSSS ont été choisies afin de refléter le ratio des différents types d'écoles dans le système néo-zélandais. Aucune de celles-ci n'avait participé aux trois premières phases du projet.

Les thèmes suivants ont été abordés dans le cadre de la NSSS :

TABLEAU 21 : PRINCIPAUX THÈMES DE LA NSSS

Thèmes abordés par la NSSS	
Rapport 1 (avril 2002[236])	Curriculum général; Mathématiques; Technologie.

234 Les chercheurs provenaient des groupes suivants : Waikato Institute for Research in Learning & Curriculum (devenu le Wilf Malcolm Institute for Educational Research); Center for Science & Technology Education Research; Mäori Education Research Institute; School of Education.

235 À titre indicatif, les écoles ayant participé à la première phase de la NSSS se répartissent ainsi : 1 école par correspondance; 128 écoles primaires privées; 14 écoles intermédiaires; 34 écoles secondaires, 5 écoles spéciales, 12 écoles composites et 7 écoles maori. Tant les écoles publiques, privées qu'intégrées ont été touchées. Pour plus de détails, voir Clive McGee en coll., *Curriculum Stocktake : National School Sampling Study. Teachers'Eexperience in Curriculum Implementation, General Curriculum, Mathematics and Technology*, p. 4, http://www.minedu.govt.nz/web/downloadable/dl7473_v1/cs7491---school-sampling-study1.pdf

236 Clive McGee en coll., *Curriculum Stocktake : National School Sampling Study. Teachers' Experience in Curriculum Implementation : General Curriculum, Mathematics and Technology*, http://www.minedu.govt.nz/web/downloadable/dl7473_v1/cs7491---school-sampling-study1.pdf

Thèmes abordés par la NSSS	
Rapport 2 (février 2003[237])	Anglais; Langues; Sciences; Sciences sociales.
Rapport 3 (août 2003[238])	Arts; Santé et éducation physique.
Rapport 4 (mars 2004[239])	Études de cas.

Résultats

Les rapports parviennent à une série de conclusions basées principalement sur des évidences statistiques. Ces conclusions concernent le curriculum national de manière générale, mais également le contenu de chacune des sept matières scolaires. Le tableau suivant présente un éventail de conclusions à portée générale tirées principalement des phases 1 et 4 de la NSSS.

TABLEAU 22 : PRINCIPALES CONCLUSIONS DE LA NSSS

Conclusions tirées de la NSSS
De manière générale, les professeurs voient positivement d'avoir à travailler avec les documents du curriculum national. Près des deux tiers d'entre eux considèrent que l'implantation du curriculum a eu des impacts positifs sur l'amélioration et la réussite des élèves. Malgré tout, certains professeurs ont eu besoin de jusqu'à trois ans pour s'ajuster aux programmes des sept matières scolaires du curriculum;
On remarque que selon les types d'écoles et les niveaux d'enseignement (primaire ou secondaire), les réponses des professeurs au curriculum national présentent des variations marquées. Cela se manifeste notamment dans l'élaboration et la mise en application de programmes d'enseignement très diversifiés. Les élaborateurs de politiques doivent tenir compte de ces variations;
La plupart des enseignants mentionnent que leur école organise son programme d'enseignement en s'appuyant sur les sept matières telles que définies par le curriculum national. Les qualifications essentielles présentées par le NZCF sont aussi utilisées, quoique dans une moindre mesure;
Il ressort une grande ambivalence des professeurs quant à la pertinence et l'utilité du NZC afin de répondre aux besoins des élèves maori et d'origine pacifique. Toutefois, peu des professeurs disent avoir utilisé les documents du *Ngä Marautanga Mäori* (le curriculum maori);

237 Clive McGee en coll., *Curriculum Stocktake : National School Sampling Study, Teachers' Experience in Curriculum Implementation : English, Languages, Science and Social Studies. Hamilton*, http://www.minedu.govt.nz/web/downloadable/dl8226_v1/nsss.pdf

238 Clive McGee en coll., *Curriculum Stocktake : National School Sampling Study, Teachers' Experience in Curriculum Implementation : General Curriculum, Arts, Health and Physical Education*, http://www.minedu.govt.nz/web/downloadable/dl8894_v1/curriculum-stocktake-report.pdf

239 Clive McGee en coll., *Curriculum Stocktake : National School Sampling Study. Case Studies of Schools : Implementation of National Curriculum*, http://www.minedu.govt.nz/web/downloadable/dl8894_v1/curriculum-stocktake-case-studies.pdf

Conclusions tirées de la NSSS
Les pratiques liées à l'évaluation ont été largement affectées par la réforme. Les enseignants ont ainsi dû aligner leur pratique sur les objectifs de réussite fixés par le curriculum, mais également ils ont dû s'assurer d'un développement professionnel adapté à la réforme et intégrer les évaluations, autoévaluations et politiques administratives des écoles. Cet impact a été supérieur au primaire qu'au secondaire;
La plupart des enseignants considèrent que le curriculum national est assez flexible pour qu'on puisse s'adapter afin de répondre aux besoins particuliers des élèves. Ils jugent également que les parents ont peu d'impact sur ce qu'ils enseignent;
Les exigences de planification écrite et de rapports sur l'administration et l'évaluation dans les écoles ont eu un impact majeur sur le travail des enseignants. Conjugué au fait que certains professeurs ont mené des efforts particuliers afin d'implanter le curriculum, cela a augmenté leur charge de travail. On a même remarqué (dans les études de cas) que certains professeurs étaient en danger d'épuisement professionnel;
Un allégement des tâches administratives des professeurs au profit de plus d'heures d'enseignement en classe serait à considérer;
Il faut continuer la recherche et la collaboration entre élaborateurs de politiques, enseignants et autorités scolaires afin d'éviter les possibles incompréhensions et mauvaises interprétations des objectifs poursuivis par le curriculum national.

Suivi des différentes phases de la National School Sampling Study

Seule la première phase de l'étude a servi d'intrant à la rédaction du *Stocktake*. Toutefois, les étapes subséquentes ont été utilisées dans le projet de révision du curriculum (voir section 3.5.4).

On remarque que pour la révision et le redéploiement du curriculum une idée émise dans le premier rapport de la NSSS a été reprise : celle de mettre sur pied un forum sur Internet afin que les enseignants puissent partager leurs vues sur le curriculum et les orientations à lui donner.

3.6.5 Rapport de l'Education Review Office

Dans le cadre du *Stocktake*, l'ERO a produit un document intitulé *The New Zealand Curriculum : An ERO Perspective* (2001[240]).

Objet

Publié en avril 2001, le rapport de l'ERO se divise en deux parties :

- la première partie du rapport porte sur l'étendue, le contenu général et les exigences de gestion du NZC;
- la seconde partie du rapport entre plus dans le détail du curriculum. Pour chaque matière, il est question du contenu, des ressources d'enseignement et d'apprentissage qui y sont associées, de l'approche et de la structure, des impacts sur l'apprentissage des élèves, des obstacles qui se sont présentés à une implantation réussie et des aspects positifs observés au cours des ans.

[240] Education Review Office, *The New Zealand Curriculum : An ERO Perspective*, http://www.ero.govt.nz/Publications/pubs2001/Curriculum/CurricContents.htm

Mécanismes et outils

Afin de rédiger ce rapport, l'ERO s'est appuyé sur ses travaux antérieurs et sur une série d'entretiens menés avec tous ses agents affectés à l'évaluation de l'implantation du curriculum et de la qualité de l'enseignement dans les écoles.

Résultats

Quelques conclusions auxquelles l'ERO parvient à la suite de son analyse sont présentées dans le tableau qui suit.

TABLEAU 23 : CONCLUSIONS GÉNÉRALES DU RAPPORT DE L'ERO

	Conclusions du rapport de l'ERO
Conclusions	Les énoncés du curriculum contiennent des objectifs de réussite et quelques suggestions d'expériences d'apprentissage. Cependant, ils ne contiennent pas de liste présentant l'ensemble des éléments devant être couverts par les professeurs;
	Les professeurs doivent développer leur propre programme d'apprentissage à partir des objectifs du curriculum et ne disposent pas des ressources nécessaires à cette tâche, que ce soit sous la forme de recueils de textes ou de livres de travail;
	Depuis leur implantation, les programmes des matières scolaires se sont simplifiés, devenant plus accessibles pour les enseignants;
	On remarque une variation considérable de la qualité des programmes d'enseignement mis en place par les différentes écoles;
Recommandations	Dans le système néo-zélandais, une large partie de la gestion du réseau scolaire est déléguée vers les écoles. Dans ce contexte, l'ERO met en question la pertinence de l'approche de laisser-faire qui permet aux écoles d'adapter à leur guise le curriculum;
	La relation qui lie les objectifs sociaux et économiques du gouvernement en matière d'éducation et en regard du curriculum demande à être précisée;
	Il faudrait s'assurer que tous les professeurs aient accès à de l'aide pour pouvoir planifier et dispenser un enseignement qui répond aux besoins de tous leurs élèves. Ce support fait défaut, ce qui ne permet pas à tous les professeurs de combler leurs lacunes au sujet de l'implantation du curriculum et de l'évaluation des élèves;
	On suggère qu'avant de lancer une autre vague de changements importants au curriculum, il faille d'abord s'appuyer sur les changements et expériences survenus dans les dernières années;
	Le curriculum demande à être mis à jour. Cependant, cela doit se faire sur une base plus fréquente et constante. De plus, il faut s'assurer que les mécanismes de révision soient appropriés afin que le curriculum demeure à jour et tourné vers l'avenir.

Suivi

Ce document produit par l'ERO a servi de source pour la rédaction du rapport du *Stocktake* ainsi que pour le processus de révision du curriculum entrepris ensuite.

TABLEAU 24 : TABLEAU RÉCAPITULATIF DES ÉVALUATIONS / BILANS DE LA RÉFORME DU CURRICULUM

Évaluation et suivi de la réforme				
Organisme responsable	**Organisme chercheur**		**Objectif**	**Objet d'évaluation**
MOE	**Université d'Otago (NEMP, 1995-2005)**		Vérifier l'atteinte et le maintien des standards de réussite nationaux et cibler les améliorations nécessaires.	Enquêtes annuelles sur les 4e et 8e années du primaire en suivant un cycle de recherche de 4 ans pour couvrir l'ensemble des composantes du curriculum national et comparer l'évolution des cohortes.
ERO	**ERO**	**(1989-2005)**	Évaluer la qualité de l'enseignement et de l'administration dans les écoles.	*Education Reviews* : Se pencher sur les pratiques des écoles afin de s'assurer qu'elles remplissent les objectifs nationaux.
		(1994-2005)	Dresser un bilan national à partir des évaluations individuelles des écoles.	*Education Evaluation Reports* (nationaux) : Évaluation thématique de la qualité de l'éducation. En font partie les études nationales suivant le cycle du NEMP mais se penchant sur la qualité de l'enseignement.
		(2004-2005)	Compléter le portrait du système d'éducation que dresse le NEMP pour la réussite des écoliers.	
NZCER	**NZCER (1989-1999)**		Effectuer un suivi des impacts de la réforme sur l'enseignement primaire dès son application.	*Education Reforms* (1989-1999) : Enquête en cinq phases menée auprès de directeurs, parents et administrateurs dans plus de 239 écoles. Elle porte principalement sur les aspects pédagogiques et administratifs de la réforme.
Évaluation officielle (*Stocktake*)				
International	**MOE**	**ACER (2002)**	Émettre un commentaire critique constructif sur le NZCF et les programmes des sept matières scolaires avec comparaison internationale.	*Report on the National New Zealand Curriculum* Aborde la structure et l'intégrité éducationnelle : ▪ du NZCF; ▪ de chacun des programmes des matières scolaires.

Évaluation et suivi de la réforme				
Organisme responsable		**Organisme chercheur**	**Objectif**	**Objet d'évaluation**
International	**MOE**	**NFER (2002)**	Émettre un commentaire critique constructif sur le NZCF et les programmes des sept matières scolaires avec comparaison internationale.	*New Zealand Stocktake : an international Critique* : Se penche sur l'intégrité éducationnelle du NZCF et de chacun des programmes des matières scolaires en abordant les fondements, la pédagogie et la mise en œuvre.
National	**MOE**	**Groupe de travail composé d'experts nationaux et internationaux (2000)**	Mettre en perspective l'ensemble de la littérature internationale touchant l'implantation de programmes d'études et de méthodes d'évaluation, la pédagogie et leurs résultats sur l'enseignement et l'apprentissage.	*The Effects of Curricula and Assessment on Pedagogical Approaches and on Educational Outcomes* : ▪ contenu et portée d'un programme d'études; ▪ mécanismes d'évaluation; ▪ pédagogie; ▪ impacts sur les jeunes.
	MOE	**Université de Waikato (NSSS 2002-2004)**	Fournir des données sur la façon dont les enseignants des écoles primaires et secondaires travaillent dans le cadre du NZC et quels sont les impacts de celui-ci sur les pratiques d'enseignement.	*Curriculum Stocktake* : NSSS *Teacher's Experience in Curriculum Implementation* Analyse la relation des enseignants avec le NZC en ce qui concerne : ▪ les pratiques d'enseignement; ▪ la familiarisation avec le programme d'études; ▪ les répercussions sur la charge de travail; ▪ la clarté des documents du NZC. Les quatre rapports du projet touchent différents aspects du NZC : ▪ programme d'études général, mathématiques et technologie; ▪ anglais, langues, sciences et sciences sociales; ▪ programme d'études général, arts, santé et éducation physique; ▪ études de cas de 23 écoles et évaluation de leur implantation du programme d'étude national.

Évaluation et suivi de la réforme				
Organisme responsable		**Organisme chercheur**	**Objectif**	**Objet d'évaluation**
National	**ERO**	**ERO (2001)**	Présenter l'expérience de l'ERO en matière d'évaluation du NZC et de son implantation.	*The New Zealand Curriculum : An ERO Perspective* : ▪ évaluation du contenu général du NZC et des exigences de gestion du NZC; ▪ positions de l'ERO sur le contenu de chacun des programmes d'études des sept matières scolaires en regard de leur implantation dans les écoles.
Bilan/ Recommandations				
MOE		***The Curriculum Stocktake Reference Group* (2002)**	Synthèse des travaux commandés dans le cadre du *Stocktake*.	*Stocktake Report to the Minister* : Propositions pour la réforme du NZCF et du NZC.

4 RELEVÉ DE PRATIQUES INNOVANTES

Te Kete Ipurangi[241]

Le *Te Kete Ipurangi* est un portail Internet bilingue sur l'éducation. Implanté en 1998 par le MOE, son but est de mettre à la disposition des écoles néo-zélandaises une plateforme électronique pour communiquer du matériel administratif ou ayant trait au NZC. On y traite du NZC, de la pédagogie, des évaluations et de la gestion, tant pour les administrateurs que pour les enseignants.

Le *Te Kete Ipurangi* héberge aussi le CMP[242]. Il est donc possible de consulter l'ensemble des procédures de révision du NZC et les documents qui y sont liés.

Curriculum Marautanga Project Online[243]

Le *Curriculum Marautanga Project* (*CMP Online*) a été mis sur pied en mars 2004, dans le cadre de la révision du NZC. Il s'agit d'un forum où les professeurs et les éducateurs sont invités à se prononcer et à participer aux échanges sur la révision du NZC.

241 The Online Learning Center, *Page d'accueil,* http://www.tki.org.nz/

242 L'information relative au CMP se trouve à l'adresse http://www.tki.org.nz/r/nzcurriculum/

243 Centre 4, *Curriculum Project Online*, http://centre4.interact.ac.nz/spaces/space.php?space_key=468

BIBLIOGRAPHIE

AUSTIN, Margaret en coll. (2001). *Achieving Excellence : A Review of the Education External Evaluation Services. Self-Management. Self-Review. Self-Improvement*, [en ligne], http://executive.govt.nz/96-99/minister//donnelly/ed_review/index.htm

BOLSTAD, Rachel (2004). *School-based curriculum development: principles, processes, and practices : A background paper on school-based curriculum development for the New Zealand Curriculum Project*. Wellington, NZCER.

CARR, Michael et al. (Page consultée le 30 novembre 2005). *The Effects of Curricula and Assessment on Pedagogical Approaches and on Educational Outcomes*, [en ligne], http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout=document&documentid=5610&data=l#P13_263

EDUCATION REVIEW OFFICE (Page consultée le 30 novembre 2005). *School Governance and Student Achievement*, [en ligne], http://www.ero.govt.nz/Publications/eers1999/schoolgovn/schoolgov.htm

EDUCATION REVIEW OFFICE (Page consultée le 30 novembre 2005). *Review Process for Schools*, [en ligne], http://educationcounts.edcentre.govt.nz/publications/downloads/curriculum-stocktake-mreport.pdf

EDUCATION REVIEW OFFICE (Page consultée le 30 novembre 2005). *The New Zealand Curriculum : An ERO Perspective*, [en ligne], http://www.ero.govt.nz/Publications/pubs2001/Curriculum/CurricContents.htm

EDUCATION REVIEW OFFICE (Page consultée le 30 novembre 2005). *Quality of Teaching in Year 4 and 8 : Reading*, [en ligne], http://www.ero.govt.nz/Publications/pubs2005/QTReadingFeb05.pdf

FANCY, Howard (Page consultée le 30 novembre 2005). *Education reforms : reflections on New Zealand Experience*, [en ligne], http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout=document&documentid=9750&data=l

FERGUSON, Sue (Page consultée le 30 novembre 2005). *Report on the New Zealand Curriculum*, [en ligne], http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout=document&documentid=7473&indexid=1004&indexparentid=1072

GOVERNMENT OF NEW ZEALAND (1988). *Tomorrow's Schools. The Reform of Educational Administration in New Zealand*, Wellington, Government Printer.

HACHÉ, Denis (1999). Éducation et mondialisation à l'aube du prochain millénaire : les répercussions pour les professionnels de l'éducation, [en ligne], http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/27-1/Hache.html

HIPKINS, R. (s. d.). *Rethinking the self and the social in the 'Knowledge age': Learning opportunities provided by Health and Physical Education in the New Zealand Curriculum*, Document non publié du NZCER.

HORIZON FINANCIAL (Page consultée le 30 novembre 2005). *Academic*, [en ligne], http://www.horizonfinancial.co.nz/nz/academic.html

KISKE, Edward et Helen LADD (2000). *When Schools Compete*, [en ligne], http://www.children.smartlibrary.org/NewInterface/segment.cfm?segment=2139

LOCAL COUNCILS NEW ZEALAND (Page consultée le 30 novembre 2005). *Local Government Statistical Overview*, [en ligne], http://www.localcouncils.govt.nz/lgip.nsf/wpg_url/About-Local-Government-Local-Government-Statistical-Overview-Index

LE MÉTAIS, Joanna (Page consultée le 30 novembre 2005). *New Zealand Stocktake : an international critique*, [en ligne], http://www.minedu.govt.nz/web/downloadable/dl7473_v1/cs7258---nfer-le-metais.doc

MCGEE en coll. (Page consultée le 30 novembre 2005). *Curriculum Stocktake : National School Sampling Study. Teachers' Experience in Curriculum Implementation : General Curriculum, Mathematics and Technology*, [en ligne], http://www.minedu.govt.nz/web/downloadable/dl7473_v1/cs7491---school-sampling-study1.pdf

MCGEE en coll. (Page consultée le 30 novembre 2005). *Curriculum Stocktake : National School Sampling Study. Teachers' Experience in Curriculum Implementation : English, Languages, Science and Social Studies*, Hamilton, University of Waikato, [en ligne], http://www.minedu.govt.nz/web/downloadable/dl8226_v1/nsss.pdf

MCGEE en coll. (Page consultée le 30 novembre 2005). *Curriculum Stocktake : National School Sampling Study. Teachers' Experience in Curriculum Implementation : General Curriculum, Arts, Health and Physical Education*, Hamilton, University of Waikato, [en ligne], http://www.minedu.govt.nz/web/downloadable/dl8894_v1/curriculum-stocktake-report.pdf

MCGEE en coll. (Page consultée le 30 novembre 2005). *Curriculum Stocktake : National School Sampling Study. Case Studies of Schools : Implementation of National Curriculum*, Hamilton, University of Waikato, [en ligne], http://www.minedu.govt.nz/web/downloadable/dl8894_v1/curriculum-stocktake-case-studies.pdf

MINISTRY OF EDUCATION (Page consultée le 30 novembre 2005). *Schooling in New Zealand. A Guide*, [en ligne], http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout+document&documentid=6169&indexid=1072&indexparentid=1000

MINISTRY OF EDUCATION (Page consultée le 30 novembre 2005). *July 2000 School Statistics*, [en ligne], http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout=document&documentid=5399&data=1

MINISTRY OF EDUCATION (Page consultée le 30 novembre 2005). *Curriculum Stocktake Report to Minister*, [en ligne], http://educationcounts.edcentre.govt.nz/publications/downloads/curriculum-stocktake-mreport.pdf

MINISTRY OF EDUCATION (Page consultée le 30 novembre 2005). *A Summary of Feedback From the First Meeting of the Curriculum Stocktake Reference Group, 2001*, [en ligne], http://www.nzcer.org.nz/pdfs/CSfirst.pdf

MINISTRY OF EDUCATION (Page consultée le 30 novembre 2005). *The National Education Guidelines*, [en ligne], http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout=document&documentid=8221&indexid=8186&indexparentid=1012

MINISTRY OF EDUCATION (Page consultée le 30 novembre 2005). *The New Zealand Curriculum Framework*, [en ligne], http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout=document&documentid=3561&data=l

MINISTRY OF EDUCATION (Page consultée le 30 novembre 2005). *EEO Planning Ressources for Schools*, [en ligne], http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout=document&documentid=8235&indexid=1010&indexparentid=1072

NATIONAL EDUCATION MONITORING PROJECT (Page consultée le 30 novembre 2005). *An Introduction to NEMP*, [en ligne], http://nemp.otago.ac.nz/i_about.htm

NEW ZEALAND COUNCIL FOR EDUCATIONAL RESEARCH (Page consultée le 30 novembre 2005). *New Zealand Council for Educational Research Act 1972*, [en ligne], http://www.legislation.govt.nz/browse_vw.asp?content-set=pal_statutes

NEW ZEALAND COUNCIL FOR EDUCATIONAL RESEARCH (Page consultée le 30 novembre 2005). *Impacts of Education Reform (1989-1999)*, [en ligne], http://www.nzcer.org.nz/default.php?products_id=133

NEW ZEALAND CURRICULUM MARAUTANGA PROJECT (Page consultée le 30 novembre 2005). *Anew Zealand Curriculum Marautanga Project*, [en ligne], http://www.tki.org.nz/r/nzcurriculum/about/index_e.php

NEW ZEALAND EDUCATIONAL INSTITUTE (Page consultée le 30 novembre 2005). *National Executive Report, 2003*, [en ligne], http://www.nzei.org.nz/am2003/rourousupp2003.pdf

NEW ZEALAND IMMIGRATION SERVICE (Page consultée le 30 novembre 2005). *Education : Everything You Need to Know About Education in New Zealand*, [en ligne], http://www.immigration.govt.nz/NR/rdonlyres/CF33D2BC-44E5-49C3-B124-8ABD8B24C12B/0/Education.pdf

NEW ZEALAND QUALIFICATION AUTHORITY (Page consultée le 30 novembre 2005). *Introduction*, [en ligne], http://www.nzqa.govt.nz/qualifications/index.html

NEW ZEALAND'S RESEARCH ARCHIVE (Page consultée le 30 novembre 2005). *Education Act 1989*, [en ligne], http://rangi.knowledge-basket.co.nz/gpacts/public/text/1989/an/080.html

RAE, Ken (Page consultée le 30 novembre 2005). *School Choice in New Zealand : Enrolment Scheme Policy and Potential Impacts of the 1998 Education Amendment (No 2) Act*, [en ligne], http://www.aare.edu.au/99pap/rae99173.htm

RUTHERFORD, Justine (Page consultée le 30 novembre 2005). *Key Competencies in the New Zealand Curriculum : A snapshot of consultation*, (2004) [en ligne], http://www.tki.org.nz/r/nzcurriculum/docs/consult-snapshot.doc

THE ONLINE LEARNING CENTER (Page consultée le 30 novembre 2005). *National Curriculum Statements*, [en ligne], http://www.tki.org.nz/r/governance/nzcf/curric_standards_e.php

THE ONLINE LEARNING CENTER (Page consultée le 30 novembre 2005). *References*, [en ligne], http://www.tki.org.nz/r/nzcurriculum/references_e.php

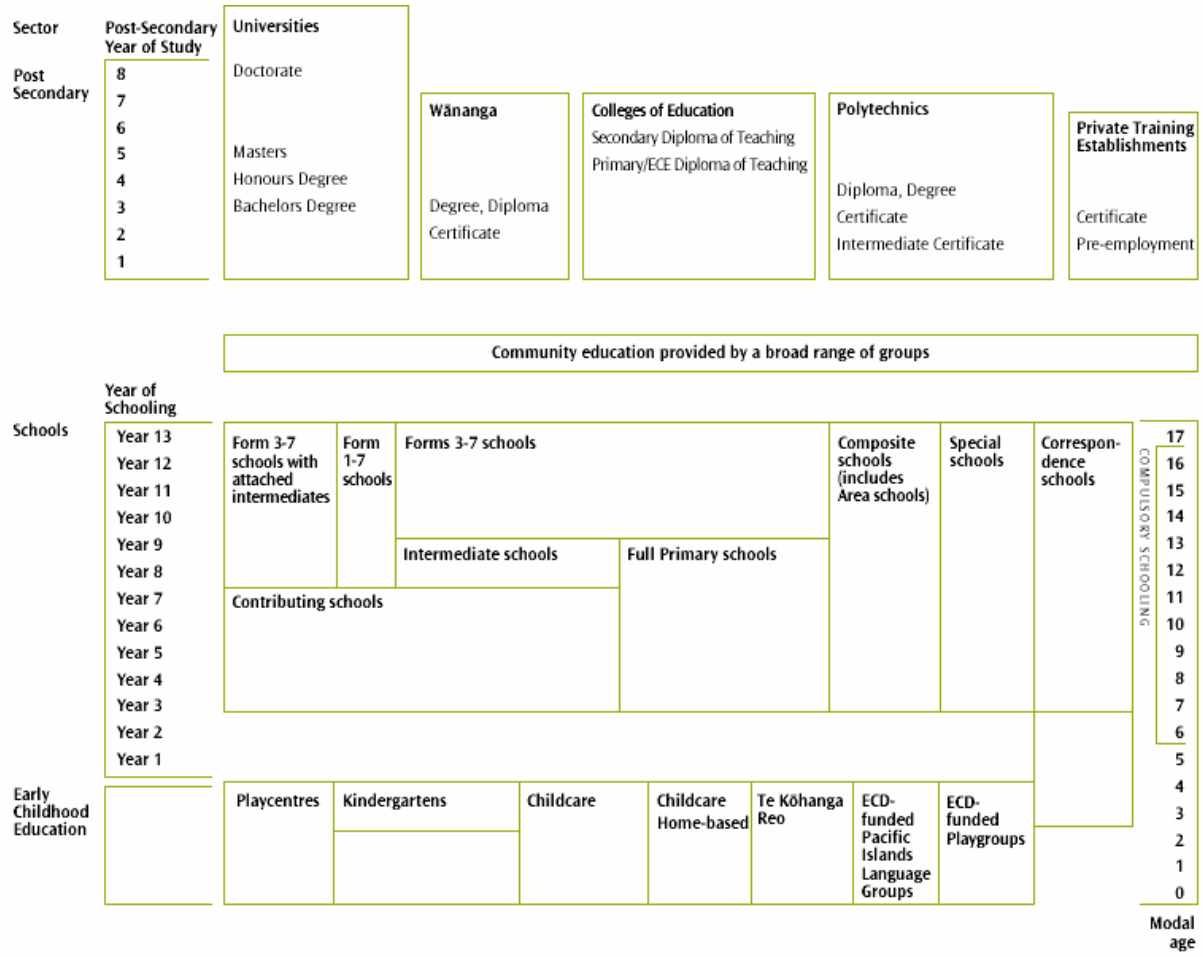
TRÉSOR DE LA LANGUE FRANÇAISE AU QUÉBEC (Page consultée le 30 novembre 2005). *Nouvelle-Zélande*, http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/pacifique/nlle-zelande.htm

WIKIPÉDIA - L'ENCYCLOPÉDIE LIBRE (Page consultée le 30 novembre 2005). *New Zealand*, [en ligne], http://en.wikipedia.org/wiki/New_zealand#History

WYLIE, Cathy (1999). *Ten Years On. How Schools View Educational Reform*, [en ligne], http://www.nzcer.org.nz/pdfs/7483.pdf

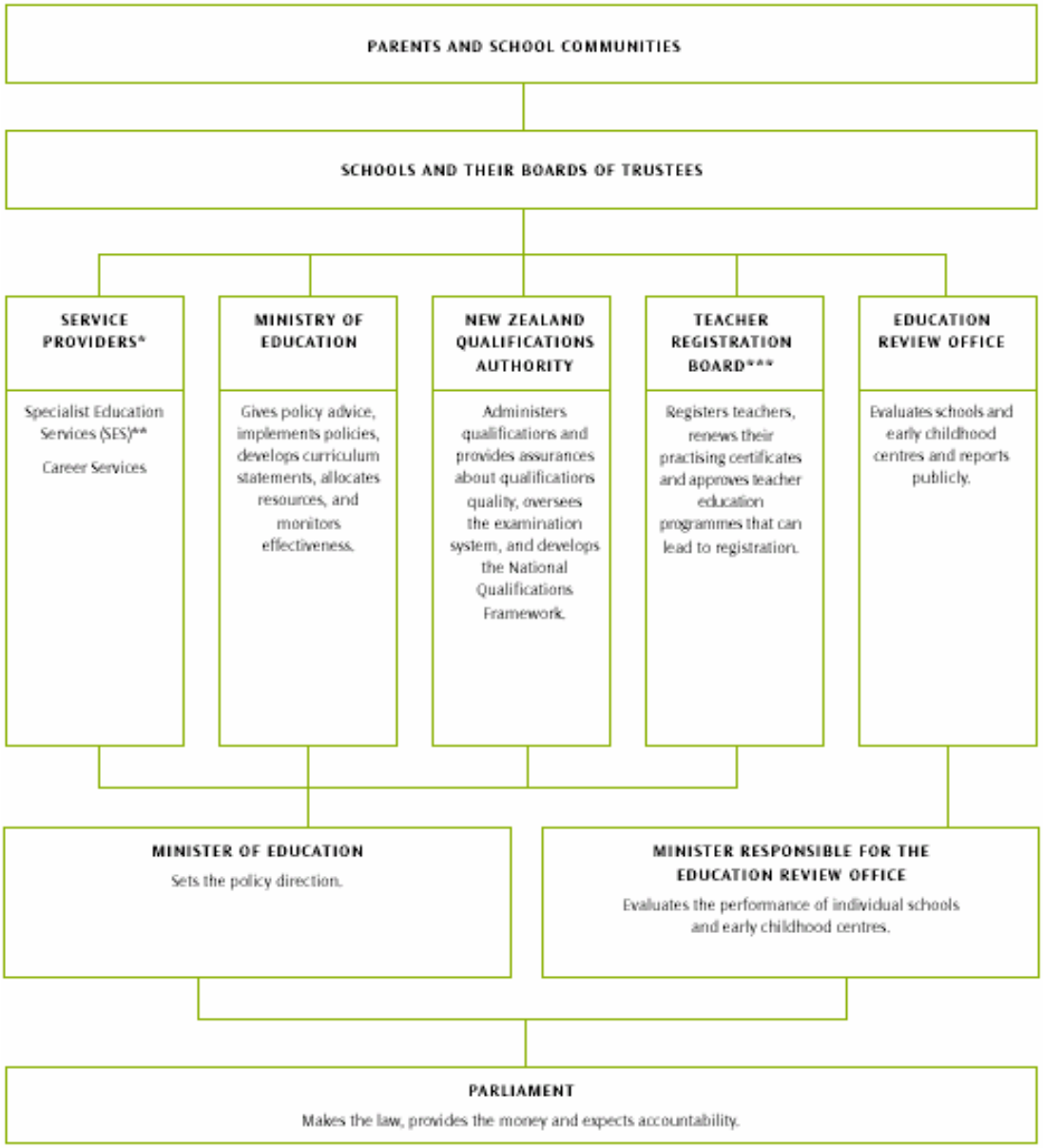
WYLIE, Cathy (1990). *The Impacts of Tomorrow's Schools in Primary Schools and Intermediates. 1989 Survey Report*, [en ligne], http://www.nzcer.org.nz/pdfs/3600.pdf

ANNEXE I : LE SYSTÈME D'ÉDUCATION NÉO-ZÉLANDAIS[244]



244 Ministry of Education, *Schooling in New Zealand : A Guide*, p. 7, http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout+document&documentid=6169&indexid=1072&indexparentid=1000

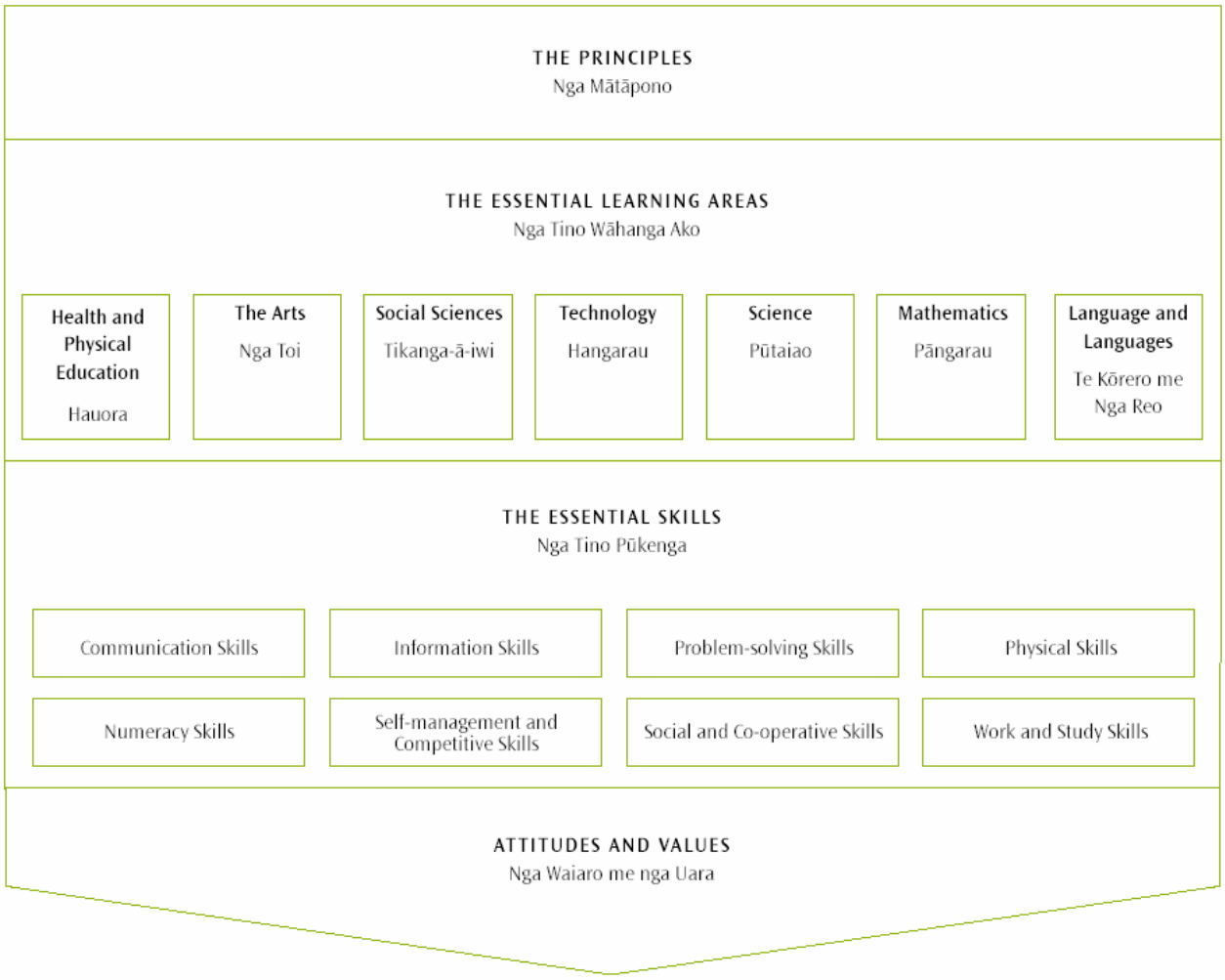
ANNEXE II : AGENCES IMPLIQUÉES EN ÉDUCATION EN NOUVELLE-ZÉLANDE[245]



* *The two other Crown education agencies are Early Childhood Development and Skill New Zealand.*
** *SES will be disestablished and its services transferred to the Ministry of Education by February 2002.*
*** *The Education Amendment Bill No.2 includes a proposal to introduce an Education Council that would replace the TRB.*

245 Ministry of Education, *Schooling in New Zealand : A Guide*, p. 8, http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout+document&documentid=6169&indexid=1072&indexparentid=1000

ANNEXE III : THE NEW ZEALAND CURRICULUM FRAMEWORK[246]



National curriculum statements specify clear learning outcomes against which students' achievement can be assessed.

246 Ministry of Education, *Schooling in New Zealand : A Guide*, p. 18, http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout+document&documentid=6169&indexid=1072&indexparentid=1000

ANNEXE IV : LES MOTS CLÉS EMPLOYÉS POUR LA REVUE DE LITTÉRATURE[247]

Pedagogy delivery first nations ESOL (second) language acquisition professional development teachers knowledge-content teachers knowledge-pedagogical	Maori education Multicultural assessment summative textbooks IT	indigenous immersion formative diagnostic resources education outcomes
Educational outcomes Maori multicultural Pacific Island students disability years of schooling students of differing abilities e.g. gifted	indigenous immigrants gender qualifications human capital low achievers	first nations Maori students low decile students barriers curriculum outcomes
Curriculum national voluntary school standards subject areas state outcomes outcome based curriculum education for a global society	state national standards hours of instruction outcomes individual outcomes knowledge based society multicultural	mandated state standards student teacher ratio national outcomes curriculum aims life long learners
Assessment assessment systems national assessment monitoring compulsory influence pedagogy values learning outcomes	formative assessment authentic assessment evaluation school based teachers learning different populations	summative assessment testing standardisation qualifications teaching effects attitudes
Social and Economic Outcomes self reliance human capital	employment	parenting/family

[247] Malcolm Carr en coll., *The effects of curricula and assessment on pedagogical approaches and on educational outcomes*, chapitre 2.2, http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout=document&documentid=5610&data=l#P13_263

ONTARIO

ONTARIO

L'Ontario est la plus importante des 10 provinces de la Confédération canadienne, avec une population de 12,2 millions d'habitants, une superficie de 1,1 million de kilomètres carrés (2001) et une croissance du PIB de plus de 2,2 %[248].

Son système de gouvernement, une démocratie constitutionnelle, s'inscrit dans la même tradition parlementaire britannique que celui du gouvernement fédéral et des autres provinces et territoires. Le pouvoir officiel revient au lieutenant-gouverneur, nommé par la Reine sous la recommandation du premier ministre du Canada[249]. Le pouvoir effectif est partagé suivant un principe de séparation entre les branches législative, judiciaire et exécutive. Le pouvoir législatif est exercé par 103 députés, représentants de circonscriptions élus à la majorité simple, réunis à l'Assemblée législative. Le pouvoir judiciaire relève du procureur général ou du ministre de la Justice et est exercé par divers tribunaux : la Cour d'appel, la Cour supérieure, la Cour de justice et la Cour des petites créances. Le pouvoir exécutif ou l'administration générale du gouvernement est sous la responsabilité du Cabinet, constitué du premier ministre, le chef du parti ayant le plus grand nombre de députés élus à l'Assemblée, ainsi que des ministres nommés par le premier ministre. La tâche de l'exécutif est partagée entre divers ministères. On distingue les ministères à caractère économique (agriculture, énergie, industrie, ressources naturelles, etc.) des ministères à caractère général (ministères centraux, services gouvernementaux, revenu, affaires intergouvernementales, etc.) et des ministères à caractère social (santé, citoyenneté, culture et communication, éducation, etc.[250]).

Les ministères voient à l'application et à la gestion des politiques et des programmes publics avec l'appui d'organismes plus ou moins indépendants, de sociétés d'État, d'agences et d'unités autonomes de service. En matière d'éducation, ces instances travaillent et coordonnent leurs actions en fonction des modalités et des finalités définies par la *Loi sur l'éducation*[251].

En Ontario, l'élaboration et la mise en œuvre de l'enseignement et de la formation doivent tenir compte de divers facteurs sociaux, culturels et économiques, dont l'appartenance religieuse et linguistique, les variations démographiques, le multiculturalisme croissant et les exigences d'un monde nouveau à construire. C'est dans ce contexte général que s'est fait de plus en plus sentir la nécessité d'un changement au sein du système éducatif ontarien vers le milieu des années 1990.

1 PRINCIPALES CARACTÉRISTIQUES DU SYSTÈME SCOLAIRE DE L'ONTARIO (ENSEIGNEMENT PRIMAIRE)

1.1 Partage des compétences entre les divers paliers de gouvernement

En vertu de la Constitution canadienne, l'éducation est un champ de compétence provinciale. Toutefois, le gouvernement fédéral conserve une certaine juridiction en apportant aux systèmes éducatifs provinciaux un soutien financier et en participant à des programmes d'aide aux élèves

248 Gouvernement de l'Ontario, *Ministère des Finances*, http://www.fin.gov.on.ca/french/index.html

249 Gouvernement de l'Ontario, *Un aperçu de la politique du gouvernement de l'Ontario*.

250 George G. Bell et Andrew D. Pascoe, *The Ontario Government, Structure and Functions*.

251 Voir le texte intégral de la loi de 1990, en version française, y compris les modifications jusqu'en 2005. Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Loi sur l'éducation*, http://www.e-laws.gov.on.ca/DBLaws/Statutes/French/90e02_f.htm

en difficulté. De plus, il reste responsable de l'enseignement primaire et secondaire offert aux enfants autochtones. Enfin, un secrétariat national, le Conseil des ministres de l'éducation (Canada), regroupe les ministres de l'Éducation des provinces et des trois territoires appelés à échanger sur des problèmes communs à toutes les juridictions[252].

Le plus haut niveau décisionnel et administratif provincial demeure le ministère de l'Éducation. Il définit l'orientation générale de la politique éducative et administre la *Loi sur l'éducation* et ses règlements.

Au niveau local, les conseils scolaires de district dispensent aux élèves les services d'enseignement et assurent le fonctionnement des écoles. Tout en se conformant à la *Loi sur l'éducation*, les conseils scolaires adaptent les politiques éducatives provinciales aux situations locales. Ils doivent aussi fournir et gérer, dans les limites de leur territoire de juridiction, la prestation de services d'enseignement et les installations nécessaires[253].

1.2 Structure administrative du système scolaire et degré d'autonomie des écoles

1.2.1 Enseignement primaire

L'enseignement élémentaire est composé de :

- la maternelle et du jardin d'enfants destiné aux enfants de 4 à 5 ans;
- l'enseignement primaire qui s'étend de la 1re année à la 8e année et qui est offert dès l'âge de 6 ans[254].

L'enseignement offert est conforme à un programme uniformisé à l'échelle de la province[255].

Au cours de l'année scolaire 2003-2004, l'enseignement primaire public comptait 4 010 écoles élémentaires et 71 274 enseignants[256]. L'école est obligatoire de 6 ans à 16 ans.

1.2.2 Institutions responsables de l'enseignement primaire

Niveau provincial : ministère de l'Éducation et organismes

- Ministère de l'Éducation

Le ministère de l'Éducation est l'institution responsable de l'enseignement primaire en Ontario[257].

252 Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, *Page d'accueil*, http://www.cmec.ca/

253 Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Aperçu de l'éducation élémentaire et secondaire*, http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/es_overview.html

254 *Ibid*.

255 *Ibid*. Voir Section 1.1.

256 Statistiques les plus récentes tirées du site : Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Coup d'œil*, http://www.edu.gov.on.ca/fre/educationFacts.html

257 Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Politiques et financement*, http://www.edu.gov.on.ca/

La *Loi sur l'éducation* définit les responsabilités du ministère de l'Éducation que sont notamment :

- l'élaboration des politiques et des lignes directrices relatives à l'élaboration des programmes d'études, à l'évaluation des résultats scolaires et aux fonctions et responsabilités des autorités scolaires et des partenaires;
- la prestation de programmes et de services d'éducation aux élèves en difficulté;
- la conception du matériel didactique[258].

Afin de remplir ces mandats, le travail au sein du ministère de l'Éducation est partagé entre diverses unités administratives, soit :

- la division de la planification stratégique et des programmes de l'éducation élémentaire et secondaire;
- la division des opérations et des finances de l'éducation élémentaire et secondaire;
- la division de l'enseignement et du développement du leadership;
- l'éducation en langue française et son administration;
- la division de la gestion et des services ministériels.

Le Ministère est également assisté par des organismes divers qui conservent vis-à-vis de ce dernier une plus ou moins grande indépendance.

◆ Office de la qualité et de la responsabilité en éducation[259]

L'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) est un organisme autonome créé en 1996. Son conseil d'administration relève du ministre de l'Éducation et fonctionne dans le cadre d'un protocole d'entente. En ce qui concerne l'enseignement primaire, l'OQRE a pour mandat :

- de concevoir et d'administrer les tests de rendement des élèves du primaire;
- de communiquer au Ministère et au public les résultats de ces tests;
- d'évaluer la performance des conseils scolaires;
- de formuler des recommandations visant à améliorer les résultats des tests.

◆ Conseil consultatif du/de la ministre sur l'éducation de l'enfance en difficulté[260]

Créé en 1974 sous le nom d'*Advisory Committee on Special Education*, le Conseil consultatif du/de la ministre sur l'éducation de l'enfance en difficulté a pour rôle de soumettre des recommandations au ministre de l'Éducation sur tout ce qui a trait à la prestation des services et des programmes pour les élèves en difficulté, à la demande du ministère de l'Éducation ou d'un autre ministère. Le Conseil consultatif du ministre sur l'éducation de l'enfance en difficulté compte parmi ses 24 membres un représentant des élèves, un représentant de la communauté

258 Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Conseils d'école : un guide à l'intention des membres*, p. 11.2, http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/council/guide.html

259 Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, *Page d'accueil*, http://www.eqao.com/categories/home.aspx?Lang=F

260 Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Conseil consultatif du/de la ministre sur l'éducation de l'enfance en difficulté,* http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/abcs/acse/acse_fre.html

autochtone et des représentants des ministères de la santé, de l'éducation et des services sociaux.

◆ Secrétariat de la littératie et de la numératie[261]

Créé au printemps 2004 et faisant partie du ministère de l'Éducation, le Secrétariat de la littératie et de la numératie aide le ministère de l'Éducation et les conseils scolaires à mettre en œuvre la nouvelle stratégie du gouvernement de l'Ontario. Cette stratégie propose une série de mesures propres à rendre l'élève capable :

- d'apprendre lorsqu'il se présente à l'école;
- d'atteindre, à l'âge de 12 ans, un haut niveau de compétences en lecture, en écriture, en mathématiques et en compréhension;
- d'être initié à la musique et aux arts, de faire régulièrement de l'activité physique, de connaître les bienfaits d'un mode de vie sain;
- d'avoir accès à une gamme complète d'activités parascolaires, de se savoir en sécurité tant dans les murs de l'école que dans la cour d'école;
- d'obtenir des résultats probants à la fin de son éducation dans le système public;
- d'obtenir des résultats qui reflètent ses aptitudes et sa motivation à réussir.

Le Secrétariat de la littératie et de la numératie a pour mandat de travailler avec les conseils scolaires afin de mettre sur pied les stratégies et les outils nécessaires pour atteindre ces objectifs.

◆ Conseil ontarien des parents

Dans le cadre du projet *La voix des parents* visant à fonder un nouvel organisme de parents plus représentatif, le ministère de l'Éducation a constitué en novembre 2004 un groupe de parents nommés par le ministre de l'Éducation. Le groupe a pour mandat de conseiller le ministre sur la création d'un organisme autonome chargé de représenter les parents d'élèves du primaire et du secondaire auprès du gouvernement de l'Ontario. Le Conseil des parents a déposé en février 2005 son rapport contenant des recommandations à cet effet et les résultats de la consultation publique.

■ Niveau local : conseils scolaires, directions d'écoles et parents

Diverses instances administratives et organismes de consultation se retrouvent au niveau local du système éducatif. Un survol laisse apercevoir la manière dont elles coordonnent leurs actions en matière d'enseignement primaire.

[261] Le gouvernement McGuinty présente sa vision en matière d'excellence dans le domaine de l'éducation publique. Gouvernement de l'Ontario, *Document d'information*, http://www.premier.gov.on.ca/french/news/Literacy042204_bd1.asp

◆ Conseils scolaires[262]

Chaque école subventionnée par les fonds publics de l'Ontario fait partie d'un conseil scolaire. Dirigé par des représentants officiels appelés « conseillers », chaque conseil scolaire est responsable des opérations financières et organisationnelles des écoles de son district. Les écoles sont ainsi regroupées en conseils scolaires selon leur emplacement, leur langue d'enseignement et leur désignation catholique ou publique. La province compte actuellement un total de 72 conseils scolaires de districts divisés en fonction des quatre systèmes administratifs cités plus haut. Les conseils scolaires sont répartis comme suit :

- 31 conseils publics de langue anglaise;
- 29 conseils catholiques de langue anglaise;
- 4 conseils publics de langue française;
- 8 conseils catholiques de langue française.

Les responsabilités des conseils scolaires sont les suivantes :

- construire, entretenir et meubler les écoles;
- offrir des programmes éducatifs qui satisfont aux besoins de la communauté scolaire, y compris les besoins des élèves en difficulté;
- gérer les fonds publics alloués par la province;
- superviser le fonctionnement des écoles et des programmes d'enseignement;
- créer un conseil d'école dans chaque établissement. Le conseil d'école est formé principalement de parents d'élèves et joue un rôle consultatif auprès des autorités scolaires;
- gérer les ressources humaines (personnel enseignant et non enseignant);
- surveiller le rendement du personnel enseignant;
- choisir les manuels scolaires et le matériel d'apprentissage figurant sur la liste approuvée du ministère de l'Éducation[263].

Chaque conseil scolaire est élu et dirigé par un président. Son administration est assurée par un directeur de l'éducation qui fait également partie du conseil. Le directeur de l'éducation est l'agent d'éducation en chef et le responsable du service administratif du conseil qui l'emploie. Il doit assurer et maintenir une organisation efficace ainsi que les programmes nécessaires à la mise en oeuvre des politiques établies par le conseil dans son champ de responsabilités[264].

---

262 Aussi appelés « Conseils de secteur scolaire de district » (*school board*, l'équivalent de la « commission scolaire » au Québec, à distinguer de *school council* ou conseil d'école). Voir Gouvernement de l'Ontario, *Loi sur l'éducation*, art. 59, http://www.e-laws.gov.on.ca/DBLaws/Statutes/French/90e02_f.htm#BK92.

263 Bien que ce soit le ministre de l'Éducation qui établisse la politique générale des écoles, ce sont les conseils scolaires de l'Ontario qui gèrent les écoles de la province financées par les deniers publics. Voir Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Conseils d'école : un guide à l'intention des membres*, p. 11.4, http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/council/guide.html

264 Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Loi sur l'éducation*, art. 183, http://www.e-laws.gov.on.ca/DBLaws/Statutes/French/90e02_f.htm Voir également le site de l'Ordre des enseignants et des enseignantes de l'Ontario, *Enseigner en Ontario*, http://www.enseignerenontario.ca/fr/staffing.htm

Les dépenses des conseils scolaires sont couvertes par deux sources de financement : les subventions provinciales et les impôts fonciers[265].

◆ Conseil d'école[266]

Chaque école est assistée d'un conseil d'école dont la mission consiste, avec la participation active des parents, à améliorer le rendement des élèves et à accroître la responsabilité du système d'éducation envers les parents.

Le conseil d'école réalise sa mission principalement en faisant des recommandations au directeur de l'école et au conseil scolaire qui l'a créé.

Le conseil d'école est composé :

- d'une majorité de parents;
- d'un directeur d'école qui peut déléguer cette responsabilité à un directeur adjoint;
- d'un enseignant employé par l'école, autre le directeur ou le directeur adjoint;
- d'un membre du personnel non enseignant de l'école;
- d'un élève dans le cas des écoles secondaires (facultatif pour les écoles élémentaires);
- d'au moins une représentante ou un représentant communautaire nommé par le conseil élu;
- d'une personne nommée par une association scolaire faisant partie de l'*Ontario Federation of Home and School Associations*, de l'*Ontario Association of Parents in Catholic Education* ou de Parents partenaires en éducation, qui est représentée à l'école.

Les membres des conseils d'écoles sont élus chaque année par les enseignants, les autres personnes employées à l'école et les élèves. Le directeur d'école et son adjoint ne sont pas habilités à voter.

◆ Directeur d'école

Chaque école d'un district scolaire est dirigée par un directeur d'école nommé par le conseil d'école et choisi dans la mesure du possible parmi les enseignants de l'école[267]. En plus de gérer le budget qui lui est confié par le conseil scolaire, le directeur est chargé de mettre à jour les dossiers des élèves, de discipliner ces derniers, d'assigner les classes au personnel enseignant, de soumettre ses recommandations au conseil scolaire en ce qui a trait aux nominations,

---

265 Pour des détails sur le mécanisme de financement des conseils scolaires, voir Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Le financement de l'éducation en Ontario 1997, Une description du modèle de financement de l'éducation*, http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/edfundf.pdfww.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/council/councilf02.pdf Ministère de l'Éducation, Division des opérations et des finances, *Financement de l'éducation pour 2005-2006*, http://bmemos.edu.gov.on.ca/Memos/B2005/B_05F.pdf Voir également Gouvernement de l'Ontario, « Prélèvements d'impôts scolaires », *Loi sur l'éducation*, art. 257,7, http://www.e-laws.gov.on.ca/DBLaws/Statutes/French/90e02_f.htm#BK282

266 Gouvernement de l'Ontario, *Loi sur l'éducation*, art. 61, http://www.e-laws.gov.on.ca/DBLaws/Statutes/French/90e02_f.htm#BK92

267 Les processus qui régissent l'affectation ou la sélection des directeurs d'écoles et des directeurs adjoints d'écoles sont mis en place par les conseils scolaires.

promotions, rétrogradations et licenciements du personnel enseignant, et finalement, de s'assurer que les bulletins des élèves soient envoyés aux parents[268].

- Parents

Les parents jouent un rôle actif dans l'apprentissage des élèves en communiquant avec le personnel enseignant et les conseils scolaires. Certains conseils scolaires ont mis sur pied une association foyer-école locale qui fournit aux parents, au personnel enseignant et au directeur d'école un forum leur permettant d'échanger à propos du système scolaire. Ces associations permettent également aux parents de discuter avec d'autres parents de la même communauté scolaire[269].

1.2.3 Degré d'autonomie des écoles

Didactique

Quelques mesures mises de l'avant au cours des années 1990 ont fait perdre aux enseignants l'autonomie dont ils jouissaient sur le plan pédagogique. Ainsi, depuis l'entrée en vigueur de la *Loi sur l'amélioration de la qualité de l'éducation* en 1997, les écoles doivent se conformer aux programmes-cadres uniformisés élaborés par le ministère de l'Éducation. De plus, les nouveaux procédés d'évaluation de la performance du système éducatif fondés sur les résultats scolaires des élèves (voir section 3) ont contribué à orienter l'enseignement dispensé par les écoles et à restreindre ce dernier aux aspects couverts par les tests provinciaux annuels.

Pouvoir de taxation à des fins scolaires

En règle générale, ce sont les municipalités qui détiennent le pouvoir de taxation foncière directe, c'est-à-dire celui de prélever les impôts sur les biens immeubles situés dans leurs limites territoriales. Par ailleurs, les conseils scolaires peuvent fixer, prélever et percevoir des impôts sur l'évaluation des biens immeubles[270]. Des arrangements avec les municipalités sont toutefois convenus en ce qui concerne la perception comme telle des impôts scolaires[271]. Celles-ci versent ensuite aux conseils scolaires les sommes prélevées aux fins scolaires selon les modalités prévues par la Loi. Toutefois, c'est le ministère de l'Éducation qui détermine l'effectif et calcule les proportions de l'impôt foncier applicables[272].

---

268 *Ibid*.

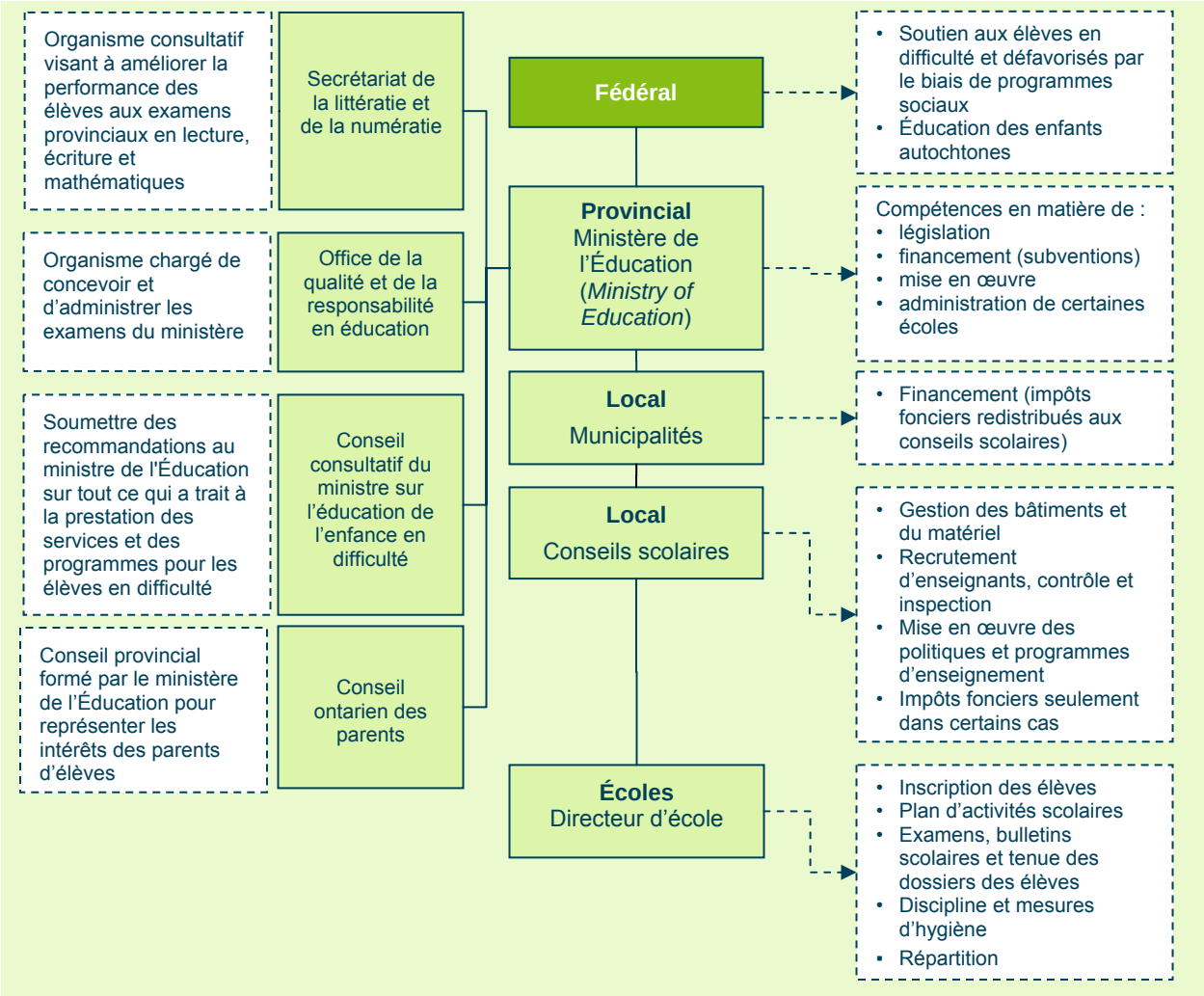
269 L'Ordre des enseignants et des enseignantes de l'Ontario, *Enseigner en Ontario*, http://www.enseignerenontario.ca/fr/schoolcommunity.htm

270 Gouvernement de l'Ontario, *Loi sur l'éducation*, art. 257.16, http://www.e-laws.gov.on.ca/DBLaws/Statutes/French/90e02_f.htm#BK302

271 *Ibid*., art. 257.17.

272 Gouvernement de l'Ontario, *Loi sur l'éducation*, article 257.9, http://www.e-laws.gov.on.ca/DBLaws/Statutes/French/90e02_f.htm#BK302

FIGURE 8 : SCHÉMA DE LA STRUCTURE ADMINISTRATIVE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE EN ONTARIO



2 BRÈVE PRÉSENTATION DE LA RÉFORME SCOLAIRE

2.1 Historique de la réforme

La réforme du système scolaire origine du milieu des années 1980 au cours desquelles le gouvernement a été confronté à des problèmes tels que la croissance démographique, l'immigration, la mondialisation des marchés et la crise des finances publiques[273].

[273] R.D. Gidney, « The Context for Policy Making » *From Hope to Harris: the Reshaping of Ontario's Schools*¸ Chapter 9, p. 165-182.

Entre 1985 et 1995, la situation du système éducatif était globalement la suivante :

- 129 conseils scolaires composés d'environ 1 900 administrateurs percevant entre 5 000 $ et 55 000 $ de salaire annuel : peu de ressources réservées à l'enseignement effectif;
- augmentation de 16 % des inscriptions;
- accroissement de 40 % du coût de la vie, de 82 % des dépenses des conseils scolaires et de 120 % des impôts fonciers pour l'éducation;
- faible participation des parents et des contribuables à la vie scolaire;
- absence de programmes d'études communs : chaque conseil scolaire avait son propre programme d'études;
- normes et critères d'évaluation variables à travers la province;
- performances peu satisfaisantes aux tests internationaux et nationaux : les résultats des élèves ontariens se situaient en-dessous des moyennes internationales et nationales aux tests PISA en mathématiques et en sciences (1995) et les élèves ontariens ont obtenu les plus faibles notes aux tests canadiens en 1995 (seuls les Territoires du Nord-Ouest ont obtenu de pires résultats).

En mai 1993, le gouvernement a créé la Commission royale sur l'éducation[274] afin de procéder à une analyse du système d'éducation aux niveaux élémentaire et secondaire. À la suite d'une vaste consultation publique (1994), la Commission a publié son rapport intitulé *Pour l'amour d'apprendre*[275] dans lequel elle conclut que le système d'éducation de l'Ontario, s'il a fonctionné relativement bien jusqu'ici, doit maintenant subir une transformation assez radicale, sous l'effet d'un ensemble de facteurs externes d'ordre économique, technologique, social et démographique.

La Commission royale sur l'éducation définit quatre stratégies qui devraient permettre de changer en profondeur l'école, l'apprentissage et l'enseignement :

- la professionnalisation et le perfectionnement des enseignants et enseignantes;
- un apprentissage dès la petite enfance;
- la technologie de l'information comme outil incontournable;
- l'éducation en partenariats communautaires, c'est-à-dire l'implication de la communauté dans la gestion de l'éducation[276].

Pour mettre en œuvre ces stratégies, 167 recommandations sont émises par la Commission royale sur l'éducation. Ces recommandations (celles relatives à l'enseignement élémentaire) sont présentées dans la section 2.2 (contenu de la réforme) étant donné que la plupart de celle-ci ont été suivies par le ministère de l'Éducation dans le cadre de la réforme scolaire lancée par le gouvernement de Mike Harris dès son arrivée au pouvoir en 1995. Cette réforme scolaire s'inscrit

274 Ministère de l'Éducation, *Commission royale sur l'éducation*, http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/abcs/rcom/mainf.html

275 Gouvernement de l'Ontario, *Pour l'amour d'apprendre : rapport de la Commission royale sur l'éducation*, http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/abcs/rcom/short/shortf.html

276 Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Le plan directeur de la Commission royale sur l'éducation en vue de changer le système scolaire de l'Ontario*, http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/abcs/rcom/newsf.html,.

dans le cadre de la C*ommon Sense Revolution* du nouveau gouvernement qui tente de « faire mieux avec moins » (*to do better with less*[277]).

2.2 Contenu de la réforme

La réforme éducative entreprise dès 1995 est à la fois administrative et pédagogique.

2.2.1 Réforme administrative

L'analyse de la Commission royale sur l'éducation portait en partie sur le rôle et la coordination des acteurs (le ministère, les conseils scolaires, les directions d'écoles, les municipalités), sur l'exercice de leurs pouvoirs et de leurs fonctions administratives ainsi que sur les mécanismes de financement du système scolaire. Les recommandations visent essentiellement à renforcer le pouvoir central du ministère de l'Éducation et à étendre son autorité sur les conseils scolaires.

Recommandations de la Commission royale sur l'éducation

Les principales recommandations de la Commission royale de l'éducation concernent :

- l'affirmation et la clarification par le ministère de l'Éducation de son rôle de leader et de grand gestionnaire, particulièrement à l'égard des conseils scolaires, des fédérations des enseignants et des facultés d'éducation, et l'élaboration d'un plan en vue d'assurer une communication plus complète avec toutes les personnes concernées par l'éducation élémentaire et secondaire;
- l'établissement des budgets par le ministère de l'Éducation pour chacun des conseils scolaires. Ces derniers n'auraient pas le pouvoir de lever des impôts, mais ils pourraient répartir les fonds reçus du Ministère en fonction de critères établis. À ce sujet, le gouvernement devrait adopter des mesures visant à assurer un financement égal par élève à l'échelle de la province, de même que le versement de sommes additionnelles à certains conseils scolaires aux fins d'une véritable équité. Les conseils scolaires pourraient percevoir, uniquement au moyen des taxes foncières résidentielles, une somme supplémentaire n'excédant pas 10 % de leur budget tel qu'établi par la province;
- la conception des programmes d'enseignement par le ministère de l'Éducation. Les conseils scolaires exécutent des politiques et directives émanant du Ministère, mais ont toutefois la latitude d'adapter les programmes en fonction des besoins particuliers de leurs milieux.

Mesures adoptées dans le cadre de la réforme scolaire

La plupart des recommandations ont été suivies par le gouvernement dans le cadre de la réforme scolaire. Le mécanisme de financement, notamment, a fait l'objet d'un examen particulier et de plusieurs révisions[278]. L'élément essentiel du nouveau mécanisme de financement établi par l'*Education Reform Act* (*Bill 160*) de 1997 est qu'il est axé sur les besoins des élèves et sur les effectifs, permettant d'allouer les fonds accessibles de manière équitable dans toute la province.

---

277 Cette « révolution » durera essentiellement de 1995 à 1998. Harris sera au pouvoir de 1995 à 2002. R.D. Gidney, « The Context for Policy Making » *From Hope to Harris: the Reshaping of Ontario's Schools*, Chapter 13.

278 Voir section 1.2.2 en ce qui concerne le financement des conseils scolaires.

En avril 1997, la *Loi de 1997 réduisant le nombre de conseils scolaires* (*Bill 104*) a fait passer, par une opération de fusion, les districts scolaires de 129 à 72[279].

2.2.2 Réforme pédagogique

La Commission royale sur l'éducation a fait plusieurs recommandations d'ordre pédagogique en ce qui concerne l'enseignement élémentaire. Celles-ci sont relatives au programme d'études, à l'évaluation du rendement scolaire et à la formation des enseignants. La plupart de ces recommandations ont été suivies dans le cadre de la réforme scolaire.

Recommandations et mesures relatives au programme pédagogique

La Commission royale sur l'éducation a notamment recommandé :

- la définition, par le ministère de l'Éducation, d'objectifs d'apprentissage en langue, mathématiques, sciences, informatique, apprentissage en groupe, relations interpersonnelles et sens des valeurs, depuis la maternelle jusqu'à la fin de l'école secondaire. Ces objectifs devraient être en lien avec les compétences et les habiletés requises au niveau postsecondaire;
- l'ajout de l'enseignement d'une troisième langue au programme d'études commun, et ce, de la maternelle à la 9e année;
- l'incorporation d'une période d'exercices physiques réguliers d'au moins 30 minutes au programme quotidien des écoles élémentaires;
- dès la 1re année et jusqu'à la 5e ou la 6e année, le suivi des progrès de chaque élève par un même enseignant pendant toutes les années que l'élève sera à l'école. Cet enseignant aura la responsabilité de tenir à jour le dossier scolaire de l'élève;
- l'établissement d'un « dossier cumulatif de l'élève » à compter de la 7e année. Ce dossier consignera les résultats scolaires et les autres expériences d'apprentissage de l'élève et sera considéré comme le principal outil de planification de ses études secondaires et postsecondaires. Ce dossier sera revu deux fois par année par l'élève, les parents et l'enseignant en charge du suivi de l'élève;
- l'élaboration d'un programme-cadre pour chaque matière enseignée dans le programme d'études commun. Ce programme-cadre guiderait les enseignantes et enseignants dans la préparation de programmes qui aideront les élèves à atteindre les résultats d'apprentissage énoncés dans le programme d'études commun. Ce programme-cadre devrait comporter pour les enseignantes et les enseignants des conseils pratiques sur les façons dont les parents peuvent aider leurs enfants à la maison;
- la possibilité pour chaque école et chaque conseil scolaire qui le souhaite d'élaborer et d'offrir des programmes qui s'ajoutent à ceux du programme d'études commun, à condition que ces programmes supplémentaires respectent des critères élaborés par la province et à condition qu'au moins 90 % du temps d'enseignement soit consacré au programme d'études commun, de la 1re à la 9e année.

[279] R.D. Gidney, « The Context for Policy Making » *From Hope to Harris: the Reshaping of Ontario's Schools*, p. 246-247.

La plupart des recommandations de la Commission ont été mises en œuvre, par exemple :

- un programme d'études national rigoureux et complet du jardin d'enfants à la 12e année ainsi que des objectifs d'apprentissage précis par niveau d'enseignement et par matière ont été définis;
- des tests provinciaux réguliers ont été mis en place pour s'assurer que les élèves apprennent le nouveau programme;
- un code de conduite a été adopté pour promouvoir la sécurité dans les écoles et le respect, la responsabilité et la civilité dans l'ensemble du système scolaire de l'Ontario;
- des bulletins scolaires normalisés ont été institués pour informer régulièrement les parents de la façon dont leurs enfants répondent aux exigences du nouveau programme de l'Ontario.

Recommandations et mesures relatives à l'évaluation du rendement scolaire

Les recommandations suivantes ont été faites par la Commission royale de l'éducation :

- mise au point, par le ministère de l'Éducation, de ressources pédagogiques permettant aux enseignants d'approfondir leurs connaissances et leur formation en matière d'évaluation et d'évaluer le travail des élèves avec exactitude et cohérence, et ce, en se référant aux objectifs d'apprentissage;
- conception d'un bulletin scolaire unique adapté à chaque classe. Appelé « rapport des progrès de l'élève », il sera directement lié aux objectifs et aux normes de l'année ou du cours en question et, toutes années confondues, il constituera le principal outil utilisé pour communiquer aux parents et aux élèves les progrès réalisés. Les conseils scolaires ne pourront en supprimer aucune partie, mais ils pourront demander au Ministère l'autorisation d'y ajouter des données;
- révision par le ministère de l'Éducation de son propre système d'évaluation;
- mise en place de deux évaluations uniformes à la fin de la 3e année, l'une en lecture et écriture, l'autre en calcul, en fonction de normes et d'objectifs d'apprentissage bien définis et parfaitement connus des enseignantes et enseignants, des parents et des élèves;
- création d'un organisme indépendant du ministère de l'Éducation et chargé de l'élaboration, de l'administration, de la notation et de la communication des résultats des évaluations;
- élaboration par le ministère de l'Éducation de plans pluriannuels détaillés en prévision d'évaluations à grande échelle (enquêtes sur les programmes, contrôle des examens), ceux-ci précisant les données à recueillir et la façon dont la mise en oeuvre sera surveillée.

L'essentiel des recommandations a été suivi puisque le ministère de l'Éducation a procédé à la révision de son mécanisme d'évaluation. Ce mécanisme du rendement des élèves est présenté dans la section 3 de la présente étude.

Recommandations et mesures relatives aux enseignants

Plusieurs recommandations ont été émises par la Commission royale sur l'éducation à propos de la formation des enseignants : stages d'observation et de pratique pédagogique, au moins trois mois d'enseignement dès la deuxième année sous la surveillance du personnel scolaire, perfectionnement professionnel obligatoire, etc.

Une recommandation majeure a été l'établissement d'un Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario dont les pouvoirs, les responsabilités de même que l'adhésion à l'Ordre seraient prescrits par la loi. L'Ordre devrait être responsable de fixer les normes de la profession, de délivrer le brevet d'enseignement et d'approuver les programmes de formation des enseignants.

Cette recommandation a été suivie puisque l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario[280] a été créé par la *Loi de 1996 sur l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario*.

2.3 Organisation de la réforme

2.3.1 Structure organisationnelle de la réforme

Commission d'amélioration de l'éducation

La Commission d'amélioration de l'éducation a été créée par la *Loi de 1997 réduisant le nombre de conseils scolaires* pour encadrer la transition des 129 conseils scolaires aux 72 nouveaux conseils scolaires de district établis en 1998. Elle a par la suite examiné chacun des conseils scolaires et a produit une série de rapports sur leur restructuration[281]. La Commission d'amélioration de l'éducation n'existe plus.

Ministère de l'Éducation

Le ministère de l'Éducation est le principal responsable de la mise en œuvre de la réforme scolaire. En son sein, deux unités organisationnelles agissent dans ce cadre :

- la direction des politiques relatives au programme et à l'évaluation : elle est chargée d'élaborer les politiques (pour les écoles publiques) visant notamment le programme des écoles élémentaires et secondaires, ainsi que l'évaluation des élèves, y compris les bulletins provinciaux. Elle élabore aussi des politiques pour l'approbation des manuels et autre matériel didactique; coordonne les initiatives pour aider le personnel enseignant à mettre en oeuvre le nouveau programme et les politiques d'évaluation; élabore des procédés pour surveiller cette mise en oeuvre; élabore la stratégie provinciale d'apprentissage électronique. La direction entretient aussi des liens avec l'OQRE pour veiller à ce que les évaluations d'envergure soient étroitement liées aux normes du programme et à l'apprentissage des élèves[282];

280 L'Ordre des enseignants et des enseignantes de l'Ontario, *Payer votre cotisation en ligne*, http://www.oct.ca/home.aspx?lang=fr-CA

281 Ces rapports sont les suivants : Commission d'amélioration de l'éducation, *La voie de l'avenir : Rapport sur le temps d'apprentissage, le nombre d'élèves par classe et l'affectation du personnel, août 1997*, http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/eic/road1/eic1f.pdf Commission d'amélioration de l'éducation, *La voie de l'avenir II : Rapport sur le rôle des conseils, des conseillères et des conseillers scolaires, décembre 1997*, http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/eic/road2/eic2f.pdf Commission d'amélioration de l'éducation, *La voie de l'avenir – III : Rapport sur le rôle des conseils d'école*, http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/eic/road3/eic3f.pdf

282 Gouvernement de l'Ontario, *Direction des politiques relatives au curriculum et à l'évaluation*, http://www.pace.gov.on.ca/paceweb/owa/intersrv_fr.disp_service_unit?IN_UNIT_ID=UNT0002233

- la direction des politiques et des programmes en langue française : elle guide l'élaboration des politiques, des procédures et des programmes relatifs à l'éducation élémentaire et secondaire en langue française. Elle finance l'élaboration de matériel pédagogique en français, coordonne les activités de liaison avec la communauté francophone et administre des programmes de financement, dont le Programme des langues officielles dans l'enseignement et les mesures ciblées pour améliorer l'éducation en langue française[283].

Office de la qualité et de la responsabilité en éducation

Constitué en 1996, l'OQRE est un organisme autonome jouant un rôle central dans l'évaluation et la révision des mesures d'implantation de la réforme, car les tests provinciaux qu'il conçoit et administre permettent des ajustements en cours d'implantation des nouvelles mesures.

2.3.2 Calendrier de la réforme

La réforme scolaire en Ontario, une fois décidée en 1995, a été mise en œuvre progressivement par le gouvernement. Ainsi, en 1996, le ministère de l'Éducation a entrepris, pour la première fois, l'élaboration d'un programme pour l'ensemble de la province. Le nouveau programme du niveau élémentaire a été introduit simultanément pour toutes les années en septembre 1997 et 1998, contrairement au nouveau curriculum sur quatre ans du palier secondaire qui a été introduit une année à la fois, à partir de la 9e année, en septembre 1999, pour se terminer avec la 12e année, en septembre 2002.

Cette réforme s'est traduite par la mise en place de nouveaux organismes et par l'adoption d'une série de mesures législatives dont voici quelques exemples :

- 1996 : création de l'OQRE;
- 27 juin 1996 : Loi de 1996 sur l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario;
- 23 avril 1997 : Loi de 1997 réduisant le nombre de conseils scolaires;
- 1er décembre 1997 : *Education reform Act* (mécanisme de financement fondé sur les besoins des élèves et sur les effectifs, réglementation de la taille des classes);
- 20 juin 2000 : *Loi sur l'amélioration de la qualité de* l'enseignement (introduit l'imputabilité des conseils scolaires, la standardisation de l'évaluation);
- 14 juin 2000 : *The Safe Schools Act* (nouveaux pouvoirs octroyés aux directeurs d'écoles et aux enseignants pour assurer la sécurité dans les classes);
- 29 juin 2001 : *The Stability and Excellence in Education Act* (évaluation des enseignants);
- 12 décembre 2001 : *The Quality in the Classroom Act* (évaluation régulière des performances des enseignants et tests de qualification pour les nouveaux enseignants);
- 13 juin 2002 : *The Student Protection Act* (plans de sécurité des écoles, exigence de rapports en cas de violence sexuelle, exigence de vérification des antécédents pour toute personne appelée à être en contact avec les élèves, etc.).
- 2004 : création du Secrétariat de la littératie et de la numératie
- 2004 : création du Conseil ontarien des parents

283 Gouvernement de l'Ontario, *Direction des politiques et des programmes d'éducation en langue française*, http://www.pace.gov.on.ca/paceweb/owa/intersrv_fr.disp_service_unit?IN_UNIT_ID=UNT0002283

3 ÉVALUATION ET SUIVI

3.1 Partage des responsabilités en matière d'évaluation et de suivi

L'évaluation et le suivi du système scolaire sont essentiellement[284] sous la responsabilité de l'OQRE qui effectue des tests de rendement scolaire.

Toutefois, à ce système d'évaluation continu et cyclique s'ajoute l'évaluation du ministère de l'Éducation entreprise en 2003 par le Vérificateur général de l'Ontario.

3.2 Tests de rendement réalisés par l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation

3.2.1 Responsabilités de l'OQRE en matière d'évaluation

L'OQRE[285] est l'institution responsable de l'évaluation et du suivi du système scolaire en Ontario. Il s'agit d'une institution indépendante du ministère de l'Éducation qui a été créée en 1996 pour faire suite à l'une des recommandations de la Commission royale sur l'éducation.

Les principales responsabilités de l'OQRE sont d'évaluer la qualité et l'efficacité de l'enseignement élémentaire et secondaire en Ontario, de mesurer le degré de responsabilité publique (*accountability*) des conseils scolaires de la province et d'en faire rapport. Pour l'exercice clos le 31 mars 2003, ses dépenses s'élevaient à 50,7 millions de dollars canadiens.

Depuis 1996-1997, l'OQRE procède annuellement à des tests provinciaux (à grande échelle) fondés sur le programme éducatif national de l'Ontario, et ce, afin de faire le point sur la qualité de l'éducation et de proposer, de concert avec les enseignants et les parents, des solutions d'amélioration du rendement des élèves. Le processus d'évaluation de l'OQRE a été révisé en 2002[286] afin de le rendre conforme aux normes internationales actuelles et aux pratiques exemplaires en matière d'évaluation à grande échelle.

---

284 Rappelons également les différents rapports de la Commission d'amélioration de l'éducation qui ont permis d'encadrer la transition des 129 conseils scolaires aux 72 nouveaux conseils scolaires de districts. Voir section 2.3.1.

285 Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, *Des évaluations à l'appui de l'apprentissage*, http://www.eqao.com/categories/home.aspx?Lang=F

286 Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, *Les évaluations de l'OQRE : la qualité avant tout, Amélioration du programme d'évaluation de l'OQRE*, http://www.eqao.com/pdf_f/04/04p027f.pdf

Les principales améliorations apportées au processus sont présentées dans le tableau de la page suivante :

TABLEAU 25 : AMÉLIORATIONS DU PROGRAMME D'ÉVALUATION[287]

Améliorations principales à l'intention des élèves et des parents	Améliorations principales à l'intention des éducateurs
▪ Réduction de la durée des évaluations : durée totale de 6 heures pour les élèves de 3e et 6e année; ▪ Administration des tests plus tard dans l'année scolaire pour permettre aux professeurs d'enseigner la majeure partie du programme; ▪ Présentation des résultats plus détaillée. Les niveaux de notation 1 à 4 demeurent, mais des indications seront données pour situer l'élève au sein de chaque niveau.	▪ Renforcement de la participation des enseignants au processus d'évaluation; ▪ Production des rapports améliorée et plus rapide; ▪ Envoi de rapports aux enseignants pour leur permettre de se préparer en vue de la nouvelle rentrée scolaire; ▪ Précision améliorée des résultats facilitant la comparaison d'une année à l'autre; ▪ Participation régulière de groupes d'experts dont un groupe en psychométrie pour assurer la crédibilité et la qualité des évaluations.

Il est prévu que l'OQRE établisse un processus de révision systématique et cyclique de son processus d'évaluation par des pairs afin de permettre une mise à jour du processus. Cette révision sera entreprise par un comité composé d'au moins trois experts de renommée internationale dans l'élaboration et la gestion de l'évaluation à grande échelle. Le prochain cycle de révision est prévu pour 2009[288].

3.2.2 Processus d'évaluation

Objet de l'évaluation

Depuis 1996-1997, tous les élèves de 3e et de 6e année inscrits dans les écoles financées par le gouvernement sont évalués vers la fin de l'année scolaire (mai-juin[289]), en lecture, écriture et mathématiques. Les évaluations sont fondées sur les attentes et les contenus d'apprentissage en lecture, écriture et mathématiques prescrits dans le programme de l'Ontario, de la 1re à la 8e année.

Les évaluations de 3e année et de 6e année portent sur les points suivants :

- lecture : utiliser une gamme de stratégies et de conventions en lecture, comprendre des concepts, faire des déductions et relier des idées;
- écriture : utiliser des stratégies d'écriture et des conventions linguistiques, comprendre les tâches assignées, organiser des idées et communiquer avec la lectrice ou le lecteur;

287 Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, Les évaluations de l'OQRE, la qualité avant tout, Amélioration du programme d'évaluation de l'OQRE, Peaufiner le programme- Document d'information, http://www.eqao.com/pdf_f/04/04p022f.pdf

288 Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, *Les évaluations de l'OQRE, la qualité avant tout, Amélioration du programme d'évaluation de l'OQRE*, p.12, http://www.eqao.com/pdf_f/04/04p027f.pdf.

289 Il s'agit d'une amélioration apportée après la révision du processus d'évaluation : les tests sont administrés vers la fin plus tard durant l'année scolaire, de façon à ce qu'une plus grande partie du programme-cadre soit auparavant enseignée.

- mathématiques : démontrer ses connaissances et ses habiletés dans cinq domaines de mathématiques, c'est-à-dire numération et sens du nombre, géométrie et sens de l'espace, mesure, modélisation et algèbre ainsi que traitement des données et probabilité[290].

À titre d'exemple, le tableau suivant présente les habiletés, compétences et connaissances évaluées lors des tests de 3e année :

TABLEAU 26 : HABILETÉS, COMPÉTENCES ET CONNAISSANCES ÉVALUÉES LORS DES TESTS DE 3E ANNÉE[291]

Habiletés évaluées	
Lecture	▪ Dégager les explications explicites du texte; ▪ Inférer à partir des indices fournis dans le texte et en faisant appel aux connaissances acquises pour dégager l'information implicite voulue; ▪ Expliquer les réactions ou les sentiments que suscite le texte lu en faisant des liens entre les renseignements et les idées tirés du texte et les connaissances et expériences personnelles.
Écriture	▪ Développer des idées reliées entre elles et à l'intention du lecteur; ▪ Organiser le contenu des textes et enchaîner les idées de façon cohérente; ▪ Appliquer dans les textes les notions syntaxiques, lexicales et grammaticales de façon à ce que les erreurs ne nuisent pas à la communication.
Connaissances et compétences générales en mathématiques	
Lecture	▪ Comprendre les concepts et les procédures ▪ Choisir et appliquer les stratégies et processus appropriés dans le but de résoudre les problèmes; ▪ Communiquer clairement et complètement son raisonnement mathématique à l'aide du langage et des conventions mathématiques appropriés.
Compétences et connaissances en fonction des domaines du programme cadre de mathématiques	
Mathématiques	Numération et sens du nombre : ▪ représenter des nombres et des fractions. Comparer, mettre en ordre, choisir et effectuer des calculs comprenant les nombres entiers; ▪ résoudre des problèmes comprenant des nombres entiers. Mesure : ▪ comprendre et mettre en pratique les concepts de mesure par rapport au temps, à l'argent, à un périmètre, à un espace et à une masse; ▪ faire preuve de compréhension des termes en mesures et des rapports entre les concepts de mesure et les cerner. Géométrie et sens de l'espace : ▪ déterminer, comparer, trier et décrire des formes à trois et à deux dimensions; ▪ comprendre les concepts clés en géométrie transformationnelle. Modélisation et algèbre : ▪ cerner, ajuster et créer des modèles linéaires et non linéaires; ▪ déterminer les rapports entre les modèles. Traitement des données et probabilité : ▪ collecter des données, les organiser et les interpréter; ▪ utiliser les connaissances en probabilité afin de résoudre des problèmes.

290 Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, *Les élèves de l'Ontario continuent d'améliorer leurs compétences fondamentales en lecture, en écriture et en mathématiques*, http://www.eqao.com/NR/01nr.aspx?Lang=F&release=9

291 Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, *Test en lecture, écriture et mathématiques,* http://www.eqao.com/pdf_f/05/05P005f.pdf

Mécanisme et outils d'évaluation

Conception des tests

La première ébauche des tests est réalisée, sur la base d'un plan directeur, par une équipe de travail composée du personnel de l'OQRE et d'enseignants. Ces premières versions de tests sont ensuite révisées par un comité d'enseignants qui procède à leur validation.

Matériel à la disposition des écoles

Le matériel relatif à l'administration des tests est composé :

- de la liste des élèves;
- du Guide d'administration des tests en lecture, en écriture et en mathématiques[292];
- du document-cadre sur les tests en lecture, en écriture et en mathématiques[293];
- des directives d'administration qui fournissent un aperçu sommaire de ce que les enseignants doivent faire et ne doivent pas faire pendant l'administration des tests de français et de mathématiques[294];
- des guides pédagogiques;
- des bulletins à l'intention des parents;
- des questionnaires à l'intention des élèves, des enseignants et de la direction d'école;
- des cahiers d'élèves à raison de trois cahiers par élève (un pour chaque matière);
- des items communs, c'est-à-dire des items auxquels tous les élèves tentent de répondre. Ces items constituent 80 % de la durée de l'évaluation.;
- des items matriciés, c'est-à-dire des items utilisés pour les mises à l'essai et les mises en équivalence (ils serviront à élaborer des tests pour les années suivantes). Les items matriciés constituent 20 % de la durée de l'évaluation.

Administration des tests

Les tests[295] sont administrés par le biais d'épreuves papier-crayon. La durée totale de l'évaluation est de six heures à raison de six séances d'une heure chacune. Il revient aux écoles d'organiser

---

292 Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, *Guide d'administration des tests en lecture, écriture et mathématiques 3e et 6e année, 2004-2005,* http://www.eqao.com/pdf_f/05/05P008f.pdf

293 Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, *Tests en lecture, écriture et mathématiques, document cadre, 3e et 6e année, février 2005*, http://www.eqao.com/pdf_f/05/05P005f.pdf

294 Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, *Directives d'administration*, http://www.eqao.com/pdf_f/05/05P021f.pdf

295 Pour des exemples de tests de lecture et d'écriture (3e année), voir Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, *Test en lecture, écriture et mathématiques*, *Français – Exemples 3 année 2005*, http://www.eqao.com/pdf_f/05/05P002f.pdf Pour des exemples de tests de mathématiques (3e année), voir Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, *Test en lecture, écriture et mathématiques*, *Mathématiques – Exemples 3e année 2005*, http://www.eqao.com/pdf_f/05/05P001f.pdf Pour des exemples de tests de lecture et d'écriture (6e année), voir Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, *Test en lecture, écriture et mathématiques*, *Français – Exemples 6 année 2005,* http://www.eqao.com/pdf_f/05/05P004f.pdf Pour des exemples de tests de mathématiques (6e année), voir Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, *Test en lecture, écriture et mathématiques*, *Mathématiques – Exemples 6e année 2005,* http://www.eqao.com/pdf_f/05/05P003f.pdf

l'horaire de l'évaluation. Les réponses et tous les formulaires dûment remplis sont envoyés à l'OQRE.

◆ Correction des épreuves

Une politique de contrôle de la qualité de la notation a été élaborée en 2002-2003 afin d'assurer la fiabilité de la notation[296]. La correction des épreuves s'effectue en été par un groupe de correcteurs (enseignants) sélectionnés par l'OQRE et ayant reçu une formation exhaustive. Tout le travail de correction se fait sous la supervision de l'OQRE qui s'assure que le travail soit uniforme et de bonne qualité.

Les corrections se font en suivant des grilles de notation qui fournissent les critères de notation et décrivent les types de réponses correspondant à chaque code[297] et des guides de notation[298].

3.2.3 Résultat de l'évaluation

L'OQRE communique les résultats de l'évaluation :

- au ministère de l'Éducation;
- aux écoles :
  - résumés des résultats « prêt-à-l'emploi »;
  - résultats d'études contextuelles (tirés des questionnaires);
  - tendances sur plusieurs années;
  - rapports individuels[299] des élèves présentant les résultats des tests en lecture, écriture et mathématiques. Chaque élève reçoit son rapport individuel.

3.2.4 Suivi de l'évaluation

Utilisation des résultats par les conseils scolaires

Les résultats des tests sont utilisés par les conseils scolaires et les écoles, conjointement aux résultats d'études contextuelles (contexte socio-économique des élèves, niveau de scolarité de la mère, etc.) afin d'améliorer le rendement des élèves et d'élaborer des plans d'amélioration du

296 Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, *Test en lecture, écriture et mathématiques, 3e et 6e année, Contrôle de la qualité de la notation, 2002-2003*, http://www.eqao.com/Educators/Elementary/036/036_11.aspx?Lang=F&gr=036&Aud=Educators&gb=true

297 Pour un exemple de grille de notation, voir Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, *Tests en lecture, écriture et mathématiques, 3e année et 6e année, Grille de notation générique — Lecture, questions à réponse construite*, http://www.eqao.com/Educators/Elementary/036/036_1.aspx?Lang=F&gr=036&Aud=Educators&gb=true

298 Pour un exemple de guide de notation, voir Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, *Tests en lecture, écriture et mathématiques, 3e année et 6e année, Guide de notation 2004-2005*, http://www.eqao.com/pdf_f/anchor3605/SG_L13f.pdf

299 Pour un exemple de rapport individuel, voir *Tests en lecture, écriture et mathématiques, 3e année et 6e année, Rapport individuel sur l'élève,* http://www.eqao.com/pdf_f/05/05p038f.pdf

rendement qu'ils soumettent à l'OQRE[300]. Un modèle de planification est suggéré dans le Guide de 2005[301].

Utilisation des résultats par l'OQRE

Le suivi de la part de l'OQRE comprend des recommandations de planification aux écoles et aux conseils scolaires[302]. Ces derniers, en retour, doivent faire rapport annuellement à l'OQRE sur les mesures prises pour améliorer la qualité et leur responsabilité en éducation selon les recommandations fournies.

Comparaison

L'OQRE participe aux évaluations nationales et internationales en fournissant les résultats de ses tests aux instances concernées telles que l'OCDE. Les résultats des tests à l'échelle provinciale sont ainsi comparés avec les résultats d'autres élèves dans d'autres provinces ou d'autres pays, ce qui permet de mesurer sur une base relative les progrès effectués et cibler les prochains objectifs de rendement à atteindre.

3.3 L'évaluation du Vérificateur général[303]

3.3.1 Vérificateur général de l'Ontario

La *Loi sur le Vérificateur général* confie à ce dernier le mandat d'examiner les comptes et les opérations financières du gouvernement et de soumettre ses constatations à l'Assemblée législative. Il doit faire part de l'utilisation ou de la gestion inappropriée des deniers publics, des dépenses excédentaires et d'autres irrégularités. Le Vérificateur général est également chargé d'évaluer si les ressources publiques sont bien administrées, si les activités gouvernementales et celles de l'ensemble du secteur public sont gérées dans le respect des principes d'économie et d'efficience et si des procédures satisfaisantes ont été instaurées pour mesurer l'efficacité des programmes et des organismes et en rendre compte (mandat de vérification de l'optimisation des ressources du Vérificateur général[304]).

C'est dans ce cadre qu'en 2003, puis en 2005, le Vérificateur général de l'Ontario a évalué certains aspects des activités du ministère de l'Éducation qui donnent des renseignements très intéressants sur l'évolution de la réforme scolaire.

---

300 Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, *Rapport annuel 2003-2004*, p. 12. www.eqao.com.

301 Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, *Guide de l'OQRE pour la planification de l'amélioration au sein des écoles et des conseils scolaires*, http://www.eqao.com/pdf_f/05/05P011f.pdf

302 Education Quality and Accountability Office, *EQAO Guide to School and Board Improvement Planning*, http://www.eqao.com/pdf_e/05/05P011e.pdf.

303 L'information qui suit est tirée en grande partie du site suivant : Office of the Provincial Auditor of Ontario, *2003 Annual Report of the Office of the Provincial Auditor of Ontario*, Section 3.05, p. 129-155, http://www.auditor.on.ca/en/reports_en/en03/305en03.pdf Certains constats sont corroborés dans d'autres études. Voir bibliographie sur la réforme scolaire en Ontario : The Ontario Secondary School Teacher's Federation, *School Reform in Ontario, 1994-2003 : Bibliography*, http://www.osstf.on.ca/www/services/library/whatsnew/bibliog/SchoolReformOntario.pdf

304 Bureau du Vérificateur général de l'Ontario, *Le rôle du Vérificateur général*, http://www.auditor.on.ca/fr/apropos_activites_fr.htm

3.3.2 Objet de l'évaluation

La vérification entreprise en 2003 visait à évaluer, dans le contexte de la réforme scolaire amorcée au milieu des années 1990, les procédures du Ministère de l'Éducation de l'Ontario pour :

- s'assurer que le programme d'études réponde aux objectifs de la province pour l'éducation des élèves et qu'il est mis en œuvre de façon efficiente;
- mesurer l'efficacité du contenu et de la mise en œuvre du programme, en faire rapport et, le cas échéant, prendre des mesures correctrices appropriées[305].

La vérification concernait la période allant de septembre 2002 à juin 2003 et portait :

- principalement sur les activités connexes de la Direction des politiques relatives au programme et à l'évaluation et sur les activités de la Direction des politiques et des programmes en langue française;
- subsidiairement sur la manière dont les tests d'évaluation étaient menés par l'OQRE à l'échelle de la province et comment son personnel faisait part des résultats ainsi que les autres activités de son mandat;
- subsidiairement sur les politiques et autres dossiers de trois conseils scolaires de langue anglaise et un de langue française.

3.3.3 Mécanisme et outils de l'évaluation

Pour procéder à ses analyses, le Vérificateur général a :

- consulté tous les documents pertinents;
- interviewé le personnel de l'OQRE et le personnel administratif des quatre conseils scolaires examinés;
- recueilli le point de vue d'un échantillon de directeurs d'écoles ainsi que d'enseignants, principalement au sein de ces mêmes conseils scolaires.

La vérification a été effectuée conformément aux normes des missions de certification englobant l'optimisation des ressources et la conformité établies par l'Institut Canadien des Comptables Agréés. La vérification comprenait les tests et autres procédures jugés nécessaires dans les circonstances.

3.3.4 Résultats de l'évaluation

Les principaux résultats de l'évaluation du Vérificateur général sont reproduits ci-dessous[306].

Globalement, le Vérificateur général a conclu que la méthode employée par le Ministère pour élaborer le nouveau programme du palier élémentaire (et du palier secondaire) était appropriée et

[305] Bureau du Vérificateur général de l'Ontario, *Le rôle du Vérificateur général*, p. 131, http://www.auditor.on.ca/fr/apropos_activites_fr.htm

[306] Office of the Provincial Auditor of Ontario, *2003 Annual Report of the Office of the Provincial Auditor of Ontario*, Section 3.05, p. 129-155, http://www.auditor.on.ca/en/reports_en/en03/305en03.pdf

que, selon la plupart des éducateurs interviewés, elle avait donné un produit de bonne qualité qui constituait une amélioration par rapport à ce qui existait auparavant.

Toutefois, certains aspects négatifs ont été soulignés en ce qui concerne notamment le contenu, la mise en œuvre du programme ainsi que la procédure de vérification administrée par l'OQRE.

Critiques portées au contenu et à la mise en œuvre du programme

- Le ministère de l'Éducation et les conseils scolaires n'ont pas de garanties suffisantes pour s'assurer que :
  - les méthodes satisfaisantes soient en place afin que toutes les 4 800 écoles de la province enseignent le nouveau programme, que les élèves soient évalués régulièrement et correctement, et enfin, que les meilleures pratiques aient été mises en oeuvre;
  - l'on dispose de tous les renseignements voulus pour évaluer la performance et la gestion des écoles quant au rendement des élèves.
- Les éducateurs sont généralement satisfaits du contenu du nouveau programme mais ont exprimé des réserves par rapport à sa mise en œuvre. Ils estiment que le ministère de l'Éducation s'est précipité pour imposer le nouveau programme et les nouvelles méthodes d'évaluation sans attendre que les enseignants disposent des ressources nécessaires (formation, matériel didactique, etc.).
- Les éducateurs s'interrogeaient aussi sur la validité du nouveau programme pour les élèves plus faibles. Des études et les résultats de tests ont montré qu'un grand nombre d'élèves ne réussissaient toujours pas et qu'une révision du programme ou des stratégies pédagogiques, ou les deux, est nécessaire pour aider ces élèves « à risque » à réussir. Le Vérificateur général a constaté que le Ministère n'avait pas prévu de directives satisfaisantes pour le passage d'une année à l'autre des élèves à risque.
- Le Ministère et les conseils scolaires visités ne détenaient pas de données suffisantes et fiables, en contexte, sur le rendement des élèves pour pouvoir comparer et interpréter les résultats en matière de rendement des élèves et que, par conséquent, ils n'étaient pas capables de :
  - se rendre compte à quel point les élèves avaient assimilé le nouveau programme au cours des années et dans les matières autres que celles testées par l'OQRE, et d'en faire rapport;
  - connaître le degré d'homogénéité dans l'évaluation des élèves des 4 000 écoles élémentaires et 800 écoles secondaires de la province;
  - déceler les problèmes qui sont la cause d'un mauvais rendement dans les écoles peu performantes et de les classer par ordre de priorité, d'élaborer de bons plans d'amélioration et d'évaluer la réussite des mesures prises pour améliorer le rendement des élèves et d'en faire rapport;
  - mener les recherches nécessaires pour régler les problèmes critiques de prestation du programme et donner un fondement à la prise de décisions éclairée.

Critiques portées au mécanisme d'évaluation de l'OQRE

Une constatation du Vérificateur général met l'accent sur les responsabilités et le travail de l'OQRE, ainsi que sur son mandat d'élaborer des méthodes d'évaluation et de suivi des tests administrés à grande échelle. Elle est reproduite ci-dessous :

> Le processus d'élaboration de tests de l'OQRE comprend des tests sur le terrain pour s'assurer que chaque ensemble de tests soit d'une difficulté semblable; cependant, cette mesure ne peut à elle seule garantir le même degré de difficulté chaque année. Par conséquent, l'OQRE utilise un processus complexe, fondé sur des statistiques, appelé « égalisation », pour compenser les différences de difficulté des tests.
>
> À l'époque de notre vérification, les méthodes utilisées par l'OQRE pour concevoir les tests à grande échelle et en donner les résultats n'avaient pas été soumises à un examen par des experts indépendants dans le domaine de la psychométrie. Vu l'importance des décisions fondées en partie sur les tests de l'OQRE et le jugement professionnel requis pour concevoir et administrer des tests complexes, l'OQRE a engagé, au début de 2003, des experts-conseils indépendants pour revoir ses méthodes. Il est prévu que cette révision sera terminée d'ici mars 2004[307].

Il faut noter qu'un processus de révision avait pourtant déjà été amorcé en novembre 2002 pour assurer la qualité des évaluations en Ontario, dans le cadre du programme intitulé *Les évaluations de l'OQRE : la qualité avant tout*[308]. Cette révision faisait appel à des intervenants (élèves, parents, associations, fédérations d'enseignants) et des experts en éducation dont des chercheurs de l'OISE-UT/IEPO-UT[309]. C'est en septembre 2004 qu'a été publié le rapport de l'OQRE sur la révision.

3.3.5 Suivi de l'évaluation

En 2005, une nouvelle vérification a été entreprise par le Vérificateur général afin d'évaluer l'état de suivi des recommandations émises en 2003.

Globalement, le Vérificateur général a constaté que le ministère de l'Éducation a réalisé des progrès à l'égard de toutes les recommandations présentées dans son rapport annuel 2003 et que des progrès importants ont été accomplis relativement à certaines d'entre elles. L'état actuel des recommandations est présenté dans le rapport annuel du Vérificateur général 2005[310].

---

307 Office of the Provincial Auditor of Ontario, *2003 Annual Report of the Office of the Provincial Auditor of Ontario*, Section 3.05, p. 144, http://www.auditor.on.ca/en/reports_en/en03/305en03.pdf

308 Voir la section 3.1.2.

309 OISE/UT, *Final Report of the External Evaluation of EQAO's Assessment Processes*.

310 Office of the Provincial Auditor of Ontario, « Élaboration et mise en oeuvre du curriculum », *Rapport du Vérificateur général 2005*, Chapitre 4, Section 4.05, http://www.auditor.on.ca/fr/rapports_fr/fr05/405fr05.pdf

BIBLIOGRAPHIE

BELL, George G. et Andrew D. PASCOE (1988). *The Ontario Government, Structure and Functions*, Toronto, Wall & Thompson.

BROAD, Kathy (2003). « Constructing the Renovation », *Orbit : Curriculum Reform*, p. 5, OISE/UT, Toronto.

COMMISSION D'AMÉLIORATION DE L'ÉDUCATION (Page consultée le 30 janvier 2006). *La Voie de l'avenir, Août 1997*, [en ligne], http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/eic/road1/eic1f.pdf

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION DU CANADA (Page consultée le 30 janvier 2006). *Page d'accueil*, [en ligne], http://www.cmec.ca/

EARL, Lorna M. (Page consultée le 30 janvier 2006). *Assessment and Accountability in Education in Ontario*, [en ligne], http://www.csse.ca/CJE/Articles/FullText/CJE20-1/CJE20-1-05Earl.pdf

ENSEIGNER EN ONTARIO (Page consultée le 30 janvier 2006). *À propos des école de l'Ontario*, http://www.enseignerenontario.ca/fr/about.htm

GIDNEY, R.D. (1995). « The Context for Policy Making », *From Hope to Harris : the Reshaping of Ontario's Schools,* Chapter 9, p. 165-182.

GOUVERNEMENT DE L'ONTARIO (Page consultée le 30 janvier 2006). *Loi sur l'éducation* (texte intégral de 1990, y compris les modifications jusqu'en 2005), [en ligne], http://www.e-laws.gov.on.ca/DBLaws/Statutes/French/90e02_f.htm

GOUVERNEMENT DE L'ONTARIO (2003). *Un aperçu de la politique du gouvernement de l'Ontario*, Ontario, Bibliothèque de l'Assemblée législative de l'Ontario.

GOUVERNEMENT DE L'ONTARIO, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (Page consultée le 30 janvier 2006). *Commission royale sur l'amélioration de l'éducation : La complexité de la réforme*, [en ligne], http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/abcs/rcom/short/short3f.html

GOUVERNEMENT DE L'ONTARIO, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (Page consultée le 30 janvier 2006). *Conseils d'école : un guide à l'intention des membres*, [en ligne], http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/council/guide.html

GOUVERNEMENT DE L'ONTARIO, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (Page consultée le 30 janvier 2006). *Coup d'œil*, http://www.edu.gov.on.ca/fre/educationFacts.html

GOUVERNEMENT DE L'ONTARIO, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (Page consultée le 30 janvier 2006). *Curriculum Development and Implementation*, [en ligne], http://www.auditor.on.ca/en/reports_en/en03/305en03.pdf

GOUVERNEMENT DE L'ONTARIO, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (Page consultée le 30 janvier 2006). *Le Curriculum de l'Ontario*, [en ligne], http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/

GOUVERNEMENT DE L'ONTARIO, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (Page consultée le 30 janvier 2006). *Le ministère de l'Éducation : Éducation élémentaire et secondaire*, [en ligne], http://www.edu.gov.on.ca/fre/webmap.html#EDU

GOUVERNEMENT DE L'ONTARIO, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (Page consultée le 30 janvier 2006). *Plan d'activités 2002-2003*, [en ligne], http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/business/edu-planf.html#vision

GOUVERNEMENT DE L'ONTARIO, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (Page consultée le 30 janvier 2006), *Rapport de la Commission royale sur l'amélioration de l'éducation : Pour l'amour d'apprendre*, [en ligne], http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/abcs/rcom/short/shortf.html

GOUVERNEMENT DE L'ONTARIO, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (Page consultée le 30 janvier 2006). *Stratégie de lecture au primaire : Rappel du contexte*, [en ligne], http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/reading/context.html#oncontext

GOUVERNEMENT DE L'ONTARIO, MINISTÈRE DES FINANCES (Page consultée le 30 janvier 2006). *Page d'accueil*, [en ligne], http://www.fin.gov.on.ca/french/index.html

INSTITUTE OF PUBLIC ADMINISTRATION OF CANADA (Page consultée le 30 janvier 2006). *Education Reform – An Assessment*, [en ligne], http://ipac.ca/toronto/news_highlights/spring2000/education.htm

QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (Page consultée le 30 janvier 2006). *Canada*, [en ligne], http://www.inca.org.uk/1207.html

LEITHWOOD, Jantzi K. et R. STEINBACH (1999). « Do Schools Councils Matter? », *Educational Policy,* vol. 13, n° 4.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (Page consultée le 2 décembre 2005). *La Voie de l'avenir II,* Décembre 1997, [en ligne], http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/eic/road2/eic1f.pdf

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (Page consultée le 2 décembre 2005). *La Voie de l'avenir III*, Novembre 1998, [en ligne], http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/eic/road3/eic1f.pdf

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (Page consultée le 2 décembre 2005). *La Voie de l'avenir IV*, Avril 2000, [en ligne], http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/eic/road4/eic1f.pdf

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (Page consultée le 2 décembre 2005). *La Voie de l'avenir V*, Décembre 2000, http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/eic/road5/eic1f.pdf

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2000). « Partenariat pour la mise en œuvre du curriculum (PMEC) », *Bulletin,* n° 3, Hiver.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2001). « Partenariat pour la mise en œuvre du curriculum (PMEC) », *Bulletin*, n° 6, Actualités de la mise en œuvre, Automne.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (Page consultée le 2 décembre 2006). *Révision en cours du curriculum*, [en ligne], http://www.deu.gov.on.ca/fre/

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (Page consultée le 30 janvier 2006). « L'urgence de se concentrer sur la réussite scolaire » *Éducation en Ontario : L'excellence pour tous et toutes*, [en ligne], http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/nr/04.03/buildingf.pdf

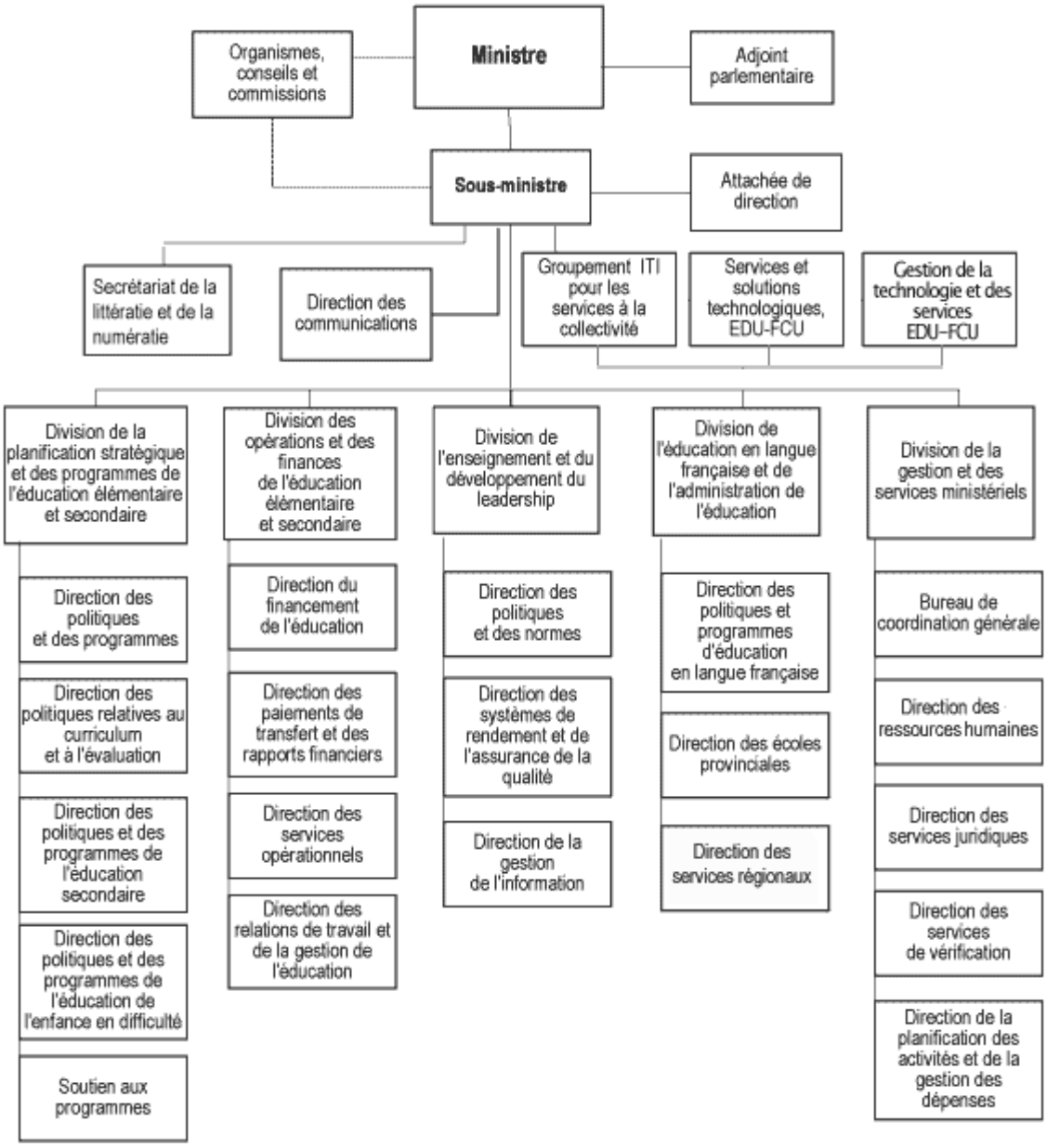
OFFICE DE LA QUALITÉ ET DE LA RESPONSABILITÉ EN ÉDUCATION (Page consultée le 30 janvier 2006). *Page d'accueil*, [en ligne], www.oqre.on.ca

OFFICE DE LA QUALITÉ ET DE LA RESPONSABILITÉ EN ÉDUCATION (Page consultée le 30 janvier 2006). *Communiqués de presse*, [en ligne], http://www.eqao.com/NR/01nr.aspx?Lang=F&release=5

PERSONNE-RESSOURCE

OQRE-EQAO
Mélanie Daigle
Agente des renseignements au public
Tél. : 1-888-327-7377 ou (416) 314-0146
robin.dafoe@eqao.com

ANNEXE I : LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO



SUISSE

SUISSE – CANTON DE GENÈVE

La Suisse est une confédération constituée de 26 cantons contenant chacun plusieurs, voire des centaines de communes. Les cantons suisses sont plus ou moins autonomes sur le plan constitutionnel (chaque canton a sa propre constitution) ainsi que du point de vue législatif, judiciaire, fiscal et administratif.

Les cantons possèdent un gouvernement (exécutif), appelé Conseil d'État en Suisse romande, et une chambre parlementaire (législatif), appelée Grand Conseil en Suisse romande; ils disposent par ailleurs d'un pouvoir judiciaire.

La répartition des compétences entre la Confédération et les cantons est formalisée dans la Constitution fédérale. Celle-ci précise les limites de la souveraineté des cantons. Certaines compétences sont attribuées explicitement aux cantons ou à la Confédération; sinon, ce qui n'est pas explicitement délégué à la Confédération est du ressort des cantons. Parmi les domaines gérés uniquement au niveau cantonal, on trouve par exemple l'éducation primaire, la gestion des hôpitaux (sauf les hôpitaux communaux et privés), la construction et l'entretien de la majorité des routes (sauf les autoroutes et routes nationales), la police et le contrôle de la fiscalité.

La superficie des cantons suisses varie entre 37 et 7 105 km² et leur population cantonale de 15 000 à 1 261 000 habitants (données de 2004). Le canton de Genève est densément peuplé avec une population de 438 483 habitants pour une superficie de 246,04 km^2. Il comprend 45 communes dont 9 villes[311].

1 PRINCIPALES CARACTÉRISTIQUES DU SYSTÈME SCOLAIRE (ENSEIGNEMENT PRIMAIRE)

1.1 Partage des compétences entre les divers paliers du gouvernement

Conformément à l'esprit du « fédéralisme coopératif » qui régit l'administration publique suisse, les compétences dans le domaine de l'éducation se répartissent entre la Confédération, les cantons et les communes. Elles ne se caractérisent toutefois pas par une démarcation stricte, mais par une interaction complexe entre la Confédération, les cantons et les communes en matière de réglementation, de financement et de surveillance, selon les degrés d'enseignement et la nature des établissements d'enseignement. Ainsi, même dans les domaines qui sont réglementés par les pouvoirs fédéraux (la formation professionnelle par exemple), les cantons se préoccupent dans une large mesure du financement et de la mise en œuvre[312].

Cependant, en matière d'enseignement primaire, la compétence des cantons et des communes a son fondement dans l'article 62 de la Constitution fédérale de la Confédération suisse[313] qui prévoit que :

- l'instruction publique est du ressort des cantons;

311 Wikipédia - L'encyclopédie libre, Suisse, http://fr.wikipedia.org/wiki/Suisse#Politique

312 Educa.ch, *Le système éducatif suisse*, http://www.educa.ch/dyn/1528.htm

313 Confoederatio Helvetica, *Constitution fédérale de la Confédération suisse*, http://www.admin.ch/ch/f/rs/101/index.html

- les cantons pourvoient à un enseignement de base suffisant ouvert à tous les enfants. Cet enseignement est obligatoire et placé sous la direction ou la surveillance des autorités publiques. Il est gratuit dans les écoles publiques.

Les cantons et les communes sont donc entièrement responsables de l'enseignement primaire aussi bien en matière de législation, de financement que d'exécution (ou gestion[314]). La Confédération, par le biais du Secrétariat d'État à l'éducation et à la recherche, veille toutefois à ce que le droit à un enseignement primaire répondant à certaines exigences de qualité et au principe de gratuité soit respecté[315].

Par conséquent, comme tous les cantons suisses, le canton de Genève, en collaboration avec ses 45 communes, est compétent en matière :

- de législation (lois scolaires et règlements d'application);
- de financement (le canton est responsable des salaires et des subventions pour les constructions tandis que les communes se chargent des bâtiments, de l'équipement du matériel pédagogique et d'une partie du salaire des enseignants);
- d'exécution (ou gestion) dans le domaine de l'enseignement primaire.

1.2 Structure administrative du système scolaire et degré d'autonomie des écoles

1.2.1 Enseignement primaire

Aux termes de l'article 21 de la *Loi sur l'instruction publique*[316] du canton de Genève, l'enseignement primaire comprend :

- les écoles enfantines composées de classes facultatives destinées aux enfants de 4 et 5 ans;
- les écoles primaires, à scolarité obligatoire et comprenant 6 degrés ou années d'études;
- les classes et institutions spécialisées dans lesquelles les programmes, les méthodes et l'action pédagogique sont adaptés aux besoins spécifiques des enfants.

La scolarité est obligatoire dès l'âge de 6 ans (1P). En 2003-2004, l'enseignement primaire genevois était composé de 230 écoles primaires fréquentées par 25 795 élèves (environ 35 500 élèves en 2005). La moyenne d'élèves par classe était de 20,5 et le taux d'encadrement était de 17 élèves par poste EPT[317] (mêmes chiffres en 2005[318]).

---

314 Voir l'annexe I pour un schéma de la répartition des compétences en matière d'éducation.

315 Secrétariat d'État à l'éducation et à la recherche SER, *Le système éducatif suisse : un système fédéraliste*, http://www.sbf.admin.ch/htm/bildung/bildung-f.html

316 Site officiel de l'État de Genève, *Loi sur l'instruction publique*, http://www.geneve.ch/legislation/rsg/f/s/rsg_C1_10.html

317 Équivalent plein temps.

318 Site officiel de l'État de Genève, Département de l'instruction publique, *Projet de Budget annuel 2005*, http://www.geneve.ch/dip/documenter/infos.asp

1.2.2 Institutions responsables de l'enseignement primaire

Niveau cantonal : le Département de l'Instruction Publique

Au niveau cantonal, le Département de l'instruction publique (DIP[319]) est l'organisme central en matière d'éducation. Deux divisions du DIP se consacrent spécifiquement aux activités liées à l'enseignement primaire. Il s'agit de la direction générale de l'enseignement primaire et des Services des didactiques et de la pédagogie générale :

- la direction générale de l'enseignement primaire joue un rôle central dans la mise en œuvre de la réforme scolaire (voir section 3) dans l'amélioration des conditions de travail des enseignants (réorganisation des services de la formation continue, recrutement de nouveaux enseignants, encadrement des enseignants débutants et des remplaçants, etc.) et dans la définition et le contrôle des activités pédagogiques (analyse des plans de travail et des projets pédagogiques déposés par les écoles, détermination des programmes d'études, des manuels scolaires officiels, de la taille maximale des classes, etc. [320]);
- les services des didactiques et de la pédagogie générale analysent les besoins en formation des enseignants à la lumière des orientations institutionnelles, élaborent des outils liés à l'enseignement des disciplines, à l'évaluation, à la gestion des projets d'école, élaborent, organisent et dispensent toutes les actions relevant du perfectionnement professionnel[321].

Niveau communal

La gestion des écoles enfantines et primaires (enseignement primaire) ainsi que celle du degré secondaire sont assurées par les communes tout en demeurant sous l'autorité du DIP. Les communes doivent fournir les bâtiments, les terrains accessoires et le mobilier nécessaires à l'enseignement et à la gymnastique. L'emplacement, les plans et le mobilier doivent être approuvés par le DIP. Une allocation peut être accordée aux communes pour l'achat des terrains et pour la construction des bâtiments[322].

Niveau intercantonal : la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique

En vertu du Concordat sur la coordination scolaire du 29 octobre 1970, les cantons sont tenus de coopérer dans le domaine de l'enseignement et de l'éducation[323]. L'action du canton de Genève en matière d'éducation s'effectue donc, dans une grande mesure, dans le cadre de la

319 Site officiel de l'État de Genève, Département de l'instruction publique, *Page d'accueil*, http://www.geneve.ch/dip/welcome.asp

320 Site officiel de l'État de Genève, Département de l'instruction publique, *Rapport de gestion du DIP 2003*, p. 156, ftp://ftp.geneve.ch/dip/rapges03.pdf

321 *Ibid*.

322 Site officiel de l'État de Genève, *Loi sur l'instruction publique*, article 36, http://www.geneve.ch/legislation/rsg/f/s/rsg_C1_10.html

323 Le Concordat sur la coordination scolaire fixe notamment les conditions cadres pour les degrés primaire et secondaire I : gratuité de l'enseignement scolaire obligatoire, âge d'entrée à l'école primaire, durée de la scolarité obligatoire, uniformité du début et de la durée de l'année scolaire, durée normale de la scolarité jusqu'à l'examen de maturité. Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, *Concordat sur la coordination scolaire du 29 octobre 1970*, http://edkwww.unibe.ch/f/CDIP/rechtsgrundlagen/framesets/mainRecht_f.html

collaboration intercantonale et la coordination scolaire assurée par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDPI[324]).

1.2.3 Degré d'autonomie des écoles

Concernant la scolarité obligatoire, les établissements suisses disposent en général d'assez peu d'autonomie. On constate que, dans la plupart des cantons, les problèmes sont gérés jusque dans le détail (taille des classes, plans d'études imposés, moyens d'enseignement officiels, etc.) de manière relativement centralisée[325]. Toutefois, à Genève, la question de l'autonomie des écoles primaires fait l'objet d'un débat qui dure depuis plusieurs années et qui semble avoir porté fruit à travers la réforme puisque le DIP a récemment annoncé que son choix de demander aux écoles d'élaborer des plans de travail et des projets d'écoles reposait notamment sur l'idée de la dévolution à chaque école d'une plus grande souplesse au travers d'une responsabilité plus affirmée, c'est-à-dire que :

- chaque école devient un lieu de gestion et de décision en relation avec l'inspectorat et la direction générale de l'enseignement primaire, mais aussi avec d'autres écoles, qu'elles appartiennent à la même région ou connaissent des situations analogues, pédagogiques ou sociales;
- l'initiative laissée aux écoles se réfère à l'expérience acquise, principalement dans le cadre de la formation continue collective, du suivi collégial et des relations famille / école;
- chaque école définit elle-même son projet d'école ou, si elle n'a pas encore développé de projet commun, son plan de travail[326].

La figure de la page suivante donne un aperçu de la structure administrative de l'enseignement primaire genevois.

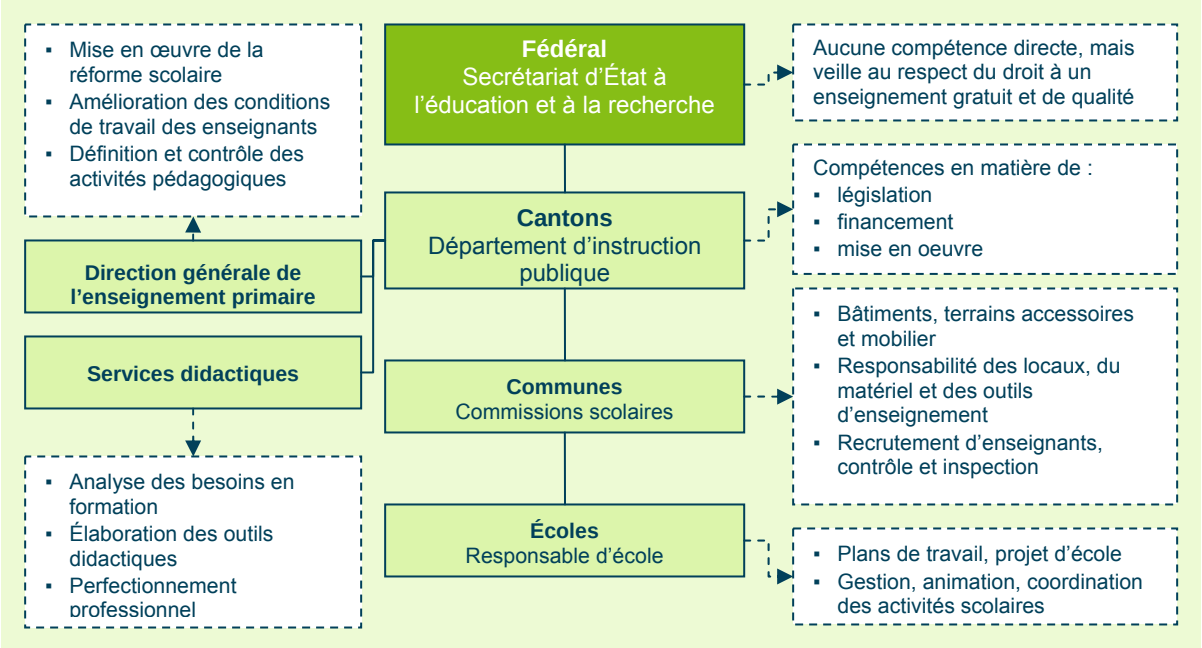
---

324 CDPI, *La CDIP en bref*, http://edkwww.unibe.ch/f/CDIP/framesets/mainEDK_f.html

325 Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, *Organisation générale du système éducatif et Administration générale de l'enseignement*, p. 26, http://www.edk.ch/PDF_Downloads/Bildungswesen_CH/Eurydice_02f.pdf

326 Département de l'instruction publique, Direction de l'enseignement primaire, *Évolution de l'enseignement primaire*, ftp://ftp.geneve.ch/primaire/plan_projet_2005.pdf

FIGURE 9 : STRUCTURE ADMINISTRATIVE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE GENEVOIS



2 BRÈVE PRÉSENTATION DE LA RÉFORME SCOLAIRE

2.1 Historique de la réforme

La réforme (ou rénovation) de l'école primaire genevoise trouve son fondement dans les profondes mutations socio-économiques qu'ont connues Genève et la Suisse au cours des dernières décennies et qui caractérisent l'ensemble du monde occidental. L'évolution de la société exige des individus la maîtrise de compétences pointues, une bonne capacité d'adaptation, une flexibilité et d'autres aptitudes nécessaires à une bonne intégration professionnelle, culturelle et sociale. Il revenait donc à l'école primaire genevoise de procéder à une rénovation de son système d'enseignement afin de garantir l'acquisition par les élèves des compétences de base nécessaires à cette intégration.

L'élément déclencheur de la rénovation de l'enseignement primaire genevois a été la publication, en 1993, des recherches effectuées par le service de recherche sociologique du DIP (rapport Hutmaher[327]). Celles-ci ont notamment révélé un accroissement de l'inégalité sociale devant la réussite scolaire et une augmentation du taux de redoublement malgré l'investissement considérable du canton de Genève dans la démocratisation de l'école et la lutte contre l'échec scolaire. La principale conclusion du rapport Hutmaher a été que les mesures de lutte contre l'échec scolaire jusque-là entreprises par le canton de Genève étaient insuffisantes parce qu'elles

[327] Walo Hutmacher, *Quand la réalité résiste à l'échec scolaire*, Genève, Service de la recherche sociologique, Cahier n° 36, 1993.

ne prenaient pas en compte toute la complexité, les multiples niveaux d'interaction, d'imbrication et d'interdépendance du système d'action que forme l'enseignement scolaire[328].

En 1994, un forum de l'enseignement primaire[329] a confirmé les conclusions du rapport Hutmaher en préconisant l'adoption d'une approche globale et systémique centrée sur :

- l'assouplissement de l'organisation de la scolarité;
- une plus grande coopération entre professionnels et une clarification des rôles;
- le développement de pédagogies mieux adaptées à la diversité des personnes, donnant plus de place aux apprentissages et le développement de l'évaluation formative[330].

C'est sur la base de ces conclusions que se sont développés les trois axes qui ont servi de support à la rénovation de l'enseignement primaire genevois entreprise par le DIP à partir de 1994. Ces trois axes sont présentés dans le document du DIP intitulé *Individualiser les parcours de formation, apprendre à mieux travailler ensemble, placer les enfants au coeur de l'action pédagogique. Trois axes de rénovation de l'école primaire genevoise*[331].

Il est à noter que le règlement de l'enseignement primaire a été amendé le 6 septembre 1995 pour tenir compte des nouvelles orientations préconisées par le document du DIP[332].

2.2 Contenu de la réforme

En août 1994, le DIP a publié un texte d'orientation présentant le cadre général et les lignes directrices de la réforme pédagogique de l'enseignement primaire du canton de Genève. Ce document établit simplement le cadre général de la rénovation et ne traite pas dans le détail de tous ses aspects. Il pose les fondements sur lesquels travaillera l'ensemble des partenaires impliqués dans le processus de réforme. Par conséquent, l'école primaire genevoise rénovée telle qu'elle se présente aujourd'hui est le résultat d'un ensemble de mesures qui ont été prises sur la base de la réflexion suscitée par le texte d'orientation du DIP et par des rapports subséquents[333]. Ainsi que l'explique le texte d'orientation, la rénovation de l'enseignement primaire genevois s'articule autour de trois axes : individualisation des parcours de formation, projets d'école / travail en équipe et centration des enfants au cœur de l'action pédagogique.

---

328 Walo Hutmacher, *Quand la réalité résiste à l'échec scolaire*, Genève, Service de la recherche sociologique, Cahier n° 36, p. 160, 1993.

329 Direction de l'enseignement primaire genevois (1995). *Vers le changement... espoirs et craintes. Actes du premier forum sur la rénovation de l'enseignement primaire*, Genève, Département de l'instruction publique.

330 Direction de l'enseignement primaire genevois (1994). *Individualiser les parcours de formation, apprendre à mieux travailler ensemble, placer les enfants au coeur de l'action pédagogique. Trois axes de rénovation de l'école primaire genevoise*, Genève, Département de l'instruction publique, http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life/textes/Petit_Bleu.html ci-après texte d'orientation.

331 Texte d'orientation.

332 Le Chapitre VI_A intitulé *Écoles en innovation dans le cadre de la rénovation de l'enseignement primaire* a été introduit et porte sur les objectifs de la rénovation (les trois axes), le contrat d'école, les instances de pilotage et de suivi ainsi que le mécanisme d'évaluation, Canton de Genève, Conseil d'État, *Règlement de l'enseignement primaire, en vigueur le 15 juillet 1993*, http://www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/CD-contrats/Reglement_EP_GE.html

333 Ces rapports représentent les diverses évaluations de la réforme dès 1999. Ils seront présentés dans la section 3 du présent document.

2.2.1 Individualisation des parcours de formation

L'individualisation des parcours de formation repose sur l'idée que « chaque enfant suit un cheminement personnalisé qui dépend de son niveau de développement intellectuel et socioaffectif, de son rythme de travail et d'apprentissage, des attitudes, des intérêts et des acquis qu'il doit à son milieu de vie, de son envie et de sa façon d'apprendre[334] ».

Afin de réaliser cette individualisation, un certain nombre de moyens ont été mis en œuvre dont les principaux sont la réorganisation de la scolarité en cycles d'apprentissage plutôt qu'en degrés, le respect des rythmes d'apprentissage et la réforme de l'évaluation des élèves.

- **Réorganisation de la scolarité en cycles d'apprentissage plutôt qu'en degrés**

Avant la réforme, la scolarité primaire était découpée en degrés (1re enfantine à 6e primaire) organisés en deux cycles : le cycle élémentaire (de la 1re enfantine à la 2e primaire) et le cycle moyen (de la 3e primaire à la 6e primaire). Ces degrés étaient régis par des échéances annuelles, c'est-à-dire qu'une évaluation était effectuée à la fin de chaque année scolaire afin de déterminer si l'élève avait acquis des connaissances suffisantes pour lui permettre de passer au degré supérieur. Les cycles (élémentaires et moyens) n'effaçaient donc pas les degrés et représentaient tout simplement un mode d'organisation de la scolarité primaire.

Le texte d'orientation du DIP préconise la mise en place d'une structure moins rigide afin d'organiser le parcours de chaque élève avec plus de souplesse et de cohérence d'ensemble. Ainsi, la notion de degré devrait être supprimée pour faire place à une organisation par cycles de quatre années : le cycle élémentaire (CE1 à CE4) et le cycle moyen (CM1 à CM4[335]). Les cycles devraient conserver l'organisation en classes d'élèves d'un même âge, mais la principale différence avec l'ancien système est que le cycle n'est plus considéré comme un simple mode d'organisation, mais plutôt comme « le temps qu'on se donne pour permettre à chaque élève de construire un ensemble de compétences correspondant à son âge, son développement, ses intérêts et ses besoins[336] ». Il est intéressant de noter que le texte d'orientation du DIP de 1994 n'a pas déterminé de manière rigide les modalités d'organisation et de fonctionnement des cycles, soumettant cette question aux débats et à l'épreuve de la pratique[337].

Pour faire suite à l'idée de réorganisation par cycles préconisée par le texte d'orientation, le DIP a publié, en 2000, un plan-cadre[338] prônant notamment l'instauration de deux cycles d'apprentissage de quatre ans. À chaque cycle correspondent des objectifs d'apprentissage sur

334 Texte d'orientation, p. 8.

335 Site officiel de l'État de Genève, Département de l'instruction publique , Site officiel de l'État de Genève, *Rénovation de l'enseignement primaire. Quelques réponses à des questions fréquemment posées*, http://www.geneve.ch/primaire/historique.html

336 Texte d'orientation, p. 9.

337 Texte d'orientation p. 8 à 11 et Claude Lessard, p. 44.

338 Brunschwig Graf, Martine, *Plan-cadre, lettre du 26 janvier 2000*, Département de l'Instruction publique, Genève, 2000. Aussi accessible à Site officiel de l'État de Genève, Département de l'instruction publique, *Rénovation où en est-on?*, http://www.geneve.ch/primaire/renovation.html

quatre ans, définis en 2000 et susceptibles d'ajustements dans le cas où ils s'avéreraient trop élevés[339].

Toutefois, dans la pratique, un grand débat populaire sur la rénovation[340] a entraîné la suspension de la mise en application de ces mesures qui ne pouvaient de toute façon être validées que par une modification de la *Loi sur l'instruction publique*. Une retombée du débat politique et législatif suscité par la rénovation a été l'adoption d'une nouvelle réorganisation du cursus scolaire. Celui-ci comprend 8 années de scolarité maintenant divisées en 3 cycles :

- un cycle élémentaire comprenant 4 degrés :
  - 1re et 2e enfantine (enfants de 4 à 6 ans), scolarité facultative;
  - 1re et 2e année primaire (enfants de 6 à 8 ans), scolarité obligatoire;
- un cycle moyen I comprenant 2 degrés :
  - 3e année primaire (enfants de 8 à 9 ans);
  - 4e année primaire (enfants de 9 à 10 ans);
- un cycle moyen II comprenant 2 degrés :
  - 5e année primaire (enfants de 10 à 11 ans);
  - 6e année primaire (enfants de 11 à 12 ans).

Les cycles d'apprentissage visent à permettre à tous les enfants d'atteindre les objectifs d'apprentissage définis pour chaque fin de cycle par la direction générale de l'enseignement primaire. Cette nouvelle organisation a fait l'objet d'un nouveau règlement de l'enseignement primaire entré en vigueur le 22 août 2005[341].

Respect des rythmes d'apprentissage

Des parcours particuliers sont offerts aux élèves afin de respecter leur rythme d'apprentissage. Lorsqu'un élève éprouve des difficultés d'apprentissage, il se voit offrir des mesures de différenciation pour les notions qu'il n'aurait pas intégrées. Ce n'est qu'en cas d'échec de ce dispositif qu'un rallongement de cycle d'une année peut être envisagé. Cette décision est prise à la suite de tout un processus de concertation et d'évaluation. Le rallongement n'est pas un redoublement, car l'élève ne refait pas l'ensemble des matières, mais bénéficie de mesures de différenciation dans les domaines où il éprouve des difficultés. De la même manière, un élève dont le rythme d'apprentissage est plus rapide que celui de l'ensemble de la classe peut bénéficier d'un dispositif de différenciation lui permettant de raccourcir la durée de son cycle.

Réforme de l'évaluation des élèves

Un autre élément important de la rénovation est l'adaptation de l'évaluation des élèves à la nouvelle philosophie d'individualisation des parcours de formation et d'acquisition de compétences. Le but de l'évaluation n'est plus de sanctionner la « restitution ponctuelle de savoirs », mais plutôt de mesurer la progression des élèves en référence aux objectifs

339 Site officiel de l'État de Genève, Département de l'instruction publique, *Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise*, p. 33-59, ftp://ftp.geneve.ch/primaire/object_pedag_2005.pdf

340 Pour plus de détails sur ce débat, voir la section 2.3 sur l'organisation de la rénovation.

341 Canton de Genève, Conseil d'État, *Règlement modifiant le règlement de l'enseignement primaire, en vigueur le 22 août 2005*, articles 2 et 3, http://www.geneve.ch/legislation/modrec/f/C110p21.html

d'apprentissage et de dresser des bilans des connaissances et des compétences acquises en vue des décisions de promotion, d'orientation ou de certification[342].

L'évaluation revêt trois formes :

- l'évaluation formative en cours d'apprentissage est intégrée aux pratiques d'apprentissage afin de favoriser une observation continue des progrès réalisés par l'élève;
- l'évaluation informative fait le point durant un cycle d'apprentissage et informe les parents de la progression de leur enfant vers les objectifs de fin de cycle;
- l'évaluation certificative est associée aux objectifs d'apprentissage des cinq matières concernées à l'école primaire : les langues, les mathématiques, l'environnement, l'éducation artistique et l'éducation physique; elle est nécessaire aux élèves, aux enseignants et à l'institution pour établir un bilan de fin de cycle précisant le degré d'atteinte des objectifs d'apprentissage pour chaque discipline[343].

Dans la pratique, l'évaluation se déroule de la manière suivante depuis septembre 2005[344] :

- les appréciations liées à l'évaluation sont accompagnées de notes dès la 3e primaire; à la fin de la 2e, 3e et 4e primaire[345], un bilan complet et des épreuves cantonales certifient les acquis de l'élève;
- l'information sur les résultats scolaires est communiquée chaque trimestre aux parents qui sont également informés lors des rencontres organisées au moins trois fois chaque année; un seul et même livret scolaire accompagne l'élève de son entrée à l'école enfantine jusqu'à la fin de l'école primaire.

2.2.2 Projets d'école et travail en équipe

L'une des nouveautés introduites par la rénovation est que si les élèves restent placés sous la responsabilité d'un titulaire de classe, leur suivi est collégialement assuré par l'ensemble des enseignants de leur cycle. Ceux-ci établissent un plan de travail dans lequel ils conviennent de l'organisation et du fonctionnement du cycle[346]. C'est à l'ensemble des enseignants d'un cycle que revient la responsabilité de suivre la progression des élèves, de définir collégialement les mesures de différenciation pour les élèves qui en ont besoin et de proposer le raccourcissement ou le rallongement de cycle.

342 Canton de Genève, Conseil d'État, *Règlement modifiant le règlement de l'enseignement primaire, en vigueur le 22 août 2005*, article 39, http://www.geneve.ch/legislation/modrec/f/C110p21.html

343 Site officiel de l'État de Genève, Département de l'instruction publique, Site officiel de l'État de Genève, *Introduction des nouveaux objectifs d'apprentissage et extension de la rénovation dans l'enseignement primaire*, 2000, http://www.geneve.ch/primaire/renovation_03.html

344 Site officiel de l'État de Genève, Département de l'instruction publique*, Rentrée 2005, Enseignement primaire réunifié*, ftp://ftp.geneve.ch/dip/actu/ep_2005.pdf

345 Il s'agit de notes entières de 1 à 6. Ces notes ne font toutefois pas l'objet de calcul de moyennes.

346 Pour plus d'information sur le contenu du plan de travail voir Département de l'instruction publique, Direction de l'enseignement primaire, *Évolution de l'enseignement primaire*, p. 4, ftp://ftp.geneve.ch/primaire/plan_projet_2005.pdf

Les enseignants des trois cycles élaborent ensemble un projet d'école couvrant la totalité du cursus primaire. Le projet d'école se fait sur la base d'un canevas institutionnel élaboré par le DIP qui définit les mêmes exigences pour toutes les écoles. Il est adressé à l'inspecteur d'école qui le valide et le transmet ensuite à la Direction générale de l'enseignement primaire.

Le projet d'école constitue donc un engagement entre le corps enseignant d'une école et l'autorité scolaire. Le projet d'école :

- détermine les priorités pédagogiques de l'école en fonction de certaines caractéristiques : nombre d'élèves, particularités socioculturelles du quartier, compétences spécifiques des enseignants, difficultés ou savoir-faire particuliers des élèves, etc.;
- présente les objectifs fixés pour quatre ans ainsi que les modalités de collaboration, d'organisation et de fonctionnement des enseignants;
- prévoit les actions visant à promouvoir la progression des élèves dans le cadre du projet;
- définit le mode de collaboration entre les enseignants de l'école et avec les parents[347].

La notion de travail en équipe se trouve également dans le mode de gestion de l'école. Le responsable d'école (poste créé par la rénovation[348]) est chargé de la gestion, de l'animation et de la coordination, mais les décisions se prennent en associant ses collègues.

2.2.3 Centration des enfants au cœur de l'action pédagogique

Aux termes du texte d'orientation du DIP, « il s'agit de placer les enfants au centre du travail et de la relation. Dans leur diversité, pour tenir compte des histoires de vie, des héritages culturels, des langues, des valeurs, des modes de vie, des rapports au savoir[349] ».

2.3 Organisation de la réforme

Le texte d'orientation du DIP établit que la rénovation de l'enseignement primaire Genève est un processus progressif[350] reposant sur une structure organisationnelle clairement définie[351].

---

347 Site officiel de l'État de Genève, Département de l'instruction publique, *Rénovation de l'enseignement primaire. Quelques réponses à des questions fréquemment posées*, http://www.geneve.ch/primaire/historique.html Département de l'instruction publique, Direction de l'enseignement primaire, *Évolution de l'enseignement primaire*, p. 2-3, ftp://ftp.geneve.ch/primaire/plan_projet_2005.pdf

348 Avant la rénovation, il n'existait pas à proprement parler de responsable d'école. La phase exploratoire de la rénovation a fait ressortir la nécessité de mettre en place une nouvelle organisation de l'école afin de faciliter l'information, la communication, la coopération et la prise de décisions entre les enseignants d'une même école. La fonction de responsable d'école a alors été créée. Les responsables d'écoles ont pour mission d'assumer les tâches d'animation, de coordination et d'administration indispensables au bon fonctionnement de l'école. Ils sont des interlocuteurs privilégiés pour tous les partenaires de l'école : parents, autorités scolaires, autorités communales, services officiels. Les différentes tâches et responsabilités peuvent être, selon les modes d'organisation définis par l'école, partagées entre plusieurs personnes. Le cahier des charges, agréé par les instances du DIP et les diverses commissions paritaires, présente toutes les facettes de cette nouvelle fonction. Site officiel de l'État de Genève, Département de l'instruction publique, *Responsable d'école, demandez le programme!*, http://www.geneve.ch/primaire/responsable_decole.html

349 Texte d'orientation, p. 14.

2.3.1 Phases de la rénovation

Le projet de rénovation du DIP prévoit deux grandes étapes : une phase d'exploration intensive et une phase d'extension progressive. Dans la pratique, ces phases n'ont pas totalement été respectées, la rénovation n'étant devenue effective pour l'ensemble des écoles primaires que depuis la rentrée scolaire 2005.

Phase d'exploration intensive (1994-1998)

L'objectif de cette phase était d'explorer de façon plus approfondie les notions fondamentales de la rénovation (cycle d'apprentissage et coopération professionnelle) afin d'en préciser les modalités[352]. Au cours de cette période, deux types de projets devaient être développés, sur une base volontaire, par un nombre limité d'écoles :

- les projets d'innovation résolument axés sur le processus d'innovation et fondés sur les trois axes de la rénovation; 15 écoles sont « entrées en innovation » et ont ainsi bénéficié de franchises (dérogations), leur donnant la possibilité de fonctionner différemment de ce que prévoit le régime pédagogique; les écoles en innovation ont bénéficié du soutien du Groupe de recherche en innovation (GRI) et ont disposé de ressources supplémentaires;
- les projets de réflexion, moins ambitieux que les projets d'innovation, mais permettant aux écoles qui les mènent de se préparer à l'innovation; 16 écoles sont « entrées en réflexion » au cours de la phase d'extension; contrairement aux écoles en innovation, les écoles en réflexion n'ont bénéficié de pratiquement pas de franchises, d'aucune ressource supplémentaire et n'ont reçu qu'un support intermittent, sur demande.

La conduite de la phase exploratoire a été assumée par le Groupe de pilotage de la rénovation (GPR[353]). La phase d'exploration a donné lieu à une série d'évaluations dont il sera question dans la section 3 du présent document. Il est important de rappeler que cette période ne concernait qu'un nombre restreint d'écoles, la majorité demeurant sous le régime pédagogique traditionnel.

Phase d'extension (2000-2005)

Cette phase, initialement prévue pour la période de 1999 à 2002, devait permettre l'extension progressive de la réforme à l'ensemble des écoles primaires genevoises. Cette extension devait se faire sur la base d'un cadre général préparé par le DIP en s'appuyant notamment sur les diverses évaluations de la phase exploratoire. Le calendrier prévu pour l'extension était le suivant :

- l'année 2000-2001 devait permettre aux enseignants et à l'autorité scolaire de se familiariser avec les nouveaux outils et de mettre en place le dispositif;
- la rentrée scolaire 2001 devait correspondre à l'entrée en vigueur des premiers éléments de changement pour les enseignants de toutes les écoles tels que la rédaction des plans

350 La principale raison de l'adoption d'un processus progressif est qu'au moment de l'élaboration du projet de rénovation genevois, il n'existait aucun modèle éprouvé, car les réformes ayant eu lieu dans certains autres pays occidentaux étaient trop récentes pour que l'on puisse les importer sans précaution. Voir Texte d'orientation, p. 15.

351 Texte d'orientation, p. 19.

352 Texte d'orientation, p. 15.

353 Pour plus de détails sur le Groupe de Pilotage de la Rénovation, voir la section 2.4.

de travail, le suivi collégial de l'élève, l'appropriation et l'application des objectifs d'apprentissage, l'appropriation et l'application des nouvelles modalités d'évaluation, l'utilisation du livret scolaire, etc.;

- au plus tard pour la rentrée 2004, un projet pédagogique devait être rédigé par les enseignants de chaque école[354].

Dans les faits, la phase d'extension s'est déroulée de la manière suivante :

- l'année 1999-2000 a été consacrée à la préparation de la phase d'extension avec, en janvier 2000, la publication d'un plan-cadre qui annonce notamment l'extension de la réforme à l'ensemble des écoles primaires dès septembre 2001;
- à la rentrée 2001-2002 :
  - 36 écoles ont intégré les éléments de la rénovation et ont élaboré un projet pédagogique;
  - toutes les classes de la division élémentaire (écoles en projet ou non) ont désormais utilisé le nouveau dispositif d'évaluation (évaluation formative dans toutes les disciplines, bilan certificatif en fin de 2e primaire[355])
  - de nouveaux bulletins scolaires ont été utilisés (introduction générale dans la division élémentaire et progressive dans la division moyenne);
- l'année 2002-2003 a été celle de la consolidation des acquis des écoles ayant déjà entamé le processus de rénovation;
- l'année 2003-2004 a été décrétée par le DIP l'année de la poursuite du développement et de la stabilisation de la réforme. Toutefois, cette année a été marquée par un vif débat entre partisans et opposants de la rénovation, débat très vite récupéré au niveau politique :
  - à la rentrée 2003, 79 écoles ont élaboré un projet pédagogique, ce qui correspond à la moitié du total des classes de la division ordinaire[356];
  - en mai 2003, l'association refaire l'école (ARLE) a lancé une initiative populaire pour le maintien de notes (initiative 121) et dépose devant le Grand Conseil un projet visant à bloquer la rénovation de l'école primaire[357]; l'accent a particulièrement été mis sur le nouveau système d'évaluation proposé par la réforme; l'initiative 121 a été rejetée par le Grand Conseil;
  - en septembre 2004, le Conseil d'État genevois, soutenu notamment par la Société Pédagogique Genevoise et par le groupement cantonal genevois des associations de parents d'élèves des écoles primaires et enfantines, a déposé son propre projet de loi

354 Site officiel de l'État de Genève, Département de l'instruction publique, *Introduction des nouveaux objectifs d'apprentissage et extension de la rénovation dans l'enseignement primaire*, http://www.geneve.ch/primaire/renovation_02.html

355 Site officiel de l'État de Genève, Département de l'instruction publique, *Rentrée scolaire 2003 – 2004, L'école genevoise en phase de consolidation*, p. 2, ftp://ftp.geneve.ch/dip/rentree2003.pdf

356 Site officiel de l'État de Genève, Département de l'instruction publique, *Rapport de gestion 2003*, p. 123, ftp://ftp.geneve.ch/dip/rapges03.pdf

357 Le principal élément de l'initiative 121 est le suivant : les conditions de promotion annuelle des élèves sont déterminées, à partir de la 3e primaire, par une évaluation continue, chiffrée (de 1 à 6) et certificative. Secrétariat du Grand Conseil, *Lancement d'une Initiative*, http://www.ge.ch/grandconseil/data/texte/IN00121.pdf

modifiant la *Loi sur l'instruction publique* (contre-projet à l'initiative 121) devant le Grand Conseil[358]

- en mars 2005, le parti libéral dépose son contre-projet devant le Grand Conseil[359]; celui du Conseil d'État ayant été rejeté par les formations majoritaires du Grand Conseil, c'est le texte du parti libéral qui fera office de contre-projet officiel à l'initiative 121; le Grand Conseil devra procéder à son adoption avant mars 2006;

- en 2004-2005, il existait 97 projets d'écoles impliquant 101 écoles;
- l'année 2005-2006 a été celle de l'unification de l'école primaire genevoise :
  - en janvier 2005, le DIP a publié son nouveau plan d'action pour l'instruction publique; celui-ci consiste en 13 priorités visant à améliorer la qualité des prestations du DIP, à restaurer un climat de confiance envers et au sein du département, à relancer les structures de concertation et à donner une nouvelle ambition à l'instruction publique genevoise[360]; il est prévu que des assises de l'éducation se tiennent au printemps 2006 afin de faire le point sur les 13 priorités;
  - en août 2005, le Conseil d'État a procédé à la modification du règlement de l'enseignement primaire[361] et y a introduit des éléments essentiels de la réforme (cycles, évaluation, etc.); les changements introduits s'inspirent largement du contre-projet rejeté par le Grand Conseil;
  - il en résulte que, depuis la rentrée 2005, toutes les écoles primaires genevoises fonctionnent sous un modèle unifié, notamment en ce qui concernent les modalités d'évaluation et l'organisation en cycles d'apprentissage (voir section 2.2).

2.3.2 Structure organisationnelle de la rénovation

Dès le départ, le DIP a prévu la création d'une structure de concertation et de pilotage dont le rôle est de veiller au fonctionnement du processus de la réforme. Elle est basée sur la concertation et la délégation de pouvoirs entre les institutions déjà existantes (direction générale de l'enseignement du DIP par exemple) et les groupes de travail *ad hoc*.

Direction générale de l'enseignement

La direction générale de l'enseignement du DIP demeure l'acteur clé de la rénovation même si elle a délégué le pilotage du processus au groupe de pilotage de la rénovation (GPR). Elle est le maître d'œuvre de la rénovation dont elle a défini les principaux axes (élaboration et publication

---

358 Les principaux éléments du contre-projet du Conseil d'État sont les suivants : cycles d'évaluation de 2 ans pour la partie du cycle moyen, de la 3e à la 6e primaire - maintien de l'évaluation qualitative sous forme d'appréciations et de commentaires, traduits en notes de 1 à 6 pour les degrés 3P à 6P - abandon du redoublement traditionnel, prolongation du cycle d'apprentissage d'une année, si les objectifs ne sont pas atteints. Secrétariat du Grand Conseil, *Projet de loi modifiant la loi sur l'instruction publique*, http://www.ge.ch/grandconseil/data/texte/PL09355.pdf

359 Le contre-projet libéral propose notamment une évaluation par des notes certificatives accompagnées de commentaires et d'appréciations dès la 3e primaire, une évaluation cantonale en fin de chaque cycle pour les trois matières de base et des cycles d'apprentissage de 2 ans. Secrétariat du Grand Conseil, *Projet de loi modifiant la loi sur l'instruction publique*, http://www.geneve.ch/grandconseil/data/texte/PL09510.pdf

360 Site officiel de l'État de Genève, Département de l'instruction publique, *13 priorités pour l'instruction publique genevoise*, Genève, janvier 2005, ftp://ftp.geneve.ch/dip/13priorites.pdf

361 Canton de Genève, Conseil d'État, *Règlement modifiant le règlement de l'enseignement primaire, en vigueur le 22 août 2005*, http://www.geneve.ch/legislation/modrec/f/C110p21.html.

du texte d'orientation de la réforme). Elle est en interaction et en négociation constante avec les divers acteurs de la rénovation.

Service de recherche en éducation du DIP

Le service de la recherche en éducation (SRED) du DIP, composé de chercheurs de diverses formations et spécialisations (sociologues, statisticiens, psychologues, pédagogues, didacticiens, etc.) a pour mission principale de contribuer au pilotage et au suivi du système d'enseignement genevois et d'aider à la définition des finalités et des buts du DIP sur le plan théorique et conceptuel. Il a été désigné dès le départ comme responsable du dispositif d'évaluation de la rénovation[362].

Groupe de pilotage de la rénovation

Le GPR est au cœur de la structure de concertation et de pilotage de la rénovation. Il était composé des représentants de tous les groupes d'acteurs impliqués dans le processus de rénovation : la direction de l'enseignement primaire et celle du premier cycle de l'enseignement secondaire, le GRI, le Groupe inter-projets (GIP), les associations de parents et d'enseignants, les inspecteurs, les services de formation du DIP, le service de recherche en éducation du DIP et la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Le GPR était présidé par la directrice générale de l'enseignement primaire du DIP.

Le mandat principal du GPR a été de guider la phase d'exploration et, sur la base de ses observations, de proposer un projet de réforme. Ce pilotage stratégique était nécessaire dans la mesure où la rénovation de l'école primaire genevoise avait été conçue comme un processus évolutif, à négocier par ajustements successifs.

Après la production de son rapport en 1999, le GPR a été dissout et remplacé par des groupes de travail dépendants de la direction de l'enseignement primaire du DIP et travaillant chacun sur un dossier ou un outil particulier (par exemple, cahier école-maison, nouveau livret scolaire ou devoirs à domicile).

Groupe de recherche et d'innovation

Le GRI a été créé par le GPR. Il est chargé de l'accompagnement des écoles en innovation. Il a longtemps été composé de sept personnes : deux chercheuses et cinq enseignants. Le GRI n'est pas un organe de contrôle, mais un collectif chargé de dynamiser le processus en l'étudiant et en le soutenant de l'intérieur. Sa tâche est de « soutenir les écoles en projet, de créer des relations entre elles et avec le reste du système, de les mettre en contact avec les centres de formation et de ressources et de les aider à définir, évaluer, faire évoluer leurs projets[363]. » Ainsi, le GRI contribue durant toute la phase d'exploration à la communication horizontale entre les projets et à la communication verticale entre ces mêmes projets et les instances de pilotage.

---

362 Canton de Genève, Conseil d'État, *Règlement de l'enseignement primaire, en vigueur le 15 juillet 1993*, chapitre VI_A, article 49F, http://www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/CD-contrats/Reglement_EP_GE.html Pour plus d'information sur le rôle du SRED en matière d'évaluation, voir la section 3.3.

363 Texte d'orientation, p. 20.

Groupe inter-projets

Le GIP a été créé par le GRI qui est par ailleurs responsable de son animation. Le GIP réunit les coordinateurs, les inspecteurs des écoles en innovation, quelques formateurs des services de l'enseignement primaire et les délégués des écoles en réflexion ainsi que les inspecteurs concernés. Ce groupe permet « la confrontation des expériences locales, la diffusion des idées et des compétences, la convergence des efforts, le soutien mutuel et les prises de position collectives, prises de position qui prendront de plus en plus d'importance au fur et à mesure de l'avancement des travaux [364]». Les coordinateurs de projets constituent le noyau dur du groupe, car ce sont eux qui effectuent l'essentiel du travail de conception et de négociation des changements. Déchargés à hauteur d'un quart ou d'un mi-temps (en fonction de la taille de l'école), ces enseignants organisent la réflexion et le travail collectifs, étaient les innovations en les inscrivant dans une logique d'ensemble et servent de relais entre l'école et l'extérieur[365].

Groupe des experts externes de la rénovation

Le groupe des experts externes de la rénovation (GEER) était composé de sept spécialistes des sciences de l'éducation dont six en provenance de pays étrangers (Europe et Canada). Le mandat initial du GEER était d'assurer l'évaluation continue de la phase d'exploration afin d'aider à la transition vers la phase d'extension. Dans les faits, le GEER semble s'être comporté davantage comme un mécanisme d'évaluation externe classique[366]. Le rôle du GEER en matière d'évaluation est présenté plus en détail dans la section 3 consacrée aux mécanismes d'évaluation de la réforme de l'enseignement primaire genevois.

3 ÉVALUATION ET SUIVI

3.1 Partage des responsabilités en matière d'évaluation et de suivi

L'évaluation fait partie intégrante du processus de rénovation de l'école primaire genevoise. Tel que mentionné, ce processus est de type évolutif et ne suit pas une trajectoire à l'avance définie dans ses moindres détails. Il repose donc sur une série d'ajustements qui ne peuvent se faire que sur la base d'évaluations périodiques ou continues tout au long du parcours. Dès 1995, le règlement de l'enseignement primaire a établi un dispositif d'évaluation de la rénovation de l'école primaire. Son article 49F prévoit que :

(1) sous la responsabilité du service de la recherche en éducation du département, l'effet des innovations proposées dans les écoles est apprécié :
   a) par une vérification des connaissances et compétences acquises par les élèves;

364 Olivier Maulini, « Généraliser la pédagogie différenciée : un paradoxe et un défi pour les institutions scolaires » *L'exemple de la Rénovation de l'école primaire genevoise*, http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/pedagogie_differenciee.html

365 Olivier Maulini, « Généraliser la pédagogie différenciée : un paradoxe et un défi pour les institutions scolaires » *L'exemple de la Rénovation de l'école primaire genevoise*, http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/pedagogie_differenciee.html

366 Claude Lessard, *Le renouvellement du curriculum : expériences américaine, suisse et québécoise - Deuxième partie, la rénovation de l'école primaire genevoise : une étude de cas*, p. 49.

b) par un suivi de l'évolution de l'organisation et du fonctionnement des écoles en innovation;

(2) un groupe d'experts indépendants du département, et pour la plupart extérieurs au canton, est en outre chargé d'une évaluation formative des mesures d'innovation proposées par les écoles[367].

Dans la pratique, il faut distinguer les évaluations effectuées pendant la phase d'exploration de celles opérées au cours de la phase d'extension. Elles diffèrent par leur nature et leurs objectifs et par les institutions / groupes qui les ont réalisées.

■ Responsabilités en matière d'évaluation et de suivi pendant la phase d'exploration

Le mécanisme d'évaluation de la phase d'exploration se présente de la manière suivante :

◆ Autoévaluation et évaluation interne

Le GRI et le GPR, en contact avec les écoles en projet, ont procédé à des évaluations et des observations à travers des enquêtes, des entretiens, des observations participantes, des bilans annuels, des démarches d'autoévaluation, des consultations; le GRI a fait une analyse synthèse de ces évaluations qu'il a transmise au GEER et au GPR.

◆ Travaux élaborés par le SRED

Le SRED a élaboré un dossier d'enquêtes qu'il a transmis au GEER et au GPR.

◆ Rapports du groupe d'experts externes

Le GEER a réalisé une évaluation sur la base de l'information fournie par le GRI, le SRED, le GPR et de ses enquêtes et observations.

◆ Évaluation finale de la phase d'exploration et recommandations du GPR

Le GPR a assuré le suivi des diverses évaluations, observations et enquêtes entreprises par l'ensemble des acteurs de la rénovation, a rédigé un rapport synthèse et a émis des recommandations sur les décisions à prendre par le DIP.

Le schéma de la page suivante présente le dispositif de suivi et d'évaluation au cours de la phase d'exploration en mettant en exergue les divers acteurs concernés.

■ Responsabilités en matière d'évaluation pendant la phase d'extension

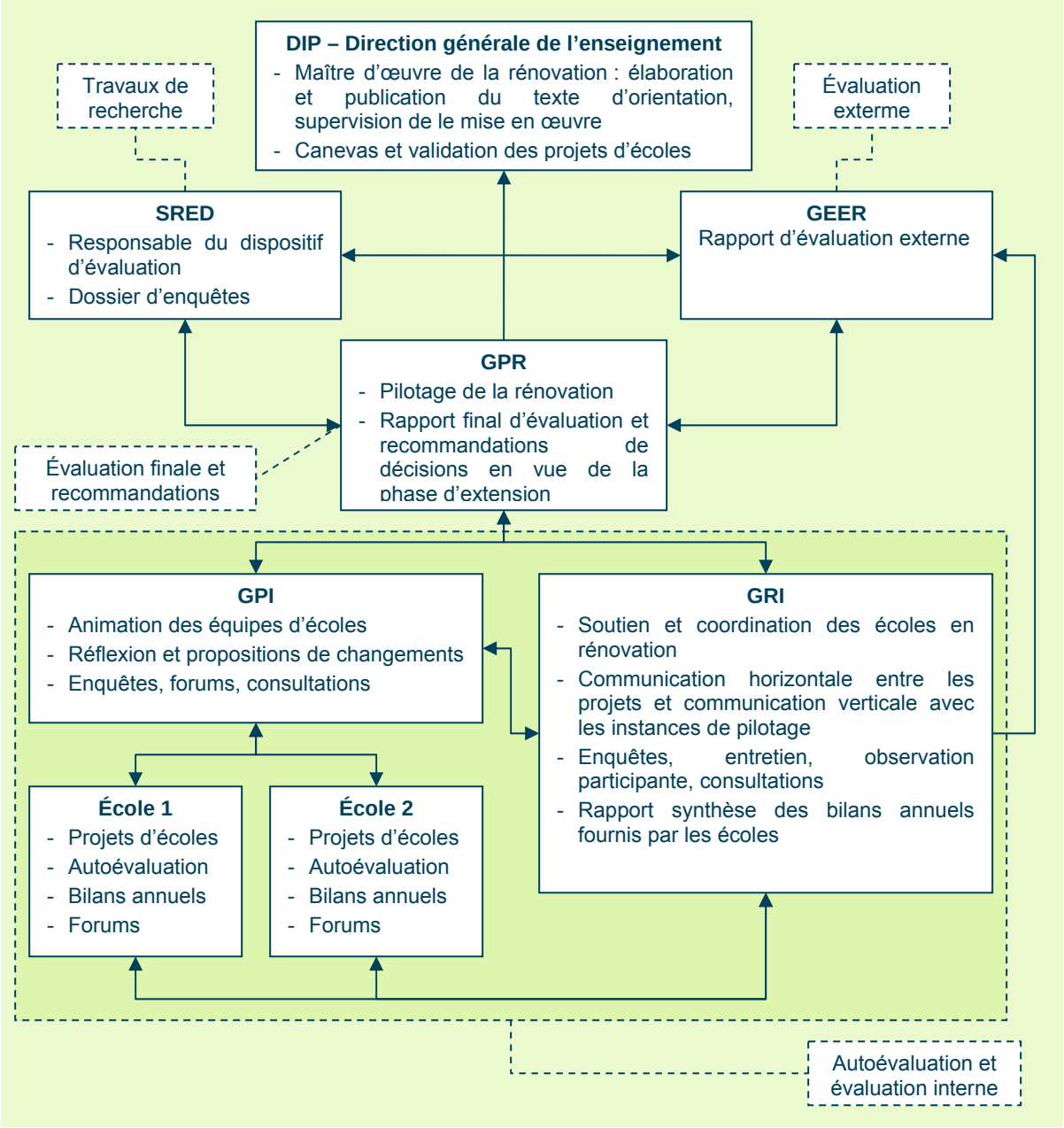
Dans son rapport final de 1999, le GPR a proposé un dispositif d'évaluation de la rénovation jusqu'en 2010 (voir section 3.5). Nos recherches ne nous ont pas permis de savoir si une suite a été donnée à ce dispositif. Des démarches ont été entreprises auprès de personnes ressources afin de vérifier si c'est le cas. Nous sommes en attente de réponse.

---

[367] Canton de Genève, Conseil d'État, *Règlement de l'enseignement primaire, en vigueur le 15 juillet 1993*, chapitre VI_A, article 49F, http://www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/CD-contrats/Reglement_EP_GE.html

Les évaluations de la rénovation (phase d'exploration et phase d'extension) seront présentées selon un ordre chronologique et en fonction de l'organe qui les a effectuées.

FIGURE 10 : DISPOSITIF DE SUIVI ET D'ÉVALUATION DE LA RÉFORME AU COURS DE LA PHASE D'EXPLORATION



3.2 Autoévaluation et évaluation interne

Il s'agit ici de l'ensemble des activités d'évaluation menées par les écoles et le GPI sous le couvert du GRI. Ces activités sont également de nature formative car elles fournissent aux

différents acteurs des pistes de réflexion en fonction des besoins identifiés, des obstacles rencontrés et des priorités définies. Ces activités consistent en des enquêtes, des entretiens, des observations participantes, des bilans annuels, des consultations, etc.[368]

3.2.1 Dispositif d'évaluation interne

Le dispositif d'évaluation interne de la phase exploratoire comprend trois composantes principales : les bilans annuels produits par les écoles, les rapports du GRI et les forums annuels. Ces activités sont brièvement présentées ici et feront l'objet d'un exposé plus détaillé dans la section suivante.

- **Bilans annuels produits par les écoles**

Les 15 écoles en innovation avaient l'obligation, chaque année, de dresser un bilan du travail de développement de l'année scolaire, de présenter le contenu de leur programme ainsi que les effets réalisés sur les élèves, en classe, dans l'équipe, dans l'école et auprès des parents. Les écoles devaient également fixer leurs priorités pour l'année suivante.

- **Rapports du GRI**

Les bilans annuels des écoles étaient transmis au GRI qui procédait ensuite à leur analyse afin d'effectuer une évaluation d'étape (ou un bilan) du processus de rénovation. Trois rapports d'évaluation ont été ainsi réalisés par le GRI qui les a ensuite soumis au GPR.

- **Forums annuels**

Conformément à une recommandation du premier rapport d'évaluation déposé par le GRI, le GPR a décidé de former des groupes de tâches au sein du GIP et d'inviter les écoles à s'engager dans un travail d'exploration intensive en vue de produire des dossiers qui seraient par la suite mis en discussion dans le GPR avant d'être diffusés de manière plus large auprès des écoles intéressées. Le GRI a été chargé de la coordination des travaux au sein du GIP ainsi que de la production et de la diffusion des dossiers.

Les résultats de bilans et des forums annuels étant mentionnés dans les trois rapports du GRI, seuls ces derniers feront l'objet d'une présentation dans les prochaines sections.

3.2.2 Première évaluation effectuée par le GRI (1995-1996)

En 1996, le GRI a produit un premier rapport intitulé *Les écoles en innovation, passer de l'activisme à la méthode*[369]. L'objectif poursuivi par le GRI au cours de l'élaboration de ce premier rapport était de « produire un document mettant en évidence les acquis et mettant le doigt sur les problèmes qui restent à résoudre, sans enjolivure, sans dramatisation inutile, sans provoquer des blessures, mais décrivant " l'état de l'art " dans les écoles en innovation[370]. » Le but principal de la

368 Groupe de pilotage de la rénovation, *Vers une réforme de l'enseignement primaire genevois, Propositions pour la phase d'extension de la rénovation entreprise en 1994*, p. 55, http://www.esigge.ch/primaire/banque/pedago/renov/rapports/00ragpr2.pdf

369 Groupe de recherche et d'innovation, *Les écoles en innovation, passer de l'activisme à la méthode*, http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/mgt_main/Textes/Textes-1996/MGT-1996-01.html

370 *Ibid*.

démarche était de contribuer au débat en cours et de définir des pistes pour l'organisation du travail de la deuxième année de la rénovation[371].

Mécanismes et outils d'évaluation

Le GRI a entrepris l'analyse et la synthèse des données fournies par les 15 écoles en innovation. Dans une première phase, les textes complets ont été lus et annotés par plusieurs membres du GRI. Sur cette base, un document condensé de 65 pages a été rédigé. Dans une deuxième phase, les données ont été retravaillées afin de faire émerger des données comparables relatives à des paramètres définis (objets de l'évaluation). Une première version du rapport a été ensuite rédigée et transmise au GPR et au GRI afin de solliciter des remarques et des suggestions d'amélioration qui ont ensuite été intégrées dans la version finale du rapport.

Objets d'évaluation

Les paramètres sur lesquels a reposé la première évaluation du GRI sont les suivants :

- l'avancement des travaux au sein des trois axes de la rénovation;
- l'état du dossier de l'évaluation;
- la collaboration école-parents et avec les divers partenaires;
- les thématiques et priorités de formation collective définies au sein des écoles.

Résultats de l'évaluation

Les principaux résultats de l'évaluation ont été présentés en deux rubriques dans le rapport : le bilan des acquis tels que perçus par les équipes-écoles et le bilan des problèmes à résoudre. Ils sont sommairement reproduits dans le tableau de la page suivante[372].

371 Groupe de recherche et d'innovation, *Les écoles en innovation, passer de l'activisme à la méthode*, http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/mgt_main/Textes/Textes-1996/MGT-1996-01.html

372 Pour une description plus complète des résultats de l'évaluation, consulter GRI, *Les écoles en innovation, passer de l'activisme à la méthode*, http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/mgt_main/Textes/Textes-1996/MGT-1996-01.html

TABLEAU 27 : BILAN DES ACQUIS ET DES PROBLÈMES À RÉSOUDRE (ÉVALUATION GRI 1995-1996)

	Acquis	Problèmes à résoudre et recommandations
Progression des concepts / outillage à l'intérieur des trois axes	Axe 1 : enfants plus confiants et conscients de leurs difficultés; capables de faire des choix de travail pour améliorer leurs compétences; s'approprient encore mieux l'école en tant que lieu de vie et d'apprentissage. ▪ Discussion sur la problématique du redoublement donnant lieu dans certaines écoles à la mise en place de dispositifs didactiques plus efficaces pour prévenir l'échec. ▪ Analyse méthodique des pratiques et capitalisation des expériences remplacent progressivement l'activisme. Axe 2 : considéré comme une chance de sortir de l'isolement, de profiter de l'expérience des autres et de mettre en synergie les forces existantes. Axe 3 : prise de conscience des enseignants que les enfants réussissent mieux lorsque les difficultés à surmonter sont bien dosées en fonction de leur progression. ▪ Dans certaines équipes, les enseignants se disent plus perspicaces dans la réflexion sur leurs pratiques.	▪ Forte pression ressentie par les écoles à cause de la quantité de travail; difficulté à établir des priorités par rapport aux 3 axes : il s'agira de mieux coordonner, durant l'année suivante, les travaux entre le GIP et les écoles en innovation pour mettre en place des méthodes plus efficaces. ▪ Division des esprits sur la question du regroupement « multiâge » : il reste à comprendre dans quelles situations certains types de regroupement par « multiâge » sont les plus efficaces et dans quelles situations il vaut mieux les éviter. ▪ Nécessité de renforcer la réflexion sur la didactique, sur les nouvelles approches de l'enseignement et de l'apprentissage. ▪ Manque de clarification de certains concepts de base concernant les règles de jeu institutionnelles tels que la part d'autonomie allant de pair avec les franchises et la gestion d'une école en innovation, le principe de la cooptation, le rôle d'une école en innovation au sein du dispositif d'exploration. ▪ La rédaction des bilans a exigé beaucoup d'efforts de la part de certaines écoles qui ont eu de la difficulté à respecter la limite de pages (6-8 pages) suggérée par le GRI : il s'agira de mieux préciser la différence entre un rapport d'activité bref et circonstancié et des monographies thématiques et clairement ciblées en rapport avec des problématiques définies. ▪ Nécessité de clarifier les objectifs et les limites d'une formation collective. ▪ Besoin de s'accorder sur quelques concepts et quelques invariants qui émergent des expériences faites dans les écoles en innovation (par exemple : dossiers d'évaluation, modalités de décloisonnements, situations larges et porteuses de sens).
Premières expériences et régulations introduites au sein des dispositifs d'accompagnement	▪ Importants efforts consentis pour associer les parents au processus en cours, pour développer des modalités de collaboration plus efficaces et plus satisfaisantes pour tous les partenaires. ▪ Dans plusieurs écoles, formations entreprises par des équipes pédagogiques avec pour résultat le développement chez les élèves de nouvelles compétences dans divers domaines tels que production de textes, résolution de problèmes mathématiques.	

Suivi de l'évaluation

Une fois le bilan des acquis et des problèmes réalisé, le GRI a suggéré des perspectives de développement (des recommandations) pour l'année scolaire 1996-1997. Le GPR, le GRI et le GIP ont été chargés d'en discuter dans le détail et de veiller à leur suivi et à leur mise en œuvre. Les recommandations faites par le GRI découlent du constat suivant : un véritable problème de méthode d'évaluation se pose : « il n'est pas toujours aisé de comprendre à quel niveau se situent les constats dont font part les équipes, ni de les comparer entre eux. Sur quelle base les priorités de travail se définissent-elles, grâce à quels instruments d'observation observe-t-on les changements en cours, […] comment fait-on pour rendre comparables les avancées, tant sur le plan conceptuel que pratique[373]? ». Le GRI a donc repéré cinq compétences sur lesquelles il conviendrait de centrer les efforts de formation et d'exploration. Ces compétences sont présentées dans l'encadré ci-dessous.

TABLEAU 28 : LES CINQ COMPÉTENCES DÉFINIES PAR LE GRI[374]

Compétence nº 1 : Gérer la progression des apprentissages
La notion de « progression libre » à l'intérieur et entre les cycles : Comment faire? Quelles nouvelles responsabilités et quels nouveaux rôles pour les divers partenaires? Quels instruments? Quel rôle les objectifs-noyaux y jouent-ils?
Compétence nº 2 : Concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation
La promotion d'une évaluation au service de la progression des élèves : Comment améliorer les dispositifs au gré des premières expériences? Comment les utiliser pour une meilleure prise en charge des difficultés d'apprentissage?
Compétence nº 3 : Organiser et animer des situations d'apprentissage
Les dispositifs didactiques « porteurs de sens » : Quelle unité du concept? Quel lien établir avec les théories d'apprentissage? Quelle utilisation? Quel lien entre didactique et évaluation? Quelle formation de base indispensable?
Compétence nº 4 : Situer l'école au sein de l'institution scolaire
Les rapports entre acteurs dans le système : entre enseignants - inspecteurs - direction générale - parents. Quel niveau de culture commune autour des concepts suivants : rendre compte; praticabilité; lisibilité; légitimation; autonomie; le projet comme moyen de s'inscrire dans une dynamique collective du changement?
Compétence nº 5 : Informer et impliquer les parents
Les rapports entre l'école et la famille : quelles modalités efficaces de collaboration? Quels droits et quelles obligations de part et autre? Quelle formation pour les enseignants?

Afin d'assurer le suivi de ces compétences, le GRI a proposé de former des groupes de tâches au sein du GIP et d'inviter les écoles en innovation à s'engager dans un travail d'exploration intensive. Il s'agira de produire, en respectant les délais fixés, des dossiers qui seront mis en discussion dans le GPR avant d'être diffusés de manière plus large auprès des écoles

373 Groupe de recherche et d'innovation, *Les écoles en innovation, passer de l'activisme à la méthode*, http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/mgt_main/Textes/Textes-1996/MGT-1996-01.html

374 *Ibid*.

intéressées. La collaboration à ces dossiers libérera les écoles en innovation de l'obligation de rédiger des bilans complets. La responsabilité de la coordination des travaux au sein du GIP ainsi que la production et diffusion des dossiers revient au GRI qui réorganisera son fonctionnement en conséquence[375].

La recommandation du GRI a été suivie puisque, à la suite de ce premier bilan, le GPR a décidé de former des groupes de tâches au sein du GIP et d'inviter les écoles à participer à l'élaboration de cinq dossiers, un par compétence, sous la responsabilité du GRI et en collaboration avec le GIP. Jusqu'à présent, les dossiers suivants ont été produits :

- *Mieux gérer la progression des élèves sur plusieurs années* (juin 1997[376]) : ce dossier est le résultat d'une exploration entreprise au sein du groupe inter-projets d'octobre 1996 à mars 1997; il a donné lieu à un débat en octobre 1997 entre les membres du GPR, du GRI et du GIP qui ont discuté des neuf thèses sur la progression des élèves, celles-ci y étant présentées;
- *Concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation* : ce thème a été débattu le 1er octobre ainsi que les 5 et 26 novembre 1998 et fait l'objet du dossier n°2 du GIP[377];
- *Organiser et animer des situations d'apprentissage* : ce thème a été débattu le 1er octobre ainsi que les 5 et 26 novembre 1998 et fait l'objet du dossier n°2 du GIP[378].

3.2.3 Deuxième évaluation effectuée par le GRI (1996-1997)

Le deuxième rapport du GRI publié en janvier 1998 s'intitule *Les écoles en innovation : entre acquis et nouvelles priorités*[379]. Son but principal est de relever les aspects positifs de la mise en œuvre de la réforme, les difficultés rencontrées ainsi que les préoccupations communes aux écoles.

Mécanismes et outils d'évaluation

Ce rapport est de nature plus technique que le premier bilan du GRI et consiste en une analyse transversale des bilans d'activités déposés par les écoles. L'analyse s'est faite sur la base d'un regroupement de mots - clés récurrents en 12 thèmes prioritaires répartis selon les 3 axes de la rénovation.

375 Groupe de recherche et d'innovation, *Les écoles en innovation, passer de l'activisme à la méthode*, http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/mgt_main/Textes/Textes-1996/MGT-1996-01.html

376 http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/mgt_main/Textes/Textes-1997/MGT-1997-04.html#1

377 Groupe inter-projets, *Éditorial, Des p'tits plis, toujours des p'tits plis*... Le Pli, Rénovation de l'école primaire genevoise - Bulletin de liaison des écoles en innovation, N 17 – Janvier-février 1999, http://www.esigge.ch/primaire/banque/pedago/renov/pli/pli17.pdf

378 *Ibid*.

379 Groupe de recherche et d'innovation, *Les écoles en innovation : entre acquis et nouvelles priorités,* http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/mgt_main/Textes/Textes-1998/MGT-1998-02.html

Objets d'évaluation

Les 12 thèmes (ou paramètres) sur lesquels a porté l'analyse sont les suivants :

- paramètres liés à l'axe 1 (individualisation des parcours de formation) :
  - regroupements d'élèves;
  - responsabilité collective;
  - suivi des élèves.
- paramètres liés à l'axe 2 (travail en équipe) :
  - équipe et collaboration étendue à tous les partenaires;
  - supervision;
  - intervision;
  - conseil de classe et d'école;
  - parents.
- paramètres liés à l'axe 3 (centration sur l'enfant) :
  - évaluation;
  - responsabilité de l'élève face à son apprentissage;
  - métacognition;
  - situation d'apprentissage.

Résultats de l'évaluation

Le tableau de la page suivante présente les résultats de l'analyse transversale des 12 paramètres retenus des rapports d'activités des écoles. Y sont ajoutées quelques préoccupations qui figurent ponctuellement dans ces rapports.

TABLEAU 29 : RÉSULTATS DE L'ANALYSE TRANSVERSALE DES RAPPORTS D'ACTIVITÉ DES ÉCOLES (1996-1997)

	Paramètres	Résultats
Axe 1 Individualisation	Regroupements d'élèves	L'expérience avec les divers regroupements montre qu'il est utile de mieux penser l'organisation du travail en fonction des objectifs d'apprentissage et du parcours des élèves.
	Responsabilité collective	Les enseignants s'orientent vers une gestion plus collective de la progression des élèves. Celle-ci ne consiste pas seulement à dresser un portrait plus complet de l'élève, mais également à résoudre ensemble les problèmes didactiques et pédagogiques que posent certains d'entre d'eux.
	Suivi des élèves	Les démarches qu'ont engagées les équipes pour affronter les problèmes liés aux élèves en grande difficulté ne leur ont pas toujours permis de trouver les solutions adéquates, d'où la demande d'une collaboration plus étroite ou avec les collègues de la division spécialisée.

	Paramètres	Résultats
Axe 2 Travail en équipe	Équipe et collaboration étendue à tous les partenaires	La coopération continue à représenter une préoccupation centrale dans toutes les écoles. Quelques-unes des questions sont : comment la rendre plus efficace?, comment mieux la mettre au service du suivi des élèves et de l'analyse des pratiques?, comment se réguler pour ne tomber ni dans la routine, ni dans la « sur-consommation » et, de ce fait, le « ras-le-bol »?, comment éviter les conflits stériles pour oser affronter les vrais débats?
	Supervision	Les écoles s'interrogent sur l'utilité et l'urgence de recourir soit à la supervision pour les aider à entrer dans une perspective plus systémique des diverses interdépendances, soit à l'intervision, pour offrir aux enseignants des occasions plus fréquentes et plus diversifiées de rétroaction quant à leurs pratiques. Ce sont donc des thèmes à analyser afin de clarifier les concepts et les modalités d'approche au sein des équipes.
	Intervision	
	Conseil de classe et d'école	Dans la quasi-totalité des écoles, des conseils de classes et des conseils d'écoles, regroupant les délégués de toutes les classes ont été mis en place. Malgré la satisfaction générale, il convient de s'interroger quant aux possibilités de faire évoluer les conseils de classes vers de véritables conseils de coopération.
	Parents	Les relations avec les parents semblent évoluer vers une plus grande confiance respective, qui est notamment renforcée par les nouvelles modalités d'évaluation qui ont pu être mises en place. Il reste à mieux définir les champs de responsabilités entre l'école et les familles.
Axe 3 Centration des enfants	Évaluation	Tant la modification des pratiques dans ces domaines que l'intérêt que les enseignants manifestent pour la problématique de la métacognition confirment la volonté des uns et des autres de pousser aussi loin que possible la compréhension des processus d'apprentissage.
	Responsabilité de l'élève face à son apprentissage	
	Métacognition	
Autres points	Points positifs	Amélioration des compétences des enseignants grâce aux sessions de formation ou au travail de réflexion mené au sein des écoles ou du GIP.
	Points négatifs (spécifiques à certaines écoles)	Difficultés d'adaptation à un nouveau membre du GRI, difficultés de gestion de nouveaux dispositifs (par exemple modules).
	Préoccupations	Rôle de l'institution et de la direction; danger d'une école à deux vitesses, respect de la sphère non professionnelle des enseignants, etc.

	Paramètres	Résultats
Autres points	Priorités	Réflexion sur les objectifs-noyaux; apprentissage spécifique tel que la lecture en particulier pour la division élémentaire; réflexion sur les cycles d'apprentissage.

Suivi de l'évaluation

Plusieurs préoccupations soulevées par les écoles ont donné lieu à des consultations et des journées de réflexion organisées par divers acteurs de la rénovation. À titre d'exemple :

- consultation sur la mise en place de cycles d'apprentissage, menée par le GPR auprès des écoles qui a aidé à une prise de conscience et à une clarification des critères de conception et de mise en place des cycles;
- organisation, par le GIP, de journées de formation des coordinateurs (15 et 16 mai 1997), sur le thème du « leadership coopératif » et de « l'ami critique » permettant de faire le point sur le dispositif d'accompagnement dans les écoles, notamment par le GRI;
- séances de travail en équipe dans certaines écoles en innovation sur la détermination d'indicateurs de réussite permettant d'établir leurs bilans annuels d'activités[380];
- etc.

3.2.4 Troisième évaluation effectuée par le GRI (1997-1998)

Le troisième et dernier bilan du GRI publié en septembre 1998 s'intitule *Les écoles en innovation… lorsque la méthode s'installe*[381]. Ce bilan visait à offrir une contribution à la discussion et aux décisions à venir au cours de l'année scolaire 1998-999 qui, selon le calendrier de la rénovation, devait essentiellement être consacrée à la synthèse des expériences en cours et à la préparation de la phase de l'extension progressive.

Mécanismes et outils d'évaluation

Le troisième bilan du GRI est le fruit de l'analyse transversale des 15 rapports d'activités des écoles et de la réflexion (consultations, etc.) sur certains aspects spécifiques du processus de rénovation, à savoir la progression de la rénovation en fonction des trois axes et l'évolution d'une série de composantes importantes du processus.

Objet d'évaluation

L'évaluation a porté :

- d'une part, sur les trois axes : pour chacun d'eux, le rapport donne un aperçu de l'état de la situation des écoles en innovation, en termes d'acquis, de problèmes rencontrés et de priorités pour l'avenir;

380 Groupe inter-projets, *Le Pli*, *Rénovation de l'école primaire genevoise - Bulletin de liaison des écoles en innovation*, http://www.esigge.ch/primaire/banque/pedago/renov/pli/pli10.pdf

381 Groupe de recherche et d'innovation, *Les écoles en innovation… lorsque la méthode s'installe*, http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/mgt_main/Textes/Textes-1998/MGT-1998-03.html#1

- d'autre part, sur l'existence et l'évolution des composantes importantes du processus de rénovation que sont :
  - la mise en réseau et toutes ses concrétisations et réalisations;
  - les ressources et l'accompagnement mis à la disposition des écoles;
  - la recherche-formation;
  - l'analyse des pratiques;
  - la consultation sur les cycles;
  - la professionnalisation interactive;
  - la procédure d'évaluation interne permettant à la fois des régulations internes et une démarche de « rendre compte ».

Résultats de l'évaluation

Les principaux résultats de l'évaluation sont présentés dans le tableau suivant.

TABLEAU 30 : BILAN DE L'AN 3 : PRINCIPAUX ACQUIS ET PERSPECTIVES DE DÉVELOPPEMENT SELON LES ÉCOLES

	Paramètres	Principaux acquis 1997-1998	Perspectives de développement 1998-1999
Axe 1 : Individualisation	Différenciation	Centration sur la différenciation : dispositifs et structures adaptés aux besoins des élèves, en particulier pour les élèves en difficulté.	Définition des dispositifs de différenciation les mieux adaptés aux objectifs visés, et les plus aptes à répondre à la problématique de la gestion du temps à l'intérieur des cycles.
	Évaluation au service de la visibilisation progression des élèves	Réflexion soutenue autour de l'évaluation, formative et informative, au service d'une visibilisation optimale de la progression des élèves, dans une optique d'information toujours plus claire aux parents.	Poursuite du travail sur l'évaluation pour une amélioration et une régulation constantes des moyens d'évaluation, leur adéquation avec les séquences d'enseignement-apprentissage et la transmission aux parents et pour favoriser une prise de conscience et une implication toujours plus grandes de l'élève dans un processus d'auto-évaluation.
	Responsabilité collective	Meilleure appropriation de la notion de responsabilité collective des enseignants face au suivi des élèves, par le biais : ▪ d'échanges pour mettre sur pied des dispositifs, regroupements et situations d'apprentissage; ▪ d'un conseil des maîtres pour des prises de décisions communes face à certains élèves.	Aucune donnée.
	Problématique des cycles	Forte implication autour de la mise en place de cycles d'apprentissage et de pistes de réflexion en vue de leur concrétisation.	Poursuite de la réflexion sur les cycles d'apprentissage qui s'ancrera également sur la gestion du temps à l'intérieur des cycles.

	Paramètres	Principaux acquis 1997-1998	Perspectives de développement 1998-1999
Axe 1	Progressions disparates	Réflexion sur les situations d'apprentissage larges permettant de différencier les moments et les modes d'enseignement-apprentissage, pour une meilleure progression des élèves.	Voir Situation d'apprentissage.
Axe 2 : Travail en équipe	Fonctionnement, gestion du temps de travail commun	Accroissement qualitatif du fonctionnement des équipes, par une meilleure gestion du temps ou une répartition définie des tâches.	Efforts en direction d'une réelle cohérence entre tous les aspects et les structures du système.
	Partage et analyse des pratiques	Meilleurs partage et analyse des pratiques, sous forme d'échanges, d'observations entre pairs; ébauche d'une réelle démarche d'intervision.	Développer des échanges plus approfondis sur le plan des pratiques et poursuivre ou concrétiser les efforts déjà investis dans l'intervision.
	Culture commune et hétérogénéité	Centration réaffirmée autour du projet et volonté de réinterroger l'adhésion de chacun et l'adéquation entre projet et pratiques pour pouvoir procéder aux ajustements nécessaires. Volonté ou concrétisation de la collaboration entre divisions (élémentaire, moyenne, spécialisée) et entre projet et enseignants « non-partants » lorsqu'ils cohabitent dans le même bâtiment.	Cohérence interne entre tous les aspects et les structures du système, à savoir entre ce qui se passe au niveau pédagogique dans les écoles en innovation et ce qui est décidé, en d'autres lieux, au sujet du fonctionnement de l'institution.
	Liens école-famille	Voir Évaluation au service de la visibilisation de la progression des élèves.	Voir Évaluation au service de la visibilisation de la progression des élèves.
Axe 3 : Centration des enfants	Situations d'apprentissage	Volonté toujours plus affirmée de placer l'enfant « au centre », par le développement de situations d'apprentissage toujours plus larges et adaptées aux différents besoins des enfants, mais aussi par un intérêt croissant pour la métacognition, en tant que compréhension par les élèves de leurs stratégies et mécanismes d'apprentissage.	Volonté toujours plus affirmée d'aller vers des situations d'apprentissage larges, découlant d'une réflexion sur les nouveaux objectifs (objectifs-noyaux); formation afin d'élargir les compétences didactiques, disciplinaires et transversales pour gérer efficacement ces situations larges.
	Enfants en difficulté		Priorité accordée aux enfants en difficulté.
	Métacognition		Réflexion toujours plus soutenue autour de la métacognition, pouvant être liée à l'autoévaluation de l'élève, pour l'aider à prendre conscience de ses mécanismes d'apprentissage et de ses stratégies.
	Conseils de classe et d'école	Aucune évolution par rapport à l'année précédente : les conseils demeurent rarement orientés sur les apprentissages des élèves.	Utilisation des conseils de classe en tant que conseils coopératifs pour réfléchir sur l'apprentissage des élèves.

	Paramètres	Principaux acquis 1997-1998	Perspectives de développement 1998-1999
Autres points	Coopérer au-delà des quatre murs de l'école	Meilleur fonctionnement du réseau grâce à une structure permanente telle que le GIP, d'un organe d'information comme le PLI, ou encore d'événements ponctuels telle la journée annuelle des écoles ou l'organisation de rencontres thématiques informelles, les « 5 à 7 ».	Planification du rythme et des contenus du GIP en fonction de l'agenda du GPR et des priorités de l'année du bilan. Élargissement du réseau aux écoles en réflexion qui souhaitent une coopération plus étroite, en accord avec les acteurs concernés : DEP, inspecteurs, GPR. Intégration de deux nouvelles écoles en innovation au réseau dès la rentrée scolaire 1998-1999.
	Coordination, accompagnement et formation	Reconnaissance de l'importance des divers accompagnements dont bénéficient les écoles par le biais du coordinateur ou par le suivi du GRI. Mise sur pied de dispositifs de formation continue en lien avec les pratiques.	Voir Axe 3- Situation d'apprentissage.
	Évaluation interne	Prise de conscience du besoin réel de l'autoévaluation pour : ▪ se rendre compte des avancées et des difficultés et pouvoir apporter les régulations nécessaires; ▪ rendre compte à l'extérieur, dans le cadre d'un processus de changement collectif. Clarification par les écoles de leurs objectifs annuels de développement et détermination d'indicateurs de réussite pour une évaluation plus précise de leur progression. Mise à la disposition, par le GRI, d'un canevas pour la rédaction des rapports d'évaluation des écoles et élaboration d'un outil commun d'évaluation pour faciliter la rédaction des bilans d'activités de fin d'année. Constitution d'un dossier destiné aux écoles et composé de deux parties : ▪ une série de listes de vérification pour mieux mesurer les effets de leurs pratiques et de documenter leurs affirmations; ▪ un répertoire d'outils d'animation (SOFT, Q-SORT, Blason, etc.).	Poursuivre les efforts pour vérifier l'utilité et la faisabilité de la planification, notamment en lien avec une régulation plus efficace des retombées des démarches d'enseignement-apprentissage introduites en classe.

Suivi de l'évaluation

Le troisième et dernier rapport du GRI a été transmis au GPR et au GEER qui s'en sont servis pour élaborer leur rapport respectif.

3.3 Travaux élaborés par le service de recherche en éducation du DIP

Le document du SRED, intitulé *Le changement : un long fleuve tranquille?, dossier établi à la fin de la phase d'exploration (1994-1998) concernant la rénovation de l'enseignement primaire genevois*[382], est plutôt un compte rendu de ses recherches sur les acquis des élèves, ainsi que sur le fonctionnement et l'organisation de l'enseignement primaire genevois. Tel qu'expliqué dans ce document :

> Les recherches entreprises par le SRED, en lien avec l'école primaire genevoise, ne participent pas à un projet global précis d'observation et d'évaluation de la rénovation. Les travaux se réfèrent à des cadres épistémologiques différents et leurs approches méthodologiques sont multiples. C'est le pari difficile que l'on tente de relever. La rénovation est observée « à distance » et elle est replacée dans le contexte plus large de la compréhension et de l'analyse de l'école primaire genevoise dans son ensemble[383].

En d'autres termes, les recherches du SRED ne doivent pas être perçues comme des outils d'évaluation directe de la rénovation, mais plutôt comme une source d'information sur les acquis et les compétences des élèves dont ceux en rénovation. L'information concerne aussi le fonctionnement des écoles, y compris celles engagées dans la réforme.

3.3.1 Objet d'évaluation

Les recherches du SRED ont porté sur :

- Le fonctionnement et l'organisation de l'enseignement primaire genevois[384]

Le but principal de la recherche est de déterminer les éléments sur lesquels pourraient se fonder une réflexion approfondie sur la façon de définir et de gérer l'autonomie des écoles et sur les moyens à mettre en œuvre pour que les écoles soient en mesure d'assumer cette autonomie.

- Les acquis et les compétences des élèves

Le but principal de la recherche est de fournir de l'information utile à l'adaptation et à l'ajustement des dispositifs d'enseignement et d'apprentissage de même qu'à l'élaboration d'outils didactiques.

- La perception des enseignants de leur action dans la vie sociale de leur école et dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage

Le but de cette recherche est de compléter l'information recueillie au cours des deux enquêtes précédentes.

---

382 Site officiel de l'État de Genève, Département de l'instruction publique, *Le changement : un long fleuve tranquille?*, http://www.geneve.ch/sred/publications/docsred/1999/Changement.pdf

383 *Ibid*., p. 8.

384 Ce thème est développé dans la mouvance des travaux du SRED sur la qualité et le développement des écoles dont l'une des hypothèses centrales est que l'amélioration de la qualité de l'enseignement ne peut être atteinte qu'en attribuant une plus grande autonomie aux écoles en tant qu'entités locales.

3.3.2 Mécanismes et outils d'évaluation

À chaque objet d'évaluation correspond une méthode d'analyse particulière.

- **Méthode d'analyse utilisée pour évaluer le fonctionnement et l'organisation de l'enseignement primaire genevois**

Dix écoles dont trois en rénovation ont été observées sur la base d'entretiens approfondis avec la plupart des enseignants de chaque école (les autres répondaient à un questionnaire) parmi lesquels figuraient obligatoirement le maître principal et l'inspecteur. Pour les écoles en rénovation, le coordinateur et l'intervenant du GRI étaient aussi interviewés. Ces entretiens ont été complétés par quelques observations de classe et de réunions de maîtres ainsi que par des interviews d'élèves de 4e, 5e et 6e primaire.

- **Méthode d'analyse utilisée pour évaluer les acquis et les compétences des élèves**

Le SRED a eu recours à deux sources d'information pour évaluer les acquis et les compétences des élèves : la recherche OPEC (observation des performances et estimation des compétences : mesures répétées à large échelle[385]) et l'analyse des résultats aux épreuves cantonales de 6e primaire de 1997.

Les élèves, choisis dans 10 écoles représentatives du canton et toutes les 15 écoles en rénovation, ont été comparés à 3 moments de leur scolarité :

- à leur entrée en 1re année primaire (automne 1995, début de la rénovation);
- à leur entrée en 3e année primaire (automne 1997, 2 ans après le début la rénovation[386]);
- à la fin de la 6e année primaire (juin 1997).

- **Méthode d'analyse utilisée pour évaluer la perception par les enseignants de leur action dans la vie sociale de leur école et dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage**

Cette évaluation a été faite par l'intermédiaire d'un questionnaire envoyé à des enseignants de 51 écoles du canton (dont toutes les écoles en rénovation), soit 796 enseignants, ce qui représente le tiers de la totalité des enseignants primaires du canton de Genève. De cet échantillon, 291 (37 %) enseignants ont répondu dont 79 appartiennent à une équipe ou une école en rénovation et 170 enseignent dans une école qui n'est pas en rénovation[387].

---

385 En 1995, le SRED a lancé une étude longitudinale sur l'observation des performances et l'estimation des compétences des élèves de l'école primaire (OPEC). Les prises de données ont été réalisées auprès d'un échantillon de 800 élèves provenant de plus de 20 écoles à leur entrée en 1re primaire en 1995. En automne 2000, ces élèves sont entrés en 6e primaire et ont été à nouveau interrogés afin de compléter l'information recueillie en 1re primaire (1995) et en 3e primaire (1997) et d'avoir un état des connaissances et des compétences des élèves à la fin de l'école primaire juste avant le démarrage de l'extension de la rénovation. Service de la recherche en éducation, *Observation des performances et estimation des compétences : OPEC*, http://www.geneve.ch/sred/r_et_a/m_r_eval/opec.html

386 Les élèves évalués en 1997 sont les mêmes qui avaient été évalués en 1995 en 1re année.

387 Cette attribution n'a pu être faite que pour 249 répondants sur 291, plusieurs personnes n'ayant pas précisé dans quelle école elles enseignaient. Site officiel de l'État de Genève, Département de l'instruction publique, *Le*

3.3.3 Résultats de l'évaluation

Afin de faciliter la lecture des résultats, nous les avons présentés dans des tableaux séparés par objet d'évaluation. Seules les données en lien avec la rénovation ont été présentées.

TABLEAU 31 : RÉSULTATS DE RECHERCHE SUR LE FONCTIONNEMENT ET L'ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE GENEVOIS

Objet d'évaluation : fonctionnement et organisation de l'enseignement primaire genevois	
Paramètres	**Résultats**
▪ Gestion du leadership sur le plan local; ▪ Valeurs partagées (culture et climat de l'école); ▪ Règles qui formalisent la coopération entre enseignants et élaboration de ces règles dans la vie quotidienne; ▪ Formes concrètes d'échange et de collaboration; ▪ Relations écoles / familles au plan individuel et au plan collectif; ▪ Façon dont se trouvent explicitées ou au contraire restent implicites les logiques d'actions des acteurs ou groupes d'acteurs, dans les situations de désaccord ou de conflit.	Diversité des écoles analysées par le mode de gestion du leadership, par les modes d'organisation et de collaboration et par la culture partagée. De ce fait, préparation inégale à la réception des orientations fondamentales de la rénovation : ▪ pour certaines, la rénovation s'inscrit dans une continuité et répond à des questions fortement présentes dans l'école; ▪ pour d'autres, la rénovation se heurte à une culture qui valorise des dimensions du métier d'enseignant qu'elle leur paraît passer sous silence. Nécessité d'élaborer, de présenter et de traduire les orientations de la rénovation afin que chaque enseignant comprenne dans quelle mesure elles constituent une réponse à des problèmes communs à toutes les écoles primaires.

changement : un long fleuve tranquille?, p. 45, http://www.geneve.ch/sred/publications/docsred/1999/Changement.pdf

TABLEAU 32 : RÉSULTATS DE RECHERCHE SUR LES ACQUIS ET LES COMPÉTENCES DES ÉLÈVES

	Objet d'évaluation : acquis et compétences des élèves	
	Paramètres	**Résultats**
Début de la rénovation (1re primaire, 1995)	Notes obtenues dans les 15 épreuves regroupées en 6 domaines : ▪ nombre et numération; ▪ opérations arithmétiques; ▪ logique, espace et temps (infralogique); ▪ compréhension des consignes; ▪ oral; ▪ approche de la lecture;	Les élèves des écoles en rénovation ont au départ, des résultats meilleurs du point de vue des connaissances. Les élèves de familles d'ouvriers et d'employés et les élèves non francophones sont plus nombreux dans les écoles en rénovation. Cependant, les échantillons restent comparables. La variation entre les écoles ne semble pas provenir uniquement de leur composition selon les catégories socioprofessionnelles; d'autres facteurs interviennent.
Deux ans après (3e primaire, 1997)	Notes obtenues dans les 19 épreuves réparties en 8 domaines : ▪ lecture de tableaux et déduction; ▪ petits problèmes numériques; ▪ connaissances numériques; ▪ espace et géométrie; ▪ logique; ▪ lecture; ▪ vocabulaire; ▪ oral.	Dans l'ensemble, les élèves des écoles en rénovation obtiennent des résultats relativement moins bons que ceux des élèves des autres écoles. La position entre certaines écoles en rénovation change par rapport à la mesure effectuée en 1995 en début de 1re primaire. Certaines modalités de travail utilisées dans les épreuves pourraient défavoriser les écoles en rénovation, bien qu'elles fassent appel à des compétences relevant du projet de rénovation comme le développement de l'autonomie.
Épreuves cantonales et notes annuelles (6e primaire, 1997)	Rendement (pourcentage d'items réussis) aux épreuves de mathématiques et de français : Notes moyennes de l'année.	Différence peu importante, mais statistiquement significative en faveur des écoles qui ne sont pas en rénovation pour les épreuves cantonales de français. Différence en faveur des écoles en rénovation en ce qui concerne les notes annuelles attribuées en français et en mathématiques.

TABLEAU 33 : RÉSULTATS DE RECHERCHE SUR LA PERCEPTION DES ENSEIGNANTS

	Objet d'évaluation : perception des enseignants	
	Paramètres	**Résultats**
Vie et fonctionnement de l'école	Collaboration entre enseignants Collaboration et gestion des apprentissages	Le fonctionnement en équipe, axe essentiel du projet de rénovation, semble être bien passé dans les pratiques des enseignants en rénovation (vision du groupe centré sur la tâche, modes de collaboration), alors que c'est moins souvent le cas pour leurs autres collègues. La collaboration des deux groupes d'enseignants porte en priorité sur les mêmes activités liées à la gestion des apprentissages (différenciation, situations d'apprentissage, etc.). Ce type de collaboration semble cependant plus souvent le fait des enseignants en rénovation. La collaboration en vue du suivi pédagogique des élèves ou de la mise en oeuvre de pratiques « en rupture » avec la gestion habituelle du groupe-classe (décloisonnements, multiâge, travail en groupe) distingue les enseignants en rénovation de leurs autres collègues.
Vie et fonctionnement de l'école *(suite)*	Rôle du maître principal	La fonction de leadership incarnée par le maître principal ne fait pas l'unanimité. Les réponses des deux groupes d'enseignants vont toutes dans le même sens, quelle que soit la facette du rôle considérée, avec un rejet marqué de toute forme de fonction pédagogique associée au principalat. La position des enseignants en rénovation, systématiquement plus tranchée que celle de leurs collègues, rend compte d'une gestion du leadership particulière aux écoles en rénovation où elle est répartie entre plusieurs acteurs (maître principal, coordinatrice ou coordinateur, experts externes, etc.).
Enseignements et apprentissages	Apprentissage et objectifs Enseignement du français Enseignement des mathématiques	Les enseignants des écoles en rénovation choisissent plus souvent que les autres les objectifs généraux d'apprentissage suivants : donner le goût du savoir et de la connaissance, apprendre à travailler en groupe, apprendre à chercher et à traiter de l'information, former à la compréhension et au raisonnement et apprendre à communiquer sa pensée. Pour l'enseignement des disciplines fondamentales (français, mathématiques...), les deux groupes d'enseignants s'accordent pour désigner l'apprentissage de la lecture comme un objectif scolaire essentiel. Les enseignants en rénovation privilégient l'objectif d'apprentissage de la production de textes alors que les autres mettent en avant l'enseignement de l'orthographe et de la grammaire. Pour l'objectif des mathématiques, les enseignants des écoles en rénovation se distinguent des autres collègues par leur choix portant sur le traitement de l'information, la résolution de problèmes, la capacité de recherche et la formulation d'hypothèses.

	Objet d'évaluation : perception des enseignants	
	Paramètres	**Résultats**
Évaluation	Objets d'évaluation Critères de différenciation Difficultés scolaires	Pour les objectifs d'évaluation, les enseignants des écoles en rénovation mettent l'accent sur la capacité d'autoévaluation de l'élève tandis que les autres préfèrent la qualité de la relation entre l'élève et l'enseignant. Les enseignants des écoles en rénovation retiennent plus souvent que les autres comme critères de différenciation : le groupe d'âge des enfants et l'évaluation des collègues. Dans l'attribution des causes de difficulté, les enseignants des écoles en rénovation privilégient la rigidité du système scolaire alors que les autres choisissent le rythme d'apprentissage et le manque de maturité de l'élève.
Formation continue	Organisation Domaines privilégiés	Les enseignants en rénovation privilégient la formation en groupe tandis que leurs collègues préfèrent la formation à titre individuel. Les enseignants en rénovation ont les mêmes priorités de formation que leurs autres collègues (didactique des mathématiques et des langues et évaluation des élèves). En revanche, les enseignants des deux groupes mettent des accents différents sur certains domaines : contrairement à leurs collègues, les enseignants en rénovation privilégient la formation sur le travail en équipe et sont moins friands de celle sur la gestion des conflits.

3.3.4 Suivi de l'évaluation

Le rapport du SRED a été transmis au GEER et au GPR qui y ont fait référence dans le cadre de l'élaboration de leur rapport d'évaluation respectif. Toutefois, le reproche a été fait au DIP de n'avoir procédé à aucune analyse des résultats des recherches du SRED qui, en somme, remettaient en cause l'utilité de la rénovation en ce qui concerne la lutte contre l'échec scolaire et qui démontraient que les élèves issus de la rénovation, en fin de 6e primaire, obtenaient des résultats statistiquement inférieurs à ceux des écoles non rénovées[388]. À ce sujet, l'argumentation du GPR est la suivante :

> Peut-on proposer une extension alors que les résultats de la période d'exploration n'ont pas été évalués? Oui, parce que l'exploration ne visait pas à expérimenter une réforme à petite échelle (idée de la zone pilote), à évaluer ses effets et à la généraliser […].
>
> Évaluer les acquis des élèves des écoles en innovation après trois ans d'exploration, pour les comparer à d'autres, n'aurait guère de sens. Une partie d'entre eux seulement auront trois ans ou quatre ans d'exploration. Ils se seront trouvés dans une école fonctionnant un peu autrement que les autres, en recherche. Ils auront passé par des dispositifs très divers : dans chaque établissement, en effet, le fonctionnement didactique avarié d'une année à l'autre, ce qui est normal dans une visée d'exploration. Dans la même logique, il n'y avait pas de raison que toutes les écoles en innovation adoptent des démarches semblables. Les unes ont travaillé dans la division élémentaire seulement, les autres dans la division moyenne, quelques-unes sur l'ensemble du cursus. En outre, les écoles en innovation n'ont pas été

388 Secrétariat du Grand Conseil, *Projet de oi modifiant la Loi sur l'instruction publique*, p. 72, http://www.geneve.ch/grandconseil/data/texte/PL09510.pdf

choisies au hasard ou par quotas; elles étaient volontaires et ne sont donc pas représentatives de l'ensemble des écoles primaires du canton, tant du point de vue des enseignants que du point de vue des élèves. Pour toutes ces raisons, l'exploration ne voulait pas être et n'a pas été la mise en œuvre d'un modèle cohérent et unifié de fonctionnement pédagogique, dont on pourrait comparer l'efficacité au modèle de fonctionnement « classique » des autres écoles[389].

3.4 Évaluation externe du GEER

Tel que mentionné, le Règlement de l'enseignement primaire du 6 septembre 1995 prévoyait un dispositif d'accompagnement d'évaluation et de régulation de la rénovation comprenant notamment un groupe d'experts externes dont le mandat serait de conduire une évaluation formative qui complèterait les activités autoévaluatives des écoles et du GRI et les études du SRED. Le DIP a confié cette tâche à six experts étrangers (en provenance d'Europe et du Canada) assistés d'une personne de référence locale. Ce groupe d'experts a élaboré une série de rapports qui ont été mis à disposition des interlocuteurs concernés dans un but d'information et de formation. Le rapport final du GEER[390], publié en février 1999, vise à formuler « une appréciation globale et des recommandations spécifiques qui permettent aux autorités compétentes de prendre des décisions nécessaires concernant la poursuite ou l'aménagement du processus de rénovation ».

3.4.1 Mécanisme et outils d'évaluation

Le rapport du GEER a été établi sur la base :

- de la documentation recueillie auprès des écoles;
- des rapports du GRI, des bilans d'activités établis par les écoles en innovation et en réflexion aux termes de la troisième année de la phase d'exploration (1997-1998);
- du rapport du SRED;
- d'un document du GRI de 1998 intitulé Vers des cycles d'apprentissage dans l'enseignement primaire genevois;
- de l'information recueillie dans les travaux de la Commission de fonctionnement de l'enseignement primaire;
- des cinq visites sur le terrain effectuées par le GEER entre novembre 1996 et novembre 1998[391] qui ont consisté en :
  - des rencontres et ateliers de travail avec le DIP, la Direction de l'enseignement primaire, les instances de la rénovation, le SRED, la Société pédagogique genevoise;
  - des visites d'écoles en innovation et en réflexion (réunion avec l'inspecteur, le maître principal et le coordinateur; visites des classes);
  - des rencontres avec les enseignants d'écoles impliquées dans la rénovation, ceux d'écoles non impliquées, mais ayant des pratiques pédagogiques proches des

389 Groupe de pilotage de la rénovation, *Vers une réforme de l'enseignement primaire genevois, Propositions pour la phase d'extension de la rénovation entreprise en 1994*, p. 9-10, http://www.esigge.ch/primaire/banque/pedago/renov/rapports/00ragpr2.pdf

390 Groupe des experts externes chargés de l'évaluation de la rénovation, *Rapport du groupe des experts externes chargés de l'évaluation de la rénovation de l'école primaire genevoise*, Genève, février 1999, p. 1. Voir CD-ROM.

391 Groupe des experts externes chargés de l'évaluation de la rénovation, *Rapport du groupe des experts externes chargés de l'évaluation de la rénovation de l'école primaire genevoise*, Genève, février 1999, p. 21. Voir CD-ROM.

orientations de la rénovation; ceux d'écoles non impliquées et ayant des réticences par rapport aux orientations de la rénovation.

3.4.2 Objet d'évaluation

L'évaluation des experts externes a porté sur quatre aspects des travaux menés au cours de la phase d'exploration :

- les pratiques d'enseignement (axes 1 et 3);
- l'impact sur l'apprentissage et la socialisation des élèves (axe 3);
- le rôle du travail en équipe dans les écoles (axe 2);
- l'accompagnement et le pilotage de la phase d'exploration.

3.4.3 Résultats de l'évaluation

TABLEAU 34 : RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION EFFECTUÉE PAR LE GEER (1999)

Paramètres	Résultats	
	Acquis / points positifs	**Améliorations nécessaires / points négatifs**
Pratiques d'enseignement (axes 1 et 2)	▪ Développement de pratiques innovantes de différenciation; ▪ Mise en place de situations centrées sur les apprentissages; ▪ Gestion du parcours des élèves dans le cadre de cycles pluriannuels; ▪ Mise en œuvre de nouvelles démarches d'évaluation; ▪ Acquis concrétisés par de nombreux outils de qualité.	▪ Nécessité de concevoir une stratégie de diffusion visant à rendre la rénovation attrayante pour d'autres écoles du système scolaire; ▪ Besoin d'harmonisation et de clarification des références pour l'évaluation certificative en fin de cycle de formation.
Impact sur l'apprentissage et la socialisation des élèves (axe 3)	▪ Gestion du parcours des élèves centrée sur l'acquisition de compétences en rapport avec les objectifs-noyaux; ▪ Modes d'organisation des activités scolaires valorisant le développement de compétences sociales.	▪ Les évaluations internes menées pendant la phase d'exploration ne permettent pas une estimation rigoureuse des effets sur la progression des enfants; ▪ Cette insuffisance est due en partie à l'absence d'une définition claire des finalités de la rénovation.
Rôle du travail en équipe dans les écoles (axe 2)	▪ Élaboration et réalisation de projets en équipe; ▪ Construction d'une culture professionnelle commune; ▪ Concertation entre écoles en innovation.	▪ Reconstruction fréquente d'équipes due à la mobilité des enseignants entre les écoles du canton; ▪ Clivages importants au sein de certaines écoles entre les participants et les non-participants aux travaux de l'exploration.

Paramètres	Résultats	
	Acquis / points positifs	Améliorations nécessaires / points négatifs
Accompagnement et pilotage de la phase d'exploration	▪ Rôle essentiel de suivi et d'impulsion joué dans les écoles par les accompagnateurs du GRI et par les coordinateurs; ▪ Bon soutien de la part du GPR, instance très active.	Communication parfois difficile entre les différents niveaux et les groupes concernés (écoles, instances d'accompagnement et de pilotage, autorité scolaire).

3.4.4 Suivi de l'évaluation

Les experts externes ont fait deux recommandations sous la forme :

- d'un plan-cadre visant d'une part à définir les changements à faire à la suite du constat des acquis et des difficultés et d'autre part, à préciser les priorités visées par le changement;
- d'une stratégie d'extension.

Nous verrons (section 3.5) que le GPR reprendra l'idée du plan-cadre et de la stratégie d'extension proposés par le GEER en y apportant certaines modifications majeures : par exemple, le GPR proposera une extension progressive de la rénovation[392], contrairement au GEER qui recommande une extension rapide. Le DIP retiendra la proposition du GEER, mais nous avons vu que dans les faits, l'extension se sera faite moins rapidement que prévu (section 2.3). Le plan-cadre et la stratégie d'extension proposés par le GEER sont reproduits en annexe.

3.5 Évaluation finale de la phase d'exploration par le GPR

Le rapport final de l'instance de pilotage (le GPR) publié en mars 1999 est intitulé Vers une réforme de l'enseignement primaire genevois, Propositions pour la phase d'extension de la rénovation entreprise en 1994[393]. Tel que mentionné dans les pages précédentes, le GPR avait pour tâche, avec l'aide du GRI et du GIP, de faire une synthèse de l'exploration et de formuler des propositions. Il est important de rappeler que dès le départ, la rénovation était conçue comme un processus évolutif, c'est-à-dire que le contenu de la réforme devait se construire sur la base des diverses expériences menées par les écoles impliquées au cours de la phase d'exploration. L'objectif de la phase d'exploration était donc de permettre de dessiner un modèle de fonctionnement, un plan-cadre qui pourrait s'étendre progressivement à l'ensemble des écoles. Le rapport du GPR vise à proposer ce plan-cadre et la stratégie pour le mettre en œuvre. S'il ne peut donc être considéré comme un rapport d'évaluation en tant que tel, il est d'un apport certain dans le cadre de la présente étude pour au moins deux raisons :

- d'une part, le rapport du GPR montre que les travaux, les constats, les évaluations et les recommandations de tous les acteurs impliqués dans la rénovation ont été de quelque utilité puisqu'il s'appuie essentiellement sur cette information pour établir le bilan de la phase d'exploration et proposer des actions concrètes pour la conduite de l'extension

392 Comme dans le texte d'orientation.

393 Groupe de pilotage de la rénovation, Vers une réforme de l'enseignement primaire genevois, Propositions pour la phase d'extension de la rénovation entreprise en 1994, http://www.esigge.ch/primaire/banque/pedago/renov/rapports/00ragpr2.pdf

progressive de la rénovation à l'ensemble des écoles (par exemple, le plan stratégique et la stratégie d'extension de la rénovation proposés par le GPR, malgré certaines modifications et quelques ajouts importants, s'inspirent largement de ceux proposés par le GEER);

- d'autre part, ce rapport prévoit notamment la mise en place d'un dispositif d'évaluation de la réforme (au moins jusqu'en 2010).

3.5.1 Proposition d'un plan-cadre et d'une stratégie d'extension de la rénovation

Parmi les principales propositions faites par le GPR figurent l'élaboration d'un plan-cadre et d'une stratégie d'extension de la rénovation. Ces recommandations s'inspirent de celles du rapport du GEER (voir section 3.4).

Plan-cadre

Le plan-cadre proposé par le GPR vise à octroyer aux établissements scolaires une marge accrue d'autonomie, celle-ci étant fonction notamment de la taille des écoles, de leur histoire, de leur dynamique actuelle et surtout de leur public ainsi que de leur insertion dans un quartier ou une commune[394]. À titre de comparaison, mentionnons que le plan-cadre du GEER ne met pas l'accent sur cet élément.

Le plan-cadre proposé par le GPR (décisions relatives au contenu de la réforme) est reproduit en annexe.

Stratégie d'extension de la rénovation

La stratégie proposée par le GPR consiste en une extension progressive du plan-cadre et est fondée sur l'idée qu'une réforme ambitieuse exige un changement des pratiques, la construction de nouvelles compétences et de nouveaux fonctionnements, donc du temps pour ceux qui ne se préparent pas à cette mutation depuis des années[395]. Cette extension progressive se ferait sous « pilotage négocié » basé sur la confrontation des points de vue des divers acteurs afin de réorienter le processus si nécessaire et d'affiner progressivement le plan-cadre. À titre de comparaison, la stratégie proposée par le GEER prévoyait une extension rapide (une année de transition suivie d'une ou de deux années d'extension). La stratégie d'extension (décisions formelles à prendre) proposée par le GPR est reproduite en annexe.

3.5.2 Dispositif d'évaluation de la réforme

Le GPR propose une combinaison d'évaluations externes pour la période 2000-2010. Elle comprendrait des travaux confiés au SRED, des synthèses effectuées par une instance indépendante d'observation et une évaluation conduite par des experts externes.

---

394 Groupe de pilotage de la rénovation, Vers une réforme de l'enseignement primaire genevois, Propositions pour la phase d'extension de la rénovation entreprise en 1994, p. 11, http://www.esigge.ch/primaire/banque/pedago/renov/rapports/00ragpr2.pdf

395 *Ibid*.

L'évaluation par le SRED

Le GPR propose que le SRED établisse un « état des lieux » des performances des élèves en 2000 (début de la phase d'extension) pour avoir un point de comparaison en 2005-2007 (fin de la phase d'extension).

Le GPR propose également que dans l'intervalle, le SRED développe des indicateurs de fonctionnement en cycles, de pratiques d'évaluation et de différenciation, d'usage des objectifs-noyaux et de types de situations d'apprentissage. Ces indicateurs permettraient d'évaluer les apprentissages des élèves sur d'autres bases que celles de la comparaison.

L'évaluation par l'instance indépendante d'observation

Le GPR propose que cette instance (observatoire proposé par la commission de fonctionnement de l'enseignement primaire[396]) en dehors du cadre de la rénovation, si elle est créée, contribue au pilotage de l'extension en publiant un rapport annuel de synthèse sur les tendances à l'œuvre dans les établissements. Ce rapport aiderait, parmi d'autres sources, à réguler la mise en oeuvre du plan-cadre.

L'évaluation par des experts externes

Le GPR mentionne la possibilité que le DIP constitue, s'il le juge opportun, un groupe d'experts externes chargé d'évaluer la mise en place et les résultats de la réforme.

3.5.3 Suivi des recommandations du GPR

Sans faire une analyse exhaustive du suivi accordé à chaque recommandation du GPR, il serait intéressant de rappeler deux ou trois exemples négatifs (recommandations non appliquées) ou positifs (recommandations appliquées).

L'adoption d'un plan-cadre

Tel que proposé par le GPR et par le GEER, un plan-cadre et une stratégie d'extension ont effectivement été adoptés par le DIP en janvier 2000[397]. Ils sont présentés en annexe.

Toutefois, le DIP a présenté un nouveau plan d'action (13 priorités de l'école primaire genevoise) en janvier 2005[398]. Celui-ci est le résultat de plus de 150 visites hebdomadaires sur le terrain effectuées par le conseiller d'État en charge du DIP, Charles Beer, d'une évaluation des actions déjà engagées par le département et des discussions menées avec les milieux concernés. D'après Charles Beer, ces 13 priorités doivent être considérées comme un ajustement des réformes déjà en cours et ne constituent pas les axes d'une énième réforme. Elles « intègrent les multiples actions déjà engagées et visent à en assurer la cohérence au service d'objectifs

396 Commission de fonctionnement de l'école primaire, *Rapport de la Commission de fonctionnement*, Document de travail, 28 février 1999, p. 10

397 Site officiel de l'État de Genève, Département de l'instruction publique, *Rénovation où en est-on*?, http://www.geneve.ch/primaire/renovation.html

398 Site officiel de l'État de Genève, Département de l'instruction publique, *13 priorités pour l'instruction publique genevoise*, ftp://ftp.geneve.ch/dip/13priorites.pdf

clairement définis[399]». Les 13 priorités concernent tous les niveaux d'enseignement et tous les services du DIP. Dans les faits, elles devraient se traduire par :

- la poursuite des dispositifs évalués comme efficaces et qui sont déjà engagés;
- la réalisation de nouveaux projets selon un calendrier fixé;
- l'évaluation régulière des dispositifs mis en place basée sur des indicateurs et un compte rendu des actions menées.

Les 13 priorités sont énumérées en annexe.

Le délai de l'extension

Tel que mentionné précédemment (voir stratégie du GPR), le GPR proposait que l'extension de la rénovation se fasse progressivement par vagues d'environ 40 écoles chaque année depuis 2000-2001 en laissant les écoles décider du moment de leur entrée en rénovation (adoption du plan-cadre). Le DIP a plutôt opté dans un premier temps pour une extension plus rapide (proposition du GEER) en annonçant en janvier 2000 l'extension en un bloc pour la rentrée 2001. Les circonstances pratiques ont amené le DIP à repousser cette échéance. L'extension effective et complète de la rénovation ne s'est faite qu'à la rentrée 2005.

Le découpage en cycles d'apprentissage

Tel que proposé par le GPR, le plan-cadre de 2000 prônait l'instauration de deux cycles d'apprentissage de quatre ans. Toutefois, ce découpage a été révisé en 2005 en trois cycles (un cycle de quatre ans et deux cycles de deux ans). Le règlement de l'enseignement a été modifié en conséquence (voir section 2.2).

L'évaluation de la rénovation

Tout comme le mentionne la section 3.1 du présent document, nos recherches ne nous ont pas permis de savoir si une suite a été donnée à ce dispositif. Des démarches ont été entreprises auprès de personnes-ressources afin de vérifier si c'est le cas. Nous sommes en attente de réponse.

Toutefois, au cours de ces dernières années, le DIP a commandé quelques évaluations sur un aspect ou l'autre de la rénovation, par exemple :

- évaluation de la mise en place des responsables d'écoles[400], 2003;
- enquête effectuée par le SRED auprès de la volée 2000 des élèves de 6e primaire sur les acquis et compétences des élèves ainsi que les représentations des parents et des enseignants (2000, 2001, publication 2003[401]);

---

399 Site officiel de l'État de Genève, Département de l'instruction publique, *13 priorités pour l'instruction publique genevoise*, ftp://ftp.geneve.ch/dip/13priorites.pdf

400 Site officiel de l'État de Genève, Département de l'instruction publique, *Rapport de gestion 2003,* p. 157, ftp://ftp.geneve.ch/dip/rapges03.pdf

401 Site officiel de l'État de Genève, Département de l'instruction publique, *Enquête auprès de la volée 2000 des élèves de 6P- Acquis et compétences des élèves, représentations des parents et des enseignants*, http://160.53.186.105/sred/publications/docsred/2003/OPEC6P-03.pdf

- enquête effectuée par un institut de recherche indépendant, l'Erasm, sur la situation professionnelle des enseignants de l'école publique genevoise, novembre 2003[402];
- enquête effectuée par la Société pédagogique genevoise auprès des enseignants sur la réforme et l'initiative de l'ARLE, janvier 2004.

Seules deux enquêtes seront présentées dans la prochaine section :

- celle du SRED étant donné qu'elle nous donne un tableau complet de l'acquis et des compétences ainsi que l'opinion de certains acteurs clés au début de ce qui devait être la phase d'extension de la rénovation;
- celle de l'Erasm compte tenu des remous qu'elle a provoqués au sein de la sphère politique et des groupes de pression.

Toutefois, mention sera faite des résultats de l'enquête de la Société pédagogique genevoise.

3.6 Enquête effectuée par le SRED auprès de la volée 2000 des élèves de 6e primaire[403]

L'enquête du SRED[404] s'inscrit dans la continuité de l'étude longitudinale (OPEC) menée sur les acquis et les compétences d'une cohorte d'élèves testés en 1re année (1995) et en 3e année (1997). Elle survient au moment de ce qui était prévu pour être le début de la phase d'extension (2001) et vise à offrir une photographie complète des acquis et des compétences de la même cohorte d'élèves en 6e primaire (2001), des conditions dans lesquelles s'exerce le travail des élèves et des autres acteurs de l'école ainsi que de l'opinion de ces acteurs à l'égard des changements curriculaires et organisationnels.

3.6.1 Mécanisme et outils d'évaluation

L'enquête du SRED a été réalisée par le biais du dispositif suivant :

- des épreuves papier-crayon auxquelles ont été soumis les élèves de 6e primaire;
- l'information sur les caractéristiques des élèves contenues dans la base de données scolaires (sexe, catégorie socioprofessionnelle des parents);
- un questionnaire adressé aux mêmes élèves de 6e primaire portant sur leurs différentes représentations de l'école, des apprentissages, de l'évaluation, etc.;
- un questionnaire adressé aux enseignants dont les élèves de 6e ont participé à l'enquête OPEC. Le questionnaire porte sur différents aspects de leurs pratiques professionnelles (missions de l'école et rôle de l'enseignant, pratiques pédagogiques, relations famille-école, etc.);
- un questionnaire adressé aux parents portant sur différentes dimensions de leur rapport à l'école.

---

402 Anya Ensmann et Massimo Sardi, *Étude sur la situation professionnelle des enseignantes et des enseignants de l'école publique du canton de Genève*, voir CD-ROM.

403 L'enquête a été effectuée en 2000 et en 2001 et le rapport complet a été publié en 2003.

404 Site officiel de l'État de Genève, Département de l'instruction publique, *Enquête auprès de la volée 2000 des élèves de 6P- Acquis et compétences des élèves, représentations des parents et des enseignants*, http://160.53.186.105/sred/publications/docsred/2003/OPEC6P-03.pdf

Une analyse croisée des résultats a permis aux chercheurs du SRED d'appréhender les différentes représentations des acteurs et partenaires de l'école.

3.6.2 Objet d'évaluation

À chaque recherche correspond un objet d'évaluation différent :

◆ Les épreuves papier-crayon

L'objectif de ce test est de compléter l'information recueillie en 1re primaire et en 3e primaire afin de procéder à un état des connaissances et des compétences des élèves à la fin de l'école primaire juste avant le démarrage de l'extension de la rénovation. Il s'agit à la fois de mesurer ce que les élèves ont appris en fonction de leur programme scolaire et de déterminer leur capacité à utiliser leurs connaissances et leurs outils mentaux. Les questions posées aux élèves peuvent être réparties en quatre domaines :

- la compréhension et le traitement de l'information (9 activités);
- la conversion des unités temporelles et les décalages horaires (4 activités);
- la logique et le raisonnement (3 activités);
- la mesure des durées et la vitesse (2 activités).

◆ La consultation des bases de données scolaires

Cette recherche vise à recueillir de l'information sur les élèves concernant les caractéristiques socioéconomiques, le genre, la langue parlée à la maison afin de mettre en contexte les résultats du test sur les acquis et les compétences.

◆ Le questionnaire adressé aux élèves

Il vise à connaître l'opinion des élèves leurs différentes représentations de l'école, des apprentissages, de l'évaluation, etc. Les questions posées aux élèves concernent :

- les stratégies d'apprentissage;
- l'évaluation et le travail du maître;
- les disciplines scolaires;
- les finalités de l'école;
- le rôle et les modalités de l'évaluation à l'école.

◆ Le questionnaire adressé aux parents

Il vise à connaître les différentes dimensions du rapport des parents avec l'école. Les questions posées portent sur :

- les attentes parentales concernant les missions de l'école;
- les attentes parentales concernant le rôle de l'enseignant;
- les relations familles-écoles;
- le rôle des parents dans l'apprentissage à la maison;
- le rôle et les modalités de l'évaluation à l'école.

◆ Le questionnaire adressé aux enseignants

Il a pour objectif de recueillir la perception qu'ont les enseignants de leur environnement de travail. Les questions posées portent sur :

- les souhaits des enseignants concernant la mission de l'école;
- l'avis des enseignants concernant leur propre rôle;
- la différenciation de l'enseignement;
- la coopération entre les enseignants;
- les relations familles-écoles;
- le rôle et les modalités de l'évaluation à l'école.

3.6.3 Résultats de l'évaluation

Étant donné la richesse et le volume de l'analyse des résultats, un recours direct au rapport du SRED est recommandé. Toutefois, les principaux résultats sont reportés dans le tableau suivant.

TABLEAU 35 : ENQUÊTE DU AUPRÈS DE LA VOLÉE 2000 DES ÉLÈVES DE 6E PRIMAIRE, RAPPORT 2003

Paramètres	Résultats
Épreuves papier-crayon	Les résultats des élèves aux épreuves montrent que, lorsque les activités proposées correspondent aux connaissances et aux savoirs scolaires attendus à la fin du cycle moyen, une majorité d'élèves est capable de les mener à bien, en tout ou en partie. Cependant, ils mettent aussi en évidence que souvent, près d'un tiers des élèves donnent des réponses qui ne correspondent pas à une atteinte minimale des objectifs. Ceci ne signifie pas que ces élèves sont en échec, mais qu'ils rencontrent des difficultés selon les activités qu'ils ont à réaliser. Il existe un décalage entre les acquis scolaires et leur mise en oeuvre en termes de compétences. Ce problème, que l'on rencontre souvent, pose celui de l'adéquation ou du lien entre les acquis scolaires et leur utilisation dans d'autres contextes scolaires. Les différences de performance peuvent être importantes en fonction des caractéristiques des élèves telles que la catégorie socioprofessionnelle des parents ou la langue d'origine. On notera également d'importantes variations entre classes, même si l'on tient compte de leur composition socioprofessionnelle. Ceci pourrait être le signe que le facteur « environnement pédagogique » (maître, climat d'école, etc.) joue un rôle, ce qui est rassurant en soi, car tout ne semble pas déterminé par les seules caractéristiques des élèves et de leur famille.

Paramètres	Résultats
Questionnaire élèves : ▪ stratégies d'apprentissage; ▪ évaluation et travail du maître; ▪ disciplines scolaires; ▪ finalités de l'école; ▪ rôle et modalités de l'évaluation à l'école	En résumé, l'analyse des réponses des élèves montre qu'ils donnent une image assez « traditionnelle » de l'école. Ils semblent avoir bien intériorisé certains objectifs poursuivis par l'école que l'on pourrait décrire de la façon suivante : l'élève est à l'école pour apprendre et acquérir de nouvelles connaissances. Cet apprentissage implique un investissement personnel, même si les modalités de travail peuvent être diversifiées comme, par exemple, le recours au travail de groupe. Le maître demeure la référence privilégiée du savoir scolaire et constitue le centre de la relation pédagogique. Ce phénomène est encore plus marqué pour les élèves ayant les performances les plus élevées. Par contre, les élèves partagent les mêmes représentations générales de l'école, quelles que soient leurs performances.
Questionnaire parents : ▪ attentes parentales concernant les missions de l'école; ▪ attentes parentales concernant le rôle de l'enseignant; ▪ relations familles-écoles; ▪ rôle des parents dans l'apprentissage à la maison; ▪ rôle et modalités de l'évaluation à l'école.	Les attentes des parents, que ce soit sur le plan des missions de l'école ou du rôle de l'enseignant, semblent traduire le souci de voir l'acquisition individuelle des connaissances être privilégiée et les caractéristiques personnelles de l'enfant prises en compte, voire valorisées. En effet, la demande immédiate des parents en ce qui concerne les missions de l'école semble aller dans le sens d'un renforcement des objectifs d'apprentissage essentiels (à savoir la transmission des connaissances de base et l'acquisition des méthodes de travail), des compétences personnelles et de la préparation à l'avenir, au détriment des missions de socialisation. Cela se reflète sur le plan de ce que les parents demandent prioritairement aux enseignants, à savoir de développer leur rôle de dispensateurs de connaissances et de médiateurs et de prendre en compte les particularités individuelles des élèves pour leur enseignement, en mettant au second plan la dimension collective de l'apprentissage. Les parents font ainsi en quelque sorte l'impasse sur les interactions entre les élèves et leurs caractéristiques d'apprentissage collectif. Cela pose notamment la question de l'articulation entre un enseignement centré sur l'individu et le développement des compétences dites sociales.
Questionnaire enseignants : ▪ les souhaits des enseignants concernant la mission de l'école; ▪ l'avis des enseignants concernant leur propre rôle; ▪ la différenciation de l'enseignement; ▪ la coopération entre les enseignants; ▪ les relations familles-écoles; ▪ le rôle et les modalités de l'évaluation à l'école.	Dans l'ensemble, ces résultats indiquent que, pour les enseignants, l'école primaire doit se préoccuper davantage du développement de missions différentes de celle traditionnelle visant la transmission de connaissances et mettre plutôt l'accent sur ses missions de socialisation et sur le développement des compétences personnelles de l'élève. De façon générale, les réponses des maîtres en ce qui concerne le rôle de l'enseignant ont une configuration analogue à celles relatives à la mission de l'école : en effet, de la même manière qu'ils considèrent que l'école primaire devrait développer d'autres missions que celle d'instruction, ils estiment aussi qu'en tant qu'enseignants, ils devraient remplir un rôle différent de celui lié à la transmission de connaissances.

Paramètres	Résultats
Regards croisés	Les opinions des différents groupes d'acteurs ne montrent pas de grandes divergences quant aux rôles que ceux-ci attendent de l'école. On notera plutôt des accents plus ou moins prononcés sur les changements ou les évolutions envisagées. En d'autres termes, l'école est un navire avec une forte inertie où les changements de cap ou de rythme sont très progressifs. Les connaissances de base sont des valeurs sûres, même si d'autres aspects sont mis en avant. En particulier, les enseignants sont porteurs d'intentions de changements, même si eux-mêmes par exemple perçoivent bien la coopération entre enseignants comme un élément important dans l'évolution de leur métier. Celle-ci porte pour le moment, pour la majorité d'entre eux, sur des éléments qui demandent relativement peu d'implication. De leur côté, les parents sont globalement satisfaits de la situation et sont parfois prêts à s'engager davantage dans l'école sans que cela rencontre une attente identique de la part des enseignants.

3.6.4 Suivi de l'évaluation

Les chercheurs du SRED ont émis les recommandations suivantes[405] :

- en ce qui concerne les acquis et les compétences des élèves, il semble important qu'un repérage précoce systématique – par exemple au début du deuxième cycle – de la maîtrise des outils de compréhension de texte soit effectué. En effet, la maîtrise de ces outils est une condition nécessaire (mais pas suffisante) pour que l'élève puisse affronter la suite de sa carrière scolaire dans les meilleures conditions possibles;
- en ce qui concerne les représentations des parents et des enseignants, un travail important d'information, d'échange et de concertation devrait être effectué en ciblant les aspects qui apparaissent actuellement divergents afin de mieux comprendre les attentes réciproques et d'étudier dans quelle mesure ces attentes s'inscrivent finalement sous des formes différentes dans les objectifs de l'école primaire genevoise.

3.7 Enquête de l'Erasm sur la situation professionnelle des enseignants de l'école publique genevoise, 2003

En 2002, la Commission de l'enseignement du Grand Conseil a demandé au DIP de faire un état de la situation des relations élèves / enseignants. Cette demande fait suite à une motion déposée devant le Grand Conseil en 1998 qui invitait celui-ci à procéder à cette analyse et à élaborer une proposition de démarche de soutien adéquat à l'intention des enseignants. Pour réaliser cette étude, le DIP a mandaté l'Erasm, un institut spécialisé dans la conduite d'enquêtes. Ce dernier, soutenu par un groupe de travail réunissant des représentants des autorités scolaires, des associations de tous les ordres d'enseignement, a élaboré le questionnaire qui devait servir de base à l'étude.

405 Site officiel de l'État de Genève, Département de l'instruction publique, *Enquête auprès de la volée 2000 des élèves de 6P- Acquis et compétences des élèves, représentations des parents et des enseignants*, p. 107, http://160.53.186.105/sred/publications/docsred/2003/OPEC6P-03.pdf

3.7.1 Mécanisme et outils d'évaluation

L'étude quantitative menée par l'Erasm[406] a été réalisée par le biais d'un questionnaire élaboré notamment sur la base des conclusions du rapport rédigé par la commission de l'enseignement à la suite du dépôt de la motion déposée devant le Grand Conseil en 1998 sur la situation des relations élèves / enseignants, d'autres enquêtes menées autour de thèmes semblables et des observations des membres du groupe de travail. La version définitive du questionnaire a ensuite été validée par la Commission paritaire du statut des membres du corps enseignant.

Le questionnaire a été envoyé à 2 400 enseignants (800 de chaque ordre : primaire, cycle d'orientation, postobligatoire). Ces 2 400 enseignants ont été sélectionnés aléatoirement par la division des systèmes d'information et de gestion du DIP. Le taux de réponse est de 60 %. Le taux de réponse est légèrement plus élevé parmi les enseignants du primaire. Si l'on tient compte des appartenances multiples[407], la participation des enseignants dépasse les 50 % attendus dans les 3 ordres et culmine à 70 % pour le primaire.

Cette étude étant la première du genre à avoir été réalisée auprès des enseignants genevois, une comparaison des résultats n'était pas possible afin de mesurer l'évolution des facteurs.

3.7.2 Objet d'évaluation

L'étude quantitative vise à évaluer la situation professionnelle des enseignants des trois ordres d'enseignement. Les paramètres d'évaluation sont les suivants :

- collaboration avec les collègues et la hiérarchie;
- relations avec les élèves et les parents;
- violence et sécurité;
- évolution de l'enseignement : attitude vis-à-vis des changements, impact des changements sur le métier;
- image de l'enseignement;
- perception du travail;
- offre de la formation;
- motivation.

3.7.3 Résultats de l'évaluation

Les principales conclusions de l'étude sur la situation professionnelle des enseignants en 2003[408] sont reproduites ci-après :

- À la vue des résultats, les enseignants n'expriment pas de malaise profond vis-à-vis de leur profession ; ceux-ci se montrent plutôt satisfaits et confiants dans l'exercice de leur métier. Ils sont prêts à mobiliser de l'énergie et ont gardé fondamentalement une bonne image de

406 Anya Ensmann et Massimo Sardi, Étude sur la situation professionnelle des enseignantes et des enseignants de l'école publique du canton de Genève,v oir CD-ROM.

407 Certains enseignants déclarent appartenir à plusieurs ordres d'enseignement.

408 Anya Ensmann et Massimo Sardi, *Étude sur la situation professionnelle des enseignantes et des enseignants de l'école publique du canton de Genève*, p. 60.

leur profession, mais les enseignants ne sont pas confiants quant à l'environnement dans le quel ils évoluent;

- La perception que les enseignants ont de leur rapport avec les parents ou avec les élèves ne fait pas apparaître une situation où les tensions et le conflit seraient devenus un « donné » de leur quotidien professionnel. Néanmoins, le potentiel conflictuel des relations et la mise en oeuvre de la discipline demeurent des préoccupations importantes des enseignants. Les situations relevant de difficultés considérées comme sérieuses ne sont d'ailleurs pas inexistantes et la majorité des enseignants se déclarent peu « outillés » ou peu préparés à l'avenir pour affronter ce genre de situation. En outre, l'incertitude face à l'appui ou au soutien qu'ils pourraient trouver auprès des autorités scolaires peut renforcer leur sentiment d'insécurité quant à la possibilité de vivre de telles situations.
- Les enseignants se trouvent aujourd'hui dans une situation d'incertitude marquée face aux changements qui touchent le système de l'enseignement genevois. Les opinions critiques émises sur les appréciations de divers aspects de ces réformes expriment l'étendue de cette incertitude. Les enseignants semblent avoir du mal à se positionner clairement vis-à-vis des changements entrepris. Ils ont de la difficulté à s'approprier les objectifs poursuivis, et ce, d'autant plus qu'ils ont aussi de la peine à entrevoir des positions claires de l'autorité vis-à-vis de ces « réformes ». Leur perception d'un ressentiment prononcé de la population vis-à-vis des changements en cours est à ce titre une autre manière d'exprimer leurs doutes sur le sujet.
- L'attitude critique des enseignants vis-à-vis des réformes mises en oeuvre est aussi une critique indirecte des autorités, autorités auxquelles les enseignants reprochent de ne pas donner de messages clairs; ne serait-ce que dans un soutien accordé à l'enseignant dans le cadre de l'exercice de son activité.
- La perception de ces changements varie en fonction du parcours des personnes. Les enseignants les plus jeunes sont plus clairement impliqués et aussi plus positifs vis-à-vis des réformes engagées. Les enseignants du primaire sont globalement plus favorables et plus impliqués dans les réformes en cours. À l'inverse, les enseignants plus âgés portent un regard plus critique sur les changements entrepris qui affectent concrètement leurs pratiques et qui sont sans doute ressentis plus fortement comme des contraintes. Il n'est dès lors pas étonnant que ce soit aussi parmi ces personnes que la proportion de répondants se déclarant plutôt insatisfaits de leur situation professionnelle est la plus importante et que ce sentiment soit lié à d'autres types d'opinions plus dépréciatives sur l'environnement professionnel (difficulté à collaborer, tensions avec des collègues, etc.) ou sur la vision plus personnelle du métier (déjà pensé à quitter l'enseignement, attentes déçues, etc.).
- Certains aspects de la vie professionnelle ont clairement un impact sur l'insatisfaction ressentie. Ainsi, les personnes les plus insatisfaites sont aussi des personnes qui déclarent plus fréquemment des situations de stress, d'accroissement ou d'insatisfaction à l'égard de leur charge de travail. Ce sont aussi des personnes qui font état de difficultés plus prononcées dans leurs rapports relationnels (que ce soit vis-à-vis des élèves, des parents ou des collègues).
- Globalement, le niveau d'insatisfaction ne caractérise pas des sous-populations spécifiques déterminées par des caractéristiques individuelles ou professionnelles. En effet, il n'y a pas *a priori* plus d'insatisfaits ou de personnes en situation de crise parmi les femmes ou les différents ordres. Cela semble indiquer que les sentiments de satisfaction sont avant tout les résultantes de contextes peut-être plus particuliers dus à des environnements professionnels dans lesquels la personne éprouve certaines difficultés. Les enseignants

semblent attendre des mesures d'aide ou de soutien rapides, flexibles et d'application simple pour répondre avant tout aux difficultés rencontrées dans des situations très spécifiques.

3.7.4 Suivi de l'évaluation

L'étude menée par l'institut Erasm a suscité des réactions plutôt contradictoires au sein du gouvernement, sur la scène politique et dans certains groupes de pression. Ainsi :

- le gouvernement s'est déclaré plutôt satisfait des résultats[409]; au moins l'une des conclusions du rapport de l'Erasm (concernant la sécurité des enseignants sur le lieu du travail) a été reprise par le DIP pour définir son nouveau plan d'action (12e priorité : Vie dans les établissements scolaires - des espaces à reconquérir[410]);
- la satisfaction montrée par le gouvernement à donné lieu à une interpellation urgente du Grand Conseil de la part de la députée Salika Wenger qui estime que les chiffres de l'étude montrent au contraire que « les enseignants genevois sont extrêmement critiques vis-à-vis du fond même, du contenu même des « changements », parmi lesquels la rénovation de l'école primaire[411]»;
- l'ARLE a accusé le gouvernement d'avoir délibérément reporté la diffusion de l'étude de l'Erasm (édité le 30 novembre 2003, publié le 15 janvier 2004) afin de publier en premier lieu les résultats de l'enquête effectuée par la Société pédagogique genevoise auprès des enseignants sur la réforme et l'initiative de l'ARLE (publiée le 14 janvier 2004); les résultats de cette enquête seraient plus favorables au gouvernement[412].

409 Dans une déclaration faite au journal *La Tribune de Genève* (29 janvier 2004), le Conseiller d'État a déclaré : « Ces chiffres expliquent que les enseignants sont très critiques sur le pilotage de la rénovation, mais ne remettent pas en cause le fond des résultats ».

410 Site officiel de l'État de Genève, Département de l'instruction publique, *13 priorités pour l'instruction publique genevoise*, ftp://ftp.geneve.ch/dip/13priorites.pdf

411 Secrétariat du Grand Conseil, *Réponse du Conseil d'état à l'interpellation urgente déposée par Mme Salika Wenger*, http://195.65.37.72//grandconseil/data/texte/IUE00078A.pdf .

412 D'après cette enquête, 85 % des enseignants seraient favorables à la réforme de l'enseignement primaire. Le taux de réponse est à l'enquête est de 45 %. Secrétariat du Grand Conseil, *Réponse du Conseil d'état à l'interpellation urgente déposée par Mme Salika Wenger*, http://195.65.37.72//grandconseil/data/texte/IUE00078A.pdf

3.8 Tableau récapitulatif des évaluations et des bilans de la réforme de l'enseignement primaire genevois

TABLEAU 36 : TABLEAU RÉCAPITULATIF DES ÉVALUATIONS ET DES BILANS DE LA RÉNOVATION

Organisme responsable		Organisme chercheur	Objectif	Objet d'évaluation
Évaluation interne et autoévaluation				
Phase d'exploration	**GRI**	**Écoles** 1995-1996 1996-1997 1997-1998	Fournir de l'information au GRI et au GPR, leur faire part de leurs difficultés et préoccupations et émettre des propositions.	*Rapports annuels d'activités*.
	DIP / GPR	**GRI** 1995-1996	Bilan de la première année de la réforme : aspects positifs, difficultés rencontrées, préoccupations communes aux écoles.	*Les écoles en innovation, passer de l'activisme à la méthode :* ▪ avancement des travaux au sein des trois axes de la rénovation; ▪ état du dossier de l'évaluation; ▪ collaboration école-parents et avec les divers partenaires.
	DIP / GPR	**GRI** 1996-1997	Contribuer au débat en cours et définir des pistes pour l'organisation du travail de la deuxième année de la rénovation	*Les écoles en innovation, entre acquis et nouvelles priorités :* Regroupement de mots clés récurrents en 12 thèmes prioritaires répartis selon les 3 axes de la rénovation.
	DIP / GPR	**GRI** 1997-1998	Contribuer à la discussion et aux décisions à venir au cours de l'année scolaire 1998-999 consacrée à la synthèse des expériences en cours et à la préparation de la phase de l'extension progressive.	*Les écoles en innovation… lorsque la méthode s'installe :* ▪ les trois axes : pour chacun d'eux, aperçu de l'état de la situation des écoles en innovation, en termes d'acquis, de problèmes rencontrés et de priorités pour l'avenir; ▪ l'existence et l'évolution des composantes importantes du processus de rénovation (la mise en réseau et toutes ses concrétisations et réalisations, les ressources et l'accompagnement mis à la disposition des écoles, la recherche-formation, l'analyse des pratiques, la consultation sur

Organisme responsable		Organisme chercheur	Objectif	Objet d'évaluation
				les cycles, la professionnalisation interactive).
Phase d'exploration	Évaluation externe			
	DIP	**GEER** 1999	Appréciation globale et recommandations spécifiques permettant aux autorités de prendre des décisions concernant la poursuite ou l'aménagement du processus de rénovation.	*Rapport du groupe des experts externes chargés de l'évaluation de la rénovation de l'école primaire genevoise :* ▪ Pratiques d'enseignement (axes 1 et 3); ▪ Impact sur l'apprentissage et la socialisation des élèves (axe 3); ▪ Rôle du travail en équipe dans les écoles (axe 2); ▪ Accompagnement et le pilotage de la phase d'exploration.
Phase d'extension	**DIP**	**SRED** 1999	Information sur les acquis et les compétences des élèves et sur le fonctionnement des écoles dont celles en rénovation.	*Le changement : un long fleuve tranquille? :* ▪ fonctionnement et organisation de l'enseignement primaire genevois; ▪ acquis et les compétences des élèves; ▪ perception par les enseignants de leur action dans la vie sociale de leur école et dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage.
	DIP	**SRED** 2000	▪ Compléter l'information recueillie en 1re primaire (1995) et en 3e primaire (1997). ▪ État des connaissances et des compétences des élèves à la fin de l'école primaire juste avant le démarrage de l'extension de la rénovation.	*Acquis et compétences des élèves à l'entrée de 6e primaire :* Traitement de l'information et résolution de problèmes.

Organisme responsable		Organisme chercheur	Objectif	Objet d'évaluation
	DIP	**SRED** 2000	Connaître les attentes des parents.	*Regards de parents sur l'école primaire genevoise :* Différents aspects des transformations introduites dans le système scolaire genevois.
Phase d'extension	**DIP**	**SRED** 2001	Connaître l'opinion des élèves sur les stratégies d'apprentissage, l'évaluation et le travail du maître, les disciplines scolaires et les finalités de l'école et sur le rôle et les modalités de l'évaluation à l'école.	*Questionnaire adressé aux élèves de 6e primaire.*
	DIP	**SRED** Juin 2001	Perception des enseignants de leur environnement de travail.	*Opinions des enseignants et des parents d'élèves sur l'école primaire genevoise :* Différents aspects des transformations introduites dans le système scolaire genevois.
	DIP	**SRED** Octobre 2001	Différentes représentations des parents de l'école, des apprentissages, de l'évaluation, etc.	*Opinions des enseignants et des parents d'élèves sur l'école primaire genevoise :* Différents aspects des pratiques professionnelles des enseignants.
	DIP	**SRED** 2003	Mise en perspective des enquêtes précédentes pour mettre en évidence les configurations d'apprentissage et d'enseignement qui offrent des conditions favorables au développement des élèves.	*Enquête auprès de la volée 2000 des élèves de 6P - Acquis et compétences des élèves, représentations des parents et des enseignants :* Rapport complet : regroupe toutes les enquêtes et tous les tests et recherches sur la volée 2000 des élèves de 6P.
	DIP	**Erasm** Novembre 2003	Élaborer une proposition de démarche de soutien adéquat à l'intention des enseignants.	*Étude sur la situation professionnelle des enseignantes et des enseignants de l'école publique du canton de Genève :* Situation professionnelle des enseignants des trois ordres d'enseignement (primaire, secondaire, postobligatoire).

Organisme responsable		Organisme chercheur	Objectif	Objet d'évaluation
	DIP	**Société pédagogique genevoise** Janvier 2004	Préparer une réponse à l'initiative de l'ARLE sur le maintien des notes.	Enquête effectuée par la Société pédagogique genevoise auprès des enseignants sur la réforme et l'initiative de l'ARLE.
Bilan/ Recommandations				
Phase d'exploration	**DIP / GPR**	**GPR** Mars 1999	Synthèse de l'exploration et propositions	*Vers une réforme de l'enseignement primaire genevois, Propositions pour la phase d'extension de la rénovation entreprise en 1994.* Objet : Phase d'exploration.

4 RELEVÉ DE PRATIQUES INNOVANTES

Deux pratiques innovantes ont retenu notre attention lors de nos recherches :

- les outils développés pour l'élaboration de bilan annuels : indicateurs de réussite (par exemple) ;
- l'intervision.

BIBLIOGRAPHIE

BRUNSCHWIG GRAF, Martine (2000). *Plan-cadre, lettre du 26 janvier 2000*, Département de l'Instruction publique, Genève, 2000.

CANTON DE GENÈVE, CONSEIL D'ÉTAT (Page consultée le 28 octobre 2005). *Règlement de l'enseignement primaire, en vigueur le 15 juillet 1993*, [en ligne], http://www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/CD-contrats/Reglement_EP_GE.html

CANTON DE GENÈVE, CONSEIL D'ÉTAT (Page consultée le 28 octobre 2005). *Règlement modifiant le règlement de l'enseignement primaire, en vigueur le 22 août 2005*, [en ligne], http://www.geneve.ch/legislation/modrec/f/C110p21.html.

CDPI (Page consultée le 28 octobre 2005). *Concordat sur la coordination scolaire du 29 octobre 1970*, [en ligne], http://edkwww.unibe.ch/f/CDIP/rechtsgrundlagen/framesets/mainRecht_f.html

CDPI (Page consultée le 28 octobre 2005). *La CDIP en bref*, [en ligne], http://edkwww.unibe.ch/f/CDIP/framesets/mainEDK_f.html

COMMISSION DE FONCTIONNEMENT DE L'ÉCOLE PRIMAIRE (1999). *Rapport de la commission de fonctionnement*, Document de travail.

CONFÉRENCE SUISSE DES DIRECTEURS CANTONAUX DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (Page consultée le 28 octobre 2005). *Organisation générale du système éducatif et Administration générale de l'enseignement*, [en ligne], http://www.edk.ch/PDF_Downloads/Bildungswesen_CH/Eurydice_02f.pdf

CONFOEDERATIO HELVETICA (Page consultée le 28 octobre 2005). *Constitution fédérale de la Confédération suisse*, [en ligne], http://www.admin.ch/ch/f/rs/101/index.html

DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE, DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (Page consultée le 28 octobre 2005). *Évolution de l'enseignement primaire*, [en ligne], ftp://ftp.geneve.ch/primaire/plan_projet_2005.pdf

DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE GENEVOIS (1995). *Vers le changement... espoirs et craintes*, *Actes du premier forum sur la rénovation de l'enseignement primaire*, Genève, Département de l'instruction publique.

EDUCA.CH (Page consultée le 28 octobre 2005). *Le système éducatif suisse*, [en ligne], http://www.educa.ch/dyn/1528.htm

ENSMANN, Anya et Massimo SARDI (2003). *Étude sur la situation professionnelle des enseignantes et des enseignants de l'école publique du canton de Genève*, Institut Erasm.

GROUPE DES EXPERTS EXTERNES CHARGÉS DE L'ÉVALUATION DE LA RÉNOVATION (Page consultée le 28 octobre 2005). *Rapport du groupe des experts externes chargés de l'évaluation de la rénovation de l'école primaire genevoise*, Genève, février 1999

GROUPE INTER-PROJETS (Page consultée le 28 octobre 2005). *Le Pli*, *Rénovation de l'école primaire genevoise-Bulletin de liaison des écoles en innovation*, Numéro 10 – mai - juin 1997, [en ligne], http://www.esigge.ch/primaire/banque/pedago/renov/pli/pli10.pdf

GROUPE INTER-PROJETS (Page consultée le 28 octobre 2005). « Éditorial : Des p'tits plis, toujours des p'tits plis... » *Le Pli, Rénovation de l'école primaire genevoise-Bulletin de liaison des écoles en innovation*, Numéro 17 – Janvier - février 1999, [en ligne], http://www.esigge.ch/primaire/banque/pedago/renov/pli/pli17.pdf

GROUPE DE PILOTAGE DE LA RÉNOVATION (Page consultée le 28 octobre 2005). *Vers une réforme de l'enseignement primaire genevois, Propositions pour la phase d'extension de la rénovation entreprise en 1994*, [en ligne], http://www.esigge.ch/primaire/banque/pedago/renov/rapports/00ragpr2.pdf

GROUPE DE RECHERCHE ET D'INNOVATION (Page consultée le 28 octobre 2005). *Les écoles en innovation, passer de l'activisme à la méthode*, [en ligne], http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/mgt_main/Textes/Textes-1996/MGT-1996-01.html

GROUPE DE RECHERCHE ET D'INNOVATION (Page consultée le 28 octobre 2005). *Les écoles en innovation… lorsque la méthode s'installe*, [en ligne], http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/mgt_main/Textes/Textes-1998/MGT-1998-03.html#1

GROUPE DE RECHERCHE ET D'INNOVATION (Page consultée le 28 octobre 2005). *Les écoles en innovation : entre acquis et nouvelles priorités,* [en ligne], http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/mgt_main/Textes/Textes-1998/MGT-1998-02.html

GROUPE DE RECHERCHE ET D'INNOVATION (Page consultée le 28 octobre 2005). *Mieux gérer la progression des élèves sur plusieurs années*, [en ligne], http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/mgt_main/Textes/Textes-1997/MGT-1997-04.html#1

HUTMACHER, Walo (1993). *Quand la réalité résiste à l'échec scolaire*, Genève, Service de la recherche sociologique, Cahier n° 36.

LESSARD, Claude (1999). *Le renouvellement du curriculum : expériences américaine, suisse et québécoise - Deuxième partie, la rénovation de l'école primaire genevoise : une étude de cas*, Conseil Supérieur de l'éducation, Québec.

MAULINI, Olivier (Page consultée le 28 octobre 2005). « Généraliser la pédagogie différenciée: un paradoxe et un défi pour les institutions scolaires », *L'exemple de la Rénovation de l'école primaire genevoise,* Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, [en ligne], http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/pedagogie_differenciee.htmln

SECRÉTARIAT D'ÉTAT À L'ÉDUCATION ET À LA RECHERCHE SER (Page consultée le 28 octobre 2005). *Le système éducatif suisse : un système fédéraliste*, [en ligne], http://www.sbf.admin.ch/htm/bildung/bildung-f.html

SECRÉTARIAT DU GRAND CONSEIL (Page consultée le 28 octobre 2005). *Lancement d'une initiative*, [en ligne], http://www.ge.ch/grandconseil/data/texte/IN00121.pdf

SECRÉTARIAT DU GRAND CONSEIL (Page consultée le 28 octobre 2005). *Projet de loi modifiant la loi sur l'instruction publique*, [en ligne], http://www.geneve.ch/grandconseil/data/texte/PL09510.pdf

SECRÉTARIAT DU GRAND CONSEIL (Page consultée le 28 octobre 2005). *Réponse du Conseil d'état à l'interpellation urgente déposée par Mme Salika Wenger*, 30 mars 2004, [en ligne], http://195.65.37.72//grandconseil/data/texte/IUE00078A.pdf .

SERVICE DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION, GENÈVE, SUISSE (Page consultée le 28 octobre 2005). *Observation des performances et estimation des compétences: OPEC,* [en ligne], http://www.geneve.ch/sred/r_et_a/m_r_eval/opec.html

SITE OFFICIEL DE L'ÉTAT DE GENÈVE, DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (Page consultée le 28 octobre 2005). *Enquête auprès de la volée 2000 des élèves de 6P- Acquis et compétences des élèves, représentations des parents et des enseignants*, [en ligne], http://160.53.186.105/sred/publications/docsred/2003/OPEC6P-03.pdf

SITE OFFICIEL DE L'ÉTAT DE GENÈVE, DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (Page consultée le 28 octobre 2005). *Évolution de l'enseignement primaire*, [en ligne], ftp://ftp.geneve.ch/primaire/plan_projet_2005.pdf

SITE OFFICIEL DE L'ÉTAT DE GENÈVE, DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (Page consultée le 28 octobre 2005). *Individualiser les parcours de formation, apprendre à mieux travailler ensemble, placer les enfants au coeur de l'action pédagogique, Trois axes de rénovation de l'école primaire genevoise*, [en ligne], http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life/textes/Petit_Bleu.html

SITE OFFICIEL DE L'ÉTAT DE GENÈVE, DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (Page consultée le 28 octobre 2005). *Introduction des nouveaux objectifs d'apprentissage et extension de la rénovation dans l'enseignement primaire*, [en ligne], http://www.geneve.ch/primaire/renovation_03.html

SITE OFFICIEL DE L'ÉTAT DE GENÈVE, DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (Page consultée le 28 octobre 2005). *Le changement : un long fleuve tranquille* ?, [en ligne], http://www.geneve.ch/sred/publications/docsred/1999/Changement.pdf

SITE OFFICIEL DE L'ÉTAT DE GENÈVE, DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (Page consultée le 28 octobre 2005). *Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise*, Genève, 2000, [en ligne], ftp://ftp.geneve.ch/primaire/object_pedag_2005.pdf

SITE OFFICIEL DE L'ÉTAT DE GENÈVE (Page consultée le 28 octobre 2005). *Loi sur l'instruction publique*, [en ligne], http://www.geneve.ch/legislation/rsg/f/s/rsg_C1_10.html

SITE OFFICIEL DE L'ÉTAT DE GENÈVE, DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (Page consultée le 28 octobre 2005). *13 priorités pour l'instruction publique genevoise*, Genève, janvier 2005, [en ligne], ftp://ftp.geneve.ch/dip/13priorites.pdf

SITE OFFICIEL DE L'ÉTAT DE GENÈVE, DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (Page consultée le 28 octobre 2005). *Page d'accueil*, [en ligne], http://www.geneve.ch/dip/welcome.asp

SITE OFFICIEL DE L'ÉTAT DE GENÈVE, DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (Page consultée le 28 octobre 2005). *Projet de Budget annuel 2005*, [en ligne], http://www.geneve.ch/dip/documenter/infos.asp

SITE OFFICIEL DE L'ÉTAT DE GENÈVE, DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (Page consultée le 28 octobre 2005). *Rapport de gestion du DIP 2003*, [en ligne], ftp://ftp.geneve.ch/dip/rapges03.pdf

SITE OFFICIEL DE L'ÉTAT DE GENÈVE, DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (Page consultée le 28 octobre 2005). *Rénovation de l'enseignement primaire. Quelques réponses à des questions fréquemment posées*, [en ligne], http://www.geneve.ch/primaire/historique.html

SITE OFFICIEL DE L'ÉTAT DE GENÈVE, DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (Page consultée le 28 octobre 2005). *Rénovation où en est-on*? [en ligne], http://www.geneve.ch/primaire/renovation.html

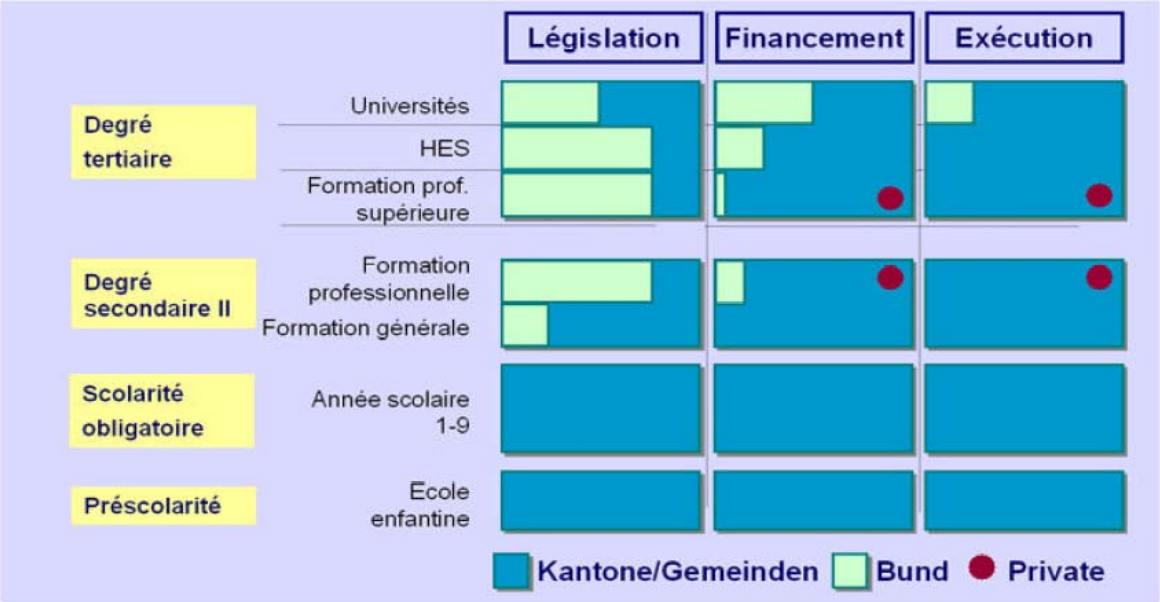
SITE OFFICIEL DE L'ÉTAT DE GENÈVE, DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (Page consultée le 28 octobre 2005). *Rentrée 2005, Enseignement primaire réunifié*, [en ligne], ftp://ftp.geneve.ch/dip/actu/ep_2005.pdf

SITE OFFICIEL DE L'ÉTAT DE GENÈVE, DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (Page consultée le 28 octobre 2005). *Rentrée scolaire 2003 – 2004, L'école genevoise en phase de consolidation*, [en ligne], ftp://ftp.geneve.ch/dip/rentree2003.pdf

SITE OFFICIEL DE L'ÉTAT DE GENÈVE, DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (Page consultée le 28 octobre 2005). *Responsable d'école, demandez le programme!* [en ligne], http://www.geneve.ch/primaire/responsable_decole.html

WIKIPÉDIA - L'ENCYCLOPÉDIE LIBRE (Page consultée le 28 octobre). *Suisse*, [en ligne], http://fr.wikipedia.org/wiki/Suisse#Politique

ANNEXE I : SYSTÈME ÉDUCATIF SUISSE : LÉGISLATION, FINANCEMENT, EXÉCUTION[413]



[413] Le portail suisse de l'éducation, *Le système éducatif suisse*, http://www.educa.ch/dyn/bin/63518-63522-1-competences.pdf

ANNEXE II : PLAN-CADRE PROPOSÉ PAR LE GEER[414] ET STRATÉGIE D'EXTENSION PROPOSÉE PAR LE GEER[415]

Le plan-cadre
de l'extension de la rénovation

Le Groupe des experts externes recommande au Département de l'instruction publique et à la Direction de l'enseignement primaire d'adopter un plan-cadre comprenant:

1. les *objectifs-noyaux* spécifiés dans chaque discipline pour trois étapes de la scolarité (1P-2P, 3P-4P, 5P-6P);

2. une *organisation des cycles* selon une structure à deux niveaux:
   • des divisions de quatre ans chacune (1E-2P, 3P-6P), à l'intérieur desquelles les enseignants se concertent au sujet des parcours et du suivi des élèves et décident de façon collégiale de la formation des groupes-classe et des équipes pédagogiques;
   • des cycles d'apprentissage de deux ans orientés vers la maîtrise des objectifs-noyaux, impliquant la coresponsabilité des enseignants pour la planification des situations d'apprentissage et pour les évaluations effectuées et communiquées aux parents;

   une conception de l'*évaluation* cohérente avec cette structure, à savoir: la suppression du redoublement au profit d'une gestion collégiale des parcours des élèves, le développement de l'évaluation formative, un bulletin d'évaluation comportant des appréciations qualitatives pour chaque cycle de deux ans, des épreuves cantonales de fin de cycle (en français et en mathématiques);

3. l'élaboration, par chaque école ou groupe d'écoles, d'un *projet d'établissement* consignant, pour une durée déterminée: les buts et les investissements prioritaires de l'école; les modes d'organisation du travail en équipe(s); les actions didactiques et pédagogiques qui seront privilégiées; les besoins de formation et les demandes d'accompagnement; les indicateurs qui seront pris en considération pour rendre compte de la réalisation du projet;

4. un *dispositif d'accompagnement* comprenant:
   • au sein de l'établissement, un coordinateur assurant le leadership pédagogique par rapport aux visées de la rénovation tout en veillant à une délégation et un partage efficaces des tâches dans un esprit de professionnalité;
   • au niveau de chaque région, une structure d'accompagnement et de formation mise au service des établissements sur la base d'une contractualisation négociée;

5. des *instances de régulation* aux niveaux régional et cantonal (observatoire) assurant la cohérence d'ensemble de la rénovation en prenant comme référent ce plan-cadre.

414 Groupe des experts externes chargés de l'évaluation de la rénovation, Rapport du groupe des experts externes chargés de l'évaluation de la rénovation de l'école primaire genevoise, Genève, février 1999, p.22.

415 Groupe des experts externes chargés de l'évaluation de la rénovation, Rapport du groupe des experts externes chargés de l'évaluation de la rénovation de l'école primaire genevoise, Genève, février 1999, p.24.

La stratégie d'extension et les mesures d'accompagnement

Le Groupe des experts externes recommande que le Département de l'instruction publique et la Direction de l'enseignement primaire:

1. prévoient une *année de transition* (1999-2000) entre la phase d'exploration et la phase d'extension de la rénovation de l'école primaire;

2. adoptent une *stratégie d'extension* rapide en retenant l'un des deux scénarios suivants: une extension en une seule et même année pour toutes les écoles ou une extension étalée sur deux années, environ la moitié des écoles en 2000-2001 et les autres en 2001-2002;

3. soutiennent les orientations du plan-cadre de l'extension et l'évolution des pratiques cohérentes avec ce plan-cadre en mettant en oeuvre cinq *mesures d'accompagnement* :

   a) une instance cantonale chargée de définir les objectifs-noyaux, de les réviser périodiquement et de diffuser des prototypes de situations d'apprentissage et d'évaluation relatives à ces objectifs-noyaux;

   b) une équipe régionale d'accompagnement chargée d'offrir aux enseignants le soutien professionnel nécessaire pour garantir l'appropriation des orientations du plan-cadre et leur intégration dans l'école et dans la classe;

   c) une formation professionnelle continue axée sur l'appropriation et l'intégration des orientations du plan-cadre et sur leur traduction en actions pour toutes les catégories d'acteurs scolaires;

   d) une contractualisation de l'accompagnement et de sa durée, déterminée pour chacune des écoles à partir de son projet d'établissement;

   e) une évaluation régulière, d'une part, de la mise en oeuvre des orientations du plan-cadre par un observatoire chargé de la cohérence de l'extension et, d'autre part, des impacts de l'extension sur l'évolution des compétences des élèves, de la professionnalité des enseignants et du développement des écoles, cette évaluation des impacts étant placée sous la responsabilité du SRED.

ANNEXE III : PLAN-CADRE PROPOSÉ PAR LE GPR[416] ET STRATÉGIE D'EXTENSION PROPOSÉE PAR LE GPR[417]

1.1 Les cycles d'apprentissage comme organisation pédagogique	▪ Remplacer les degrés par deux cycles de quatre ans, avec des objectifs de fin de cycle et une balise intermédiaire. ▪ Adopter le principe de dérogations exceptionnelles pour abréger ou allonger le séjour dans un cycle. ▪ Confier la responsabilité des élèves d'un cycle à une ou plusieurs équipes pédagogiques, chacune se donnant un coordinateur. ▪ Reconnaître une part d'autonomie d'organisation aux équipes de cycles.
1.2 Les objectifs-noyaux, les programmes et les situations d'apprentissage	▪ Stabiliser un référentiel d'objectifs-noyaux disciplinaires et de compétences transversales compatibles avec les plans d'études romands. ▪ Décliner ce référentiel en objectifs de fin de cycles et en balises intermédiaires. ▪ Constituer les objectifs-noyaux et les compétences transversales de fin de cursus et de fin de cycle en références officielles pour l'enseignement et l'évaluation. ▪ Faire développer des moyens d'enseignement et des situations d'apprentissage correspondant aux objectifs-noyaux. ▪ Envisager un programme prioritaire de développements didactiques autour des objectifs-noyaux qui suscitent les principales difficultés d'apprentissage. Prendre en compte la différenciation et l'évaluation dans la conception des référentiels.
1.3 La différenciation de l'enseignement	▪ Réaffirmer aussi souvent que nécessaire le principe d'éducabilité et la volonté de lutter contre les inégalités. ▪ Intégrer la différenciation au cahier des charges des enseignants. ▪ Informer les parents à propos des inégalités de traitement liées à la « discrimination positive ». ▪ Développer des outils spécifiques.
1.4 L'évaluation des élèves dans les cycles d'apprentissage et le passage au cycle d'orientation	▪ Remplacer les notes par un bulletin qualitatif et descriptif unique pour le canton. ▪ Intégrer l'évaluation formative au cahier des charges des enseignants. ▪ Proposer des activités-repères pour permettre les bilans de fin de cycle. ▪ Accorder les épreuves standardisées avec les objectifs-noyaux et en tenir compte dans les bilans et la certification, parmi d'autres éléments. ▪ Évaluer certificativement à la fin du cursus primaire seulement, sans

[416] Groupe de pilotage de la rénovation, Vers une réforme de l'enseignement primaire genevois, Propositions pour la phase d'extension de la rénovation entreprise en 1994, p. 64, http://www.esigge.ch/primaire/banque/pedago/renov/rapports/00ragpr2.pdf,.

[417] *Ibid*, p.66.

	notes. ▪ Négocier avec le Cycle d'Orientation des modalités d'orientation compatibles avec les nouvelles formes d'évaluation sans notes au primaire.
1.5 La gestion des groupes, du temps et des espaces dans les cycles	▪ Proposer des principes généraux d'organisation interne d'un cycle. ▪ Privilégier les modèles de fonctionnement favorisant la différenciation et des fonctionnements décloisonnés. ▪ Proposer des modèles possibles aux écoles.
1.6 La question des enfants migrants et des structures d'accueil	▪ Maintenir les structures d'accueil comme structures spécifiques collaborant avec les équipes de cycles. ▪ Intégrer d'abord les nouveaux élèves dans les cycles, avant de faire appel aux structures d'accueil.
1.7 L'articulation à l'enseignement spécialisé	▪ Maintenir l'enseignement spécialisé comme structure spécifique en phase avec les cycles. ▪ Multiplier les convergences dans les concepts, les outils et les fonctionnements. ▪ Créer, dans les établissements concernés, des partenariats entre enseignants spécialisés et équipes de cycles.
1.8 L'information et l'association des parents dans le cadre des cycles	▪ Développer l'information et l'association des parents à tous les niveaux. ▪ Créer des conseils d'école où les parents seraient représentés. ▪ Consulter les parents sur les grandes orientations des projets d'établissements.
1.9 L'autonomie des établissements, leur coordination, le rendre compte	▪ Accorder aux établissements une certaine autonomie pour développer leur propre projet de fonctionnement. ▪ Procéder à l'élection d'un ou plusieurs coordinateurs de l'établissement. ▪ Considérer l'établissement comme une fédération d'équipes de cycles. ▪ Constituer un bureau regroupant les coordinateurs de cycles autour du coordinateur de l'établissement. ▪ Créer un « observatoire » auquel les établissements et les équipes rendraient compte de leurs choix.
2.1 La stratégie d'extension	▪ Décider d'une extension progressive du plan-cadre, par vagues d'environ 40 écoles chaque année depuis 2000-2001. ▪ Laisser les écoles décider du moment de leur entrée en rénovation (adoption du plan-cadre). ▪ Adopter le principe d'une décision à la majorité simple des enseignants travaillant à au moins 50 % dans l'école. ▪ Exiger la rédaction d'un avant-projet, puis d'un projet d'établissement négocié comme base d'une entrée dans le plan-cadre. ▪ Maintenir un groupe de pilotage, regroupant les divers partenaires, en charge de faire réussir la phase d'extension.

	▪ Mettre en cohérence toutes les forces et toutes les décisions au service de l'extension.
2.2 L'accompagnement des écoles durant l'extension	▪ Adopter le principe d'un accompagnement des établissements dès le dépôt de l'avant-projet. ▪ Maintenir une structure d'accompagnement, disposant de davantage de postes, dépendante du groupe de pilotage.
2.3 La formation continue durant l'extension	▪ Maintenir les spécificités (didactiques, transversales, technologiques) des formateurs, mais réorienter l'ensemble des forces de formation au service de l'extension. Ajouter aux responsabilités actuelles de formation le développement de modules *ad hoc* de sensibilisation, de formation et de suivi adaptés aux diverses phases que traverseront les établissements durant l'extension. ▪ Offrir une formation spécifique aux inspecteurs, formateurs, accompagnateurs, observateurs. Regrouper les services concernés en un unique centre de formation continue placé sous la responsabilité d'un coordinateur de la formation continue.
2.4 La gestion du personnel	▪ Faciliter, sans instituer un droit à la cooptation, les mouvements permettant le renouvellement des équipes. ▪ Anticiper les problèmes de la fin de l'extension. ▪ Répartir les nouveaux enseignants de façon à faciliter l'extension. ▪ Mettre la gestion du personnel au service des équipes et des projets d'établissements.
2.5 L'évaluation de la réforme	▪ Confier un mandat d'évaluation au SRED et éventuellement à des experts externes au DIP. ▪ Demander à l'observatoire, s'il est créé, un rapport annuel sur l'état des établissements. ▪ Donner au groupe de pilotage des ressources propres pour mandater des consultants ou des enquêteurs.
2.6 Les ressources nécessaires	▪ Budgéter des ressources de coordination, d'accompagnement, d'observation et de formation. ▪ Stabiliser le taux d'encadrement durant les années d'extension. ▪ Budgéter les ressources en décharges ou en remplacements, en crédits de fonctionnement et pour engager des consultants. ▪ Maintenir des ressources et franchises ponctuelles et négociées.
2.7 Le processus de concertation et de décision menant à l'extension	▪ Faire dès avril une déclaration d'intention. ▪ Organiser une phase de consultation aboutissant à un forum. ▪ Annoncer le principe de l'extension avant juin 1999. Affiner le plan-cadre et le publier à l'automne 1999.

ANNEXE IV : PLAN-CADRE ET STRATÉGIE ADOPTÉS PAR LE DIP EN 2000[418]

Les principes

Objectifs d'apprentissage

La rénovation s'appuie sur des objectifs d'apprentissage complètement redéfinis, portant sur les 4 ans du cycle élémentaire (4-8 ans) et les 4 ans du cycle moyen (8-12 ans). Ils sont accompagnés de plans d'études, d'éléments didactiques et de repères d'évaluation qui donnent dorénavant à toute l'école primaire un cadre précis et clair des objectifs à atteindre par tous les élèves durant leur parcours de formation primaire. Ces objectifs d'apprentissage sont introduits dès la rentrée 2000 et font l'objet d'une formation continue et d'un accompagnement durant toute l'année scolaire 2000-2001. Dès 2001, ils deviennent le cadre officiel de l'enseignement primaire.

Cycles d'apprentissage

Il y a deux cycles d'apprentissage d'une durée de quatre ans chacun. Ils impliquent que le parcours des élèves soit géré par l'ensemble des enseignants concernés durant tout le cycle. La progression des élèves est vérifiée en référence aux étapes des objectifs d'apprentissage. Les enseignants seront en possession de tous les éléments de repère nécessaires pour que cette progression soit optimale et qu'ils puissent prendre à temps les mesures correctives en cas de difficultés rencontrées par les élèves.

Le fonctionnement en cycles d'apprentissage - qui par ailleurs ne supprime pas les classes – entrera en vigueur à la rentrée 2001. Les écoles qui n'auront pas encore élaboré de projet d'école pour 2001 – ce sera probablement la majorité d'entre elles – définiront un plan de travail qui permettra de préciser les modalités de mise en route de cette nouvelle organisation. Elles bénéficieront d'un accompagnement pour la mise au point du plan de travail et, plus tard, dans l'élaboration d'un projet d'école.

Outils d'évaluation

Évaluation de l'atteinte des objectifs de fin de cycle

L'enseignement primaire met au point des outils d'évaluation en cohérence avec les nouveaux objectifs d'apprentissage. Ils doivent servir à établir un bilan précis du niveau atteint par chaque élève à la fin du cycle élémentaire et du cycle moyen par rapport aux objectifs fixés dans chaque discipline (atteint avec aisance, atteint, près d'atteindre, n'atteint pas). Il ne s'agit pas de notes, mais d'appréciations compréhensibles par tous.

[418] Site officiel de l'État de Genève, Département de l'instruction publique, *Rénovation où en est-on*?, http://www.geneve.ch/primaire/renovation.html

◆ Évaluation durant l'année

Chaque semestre, les parents seront informés par le biais du livret scolaire de la situation de leur enfant par rapport aux objectifs à atteindre et cette information prendra la forme d'une évaluation claire (très satisfaisant, satisfaisant, peu satisfaisant). Cette information sera accompagnée d'un dossier d'évaluation, de commentaires écrits et d'entretiens, le cas échéant.

◆ Suivi de l'élève par les enseignants et les parents tout au long de l'année

Chaque élève disposera d'un cahier de liaison « famille-école » dans lequel figurera notamment de l'information sur la progression de l'enfant, son attitude, les faits marquants de la vie de la classe. La mise au point de ce cahier est en cours d'élaboration avec notamment la participation de parents et d'enseignants qui, aujourd'hui, ne sont pas encore entrés dans la rénovation. Ce cahier devra contenir de l'information simple et compréhensible qui permette aux parents de comprendre la façon dont leur enfant évolue durant toute l'année.

◆ Passage de l'enseignement primaire au cycle d'orientation

Le passage de l'enseignement primaire au cycle d'orientation fera l'objet, pour chaque élève, d'une traduction en note globale du niveau atteint pour chaque discipline, d'entente avec le cycle d'orientation. D'autre part, la décision d'orientation prendra en compte les résultats des élèves aux épreuves cantonales et les résultats aux tests de raisonnement organisés par le cycle d'orientation, de même que l'avis de l'enseignant, celui de l'élève et bien sûr celui des parents.

◆ Épreuves cantonales

Des épreuves cantonales sont organisées à la fin de chaque cycle (2^{e} primaire et 6^{e} primaire actuelle) dans les disciplines suivantes : français, mathématiques, allemand et, par alternance, d'autres disciplines (histoire, géographie, sciences de la nature). Aujourd'hui, les épreuves cantonales ne concernent que les élèves de 6e. Dès l'année 2000, elles toucheront ceux de 2^{e} et ceux de 6^{e}.

■ Réalisation complète de la rénovation prévue en 2003

◆ L'année 2000-2001

Cette année est consacrée à l'appropriation, par tous les enseignants, des nouveaux objectifs d'apprentissage, des plans d'études et des liens avec les moyens d'enseignement. L'accent et les moyens seront mis sur la formation continue et l'accompagnement des enseignants.

◆ L'année 2001-2002

Celle-ci voit la mise en œuvre officielle des objectifs d'apprentissage, la mise en place des cycles avec les outils d'évaluation énumérés précédemment, à l'exception des épreuves cantonales qui sont effectives dès l'année 2000.

- L'année 2002-2003

Cette dernière permettra à toutes les écoles qui ne l'auraient pas encore fait d'élaborer un projet pédagogique commun qui décrit l'ensemble du fonctionnement de l'école et la façon dont elle met en œuvre les missions qui lui sont assignées.

ANNEXE V : LES 13 PRIORITÉS POUR L'INSTRUCTION PUBLIQUE (2005)[419]

- Renforcer la cohérence et la qualité du système scolaire;
- Combattre l'échec scolaire;
- La langue française;
- Un engagement avec les partenaires sociaux pour la formation professionnelle;
- Excellence et démocratisation de l'enseignement supérieur;
- Lutter résolument contre la maltraitance;
- Une politique volontariste en faveur de l'égalité entre filles et garçons;
- Autonomie de l'établissement et partenariat avec les familles;
- La culture comme ambition de l'instruction publique;
- L'intégration des personnes handicapées;
- Une laïcité engagée;
- Vie dans les établissements scolaires : des espaces à reconquérir;
- Une politique fondée sur l'évaluation et la participation.

[419] Site officiel de l'État de Genève, Département de l'instruction publique , *13 priorités pour l'instruction publique genevoise*, Genève, janvier 2005, ftp://ftp.geneve.ch/dip/13priorites.pdf

TABLEAU SYNTHÈSE

TABLEAU SYNTHÈSE

	Alberta	Belgique	Nouvelle-Zélande	Ontario	Suisse
Organisation de l'enseignement primaire					
Principal responsable	*Ministry of Education*	Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique (AGERS)	*Ministry of Education*	Ministère de l'Éducation	Département de l'instruction publique (DIP)
Autres responsables	Niveau local ▪ Commissions scolaires ▪ Conseils de direction ▪ *Charter Boards* ▪ Conseils scolaires ▪ Écoles	Niveau régional ▪ Organes de représentation et de coordination PO au sein des trois réseaux d'enseignement (Communauté française, officiel subventionné, libre confessionnel subventionné et libre non confessionnel subventionné) ▪ PO (Communauté française / communes, provinces, Commission communautaire française / privés) Niveau local ▪ Écoles	Niveau local ▪ Conseils d'administration des écoles ▪ Écoles	Niveau provincial ▪ OQRE ▪ Conseil consultatif du ministre sur l'éducation de l'enfance en difficulté ▪ Secrétariat de la littératie et de la numératie Niveau local ▪ Conseil ontarien des parents ▪ Conseils scolaires ▪ Conseils d'écoles ▪ Écoles	Niveau régional ▪ Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique Niveau local ▪ Communes

	Alberta	Belgique	Nouvelle-Zélande	Ontario	Suisse
Organisation de l'enseignement primaire					
Caractéristiques et tendances du mode de gestion	▪ Gestion décentralisée vers les responsables locaux, mais reddition de comptes très présente (évaluation du rendement) ▪ Cadre pédagogique et administratif défini par le gouvernement ▪ Autonomie administrative et pédagogique des écoles importante, mais variable selon le type d'école (publique, séparée, francophone, à charte, privées accréditées, privées inscrites)	▪ Gestion très décentralisée, mais à degré variable selon les réseaux ▪ Autonomie des écoles dépend des pouvoirs centralisés par chaque PO ▪ Tendance vers plus de contrôle de la part du gouvernement (standardisation et homogénéisation accrue des règles)	▪ Gestion très décentralisée vers les conseils d'administration des écoles ▪ Cadre pédagogique et administratif défini par le gouvernement ▪ Autonomie administrative et pédagogique importante, mais variable selon le type d'école	▪ Gestion décentralisée vers les responsables locaux (surtout les conseils scolaires), mais tendance vers un renforcement du pouvoir central du ministère de l'Éducation ▪ Cadre pédagogique et administratif défini par le gouvernement ▪ Peu d'autonomie laissée aux écoles	▪ Gestion centralisée aux niveaux cantonal et communal ▪ Tendance vers une autonomie accrue des écoles
Réformes scolaires					
Responsables du suivi de la réforme	*Ministry of Education*	▪ AGERS ▪ Commission de pilotage ▪ Comité stratégique (gouvernement, partenaires sociaux, communauté éducative) ▪ Groupe de dialogue (enseignants et chefs d'établissements)	▪ *Ministry of Education* (MOE) ▪ *Education Review Office* (ERO) ▪ *New Zealand Council for Education Research* (NZCER)	▪ Ministère de l'Éducation ▪ Commission d'amélioration de l'éducation (n'existe plus) ▪ OQRE	▪ DIP ▪ Groupe de pilotage de la rénovation ▪ Groupe de recherche et d'innovation ▪ Groupe inter-projets
Principales réformes	Réforme de l'éducation 1994 (Amendement à la *School Act : Bill 19* de 1994) dans le cadre de la réforme de l'État du gouvernement Klein)	▪ Réforme de 1995 (École de la réussite) ▪ Réforme de 1997 (Décret missions)	Réforme de 1988 (*Tomorrow School*)	Réforme de l'éducation (1995) dans le cadre de la *Common sense revolution* du gouvernement Harris	Rénovation de l'enseignement primaire genevois (1994)

	Alberta	Belgique	Nouvelle-Zélande	Ontario	Suisse
Réformes scolaires					
Type de réformes	Réforme administrative	Réforme administrative et pédagogique	Réforme administrative et pédagogique	Réforme administrative et pédagogique	Réforme administrative et pédagogique
Principales causes de la réforme	▪ Crise fiscale ▪ Coupures de 12 % en éducation ▪ Insatisfaction des parents ▪ Insatisfaction des employeurs	Volonté du gouvernement néolibéral de préparer une relève capable de faire face aux défis de la globalisation et des TI	Administration scolaire trop lourde	Crise financière du gouvernement de l'Ontario Administration scolaire lourde et coûteuse Performance des élèves aux tests internationaux et nationaux (PISA et tests canadiens) peu satisfaisante	▪ Nécessité de préparer les jeunes à faire face à l'évolution de la société ▪ Inégalités entre les écoles et les élèves et faibles résultats scolaires
Document de référence de la réforme	S. O.	Assises de l'enseignement et de l'éducation (1995)	*Report of the Task Force to Review Educational Administration (1988*) : Rapport de l'entrepreneur Picot	*Pour l'amour d'apprendre (1994) :* Rapport de la Commission royale sur l'éducation	*Quand la réalité résiste à l'échec scolaire* (1993) : rapport du sociologue Walo Hutmaher
Objectifs de la réforme	Réduction du rôle, de la taille, des effectifs et des dépenses du gouvernement (rationalisation de la gestion de l'État)	▪ Améliorer les résultats scolaires des élèves ▪ Améliorer l'efficacité et le rendement de l'administration scolaire ▪ Tendre vers une uniformisation des programmes scolaires ▪ Réduire l'inégalité entre les établissements et les élèves	▪ Améliorer l'efficacité et le rendement de l'administration scolaire ▪ Développer un système éducatif encourageant l'apprentissage continu ▪ Préparer une relève capable de faire face aux défis de la globalisation et des TI	▪ Renforcer le pouvoir central du ministère de l'Éducation ▪ Procéder à des changements fondamentaux dans le système d'éducation par une redéfinition des responsabilités des écoles ▪ Doter les élèves des outils nécessaires pour affronter les défis du XXI^{e} siècle	▪ Améliorer les résultats scolaires ▪ Améliorer l'efficacité et le rendement de l'administration scolaire ▪ Réduire l'inégalité entre les écoles et les élèves

	Alberta	Belgique	Nouvelle-Zélande	Ontario	Suisse
Réformes scolaires					
Principaux changements introduits par la réforme	▪ Centralisation du financement ▪ Création d'écoles à charte ▪ Diminution des pouvoirs des commissions scolaires ▪ Choix parental pour les écoles ▪ Exigences accrues en matière de reddition de comptes de la part des commissions scolaires et des écoles (planification, mesure de la performance et communication des résultats)	▪ Définition des trois axes pédagogiques de l'école de la réussite (continuité de l'apprentissage, respect du rythme d'apprentissage, intégration de l'évaluation au processus) ▪ Organisation du parcours scolaire en cycles ▪ Reconnaissance formelle des fédérations comme organes de représentation et de coordination des PO ▪ Redéfinition des pouvoirs : - AGERS : cadre commun de l'enseignement fondamental (objectifs généraux et particuliers, socles de compétences, etc.) - PO et organes de représentation : projets éducatifs et pédagogiques, gestion - Écoles : projet d'établissement, activités d'apprentissage, gestion ▪ Création de la Commission de pilotage, du Comité stratégique et du Groupe de dialogue	▪ Remplacement du *Department of Education* par le MOE et cinq services connexes ▪ Décentralisation de la gestion et de la direction des écoles vers les conseils d'administration (application du concept d'école à chartre à toutes les écoles) ▪ Création d'un marché de l'éducation basé sur l'amélioration et le contrôle continus de la qualité ▪ Reformulation du plan pédagogique : alignement du programme pédagogique sur l'acquisition de connaissances, de qualifications et de valeurs	▪ Clarification du rôle de leader et de gestionnaire du ministère de l'éducation ▪ Révision du mode de financement des conseils scolaires par le Ministère afin d'assurer l'équité ▪ Création de l'Ordre des enseignants ▪ Création de l'OQRE ▪ Mise en place de 2 évaluations uniformes à la fin de la 3e année et de la 6e année (calcul et lecture / écriture) basés sur les objectifs d'apprentissage ▪ Création d'un dossier cumulatif de l'élève ▪ Conception des programmes d'enseignement et définition des objectifs d'apprentissage par le ministère de l'Éducation	▪ Organisation de la scolarité en cycles plutôt qu'en degrés ▪ Respect des rythmes d'apprentissage ▪ Réforme de l'évaluation des élèves ▪ Suivi collégial des élèves par l'ensemble des enseignants de leur cycle (projets d'école et travail en équipe) ▪ Centration de l'élève au cœur de l'action pédagogique

	Alberta	Belgique	Nouvelle-Zélande	Ontario	Suisse
Réformes scolaires					
Mise en œuvre	Application dès adoption des mesures législatives et administratives.	Application en une étape imposée à l'ensemble des écoles et des classes	▪ Réforme administrative : application en un bloc à toutes les écoles (1989) ▪ Réforme pédagogique : introduction en 1989, mais application graduelle (par matière des nouveaux programmes (1992-2004)	▪ Réforme administrative : succession de mesures législatives et administratives (1996-2004) ▪ Réforme pédagogique : introduction simultanée du curriculum dans toutes les écoles (1997-1998)	Application graduelle sur base volontaire suivie d'une application générale imposée
Évaluation des réformes scolaires					
Responsables d'évaluation	*Ministry of Education*	▪ Commission de pilotage (2002) ▪ Groupe de travail (2005) ▪ Comité stratégique (2005)	▪ MOE ▪ ERO ▪ *New Zealand Council for Education Research* (NZCER, 1989-1999) ▪ *Curriculum Stocktake Reference Group* (2002) ▪ *Australian Council of Education Research* (ACER, 2002) ▪ *National Foundation for Educational Research* (NFER, 2002)	▪ OQRE ▪ Vérificateur général de l'Ontario (2003 et 2005)	▪ Service de la recherche en éducation du DIP (SRED, 2000, 2001, 2003, en cours) ▪ Groupe des experts externes de la rénovation (GEER, 1999) ▪ Groupe de pilotage de la rénovation (GPR, 1999) ▪ Groupe de recherche et d'innovation (GRI, 1995-1998)

	Alberta	Belgique	Nouvelle-Zélande	Ontario	Suisse
Évaluation interne et autoévaluation	Évaluation[420] n°1 (*Ministry of Education*, depuis 1994) ▪ Objet : acquis des élèves dans les matières de base ▪ Mécanisme et outils : épreuves papier crayon	Aucune évaluation ciblée	Évaluation n°1 (ERO, 1994-2005) ▪ Objet : autoévaluation des écoles dans le cadre des évaluations individuelles de la qualité de l'éducation et des rapports nationaux d'évaluation par l'ERO	Aucune évaluation ciblée	Évaluation n°1 (GRI / Écoles, 1995-1996; 1996-1997; 1997-1998) ▪ Objet : rapports d'activités annuels ▪ Suivi : rapports utilisés par le GPR pour analyse ▪ Résultats : voir sections 3.2.2, 3.2.3, 3.2.4, aux pages 188, 192 et 195
Évaluation des réformes scolaires					
Évaluation interne et autoévaluation (*suite*)	▪ Administrées chaque année aux élèves de 3e et 6e primaire Suivi : utilisation des résultats par les écoles, les conseils et les commissions scolaires pour améliorer les programmes scolaires et les possibilités d'apprentissage; indicateurs pour le ministère pour suivre l'évolution des résultats scolaires sur une base comparative. ▪ Résultats : voir section 3.1.3 à la page 18.		▪ Mécanisme et outils : l'ERO produit des documents d'accompagnement destinés aux écoles afin de les assister dans leur exercice d'autoévaluation ▪ Suivi : intrant aux rapports officiels élaboré par l'ERO. ▪ Résultats : voir section 3.3.13.3.1, à la page 100		

[420] Dans ce tableau synthèse, le terme *évaluation interne* désigne les évaluations entreprises directement par le ministère de l'Éducation. L'autoévaluation est l'évaluation effectuée par les écoles tandis que l'évaluation externe est l'évaluation réalisée par tout autre organisme que le ministère de l'Éducation et les écoles.

	Alberta	Belgique	Nouvelle-Zélande	Ontario	Suisse
Évaluation externe	Aucune évaluation ciblée	Évaluation n°1 (AGERS, 1994 puis Commission de pilotage depuis 2002) ▪ Objet : acquis des élèves dans les matières de base ▪ Mécanisme et outils : épreuves papier crayon administrées tous les cinq ans à tous les élèves de l'année ciblée, écoles, classes et réseaux confondus ▪ Suivi : élaboration de pistes didactiques envoyées aux enseignants; données permettant à la Commission de pilotage de bâtir des indicateurs pour évaluer la maîtrise des socles de compétences et des compétences terminales	Évaluation n°1 (NZCER, 1989-1999) ▪ Objet : Enquête auprès de directeurs, parents et administrateurs sur les aspects pédagogiques et administratifs de la réforme ▪ Mécanisme et outils : 6 enquêtes menées par questionnaires envoyés aux directeurs, administrateurs, enseignants et parents sur une période de 10 ans ▪ Suivi : rien n'indique que ce projet ait servi dans le *Stocktake*	Évaluation n°1 (Vérificateur général de l'Ontario, 2003 et 2005) ▪ Objet : contenu et mise en œuvre du programme scolaire et procédures d'évaluation menées par l'OQRE, activités des conseils scolaires ▪ Mécanisme et outils : documents, entrevues du personnels de l'OQRE, du ministère et des conseils scolaires ▪ Suivi : recommandations du Vérificateur général suivies dans l'ensemble	Évaluation n°1 (GPR/GRI 1995-1996) ▪ Objet : avancement des travaux au sein des trois axes de la rénovation; état du dossier de l'évaluation; collaboration école-parents et avec les divers partenaires; thématiques et priorités de formation collective définies au sein des écoles ▪ Mécanismes et outils : analyse et synthèse des données fournies par les écoles en innovation

	Alberta	Belgique	Nouvelle-Zélande	Ontario	Suisse
Évaluation des réformes scolaires					
Évaluation externe (*suite*)		▪ Résultats : voir section 3.3.2, à la page 56. Évaluation n°2 (Centre d'études sociologiques des Facultés universitaires Saint-Louis, 2003 et 2004) ▪ Objet : le métier d'enseignant, dans sa réalité quotidienne ▪ Mécanisme et outils : questionnaire aux enseignants et aux directeurs du fondamental; journées d'analyse en groupe; journée de dialogue entre enseignants et responsables institutionnels sous la médiation des chercheurs ▪ Suivi : Commission de pilotage approuve certaines mesures d'accompagnement proposées lors de la consultation. Elles seront pour la plupart reprises dans le Contrat pour l'École ▪ Résultats : voir section 3.2, à la page 50	▪ Résultats : voir section 3.4.3, à la page 105 Évaluation n°2 (ERO, 1989-2005) ▪ Objet : Analyse thématique du système éducatif (rapports nationaux d'évaluation) Ex. : études complémentaires à celles du NEMP ▪ Mécanisme et outils : autoévaluation des écoles, entrevues du personnel d'école et divers documents ▪ Suivi : intrant pour l'élaboration de politiques gouvernementales. Conclusions et recommandations de l'ERO publiées sur son site officiel. Résultats : voir section 3.3.2, à la page 101 Évaluation n°3 (ERO, 1994-2005) Objet : évaluation individuelle de la qualité de l'éducation ayant lieu tous les trois ou quatre ans dans chaque école	▪ Résultats : voir section 3.3.4, à la page 159 Évaluation n°2 (OQRE, depuis 1996) ▪ Objet : acquis des élèves dans les matières de base ▪ Mécanisme et outils : épreuves papier crayon annuelles pour élèves de 3^{e} et 6^{e} primaire ▪ Suivi : résultats utilisés par les conseils scolaires et les écoles pour faire les plans d'amélioration du rendement par l'OQRE pour recommandations aux écoles et pour mesurer les progrès (base comparative) et définir les objectifs à atteindre ▪ Résultats : voir section 3.2.3, à la page 157	▪ Suivi : formation de groupes de tâches au sein du GIP par le GPR suivant la proposition du GRI ▪ Résultats : voir section 3.2.2, à la page 188 Évaluation n°2 (GPR/GRI, 1996-1997) ▪ Objet : analyse de 12 paramètres liés à l'individualisation des parcours de formation, le travail en équipe et la centration de l'enfant ▪ Mécanismes et outils : analyse transversale des bilans d'activités des écoles ▪ Suivi : consultations et journées de réflexion sur plusieurs préoccupations exprimées par les écoles ▪ Résultats : voir section 3.2.3, à la page 192 Évaluation n°3 (GPR/GRI, 1997-1998) ▪ Objet : 3 axes de la rénovation et évolution des composantes importantes du processus.

	Alberta	Belgique	Nouvelle-Zélande	Ontario	Suisse
Évaluation des réformes scolaires					
Évaluation externe (*suite*)			Suivi : rapport officiel envoyé au conseil d'administration de l'école évaluée pour amélioration de la qualité de l'enseignement dispensé par son école ▪ Résultats : voir section 3.3.1, à la page 100 Évaluation n°4 (MOE / Université d'Otago, NEMP 1995-2005) ▪ Objet : Tests annuels administrés aux 4e et 8e années du primaire ▪ Mécanisme et outils : en suivant un cycle de recherche de quatre ans pour comparer l'évolution des cohortes. ▪ Suivi : les rapports sont passés en revue par des forums nationaux qui les analysent et suggèrent des orientations et des pistes de solution pour l'avenir. Ces rapports ont également servi lors du *Stocktake*. ▪ Résultats : voir section 3.2.3, à la page 99		▪ Mécanisme et outils : analyse transversale des bilans d'activités des écoles et réflexion sur des aspects spécifiques de la rénovation ▪ Suivi : rapport transmis au GPR et au GEER qui s'en sont servis pour élaborer les leurs ▪ Résultats : voir section 3.2.4, à la page 195 Évaluation n°4 (GEER, 1999) ▪ Objet : pratiques d'enseignement, impact sur l'apprentissage et la socialisation des élèves, rôle du travail en équipe dans les écoles, accompagnement et pilotage de la phase d'exploration ▪ Mécanisme et outils : rapport à partir de documentation et rapports fournis par les écoles, le GRI, le SRED, la Commission de fonctionnement de l'enseignement primaire; visites des écoles, entrevues et ateliers avec les principaux acteurs

	Alberta	Belgique	Nouvelle-Zélande	Ontario	Suisse
Évaluation des réformes scolaires					

	Alberta	Belgique	Nouvelle-Zélande	Ontario	Suisse
Évaluation externe (*suite*)			Évaluation n°5 (MOE / Groupe d'experts néo-zélandais et internationaux, 2000) ▪ Objet : revue de littérature sur les effets de l'implantation de réformes et de nouveaux mécanismes d'évaluation dans les systèmes scolaires en général ▪ Mécanismes et outils : analyse de la littérature de 1994 à 1999 ▪ Suivi : étude prise en considération dans le cadre du *Stocktake* ▪ Résultats : voir section 3.6.1, à la page 109 Évaluation n°6 (ERO, 2001) ▪ Objet : évaluation du contenu du NZC et position de l'ERO ▪ Mécanisme et outils : analyse de travaux antérieurs et entretiens menés avec les agents de l'ERO affectés à l'évaluation de l'implantation du curriculum et de la qualité de l'enseignement dans les écoles ▪ Suivi : source pour la rédaction du rapport du *Stocktake* et pour le processus de révision du curriculum		▪ Suivi : reprise par le GPR (avec modifications) du plan-cadre et de la stratégie d'extension proposés par le GEER ▪ Résultats : voir section 3.4.3, à la page 206 Évaluation n°5 (SRED 1999) ▪ Objet : fonctionnement et organisation de l'enseignement primaire; acquis et compétences des élèves; perception par les enseignants de leur action dans la vie sociale de leur école et dans le domaine de l'enseignement ▪ Résultats : voir section 3.3.3, à la page 201 Évaluation n°6 (SRED 2000) ▪ Objet : acquis et compétences des élèves à l'entrée de 6e primaire (traitement de l'information et résolution de problèmes) ▪ Résultats : voir section 3.6.3, à la page 213

	Alberta	Belgique	Nouvelle-Zélande	Ontario	Suisse
Évaluation des réformes scolaires					
Évaluation externe (*suite*)			▪ Résultats : voir section 3.6.5, à la page 119 Évaluation n°7 (MOE / ACER, 2002) ▪ Objet : structure et intégrité éducationnelle du NZCF et des programmes scolaires (textes et mise en œuvre) ▪ Mécanisme et outils : comparaison du NZCF et du NZC versus Documents similaires en Australie et en Grande-Bretagne. Interviews de directeurs d'écoles. ▪ Suivi : esprit des recommandations repris dans le rapport du *Stocktake*. ▪ Résultats : voir section 3.6.2, à la page 111 Évaluation n°8 (MOE / NFER, 2002) ▪ Objet : critique du NZCF et du NZC (fondements, principes et interprétation des textes sans tenir compte de la mise en œuvre		Évaluation n°7 (SRED 2000) ▪ Objet : attentes des parents par rapport aux transformations introduites dans le système scolaire genevois Résultats : voir section 3.6.3, à la page 213 Évaluation n°8 (SRED 2001) ▪ Objet : opinion des élèves Évaluation n°9 (SRED juin 2001) ▪ Objet : perception des enseignants de leur environnement ▪ Résultats : voir section 3.3.3, à la page 201 Évaluation n°10 (SRED octobre 2001) ▪ Objet : opinion des enseignants et des parents d'élèves sur les pratiques professionnelles des enseignants ▪ Résultats : voir section 3.3.3, à la page 201

	Alberta	Belgique	Nouvelle-Zélande	Ontario	Suisse
Évaluation des réformes scolaires					
Évaluation externe (*suite*)			▪ Mécanisme et outils : comparaison du NZCF et du NZC versus documents similaires en Australie, Canada, Allemagne, Espagne, Suisse et États-Unis ▪ Suivi : prise en compte de certaines recommandations au cours du redéploiement du *Stocktake* (Ex. : moratoire sur modifications du NZC jusqu'en 2007) ▪ Résultats : voir section 3.6.3, à la page 114 ▪ Résultats : voir section 3.6.4, à la page 116 Évaluation n°9 (MOE / Université de Waikato, 2002-2004) ▪ Objet : impact du NZC sur la pratique des enseignants ▪ Mécanisme et outils : questionnaires envoyés aux enseignants et études de cas (entrevues, observations en classe et analyses de documents) Suivi : 1re phase de l'étude a servi d'intrant à la rédaction du *Stocktake*. Étapes suivantes utilisées dans le projet de révision du curriculum		Évaluation n°11 (SRED 2003) ▪ Objet : rapport complet regroupant toutes les enquêtes et tous les tests et recherches sur la volée 2000 des élèves de 6e primaire. ▪ Résultats : voir section 3.6.3, à la page 213 Évaluation n°12 (Érasm 2003) ▪ Objet : situation professionnelle des enseignants des trois ordres d'enseignement (primaire, secondaire, postobligatoire) ▪ Résultats : voir section 3.7.3, à la page 216 Évaluation n°13 (Société pédagogique genevoise, 2004) ▪ Objet : enquête auprès des enseignants sur la réforme et l'initiative de l'ARLE

	Alberta	Belgique	Nouvelle-Zélande	Ontario	Suisse
Évaluation des réformes scolaires					
Évaluation des acquis des élèves	Évaluation n°1 (*Ministry of Education*, depuis 1994) ▪ Objet : évaluation des acquis des élèves dans les matières de base ▪ Mécanisme et outils : épreuves papier crayon administrées chaque année aux élèves de 3e et 6e du primaire ▪ Suivi : utilisation des résultats par les écoles, les conseils et les commissions scolaires pour améliorer les programmes scolaires et les possibilités d'apprentissage; indicateurs pour le ministère pour suivre l'évolution des résultats scolaires sur une base comparative ▪ Résultats : voir section 3.1.3, page 18	Évaluation n°1 (AGERS, 1994 puis Commission de pilotage depuis 2002) ▪ Objet : évaluation des acquis des élèves dans les matières de base ▪ Mécanisme et outils : épreuves papier crayon administrées tous les cinq ans à tous les élèves de l'année ciblée, écoles, classes et réseaux confondus ▪ Suivi : élaboration de pistes didactiques envoyées aux enseignants; données permettant à la Commission de pilotage de bâtir des indicateurs pour évaluer la maîtrise des socles de compétences et des compétences terminales ▪ Résultats : voir section 3.3.2, à la page 56	Évaluation n°1 (MOE / Université d'Otago, NEMP 1995-2005) ▪ Objet : tests annuels administrés aux 4e et 8e années du primaire ▪ Mécanisme et outils : en suivant un cycle de recherche de quatre ans pour comparer l'évolution des cohortes ▪ Suivi : les rapports sont passés en revue par des forums nationaux qui les analysent et suggèrent des orientations et des pistes de solution pour l'avenir. Ces rapports ont également servi lors du *Stocktake* ▪ Résultats : voir section 3.2.3, à la page 99	Évaluation n°1 (OQRE, depuis 1996) ▪ Objet : acquis des élèves dans les matières de base ▪ Mécanisme et outils : épreuves annuelles papier crayon pour élèves de 3e et 6e du primaire ▪ Suivi : résultats utilisés par les conseils scolaires et les écoles pour faire les plans d'amélioration du rendement; par l'OQRE pour recommandations aux écoles et pour mesurer les progrès (base comparative) et définir les objectifs à atteindre ▪ Résultats : voir section 3.2.3, à la page 157	Évaluation n°1 (SRED 1999) ▪ Objet : fonctionnement et organisation de l'enseignement primaire; *acquis et compétences des élèves*; perception par les enseignants de leur action dans la vie sociale de leur école et dans le domaine de l'enseignement ▪ Résultats : voir section 3.3.3, à la page 201 Évaluation n°2 (SRED 2000) ▪ Objet : acquis et compétences des élèves à l'entrée de 6e primaire : traitement de l'information et résolution de problèmes ▪ Résultats : voir section 3.6.3, à la page 213

	Alberta	Belgique	Nouvelle-Zélande	Ontario	Suisse
Évaluation des réformes scolaires					
Enquêtes d'opinions	Aucune enquête d'opinion n'a été ciblée	Évaluation n°1 (Centre d'études sociologiques des Facultés universitaires Saint-Louis, 2003 et 2004) ▪ Objet : le métier d'enseignant dans sa réalité quotidienne ▪ Mécanisme et outils : questionnaire aux enseignants et aux directeurs du fondamental; journées d'analyse en groupe; journée de dialogue entre les enseignants et les responsables institutionnels sous la médiation des chercheurs ▪ Suivi : la Commission de pilotage a approuvé certaines mesures d'accompagnement proposées lors de la consultation. Elles seront pour la plupart reprises dans le Contrat pour l'École. Résultats : voir section 3.2, à la page 50	Évaluation n°1 (NZCER, 1989-1999) ▪ Objet : Enquête menée auprès de directeurs, parents et administrateurs principalement sur les aspects pédagogiques et administratifs de la réforme ▪ Résultats : voir section 3.4.3, à la page 105 Évaluation n°2 (MOE / Université de Waikato, 2002-2004) ▪ Objet : impact du NZC sur la pratique des enseignants : questionnaires envoyés aux enseignants et études de cas (entrevues, observations en classe et analyses de documents) ▪ Résultats : voir section 3.6.4, 116	Aucune enquête d'opinion n'a été ciblée	Évaluation n°1 (SRED 1999) ▪ Objet : fonctionnement et organisation de l'enseignement primaire; acquis et compétences des élèves; perception par les enseignants de leur action dans la vie sociale de leur école et dans le domaine de l'enseignement. ▪ Résultats : voir section 3.3.3, à la page 201 Évaluation n°2 (SRED 2001) ▪ Objet : opinion des élèves Évaluation n°3 (SRED juin 2001) ▪ Objet : perception des enseignants de leur environnement de travail Évaluation n°4 (SRED octobre 2001) ▪ Objet : opinion des enseignants et des parents d'élèves sur les pratiques professionnelles des enseignants. Évaluation n°5 (Société pédagogique genevoise, 2004) ▪ Objet : enquête auprès des enseignants sur la réforme et l'initiative de l'ARLE.

	Alberta	Belgique	Nouvelle-Zélande	Ontario	Suisse
Évaluation des réformes scolaires					
Bilans, recommandations et suivi	Aucun bilan de la réforme n'a été trouvé	Aucun bilan d'envergure n'a été cerné.	Évaluation n°1 (*The Curriculum Stocktake Reference Group*, 2002) ▪ Objet : synthèse des travaux commandés dans le cadre du *Stocktake* ▪ Suivi : lancement par le MOE du projet de révision du programme d'études (*New Zealand Curriculum Marautanga Project*) pour mettre en application les recommandations du *Stocktake*	Aucun bilan de la réforme n'a été trouvé	Évaluation n°1 (GPR, 1999) ▪ Objet : synthèse de la phase d'exploration et propositions ▪ Aucun bilan n'a été fait pour la phase d'extension ▪ Publication par le DIP (2005) d'un nouveau plan d'action pour l'instruction publiques (les 13 priorités de l'instruction publique)

BELGIQUE
MISE À JOUR JANVIER 2007

BELGIQUE – MISE À JOUR JANVIER 2007

INTRODUCTION

La prise de conscience du gouvernement de la Belgique quant aux problèmes liés à la réussite des élèves s'est effectuée à partir des années 1990 à la suite des résultats alarmants des élèves à une série d'évaluations externes et internationales[421]. La structure du système scolaire fut considérée comme une des sources de ce constat alarmant :

- le système scolaire en Belgique se caractérise par une situation historique de décentralisation[422];
- ce système est divisé en pouvoirs organisateurs (PO) qui assument la responsabilité d'un ou de plusieurs établissements scolaires dont les écoles primaires[423];
- les PO disposent d'une large autonomie et d'une liberté pédagogique et ont le libre choix de leurs méthodes d'enseignement (dont l'évaluation des élèves), des programmes d'études et des horaires des cours, moyennant le respect des objectifs généraux définis par l'administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique[424].

Pour corriger cet état de fait, le gouvernement de la Communauté française a amorcé plusieurs réformes pour assurer une certaine uniformisation dans les programmes et pour ainsi réduire l'inégalité entre les établissements[425].

La première réforme entreprise fut le décret de 1995 relatif à la promotion de la réussite scolaire dans l'enseignement fondamental. L'objectif principal de ce décret fut de mettre en place un dispositif destiné à promouvoir une école de la réussite dans l'enseignement fondamental[426]. En 1997, le décret « mission » donnait les assises légales à la réforme et la dernière étape significative que la Belgique a franchie est le Contrat pour l'École en 2005. Au moment où le premier rapport de l'ENAP sur les mécanismes d'évaluation des réformes scolaires au primaire était réalisé (2006), la Belgique avait amendé le Contrat pour l'École, mais il était trop tôt pour en dresser un bilan.

L'objectif du présent rapport est d'approfondir la situation en ce qui a trait à la réussite des élèves, de présenter un état de la situation en ce qui concerne la mise en œuvre de la réforme et d'indiquer les ajustements apportés depuis la réalisation du rapport précédent.

---

[421] Dominique Lafontaine et Annette Lafontaine, *Enquête sur la maîtrise de la lecture*, p.1, http://www.restode.cfwb.be/download/infoped/info8a.pdf#search= %22the %20reading %20literacy %20studies %20rapport %20national %20Belgium %22

[422] Dominique Grootaers, *Histoire de l'enseignement en Belgique*.

[423] Pour une meilleure compréhension du système scolaire belge dans son ensemble, consulter l'annexe I : Formes de coordination dans le système scolaire.

[424] L'administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique est l'entité gouvernementale responsable de l'enseignement dans la Communauté française de Belgique.

[425] L'Observatoire de l'administration publique, *Mécanismes d'évaluation des réformes scolaires au primaire*, p. 35.

[426] Parlement de la Communauté française, *Projet de décret relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental*, p. 2, http://archive.pcf.be/imageStore/99194RBEI059305?action=browse

1 RÉUSSITE DES ÉLÈVES

1.1 Au début de la réforme

1.1.1 Enquête de l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire 1992

Cette enquête en Communauté française s'inscrivait dans le cadre d'une recherche internationale entreprise par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA). Le principal constat de cette recherche est que les jeunes belges savent lire, mais ne maîtrisent pas suffisamment les mécanismes fins de la lecture qui assurent une compréhension approfondie et donc efficace[427]. Cette enquête auprès de 31 pays évaluait les habiletés suivantes[428] :

- la capacité à restituer de l'information « verbatim »;
- la capacité à paraphraser;
- la capacité à repérer l'idée principale;
- la capacité à inférer, à repérer et à traiter de l'information.

En tout, 75 % des items internationaux étaient des questions à choix multiple et le reste était des questions ouvertes à réponses courtes et objectives. L'IEA *Reading Literacy* de 1991 avait notamment pour objectif d'évaluer le niveau de lecture des élèves de 9 ans (4e primaire) et de 14 ans (2e secondaire). Les résultats scolaires des étudiants belges comparativement aux élèves des autres pays sont les suivants[429] :

- en 4e primaire, les performances des élèves belges sont relativement satisfaisantes : les élèves ont répondu correctement à 80 % des questions et se situent au milieu des pays européens. Certains pays se plaçaient bien avant la Belgique francophone : les pays scandinaves (à l'exception du Danemark), les États-Unis, la France, l'Italie et des pays du Sud-Est asiatique;
- en 2e secondaire, la Belgique se classe dernière parmi les pays industrialisés : les 5 % d'élèves les plus faibles obtiennent des résultats inférieurs aux 5 % d'élèves les plus faibles des autres pays.

1.1.2 Enquête de l'Association Internationale pour l'Évaluation du rendement scolaire 1998-1999

En 1998-1999, une évaluation externe interréseaux qui reprenait des éléments de l'IEA *Reading Literacy* de 1991 a été élaborée dans le but de mesurer si le niveau de lecture des jeunes de 14-

[427] Dominique Lafontaine et Annette Lafontaine, *Enquête sur la maîtrise de la lecture*, p.5,http://www.restode.cfwb.be/download/infoped/info8a.pdf#search= %22the %20reading %20literacy %20studies %20rapport %20national %20Belgium %22

[428] Dominique Lafontaine et Christiane Blondin, *Regards sur les résultats des élèves en Communauté française : Apports des enquêtes de l'I.E.A., de PISA et des évaluations externes*, p. 72.

[429] Dominique Lafontaine et Annette Lafontaine. *Enquête sur la maîtrise de la lecture*, p. 3, http://www.restode.cfwb.be/download/infoped/info8a.pdf#search= %22the %20reading %20literacy %20studies %20rapport %20national %20Belgium %22

15 ans s'était amélioré sur une période de 7 ans[430]. Les constats de 1991 et de 1999 sont les mêmes[431] :

- la grande majorité des élèves sont capables de localiser et/ou de restituer une information littérale élémentaire pour laquelle on exige peu de précisions ou de détails;
- lorsque les élèves doivent trouver non pas une information littérale, mais plutôt synonyme, s'il faut rapprocher des éléments d'information distants dans le texte, développer une interprétation ou encore mobiliser des connaissances extérieures au texte, les élèves se trouvent en difficulté.

En conclusion, avant le début de la réforme, les résultats scolaires des élèves belges étaient relativement plus faibles que ceux de la moyenne des élèves européens.

1.2 Depuis le début de la réforme

1.2.1 Évaluations externes de 1994 à 2003

En 1994, l'Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique a mis en place des évaluations externes interréseaux permettant une prise d'information régulière, standardisée et portant sur des échantillons représentatifs d'élèves[432]. Lors des évaluations externes, tous les élèves d'une année précise doivent passer un même examen sur une matière spécifique. Les élèves sont évalués dès la 3e primaire, mais le suivi systématique se fait à partir de la 5e primaire[433] :

- En français et en mathématiques, la même cohorte d'élèves est évaluée tous les deux ans de la 5e primaire à la 5e secondaire;
- En sciences, la même cohorte d'élève est évaluée tous les deux ans de la 5e primaire à la 1re secondaire.

Ce suivi systématique permet de dresser l'évolution de la performance[434]. Les principaux résultats des évaluations sont les suivants.

Évaluations en lecture

Bien que la majorité des élèves maîtrise les attentes fixées par les socles concernant la construction du sens littéral, les attentes en matière de construction du sens inférentiel ne sont pas rencontrées au moment attendu[435].

[430] Dominique Lafontaine et Christiane Blondin, *Regards sur les résultats des élèves en Communauté française : Apports des enquêtes de l'I.E.A., de PISA et des évaluations externes*, p. 47.
[431] Dominique Lafontaine et Christiane Blondin, *Regards sur les résultats des élèves en Communauté française : Apports des enquêtes de l'I.E.A., de PISA et des évaluations externes*, p. 49.
[432] Dominique Lafontaine et Christiane Blondin, *Regards sur les résultats des élèves en Communauté française : Apports des enquêtes de l'I.E.A., de PISA et des évaluations externes*, p. 28.
[433] Dominique Lafontaine et Christiane Blondin, *Regards sur les résultats des élèves en Communauté française : Apports des enquêtes de l'I.E.A., de PISA et des évaluations externes*, p. 27.
[434] Dominique Lafontaine et Christiane Blondin, *Regards sur les résultats des élèves en Communauté française : Apports des enquêtes de l'I.E.A., de PISA et des évaluations externes*, p. 27.

Pour suivre l'évolution des élèves entre la 5e primaire et la 1re secondaire (1re A[436]) 2 textes et 19 questions ont été retenus.

TABLEAU 37 : SCORES BRUTS DES ÉLÈVES DE 5E PRIMAIRE ET DE 1RE SECONDAIRE AUX ITEMS D'ANCRAGE[437]

	5e primaire	1re A	1er B
Score aux items d'ancrage avec la 5e primaire	10,4/19	13,2/19	7,8/19
Écart-type	4,5	4,3	4,6
Pourcentage de réussite	55 %	69,5 %	41 %

Environ 25 % des élèves de 5e primaire ont obtenu un score supérieur à la moyenne observée en 1re secondaire (1re A uniquement). De plus, 25 % des élèves de 1re A ont un score inférieur à la moyenne obtenue en début de 5e primaire[438].

Évaluations en mathématiques

Résolution de problèmes

Différentes évaluations menées en 3e et 5e année primaire ont permis de faire le constat suivant : « la lecture et la compréhension du problème, la nécessité de réaliser un tri entre les données et les inconnues ainsi que le choix d'une démarche cohérente de résolution sont autant de compétences transversales qui sont peu maîtrisées[439] ». Le tableau suivant est un exemple tiré d'une évaluation externe auprès des élèves de 5e primaire.

[435] « Les socles prévoient une certification pour la compétence « inférer » dès la fin de 6e primaire, pour ce qui concerne le lieu, le temps et les personnages. Or, la capacité à inférer ne semble s'installer de façon solide chez une majorité d'élèves qu'à l'entrée de la 5e année de l'enseignement secondaire de transition ». Dominique Lafontaine et Christiane Blondin, *Regards sur les résultats des élèves en Communauté française : Apports des enquêtes de l'I.E.A., de PISA et des évaluations externes*, p. 33.

[436] Dominique Lafontaine et Christiane Blondin, *Regards sur les résultats des élèves en Communauté française : Apports des enquêtes de l'I.E.A., de PISA et des évaluations externes*, p. 45.

[437] Dominique Lafontaine et Christiane Blondin, Regards sur les résultats des élèves en Communauté française : Apports des enquêtes de l'I.E.A., de PISA et des évaluations externes, p. 45.

[438] Dominique Lafontaine et Christiane Blondin, *Regards sur les résultats des élèves en Communauté française : Apports des enquêtes de l'I.E.A., de PISA et des évaluations externes*, p. 46.

[439] Dominique Lafontaine et Christiane Blondin, Regards sur les résultats des élèves en Communauté française : Apports des enquêtes de l'I.E.A., de PISA et des évaluations externes, 2004, p. 53.

TABLEAU 38 : POURCENTAGE DE RÉUSSITE EN RÉSOLUTION DE PROBLÈMES EN 5E PRIMAIRE[440]

On demande (Écris **Vrai** ou **Faux** dans chacune des cases) ❒ si le **coût** de l'excursion en train est inférieur ou supérieur au prix de l'excursion en car. ❒ si la **durée** de l'excursion en train est inférieure ou supérieur au à la durée de l'excursion en car. ❒ de ne pas dépasser une certaine somme	**Critères de cotation** **2 points par réponse correcte**	
	Pourcentage de réussite	
	Nombre de points obtenus sur 6	Pourcentage
	0	10 %
	2	22 %
	4	30 %
	6	38 %

Quel est le prix total des entrées (Mini-Europe et Océade) pour toute la famille de Vincent? (Trace une croix dans chacune des cases correspondant aux renseignements nécessaires pour répondre à cette question.) ❒ Le nombre de participants ❒ Le prix des entrées de Mini-Europe (uniquement) ❒ La taille de Géraldine ❒ L'âge de Vincent ❒ La date de l'excursion ❒ Le prix de l'entrée pour groupe	**Critères de cotation** **2 points par réponse correcte** **Retirez 2 points par élément fautif qui serait coché**	
	Pourcentage de réussite	
	Nombre de points obtenus sur 6	Pourcentage
	0	35 %
	2	21 %
	4	24 %
	6	19 %

- Compétences spécifiques relatives aux nombres

  - Les élèves en 3e primaire ont de la difficulté à effectuer des soustractions lorsqu'un passage à la dizaine doit être réalisé. Toutefois, cela n'est plus un problème pour les élèves en 5e primaire[441].
  - Le traitement de données a été évalué dans les épreuves de 5e primaire, de 1re et de 3e secondaire. Pour ce qui est des tableaux de nombres ou les graphiques, une même tendance s'observe : « les questions portant sur la lecture directe des données sont mieux réussies que celles nécessitant une mise en relation de plusieurs données[442] ».

Évaluations en éveil scientifique

- Avec des résultats supérieurs à 75 %, 12 % des élèves ont une bonne maîtrise des compétences évaluées;

[440] Dominique Lafontaine et Christiane Blondin, Regards sur les résultats des élèves en Communauté française : Apports des enquêtes de l'I.E.A., de PISA et des évaluations externes, p. 54.
[441] Dominique Lafontaine et Christiane Blondin, *Regards sur les résultats des élèves en Communauté française : Apports des enquêtes de l'I.E.A., de PISA et des évaluations externes*, p. 55.
[442] Dominique Lafontaine et Christiane Blondin, *Regards sur les résultats des élèves en Communauté française : Apports des enquêtes de l'I.E.A., de PISA et des évaluations externes*, p. 59.

- Il y a 61 % des élèves qui ont des résultats entre 50 et 75 %;
- Environ un élève sur quatre (27 %) a des résultats inférieurs à 50 %.

Les résultats présentés précédemment ne permettent pas de dégager les inégalités de réussite aux différentes compétences évaluées dans les épreuves. Le tableau suivant présente les scores partiels des compétences évaluées.

TABLEAU 39 : POURCENTAGE DE RÉUSSITE PAR SOUS-SCORE D'ÉVEIL EN 5E PRIMAIRE[443]

	Pourcentage moyen de réussite
Sous-score « Lecture »	74 %
Sous-score « Interprétation et traitement de données »	49 %
Sous-score « Mobilisation d'un savoir scientifique en contexte »	35 %

Disparités entre les écoles

La variance entre les écoles a été calculée lors de certaines évaluations externes en lecture et en éveil scientifique menées de 1994 à 2002. Les principaux résultats sont les suivants[444] :

- en 2001, lors de l'épreuve sur l'éveil scientifique auprès des élèves de 5e primaire, la variance des résultats entre les écoles était de 23 %;
- en 2002, les résultats de l'épreuve portant sur les notions d'espace-temps en 3e primaire présentaient une variance entre les écoles de 20 %.

Cette variance entre les écoles peut être expliquée par[445] :

- les choix des parents d'envoyer leurs enfants dans une école en fonction des renseignements dont ils disposent sur la réputation d'exigence de l'établissement;
- les mécanismes de tri organisés par l'établissement[446].

1.2.2 Évaluations internationales

Programme international pour le suivi des acquis des élèves 2000

Contrairement à l'IEA *Reading Litteracy*, le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves – PISA) de l'OCDE

[443] Dominique Lafontaine et Christiane Blondin, *Regards sur les résultats des élèves en Communauté française : Apports des enquêtes de l'I.E.A., de PISA et des évaluations externes*, p. 64.
[444] Dominique Lafontaine et Christiane Blondin, *Regards sur les résultats des élèves en Communauté française : Apports des enquêtes de l'I.E.A., de PISA et des évaluations externes*, p. 229.
[445] Dominique Lafontaine et Christiane Blondin, *Regards sur les résultats des élèves en Communauté française : Apports des enquêtes de l'I.E.A., de PISA et des évaluations externes*, p. 230.
[446] Voir l'annexe II : Valeurs des 14 variables les plus discriminantes en Communauté française de Belgique entre les écoles les plus efficaces et les moins efficaces au niveau primaire.

n'évaluait pas les élèves du niveau primaire, mais uniquement les élèves de 15 ans dans 3 domaines soit la lecture/écriture, la culture mathématique et la culture scientifique[447]. En tout, 32 pays ont participé au PISA 2000[448]. L'enquête PISA 2000 a fait ressortir le problème des disparités entre les écoles et l'enquête en 2003 confirme que le renforcement de l'équité est bien un défi à relever[449]. En effet, certains établissements scolaires de la Communauté française de Belgique ont atteint des scores moyens pour les évaluations portant sur la compréhension écrite pouvant rivaliser avec ceux des meilleurs établissements flamands, espagnols ou finlandais. Toutefois, la différence entre les écoles les plus et les moins performantes est environ une fois et demie plus élevée qu'en Flandre, deux fois plus élevée qu'en Espagne et trois fois plus élevée qu'en Finlande[450]. L'élaboration du Contrat pour l'École a été grandement influencée par les résultats de l'enquête PISA effectuée en 2000 et en 2003[451].

- Résultats en lecture

Cette enquête a fait ressortir l'ampleur de la dispersion des résultats en lecture. À cet effet, la Communauté française de Belgique et l'Allemagne sont les deux pays où l'hétérogénéité des résultats entre les élèves dans le système éducatif est la plus importante[452].

Un des problèmes en Belgique est lié au fait que l'apprentissage de la lecture a tendance à être cloisonné à la 1re et à la 2e année du primaire. À la suite de la publication des résultats de PISA 2000, l'Inspection de français a rédigé un rapport[453] qui insiste sur le problème du manque d'activité d'apprentissage de la lecture dans les classes[454]. Les résultats en lecture de l'enquête PISA 2003, comparativement à celle réalisée en 2000 auprès des jeunes belges, sont stables[455].

- Résultats en mathématiques

Les résultats moyens ne diffèrent pas de manière significative de la moyenne internationale. Sept pays ont obtenu des résultats significativement inférieurs aux Belges francophones[456].

---

[447] Les résultats présentés concernent uniquement la lecture et les mathématiques. De plus, l'enquête PISA 2000 est la première d'une série d'enquêtes entreprises par l'OCDE. Il est donc impossible de connaître, à partir de cette évaluation, la situation avant 2000.

[448] Dominique Lafontaine et Christiane Blondin, *Regards sur les résultats des élèves en Communauté française : Apports des enquêtes de l'I.E.A., de PISA et des évaluations externes*, p. 80.

[449] Il n'y a pas de différence significative entre les résultats de l'enquête PISA 2000 et 2003. Dominique Lafontaine et autres, *PISA 2003 : quels défis pour notre système éducatif*, http://www.enseignement.be/@librairie/documents/EVAL/INTER/PISA2003/PISA2003_synthese2.pdf

[450] Dominique Lafontaine et Christiane Blondin, *Regards sur les résultats des élèves en Communauté française : Apports des enquêtes de l'I.E.A., de PISA et des évaluations externes*, p.249.

[451] Puisque l'enquête PISA n'a pas de données sur les résultats des élèves au primaire, seul les résultats de PISA 2000 ont été présentés à titre indicatif. Ces résultats constituent néanmoins une piste intéressante sur la situation des élèves du primaire.

[452] Dominique Lafontaine et Christiane Blondin, *Regards sur les résultats des élèves en Communauté française : Apports des enquêtes de l'I.E.A., de PISA et des évaluations externes*, p. 94.

[453] Ce rapport n'a pas été publié.

[454] Dominique Lafontaine et Christiane Blondin, *Regards sur les résultats des élèves en Communauté française : Apports des enquêtes de l'I.E.A., de PISA et des évaluations externes*, p. 106.

[455] Consulter l'annexe III : Tableau comparatif des performances PISA 2000-2003 pour la lecture.

[456] Dominique Lafontaine et Christiane Blondin, *Regards sur les résultats des élèves en Communauté française : Apports des enquêtes de l'I.E.A., de PISA et des évaluations externes*, p. 133.

Comme en lecture, la dispersion des résultats est importante : « les résultats des meilleurs élèves sont “à la hauteur” de la moyenne Ocdé, mais ceux des élèves les plus faibles sont plus bas que dans la moyenne des pays de l'Ocdé[457] ». Une des raisons qui explique cela est peut-être le retard scolaire d'une grande proportion de jeunes, puisque 37 % des jeunes ont redoublé une année et que 9 % en ont redoublé au moins deux. Le retard du parcours scolaire d'une proportion importante d'élèves a comme conséquence d'abaisser le niveau de compétences et de connaissances moyen d'une classe[458].

Comparativement à PISA 2000, l'enquête de PISA 2003 a enregistré une amélioration (non significative) des résultats en mathématiques et en sciences[459].

- **Progress in International Reading Literacy Study 2006**

En novembre 2007, les résultats du test international *Progress in International Reading Literacy Study* 2006 seront publiés[460]. Une première recherche avait été effectuée en 2001 et les résultats à venir permettront aux pays ayant participé à la première recherche de pouvoir prendre connaissance des changements des résultats de leurs élèves et de les comparer à ceux des autres pays dans une perspective évolutive[461]. La Belgique participe à la recherche actuelle, ce qu'elle n'avait pas fait en 2001. Il ne sera donc pas possible de recueillir des données comparatives et de situer les résultats des élèves avec la nouvelle réforme.

- **Association Internationale pour l'Évaluation du rendement scolaire**

La Communauté française participe actuellement à une enquête de l'IEA sur les performances en lecture en 4e primaire. Les résultats de cette enquête internationale seront diffusés en 2008. Ces résultats seront intéressants puisque la Communauté française avait participé à l'enquête de l'IEA en 1991[462].

1.2.3 Cas des élèves en difficulté

La Belgique s'est penchée sur le traitement des enfants en difficulté, plus particulièrement sur le redoublement dès les débuts de la réforme scolaire. La communauté francophone de Belgique estimait que l'abolition des redoublements pouvait diminuer de 10 % ses dépenses

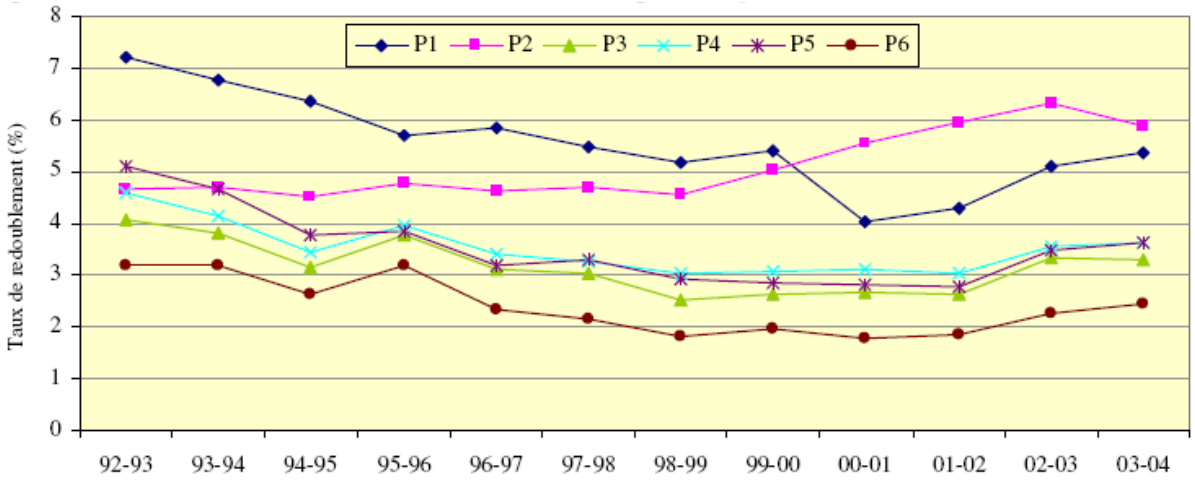
[457] Dominique Lafontaine et Christiane Blondin, *Regards sur les résultats des élèves en Communauté française : Apports des enquêtes de l'I.E.A., de PISA et des évaluations externes*, p. 126.
[458] Dominique Lafontaine et Christiane Blondin, Regards sur les résultats des élèves en Communauté française : Apports des enquêtes de l'I.E.A., de PISA et des évaluations externes, p. 126.
[459] Dominique Lafontaine et autres, *PISA 2003: quels défis pour notre système éducatif*, p. 8, http://www.enseignement.be/@librairie/documents/EVAL/INTER/PISA2003/PISA2003_synthese2.pdf Consulter l'annexe III : Comparaison des performances PISA 2000-2003 pour la lecture et les mathématiques.
[460] International Association for the Evaluation of Educational Achievement, *Progress in International Reading Literacy Study 2006*, http://www.iea.nl/pirls2006.html
[461] International Association for the Evaluation of Educational Achievement, *Progress in International Reading Literacy Study 2006*, http://www.iea.nl/pirls2006.html
[462] L'enseignement en Communauté française de Belgique, *Compétences en lecture des élèves de 4e primaire*, http://www.enseignement.be/prof/dossiers/indicateurs/INDIC09.pdf

d'éducation[463]. Le décret du 14 mars 1995 relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental indiquait que :

- à l'intérieur du cycle, le redoublement serait interdit (article 3 du décret[464]);
- à partir du premier septembre 2005 au plus tard, le redoublement ne serait plus autorisé de la 3e à la 6e année d'étude[465].

Cette mesure est probablement la moins appliquée par les professeurs qui la considèrent illégitime. Il faut noter que les professeurs en Communauté française de Belgique sont très attachés, au nom du bien de l'enfant, au redoublement[466]. C'est peut-être une des explications du peu d'efficacité politique de l'interdiction du redoublement.

FIGURE 11 : ÉVOLUTION DU TAUX DE REDOUBLEMENT DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ORDINAIRE DE 1992-1993 À 2003-2004[467]



Mode de lecture : en 2003-2004, 5,4 % des élèves redoublent en 1re année primaire (P1), 5,9 % en 2e primaire (P2), 3,3 % en 3e primaire (P3).

La directrice générale de la Commission de pilotage du système éducatif s'est penchée sur le problème du redoublement et elle fait les constats suivants :

- Le taux d'élèves en retard dans le primaire a eu tendance à diminuer jusqu'en 1998-1999. En effet, il est passé d'un peu moins de 20 % en 1992-1993 à un peu plus de 16 % en 1998-1999[468];

[463] Karine Kovacs, *Prévenir l'échec scolaire*, http://www1.oecd.org/publications/observer/214/article2-fre.htm
[464] Vincent Dupriez et Jacques Cornet, *La rénovation de l'école primaire : Comprendre les enjeux du changement pédagogique*, p. 74.
[465] Cette obligation a été par la suite retardée.
[466] Vincent Dupriez et Jacques Cornet, *La rénovation de l'école primaire : Comprendre les enjeux du changement pédagogique*, p. 200.
[467] L'enseignement en Communauté française de Belgique, *Redoublement dans l'enseignement ordinaire de plein exercice*, http://www.enseignement.be/prof/dossiers/indicateurs/INDIC07.pdf

- Le taux d'élèves en retard a augmenté en 2004-2005 pour atteindre 18 % malgré le fait que l'année 2005 devait correspondre au début de l'application du décret École de la réussite qui interdisait le redoublement à l'intérieur d'un cycle[469];
- Le taux d'échecs en 1re année primaire est repassé au-dessus de la barre des 6 % tout comme celui de 2e année, lequel n'a jamais été aussi élevé depuis 1992[470];
- Déjà, en 1re année primaire, un élève sur dix est en retard, il y en aura un sur cinq en 5e primaire, et quatre sur dix au début du secondaire[471].

En d'autres termes, l'interdiction du redoublement ne semble pas avoir amélioré la situation des élèves en difficulté. Au contraire, les statistiques révèlent un accroissement du taux d'échec depuis la prise d'effet de cette mesure. Certains auteurs proposent de promouvoir des solutions de rechange au redoublement par des actions sur les ressources culturelles, notamment en valorisant les groupes verticaux et la différenciation et en favorisant les banques d'outils et les possibilités de formation[472].

1.2.4 Conclusion sur la réussite des élèves depuis le début de la réforme

La Belgique a participé davantage aux évaluations externes internationales et moins aux évaluations nationales. Cela explique une plus grande quantité de données comparatives avec d'autres pays et le peu de données strictement nationales. À l'heure actuelle, il est impossible d'assurer un suivi statistique des résultats scolaires des élèves puisqu'une telle banque de données n'existe pas[473]. La liberté d'évaluation des élèves ainsi que l'absence d'épreuves standardisées de mesure des acquis scolaires perpétuent le problème d'opacité du système[474]. De plus, il y des difficultés de communication et de coordination entre l'administration et le pouvoir politique pour donner accès à des informations de ce type[475]. Cela a des conséquences sur l'ensemble des acteurs du système éducatif belge, notamment auprès des professeurs qui ne sont pas informés des problèmes liés aux inégalités du système.

---

[468] Alter Educ, *Les « indicateurs » du système scolaire en CFWB en font ressortir les contradictions*, http://www.altereduc.be/les-indicateurs-du-systeme-scolaire-en-cfwb-en-font-ressortir-les-contradictions-va14802.html?mots_cles

[469] Alter Educ, *Les « indicateurs » du système scolaire en CFWB en font ressortir les contradictions*, http://www.altereduc.be/les-indicateurs-du-systeme-scolaire-en-cfwb-en-font-ressortir-les-contradictions-va14802.html?mots_cles

[470] Alter Educ, *Les « indicateurs » du système scolaire en CFWB en font ressortir les contradictions*, http://www.altereduc.be/les-indicateurs-du-systeme-scolaire-en-cfwb-en-font-ressortir-les-contradictions-va14802.html?mots_cles

[471] Sur ce point, Martine Herphelin se demande s'il faut conclure à un problème de niveau plutôt qu'à une sévérité excessive de la part de l'école. Lalibre.be, *Y a-t-il un pilote pour l'enseignement?*, http://www.lalibre.be/article.phtml?id=849&subid=1031&art_id=288967

[472] Vincent Dupriez et Jacques Cornet, *La rénovation de l'école primaire : Comprendre les enjeux du changement pédagogique*, p. 201.

[473] Service général du pilotage du système éducatif, *Rapport annuel de la Commission de Pilotage du système éducatif année 2005*, p. 2, http://www.enseignement.be/copi/rapport_activite_2005.pdf#search= %22rapport %20annuel %20de %20la %20commission %20de %20pilotage %20du %20systeme %20educatif %20ann %C3 %A9e %202005 %22

[474] Vincent Dupriez et Jacques Cornet, *La rénovation de l'école primaire : Comprendre les enjeux du changement pédagogique*, p. 197.

[475] Vincent Dupriez et Jacques Cornet, *La rénovation de l'école primaire : Comprendre les enjeux du changement pédagogique*, p. 197.

Une recherche effectuée auprès des enseignants et des chefs d'établissement de la Communauté française a permis de dresser le constat suivant[476] :

- les enseignants et les chefs d'établissement ne connaissent pas les effets discriminatoires du système d'enseignement, les effets d'homogénéisation des publics et de l'inégalité des acquis entre les établissements ainsi que les effets de l'inégalité des chances selon l'origine sociale;
- la création d'un système de recueil et de diffusion de l'information sur le système d'enseignement serait indispensable pour parvenir à mobiliser ces acteurs en matière d'hétérogénéité et d'égalité scolaire;
- la formation d'une banque de données sur l'apprentissage des élèves permettrait d'informer les responsables politiques, mais aussi les PO ainsi que les établissements sur la qualité des apprentissages et leur distribution parmi les différentes catégories d'élèves.

Les évaluations externes internationales et nationales ne permettent pas une étude longitudinale des résultats des élèves puisqu'elles ne sont pas construites à partir de questions standardisées. Dans certains cas, la Belgique n'a pas participé aux recherches internationales qui lui auraient permis d'obtenir ce type de données[477]. À cet effet, la Belgique a participé à deux recherches internationales qui lui permettront de remédier à cette situation et d'obtenir des données comparatives significatives.

Par ailleurs, en ce qui concerne les évaluations externes nationales, étant donné que les résultats et les questionnaires sont rendus publics, ces tests ne peuvent pas servir à bâtir une base de données comparative. Conscient de ces problèmes, le gouvernement a mis sur pied toute une série de mesures qui seront présentées dans la section 2.

1.3 Mesures mises en place pour favoriser la réussite des élèves

La réforme de l'éducation en Belgique a été lancée en raison des résultats alarmants des élèves, notamment au secondaire. Plusieurs décrets visant à favoriser la réussite des élèves ont été promulgués à partir des années 1990. En ce qui concerne l'enseignement fondamental, les décrets les plus importants sont présenté ci-après.

[476] Vincent Dupriez et Jacques Cornet, *La rénovation de l'école primaire : Comprendre les enjeux du changement pédagogique*, p. 197.

[477] Il n'en reste pas moins, qu'il s'agit de l'unique source de données disponibles sur la réussite scolaire en Communauté française de Belgique.

1.3.1 Décret du 14 mars 1995 relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental[478]

L'objectif principal de ce décret est de mettre en place un dispositif destiné à promouvoir une école de la réussite dans l'enseignement fondamental[479]. Les principales mesures sont :

- Engager des animateurs pédagogiques chargés de concevoir et d'encourager toute action destinée à favoriser la progression des écoles dans chaque réseau de l'enseignement fondamental;
- Fournir des moyens à l'enseignement fondamental en vue de développer, dans le cadre d'actions de concertation et de compagnonnage, des possibilités d'échanges, de contacts, de travaux au sein des écoles et entre les écoles;
- Assurer un soutien financier aux écoles jugées prioritaires pour la prise en compte des enfants en difficulté;
- Mettre en place l'organisation, pour le 1er septembre 2000, de l'enseignement fondamentale en cycle (de deux ou trois ans) de l'entrée de la maternelle à la fin du deuxième primaire.

1.3.2 Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre[480]

L'objectif de ce décret est de constituer une charte fondamentale de l'enseignement obligatoire, en y incluant son étape préparatoire : l'enseignement maternel[481]. Ce décret confirme et stabilise une série de réformes partielles entamées dans les années 1990 tant sur le plan pédagogique que sur celui de l'organisation des écoles[482]. Les mesures qu'il instaure peuvent être regroupées autour des trois axes suivants :

- la transformation pédagogique qui comprend la promotion d'une école de la réussite[483] et la standardisation accrue du programme par le biais de la mise en œuvre des socles de compétences[484];

---

[478] Gouvernement de Belgique, *Décret du 14 mars 1995 relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental*, p. 2, http://archive.pcf.be/imageStore/99180RBEI029981

[479] Parlement de la Communauté française, *Projet de décret relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental*, p. 2, http://archive.pcf.be/imageStore/99194RBEI059305?action=browse

[480] Centre de documentation administrative de la Communauté française, *Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*, http://www.cdadoc.cfwb.be/RechDoc/docForm.asp?docid=764&docname=19970724s21557

[481] Parlement de la Communauté française, Projet de décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, p.2, http://archive.pcf.be/imageStore/99194RBEI088714?action=browse

[482] Ministère de la Communauté française, Bureau international de l'éducation, *Le développement de l'éducation*, p.22, http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Natreps/reports/belgique_comfr.pdf

[483] Le décret mission poursuit les transformations déjà entreprises par le décret du 14 mars 1995 relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental. L'école de la réussite doit se réaliser à travers les éléments suivants : les axes pédagogiques, l'organisation en cycles et l'ajout exceptionnel d'une année complémentaire.

- la réforme de l'organisation des établissements qui se manifeste notamment à travers la confirmation de l'existence des réseaux, la création de conseils de participation au sein des établissements ainsi que par la mise en place d'un système de contractualisation par l'élaboration de projets éducatifs, pédagogiques et d'établissement;
- le renforcement des droits et de l'égalité des élèves qui permet un contrôle plus strict des conditions de refus d'inscription et des conditions de renvoi.

1.3.3 Décret du 13 juillet 1998 portant sur l'organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement[485]

Alors que le décret du 24 juillet 1997 définit les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organise les structures propres à les atteindre, ce décret vise à devenir un véritable décret-cadre en faveur de l'enseignement fondamental[486]. Les changements proposés concernent les points suivants :

- l'horaire dans l'enseignement primaire : l'horaire des élèves doit comprendre 28 périodes hebdomadaires de 50 minutes consacrées aux cours et aux activités éducatives. Cela s'inscrit dans l'objectif d'améliorer la réussite scolaire des jeunes;
- une obligation de concertation annelle de 60 heures chez les professeurs et les directeurs : les enseignants devront travailler de manière plus collective et développer un projet coordonné à l'intérieur des cycles de formation qui correspondent à un ensemble d'années d'études, à l'intérieur duquel le redoublement est interdit[487];
- les modalités pour les écoles d'immersion : le gouvernement établit des critères pour encadrer les écoles d'immersion et assurer la réussite des élèves;
- le nombre de jours de classe : le gouvernement fixe les jours de classe et les jours de congé. Le nombre de jours de classe annuel est de 182 jours. Cela assure un nombre de jours de classe aux élèves, ce qui n'était pas le cas avant;
- le calcul de l'encadrement dans l'école primaire et son affectation : le capital-périodes est calculé sur la base du nombre d'élèves régulièrement inscrits dans l'école le 15 janvier précédent et y observant une fréquentation régulière, pour autant que cette école ou cette implantation, si elle a fait l'objet d'un comptage séparé, soit maintenue le 1er octobre de l'année scolaire en cours.

---

[484] Tel qu'expliqué dans la circulaire sur l'organisation scolaire (2005-2006) « les socles de compétences présentent de manière structurée les compétences de base à exercer jusqu'au terme des huit premières années de l'enseignement obligatoire.

[485] Communauté française de Belgique, *Décret portant sur l'organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement, 13 juillet 1998*, http://www.cdadoc.cfwb.be/RechDoc/docForm.asp?docid=1373&docname=19980713s22229

[486] Parlement de la Communauté française, *Projet de décret portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement*, http://archive.pcf.be/imageStore/99203RBEI158560?action=browse

[487] Vincent Dupriez et Jacques Cornet, *La rénovation de l'école primaire : Comprendre les enjeux du changement pédagogique*, p. 92.

1.3.4 Décret relatif au pilotage du système éducatif de la Communauté française de mars 2002

L'objectif de ce décret est de renforcer le dispositif de pilotage des réformes[488]. Dans le but d'atteindre cet objectif de pilotage pédagogique actif et de cohérence renforcée, l'article 2 de ce décret crée une Commission de pilotage des enseignements organisés ou subventionnés par la Communauté française[489]. Les principales mesures de la Commission de pilotage consistent à[490] :

- accompagner les réformes pédagogiques et œuvrer à leur réalisation;
- doter l'enseignement d'un système cohérent d'indicateurs;
- favoriser la cohérence entre le contenu des programmes, les socles de compétences, les compétences terminales et les profils de formation ainsi que la compatibilité entre les programmes des réseaux et des niveaux d'enseignement;
- organiser des formes d'évaluation externe;
- assurer un suivi statistique des élèves.

1.3.5 Contrat pour l'École

Les différents décrets ont donné lieu à des évaluations[491] qui ont contribué en mai 2005 à l'adoption, par le gouvernement de la Communauté française, du Contrat pour l'École, texte définissant les nouvelles grandes orientations en matière de politique éducative jusqu'en 2013. Ses principaux objectifs sont[492] :

- augmenter le niveau d'éducation de la population scolaire (se mesurera notamment par référence aux pourcentages de population par niveau de diplôme obtenu);
- améliorer les performances de chaque enfant (se mesurera notamment à l'aide d'évaluations externes ou internes à la Communauté française);
- augmenter le nombre d'élèves « à l'heure » (à niveau d'exigence maintenu, nombre d'élèves atteignant les socles de compétences ou les compétences terminales sans avoir redoublé une année);
- favoriser la mixité sociale dans chaque établissement scolaire et dans chaque filière (se mesure notamment sur la base des épreuves externes permettant de déterminer les différences de performance entre établissements et le niveau de ségrégation sociale);
- mettre sur un pied d'égalité les différentes filières d'enseignement afin que le choix de la filière soit un choix positif (sera mesuré à partir d'indicateurs créés par la Commission de pilotage qui sera aussi chargée de calculer le taux d'orientation positive actuel et de proposer l'objectif quantitatif à atteindre).

---

[488] Parlement de la Communauté française, *Proposition de décret relative au pilotage du système éducatif de la Communauté française*, p. 2-3, http://archive.pcf.be/imageStore/02057CCFI212390?action=browse

[489] Communauté française de Belgique, *Décret relatif au pilotage du système éducatif de la Communauté française, mars 2002,* http://www.cdadoc.cfwb.be/RechDoc/docForm.asp?docid=2626&docname=20020327s26663

[490] Communauté française de Belgique, *Décret relatif au pilotage du système éducatif de la Communauté française, mars 2002,* http://www.cdadoc.cfwb.be/RechDoc/docForm.asp?docid=2626&docname=20020327s26663

[491] Les principales évaluations sont présentées dans la section 2.

[492] L'Observatoire, Mécanismes d'évaluation des réformes scolaires au primaire, p.45.

1.3.6 Autres décrets

Depuis l'adoption du Contrat pour l'École d'autres décrets ont été promulgués[493].

- **Décret du 20 juin 2005 portant sur l'amélioration de l'encadrement dans l'enseignement maternel et primaire[494]**

L'objectif de ce décret est de créer les conditions permettant de[495] :

- détecter immédiatement les difficultés d'apprentissage relatives aux savoirs de base;
- mettre en place, de manière intégrée, des stratégies de remédiation.

Ce décret corrige certaines dispositions du décret de juillet 1998 qui ne correspondent plus aux besoins actuels des établissements scolaires en matière d'organisation. Les principales mesures sont les suivantes :

- revoir les modalités de comptage des élèves et le calcul de l'encadrement dans les écoles maternelles, particulièrement en cours d'année scolaire. Ce dispositif vise à mieux ajuster l'encadrement au nombre d'enfants fréquentant effectivement l'école;
- ramener le ratio instituteur/élèves à 1 pour 20 par un apport de périodes complémentaires spécialement destiné à l'encadrement des élèves des deux premières années primaire.

- **Décret de janvier 2006 modifiant diverses dispositions relatives aux règles de cumul applicables aux membres du personnel de l'enseignement**

L'objectif de ce décret est de lutter contre la pénurie, de rendre la profession d'enseignant plus attractive à l'égard les praticiens et par conséquent de contribuer à la qualité de l'enseignement[496]. La principale mesure consiste à supprimer les règles relatives au cumul entre une fonction dans l'enseignement d'une part, et une fonction hors de l'enseignement d'autre part.

- **Décret de mai 2006 relatif à l'évaluation externe des acquis des élèves de l'enseignement primaire**

Les dispositions définies dans ce décret participent à la concrétisation de deux mesures reprises à la priorité 8 « Piloter les écoles en permanence » du Contrat pour l'École[497]:

- la mise en place d'un dispositif d'évaluations externes non certificatives. Cette mesure vise à donner une assise décrétale au dispositif d'évaluations externes déjà existant. De plus,

[493] Ces décrets sont présentés dans la section 2.
[494] Communauté française de Belgique, *Décret portant amélioration de l'encadrement dans l'enseignement maternel et primaire, 20 juillet 2005*, http://www.pcf.be/req/info/document?type=DECCCF&no=129&legisorsess=2004-2005&nodoc=741
[495] Communauté française de Belgique, Projet de décret portant amélioration de l'encadrement dans l'enseignement maternel et primaire p.3, http://archive.pcf.be/imageStore/10000000008c05f?action=browse
[496] Communauté française de Belgique, *Projet de décret modifiant diverses dispositions relatives aux règles de cumul applicables aux membres du personnel de l'enseignement*, p. 3, http://archive.pcf.be/imageStore/10000000009e096?action=browse
[497] Communauté française de Belgique, *Projet de décret relatif à l'évaluation externe des acquis des élèves de l'enseignement obligatoire et au Certificat d'Études de Base au terme de l'enseignement primaire*, p. 3-4, http://archive.pcf.be/imageStore/1000000000ad0f0?action=browse

ce décret amplifie ce mécanisme afin de doter le système éducatif d'un outil de pilotage performant. Les objectifs des évaluations externes non certificatives sont :

- permettre à chaque équipe pédagogique d'apprécier l'efficacité de son action en établissant l'état de l'acquis de ses élèves par rapport aux compétences attendues et en situant les résultats de ses élèves par rapport aux résultats globaux des élèves de la Communauté française;
- informer les autorités et l'ensemble des acteurs sur les acquis des élèves d'une année d'étude ou d'un âge donné fréquentant l'ensemble des établissements d'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française;
- informer les autorités et l'ensemble des acteurs sur l'évolution des acquis de cohorte d'élèves à différents moments du cursus scolaire;

▪ l'instauration d'une épreuve externe commune sur la base de laquelle sera délivré le Certificat d'Études de Base (CEB) à la fin de l'enseignement primaire : cette mesure vise à élargir les évaluations externes à l'ensemble des élèves afin que, dans une perspective d'équité, chaque élève puisse en bénéficier et qu'il soit ainsi garanti à chacun un même niveau d'exigence quel que soit l'établissement ou le réseau qu'il fréquente. Les principales mesures sont :

- la définition des modalités de construction, de passation et de correction de cette épreuve externe commune à laquelle participeront tous les élèves à la fin du primaire et qui sera également ouverte à certains élèves de l'enseignement spécialisé;
- les modalités entourant la possibilité pour chaque école d'octroyer, sur la base d'un dossier, le CEB à un élève qui n'aurait pas satisfait ou qui n'aurait pas pu participer à l'épreuve externe commune.

Décret de mai 2006 relatif à l'agrément et à la diffusion de manuels scolaires, de logiciels scolaires et d'autres outils pédagogiques au sein des établissements d'enseignement obligatoire[498]

Ce décret vise à concrétiser trois mesures énoncées à la priorité 6 « Doter les élèves et les enseignants des outils du savoir » du Contrat pour l'École[499] :

- Créer un fonds interréseaux de prêt de manuels scolaires;
- Charger la Commission de pilotage d'accorder un agrément indicatif de conformité aux manuels scolaires répondant à certains critères fondamentaux;
- Diffuser auprès des enseignants, en s'appuyant sur l'outil informatique, différents outils pédagogiques.

[498] Cabinet de la Ministre-Présidente. *Circulaire n°. 1474 : Manuels scolaires, logiciels scolaires et autres outils pédagogiques : agrément indicatif de conformité, budgets spécifiques et mesures applicables dans l'enseignement primaire ordinaire et spécialisé dès 2006*, http://www.enseignement.be/prof/dossiers/manolo/doc/1650_20060523145242.pdf#search= %22d %C3 %A9cret %20formation %20continu %202007 %22

[499] Communauté française de Belgique, *Projet de décret relatif à l'agrément et à la diffusion de manuels scolaires, de logiciels scolaires et d'autres outils pédagogiques au sein des établissements d'enseignement obligatoire*, p. 4, http://archive.pcf.be/imageStore/1000000000ac03a?action=browse

Pour 2006, à titre transitoire et dans l'attente que les agréments soient octroyés, les écoles primaires pourront déjà bénéficier du soutien financier :

- pour l'achat de manuels de français et de mathématiques destinés aux élèves de 1re et de 2e année;
- pour l'achat de logiciels de français, de mathématiques, d'éveil scientifique, historique et géographique.

Certains décrets sont en cours d'approbation par le gouvernement de la Communauté française[500] :

Décret de juillet 2006 relatif aux missions, programmes et rapport d'activités des centres psycho-médico-sociaux

Ce décret participe à la concrétisation de la priorité 3 du Contrat pour l'École qui consiste à orienter efficacement chaque jeune[501]. L'objectif de ce décret est de repréciser les missions des services des centres psycho-médico-sociaux qui sont des acteurs incontournables pour l'accompagnement des parcours scolaires des jeunes. Ces missions sont les suivantes :

- optimiser les conditions psychologiques, psycho-pédagogiques, médicales et sociales de l'élève afin de lui offrir les meilleures chances de développer harmonieusement sa personnalité et de le préparer à assumer son rôle de citoyen responsable et de prendre une place active dans la vie sociale, culturelle et économique;
- contribuer au processus éducatif de l'élève tout au long de son parcours scolaire, en favorisant la mise en œuvre des moyens qui permettront de l'amener au maximum de ses possibilités et ce, dans la perspective d'assurer à tous des chances égales d'accès à l'émancipation sociale, citoyenne et personnelle;
- soutenir l'élève dans la construction positive de son projet de vie personnelle, scolaire, professionnel et de son insertion socioprofessionnelle.

Avant-projet du décret « Directeurs et aide spécifique »

Cet avant-projet concrétise un objectif du Contrat pour l'École, soit la valorisation du métier de directeur et directrice d'école (Priorité 8 « Piloter les écoles en permanence[502] »). Il vise à professionnaliser les chefs d'établissement et à les former de manière adéquate en vue de l'exercice d'un métier exigeant et complexe. Les principales mesures sont[503] :

- l'octroie d'un apport de périodes supplémentaires aux directeurs afin de diminuer leur charge de travail. Cette mesure représente 120 emplois, dès la prochaine rentrée scolaire;

[500] Contrat pour l'école, *Contrat pour l'école : 10 priorités pour nos enfants : État des lieux, planification et mise en œuvre des mesures après 1 année (31 mai 2005-31 mai 2006)*, p. 20, http://www.contrateducation.be/bddcstrateg/documents/fichiers/Planning %20du %20Contrat %20pour %20l %20Ecole.pdf#search= %22la %20Commis-sion %20de %20conc. %20Et %20de %20Prom. %20Soc. %22

[501] Communauté française de Belgique, Projet de décret relatif aux missions, programmes et rapport d'activités des centres psycho-médico-sociaux, p. 2, http://archive.pcf.be/imageStore/1000000000b3006?action=browse

[502] Communauté française de Belgique, *Un statut et une aide spécifique pour les directeurs*, http://www.agers.cfwb.be/prof/index.asp

[503] Communauté française de Belgique, *Un statut et une aide spécifique pour les directeurs*, http://www.agers.cfwb.be/prof/index.asp

- la distribution progressive d'une aide spécifique, équivalente à un emploi temps plein par tranche de 1 000 élèves, dans le cadre d'un plan pluriannuel. Le nombre d'emplois temps plein potentiellement créés peut être estimé à environ 430 à l'horizon 2009.
- la mise en place d'une formation initiale généralisée. Le futur directeur devra avoir suivi 120 heures de formation, réparties en 5 modules. Ces modules le prépareront aux exigences de son futur métier sur les plans pédagogique, relationnel et administratif.

Décret « Inspection » actuellement approuvé en 1re lecture par le Gouvernement de la Communauté Française

Les objectifs de ce décret peuvent être divisés en trois axes principaux[504] :

- un allègement administratif – Les inspecteurs se verront déchargés d'une série de tâches de nature administrative. Ils pourront ainsi se consacrer exclusivement à leurs missions d'ordre pédagogique et tout particulièrement à l'évaluation du niveau des études;
- une meilleure communication avec les animateurs pédagogiques – Les services d'animation pédagogique propres à chaque réseau d'enseignement seront chargés de soutenir et d'accompagner les équipes pédagogiques et les directions d'écoles dans les efforts mis en œuvre pour améliorer les résultats de leur action éducative;
- une clarification des statuts des inspecteurs et des conseillers pédagogiques – Les inspecteurs bénéficieront d'un statut propre qui leur assurera notamment une totale indépendance par rapport aux écoles et aux PO.

La réforme de l'inspection entrera en vigueur le 1er janvier 2007 avec quelques mois de retard. Il s'agit d'un retard demandé afin de permettre une meilleure mise au point du dispositif.

Décret « Inscriptions et changements d'établissement » actuellement approuvé en 1re lecture par le gouvernement de la Communauté française

L'objectif de ce décret est de lutter contre les écoles ghetto. Sa principale mesure concerne les refus d'inscription qui devront désormais être motivés. Depuis le 1er janvier 2003, les pouvoirs organisateurs des établissements subventionnés ne peuvent plus refuser d'inscrire un élève pour des motifs qu'ils jugent pertinents, mais uniquement pour des raisons strictement définies par la loi. Les critères sont les suivants[505] :

- la date;
- la possibilité d'être inscrit comme élève régulier;
- l'obligation de l'élève et des parents de souscrire au projet éducatif et pédagogique de l'école;
- la justification de l'insuffisance de locaux disponibles à la Direction générale de l'Enseignement obligatoire, de la part du chef d'établissement ou du PO.

[504] Enseignement.be, *L'inspection se réforme*, http://www.enseignons.be/actualites/pedagogique/index.php/2006/05/01/79-l-inspection-se-reforme
[505] Monique Baus, *Inscriptions : motiver les refus par écrit*, http://www.lalibre.be/article.phtml?id=10&subid=90&art_id=282201

1.4 Modes de suivi de la réussite des élèves

1.4.1 Évaluations externes

Il existe depuis 1994 des évaluations externes organisées par le Service général du Pilotage du système éducatif[506]. Les évaluations externes organisées par la Commission du pilotage ne permettent pas d'effectuer un suivi des acquis des élèves et de mesurer sur une échelle de plusieurs années, l'évolution de ces élèves. Ces dernières se déroulent chaque année, aux alentours des mois d'octobre et novembre, en début de cycle pour une seule discipline et dans une seule année déterminée par la Commission de pilotage. Les principales caractéristiques de ce type d'évaluation sont les suivantes[507] :

- Elles sont organisées dans l'ensemble des écoles de la Communauté;
- Elles sont des épreuves diagnostiques dont les objectifs sont formatifs pour les élèves et informatifs pour le pilotage du système;
- Elles permettent aux enseignants de dresser un bilan de l'acquisition de certaines compétences de leurs élèves et de déceler celles qui sont le moins maîtrisées;
- Les épreuves sont corrigées par les enseignants;
- Les résultats sont ensuite analysés par des chercheurs universitaires qui produisent ensuite un rapport intitulé *Résultats et commentaires* permettant aux enseignants de situer leurs élèves par rapport à l'ensemble de la population scolaire;
- Le ministère de l'Éducation, par la suite, met du matériel didactique à la disposition des enseignants pour les aider à pallier certains problèmes d'apprentissage détectés[508].

Toutefois, en mai 2006, le Parlement de la Communauté française a adopté en première lecture le décret relatif à l'évaluation externe des acquis des élèves de l'enseignement primaire[509]. Ce décret formalise et amplifie le dispositif d'évaluations externes organisées par l'Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche. Il permet d'informer les autorités et l'ensemble des acteurs sur l'évolution des acquis de cohortes d'élèves à différents moments du cursus scolaire ce qui permettra normalement d'assurer le suivi.

Ce point sera détaillé dans la section 2, plus particulièrement dans le tableau Priorité 8.

---

[506] Alter Educ, *Évaluations externes interréseaux en Communauté française : un outil peu connu*, http://www.altereduc.be

[507] *Ibid*.

[508] Pour un exemple de la présentation des résultats des évaluations externes, consulter l'adresse suivante : http://www.enseignement.be/@librairie/documents/EVAL/EXT/200510_5S/index.asp

[509] Contrat pour l'école, *Ce qui va changer cette année : I. Le Contrat pour l'école*, p.12, http://www.contrateducation.be/bddcstrateg/documents/fichiers/dossier %20de %20presse %20rentree %20scolaire %202006.pdf

1.4.2 Évaluations internes

Le mode de suivi des évaluations internes est fait par les inspecteurs[510]. La visite d'un inspecteur en classe vise différents objectifs :

- vérifier le niveau des acquis des élèves;
- apprécier la pratique pédagogique de l'enseignant;
- formuler des conseils et des directives méthodologiques.

Pour apprécier la qualité de la pédagogie développée par le titulaire, l'inspecteur, en plus de l'observation d'une ou de plusieurs activités, se base sur la tenue de différents outils : journal de classe, préparations d'activités, cahier de matières, etc. Parmi ces outils figurent également les épreuves d'évaluation.

Ces épreuves peuvent être de simples interrogations clôturant une séquence d'activités ou les évaluations de fin d'année scolaire. La lecture de ces évaluations apporte un éclairage sur le niveau d'exigence de l'enseignant, sur la progression de la matière et permet à l'inspecteur d'en tirer des pistes didactiques. L'examen des épreuves s'effectue sur plusieurs années et est réalisé en collaboration avec les enseignants. Cette approche permet d'affiner la réflexion, de préciser les pistes didactiques et d'accroître la qualité de l'acte d'enseigner. Les épreuves internes de fin d'année sont conservées dix ans par l'établissement (et non par le professeur).

Toutefois, ces évaluations ne permettent plus de faire un suivi statistique ou des recherches qualitatives sur la réussite des élèves.

1.4.3 Constats faits par les chercheurs

Dominique Lafontaine et Christiane Blondin, ont beaucoup travaillé sur le sujet et ont écrit de nombreux ouvrages, dont un traitant des résultats des élèves aux évaluations externes et internationales[511]. Elles sont arrivées aux constats suivants[512] :

- Malgré le fait que les approches évaluatives n'aient pas toujours été les mêmes que ce soit dans le temps, dans l'espace ou dans leurs visées respectives, les bilans qui ressortent sont souvent convergents;
- Le système de la Communauté française de Belgique est assez performant pour faire acquérir aux élèves les savoirs et compétences les moins complexes, c'est-à-dire ceux relevant des niveaux inférieurs dans les différentes classifications. Toutefois, il l'est beaucoup moins lorsqu'il s'agit d'amener les élèves à se débrouiller face à des tâches plus complexes que l'on trouve dans les évaluations internationales et qui sont en large accord avec les référentiels de compétences propres à la Belgique;

[510] L'information relative aux évaluations internes a été obtenue dans un courriel de M. Collignon, inspecteur dans les écoles primaire de la Communauté française de Belgique.
[511] Dominique Lafontaine est chargée de cours adjointe à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Liège et chef de travaux au service de pédagogie expérimentale et théorique alors que Christiane Blondin est assistante de recherche au service de pédagogie expérimentale et théorique de l'Université de Liège.
[512] Dominique Lafontaine et Christiane Blondin, *Regards sur les résultats des élèves en Communauté française : Apports des enquêtes de l'I.E.A., de PISA et des évaluations externes*, p. 259.

- Les inégalités dans les référentiels de compétences par niveau ou par discipline[513] permettent de douter que l'on soit face à une approche cohérente susceptible de diminuer les disparités du système éducatif belge, qu'elles soient de traitement ou de résultats.
- lorsque l'on compare les évaluations des dix dernières années, il n'y a pas assez d'études qui ont été faites pour dresser un bilan des résultats dans les écoles primaires. C'est pourquoi, il faudrait recueillir davantage de données en participant aux évaluations internationales de l'IEA et *Progress in International Reading Literacy Study*.

2 MISE EN ŒUVRE DES DIX MESURES PRIORITAIRES DU CONTRAT POUR L'ÉCOLE

Pour atteindre ses objectifs, le Contrat pour l'École a prévu 50 mesures parmi lesquelles 10 sont considérées comme prioritaires :

- Priorité 1 : Plus d'enseignants pour nos enfants;
- Priorité 2 : Conduire chaque jeune à la maîtrise des compétences de base;
- Priorité 3 : Orienter efficacement chaque jeune;
- Priorité 4 : Choisir et apprendre un métier à l'école;
- Priorité 5 : Mieux préparer les enseignants;
- Priorité 6 : Doter les élèves et les enseignants des outils du savoir;
- Priorité 7 : Valoriser les enseignants;
- Priorité 8 : Piloter les écoles en permanence;
- Priorité 9 : S'opposer aux écoles ghettos;
- Priorité 10 : Renforcer le dialogue écoles-familles.

Les tableaux qui suivent présentent, pour chaque priorité, les mesures mises en œuvre pour l'atteinte de ces objectifs ainsi que les dates que le Gouvernement de la Communauté française (GCF) s'est fixé pour les réaliser. Seuls les éléments pertinents pour l'enseignement primaire ont été retenus[514].

[513] « Les groupes d'élaboration des référentiels ayant travaillé de manière indépendante et sans cadrage commun, il existe des incohérences sur le plan conceptuel et un manque de continuité entre les *Socles* et les *Compétences terminales* dans certaines disciplines. Si l'on compare par exemple les Socles pour les mathématiques et l'éveil, il apparaît clairement que le découpage conceptuel entre savoirs, savoir-faire et compétences n'obéit pas à la même logique dans les deux cas. » Dominique Lafontaine et Christiane Blondin. Regards sur les résultats des élèves en Communauté française : Apports des enquêtes de l'I.E.A., de PISA et des évaluations externes, 2004, p.259.

[514] Deux documents ont servi de base pour l'élaboration de ces tableaux : Contrat pour l'école, *Contrat pour l'école : 10 priorités pour nos enfants : État des lieux, planification et mise en œuvre des mesures après 1 année (31 mai 2005-31 mai 2006)*, http://www.contrateducation.be/bddcstrateg/documents/fichiers/Planning %20du %20Contrat %20pour %20l %20Ecole.pdf#search= %22la %20Commis-sion %20de %20conc. %20Et %20de %20Prom. %20Soc. %22 Contrat pour l'école, *Ce qui va changer cette année : I. Le Contrat pour l'école*, http://www.contrateducation.be/bddcstrateg/documents/fichiers/dossier %20de %20presse %20rentree %20scolaire %202006.pdf

PRIORITÉ 1 : PLUS D'ENSEIGNANTS POUR NOS ENFANTS

	Semestres						
	2e 2005	1er 2006	2e 2006	1er 2007	2e 2007	1er 2008	2e 2008 et au delà
Encadrement de la 1re et 2e primaire (20 élèves/ titulaire : 6 à 12 périodes supplémentaires par implantation scolaire)	Négociation avec les PO et les syndicats. Décret « Encadrement fondamental » adopté par le Parlement de la Communauté française de Belgique (PCF) en juin 2005. Entrée en vigueur progressive conformément au Contrat pour l'École (CPE).		Dispositif à plein régime. L'engagement de 540 enseignants supplémentaires permettra de réduire la taille des classes ou d'engager un maître de remédiation[515]. Budget : 17 152 000 € en année pleine.				
Encadrement des écoles de moins de 50 élèves (périodes supplémentaires)	Négociation avec les PO et les syndicats. Décret « Encadrement fondamental » adopté par le PCF en juin 2005. Entrée en vigueur progressive conformément au CPE. Quelque 160 enseignants ont été mis à la disposition des 670 implantations de moins de 50 élèves depuis 2005. Budget : 5 398 475 €						

[515] Par exemple, une école qui scolarise 343 élèves au 15 janvier et qui, au 1er octobre suivant, aurait 117 élèves en 1re et 2e primaire, bénéficiera d'une complément de 12 périodes, soit un mi-temps supplémentaire. Cet apport correspond au résultat d'une formule mathématique qui tient compte à la fois du nombre d'élèves inscrits au 15 janvier, du « capital-périodes » au 15 janvier et du nombre d'élèves inscrits en 1re et 2e primaire au 30 septembre.

PRIORITÉ 2 : CONDUIRE CHAQUE JEUNE À LA MAÎTRISE DES COMPÉTENCES DE BASE

	Semestres						
	2e 2005	1er 2006	2e 2006	1er 2007	2e 2007	1er 2008	2e 2008 et au delà
5 expériences pilotes pour améliorer la liaison primaire/ secondaire	Définition et mise en œuvre des 5 expériences pilotes (avec évaluation annuelle) – en français, en sciences, en néerlandais (langue étrangère), en mathématiques (aspects fondamentaux) et en mathématiques (aspects transversaux et résolution de problèmes) – au second semestre 2005 par un consortium d'experts composé d'une université, de trois hautes écoles et d'une quarantaine d'enseignants. Entrée en vigueur conformément au CPE. Un montant du budget alloué à la recherche en éducation sera réservé pour ces expériences pilotes[516].					Évaluation au terme de l'année 2007-2008.	Généralisation progressive envisagée à partir de 2008-2009.
Grille commune de 28 périodes de cours du 1er degré du secondaire (conformément au décret mission)	Négociation avec les PO et les syndicats. Décret « 1er degré commun » actuellement approuvé en 2e lecture par le GCF.		1er degré commun organisable volontairement . Entrée en vigueur conformément au CPE.		Dispositif à plein régime. 1er degré commun généralisé à tous les établissements scolaires.		
Organisation et limitation des activités au choix au 1er degré du secondaire (conformément au décret mission)	Négociation avec les PO & les syndicats. Décret « 1er degré commun »actuellement approuvé en 2e lecture par le GCF.		1er degré commun organisable volontairement . Entrée en vigueur conformément au CPE.		Dispositif à plein régime. 1er degré commun généralisé à tous les établissements scolaires.		

[516] Contrat pour l'école, *Le Contrat : 10 priorités*, p.2, http://www.contrateducation.be/contrat_10prior_print.asp

	Semestres						
	2e 2005	1er 2006	2e 2006	1er 2007	2e 2007	1er 2008	2e 2008 et au delà
Développement de mécanismes pédagogiques notamment de remédiation, au 1er degré du secondaire	Évaluation par un groupe de travail des « Degrés de base » actuellement mis en œuvre à titre expérimental.		Avis de la Commission de pilotage attendu pour le premier trimestre de l'année scolaire 2006-2007. Redéfinition du parcours différencié. Négociation avec les PO et les syndicats. Décret « Parcours différencié au 1er degré ». Adoption par le PCF.		Entrée en vigueur conformément au CPE. Le projet maintient la possibilité d'organiser un 1er degré différencié pour les élèves n'ayant pas obtenu le CEB. À certaines conditions, la 1re année commune sera accessible pour ces élèves.		
Épreuve commune à la fin du 1er degré du secondaire							Avis de la Commission de pilotage attendu pour le 30 juin 2008 conformément au CPE.

PRIORITÉ 3 : ORIENTER EFFICACEMENT CHAQUE JEUNE

	Semestres						
	2e 2005	1er 2006	2e 2006	1er 2007	2e 2007	1er 2008	2e 2008
Inventaire des activités et recentrage des missions essentielles des Centres psycho-médico-sociaux (CPMS)	Avis du Conseil supérieur de la guidance des CPMS & de la Commission de pilotage remis pour le 1er février 2006. Réalisation progressive de l'inventaire. Négociation avec les PO & les syndicats. Décret « CPMS » actuellement approuvé en 2e lecture par le GCF.		Entrée en vigueur conformément au CPE. Ces centres auront trois missions : ▪ Optimiser les conditions psychologiques de l'élève ▪ Contribuer au processus éducatif de l'élève ▪ Soutenir l'élève dans la construction positive de son projet de vie personnel				
Informatisation progressive des CPMS	Budget spécifique : 300 00 €[517]	Livraison progressive des nouveaux outils informatiques (achevée fin juin 2006)					

[517] Contrat pour l'école, *Le Contrat : 10 priorités*, p.3, http://www.contrateducation.be/contrat_10prior_print.asp

	Semestres						
	2e 2005	1er 2006	2e 2006	1er 2007	2e 2007	1er 2008	2e 2008
Actions au sein des établissements scolaires sur la perception des métiers, des professions et des études	Négociation acteurs enseignements et CPMS et secteurs en cours. Préparation des conventions *ad hoc*. Préparation d'une circulaire spécifique.		Envoi de la circulaire. Entrée en vigueur conformément au CPE.				
Formation des enseignants et des agents des CPMS au concept d'école orientante	Intégrée dans les thèmes prioritaires de la formation continue interréseaux pour les années 2005-2006 et suivantes. Entrée en vigueur conformément au CPE.						

PRIORITÉ 5 : MIEUX PRÉPARER LES ENSEIGNANTS

	Semestres						
	2e 2005	1er 2006	2e 2006	1er 2007	2e 2007	1er 2008	2e 2008
Budget			Budget : 11 225 000 €[518]				
Avis de la Commission de pilotage, du Conseil général des Hautes Études, du CIUF[519] et de la Commission de concertation et de promotion sociale		Avis des différentes instances attendus pour le 30 juin 2006 conformément au CPE.	Négociation avec les PO et les syndicats et les étudiants.		S'il échoue, mise en œuvre progressive d'un nouveau dispositif. Entrée en vigueur conformément au CPE.		
Refonte de la formation continue avec articulation sur un dispositif à deux niveaux		Décret « Formation continue » en préparation. Négociation avec les PO et les syndicats. Adoption par le PCF.		Entrée en vigueur avec quelques mois de retard sur le CPE.			
Formations en lien avec les référentiels, le décret missions, le Contrat pour l'École		Décret « Formation continue » en préparation. Négociation avec les PO & les syndicats. Adoption par le PCF.		Entrée en vigueur avec quelques mois de retard sur le CPE.			

[518] Contrat pour l'école, *Le Contrat : 10 priorités*, p. 4, http://www.contrateducation.be/contrat_10prior_print.asp

[519] Conseil Interuniversitaire de la Communauté française de Belgique (CIUF)

	Semestres						
	2e 2005	1er 2006	2e 2006	1er 2007	2e 2007	1er 2008	2e 2008
Instauration et évaluation des actions de compagnonnage		Décret « Formation continue » en préparation. Négociation avec les PO et les syndicats. Adoption par le PCF.		Entrée en vigueur avec quelques mois de retard sur le CPE.			
Modules spécifiques à l'intention des « formateurs de formateurs »		Décret « Formation continue » en préparation. Négociation avec les PO et les syndicats. Adoption par le PCF.		Entrée en vigueur avec quelques mois de retard sur le CPE.			
Synergies nouvelles avec nouveaux opérateurs de formations		Décret « Formation continue » en préparation. Négociation avec les PO et les syndicats. Adoption par le PCF.		Entrée en vigueur avec quelques mois de retard sur le CPE.			

PRIORITÉ 6 : DOTER LES ÉLÈVES ET LES ENSEIGNANTS DES OUTILS DU SAVOIR

	Semestres						
	2e 2005	1er 2006	2e 2006	1er 2007	2e 2007	1er 2008	2e 2008
Création de Fonds (Programmes) budgétaires spéciaux inter-réseaux pour l'acquisition de manuels et de logiciels scolaires	Négociation avec les PO et les syndicats. Décret « Manuels et logiciels » adopté par le PCF en mai 2006. Accessibilité des établissements scolaires aux Fonds à partir de juin 2006.		Premiers achats et remboursements des établissements scolaires. Entrée en vigueur conformément au CPE. Budget : 1 500 000 € et sera augmenté annuellement à hauteur de 10 %. À titre transitoire, les écoles primaires n'ayant pas encore obtenu l'agrément indicatif de conformité pourront bénéficier du soutien financier : ▪ pour l'achat de manuels de français et de mathématiques destinés aux élèves de 1re et 2e années ▪ pour l'achat de logiciels de français, de mathématique, d'éveil scientifique, historique et géographique pour les élèves des six années de l'enseignement primaire	Augmentation des budgets spécifiques consacrés aux Fonds. Seuls les manuels et les logiciels scolaires ayant obtenu l'agrément indicatif de conformité pourront être acquis par le biais des subventions complémentaires.			
Agrément indicatif de conformité (comme le prévoit le Contrat pour l'École)	Négociation avec les PO et les syndicats. Décret « Manuels et logiciels » adopté par le PCF en mai 2006.		Début des travaux d'agrément par la Commission de pilotage à partir de juillet 2006. Entrée en vigueur avec quelques mois de retard sur le CPE. L'octroi de l'agrément indicatif de conformité sera fondé sur des critères éthiques (respect des principes d'égalité et de non-discrimination) et pédagogiques (conformité avec les socles de compétences, les compétences et savoirs et les profils de formation ainsi qu'avec les autres prescriptions décrétales[520]. Le décret prévoit également un agrément de conformité pour d'autres types d'outils pédagogiques produits par des instances ou éditeurs publics, privés ou associatifs ou par des enseignants ainsi que pour des logiciels scolaires.				

[520] Le décret ne prévoit pas l'imposition d'un manuel unique. Cela irait à l'encontre de la liberté en matière de méthodes pédagogiques et enfermerait les instituteurs et les professeurs dans un carcan pédagogique, ce qui est incompatible avec l'inventivité et la créativité que requiert l'exercice de leur profession. Il s'agira plutôt d'informer les enseignants et les responsables d'établissements scolaires afin de leur permettre d'opérer un choix en connaissance de cause. C'est pour cela qu'il s'agit d'un agrément dit « indicatif », non coercitif.

	Semestres						
	2e 2005	1er 2006	2e 2006	1er 2007	2e 2007	1er 2008	2e 2008
Agrément indicatif de conformité (comme le prévoit le Contrat pour l'École) (*suite*)			Budget : 500 000 € sera disponible pour l'achat de ces supports. En l'absence de listes de manuels et logiciels scolaires agréés pour cette année, les établissements scolaires sont invités à procéder à l'achat de manuels et de logiciels qui répondent aux critères du décret du 19 mai 2006.				
Diffusion auprès des enseignants des outils pédagogiques	Négociation avec les PO et les syndicats. Décret « Manuels et logiciels » adopté par le PCF en mai 2006. Renforcement continu du dispositif actuel (Respel) via le site Internet : www.enseignement.be		Début des travaux d'agrément par la Commission de pilotage à partir de juillet 2006. Entrée en vigueur avec quelques mois de retard sur le CPE. ▪ introduction de manuels de français et de mathématiques en 1re et 2e primaire, tous réseaux confondus. Cela représente un montant de 15 € pour chacun de ces élèves. ▪ introduction de logiciels scolaires de français, de mathématiques et d'éveil destinés aux élèves des six années de l'enseignement primaire.				

PRIORITÉ 7 : VALORISER LES ENSEIGNANTS

	Semestre						
	2e 2005	1er 2006	2e 2006	1er 2007	2e 2007	1er 2008	2e 2008
Création d'un régime uniforme de titres et fonctions pour tous les réseaux		Décret « Titres et fonctions » en préparation. Négociation avec les PO et les syndicats.		Entrée en vigueur conformément au CPE.			
Actualisation du statut des enseignants du réseau de la Communauté française		Décret « Titres et fonctions » en préparation. Négociation avec les PO et les syndicats.		Entrée en vigueur conformément au CPE.			
Statut des professeurs de religion du réseau officiel subventionné	Négociation avec les PO et les syndicats et les chefs des cultes.	Décret « Statut des professeurs de religion » adopté par le PCF en mars 2006. Entrée en vigueur en mars 2006 avec deux mois de retard sur le CPE.					
Suppression de la Commission Bond't	Négociation avec les PO et les syndicats.	Décret « Règles de cumul » adopté par le PCF en janvier 2006. Entrée en vigueur conformément au CPE.					

PRIORITÉ 8 : PILOTER LES ÉCOLES EN PERMANENCE

	Semestres						
	2e 2005	1er 2006	2e 2006	1er 2007	2e 2007	1er 2008	2e 2008 et au-delà
Renforcement du dispositif d'évaluations externes	Négociation avec les PO et les syndicats. Adoption du décret relatif à l'évaluation externe des acquis des élèves de l'enseignement obligatoire et au CEB au terme de l'enseignement primaire par le PCF le 30 mai 2006. Chaque année, tous les élèves de 2e et 5e primaire participeront à une évaluation externe[521]. L'organisation de ces évaluations se fera selon un cycle triennal : ▪ 1er cycle : évaluation en lecture et en production écrite; ▪ 2e cycle : évaluation sur la maîtrise des outils mathématiques de base; ▪ 3e cycle : évaluation sur les sciences et l'éveil (histoire et géographie).		Entrée en vigueur conformément au CPE. Budget : 300 000 €[522] Évaluations en français en 2e et 5e primaire.		Évaluations en mathématique en 2e et 5e primaire.		Évaluations en Éveil en 2e et 5e primaire ainsi que des évaluations en langues modernes en 6e primaire à partir de 2009-2010.

[521] Les différents constats qui seront tirés de ces évaluations devront aboutir, le cas échéant, à la mise en œuvre de stratégies pédagogiques ou organisationnelles susceptibles d'améliorer les résultats au sein de chaque établissement. Contrat pour l'école, *Ce qui va changer cette année : I. Le Contrat pour l'école*, p.12,http://www.contrateducation.be/bddcstrateg/documents/fichiers/dossier %20de %20presse %20rentree %20scolaire %202006.pdf

[522] Contrat pour l'école, *Le Contrat : 10 priorités*, p.6, http://www.contrateducation.be/contrat_10prior_print.asp

	Semestres						
	2e 2005	1er 2006	2e 2006	1er 2007	2e 2007	1er 2008	2e 2008 et au-delà
Renforcement du dispositif d'évaluations externes (*suite*)	Ces évaluations auront lieu entre la rentrée consécutive aux vacances d'hiver et le 31 mai 2006. Les procédures pour mettre en œuvre cette évaluation sont les suivantes : ▪ tous les enseignants feront passer le test dans leurs classes et procéderont aux corrections des évaluations externes non certificative; ▪ les corrections seront organisées dans le cadre de la formation en cours de carrière durant le temps scolaire; Chaque chef d'établissement et chaque PO devra s'assurer qu'il y ait un travail d'analyses des résultats et de mise en œuvre de mesures nécessaires avec l'appui des services d'inspection et d'animation pédagogique. Pour ce faire, tous les établissements devront mettre les résultats de leurs élèves à la disposition de l'inspection pédagogique ainsi qu'auprès du service d'animation pédagogique compétent.						

	Semestres						
	2e 2005	1er 2006	2e 2006	1er 2007	2e 2007	1er 2008	2e 2008 et au-delà
Renforcer le rôle et les moyens de la Commission de pilotage	Renforcement progressif par l'embauche de cinq experts supplémentaires. Rédaction des indicateurs du système éducatif. L'élaboration de ces indicateurs constitue la concrétisation du décret du 27 mars 2002 relatif au pilotage du système éducatif de la Communauté française[523]. La Commission de pilotage a approuvé au printemps 2006 un premier recueil de 21 indicateurs, dont 6 sur les résultats des élèves. Il est prévu que d'ici la fin 2006, ces indicateurs seront actualisés, voire affinés et quelques autres compléteront cette première série[524].		Renforcement progressif par l'embauche de cinq experts supplémentaires. Évaluation de l'applicabilité des différents référentiels et programmes. Entrée en vigueur conformément au CPE.				
Réforme des services d'inspection	Négociation avec les PO et les syndicats. Décret « Inspection » actuellement approuvé en 1re lecture par le GCF.			Entrée en vigueur au 1er janvier 2007 avec un semestre de retard sur le CPE. Budget : 550 000 €[525]			

[523] Une équipe interuniversitaire de recherche a élaboré un plan dressant l'architecture du système d'indicateurs à construire. Sur cette base, la Commission de pilotage a arrêté en 2005 une liste d'une trentaine d'indicateurs, compte tenu des données statistiques disponibles.
[524] Ces indicateurs peuvent être consultés à l'adresse suivante : http://www.enseignement.be/prof/dossiers/indicateurs/index.asp
[525] Contrat pour l'école, *Le Contrat : 10 priorités*, p. 6, http://www.contrateducation.be/contrat_10prior_print.asp

	Semestres						
	2e 2005	1er 2006	2e 2006	1er 2007	2e 2007	1er 2008	2e 2008 et au-delà
Épreuve commune en lien avec l'octroi du CEB	Négociation avec les PO et les syndicats. Adoption du décret relatif l'évaluation externe des acquis des élèves de l'enseignement obligatoire et au Certificat d'Études de Base au terme de l'enseignement primaire le 30 mai 2006. Cette épreuve externe remplacera les examens cantonaux[526].		Entrée en vigueur conformément au CPE. Les établissements d'enseignement primaire qui le désirent auront la possibilité d'inscrire leurs élèves à cette épreuve externe commune[527]. Dans le cas contraire, les élèves pourront obtenir leur CEB par la filière scolaire et ce, jusqu'en 2008. Cette épreuve comprendra des questions relatives au français, aux mathématiques, à l'éveil-initiation scientifique ainsi qu'à l'éveil-formation historique et géographique qui comprend la formation à la vie sociale et économique[528]. Les modalités de la mise en œuvre sur le terrain de cette évaluation sont les suivantes[529] : ▪ Chaque inspecteur constituera un jury compétent pour décider de la réussite à l'épreuve externe commune pour l'ensemble des élèves fréquentant les établissements scolaires au sein desquels il exerce ses missions[530] ▪ Au sein de chaque établissement, il y aura un second jury présidé par le chef d'établissement et composé des instituteurs de 5e et 6e primaire qui délivrera le CEB à tous les élèves ayant réussi l'examen ▪ Ce second jury aura la possibilité d'octroyer le CEB aux élèves n'ayant pas réussi ou pu participer à l'épreuve externe commune à partir d'un dossier académique de l'élève ainsi que d'un avis favorable de l'instituteur à l'attribution du CEB				À partir de juin 2009, dispositif à plein régime[531]. CEB commun généralisé à tous les établissements scolaires.

[526] Jusqu'à présent, malgré le fait que les élèves de 6e primaire devaient maîtriser un ensemble identique de compétences de base, les dispositifs d'évaluation conduisant au Certificat d'Études de Base variaient considérablement. C'est pour répondre à un besoin d'équité qu'une épreuve externe commune a été élaborée.
[527] Contrat pour l'École, *Ce qui va changer cette année : I. Le Contrat pour l'École*, p. 13, http://www.contrateducation.be/bddcstrateg/documents/fichiers/dossier %20de %20presse %20rentree %20scolaire %202006.pdf
[528] Ibid.
[529] Ibid.
[530] Ce jury devra être composé de l'inspecteur, de quatre directeurs, de quatre instituteurs assurant leur charge en 5e ou 6e primaire ainsi que de deux enseignants exerçant leur charge au 1er degré de l'enseignement secondaire.
[531] Cette épreuve sera également accessible aux élèves de l'enseignement primaire spécialisé et aux élèves qui relèvent de l'enseignement à domicile.

	Semestres						
	2e 2005	1er 2006	2e 2006	1er 2007	2e 2007	1er 2008	2e 2008 et au-delà
Épreuve commune en lien avec l'octroi du CEB (*suite*)			▪ Les parents des élèves n'ayant pas obtenu le CEB pourront introduire un recours dans un délai de dix jours ouvrables ▪ Il sera interdit de faire état des résultats notamment à des fins de concurrence				
Statut propre des directeurs d'établisse-ments scolaires (tel qu'il est mentionné dans le CPE)	Décret « Directeurs et aide spécifique » actuellement approuvé en 1re lecture par le GCF. Négociation avec les PO et les syndicats.		Adoption par le PCF. Les directeurs sont déchargés de six heures de cours[532]. Cela leur permettra de se concentrer sur leur 1er rôle : le pilotage de l'équipe éducative.				Budget 2009 : 13,3 M€[533]
Aide spécifique aux directions d'école	Décret « Directeurs et aide spécifique » actuellement approuvé en 1re lecture par le GCF. Négociation avec les PO et les syndicats.		Adoption par le PCF et entrée en vigueur.				
Tâches administratives des directions d'établissements simples et renouvellement du matériel	▪ Négociations avec les PO ▪ Poursuite de l'intégration de différents logiciels de gestion ▪ Poursuite de l'entretien et du remplacement du matériel informatique des directions des établissements scolaires ▪ Poursuite de la liaison des PO et des établissements scolaires avec l'Administration ▪ Entrée en vigueur conformément au CPE						

[532] Dans les écoles de petite taille (moins de 50 élèves), les directeurs doivent assumer des heures de cours en plus de l'exercice de leur métier.

[533] Cet apport progressif de la Communauté française démarrera dès 2006-2007 (lors de l'entrée en vigueur du nouveau statut – 0,9 M€ en 2006, 4,9 M€ en 2007, 9,7 M€ en 2008). Contrat pour l'École, *Le Contrat : 10 priorités*, p. 7, http://www.contrateducation.be/contrat_10prior_print.asp

	Semestres						
	2e 2005	1er 2006	2e 2006	1er 2007	2e 2007	1er 2008	2e 2008 et au-delà
informatique							
Renforcement de l'administration	Poursuite de la modernisation informatique. Poursuite de l'augmentation progressive des moyens humains à hauteur de quatre équivalents à temps plein par année. Entrée en vigueur conformément au CPE.						
Harmonisation des épreuves d'évaluation par les directions d'établissements				Négociation avec les PO et les syndicats après la mise en œuvre du statut des directeurs d'écoles. Décret « Plan spécifiques ».	Mise en œuvre progressive.		
Plans spécifiques pour les établissements scolaires éloignés des performances moyennes				Négociation avec les PO et les syndicats après la mise en œuvre du statut des directeurs d'écoles. Décret « Plans spécifiques ».	Mise en œuvre progressive.		

PRIORITÉ 9 : NON AUX ÉCOLES GHETTOS

	Semestres				
	1er 2006	2e 2006	1er 2007	2e 2007	1er 2008
Prise en compte administrative des élèves amenés à changer d'école à ka suite d'une exclusion (même au-delà du 15 janvier)	Décret « Inscription et changements d'établissement » actuellement approuvé en 1re lecture par le GCF. Négociation avec les PO et les syndicats et les fédérations représentatives des associations de parents d'élèves.		Entrée en vigueur au 1er janvier 2007 conformément au CPE. Les élèves exclus seront pris en compte, aussi bien pour le calcul de l'encadrement que pour celui des dotations/subventions, dans l'établissement qui les accueille après l'exclusion et non plus dans l'établissement qui les a exclus.		
Régulation des refus d'inscription (registre spécifique)	Décret « Inscription et changements d'établissement » actuellement approuvé en 1re lecture par le GCF. Négociation avec les PO, les syndicats et les fédérations représentatives des associations de parents d'élèves.		Entrée en vigueur au 1er janvier 2007 conformément au CPE. Les établissements d'enseignement secondaire seront tenus d'inscrire dans un registre, pour chaque élève sollicitant une inscription, son nom, la date de la demande d'inscription et, le cas échéant, le motif du refus d'inscription. Dès qu'une place sera disponible, elle devra être proposée aux candidats dans l'ordre des demandes d'inscription.		
Limitation des possibilités de changement au sein d'un cycle ou d'un degré	Décret « Inscription et changements d'établissement » actuellement approuvé en 1re lecture par le GCF. Négociation avec les PO & les syndicats et les fédérations représentatives des associations de parents d'élèves.		Entrée en vigueur au 1er janvier 2007 conformément au CPE. À l'exception de circonstances exceptionnelles comme le changement de lieu de domicile, un élève ne pourra plus changer d'établissement en cours de cycle.		

	Semestres				
	1er 2006	2e 2006	1er 2007	2e 2007	1er 2008
Recherche interuniversitaire sur de nouvelles mesures visant à favoriser la mixité sociale et scolaire	Définition et mise en œuvre de la recherche interuniversitaire. Entrée en vigueur conformément au CPE. Budget : 150 000 €[534].		Évaluation : Avis de la Commission de pilotage attendu pour le 30 juin 2007.	Négociation avec les PO et les syndicats.	S'il échoue, mise en œuvre progressive d'un nouveau dispositif. Entrée en vigueur conformément au CPE.

[534] Contrat pour l'école, *Le Contrat : 10 priorités*, p. 7, http://www.contrateducation.be/contrat_10prior_print.asp

PRIORITÉ 10 : RENFORCER LE DIALOGUE ÉCOLES-FAMILLES

	Semestres						
	2e 2005	1er 2006	2e 2006	1er 2007	2e 2007	1er 2008	2e 2008
Mise en place et soutien de projets « écoles-familles »	Négociation avec les PO et les fédérations représentatives des associations de parents d'élèves. Lancement de l'appel à projets. Sélection des projets. Les bonnes pratiques seront diffusées auprès de l'ensemble des écoles et des professionnels via le site www.enseignement.be. Le jury a retenu 20 projets des 110 qui ont été présentés.		Concrétisation des projets. Entrée en vigueur conformément au CPE. Budget de ces projets : 100 000 €[535]				
Doter les associations de parents d'élèves d'un cadre décrétal spécifique			Négociation avec les PO et les fédérations représentatives des associations de parents d'élèves. Décret « Associations de parents ».			Entrée en vigueur conformément au CPE.	
Conclure des contrats « écoles-familles »		Négociation avec les PO et les fédérations représentatives des associations de parents d'élèves. Liaison avec les projets « écoles-familles ». Entrée en vigueur progressive avec quelques mois de retard sur le CPE.					

[535] Contrat pour l'École, *Le Contrat : 10 priorités*, p. 7, http://www.contrateducation.be/contrat_10prior_print.asp

Bassins scolaires

En 2005, la ministre socialiste Marie Arena lança le projet d'un contrat stratégique pour l'éducation en créant une nouvelle instance de régulation intermédiaire, le « bassin scolaire », afin de diminuer le caractère inégalitaire du système scolaire et d'obliger les établissements à se concerter pour la gestion des flux d'élèves[536]. Dans cet ordre d'idées, le gouvernement de la Communauté française de Belgique commanda une étude interuniversitaire pour réfléchir sur l'opérationnalisation et la définition concrète de ces bassins scolaires[537]. Les experts concernés étaient invités à fixer les contours géo-administratifs du bassin et à formuler des recommandations quant au modèle à adopter[538]. Leur travail a consisté à identifier la limite des territoires au sein desquels les établissements sont interdépendants en fonction des flux scolaires, plus précisément des rapports entre le lieu de résidence et le lieu de scolarisation.

Le principal constat de cette recherche est que le système de traitement collectif des préférences, serait la meilleure façon de gérer les bassins scolaires. Les familles feraient des choix d'écoles et les communiqueraient non pas aux directions, mais à une autorité collective. La liberté de choix des familles serait ainsi respectée et l'équité entre elles serait même renforcée. Un autre avantage serait que le travail administratif des directions serait réduit. Les procédures (à quel moment postuler, selon quel calendrier, en exprimant combien de préférences, etc.) et l'usage de l'information recueillie devraient être gérés en interréseaux[539].

La question des bassins scolaires n'a pas été abordée dans les tableaux précédents puisqu'on ne les retrouve plus nommément dans le Contrat pour l'École[540]. En effet, pensé en termes d'interréseaux, ce concept a été fortement critiqué par le réseau libre catholique qui exigeait le respect de l'autonomie des acteurs, mais aussi des pouvoirs organisateurs de l'officiel subventionné (provincial et communal[541]). Il n'en reste pas moins que Marie Arena a affirmé que ce sujet fera l'objet de discussions parlementaires en 2006-2007 sans toutefois mentionner la direction que prendront ces débats.

[536] Un bassin scolaire est défini comme un dispositif de régulation intermédiaire entre les écoles et la Communauté française. Il concerne tous les établissements d'un territoire dont les limites tiennent compte de la réalité des interdépendances entre écoles. Sediblog, *Bassins scolaires : la libre Belgique lève un coin du voile*, http://www.sedibru.be/sediblog/index.php?2005/10/19/47-bassins-scolaires-la-libre-belgique-leve-un-coin-du-voile

[537] Alter Educ, *Marie Arena : « Le contrat pour l'école veut corriger les effets pervers de notre enseignement pour répondre aux ambitions du décret " Missions "*, document commandé à l'adresse suivante : http://www.altereduc.be

[538] Sediblog, *Bassins scolaires : la libre Belgique lève un coin du voile*, http://www.sedibru.be/sediblog/index.php?2005/10/19/47-bassins-scolaires-la-libre-belgique-leve-un-coin-du-voile

[539] Sediblog, *Bassins scolaires : la libre Belgique lève un coin du voile*, http://www.sedibru.be/sediblog/index.php?2005/10/19/47-bassins-scolaires-la-libre-belgique-leve-un-coin-du-voile

[540] Alter Educ, *Du pilotage des écoles au système*, http://www.altereduc.be/du-pilotage-des-ecoles-au-systeme-va10583.html

[541] Anne Van Haecht, *Évaluation, "Bien public" et Marché : les incertitudes de la politique en communauté française de Belgique*, http://ep.inrp.fr/EP/colloques/eval_pol/Anne_Van_Haecht?set_language=de

CONCLUSION

La ministre présidente en charge de l'enseignement obligatoire et de la promotion sociale estime que plus de 90 % des objectifs prévus pour 2006 ont été atteints[542]. Des mesures de mise en œuvre ont été prévues pour chacune des dix priorités du Contrat pour l'École. Toutefois, si des efforts ont été entrepris pour la mise en œuvre du Contrat pour l'École, ce n'est pas le cas en ce qui concerne son suivi stratégique. Il était prévu que la ministre présidente entame des discussions sur ce point dès le mois d'octobre[543].

Les réactions des différents acteurs du système de l'éducation face à la réforme scolaire en Belgique sont mitigées. C'est pour cette raison qu'il est difficile de dresser un portrait général de cette réforme sans tomber dans une interprétation des susceptibilités des différents acteurs. Par ailleurs, plusieurs chercheurs universitaires se sont penchés sur la réussite des élèves depuis les débuts de la réforme de l'éducation en Belgique et leur point de vue adopte une vision beaucoup plus objective et constructive.

Recherches de l'Université de Liège et les Facultés de Namur

En 2003, le ministre de l'Enfance a commandé une recherche portant sur la réforme du fondamental dans le but de mesurer le degré de mise en place du décret relatif à la promotion de l'école de la réussite, sept ans après son adoption. Les recherches ont été menées par l'Université de Liège et les Facultés de Namur. Les principaux résultats de leur recherche sont les suivants[544] :

- 51,4 % des directions pensent que l'organisation en cycles ne constitue qu'une réforme de plus qui modifie superficiellement les pratiques enseignantes;
- sur dix directions, six croient que la réforme constitue un projet qui mobilise toute l'équipe alors qu'une proportion identique croit que les enseignants voient ce décret comme une utopie et non comme un projet réaliste;
- selon les directions, il y aurait environ 30 % des enseignants (et 95 % des parents) qui connaissent mal le décret;
- près de 40 % des enseignants craignent que la pédagogie différenciée conduise à un nivellement vers le bas (20 % ne se sont pas prononcés[545]);
- le soutien aux élèves en difficulté est impossible (87,3 % des enseignants sont plutôt d'accord avec cette affirmation);
- malgré l'interdiction du redoublement, 16,3 % des établissements ont fait redoubler au moins un élève en 1re primaire.

---

[542] Alter Educ, *Marie Arena : « Le contrat pour l'école veut corriger les effets pervers de notre enseignement pour répondre aux ambitions du décret " Missions "*, document commandé à l'adresse suivante : http://www.altereduc.be

[543] Alter Educ, *Marie Arena : « Le contrat pour l'école veut corriger les effets pervers de notre enseignement pour répondre aux ambitions du décret " Missions "*, document commandé à l'adresse suivante : http://www.altereduc.be

[544] Alter Educ, *Une évaluation critique de la concrétisation du décret École de la réussite de 1995*, document commandé à l'adresse suivante : http://www.altereduc.be

[545] « Concrètement, en matière de différenciation, l'apport d'une aide individuelle durant la classe reste la pratique prépondérante des enseignants, la gestion collective des différences (par des fichiers d'exercices de soutien ou le tutorat par exemple), étant peu utilisée. » Alter Educ, *Une évaluation critique de la concrétisation du décret École de la réussite de 1995*, http://www.altereduc.be

Cette recherche a fait ressortir un besoin général de reconnaissance et de valorisation ainsi qu'une difficulté à gérer les différents rythmes d'apprentissage et le manque d'outils concrets. Les demandes de la part de la direction ainsi que des équipes éducatives sont les suivantes :

- des crédits de fonctionnement;
- un accompagnement extérieur;
- du personnel spécialisé.

Travaux de recherche de Vincent Dupriez et Jacques Cornet[546]

D'après les travaux de recherche de Vincent Dupriez et Jacques Cornet, un des problèmes de la réforme de l'éducation en Belgique réside dans son manque de légitimité auprès du personnel enseignant. Il est primordial que la réforme soit comprise par l'ensemble des acteurs du système éducatif pour qu'elle soit appliquée. Comme le souligne Vincent Dupriez et Jacques Cornet[547] :

> L'essentiel des prescriptions (dans ce cas : pratiques en cycles, travail par compétences, pédagogie différenciée, évaluation formative…) concerne le processus lui-même de travail professionnel des enseignants, c'est-à-dire ce qui est le moins objectivable et contrôlable. Le pouvoir central ne peut donc imposer sa réforme : il a besoin de l'adhésion intime des acteurs locaux à son projet. Il ne peut que très difficilement agir par pression, il ne peut agir, et difficilement aussi, que par légitimation. Si on veut modifier les représentations des acteurs, il faut donc à la fois agir sur le contenu de l'expérience et sur la légitimité des injonctions. Il s'agit donc de relégitimer la réforme.

Dans cet ordre d'idées, un important travail d'information devrait être réalisé. Les travaux de ces deux chercheurs ont permis de constater que peu de professeurs connaissaient ce qu'était l'enquête PISA et en ignoraient les résultats. Il serait important de recueillir, de produire et de diffuser de l'information. Les divers intervenants du système scolaire ont besoin d'information à caractère sociopédagogique, mais cette information ne leur est pas accessible ou n'existe tout simplement pas[548]. Les auteurs recommandent que des efforts soient faits dans ce sens.

[546] Vincent Dupriez est professeur en Sciences de l'Éducation à l'Université Catholique de Louvain et Jacques Cornet est sociologue.
[547] Vincent Dupriez et Jacques Cornet, *La rénovation de l'école primaire : Comprendre les enjeux du changement pédagogique*, p. 189.
[548] Vincent Dupriez et Jacques Cornet, *La rénovation de l'école primaire : Comprendre les enjeux du changement pédagogique*, p. 196.

BIBLIOGRAPHIE

ALTER EDUC (Page consultée le 27 septembre 2006). *Évaluations externes interréseaux en Communauté française : un outil peu connu*, n° 72, 8 décembre 2003, [en ligne], http://www.altereduc.be

ALTER EDUC (Page consultée le 20 septembre 2006). *Du pilotage des écoles au système*, n° 105, 7 juin 2006, [en ligne], http://www.altereduc.be/du-pilotage-des-ecoles-au-systeme-va10583.html

Alter Educ (Page consultée le 27 septembre 2006). *Une évaluation critique de la concrétisation du décret École de la réussite de 1995*, n° 53, 11 février 2003, [en ligne], http://www.altereduc.be

ALTER EDUC (Page consultée le 20 septembre 2006). *Marie Arena : « Le contrat pour l'école veut corriger les effets pervers de notre enseignement pour répondre aux ambitions du décret "Missions" »*, n° 128, 7 juillet 2006, [en ligne], http://www.altereduc.be

ALTER EDUC (Page consultée le 20 septembre 2006). *Les « indicateurs » du système scolaire en CFWB en font ressortir les contradictions*, n° 129, 1er septembre 2006, [en ligne], http://www.altereduc.be/les-indicateurs-du-systeme-scolaire-en-cfwb-en-font-ressortir-les-contradictions-va14802.html?mots_cles

ANNE VAN HAECHT (Page consultée le 25 octobre 2006*). Évaluation, "Bien public"* et *Marché : les incertitudes de la politique en communauté française de* Belgique, [en ligne], http://ep.inrp.fr/EP/colloques/eval_pol/Anne_Van_Haecht?set_language=de

CABINET DE LA MINISTRE-PRÉSIDENTE (Page consultée le 20 septembre 2006). *Manuels scolaires, logiciels scolaires et autres outils pédagogiques : agrément indicatif de conformité, budgets spécifiques et mesures applicables dans l'enseignement primaire ordinaire et spécialisé dès 2006*, Circulaire n° 1474, [en ligne], http://www.enseignement.be/prof/dossiers/manolo/doc/1650_20060523145242.pdf#search= %22d %C3 %A9cret %20formation %20continu %202007 %22

CENTRE DE DOCUMENTATION ADMINISTRATIVE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE (Page consultée le 25 octobre 2006). *Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*, [en ligne], http://www.cdadoc.cfwb.be/RechDoc/docForm.asp?docid=764&docname=19970724s21557

COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE (Page consultée le 25 octobre 2006). *Projet de décret relatif à l'évaluation externe des acquis des élèves de l'enseignement obligatoire et au Certificat d'Etudes de Base au terme de l'enseignement primaire*, p. 3-4, [en ligne], http://archive.pcf.be/imageStore/1000000000ad0f0?action=browse

COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE (Page consultée le 20 septembre 2006). *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisent les structures propres à les atteindre*, 24 juillet 1997, [en ligne], http://www.cdadoc.cfwb.be/RechDoc/docForm.asp?docid=764&docname=19970724s21557

COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE (Page consultée le 20 septembre 2006). *Décret portant sur l'organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement*, 13 juillet 1998, [en ligne], http://www.cdadoc.cfwb.be/RechDoc/docForm.asp?docid=1373&docname=19980713s22229

COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE (Page consultée le 20 septembre 2006). *Décret relatif au pilotage du système éducatif de la Communauté française*, mars 2002, [en ligne], http://www.cdadoc.cfwb.be/RechDoc/docForm.asp?docid=2626&docname=20020327s26663

COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE (Page consultée le 20 septembre 2006). *Décret portant amélioration de l'encadrement dans l'enseignement maternel et primaire*, 20 juillet 2005, [en ligne], http://www.pcf.be/req/info/document?type=DECCCF&no=129&legisorsess=2004-2005&nodoc=741

COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE (Page consultée le 25 octobre 2006). *Projet de décret modifiant diverses dispositions relatives aux règles de cumul applicables aux membres du personnel de l'enseignement*, p. 3, [en ligne], http://archive.pcf.be/imageStore/10000000009e096?action=browse

CONTRAT POUR L'ÉCOLE (Page consultée le 20 septembre 2006). *Ce qui va changer cette année : I. Le Contrat pour l'École*, [en ligne], http://www.contrateducation.be/bddcstrateg/documents/fichiers/dossier %20de %20presse %20rentree %20scolaire %202006.pdf

CONTRAT POUR L'ÉCOLE (Page consultée le 20 septembre 2006). *Contrat pour l'École : 10 priorités pour nos enfants : État des lieux, planification et mise en œuvre des mesures après 1 année (31 mai 2005 – 31 mai 2006)*, [en ligne], http://www.contrateducation.be/bddcstrateg/documents/fichiers/Planning %20du %20Contrat %20pour %20l %20Ecole.pdf#search= %22la %20Commission %20de %20conc. %20Et %20de %20Prom. %20Soc. %22

CONTRAT POUR L'ÉCOLE (Page consultée le 7 septembre 2006). *Le Contrat : 6 objectifs*, [en ligne], http://www.contrateducation.be/contrat_6obj_print.asp

CONTRAT POUR L'ÉCOLE (Page consultée le 25 septembre 2006). *Le Contrat : 10 priorités*, [en ligne], http://www.contrateducation.be/contrat_10_prior_print.asp

LAFONTAINE, Dominique et Christiane BLONDIN (2004). *Regards sur les résultats des élèves en Communauté française : Apports des enquêtes de l'I.E.A., de PISA et des évaluations externes*, Bruxelle, édition de boek.

LAFONTAINE, Dominique et Annette LAFONTAINE (Page consultée le 20 septembre 2006). *Enquête sur la maîtrise de la lecture*, [en ligne], http://www.restode.cfwb.be/download/infoped/info8a.pdf#search= %22the %20reading %20literacy %20studies %20rapport %20national %20Belgium %22

LAFONTAINE, Dominique et autres (Page consultée le 25 octobre 2006). *PISA 2003 : quels défis pour notre système éducatif*, [en ligne], http://www.enseignement.be/@librairie/documents/EVAL/INTER/PISA2003/PISA2003_synthese2.pdf

ENSEIGNONS.BE (Page consultée le 9 septembre 2006). *Contrat pour l'École : bilan*, [en ligne], http://www.enseignons.be/actualites/pedagogique/index.php/2006/06/15/104-contrat-pour-l-ecole-bilan

ENSEIGNEMENT.BE, (Page consultée le 25 octobre 2006). *L'inspection se réforme*, [en ligne], http://www.enseignons.be/actualites/pedagogique/index.php/2006/05/01/79-l-inspection-se-reforme

GROOTAERS, DOMINIQUE (1998). *Histoire de l'enseignement en Belgique*, Bruxelles, CRISP.

INTERNATIONAL Association for the Evaluation of Educational Achievement (Page consultée le 14 septembre 2006). *Progress in International Reading Literacy Study 2006*, [en ligne], http://www.iea.nl/pirls2006.html

KOVACS, Karine (Page consultée le 25 octobre 2006). *Prévenir l'échec scolaire*, [en ligne], http://www1.oecd.org/publications/observer/214/article2-fre.htm

LALIBRE.BE (Page consultée le 25 septembre 2006). *Y a-t-il un « pilote » pour l'enseignement?*, 30 mai 2006, [en ligne], http://www.lalibre.be/article.phtml?id=849&subid=1031&art_id=288967

LE GOUVERNEMENT DE LA BELGIQUE (Page consultée le 25 octobre 2006). *Décret du 14 mars 1995 relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental*, p. 2, [en ligne], http://archive.pcf.be/imageStore/99180RBEI029981

L'ENSEIGNEMENT EN COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE (Page consultée le 25 octobre 2006). *Redoublement dans l'enseignement ordinaire de plein exercice*, [en ligne], http://www.enseignement.be/prof/dossiers/indicateurs/INDIC07.pdf

L'ENSEIGNEMENT EN COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE (Page consultée le 20 septembre 2006). *Compétences en lecture des élèves de 4e primaire*, [en ligne], http://www.enseignement.be/prof/dossiers/indicateurs/INDIC09.pdf

L'ENSEIGNEMENT EN COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE (Page consultée le 09 septembre 2006). *Manuels scolaires, outils pédagogiques et logiciels scolaires*, [en ligne], http://www.enseignement.be/prof/dossiers/manolo/index.asp

L'ENSEIGNEMENT EN COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE (Page consultée le 20 septembre 2006). *Les indicateurs de l'enseignement*, [en ligne], http://www.enseignement.be/prof/dossiers/indicateurs/index.asp

L'OBSERVATOIRE DE L'ADMINISTRATION PUBLIQUE (2006). *Mécanismes d'évaluation des réformes scolaires au primaire*, p. 25-75.

BAUS, Monique (Page consultée le 25 octobre 2006). *Inscriptions : motiver les refus par écrit*, [en ligne], http://www.lalibre.be/article.phtml?id=10&subid=90&art_id=282201

PARLEMENT DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE (Page consultée le 25 octobre 2006). *Projet de décret relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental*, p. 2, [en ligne], http://archive.pcf.be/imageStore/99194RBEI059305?action=browse

PARLEMENT DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE (Page consultée le 25 octobre 2006). *Projet de décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*, p. 2, [en ligne], http://archive.pcf.be/imageStore/99194RBEI088714?action=browse

PARLEMENT DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE (Page consultée le 25 octobre 2006). *Projet de décret portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement*, [en ligne], http://archive.pcf.be/imageStore/99203RBEI158560?action=browse

PARLEMENT DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE (Page consultée le 25 octobre 2006). *Proposition de décret relative au pilotage du système éducatif de la Communauté française,* p. 2-3, [en ligne], http://archive.pcf.be/imageStore/02057CCFI212390?action=browse

VINCENT DUPRIEZ ET JACQUES CORNET (2005). *La rénovation de l'école primaire : Comprendre les enjeux du changement pédagogique*, Bruxelle, édition de boek.

SEDIBLOG (Page consultée le 25 octobre 2006). *Bassins scolaires : la libre Belgique lève un coin du voile*, [en ligne], http://www.sedibru.be/sediblog/index.php?2005/10/19/47-bassins-scolaires-la-libre-belgique-leve-un-coin-du-voile

SERVICE GÉNÉRAL DU PILOTAGE DU SYSTÈME ÉDUCATIF (Page consultée le 20 septembre 2006). *Rapport annuel de la Commission de Pilotage du système éducatif année 2005* [en ligne], http://www.enseignement.be/copi/rapport_activite_2005.pdf#search= %22rapport %20annuel %20de %20la %20commission %20de %20pilotage %20du %20systeme %20educatif %20ann %C3 %A9e %202005 %22

MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE (Page consultée le 20 septembre 2006). *Bureau international de l'éducation, Le développement de l'éducation*, [en ligne], http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Natreps/reports/belgique_comfr.pdf

PERSONNES-RESSOURCES

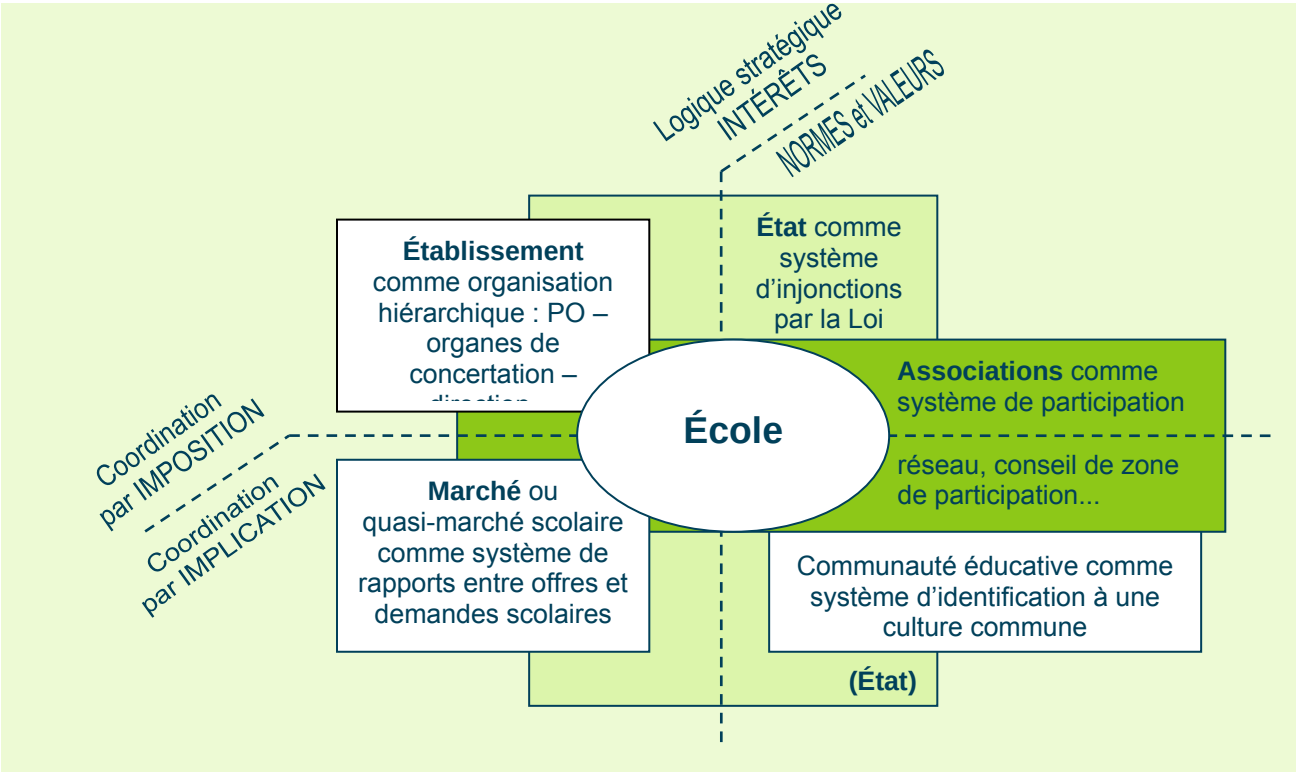
Communauté française de Belgique

M. Collignon
Inspecteur dans les écoles primaire de la
Courriel : pol.collignon@cfwb.be
Téléphone : (01132) 2 690 80 71

Université de Liège

Ariane Baye
Assistante
Unité d'Analyse des Systèmes et des Pratiques d'Enseignement
Département éducation et formation
Courriel : ariane.baye@ulg.ac.be
Téléphone : (01132) 4 366 20 57

ANNEXE I : FORMES DE COORDINATION DANS LE SYSTÈME SCOLAIRE



Source : Vincent Dupriez et Jacques Cornet. La rénovation de l'école primaire : Comprendre les enjeux du changement pédagogique, 2005, p.85.

ANNEXE II : VALEURS DES 14 VARIABLES LES PLUS DISCRIMINANTES EN COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE ENTRE LES ÉCOLES LES PLUS EFFICACES ET LES MOINS EFFICACES AU NIVEAU PRIMAIRE[549]

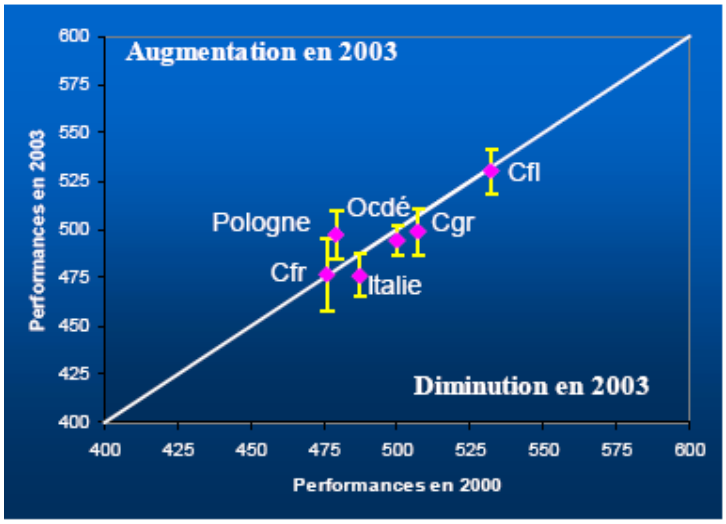
Variables	Écoles les plus efficaces	Écoles les moins efficaces	Différence standardisée
1. Degré de coopération parentale (tel qu'il est estimé par le directeur) (1)	3,4	2,7	0,87
2. Fréquence à laquelle l'enseignant se rend à la bibliothèque avec ses élèves (18)	2,1	1,4	0,70
3. Existence d'un journal rédigé par les élèves (28)	1,5	1,2	0,69
4. Nombre d'heures d'instruction par année (38)	924,0	879,4	0,67
5. Nombre de livres par élève à la bibliothèque (19)	5,2	1,8	0,62
6. Organisation de réunions d'équipe entre enseignants (46)	2,7	2,2	0,62
7. Existence de programmes pour l'amélioration de l'enseignement de la lecture (21)	1,5	1,3	0,57
8. Initiatives de l'école en matière de lecture (16)	1,7	1,4	0,57
9. Ressources de l'école (14)	2,2	1,7	0,49
10. Ressources dans la communauté environnante (7)	0,0	-0,2	0,48
11. Absence de problèmes sérieux en lecture au niveau de l'école (4)	1,4	1,2	0,44
12. Évaluation de l'Équipe enseignante par le directeur (24)	6,4	5,8	0,43
13. Enseignement actif de la compréhension de la lecture (9)	-0,4	-0,5	0,41
14. Taille de l'école (6)[550]	287,4	237,1	0,37

Source : Dominique Lafontaine et Christiane Blondin. Regards sur les résultats des élèves en Communauté française : Apports des enquêtes de l'I.E.A., de PISA et des évaluations externes, 2004, p.236.

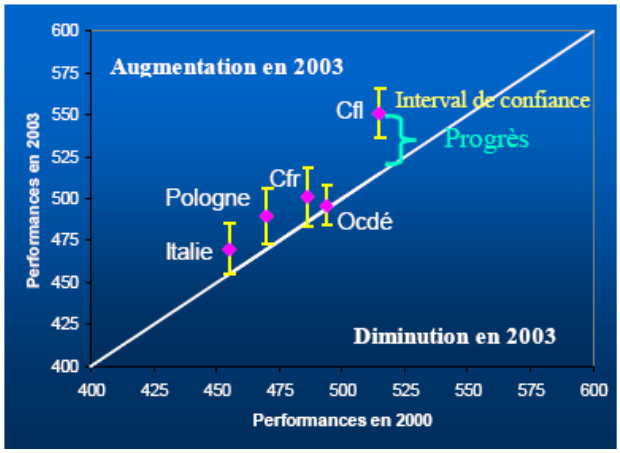
[549] La place occupée par la variable dans le classement international figure entre parenthèses, à côté de cette variable.
[550] L'efficacité est meilleure dans les établissements comportant davantage d'élèves.

ANNEXE III : COMPARAISON DES PERFORMANCES PROGRAMME INTERNATIONAL POUR LE SUIVI DES ACQUIS DES ÉLÈVES 2000-2003 POUR LA LECTURE ET LES MATHÉMATIQUES

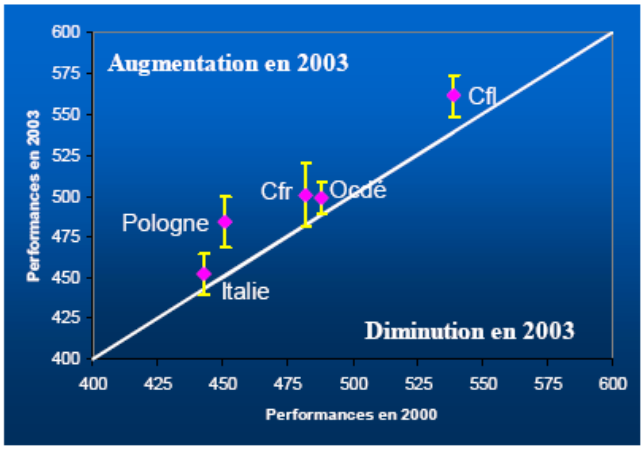
Lecture



Espace et formes



Variations et relations



Encart 2. Comment interpréter les graphiques de tendance ?

Sur les graphiques, les losanges représentent l'intersection entre le score de 2000 et celui de 2003. Si il n'y a aucune différence entre 2000 et 2003, le losange se trouve sur la diagonale. Les losanges situés au-dessus témoignent de progrès en 2003. Comme nous l'avons expliqué précédemment, il faut toujours prendre en compte les erreurs de mesure, représentées par le segment jaune. Même s'il y a progrès, on ne peut les considérer comme statistiquement significatifs (marge d'erreur de 5 %) que dans les cas où les segments jaunes ne rencontrent pas la diagonale.

SUISSE
MISE À JOUR JANVIER 2007

SUISSE – MISE À JOUR JANVIER 2007

INTRODUCTION

En 1993, le Service de la recherche sociologique du Département de l'instruction publique (DIP) de l'État de Genève publiait le rapport Hutmacher[551]. Celui-ci révélait des problèmes importants concernant l'éducation des jeunes de niveau primaire, comme l'accroissement de l'inégalité sociale devant la réussite scolaire et l'augmentation du taux de redoublement des élèves. La conclusion du rapport était que les mesures entreprises par le canton de Genève contre l'échec scolaire étaient insuffisantes.

L'année suivante, un forum de l'enseignement primaire en venait à préconiser une rénovation du système scolaire basée sur de nouvelles orientations :

- l'individualisation des parcours de formation;
- une plus grande coopération entre professionnels et une clarification des rôles;
- la centration des enfants au cœur de l'action pédagogique[552].

En août 1994, un texte d'orientation présentant le cadre général et les lignes directrices de la rénovation pédagogique de l'enseignement primaire du canton de Genève était publié. Le 6 septembre 1995, le règlement de l'enseignement primaire était amendé pour tenir compte des nouvelles orientations préconisées par le DIP[553].

La rénovation devait ensuite s'opérer selon deux étapes : une phase d'exploration intensive et une phase d'extension progressive. Au moment où le premier rapport de l'ENAP sur les mécanismes d'évaluation des réformes scolaires au primaire était réalisé (2006), la rénovation genevoise était devenue effective pour l'ensemble des écoles primaires.

L'objectif du présent rapport est d'approfondir la situation en ce qui a trait à la réussite des élèves, de présenter un état de la situation en ce qui concerne la mise en œuvre de la rénovation et d'indiquer les ajustements apportés depuis la réalisation du rapport précédent.

1 RÉUSSITE DES ÉLÈVES

De façon à mesurer l'effet des changements apportés par la rénovation de l'école primaire genevoise, il convient d'analyser l'évolution de la réussite des élèves depuis le début des innovations.

551 Walo Hutmacher, « Quand la réalité résiste à l'échec scolaire ».

552 Direction de l'enseignement primaire genevois, I*ndividualiser les parcours de formation, apprendre à mieux travailler ensemble, placer les enfants au cœur de l'action pédagogique*, http://www.unique.ch/fapse/SSE/groups/life/textes/Petit_Bleu.html

553 Canton de Genève, *Règlement de l'enseignement primaire*, http://www.unique.ch/fapse/SSE/teaching/CD-contrats/Reglement_EP_GE.html

1.1 Réussite des élèves au début de la rénovation

En 1995, au début de la rénovation genevoise, une étude visant l'observation des performances et l'estimation des compétences des élèves était menée par le Service de la recherche en éducation (SRED) auprès d'une cohorte d'élèves qui débutaient la formation scolaire obligatoire. La collecte de données était réalisée auprès d'un échantillon de 800 élèves provenant des 15 écoles alors en rénovation et de 10 autres écoles représentatives du canton. Les deux échantillons étaient comparables du point de vue de leur composition sociale et de la première langue parlée (français).

1.1.1 État initial en 1995

L'étude du SRED démontre qu'au début de la rénovation, en 1995, plus de 65 % des élèves qui entraient en 1re primaire étaient capables de nommer oralement les nombres au-delà de 20; plus de 20 % d'entre eux savaient les lire et les écrire au-delà de 10. De même, près de 20 % des élèves étaient déjà presque lecteurs, alors que l'apprentissage proprement dit de la lecture n'est censé débuter qu'à ce moment. Par ailleurs, l'analyse des résultats des élèves ayant participé à la recherche du SRED permet d'établir quelques distinctions entre les élèves provenant des écoles en rénovation et ceux provenant de l'échantillon représentatif.

Résultats de recherche sur les acquis et les compétences des élèves[554]

Les élèves ayant participé à la recherche *Observation des performances et l'estimation des compétences des élèves* étaient soumis individuellement à 15 épreuves s'organisant principalement autour du raisonnement logico-mathématique et des activités langagières. Ces 15 épreuves étaient regroupées en 6 domaines :

- nombres et numération;
- opérations arithmétiques;
- logique, espace et temps;
- compréhension des consignes;
- oral;
- approche de la lecture.

Les résultats moyens dans les six domaines testés pour l'ensemble de l'échantillon représentatif et l'ensemble des écoles en rénovation démontrent que les élèves des écoles en rénovation obtenaient dans l'ensemble des résultats légèrement plus élevés que les élèves provenant des écoles qui ne l'étaient pas. Quatre différences étaient statistiquement significatives. Elles concernaient les domaines des nombres et de la numération, des opérations arithmétiques, de la compréhension de consignes et de l'approche de la lecture. Les écarts les plus grands se constataient dans les opérations numériques.

À la lumière de ces résultats, il paraît pertinent d'affiner l'analyse en illustrant les variations observées entre quelques écoles choisies dans chacun des deux groupes. Ces écoles ont été

554 République et canton de Genève, *Le changement : un long fleuve tranquille?*, http://www.geneve.ch/sred/publications/docsred/1999/Changement.pdf

choisies en tenant compte de leurs caractéristiques sociales et culturelles. Les écoles comptant un faible nombre d'élèves ayant participé à la recherche n'ont pas été retenues.

Écoles en rénovation[555]

Pour ce qui est des écoles en rénovation, on observe une certaine variation des résultats pour les écoles choisies. La composition sociale ne suffit pas à expliquer cette variation puisque deux des écoles de composition sociale similaire ont obtenu des résultats largement différents. L'école dont la composition sociale était la plus défavorisée se trouve par ailleurs au-dessus de la moyenne. On peut donc émettre l'hypothèse que cette variation pourrait être due, en partie, à la dynamique de l'école et de ses acteurs.

Pour l'ensemble des écoles en rénovation, la différence la plus grande avec l'échantillon représentatif concerne les opérations numériques. Même l'école en rénovation présentant les résultats les moins élevés se situe au-dessus de la moyenne de l'échantillon représentatif. On observe par contre plus de variations pour les épreuves langagières et la logique. Les résultats varient le plus pour les épreuves de compréhension et d'expression orales, trois écoles se situant nettement au-dessus de la moyenne de l'échantillon représentatif, une nettement en-dessous et les deux autres en étant proches. Certaines écoles en rénovation présentent un profil relativement homogène; pour d'autres, on constate une certaine disparité des résultats.

Échantillon représentatif des écoles n'étant pas en rénovation[556]

Les résultats obtenus en comparant les résultats des écoles qui n'étaient pas en rénovation en 1995 suggèrent les mêmes remarques que pour les écoles en rénovation : on observe une certaine variation des résultats entre les écoles, la composition sociale de celles-ci ne suffisant pas à l'expliquer. L'étude démontre cependant qu'une école à forte représentation des enfants de cadres supérieurs et dirigeants se place nettement au-dessus des autres.

L'étude démontre également qu'une des deux écoles « défavorisées » se situe très près de la moyenne. Se différenciant en cela des écoles en rénovation, les écoles de cet échantillon sont toutes près de la moyenne pour les opérations numériques, sauf une, qui est pourtant une école de forte représentation des enfants d'ouvriers et d'employés. Là aussi, les résultats pour la logique et l'oral présentent plus de variations, mais les résultats sont en général plus proches de la moyenne que pour les écoles en rénovation.

Redoublement[557]

Le premier axe défini par le document d'orientation de la rénovation visait à individualiser les parcours de formation par l'introduction de cycles d'apprentissage qui permettent d'éviter le découpage en degrés annuels, jugés trop rigides pour garantir la cohérence et l'efficacité des apprentissages au long de parcours du primaire. Cette individualisation des parcours devait rendre exceptionnel le redoublement, en le remplaçant par une année d'extension de la scolarité primaire avant l'entrée au cycle d'orientation (*voir point 1.3*).

---

555 République et canton de Genève, *Le changement : un long fleuve tranquille?*, http://www.geneve.ch/sred/publications/docsred/1999/Changement.pdf

556 *Ibid*.

557 *Ibid*.

L'étude *Observation des performances et l'estimation des compétences des élèves* a donc tenté de dégager les parcours types de six cohortes d'élèves entrés en 1re primaire de 1982 à 1988. L'étude démontre que 78 % des élèves de cette période traversent le primaire sans incidents majeurs, alors que 15 % redoublent au moins une fois. Les 7 % restants se partagent principalement entre le passage dans le privé et le passage dans le spécialisé.

Parmi les élèves qui connaissent au moins un redoublement dans leur parcours du primaire, le redoublement semble intervenir à certains moments clés de la scolarité et, selon le moment où il intervient, il n'affecte pas tout à fait les mêmes catégories d'élèves.

L'étude du SRED démontre principalement :

- que les redoublements intervenant en fin de 1re primaire représentent 30 % de tous les redoublements;
- que les deux degrés suivants (2e et 3e primaire) sont moins touchés par le redoublement, mais que le pourcentage reste élevé (17 % du total des redoublements pour chacun des deux degrés);
- que les 4e, 5e et 6e primaire sont les degrés les moins touchés par le redoublement (respectivement 13 %, 13 % et 9 %).

Cette différence de la répartition des redoublements selon le degré pose des problèmes particulièrement importants puisqu'elle suggère que les difficultés dans l'apprentissage de la lecture constituent le point central des difficultés rencontrées par les élèves du primaire. Un barrage semble s'établir pour de nombreux élèves autour des degrés où cet apprentissage est central. On constate en effet que les redoublements dans les 3 premiers degrés représentent 64 % de tous les redoublements pour l'ensemble des cohortes analysées.

Pour ce qui est de la répartition des élèves redoublants selon la catégorie socioprofessionnelle, la recherche du SRED démontre que les enfants d'ouvriers représentent la majorité des redoublants, particulièrement dans les trois premiers niveaux du primaire. Cependant, leur pourcentage diminue fortement durant les trois derniers niveaux. Par exemple, le pourcentage des redoublements d'enfants d'ouvriers passe brusquement de 44 % en 3e primaire à 36 % en 4e primaire.

Pour les enfants d'employés et de cadres moyens, on constate un mouvement inverse : ils sont en majorité parmi les redoublants des deux degrés supérieurs; quant aux enfants de cadres supérieurs et de dirigeants qui redoublent, ils sont en minorité dans tous les degrés, bien que leur nombre augmente dans les trois degrés supérieurs.

Les familles des milieux populaires semblent plus démunies face aux difficultés scolaires de leurs enfants que les familles des couches supérieures, qui elles, utilisent beaucoup plus fréquemment le détour par le secteur privé pour faire face à ces mêmes difficultés (42 % contre 8 %). Il semble donc que face aux difficultés de leurs enfants, les familles provenant de milieux socio-économiques avantagés n'acceptent pas les solutions proposées par l'enseignement public.

Conclusion sommaire

En résumé, à l'entrée du parcours de la scolarité obligatoire en 1995, au moment du démarrage de la rénovation, les élèves des écoles en rénovation avaient, en moyenne, des résultats meilleurs du point de vue des connaissances. La variation entre les écoles ne semble pas

provenir uniquement de leur composition selon les catégories socioprofessionnelles. En effet, d'autres facteurs interviennent.

Pour la question du redoublement, la 1re primaire était, entre 1982 et 1988, le degré le plus fréquemment redoublé (30 %). Les trois premiers degrés totalisaient à eux seuls 64 % de tous les redoublements. Par ailleurs, le redoublement dans les trois premiers degrés touchait majoritairement les enfants de milieux populaires; inversement, les enfants d'employés et de cadres moyens représentaient la majorité des redoublants des deux degrés supérieurs.

1.2 Réussite des élèves depuis le début de la rénovation

L'étude du SRED s'est poursuivie en 1997 pour comparer la réussite des mêmes élèves ayant participé aux épreuves de 1995.

1.2.1 État de la situation deux ans après le début de la rénovation

Les mêmes élèves interrogés au début de la rénovation, à leur entrée dans la scolarité obligatoire, ont été à nouveau soumis aux épreuves du SRED au début de la 3e primaire, soit deux ans après le début de la rénovation. Les épreuves y étaient cette fois regroupées en huit domaines :

- lecture de tableaux et déductions;
- petits problèmes numériques;
- connaissances numériques;
- espace et géométrie;
- logique;
- lecture;
- vocabulaire;
- oral.

Résultats de 1997[558]

La recherche menée par le SRED démontre que, contrairement à ce qui se passait en 1re primaire, les élèves de 3e primaire des écoles en rénovation ont, pour tous les domaines sauf un, des résultats moins bons que les écoles qui ne sont pas en rénovation. Ces différences sont statistiquement significatives pour trois domaines : problèmes numériques, connaissance des nombres, logique. Par rapport aux résultats de 1re primaire, les épreuves portant sur le langage ne présentent plus de différence significative. Par contre, pour l'épreuve de logique, la différence est devenue significative. La seule épreuve pour laquelle les résultats sont identiques pour les deux types d'écoles est à nouveau l'oral.

Par ailleurs, les questions posées en fin de séance ont été moins bien réussies par les élèves des écoles en rénovation. On peut se demander si la forme des épreuves (papier-crayon) a constitué un obstacle supplémentaire pour ces élèves. Le fait de travailler de façon autonome et individuelle pendant un temps relativement long pourrait être une activité moins favorisée dans

558 République et canton de Genève, *Le changement : un long fleuve tranquille?*, http://www.geneve.ch/sred/publications/docsred/1999/Changement.pdf

les écoles en rénovation; les réponses à un questionnaire envoyé aux enseignants indiquaient, en effet, que les enseignants des écoles en rénovation favorisaient le travail de groupe.

Une autre hypothèse pouvant expliquer les résultats défavorables aux écoles en rénovation serait de supposer que la mise en place de la rénovation ait suscité une certaine réorganisation qui peut avoir eu un impact sur le fonctionnement des écoles, de l'enseignement et des apprentissages. Les résultats moins bons des écoles en rénovation pourraient s'expliquer en partie par la période d'ajustement nécessaire à la mise en place d'innovations.

Écoles en rénovation[559]

Comme pour le cas de 1995, il paraît pertinent de comparer les variations des résultats pour les mêmes écoles que celles choisies en 1995. Il est d'abord intéressant de noter que les résultats obtenus par les élèves de deux des écoles en rénovation sont proches ou au-dessus des résultats des écoles de l'échantillon représentatif. Ces deux écoles se trouvaient, en 1995, nettement au-dessus de la moyenne des écoles.

Pour ce qui est des domaines, on continue à observer un peu plus de variations entre les écoles pour les épreuves langagières (lecture, vocabulaire, oral). Par contre, si l'on excepte une école qui présente un profil un peu particulier, les résultats paraissent plus près de la moyenne qu'en 1re primaire.

Échantillon représentatif des écoles n'étant pas en rénovation[560]

Pour ce qui est des résultats obtenus par les élèves provenant de l'échantillon représentatif, les résultats recueillis dans le cadre de la recherche du SRED permettent d'établir les mêmes conclusions que pour les écoles en rénovation. De façon générale, la distance entre l'école présentant les meilleurs résultats et la moyenne s'est plutôt réduite; en 1995, une école se situait nettement au-dessus des autres écoles alors qu'en 1997, bien qu'elle se trouve toujours en première place, elle se trouve beaucoup plus près de la moyenne. La dimension sociale ne paraît toujours pas déterminante en elle-même puisque les deux écoles de niveau « populaire » se situent pour certaines épreuves assez près des résultats de l'école de niveau « aisé ».

Épreuves cantonales de 6e primaire de 1997[561]

Pour l'année 1997, le SRED a également analysé les résultats des épreuves cantonales de français et de mathématiques de l'ensemble des élèves de 6e primaire des écoles en rénovation et de ceux d'un échantillon représentatif d'élèves des autres écoles.

Lorsqu'on compare le rendement aux épreuves de français et de mathématiques de l'ensemble des écoles en rénovation avec celui des autres écoles, on constate que l'écart entre les deux groupes est faible. Toutefois, une différence statistiquement significative est tout de même observable en faveur des écoles n'étant pas en rénovation en 1997.

559 République et canton de Genève, *Le changement : un long fleuve tranquille?*, http://www.geneve.ch/sred/publications/docsred/1999/Changement.pdf

560 *Ibid*.

561 *Ibid*.

Par ailleurs, si l'on compare les notes annuelles moyennes attribuées en français et en mathématiques dans les deux groupes d'écoles, on constate une différence en faveur des écoles en rénovation. Cette différence n'est toutefois statistiquement significative que pour le français. Il faut toutefois interpréter avec prudence les résultats concernant ces notes et s'interroger sur la signification à donner au fait que l'on ait une inversion des deux groupes entre les résultats aux épreuves cantonales et les notes annuelles. Cela pourrait s'attribuer, entre autres, au type d'évaluations pratiquées dans les écoles en rénovation, différentes, peut-être, des épreuves cantonales. L'inversion des résultats pourrait également être attribuable au type de connaissances et compétences évaluées.

Conclusion sommaire

En résumé, deux ans après le début de la rénovation, les élèves de 3e primaire des écoles en rénovation ont obtenu des résultats moins bons que ceux des élèves des écoles n'étant pas en rénovation. Par ailleurs, la position entre certaines écoles en rénovation a changé par rapport à la mesure effectuée en 1995. Il existe également une différence peu importante, mais statistiquement significative, en faveur des écoles n'étant pas en rénovation pour les épreuves cantonales de 6e primaire en français, alors que les moyennes annuelles attribuées par les enseignants aux élèves de 6e primaire sont meilleures pour les élèves des écoles en rénovation en ce qui concerne le français et les mathématiques.

1.2.2 Enquête effectuée par le Service de la recherche en éducation auprès des élèves de 6e primaire en 2000[562]

En 2000, au moment de ce qui devait être la phase d'extension de la rénovation, le SRED a voulu dresser un portrait global de la situation dans les écoles genevoises. Le rapport de l'enquête, publié en 2003, permet de disposer d'un éventail d'informations sur l'école primaire genevoise, à savoir :

- les résultats des élèves aux épreuves papier-crayon auxquelles ils ont été soumis;
- les informations sur les caractéristiques des élèves contenues dans la base de données scolaires (sexe, catégorie socioprofessionnelle des parents);
- les réponses fournies par les élèves à un questionnaire portant sur leurs différentes représentations de l'école, des apprentissages, de l'évaluation, etc.;
- les réponses fournies par les enseignants à un questionnaire portant sur différents aspects de leurs pratiques professionnelles (missions de l'école et rôle de l'enseignant, pratiques pédagogiques, relations famille-école, etc.);
- les réponses des parents à un questionnaire portant sur différentes dimensions de leur rapport à l'école.

L'analyse de ces différents éléments visait ainsi à décrire les acquis et les compétences des élèves de 6e primaire, au moment de ce qui devait être le début de la phase extensive de la rénovation. Malheureusement, l'information recueillie lors de l'enquête ne permet pas de comparer la réussite des élèves selon qu'ils aient accompli leur scolarité dans une école en rénovation ou pas, les résultats étant présentés sans distinction à cet égard.

562 Site officiel de l'État de Genève, *Enquête auprès de la volée 2000 des élèves de 6P : acquis et compétences des élèves, représentations des parents et des enseignants*, http://160.53.186.105/sred/publications/docsred/2003/OPEC6P-03.pdf

Les résultats de l'enquête montrent toutefois que lorsque les activités proposées correspondaient aux connaissances et aux savoirs scolaires attendus en 6e primaire, une majorité d'élèves était capable de les mener à bien, en tout ou en partie. Ceux-ci savaient généralement lire et comprendre des textes de différentes natures, saisir le sens de consignes écrites ou d'une histoire orale et interpréter des informations pour répondre à des questions. La numération, les opérations arithmétiques, le repérage dans le plan et dans l'espace, la proportionnalité et la mesure offraient également un niveau de réussite correspondant aux exigences attendu au début de la 6e primaire.

Par ailleurs, ces résultats mettent aussi en lumière le fait qu'un tiers des élèves n'atteignaient pas les objectifs de savoir attendus et qu'un très petit pourcentage des élèves était capable de conduire un raisonnement jusqu'à la résolution totale d'un problème, de traiter des informations pour en déduire de nouvelles ou encore de justifier sa démarche en profondeur.

L'enquête de 2000 confirme également la relation entre la catégorie socioprofessionnelle des familles des élèves et leur réussite aux épreuves de connaissances, les élèves de milieu socioéconomique élevé ayant obtenu de meilleurs résultats que les autres. De plus, comme on pouvait s'y attendre, l'enquête révèle que les élèves dont la première langue parlée est le français ont mieux réussi que les autres. Finalement, il est intéressant de noter que pour l'ensemble des épreuves de l'enquête de 2000, les garçons ont obtenu de meilleurs résultats que les filles. Ces résultats en défaveur des filles peuvent être attribuables en partie aux caractéristiques des tâches proposées, c'est-à-dire à la nature des épreuves (textes explicatifs et traitement de l'information à caractère plutôt scientifique) et à leur contenu cognitif (temps, espace, mesure, schémas, causalité et technique).

En guise de conclusion à l'enquête de 2000, les chercheurs du SRED ont émis la recommandation qu'un repérage précoce systématique de la maîtrise des outils de compréhension de texte soit effectué, la maîtrise de ces outils étant une condition nécessaire pour que l'élève puisse affronter la suite de son cheminement scolaire dans les meilleures conditions possibles.

Par ailleurs, pour ce qui est de la réussite des élèves genevois depuis 2000, les enquêtes du Programme international pour le suivi des acquis des élèves, évaluations internationales mises sur pied par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) visant à tester les compétences des élèves de 15 ans sur la base de tests auprès d'échantillons représentatifs, auraient pu apporter un suivi intéressant en ce qui concerne la réussite des élèves des écoles en rénovation. Malheureusement, il est impossible de différencier, dans les études du Programme international pour le suivi des acquis des élèves de 2000 et de 2003, les élèves genevois ayant complété leur scolarité dans les écoles en rénovation des autres élèves[563].

Par ailleurs, on peut observer qu'en 2000 et 2003, les résultats en mathématiques du canton de Genève étaient les moins bons de Suisse romande. Ils se situaient néanmoins au-dessus de la moyenne des résultats de l'ensemble des pays de l'OCDE ayant participé à l'enquête[564].

563 PISA, *PISA 2003 : Compétences pour l'avenir*, http://www.portal-stat.admin.ch/pisa/download/Publikationen/national/RN1_CHF_FINAL_corr.pdf

564 Site officiel de l'État de Genève, *Résultats cantonaux de PISA 2003*, http://www.geneve.ch/dip/GestionContenu/detail.asp?mod=actualite.html&id=129

Toujours en mathématiques, si le canton se situait en-dessous de la moyenne suisse, il était en revanche le seul à se maintenir, les autres cantons romands perdant des points entre les enquêtes de 2000 et de 2003. Dans les autres domaines testés, Genève réduisait également son écart avec la moyenne romande[565].

1.3 Mesures mises en place pour favoriser la réussite des élèves

En 1994, le DIP publiait un texte d'orientation présentant le cadre général et les lignes directrices de la rénovation de l'enseignement primaire du canton de Genève. Il est important de mentionner que la rénovation de l'école primaire genevoise avait d'abord été conçue comme un processus évolutif, à négocier par ajustements successifs.

Le texte d'orientation du DIP présentait ainsi les trois principaux axes sur lesquels la rénovation devait être centrée :

- l'individualisation des parcours de formation;
- l'importance du travail en équipe;
- la centration des enfants au cœur de l'action pédagogique.

1.3.1 Individualisation des parcours de formation

L'individualisation des parcours de formation insistait sur l'idée que chaque enfant suit un cheminement personnalisé qui dépend de son niveau de développement intellectuel et socio-affectif, de son rythme de travail et d'apprentissage, des attitudes, des intérêts et des acquis qu'il doit à son milieu de vie, de son envie et de sa façon d'apprendre. Les mesures proposées pour répondre à cet axe central de la rénovation étaient la réorganisation de la scolarité en cycles d'apprentissage plutôt qu'en degrés, l'association des cycles à un ensemble de compétences et l'établissement de structures permettant de gérer des progressions individualisées.

Réorganisation de la scolarité en cycles d'apprentissage plutôt qu'en degrés[566]

Un des reproches qui était fait au système d'enseignement primaire genevois avant la rénovation était qu'il ne permettait pas aux élèves d'avoir des parcours individualisés, les degrés de différenciation étant limités par un programme unique pour tous. La scolarité primaire était découpée en degrés (1re à 6e primaire) régis par des échéances annuelles.

Le premier axe de la rénovation visait à remédier aux limites de ce modèle en favorisant une réorganisation de la scolarité en cycles d'apprentissage pluriannuels plutôt qu'en degrés, de façon à laisser une plus grande marge de manœuvre aux enseignants et de permettre aux élèves d'effectuer des cheminements plus diversifiés. Les cycles envisagés représentaient le temps donné pour permettre à chaque élève de construire un ensemble de compétences correspondant à son âge, son développement, ses intérêts et ses besoins. Le fonctionnement des cycles d'apprentissage était envisagé selon de multiples modalités : des groupes multiâges avec une forte différenciation interne, des moments de décloisonnement, etc. L'idée n'était pas d'imposer

565 *Ibid*.

566 Direction de l'enseignement primaire genevois, *Individualiser les parcours de formation, apprendre à mieux travailler ensemble, placer les enfants au cœur de l'action pédagogique. Trois axes de rénovation de l'école primaire genevoise*, http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life/textes/Petit_Bleu.html

une organisation unique aux écoles, mais de les inviter à trouver une organisation optimale pour individualiser les parcours. Le texte d'orientation du DIP n'établissait pas de façon rigide les modalités d'organisation et de fonctionnement des cycles, mais préconisait un ajustement graduel en cours de pratique.

- **Association des cycles à un ensemble de compétences**[567]

La *Loi sur l'instruction publique* de l'État de Genève désignait avant la rénovation les compétences à développer chez les élèves du primaire. Un des objectifs de la rénovation était de les expliciter en les assortissant d'instruments d'évaluation formative. La rénovation visait à repenser partiellement les objectifs et les contenus de la scolarité primaire, en mettant l'accent sur des compétences telles que le raisonnement, l'autonomie, l'imagination, la capacité de communiquer, de travailler en équipe et d'anticiper. Les cycles d'apprentissage créés par la rénovation cherchaient à donner plus de champs libres, donc plus de poids, aux apprentissages les plus fondamentaux, difficiles à évaluer dans le cadre d'une simple année scolaire.

- **Établissement de structures permettant de gérer des progressions individualisées**[568]

Les cycles d'apprentissage proposés par la rénovation devaient permettre d'organiser des progressions flexibles et individualisées, ce qui impliquait des règles à définir sur la longueur moyenne d'un cycle et sur les objectifs pédagogiques qu'un élève moyen devrait pouvoir apprendre durant une telle période. La rénovation impliquait aussi le passage des évaluations normatives à des évaluations formatives, mesurant le cheminement parcouru et celui restant à acquérir. L'essentiel restait que chaque élève avance à son rythme, sans redoubler et sans être obligé de respecter un calendrier annuel. Par ailleurs, les mesures initiales prévues dans le cadre de la rénovation n'indiquaient pas de règle précisant si tous les élèves devaient passer le même temps dans chaque cycle; ces mesures proposaient toutefois que la durée de la scolarité enfantine et primaire reste globalement de huit ans, à une année près, pour permettre aux élèves d'entrer au cycle d'orientation à peu près au même âge. Cette proposition impliquait qu'il fallait limiter la marge de manoeuvre quant à la possibilité d'aller plus vite ou plus lentement durant les cycles d'apprentissage.

1.3.2 Travail en équipe

Le deuxième axe de la rénovation de l'enseignement primaire du canton de Genève innovait en proposant que l'ensemble des enseignants soit responsable de la progression des élèves fréquentant le même cycle d'une école. Le fait que plusieurs enseignants devaient maintenant s'assurer de la continuité des progressions individuelles impliquait une collaboration étroite et soutenue entre ces derniers, ainsi qu'un dialogue constant avec les parents des élèves.

---

567 Direction de l'enseignement primaire genevois, *Individualiser les parcours de formation, apprendre à mieux travailler ensemble, placer les enfants au cœur de l'action pédagogique. Trois axes de rénovation de l'école primaire genevoise*, http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life/textes/Petit_Bleu.html

568 *Ibid*.

Collaboration entre les enseignants[569]

La coopération entre les enseignants proposée par la rénovation s'effectuait à trois niveaux :

- les enseignants accueillant des élèves dans un cycle d'apprentissage devaient, chaque jour, ajuster les mesures mises en place et prendre des décisions pour une partie des élèves dont ils devaient assumer la responsabilité commune, de façon à constituer une équipe pédagogique au sens fort;
- les enseignants d'une même école devaient se mettre d'accord sur le découpage de la scolarité en cycles et sur la continuité entre les cycles, dans le cadre d'un contrat d'école;
- la coopération devait s'étendre aux écoles voisines, de façon à ce que les enseignants d'une circonscription constituent un centre de ressources et de concertation.

Collaboration enseignants/parents[570]

La coopération préconisée par la rénovation ne devait pas seulement se faire au sein du corps professoral. La collaboration entre les parents et les enseignants était également essentielle. De façon à adapter le mieux possible les mesures préconisées par la rénovation à la réalité de chaque école, il demeurait primordial, selon le texte d'orientation du DIP, que les parents soient constamment informés et associés, collectivement et individuellement, au changement et à la scolarité de leurs enfants. La lutte contre l'échec scolaire, le passage vers une évaluation formative et l'instauration d'un système plus individualisé étaient des objectifs impensables sans la collaboration des parents.

1.3.3 Centration des élèves au cœur de l'action pédagogique

La rénovation visait également à stimuler l'activité intellectuelle des élèves en mettant en place des situations d'apprentissage intégrées à des dispositifs et à des séquences didactiques s'appuyant sur des modes de gestion de classe et des options pédagogiques.

Développement de la recherche[571]

Les mesures envisagées au début de la rénovation visaient à stimuler l'activité intellectuelle des élèves. Pour ce faire, il devenait primordial de développer la recherche en didactique des disciplines et d'effectuer des travaux sur l'apprentissage et ses régulations, l'aide méthodologique, l'évaluation formative, les pédagogies du projet, la gestion de classes, etc. La rénovation préconisait d'accentuer l'harmonisation des didactiques et le développement d'activités interdisciplinaires en mettant l'accent sur l'unité de l'enfant et du développement.

569 Direction de l'enseignement primaire genevois, *Individualiser les parcours de formation, apprendre à mieux travailler ensemble, placer les enfants au cœur de l'action pédagogique. Trois axes de rénovation de l'école primaire genevoise*, http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life/textes/Petit_Bleu.html

570 *Ibid*.

571 *Ibid*.

Accepter la pluralité[572]

Lors de son entrée en vigueur, la rénovation visait à inviter les professionnels à réfléchir sur des dimensions que les travaux sur la différenciation laissaient parfois en marge. Cet objectif se basait sur le fait que tous les élèves ne sont pas égaux devant l'école, non seulement parce que leurs acquis ou leur rythme sont différents, mais parce que la scolarisation, le travail, les savoirs et la discipline exigés en classe n'ont pas la même valeur pour tous. L'afflux d'enfants immigrés ou réfugiés dans le canton de Genève obligeait les enseignants à prendre conscience de la diversité des cultures réunies dans leurs classes. De même, l'école n'ayant pas le même sens pour tous les enfants, le texte d'orientation du DIP mettait l'accent sur l'importance pour les enseignants d'accepter la pluralité et d'adapter leur enseignement en tenant compte des histoires de vie, des héritages culturels, des langues, des valeurs, des modes de vie et des rapports au savoir des élèves.

Préserver les identités spécifiques tout en construisant une appartenance commune[573]

Une bonne gestion de classe et une pédagogie différenciée ne suffisaient pas, selon le texte d'orientation du DIP, à faire face à la diversité des attitudes et des rapports à l'école. Le document suggérait que les valeurs du personnel enseignant devaient être interrogées. La rénovation visait à inviter les enseignants à s'assurer que leurs façons d'enseigner et de travailler, de motiver et d'évaluer, de punir et de récompenser correspondaient à la diversité des élèves et des familles. L'objectif était de préserver les identités spécifiques tout en construisant une appartenance commune.

1.3.4 Priorités ajoutées en cours de rénovation

En 1999, soit quatre ans après l'instauration de la rénovation, le Groupe de pilotage de la rénovation (GPR) produisait son rapport final intitulé *Vers une réforme de l'enseignement primaire genevois : propositions pour la phase d'extension de la rénovation entreprise en 1994*[574]. L'objectif de ce document était de proposer des mesures concrètes pouvant s'étendre à l'ensemble des écoles.

Stratégie du Département de l'instruction publique de 2000[575]

En 2000, le DIP, tel que proposé dans le rapport du GPR, mettait sur pied une stratégie d'extension de la rénovation. Les principes de cette stratégie étaient les suivants :

- la rénovation devait s'appuyer sur des objectifs d'apprentissage complètement redéfinis, portant sur les 4 ans du cycle élémentaire (4-8 ans) et les 4 ans du cycle moyen (8-12 ans). Ces objectifs devaient être accompagnés de plans d'études, d'éléments didactiques et de

572 Direction de l'enseignement primaire genevois, *Individualiser les parcours de formation, apprendre à mieux travailler ensemble, placer les enfants au cœur de l'action pédagogique. Trois axes de rénovation de l'école primaire genevoise*, http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life/textes/Petit_Bleu.html

573 *Ibid*.

574 Groupe de pilotage de la rénovation, *Vers une réforme de l'enseignement primaire genevois : propositions pour la phase d'extension de la rénovation entreprise en 1994*, http://www.esigge.ch/primaire/banque/pedago/renov/rapports/00ragpr2.pdf

575 Site officiel de l'État de Genève, *Rénovation de l'enseignement primaire: où en est-on?*, http://www.geneve.ch/primaire/renovation.html

repères d'évaluation qui donneraient aux écoles un cadre précis et clair des objectifs à atteindre par tous les élèves durant leur parcours de formation primaire;

- les deux cycles d'apprentissage impliquaient que le parcours des élèves devait être, comme le voulait le texte d'orientation original, géré par l'ensemble des enseignants concernés durant tout le cycle;
- la progression des élèves devait être vérifiée en référence aux étapes des objectifs d'apprentissage; les enseignants étaient responsables de s'assurer que cette progression soit optimale, de façon à pouvoir prendre à temps les mesures correctives en cas de difficultés rencontrées par les élèves;
- les écoles qui n'auraient pas encore élaboré de projet d'école pour 2001 devaient définir un plan de travail permettant de préciser les modalités de mise en route de cette nouvelle organisation; les écoles bénéficieraient d'un accompagnement pour la mise au point du plan de travail et, plus tard, pour l'élaboration d'un projet d'école.

Les outils d'évaluation prévus par la stratégie du DIP étaient les suivants :

- les écoles devaient mettre au point des outils d'évaluation en cohérence avec les nouveaux objectifs d'apprentissage. Ceux-ci devaient servir à établir un bilan précis du niveau atteint par chaque élève à la fin du cycle élémentaire et du cycle moyen par rapport aux objectifs fixés dans chaque discipline (atteint avec aisance, atteint, presque d'atteint, pas atteint); il ne s'agissait pas de notes, mais d'appréciations compréhensibles par tous;
- les parents devaient être informés chaque semestre, par le biais d'un livret scolaire, de la situation de leur enfant par rapport aux objectifs à atteindre; cette information devait prendre la forme d'une évaluation claire (très satisfaisant, satisfaisant, peu satisfaisant);
- chaque élève devait disposer d'un cahier de liaison « famille-école » dans lequel figureraient notamment des informations sur la progression et l'attitude de l'élève. Ce cahier devrait contenir des informations simples et compréhensibles qui allaient permettre aux parents de comprendre la façon dont leur enfant évolue durant l'année;
- le passage de l'enseignement primaire au cycle d'orientation devait faire l'objet, pour chaque élève, d'une traduction en note globale du niveau atteint pour chaque discipline; la décision devait prendre en compte les résultats des élèves aux épreuves cantonales de même que l'avis de l'enseignant, celui de l'élève et celui des parents;
- des épreuves cantonales devaient être organisées à la fin de chaque cycle (2e et 6e primaire) dans les disciplines suivantes : français, mathématiques, allemand (6e primaire) et, par alternance, d'autres disciplines, telles l'histoire, la géographie et les sciences de la nature; les épreuves cantonales, qui ne concernaient alors que les élèves de 6e primaire, devaient également toucher ceux de 2e primaire.

Treize priorités de 2005[576]

En 2005, le DIP présentait un nouveau plan d'action intitulé *13 priorités de l'école primaire genevoise*. Ce plan devait être considéré comme un ajustement des réformes déjà en cours et intégrait les mesures mises en place antérieurement; il visait à en assurer la cohérence grâce à l'établissement d'objectifs clairement définis. Les 13 priorités de 2005 étaient les suivantes :

576 Site officiel de l'État de Genève, *13 priorités pour l'instruction publique genevoise*, ftp://ftp.genve.ch/dip/13priorites.pdf

- renforcer la cohérence et la qualité du système scolaire : des décalages dans le calendrier et la diversité des centres de décisions ayant fait apparaître des discontinuités depuis l'instauration de la rénovation, le DIP désirait, avec cette priorité, favoriser entre autres, la réflexion et la discussion sur l'âge d'entrée à l'école obligatoire, l'équilibre des disciplines, l'évaluation des élèves et le choix des méthodes;
- combattre l'échec scolaire : le but de cette priorité du DIP était de renforcer et d'harmoniser les dispositifs permettant une détection précoce des difficultés scolaires dès les premières années;
- améliorer l'enseignement de la langue française : cette priorité prévoyait la mise en œuvre de mesures visant à intensifier l'apprentissage du français dès les premières années de la scolarité obligatoire;
- s'engager avec les partenaires sociaux pour la formation professionnelle : ce point du plan du DIP visait à valoriser l'importance de l'apprentissage fondé sur la double formation en entreprise et à l'école en associant plus étroitement les partenaires sociaux (organisations patronales et syndicales) et les entreprises à la mise en place d'un dispositif intégrant la formation professionnelle initiale pour jeunes gens et adultes;
- démocratiser l'enseignement supérieur : ce point visait à démocratiser l'accès aux études supérieures, en portant une attention particulière sur les éléments pouvant l'entraver (hausse des taxes, restriction de l'offre, etc.);
- lutter contre la maltraitance : cette priorité du DIP visait à inciter la mise en place de mesures strictes pour prévenir, repérer, prendre en charge et dénoncer à la justice les cas de maltraitance, cela dès la petite enfance, grâce au renforcement de la coordination entre les différents services de l'Office de la Jeunesse, les établissements scolaires et les partenaires extérieurs;
- favoriser l'égalité entre les filles et les garçons : ce point du plan du DIP visait à inciter les écoles à véhiculer, dans leurs messages, l'importance pour les filles d'approfondir leur formation à l'égal des garçons et d'élargir leurs choix professionnels; il visait également à combattre la violence sexualisée contre les filles dans les établissements ou sur le chemin de l'école;
- donner plus d'autonomie aux établissements scolaires : cette priorité proposait la mise en place de conseils d'établissements dans le but d'octroyer plus d'autonomie aux écoles;
- mettre l'accent sur l'importance de la culture dans l'enseignement : cette priorité du DIP proposait d'établir un cursus cohérent de sensibilisation et de formation culturelle tout au long de la scolarité;
- intégrer les personnes handicapées : cette priorité visait à inciter les écoles à adapter leurs modalités d'accueil et la formation des jeunes souffrant d'un handicap en fonction des demandes et des besoins;
- renforcer la laïcité des écoles : sur ce point, le DIP invitait les écoles publiques à poursuivre leur mission d'intégration par le renforcement des valeurs de tolérance, le respect des normes constitutionnelles et l'ouverture au monde, avec résolution et pragmatisme;
- augmenter la qualité de vie dans les établissements scolaires : la détérioration du climat constatée dans certains établissements genevois était à l'origine de cette priorité du DIP qui visait à préconiser que tout acte de violence soit recensé et traité de manière cohérente dans l'ensemble du canton de Genève;
- élaborer une politique fondée sur l'évaluation et la participation : ce point proposait que les décisions politiques fassent l'objet d'évaluations régulières en matière d'efficacité, de

résultats et de coûts du système, pour ensuite donner lieu à des concertations avec l'ensemble des milieux intéressés.

Contexte actuel[577]

En mai et juin 2005, le DIP, la Direction générale de l'enseignement primaire et la Société pédagogique genevoise (syndicat des enseignants du primaire) parvenaient à un constat identique : l'autonomie des écoles devait être renforcée. Cette priorité visait à favoriser la prise de décisions locales rapides et adéquates, de façon à éviter aux membres du DIP, de la Direction générale de l'enseignement primaire et de la Société pédagogique genevoise d'être sollicités sur des questions qu'ils ne devraient pas avoir à traiter.

En novembre 2005, le DIP mandatait la Direction générale de l'enseignement primaire d'inventorier les forces et les faiblesses du dispositif en vigueur et de proposer des modalités organisationnelles répondant aux besoins soulignés par l'institution. Le rapport de la Direction générale de l'enseignement primaire doit théoriquement être déposé à la fin de l'année 2006.

Toujours à la fin de 2005, la Commission paritaire de fonctionnement était créée dans le but d'accroître l'efficacité du système et de garantir l'équité du traitement des élèves. Cette dernière s'est jusqu'à présent réunie à sept reprises, et un axe majeur se dégage de ses rencontres : la nécessité de décentraliser les responsabilités en octroyant davantage d'autonomie et de pouvoir décisionnel aux équipes enseignantes.

L'autonomie des écoles permettrait notamment :

- une meilleure utilisation des ressources locales;
- une meilleure adéquation des stratégies d'enseignement et d'apprentissage aux caractéristiques spécifiques des élèves de chaque école;
- une meilleure articulation de la vie scolaire avec les exigences de l'environnement local;
- une meilleure coordination de l'intervention des enseignants dans la gestion de la carrière de l'élève;
- une plus grande cohésion du corps enseignant.

À ce jour, la Commission paritaire de fonctionnement explore plusieurs modalités d'organisation pour parvenir à l'objectif fixé : la décentralisation et l'autonomisation d'un système d'enseignement jusqu'ici fortement centralisé. Les avantages et les inconvénients de ses modalités d'organisation seront analysés à travers une liste de points qui appellent des prises de décisions dans les domaines de la scolarité des élèves, de l'enseignement, de la gestion des ressources humaines et matérielles. Pour chacun d'eux, les questions posées seront les suivantes :

- qu'est-ce que les compétences de l'équipe enseignante permettraient de décider au niveau de l'école?;
- à quelle autorité hiérarchique l'équipe devrait-elle rendre compte?;
- en quoi les apprentissages des élèves seraient-ils favorisés?

[577] Correspondances de l'enseignement primaire, *État de la réflexion sur le fonctionnement de l'enseignement primaire*, ftp://ftp.geneve.ch/primaire/Corr_juin_06.pdf

Le rapport de 2006 devrait exposer dans le détail chacune des modalités d'organisation possibles. Chaque instance représentée dans le groupe devrait joindre ses commentaires, de façon à ce que l'autorité politique, aux termes du processus, puisse se déterminer en toute connaissance de cause. Lors du dépôt du rapport, les options proposées par la Commission paritaire de fonctionnement devront être analysées par le DIP; il ne faut s'attendre à aucun changement structurel avant la rentrée 2007.

1.4 Modes de suivi de la réussite des élèves

Durant les premières années de la rénovation, soit de 1995 à 2000, les 15 écoles en innovation étaient tenues de dresser, à la fin de chaque année, un bilan des résultats des changements sur les élèves.

Ces bilans étaient ensuite transmis au Groupe de recherche et d'innovation chargé de soutenir les écoles en projet. Le Groupe de recherche et d'innovation procédait ensuite à l'analyse des bilans afin de réaliser l'état du processus de rénovation.

Les rapports du Groupe de recherche et d'innovation étaient ensuite transmis au GPR, lui, qui avait pour mandat de guider la phase d'instauration de la rénovation, dans la mesure où, comme il a été mentionné précédemment, la rénovation avait été prévue comme un processus évolutif, à établir par adaptation continue.

Le rapport du GPR, publié en 1999, prévoyait notamment la mise en place d'un dispositif de suivi des effets de la rénovation sur les résultats des élèves jusqu'en 2010[578]. Par ailleurs, d'après l'état actuel des recherches, aucune information n'a permis de savoir quelle suite avait été donnée à ce dispositif. Des démarches ont été entreprises auprès de personnes-ressources afin d'en savoir davantage, et nous sommes en attente de réponses.

Le GPR a ensuite été dissout et remplacé par des groupes de travail dépendants du DIP et travaillant sur un dossier différent, comme le cahier école-maison, le nouveau livret scolaire, les devoirs à domicile, etc.

En ce qui concerne le mode de suivi sur les acquis et les compétences des élèves, les recherches du SRED exposées ci-haut (*voir point 1.1 et 1.2*) demeurent la mesure la plus précise en la matière. Par ailleurs, le SRED travaille actuellement sur une étude visant à confronter les objectifs théoriques de la rénovation et les réalités de terrain, de façon à permettre l'approfondissement du sens de la rénovation et à définir plus clairement les changements qu'elle apporte dans les modes de régulation de l'enseignement primaire. La publication de ce rapport est prévue pour la fin de l'année 2006[579].

578 Groupe de pilotage de la rénovation, *Vers une réforme de l'enseignement primaire genevois : propositions pour la phase d'extension de la rénovation entreprise en 1994*, http://www.esigge.ch/primaire/banque/pedago/renov/rapports/00ragpr2.pdf

579 Site officiel de l'État de Genève, *Suivi de la rénovation de l'enseignement primaire*, http://www.geneve.ch/sred/r_et_a/m1_recherches/cite0-1/2_renovation.html

2 MISE EN ŒUVRE DE LA RÉFORME

En 2000, après avoir consulté les rapports du GPR (*voir point 1.4*), la direction du DIP a rencontré les maîtres principaux des écoles, le groupement des associations de parents, la Société pédagogique genevoise, les écoles en rénovation, le Groupe de recherche et d'innovation ainsi que tous ceux qui, dans l'enseignement primaire, s'étaient engagés dans la rénovation. L'objectif était d'établir un plan-cadre (décisions principales et calendrier) permettant à chaque école d'entrer dans une extension de la rénovation explorée dans les années précédentes[580]. Le plan-cadre du DIP de 2000 prévoyait la réalisation complète de la rénovation pour 2003.

Selon le plan-cadre du DIP, l'année 2000-2001 devait être consacrée à l'appropriation par tous les enseignants des nouveaux objectifs d'apprentissage, des plans d'études et des liens avec les moyens d'enseignement. L'accent devait alors être mis sur la formation continue et l'accompagnement des enseignants.

L'année 2001-2002 devait être celle de la mise en œuvre officielle des objectifs d'apprentissage, de la mise en place des cycles avec des outils d'évaluation énumérés précédemment (*voir point 1.3*), à l'exception des épreuves cantonales qui étaient effectives dès l'année 2000.

L'année 2002-2003 devait finalement permettre aux écoles qui ne l'avaient pas encore fait d'élaborer un projet pédagogique décrivant l'ensemble du fonctionnement de l'école et la façon dont elle allait mettre en œuvre les missions qui lui étaient assignées.

Par ailleurs, en 2003, neuf ans après que la rénovation de l'école genevoise ait été lancée, aucune loi n'exprimait encore les bases de cette réforme. D'ailleurs, contrairement à ce qui avait été prévu, en 2003, seule une partie des écoles (approximativement la moitié) avait adopté le nouveau système. Là où c'était le cas, il n'avait pas été, selon plusieurs, suffisamment évalué et les moyens nécessaires pour les concrétiser étaient insuffisants. La rénovation n'avait donc pas eu le temps et les moyens de se stabiliser, d'être expliquée, évaluée et comprise[581].

C'est pourquoi, en 2004, une vaste consultation sur les réformes et les pratiques dans l'enseignement primaire était organisée par le DIP, la Société pédagogique genevoise et le Groupement des associations de parents d'élèves des écoles enfantines et primaires. Les résultats de la consultation étaient les suivants :

- une demande d'information intermédiaire, régulière et systématique faite aux familles concernant les apprentissages des élèves;
- une demande de remise du livret scolaire trois fois par année;
- une position partagée entre des évaluations par appréciations et commentaires et des évaluations par notes et commentaires, avec une légère faveur pour les notes;
- une nette tendance en faveur de la possibilité exceptionnelle de la prolongation du cycle, pour ne pas parler de redoublement;

580 Site officiel de l'État de Genève, *Rénovation de l'enseignement primaire : où en est-on?*, http://www.geneve.ch/primaire/renovation.html

581 La foire aux cancres, *Rénovation 1993-2003, consultation 2004, rentrées 2005 et 2006, projet 2007*, http://cancres.blogspot.com/2006/09/rnovation-1993-2003-consultation-2004.html

- une nette tendance en faveur de cycles de deux ans plutôt que de quatre[582].

De cette consultation, le DIP a donc un contre-projet[583] qui devait être applicable dès la rentrée 2005.

2.1 Contre-projet de 2004

Le contre-projet du DIP se traduisait par plusieurs changements par rapport aux objectifs initiaux de la rénovation. Surtout, le nouveau règlement de l'enseignement primaire impliquait l'unification du système, toutes les écoles primaires du canton devant, pour la première fois depuis le début de la rénovation, respecter le même modèle[584]. Dès lors :

- les notes (de 1 à 6) devaient faire leur retour dès la 3e primaire, sans toutefois faire l'objet de moyennes;
- les élèves devaient recevoir un même livret où leurs notes et appréciations s'inscriraient et seraient communiquées trimestriellement aux parents;
- à la fin de la 2e primaire, de la 4e primaire et de la 6e primaire, un bilan complet des épreuves cantonales devait certifier les acquis en français, mathématiques et en allemand, avec un seuil de réussite;
- des mesures d'accompagnement devaient être prises pour permettre le passage dans le cycle suivant, en cas de difficultés persistantes; le cycle pourrait être prolongé d'un an, avec des objectifs trimestriels (il ne s'agissait pas tout à fait d'un redoublement, puisque seules les lacunes faisaient l'objet de la prolongation[585]).

Ces mesures devaient permettre d'harmoniser les diverses pratiques dans le canton pour obtenir une meilleure lisibilité et une meilleure cohérence dans l'ensemble de l'école obligatoire, et ainsi assurer une formation de qualité pour chaque élève durant sa scolarité.

2.1.1 Mesures proposées par le contre-projet

Les mesures proposées par le contre-projet du DIP s'inscrivaient dans le cadre des valeurs fixées par les *13 priorités pour l'instruction publique genevoise* (*voir point 1.3*[586]). Les mesures appliquées à la rentrée 2005 devaient être les suivantes :

- un seul livret pour toute l'école primaire;
- des informations plus régulières et plus complètes;
- une évaluation de toutes les disciplines;
- des appréciations traduites en notes dès la 3e primaire;

582 La foire aux cancres, *Rénovation 1993-2003, consultation 2004, rentrées 2005 et 2006, projet 2007*, http://cancres.blogspot.com/2006/09/rnovation-1993-2003-consultation-2004.html

583 Il s'agissait en fait d'un contre-projet à l'initiative 121 proposée par l'Association refaire l'école, dont il sera question ultérieurement (*voir point 2.2.1*).

584 Site officiel de l'État de Genève, *Plan d'action pour l'école publique genevoise*, http://www.geneve.ch/dip/GestionContenu/detail.asp?mod=communique.html&id=138

585 La foire aux cancres, *Rénovation 1993-2003, consultation 2004, rentrées 2005 et 2006, projet 2007*, http://cancres.blogspot.com/2006/09/rnovation-1993-2003-consultation-2004.html

586 Site officiel de l'État de Genève, *Plan d'action pour l'école publique genevoise*, http://www.geneve.ch/dip/GestionContenu/detail.asp?mod=communique.html&id=138

- un renforcement du français et des mathématiques;
- des bilans certifiant les acquis de l'élève;
- des épreuves cantonales aussi en 4e primaire;
- un passage harmonisé au cycle d'orientation.

Un seul livret pour toute l'école primaire[587]

Dès la rentrée 2005, un seul livret scolaire devait accompagner l'élève de son entrée à l'école enfantine jusqu'à la fin de l'école primaire. Le livret scolaire devait être le document officiel de communication de l'évaluation scolaire (travail personnel et comportement) à la famille. Il devait préciser les modalités d'évaluation en vigueur et les conditions de promotion dans l'enseignement primaire ainsi que les conditions d'admission au cycle d'orientation.

Les objectifs du livret scolaire devaient être les suivants :

- faire progresser l'élève dans ses apprentissages (évaluation formative);
- informer les parents sur les apprentissages de leur enfant (évaluation informative);
- attester des acquisitions de l'élève (évaluation certificative).

L'évaluation des apprentissages devait se faire en termes de progression :

- très satisfaisante;
- satisfaisante;
- peu satisfaisante.

Information plus régulière et plus complète[588]

Les parents devaient désormais recevoir, chaque trimestre, le livret scolaire, qu'ils devaient signer après avoir pris connaissance de la situation scolaire de leur enfant. Outre le livret scolaire, les parents devaient être informés :

- lors des rencontres et réunions, individuelles ou collectives, organisées au moins trois fois chaque année, notamment une réunion de classe avant les vacances d'octobre et un entretien individuel ou plus si la situation de l'élève l'exigeait;
- par la consultation d'un dossier qui montrait les éléments sur lesquels se fondait l'évaluation trimestrielle;
- par la transmission régulière de travaux, de tests et de bilans.

Évaluation de toutes les disciplines[589]

Durant les quatre premières années du cycle élémentaire, toutes les disciplines devaient être progressivement évaluées, sous la forme d'appréciations et de commentaires. Dans les deux cycles suivants, le cycle moyen I (3e et 4e primaire) et le cycle moyen II (5e et 6e primaire), les

587 Site officiel de l'État de Genève, *Évaluations*, http://www.geneve.ch/primaire/evaluations.html

588 Site officiel de l'État de Genève, *Ce qui change à la rentrée*, http://www.geneve.ch/dip/rentree2005/changements.asp

589 *Ibid*.

appréciations et les commentaires devaient être accompagnés de notes entières (de 1 à 6) dans toutes les disciplines.

Appréciations traduites en notes dès la 3e primaire[590]

L'évaluation devait contribuer aussi bien à former les élèves qu'à mesurer les connaissances acquises. Les appréciations devaient situer l'élève par rapport aux objectifs à atteindre dans la période et à la fin de chaque cycle. Les notes entières (de 1 à 6) devaient être utilisées à partir de la 3e primaire, sans toutefois faire l'objet de moyennes. Les parents devaient disposer d'une vue d'ensemble des résultats de leur enfant grâce aux appréciations et aux commentaires écrits dans le livret scolaire ou communiqués lors des rencontres avec les enseignants.

Renforcement du français et des mathématiques[591]

À partir de la rentrée 2005, l'accent devait être mis sur l'enseignement du français et des mathématiques. Ces disciplines étaient évaluées tous les trimestres. Le niveau atteint en français et en mathématiques en 6e primaire devait être déterminant pour établir les conditions de passage au cycle d'orientation. Les disciplines environnement, éducation artistique et éducation physique devaient être évaluées progressivement, chaque année dès le second trimestre. L'allemand devait être évalué dès le troisième trimestre de la 3e primaire.

Bilans certifiant les acquis de l'élève[592]

À la fin de la 2e primaire, de la 4e primaire et de la 6e primaire, un bilan devait certifier que l'élève avait acquis les compétences et les connaissances indispensables à la poursuite de son parcours scolaire. Ces exigences devaient être répertoriées pour chacune des disciplines dans *Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise*, document officiel destiné aux enseignants[593]. La brochure *École primaire, École première* qu'ils recevaient lors de l'entrée à l'école de leur enfant devait également donner un large aperçu de ces exigences[594]. Le bilan certificatif devait reposer sur des activités-bilans, le résultat aux épreuves cantonales, les observations des enseignants qui intervenaient auprès des élèves et le dossier d'évaluation.

Dans le bilan certificatif, le titulaire devait indiquer si l'élève :

- avait atteint avec aisance les objectifs du cycle;
- avait atteint les objectifs du cycle;
- avait presque atteint les objectifs du cycle;
- n'avait pas atteint les objectifs du cycle.

590 Site officiel de l'État de Genève, *Ce qui change à la rentrée*, http://www.geneve.ch/dip/rentree2005/changements.asp

591 *Ibid*.

592 Site officiel de l'État de Genève, *Évaluations*, http://www.geneve.ch/primaire/evaluations.html

593 Site officiel de l'État de Genève, *Objectifs d'apprentissage et plans d'études*, http://www.geneve.ch/primaire/objectifs_plans.html

594 Site officiel de l'État de Genève, *École primaire, école première*, ftp://ftp.geneve.ch/primaire/object_pedag_2005.pdf

En cas de difficultés persistantes chez l'élève, le passage dans le cycle suivant devait être assorti de mesures d'accompagnement. Si ces dispositions ne suffisaient pas, le cycle pouvait être prolongé d'un an. Des objectifs d'apprentissage prioritaires devaient alors être précisés pour chaque trimestre. Il ne s'agissait pas de refaire intégralement le programme de l'année précédente, mais d'approfondir le travail pour combler les lacunes.

Épreuves cantonales en 4e primaire[595]

Les épreuves cantonales complétaient déjà le système d'évaluation en 2e primaire et en 6e primaire. Elles devaient dorénavant être introduites aussi en 4e primaire et porter sur le français, les mathématiques et, en 6e primaire, sur l'allemand. Pour chacune de ces disciplines, l'école genevoise devait se fixer un seuil de réussite. Le résultat de l'élève aux épreuves cantonales devait être pris en compte pour établir son bilan de fin de cycle.

Passage harmonisé au cycle d'orientation[596]

Avec une organisation et un système d'évaluation uniques, les élèves devaient désormais avoir les mêmes références pour le passage au cycle d'orientation. Les élèves admis au cycle d'orientation devaient être inscrits dans l'un des regroupements suivants, sur la base de leurs résultats à la fin de la 6e primaire:

- regroupement A : pour les élèves ayant obtenu des notes au moins égales à 4 en français et en mathématiques;
- regroupement B : pour les élèves ayant obtenu l'une des notes au moins égale à 4 et l'autre au moins égale à 3 en français et en mathématiques;
- regroupement C : pour les élèves ayant obtenu des notes inférieures à 4, mais au moins égales à 3 en français et en mathématiques.

Pour les autres élèves, le cycle moyen devait être prolongé pour leur permettre d'atteindre les exigences attendues avant de passer au cycle d'orientation.

2.2 Référendum de septembre 2006

En septembre 2006, en marge des votations fédérales, les Genevois devaient se prononcer sur trois scénarios pour l'école primaire genevoise, à la suite d'une campagne particulièrement vive.

2.2.1 Contexte du référendum[597]

En 2004, l'Association refaire l'école avait proposé l'initiative 121, qui réclamait le retour des notes, des moyennes, des degrés (plutôt que des cycles d'apprentissage) et du redoublement[598].

595 Site officiel de l'État de Genève, *Ce qui change à la rentrée*, http://www.geneve.ch/dip/rentree2005/changements.asp

596 Institut de recherche et de documentation pédagogique, *Les conditions de promotion et d'orientation au cours de la scolarité obligatoire en Suisse romande et au Tessin*, http://www.irdp.ch/publicat/textes/045.pdf

597 TSRinfo.ch, *L'avenir de l'école genevoise dans les urnes*, http://www.tsr.ch/tsr/index.html?siteSect=200001&sid=7087263&cKey=1158999071000

598 Le redoublement, vu par les partisans de la rénovation comme une méthode coercitive inadéquate, était devenu une pratique très limitée, alors qu'une majorité d'élèves en situation d'échec bénéficiaient de promotions par dérogation.

L'initiative était signée par 28 000 citoyens, un record pour le canton. Avec ce texte (1er scénario de la votation du 24 septembre 2006), l'association remettait en cause le processus de rénovation de l'enseignement initié en 1994 dans le canton de Genève qui, selon l'Association refaire l'école, traînait en longueur et se faisait de manière chaotique[599].

De son côté, le DIP avait tenté de désamorcer la crise en proposant son contre-projet (*voir point 2.1*), qui était le fruit d'une large consultation. Le Parlement cantonal avait toutefois rejeté le compromis, qui devait passer en votation pour être établi de façon officielle. Outre le rétablissement des notes, la proposition (2e objet en votation) demandait un contrôle parlementaire sur les établissements scolaires et les innovations pédagogiques.

Finalement, la Société pédagogique genevoise, les partis de gauche et le gouvernement cantonal, là où ses partis étaient majoritaires, prônaient le *statu quo*.

Le choix des citoyens genevois devait donc clore le débat et permettre à l'école de retrouver un climat serein.

2.2.2 Résultats du référendum[600]

À l'issu du référendum de septembre 2006, l'initiative 121 de l'Association refaire l'école a été acceptée avec 76 % des votes. La clarté du résultat démontre la volonté de la population genevoise de maintenir un système de notes, de revenir à des moyennes et à des conditions de promotion d'un degré à l'autre. Les élèves seront donc notés, de 1 à 6, dès la 3e primaire. Ils pourront aussi, en cas d'échec scolaire, redoubler une année. Les citoyens ont ainsi voulu réaffirmer l'importance des repères traditionnels dans le cadre scolaire.

L'application de cette décision entrera en vigueur dans l'ensemble des écoles genevoises le 27 août 2007, sans aucune dérogation[601]. Elle sera assurée par l'élaboration d'un règlement auquel tous les partenaires de l'école et, bien entendu, l'Association refaire l'école, seront appelés à participer.

Ce résultat marque la fin de près de 15 ans de réformes et de débats autour de l'évaluation des élèves à l'école primaire. La tentative de recherche d'un consensus pour conjuguer appréciations et notes n'a pas permis de mettre un terme à la polémique. L'école primaire genevoise va donc tenter d'atteindre un nouvel équilibre entre les acquis de la rénovation et le système d'évaluation voulu par le peuple.

---

599 République et canton de Genève, *Votation du 24 septembre 2006*, http://www.geneve.ch/votations/20060924/doc/Broch_Vot_24-09-06.pdf#search=%22r%C3%A9f%C3%A9rendum%20suisse%2024%20septembre%20%C3%A9ducation%20notes%22

600 République et canton de Genève, *Notes à l'école primaire : la décision populaire entrera en vigueur le 27 août 2007*, http://www.geneve.ch/fao/2006/20060929.asp L'Actualité.com, *Retour des notes*, http://www.lactualite.com/education/article.jsp?content=20060911_153330_4944 Association refaire l'école, *Triomphe historique de notre initiative « pour le maintien des notes à l'école primaire » (Initiative n° 121*), http://www.arle.ch/

601 Site officiel de l'État de Genève, « Pour le maintien des notes à l'école primaire », *Initiative populaire (IN 121),* http://www.geneve.ch/legislation/modrec/f/C110-9510.html

Cette décision claire devrait permettre, selon le ministre de l'Éducation, Charles Beer, de passer à autre chose et de s'attaquer aux priorités données à l'instruction publique genevoise en 2005 (*voir point 1.3*). Toujours selon le responsable du DIP, le travail accompli depuis la rentrée 2005 a permis de franchir une première étape importante et de redonner de la cohérence à l'enseignement obligatoire, avec le retour des notes et des trimestres.

Après les nombreux débats qui se sont ouverts et multipliés au sujet de la scolarité genevoise, des concertations seront ouvertes prochainement sur :

- l'avenir du cycle d'orientation;
- la modification de la durée de la scolarité obligatoire et des horaires scolaires;
- l'harmonisation aux niveaux romand et suisse.

Améliorer les résultats des élèves genevois demeure la priorité du DIP. La création d'un réseau d'enseignement prioritaire, avec le lancement du projet pilote des Tattes à la rentrée 2006, s'inscrit d'ailleurs dans la volonté d'agir concrètement dans les quartiers populaires.

2.3 Projet pilote du Département de l'instruction publique de 2006

Un Réseau d'enseignement prioritaire vient de naître, depuis la rentrée 2006, dans le canton de Genève, avec la mise en application d'un projet pilote à l'école des Tattes, à Onex.

2.3.1 Projet des Tattes

Le projet pilote de l'école des Tattes, en cours depuis le mois dernier, entend lutter contre l'échec scolaire en concentrant des moyens sur les populations socialement les plus défavorisées. L'école des Tattes, où les deux tiers des élèves proviennent de familles du bas de l'échelle socioprofessionnelle, teste présentement les mesures proposées dans le cadre du projet pilote du DIP, qui seront appliquées plus largement si elles sont couronnées de succès.

Mesures principales du projet[602]

Les mesures principales du projet pilote de l'école des Tattes sont les suivantes :

- une moyenne de moins de 18 élèves par classe (pour 20,5 élèves en moyenne cantonale);
- l'embauche de deux enseignants spécialisés, de maîtres spécialistes, de généralistes non titulaires, d'un éducateur et d'une structure d'accueil pour élèves non francophones, pour assister les titulaires;
- un accent particulier mis sur l'apprentissage de la lecture.

Les enseignants qui participent au projet adhèrent à une démarche contractuelle entre l'école, la Direction générale de l'enseignement primaire et le DIP. Les enseignants titulaires sont déchargés, dès la 2e primaire, des disciplines spéciales comme l'éducation physique ou les activités créatrices, ce qui leur permet de dégager une demi-journée par semaine pour l'encadrement des élèves en difficulté. En élémentaire, une enseignante non titulaire assure un soutien aux plus jeunes élèves, particulièrement pour l'apprentissage de la lecture. Les élèves en

602 Site officiel de l'État de Genève, *Rentrée 2006 - Le DIP lance un projet pilote à l'école des Tattes*, http://www.geneve.ch/dip/GestionContenu/detail.asp?mod=actualite.html&id=395

difficulté ne sont plus regroupés en classes spéciales, et deux enseignants spécialisés mettent en place des projets individuels. Un éducateur spécialisé prolonge l'action des enseignants par des visites à domicile et les études surveillées sont organisées par la direction de l'école, qui peut engager du personnel extérieur au corps enseignant. De son côté, la directrice des Tattes intervient au même titre qu'un inspecteur dans les relations avec les parents et la décision de placement d'un élève en institution spécialisée, de promotion ou de prolongation de cycle.

Limites du projet[603]

La réalisation et les effets de ce projet seront évalués par le SRED, qui remettra ses résultats en juin 2007. Par ailleurs, la question des moyens mis à disposition d'un tel projet, surtout s'il devait être étendu à d'autres écoles que les Tattes, est centrale. En effet, le désinvestissement de Genève dans son école, jumelé à la progression des effectifs dans l'école primaire (+ 0,5 % entre la rentrée 2005 et la rentrée 2006, + 2,5 % entre 2000 et 2005), ne s'accompagne pas d'une progression des moyens ou de leur maintien :

- entre 1990 et 2006, la moyenne d'élèves par classe dans le primaire est passée de 19 à 20,5, et le taux d'encadrement (nombre d'élèves par poste à temps plein) reste supérieur à celui souhaité (17,81, au lieu de 17); 80,1 % des classes primaires ont un effectif compris entre 18 et 22 élèves, 12,5 % ont un effectif de 23 élèves ou plus;
- les dépenses publiques pour l'éducation représentent aujourd'hui à Genève un pourcentage des dépenses publiques totales moindre qu'en moyenne suisse (20,7 % contre 23,7 %), alors que Genève consacrait, au début des années 1990, des moyens plus importants qu'ailleurs en Suisse; entre 1990 et 2005, la part des dépenses de l'État consacrées à l'éducation est passée de 34,2 % à 28,5 %;
- les dépenses du DIP ne représentent plus que 7,4 % du revenu cantonal en 2004; dans le classement de l'effort consacré à l'éducation, Genève est désormais dépassée par Fribourg et Neuchâtel;
- la dépense par élève en 2005 était à Genève de 13 389 FS (environ 12 000 $ CA) à l'école primaire, une baisse de 4 % entre 2001 et 2005.

En résumé, l'école primaire a perdu près d'un quart de ses moyens par élève entre 1990 et 2005, le nombre d'enseignants de soutien a diminué d'une centaine alors que 6 000 nouveaux élèves arrivaient. Les élèves sont parfois plus de 25 par classe alors que la rénovation suppose qu'ils soient moins de 20 et que le DIP souhaite un taux d'encadrement d'un poste à temps plein pour 17 élèves. Ainsi, le DIP ne dispose pas de moyens nouveaux. Le succès de la rénovation n'est pourtant atteignable que si des moyens suffisants lui sont donnés, le principe qui les organise étant celui du suivi personnalisé de chaque élève. Le contexte social est marqué par une montée des inégalités et de la pauvreté, qui pèsent sur l'école sans que celle-ci n'ait les moyens d'y répondre.

603 #La foire aux cancres, *Rénovation 1993-2003, consultation 2004, rentrées 2005 et 2006, projet 2007*, http://cancres.blogspot.com/2006/09/rnovation-1993-2003-consultation-2004.html

CONCLUSION

En conclusion, l'éducation subit présentement un revers dans le canton de Genève, en Suisse, qui a servi de modèle au Québec dans sa propre réforme de l'enseignement primaire. Un référendum demandant le retour des notes, des moyennes de classe et de la promotion annuelle a obtenu, en septembre dernier, 76 % d'appui de la population[604]. Prenant acte de ce désaveu, le ministre genevois de l'Éducation, Charles Beer, a promis le retour à une école plus traditionnelle pour la rentrée 2007.

604 Le taux de participation au référendum a été de 55 %, ce qui est élevé et démontre la volonté de la population de revenir à un modèle d'éducation plus traditionnel.

BIBLIOGRAPHIE

ASSOCIATION REFAIRE L'ÉCOLE (Page consultée le 15 octobre 2006). *Triomphe historique de notre initiative « Pour le maintien des notes à l'école primaire » (Initiative n° 121*), [en ligne], http://www.arle.ch/

UNIVERSITÉ DE GENÈVE (Page consultée le 15 octobre 2006). *Règlement de l'enseignement primaire*, [en ligne], http://www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/CD-contrats/Reglement_EP_GE.html

CORRESPONDANCE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (Page consultée le 15 octobre 2006). *État de la réflexion sur le fonctionnement de l'enseignement primaire*, [en ligne], ftp://ftp.geneve.ch/primaire/Corr_juin_06.pdf

DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE GENEVOIS (Page consultée le 15 octobre 2006). *Individualiser les parcours de formation, apprendre à mieux travailler ensemble, placer les enfants au cœur de l'action pédagogique. Trois axes de rénovation de l'école primaire genevoise*, [en ligne], http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life/textes/Petit_Bleu.html

GROUPE DE PILOTAGE DE LA RÉNOVATION (Page consultée le 15 octobre 2006). *Vers une réforme de l'enseignement primaire genevois : propositions pour la phase d'extension de la rénovation entreprise en 1994*, [en ligne], http://www.esigge.ch/primaire/banque/pedago/renov/rapports/00ragpr2.pdf

HUTMACHER, Walo (1993). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire*, Genève, Service de la recherche sociologique.

INSTITUT DE RECHERCHE ET DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUE (Page consultée le 15 octobre 2006). *Les conditions de promotion et d'orientation au cours de la scolarité obligatoire en Suisse romande et au Tessin*, [en ligne], http://www.irdp.ch/publicat/textes/045.pdf

L'ACTUALITÉ.COM (Page consultée le 15 octobre 2006). *Retour des notes*, [en ligne], http://www.lactualite.com/education/article.jsp?content=20060911_153330_4944

LA FOIRE AUX CANCRES (Page consultée le 15 octobre 2006). *Rénovation 1993-2003, consultation 2004, rentrées 2005 et 2006, projet 2007*, [en ligne], http://cancres.blogspot.com/2006/09/rnovation-1993-2003-consultation-2004.html

PISA (Page consultée le 15 octobre 2006). *PISA 2003 : Compétences pour l'avenir*, [en ligne], http://www.portal-stat.admin.ch/pisa/download/Publikationen/national/RN1_CHF_FINAL_corr.pdf

RÉPUBLIQUE ET CANTON DE GENÈVE (Page consultée le 15 octobre 2006). *Le changement : un long fleuve tranquille?*, [en ligne], http://www.geneve.ch/sred/publications/docsred/1999/Changement.pdf

RÉPUBLIQUE ET CANTON DE GENÈVE (Page consultée le 15 octobre 2006). *Notes à l'école primaire : la décision populaire entrera en vigueur le 27 août 2007*, [en ligne], http://www.geneve.ch/fao/2006/20060929.asp

RÉPUBLIQUE ET CANTON DE GENÈVE (Page consultée le 15 octobre 2006). *Votation du 24 septembre 2006*, [en ligne], http://www.geneve.ch/votations/20060924/doc/Broch_Vot_24-09-06.pdf#search=%22r%C3%A9f%C3%A9rendum%20suisse%2024%20septembre%20%C3%A9ducation%20notes%22

SITE OFFICIEL DE L'ÉTAT DE GENÈVE (Page consultée le 15 octobre 2006). *13 priorités pour l'instruction publique genevoise*, [en ligne], ftp://ftp.genve.ch/dip/13priorites.pdf

SITE OFFICIEL DE L'ÉTAT DE GENÈVE (Page consultée le 15 octobre 2006). *Ce qui change à la rentrée*, [en ligne], http://www.geneve.ch/dip/rentree2005/changements.asp

SITE OFFICIEL DE L'ÉTAT DE GENÈVE (Page consultée le 15 octobre 2006). *École primaire, école première*, [en ligne], ftp://ftp.geneve.ch/primaire/object_pedag_2005.pdf

SITE OFFICIEL DE L'ÉTAT DE GENÈVE (Page consultée le 15 octobre 2006). *Enquête auprès de la volée 2000 des élèves de 6P : acquis et compétences des élèves, représentations des parents et des enseignants*, [en ligne], http://160.53.186.105/sred/publications/docsred/2003/OPEC6P-03.pdf

SITE OFFICIEL DE L'ÉTAT DE GENÈVE (Page consultée le 15 octobre 2006). *Évaluations*, [en ligne], http://www.geneve.ch/primaire/evaluations.html

SITE OFFICIEL DE L'ÉTAT DE GENÈVE (Page consultée le 15 octobre 2006). *Initiative populaire « Pour le maintien des notes à l'école primaire », (Initiative n°121)* [en ligne], http://www.geneve.ch/legislation/modrec/f/C110-9510.html

SITE OFFICIEL DE L'ÉTAT DE GENÈVE (Page consultée le 15 octobre 2006). *Objectifs d'apprentissage et plans d'études*, [en ligne], http://www.geneve.ch/primaire/objectifs_plans.html

SITE OFFICIEL DE L'ÉTAT DE GENÈVE (Page consultée le 15 octobre 2006). *Plan d'action pour l'école publique genevoise*, [en ligne], http://www.geneve.ch/dip/GestionContenu/detail.asp?mod=communique.html&id=138

SITE OFFICIEL DE L'ÉTAT DE GENÈVE (Page consultée le 15 octobre 2006). *Rénovation de l'enseignement primaire : où en est-on?*, [en ligne], http://www.geneve.ch/primaire/renovation.html

SITE OFFICIEL DE L'ÉTAT DE GENÈVE (Page consultée le 15 octobre 2006). *Rentrée 2006 - Le DIP lance un projet pilote à l'école des Tattes*, [en ligne], http://www.geneve.ch/dip/GestionContenu/detail.asp?mod=actualite.html&id=395

SITE OFFICIEL DE L'ÉTAT DE GENÈVE (Page consultée le 15 octobre 2006). *Résultats cantonaux de PISA 2003*, [en ligne], http://www.geneve.ch/dip/GestionContenu/detail.asp?mod=actualite.html&id=129

SITE OFFICIEL DE L'ÉTAT DE GENÈVE (Page consultée le 15 octobre 2006). *Suivi de la rénovation de l'enseignement primaire*, [en ligne], http://www.geneve.ch/sred/r_et_a/m1_recherches/cite0-1/2_renovation.html

TSRINFO.CH (Page consultée le 15 octobre 2006). *L'avenir de l'école genevoise dans les urnes*, [en ligne], http://www.tsr.ch/tsr/index.html?siteSect=200001&sid=7087263&cKey=1158999071000

CD-ROM

CD-ROM

ALBERTA – CD-ROM

ALBERTA EDUCATION, *Test de rendement et clé de correction 2001- 3e année, Mathématiques*, http://www.education.gov.ab.ca/french/M_12/evaluation/rendement/prev_tests/2001/math3_2001.pdf

ALBERTA EDUCATION, *Test de rendement et clé de correction 2001- 6e année, Mathématiques, Partie A : Les opérations et le sens des nombres*, http://www.education.gov.ab.ca/french/M_12/evaluation/rendement/prev_tests/2001/math6_PartieA_2001.pdf

ALBERTA EDUCATION, *Test de rendement et clé de correction 2001- 6e année, Mathématiques, Partie B : Choix multiples*, http://www.education.gov.ab.ca/french/M_12/evaluation/rendement/prev_tests/2001/math6_PartieB_2001.pdf

ALBERTA EDUCATION, *Test de rendement et clé de correction 2001- 6e année, Sciences*, http://www.education.gov.ab.ca/french/M_12/evaluation/rendement/prev_tests/2001/sci6_2001.pdf

ALBERTA EDUCATION, *Test de rendement et clé de correction 2001- 6e année, Études sociales*, http://www.education.gov.ab.ca/french/M_12/evaluation/rendement/prev_tests/2001/soc6_2001.pdf

BELGIQUE – CD-ROM

MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, DIRECTION DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION ET DU PILOTAGE INTERRÉSEAUX, *Évaluation externe en 3e année de l'enseignement primaire. Éveil – formation historique et géographique - Dossier de l'enseignant*, http://www.enseignement.be/@librairie/documents/EVAL/EXT/200211_3P/evalext76.pdf

MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, DIRECTION DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION ET DU PILOTAGE INTERRÉSEAUX, *Évaluation externe en 3e année de l'enseignement primaire- Éveil – formation historique et géographique- Résultats et commentaires*, http://www.enseignement.be/@librairie/documents/EVAL/EXT/200211_3P/evalext77.pdf

MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, DIRECTION DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION ET DU PILOTAGE INTERRÉSEAUX, *Évaluation externe en 3e année de l'enseignement primaire- Éveil – formation historique et géographique- Pistes didactiques*, http://www.enseignement.be/@librairie/documents/EVAL/EXT/200211_3P/evalext78.pdf

MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, DIRECTION DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION ET DU PILOTAGE INTERRÉSEAUX, *Évaluation externe en 3e année de l'enseignement primaire. Éveil – formation historique et géographique - Dossier de l'enseignant (Grille de correction)*, http://www.enseignement.be/@librairie/documents/EVAL/EXT/200211_3P/evalext74.pdf

NOUVELLE-ZÉLANDE – CD-ROM

Education Review Office (ERO)

ERO, *Rapport sur la qualité de l'enseignement (sciences), 2004*, http://www.ero.govt.nz/Publications/pubs2004/QualityofTeachinginYrs4&8Science.doc

ERO, *Rapport sur la qualité de l'enseignement (arts), 2004*, http://www.ero.govt.nz/Publications/pubs2004/QT4&8VisualArtsDec04.doc

ERO, *Rapport sur la qualité de l'enseignement (graphiques, cartes et tableaux), 2004*, http://www.ero.govt.nz/Publications/pubs2004/QltyofGraphsMapsTablesNov04%20.doc

ERO, *Rapport sur la qualité de l'enseignement (musique), 2004*, http://www.ero.govt.nz/Publications/pubs2004/QT4&8MusicDec04.doc

ERO, *Rapport sur la qualité de l'enseignement (lecture), 2005*, http://www.ero.govt.nz/Publications/pubs2005/QltyofTchYrs4&8Reading.doc

ERO, *Rapport sur la qualité de l'enseignement (anglais parlé), 2005*, http://www.ero.govt.nz/Publications/pubs2005/QTSpeakingJun05.doc

ERO, *Rapport sur la qualité de l'enseignement (technologie), 2005*, http://www.ero.govt.nz/Publications/pubs2005/QT_TechnologyJun05.doc

National Education Monitoring Project (NEMP)

NEMP, *Répertoire des rapports*, http://nemp.otago.ac.nz/i_reports.htm (cliquer sur le lien *survey*.)

New Zealand Council for Educational Research (NZCER) Projet Impact of Education Reforms (1989-1999)

Les documents du NZCER ne mentionnent pas les questionnaires employés. Cependant, les listes de figures et de tableaux en donnent un bon aperçu des questions posées aux parents, administrateurs, enseignants et directeurs.

NZCER, *1990, Impacts of Tomorrow's Schools*, http://www.nzcer.org.nz/pdfs/3600.pdf

NZCER, *1991, Impacts of Tomorrow's Schools*, http://www.nzcer.org.nz/pdfs/29.pdf

NZCER, *1992, Impacts of Tomorrow's Schools*, http://www.nzcer.org.nz/pdfs/271.pdf

NZCER, *1994, Impacts of Tomorrow's Schools*, http://www.nzcer.org.nz/pdfs/866.pdf

NZCER, *1997, Impacts of Tomorrow's Schools*, http://www.nzcer.org.nz/pdfs/2707.pdf

NZCER, *1999, Impacts of Tomorrow's Schools*, http://www.nzcer.org.nz/pdfs/7483.pdf

National School Sampling Study (NSSS)

NSSS, *Phase 1, 2002*, http://www.minedu.govt.nz/web/downloadable/dl7473_v1/cs7491---school-sampling-study1.pdf

NSSS, *Phase 2, 2003*, http://www.minedu.govt.nz/web/downloadable/dl8226_v1/nsss.pdf

NSSS, *Phase 3, 2003*, http://www.minedu.govt.nz/web/downloadable/dl8894_v1/curriculum-stocktake-report.pdf

NSSS, *Phase 4 (études de cas), 2004*, http://www.minedu.govt.nz/web/downloadable/dl8894_v1/curriculum-stocktake-case-studies.pdf

ONTARIO – CD-ROM

OFFICE DE LA QUALITÉ ET DE LA RESPONSABILITÉ EN ÉDUCATION, *Test en lecture, écriture et mathématiques, Français – Exemples 3e année 2005*, http://www.eqao.com/pdf_f/05/05P002f.pdf

OFFICE DE LA QUALITÉ ET DE LA RESPONSABILITÉ EN ÉDUCATION, *Test en lecture, écriture et mathématiques, Mathématiques – Exemples 3e année 2005*, http://www.eqao.com/pdf_f/05/05P001f.pdf

OFFICE DE LA QUALITÉ ET DE LA RESPONSABILITÉ EN ÉDUCATION, *Test en lecture, écriture et mathématiques, Français – Exemples 6e année 2005*, http://www.eqao.com/pdf_f/05/05P004f.pdf

OFFICE DE LA QUALITÉ ET DE LA RESPONSABILITÉ EN ÉDUCATION, *Test en lecture, écriture et mathématiques, Mathématiques – Exemples 6e année 2005*, http://www.eqao.com/pdf_f/05/05P003f.pdf

OFFICE DE LA QUALITÉ ET DE LA RESPONSABILITÉ EN ÉDUCATION, *Tests en lecture, écriture et mathématiques, 3e année et 6e année, Rapport individuel sur l'élève*, http://www.eqao.com/pdf_f/05/05p038f.pdf

OFFICE DE LA QUALITÉ ET DE LA RESPONSABILITÉ EN ÉDUCATION, *Tests en lecture, écriture et mathématiques, 3e année- Cahier de l'élève (Mathématiques), Guide de notation, 2004-2005*, http://www.eqao.com/pdf_f/anchor3605/SG_M3f.pdf

OFFICE DE LA QUALITÉ ET DE LA RESPONSABILITÉ EN ÉDUCATION, Grille de notation générique – Mathématiques, questions à réponse ouverte (tests de 3e année, de 6e année et de 9e année), http://www.eqao.com/Educators/Elementary/036/036_4.aspx?Lang=F&gr=036&Aud=Educators&gb=true

SUISSE – CD-ROM

Textes et rapports d'évaluation

CANTON DE GENÈVE, *Objectifs d'apprentissage 2005*, ftp://ftp.geneve.ch/primaire/object_pedag_2005.pdf

CANTON DE GENÈVE, *Texte d'orientation (1994)*, http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life/textes/Petit_Bleu.html

CANTON DE GENÈVE, *13 priorités pour l'instruction publique genevoise (2005)*, ftp://ftp.geneve.ch/dip/13priorites.pdf

CANTON DE GENÈVE, *Règlement de l'enseignement primaire (E.V. 22 août 2005)*, http://www.geneve.ch/legislation/modrec/f/C110p21.html

CANTON DE GENÈVE, *1er Rapport du GRI (1996)*, http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/mgt_main/Textes/Textes-1996/MGT-1996-01.html

CANTON DE GENÈVE, *2e Rapport du GRI (Janvier 1998)*, http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/mgt_main/Textes/Textes-1998/MGT-1998-02.html

CANTON DE GENÈVE, *3e Rapport du GRI (Septembre 1998)*, http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/mgt_main/Textes/Textes-1998/MGT-1998-03.html#1

CANTON DE GENÈVE, *Rapport du SRED (1999)*, http://www.geneve.ch/sred/publications/docsred/1999/Changement.pdf

CANTON DE GENÈVE, *Rapport du GEER (février 1999)*, Documentation Suisse : document pdf

CANTON DE GENÈVE, *Rapport Erasm (Novembre 2003)*, Documentation Suisse : document pdf

CANTON DE GENÈVE, Enquête du SRED (2003), Enquête auprès de la volée 2000 des élèves de 6P- Acquis et compétences des élèves, représentations des parents et des enseignants, http://160.53.186.105/sred/publications/docsred/2003/OPEC6P-03.pdf

Questionnaires, épreuves et examens

GPR, 1998, *Questionnaire aux enseignants de l'école primaire genevoise*, http://www.geneve.ch/sred/publications/docsred/1999/Changement.pdf

ERASM, 2003- Questionnaire sur la situation professionnelle des enseignants de l'École publique.

SRED, *2003- Test : les ballons (1re et 2e partie)*.

SRED, *2003- Questionnaire aux élèves de 6P - Comment j'apprends?*

SRED, *2003- Questionnaire aux parents d'élèves de 6P- L'école genevoise- Le point de vue des parents*.

SRED, *2003- Questionnaire aux enseignants de 6P-L'école genevoise*.