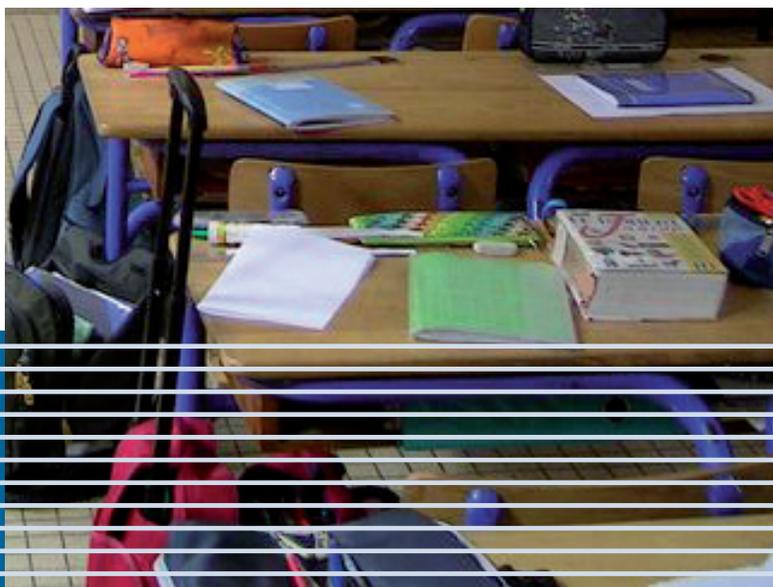


Projet « Profils de connaissance/compétence »

Phase 1 exploratoire – Résultats des deux enquêtes

Franca Armi et Elisabetta Pagnossin
avec la collaboration d'Alina Matei



Projet

« Profils de connaissance/compétence »

Phase 1 – Résultats des deux enquêtes exploratoires

Franca Armi et Elisabetta Pagnossin
avec la collaboration d'Alina Matei

Publication Institut de recherche et de documentation pédagogique - IRDP, Neuchâtel
Auteurs Franca Armi et Elisabetta Pagnossin avec la collaboration d'Alina Matei
Mise en page Corinne Martin (IRDP)
Couverture Marc-Olivier Schatz
Diffusion IRDP
Case postale 556
CH-2002 Neuchâtel
irdp@ne.ch
<http://www.irdp.ch>

Remerciements

Nos remerciements vont à l'ensemble du personnel administratif de l'IRDP pour l'aide apportée au projet avec un merci particulier à Doris Penot pour sa précieuse collaboration à la préparation des documents et à l'envoi des nombreux questionnaires et à Corinne Martin pour la relecture des textes et la mise en page.

Nous remercions également tous les membres du groupe d'accompagnement et les collègues de l'IRDP pour leur travail et leur soutien, les directions des établissements scolaires ainsi que l'ensemble des répondant.e.s aux deux enquêtes exploratoires.

© IRDP éditeur, Neuchâtel 2011

ISBN 978-2-88198-023-7

Imprimé en Suisse

RÉSUMÉS

Résumé

La Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) a confié à l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP) la réalisation du projet intercantonal « Profils de connaissance/compétence » (art. 16 de la Convention scolaire romande). L'objectif du projet était de créer un dispositif d'information commun à tous les cantons romands, destiné à renseigner les écoles du degré secondaire II et les maîtres d'apprentissage. Pour répondre à ce mandat, l'IRDP a mené deux enquêtes exploratoires par questionnaire, dont les résultats sont présentés ici.

Pour la première enquête, au printemps 2009, des représentant.e.s du secondaire II ont été interrogé.e.s, notamment la direction de tous les établissements romands, ainsi que des représentant.e.s des milieux professionnels, de l'orientation et du *case management*. Cette enquête a permis d'inventorier les informations jugées les plus utiles dans un futur dispositif.

Au printemps 2010, une deuxième enquête a été effectuée auprès de l'ensemble des enseignant.e.s de 11^e année (ancienne 9^e) de toutes les disciplines. Le but était de vérifier si la récolte des informations souhaitées par les participant.e.s à la première étude était faisable et réaliste, et leur transmission possible.

Riassunto

La Conferenza intercantonale dell'istruzione pubblica della Svizzera romanda e del Ticino (CIIP) ha affidato all'Istituto di ricerca e di documentazione pedagogica (IRDP) la realizzazione del progetto intercantonale " Profili di conoscenze/competenze " (art. 16 della Convenzione scolastica romanda). L'obiettivo del progetto era di creare un dispositivo comune a tutti i cantoni romandi, destinato ad informare le scuole secondarie superiori ed i maestri e le maestre di tirocinio. Per rispondere a questo mandato, l'IRDP ha condotto due inchieste esplorative tramite questionario, i cui risultati sono qui riportati.

Per la prima inchiesta, primavera 2009, rappresentanti del secondario superiore sono stati interrogati/e, in particolare la direzione di tutti gli istituti scolastici romandi, rappresentanti del mondo del lavoro, dell'orientamento professionale e del *case management*. Questa inchiesta ha permesso di fare l'inventario delle informazioni giudicate le più utili per un futuro dispositivo.

Nella primavera del 2010, è stata effettuata una seconda inchiesta presso tutti/e gli/le insegnanti dell'ultimo anno di scuola obbligatoria di tutte le discipline. Lo scopo era di verificare se la raccolta delle informazioni desiderate dai/dalle partecipanti alla prima inchiesta era fattibile, realistica e se la loro trasmissione era possibile.

Abstract

The Intercantonal Conference of Public Education in the French and Italian speaking part of Switzerland (CIIP) has entrusted the Institute of Educational Research and Documentation (IRDP), with the Intercantonal project "Profiles of knowledge/competence" (art. 16 of Western Switzerland School Convention). The aim of the project is to create an information device common to all cantons in western Switzerland in aid of upper secondary schools and vocational trainers. To meet this mandate, the IRDP conducted two exploratory surveys by questionnaire, whose results are presented here.

For the first survey in spring 2009, representatives of the upper secondary level were interviewed, particularly head teachers of all schools in western Switzerland as well as representatives from occupational environments, vocational and educational guidance and case management. This investigation provided a collection of considerable information most useful in a future device.

In spring 2010 a second survey was conducted among all teachers of the last year of compulsory education in all disciplines. The aim was to verify whether the collection of information wished by participants in the first study was feasible, realistic and if their transmission was possible.

Zusammenfassung

Die Regionalkonferenz der Erziehungsdirektorinnen und -direktoren der Westschweiz und des Tessins (CIIP) hat das Institut für Bildungsforschung und Dokumentation (IRDP) beauftragt, das interkantonale Projekt „Wissens- und Kompetenzprofile“ (Art. 16 der Westschweizer Schulvereinbarung) zu realisieren. Ziel des Projektes war es, ein gemeinsames Informationsinstrument zuhanden der Schulen der Sekundarstufe II und der Lehrmeister und Lehrmeisterinnen zu schaffen. Um dieses Mandat zu erfüllen, führte das IRDP zwei explorative Fragebogenerhebungen durch, deren Resultate hier präsentiert werden.

Für die erste Untersuchung wurden im Frühling 2009 Vertreter/-innen der Sekundarstufe II befragt, insbesondere die Leitungen aller Westschweizer Schulen, sowie Vertreter/-innen der Berufswelt, der Berufsberatung und des *Case Managements*. Diese Untersuchung erlaubte es, eine Bestandsaufnahme der Informationen zu erstellen, die für ein zukünftiges Instrument am wichtigsten beurteilt werden.

Im Frühling 2010 wurde bei den Lehrpersonen aller Fächer des 11. Schuljahres (vorher 9. Schuljahr) eine zweite Untersuchung durchgeführt. Ziel war es zu überprüfen, ob die Informationen, welche von den Teilnehmenden der ersten Untersuchung als wünschbar eingeschätzt worden waren, machbar und realistisch sind sowie ob deren Weitergabe möglich ist.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|-----|
| INTRODUCTION | 3 |
| PREMIÈRE PHASE - PREMIÈRE ÉTAPE | |
| QUESTIONNAIRE EXPLORATOIRE 1 | 15 |
| Population interrogée | 15 |
| RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE EXPLORATOIRE 1 | 19 |
| Répondant.e.s | 19 |
| Vers un dispositif détaillé | 20 |
| Compétences disciplinaires | 21 |
| – <i>Langues</i> | 21 |
| – <i>Mathématiques et sciences de la nature</i> | 25 |
| – <i>Sciences de l'homme et de la société</i> | 28 |
| – <i>Arts</i> | 30 |
| – <i>Corps et mouvement</i> | 32 |
| Capacités transversales | 34 |
| Questions générales et évaluation | 37 |
| Informations complémentaires | 38 |
| Remarques générales | 40 |
| CONCLUSIONS | 44 |
| 1 ^{RE} ÉTAPE – Annexe – Questionnaire Q1 | 47 |
| Annexe au questionnaire – Les Capacités transversales | 60 |
| PREMIÈRE PHASE - DEUXIÈME ÉTAPE | |
| QUESTIONNAIRE EXPLORATOIRE 2 | 67 |
| Population interrogée | 68 |
| RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE EXPLORATOIRE 2 | 69 |
| Répondant.e.s | 69 |
| Compétences disciplinaires | 78 |
| – <i>Langues</i> | 78 |
| – <i>Mathématiques et sciences de la nature</i> | 83 |
| – <i>Sciences de l'homme et de la société</i> | 88 |
| – <i>Arts</i> | 90 |
| – <i>Corps et mouvements</i> | 93 |
| Capacités transversales | 95 |
| Évaluation | 104 |
| Informations complémentaires | 109 |
| Opinions et pratiques professionnelles des enseignant.e.s | 111 |
| Remarques et suggestions | 125 |
| CONCLUSIONS | 126 |
| 2 ^E ÉTAPE – Annexe 1 – Questionnaire Q2 | 129 |
| Annexe au questionnaire – Les Capacités transversales | 147 |
| 2 ^E ÉTAPE – Annexe 2 – Tableaux supplémentaires | 149 |
| 2 ^E ÉTAPE – Annexe 3 – Commentaires et propositions | 155 |

Introduction

Cette publication a pour but de présenter les résultats de deux enquêtes exploratoires menées dans le cadre du projet « Profils de connaissance/compétence » de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP).

Mandat

Le 15 avril 2005 la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) a annoncé sa volonté de créer un Espace romand de la formation. Cet espace de formation reflète et complète, au niveau romand, aussi bien le contenu de l'Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS) de la Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) que les articles constitutionnels en matière d'éducation et de formation modifiés après la votation populaire de 2006.

Le 20 septembre 2007, la CIIP a mandaté l'IRDP pour l'élaboration du projet « Profils de connaissance / compétence »¹ pour la fin de la scolarité obligatoire (11^e année, ancienne 9^e). Le projet doit concrétiser l'énoncé de l'article 16 de la Convention scolaire romande² (CSR), qui stipule que « pour la fin de la scolarité obligatoire, les cantons parties à la Convention élaborent des profils de connaissance/compétence individuels destinés à documenter les écoles du degré secondaire II et les maîtres d'apprentissage. »

Ce projet s'insère dans un ensemble de projets rattachés à d'autres articles figurant dans la CSR (et le concordat HarmoS), plus ou moins étroitement reliés entre eux (cf. Encadré 1). En ce qui concerne le projet « Profils de connaissance/compétence », on peut mentionner plus particulièrement parmi les domaines découlant de HarmoS le « Plan d'études romand (PER) » (art. 7 et 8) ainsi que les « Portfolios » (art. 10), et les « Épreuves romandes » (art. 15), comme domaine de coopération régionale.

Dans un cadre plus large, il est possible d'insérer le projet « Profils de connaissance / compétence » dans le panorama des dispositifs et projets complémentaires³ visant la

1 Le pré-projet (élaboration du projet pour le soumettre à l'approbation de la CIIP) a débuté le 1er février 2008; il a été accepté par le Comité de pilotage (COPIL) le 21 avril 2008, par la Conférence des Secrétaires généraux (CSG) le 14 mai 2008 et par la CIIP lors de sa séance des 5 et 6 juin 2008. Le projet a donc démarré officiellement en juin 2008 avec un financement assuré pour 43 mois.

Le COPIL a pour mission de valider les décisions intermédiaires majeures du projet et le résultat final à l'intention de la CIIP; il est composé de Elisabeth Baume-Schneider, Christian Berger (jusqu'à avril 2011), Olivier Maradan (dès avril 2011), Jean-François Lovey et Matthias Behrens.

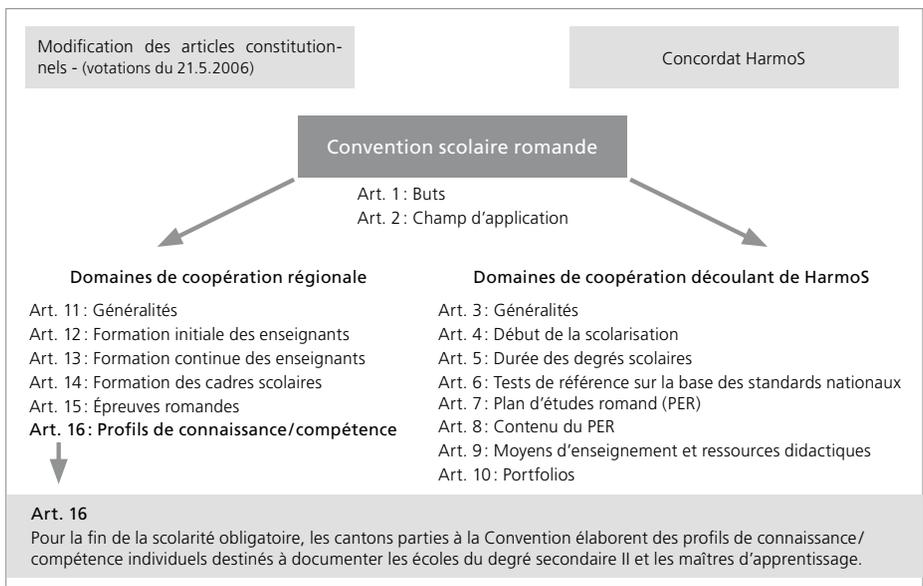
2 Elle a été adoptée lors de la séance plénière de la CIIP du 21 juin 2007; elle est entrée en vigueur le 1er août 2009 dans tous les cantons romands, en même temps que le concordat HarmoS, après avoir franchi toutes les étapes juridiques et parlementaires.

3 Par exemple, le « Bilan de situation » (lignes directrices de la CDIP), les « Profils d'exigences » (projet commun de l'USAM et de la CDIP), le « Bilan d'orientation », etc.

transition entre le secondaire I et le secondaire II.

Un groupe d'accompagnement externe, composé de représentant.e.s du secondaire I, du secondaire II ainsi que de chercheur.e.s, suit l'équipe du projet⁴ dans les phases conceptuelles et méthodologiques.

Encadré 1: Contexte du projet



Objectif du projet

Par l'article 16 de la Convention scolaire romande, la CIIP souligne la nécessité d'assurer la continuité et l'enchaînement des apprentissages entre les cycles obligatoire et post-obligatoire, quelle que soit la filière suivie par l'élève. Cette préoccupation est partagée par les autorités politiques au plan national.

D'après le *Rapport explicatif* à la CSR du 15 novembre 2007 (p.26):

« Les profils permettront de mieux présenter le passage de l'école obligatoire aux filières de l'école post-obligatoire (y.c. formation professionnelle) et le passage à la vie active. Ils serviront également à documenter avec précision les maîtres d'apprentissage et les écoles du secondaire II sur les capacités des élèves.

Les profils de connaissance/compétence sont basés sur un référentiel permettant d'affiner la communication relative aux connaissances et compétences acquises par un élève. Ainsi, dans les disciplines choisies, des connaissance/compétences seront définies et chaque élève pourra mettre en valeur ses acquisitions par rapport à ce catalogue.

⁴ L'équipe du projet est composée d'Elisabetta Pagnossin (cheffe de projet), Franca Armi (collaboratrice scientifique) et Alina Matei (méthodologue).

L'objectif est d'enrichir les informations décrivant les capacités des élèves au sortir de l'école obligatoire en complétant les résultats scolaires par des informations spécifiques sur des connaissances/compétences dans les diverses disciplines du plan d'études. Prévus en dernière année de scolarité obligatoire, les profils serviront à l'orientation scolaire et professionnelle et à renseigner les acteurs de la formation générale et de la formation professionnelle appelés à accueillir les jeunes issus de l'école obligatoire (transition).

Ces informations compléteront les dispositifs certificatifs de chaque canton en ajoutant à l'appréciation globale et unique dans une discipline des indications plus fines sur les capacités de l'élève. »

Le projet s'articule autour de deux axes principaux : l'harmonisation de l'information donnée sur les élèves à la sortie de l'école obligatoire (axe horizontal) et la transition entre le secondaire I et le secondaire II (axe vertical).

L'**objectif du projet** est donc de créer un dispositif d'information commun à tous les cantons romands pour compléter les renseignements sur les capacités de chaque élève à la sortie de l'école obligatoire⁵. Ce dispositif intercantonal devrait être rempli par les enseignant.e.s de 11^e année en complément aux carnets/bulletins cantonaux en vigueur. Le dispositif est destiné à renseigner les écoles du degré secondaire II (formation professionnelle et générale) et les maîtres d'apprentissage en vue de faciliter la transition.

Déroulement du projet

Pour la réalisation du mandat, nous avons divisé le projet en deux phases : une première phase exploratoire, en deux étapes, et une deuxième phase d'évaluation (cf. Encadré 2). La présente publication se situe à la fin de la première phase du projet (2008-2010). La deuxième phase du projet, initialement prévue au cours de l'année 2011, est actuellement en attente de nouvelles directives de la part des mandataires.

En partant de l'énoncé de l'article 16 de la CSR, qui précise que les destinataires du dispositif intercantonal sont les écoles du secondaire II et les maîtres d'apprentissage, nous avons commencé la phase exploratoire par une enquête auprès des représentant.e.s du secondaire II. Le but de cette première étape était d'inventorier les informations jugées les plus utiles par les représentant.e.s du secondaire II, parmi les connaissances et compétences prévues dans le PER et les dispositifs cantonaux et intercantonaux en vigueur. Nous avons tenté de préciser plus particulièrement le degré d'importance ainsi que le niveau de détail de l'information souhaitée. Il ne s'agissait donc pas de définir les connaissances ou les compétences que les élèves doivent atteindre car ces définitions sont déjà contenues dans les documents officiels.

S'agissant d'un dispositif intercantonal de fin de scolarité obligatoire, le corps enseignant sera le premier concerné puisqu'il sera chargé de le remplir. C'est en partant de ce constat

⁵ Il faut noter que ce projet s'est construit durant une période de changements (toujours en cours) et que nous avons dû faire un travail d'adaptation continue aux conditions des autres projets qui se sont déroulés en parallèle. Par exemple, la version stabilisée du PER n'a été adoptée qu'en mai 2010.

que dans la deuxième étape, nous avons questionné les enseignant.e.s de 11^e année (de toutes les disciplines) afin de savoir si la collecte de telles informations (avec le niveau de détail proposé) était réaliste et faisable. Dans la limite du possible, nous avons essayé de garder un certain parallélisme entre les deux enquêtes.

La mise en commun des résultats obtenus lors de la phase exploratoire, nous a permis de rédiger le rapport intermédiaire⁶ (janvier 2011) destiné uniquement aux instances politiques. Ce rapport intermédiaire contient une première ébauche des différentes parties du futur dispositif⁷ basée sur les réponses majoritaires des répondant.e.s aux deux enquêtes. Il met en évidence une série de questions restées ouvertes ainsi qu'un certain nombre de problèmes soulevés.

Encadré 2: Déroulement du projet



Contraintes du projet et stabilisation des concepts

Le projet « Profils de connaissance / compétence » s'insère dans une période de réformes qui délimitent les marges de manœuvre de sa réalisation. De plus, il s'insère également dans un panorama de projets en cours et de dispositifs déjà existants qui concernent d'une manière ou d'une autre la transition entre le secondaire I et le secondaire II.

L'article 16 de la CSR est évidemment une prémisses incontournable qui délimite clairement les élèves concernés par les profils (fin de la scolarité obligatoire) ainsi que les destinataires

6 Rapport non publié.

7 C'est-à-dire: Explications accompagnant le futur dispositif; Informations sur les disciplines; Capacités transversales; Outils et compétences informatiques – MITIC; Spécificités cantonales figurant dans le PER; Autres cours à option ou facultatifs; Informations complémentaires; et Autres éléments du dispositif.

de ces derniers (les écoles du secondaire II et les maîtres d'apprentissage). De plus, il est clairement spécifié que ces informations compléteront les dispositifs certificatifs de chaque canton en ajoutant à l'appréciation globale et unique dans une discipline des indications plus fines sur les capacités des élèves. S'agissant d'un projet touchant l'ensemble des cantons romands, le référentiel le plus logique à utiliser est le PER, accompagné des dispositifs cantonaux et intercantonaux en vigueur au moment de la phase exploratoire. En effet, il reflète le gros travail de réflexion et de mise en commun déjà fait dans un cadre intercantonal. Les objectifs prioritaires définis par le PER (à atteindre à la fin du 3^e cycle) constituent une base uniforme, car ils sont communs aux cantons romands et donc utiles pour construire les questionnaires en vue de l'établissement de profils de connaissance / compétence intercantonaux. La terminologie du PER ainsi que les définitions qu'il contient seront également reprises telles quelles par le projet.

Une autre contrainte incontournable est donnée par l'article 10 de la CSR⁸ qui prévoit l'élaboration de portfolios pour que les élèves puissent attester de leurs connaissances et compétences. Il en résulte que les profils de connaissance/compétence des élèves en fin de scolarité obligatoire doivent se différencier de tout « modèle portfolio », sans pour autant exclure la complémentarité entre ces deux dispositifs.

La première difficulté à laquelle nous nous sommes confrontées dès l'élaboration du pré-projet, est le caractère polysémique des termes « profil » et « compétence ». Alors que pour le terme « profil » le mandat ne précisait pas une définition de départ, pour le terme « compétence » nous étions étroitement liées à la définition du PER (notre référentiel principal).

Le terme « profil » prête à confusion et nous a souvent amenées à préciser la définition que nous avons retenue. Premièrement, il est utilisé également dans d'autres projets qui se sont développés en parallèle, notamment les « Profils d'exigences pour la formation professionnelle initiale » ou les « Profils de compétences de l'Union cantonale des arts et métiers de Zurich ». Deuxièmement, l'idée de « profil » renvoie souvent à un dispositif qui ressemble davantage à un portfolio, au résultat d'un bilan de situation ou à celui d'une série de tests d'aptitude ou d'intérêt, qui correspondent davantage à d'autres projets. Enfin, le terme « profil » est communément défini comme « ensemble des traits caractéristiques d'une chose, d'une situation ou d'une catégorie de personnes »⁹. Dans ce cas, un « profil de connaissance/compétence » nous renvoie à un concept plus spécifique. Or, pour ce projet le profil de l'élève que nous devons élaborer doit présenter les connaissances et les compétences acquises à la fin de la scolarité obligatoire indépendamment de la formation choisie pour le secondaire II (formation générale ou professionnelle). Il ne peut donc pas tenir compte des spécificités liées à un type d'école ou à un regroupement de métiers (pour cela il y a les « profils d'exigences » cités plus haut) et inclure toutes les combinaisons possibles. En admettant que cela soit faisable, un tel profil serait illisible et inutilisable.

Dans la littérature, la notion de « profil de compétence » est principalement associée aux qualifications d'une profession, à un aperçu du contenu des métiers, à des compétences

8 « Les cantons parties à la Convention veulent à ce que les élèves puissent attester de leurs connaissances et compétences au moyen des portfolios nationaux et/ou internationaux recommandés par la CDIP. »

9 Trésor de la langue française : <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv4/showpws.exe?p=combi.htm>

spécifiques ou à la gestion des ressources humaines. Un peu moins souvent, cette notion s'associe aux compétences spécifiques d'une formation professionnelle, à l'auto-évaluation, à l'élaboration de portfolios, de plans d'études ou à des tests psychologiques.

Par exemple, Van Beirendonck¹⁰ en 2006 écrit qu'« idéalement, un profil de compétence comprend aussi bien des compétences spécialisées (connaissances et mise en pratique de ces connaissances) que des compétences comportementales (qui traduisent les valeurs, la motivation personnelle et les compétences en un comportement qui contribue à un bon fonctionnement). [...] Il est essentiel d'obtenir une vision claire des conditions que le responsable d'une fonction doit satisfaire, mais il est tout aussi important de connaître la diversité de comportements nécessaires de la fonction et ce qui est permis ou non dans l'exercice de celle-ci. [...] Au niveau opérationnel, les profils de compétence constituent la pierre angulaire de la gestion des compétences. Ils forment, en fait le point de référence pour l'évaluation des compétences, leur développement et leur rémunération. »

On trouve un autre exemple de définition sur le site *Ressources humaines et Développement des compétences Canada*¹¹. Ici, « les profils des compétences essentielles décrivent la fréquence et le niveau de complexité de l'utilisation de ces compétences par divers groupes professionnels. Ils exposent comment les travailleurs d'une profession donnée se servent de chacune des neuf compétences essentielles. Au cours des dernières années, le gouvernement du Canada a réalisé des recherches pour examiner les compétences que les gens utilisent au travail. À partir des résultats de ces recherches et des entrevues menées auprès des travailleurs, des gestionnaires, des intervenants et des chercheurs de pointe, environ 250 profils des compétences essentielles ont été rédigés pour diverses professions. »

Ou encore, dans un article paru sur le site québécois *Région au travail*¹²: quand on dit « profils de compétences », on fait référence à un « ensemble de compétences qui sont normalement appliquées à des groupes de postes, tels les groupes professionnels, ou propres à une fonction en particulier. Certaines organisations établissent en outre un ensemble de compétences fondamentales correspondant à leur mission et à leurs valeurs qu'elles appliquent à tous leurs employés. Bref, un profil de compétences est un document qui décrit l'ensemble des compétences particulières à un poste, un emploi, un groupe professionnel ou à une collectivité fonctionnelle. Souvent intégré dans la description des postes, le profil des compétences spécifie les connaissances (renseignements portant sur des concepts, des faits, une procédure ou l'ensemble des informations qui permettent à une personne de bien remplir une tâche [...]), les habiletés (niveau de compétence que possède une personne à exécuter des opérations avec adresse et précision [...]), les aptitudes (font référence à des qualités fondamentales, à une disposition naturelle d'un individu dans les principaux domaines suivants: intellectuel (cognitif), physique, psychomoteur, personnel [...]) et les autres caractéristiques (comprenant les exigences particulières concernant un

¹⁰ Van Beirendonck, L. (2006). Tous compétents ! Le management des compétences dans l'entreprise. Bruxelles : De Boeck.

¹¹ http://www.rhdcc-hrsdc.gc.ca/fra/competence/competences_essentielles/generale/guide_interpretation_tout.shtml http://www10.rhdcc.gc.ca/ce/Francais/CE_Profiles.aspx

¹² <http://www.regionautravail.com/employeur/article/etablir-un-profil-de-competences-deux-outils-pour-vous-aider/>

trait physique, la détention d'un titre professionnel, l'intérêt professionnel) que devrait posséder le titulaire du poste pour bien exécuter son travail. »

Dans un autre registre, Frey (2002)¹³ écrit que par une auto-évaluation, « une personne évalue ses propres compétences au moyen d'un questionnaire; les réponses sont traduites dans un profil actuel, et contrastées avec un profil de groupe, ainsi qu'avec un profil souhaité. » Selon l'auteur, « il est important de diagnostiquer des compétences professionnelles au niveau de l'individu et du groupe, de les comparer et d'initier sur cette base des mesures d'appui. Cette démarche d'orientation normative doit être mise en relation avec une orientation critériée (profil souhaitable). »

Un autre exemple d'utilisation de l'expression « profil de compétences » est tiré de la présentation d'un projet¹⁴ de février 2006 de la Conférence Suisse des directrices et directeurs de l'orientation professionnelle, universitaire et de carrière (CDOPU). Les auteurs font une distinction entre un « profil de compétence de base » comportant les acquis minimaux nécessaires à l'exercice de la profession et un « profil expérimenté » correspondant à une formation supérieure dispensée par des institutions de formation particulières. L'objectif visé du profil de compétences est la vérification des compétences spécifiques. Le profil de compétences est représenté sous la forme d'un tableau qui comporte quatre colonnes: les bénéficiaires, les compétences, les ressources (ensemble formé par les savoir-faire et les connaissances) et enfin la dernière colonne établit un système de cotation qui permet de définir le niveau de compétence minimal requis pour le profil de base ou expérimenté.

Pour ce qui concerne spécifiquement le domaine de l'éducation, nous trouvons que les ministères responsables de l'éducation dans plusieurs pays ont adopté une approche par compétences pour décrire les programmes scolaires. Dans ce cas les « profils de compétences » peuvent servir à définir les objectifs d'apprentissage, à préciser les contenus d'un curriculum ou d'un matériel pédagogique, à sélectionner les stratégies pédagogiques, les médias et les modes de diffusion de la formation (Paquette, 2002)¹⁵.

Par exemple, à l'école primaire du Grand-Duché de Luxembourg¹⁶, le « profil de compétences », est utilisé dans une démarche d'évaluation à vocation formative. Il se base sur des informations significatives, de préférence des pièces authentiques montrant la mise en œuvre de l'ensemble des savoirs mobilisé dans des situations complexes. Dans ce cas, le profil de compétences correspond à un bilan intermédiaire qui doit mettre en évidence jusqu'à quel niveau l'élève a développé les compétences essentielles pendant le cycle en question.

Au Québec, le « profil de compétences des programmes scolaires »¹⁷ est un « portrait de la situation actuelle des programmes et non d'un modèle théorique. Il contient 34 élé-

13 Frey, A. (2002). Kompetenzen in der Grundausbildung. Panorama, 2, 8-10.

14 « Formation de conseiller en orientation professionnelle, universitaire et de carrière: profil de compétences, procédure de validation des acquis, accréditation des institutions de formation. »

15 Paquette, G. (2002). Modélisation des connaissances et des compétences: un langage graphique pour concevoir et apprendre. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

16 Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg. (2008). L'approche par compétences. Enseignement primaire. Généralités. Luxembourg: Ministère de l'Éducation nationale et de la formation professionnelle.

17 Paquette, id. (p.181).

ments de compétences regroupés sous 7 compétences principales. Chaque élément de compétence est défini et commenté. En regard, on retrouve des verbes correspondant à des habiletés ou à des attitudes qui proviennent d'un cadre taxonomique dont les éléments sont décrits à un certain niveau de précision.» Plus loin dans son livre (p.252), Paquette écrit que la technique d'analyse et de construction d'un profil de compétences standardisé « comporte les sous-processus suivants : déterminer le ou les acteurs cibles, définir les tâches de ces acteurs ainsi que les connaissances correspondantes et les représenter sous la forme d'un modèle des connaissances, et enfin déterminer les habiletés requises des acteurs relativement à ces connaissances, en spécifiant le type et le niveau des habiletés. »

Pour limiter la confusion induite par le terme « profil » et pour nous différencier des autres projets en cours, pour la suite de nos travaux, nous avons remplacé la désignation « profils de connaissance/compétence » par l'expression « dispositif d'information intercantonal ». Cette dernière est volontairement plus neutre et reste pour le moment provisoire. Une fois l'outil construit et validé il faudra, à notre avis, lui trouver un « nom » plus approprié.

En ce qui concerne la notion de « compétence », l'analyse de la littérature nous a permis de découvrir un grand nombre de définitions plus ou moins similaires. D'abord utilisée dans les entreprises, la notion de « compétence » se retrouve aujourd'hui également dans l'enseignement, l'administration, les hôpitaux, etc. Cette notion, est également largement utilisée dans le langage courant, ce qui augmente encore la difficulté à trouver un consensus dans la formulation de sa définition. Différents auteurs s'accordent pour dire que la notion de compétence trouve son origine dans le discours propre au monde de l'entreprise et du travail et qu'elle est passée au monde scolaire par l'intermédiaire de la formation professionnelle. Les ministères de l'éducation de plusieurs pays occidentaux ont produit des programmes scolaires privilégiant la notion de compétence plutôt que des connaissances pour définir les objectifs à atteindre à la fin de la scolarité obligatoire. Citons la Grande Bretagne (milieu des années quatre-vingt), la communauté française de Belgique (années quatre-vingt-dix), la France (2005) et la Suisse romande, d'abord avec le plan cadre (2000-2004) puis avec le PER (2010). « Progressivement, les pays d'Europe centrale s'engagent dans la même voie depuis la chute du bloc soviétique. Ces évolutions ont été renforcées par les choix opérés par l'OCDE dans la conception du programme PISA (programme international de suivi des acquis des élèves) et par l'Union européenne à travers différentes recommandations de la Commission européenne. »¹⁸

Si l'on regarde les définitions données par les différents pays, on constate que la notion de « compétence » est loin de faire l'unanimité, que ce soit sur son sens ou sur son intérêt. Par exemple, comme le résume Carette en 2009¹⁹, « en Belgique, le décret de 1997 affirme que la compétence est *l'aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches*. Au Québec, c'est un *savoir agir complexe fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources*. Pour Philippe Perrenoud, en Suisse, c'est la *capacité d'agir efficacement dans un type défini de situations*. Bernard Rey, dans son livre *Les compétences transversales en*

¹⁸ Raulin, D. (2009). La délicate intégration des compétences dans les programmes. *Cahiers pédagogiques*, 476.

¹⁹ Carette, V. (2009). Travailler par compétences. *XYZep*, 34, I-VIII.

question (1996), l'explicite comme *le fait de savoir accomplir une tâche*. » En France, dans les explications de la mise en œuvre du *Livret Personnel de compétences (école primaire)*²⁰ du Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative, et de la Direction générale de l'enseignement scolaire, « une compétence est un ensemble cohérent et indissociable de connaissances, capacités et attitudes »²¹. Il est également précisé que « maîtriser une compétence, c'est pouvoir mobiliser et réinvestir des connaissances, des capacités et des attitudes afin d'atteindre un objectif précis dans une situation donnée. »

En 2006, Marcel Crahay, dans un article²² qui pose un regard critique sur la notion de « compétence », explique que « de manière générale, la notion de compétence renvoie à un *agir juste* en situation, impliquant la mobilisation articulée de ressources cognitives multiples. Elle se veut fédératrice, en proposant au monde pédagogique un concept unissant la cognition et l'action. » Plus loin dans l'article, l'auteur précise que « par sa dimension intégrative, la notion de compétence tente de combler le fossé entre les connaissances construites à l'école et les savoirs mobilisés dans l'action. Reste à savoir si la notion de compétence offre un cadre conceptuel à la mesure des attentes que focalise sur elle le monde pédagogique. » Sur ce dernier point, l'auteur exprime son incertitude et son scepticisme. Par le fait que cette notion vient du monde de l'entreprise et non pas directement du champ de la psychologie scientifique, il subsiste un vide théorique que les multiples définitions tentent de combler ou de dissimuler. Pour l'auteur, il serait donc urgent « d'entreprendre une critique conceptuelle serrée de la notion de compétence afin de dépasser le réductionnisme conceptuel qu'elle tend à instaurer. » Alors que « la problématique de la mobilisation en situation des ressources cognitives du sujet pose un vrai problème à la recherche psychopédagogique », Crahay conteste l'idée que la notion de compétence apporte une solution positive.

Comme nous l'avons précisé plus haut, dans le cadre de ce projet, nous nous sommes basées sur les définitions contenues dans le Plan d'études romand (référentiel principal du projet). Les grandes orientations du PER (définitions des domaines et de leurs contenus, organisation générale, examen des plans d'études nationaux et internationaux récents) sont issues des débats menés lors de la réalisation du plan cadre (2000-2004), ainsi que de la Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin du 30 janvier 2003 relative aux finalités et objectifs de l'école publique.

Parallèlement aux travaux d'élaboration du plan cadre, un groupe d'appui scientifique²³ a rédigé un commentaire explicatif contenant des réflexions sur le plan cadre et sur l'enseignement-apprentissage à l'école obligatoire. Ce texte déclare que les « compétences constituent des modes d'organisation des savoirs et des savoir-faire visant à assurer leur utilisation coordonnée en situation. Sans maîtrise des savoirs et savoir-faire constituants,

²⁰ <http://eduscol.education.fr/soclecommun>

²¹ Dans ce cas les connaissances sont « des connaissances fondamentales à acquérir et à mobiliser dans le cadre des enseignements disciplinaires », les capacités « des aptitudes à mettre en œuvre les connaissances dans des situations variées » et les attitudes indispensables sont une « ouverture aux autres, goût pour la recherche de la vérité, respect de soi et d'autrui, curiosité, créativité. »

²² Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 154, 97-110.

²³ Formé de professeur.e.s des sciences de l'éducation, spécialistes des théories de l'apprentissage, des curriculums, de l'évaluation et des didactiques (5 personnes).

la compétence n'existe pas. » Dans le plan cadre, le terme « compétence » est utilisé pour désigner « une unité de formulation plus globale qui permet à ce que chaque objectif corresponde à un ensemble intégré de savoirs et de savoir-faire. »

Dans le PER, une compétence est définie comme « possibilité, pour un individu, de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue d'exercer efficacement une activité considérée généralement comme complexe. » Par conséquent, c'est la définition de « compétence » que nous adoptons.

Objectif de cette publication

Le but de cette publication est de présenter les résultats de deux enquêtes exploratoires menées dans le cadre du projet « Profils de connaissance/compétence » indépendamment de leur transposition pour la création du dispositif intercantonal.

Le document se divise en deux parties, une pour chaque enquête, dans lesquelles nous avons décrit le déroulement des enquêtes, la population interrogée, la méthodologie ainsi que les résultats obtenus. Une copie des questionnaires est également annexée à chaque partie.

PREMIÈRE PHASE - PREMIÈRE ÉTAPE

Résultats du questionnaire exploratoire 1
pour la collecte d'informations
auprès des représentant.e.s du secondaire II

Questionnaire exploratoire 1

Dans ce premier questionnaire (Annexe 1), nous avons proposé une liste de thématiques qui regroupent de nombreuses connaissances et compétences que doit posséder un élève en fin de scolarité obligatoire, et dont les représentant.e.s du secondaire II pourraient juger intéressant et utile de connaître le niveau atteint. Cette liste est basée sur les dispositifs cantonaux et intercantonaux en vigueur et conforme à la version du Plan d'études romand (PER) mis en consultation le 26.8.2008. Sur les conseils du groupe d'accompagnement, des simplifications dans la terminologie ont été apportées afin de faciliter la compréhension des questions²⁴.

Par ce questionnaire, nous cherchions à savoir quelles étaient les informations estimées utiles et intéressantes pour construire un dispositif permettant une lecture intercantonale. Nous avons demandé des indications sur les compétences en général, afin qu'elles ne soient pas spécifiques aux filières, branches ou professions.

Le questionnaire est construit de la manière suivante. Une première question concerne le degré de satisfaction par rapport aux informations contenues actuellement dans les différents dispositifs certificatifs en vigueur. Suivent des questions sur les disciplines et le niveau de détail souhaité pour l'information (appréciation globale et/ou plus détaillée). Une partie est ensuite réservée aux Capacités transversales. La dernière partie contient des questions plus générales sur la forme et le contenu du futur dispositif. Plusieurs emplacements ont été prévus afin de permettre aux répondant.e.s de s'exprimer largement par toutes sortes de commentaires et suggestions.

Avec l'aide de deux membres du groupe d'accompagnement, nous avons testé une version provisoire du questionnaire auprès du directeur d'une école professionnelle, d'une responsable du case management et d'une vingtaine de personnes participant à la séance de coordination scolarité obligatoire - formation professionnelle du canton de Berne. Sur la base des commentaires reçus en retour et suite aux discussions avec le groupe d'accompagnement, nous avons préparé la version définitive de la Première étape – Questionnaire exploratoire 1.

Population interrogée

Pour délimiter la population concernée par le premier questionnaire, nous avons décidé de contacter tous les établissements du secondaire II de Suisse romande (il s'agit d'une enquête par recensement). Ceci représente 104 écoles, réparties dans les sept cantons (Tableau 1). Un même établissement peut regrouper différents types d'écoles selon les

²⁴ Par exemple, pour les Sciences de la nature l'ancien regroupement qui les subdivise en Physique, Biologie et Chimie a été privilégié.

cantons, le nombre d'établissements ne dépend donc pas seulement du nombre d'élèves et de la taille du canton, mais également de leur organisation. Dans certains cantons par exemple, les gymnases et les écoles de culture générale sont regroupés.

Tableau 1: Type d'établissement par canton (nombre)

| | BE | FR | GE | JU | NE | VS | VD | Total (n) |
|--|----|----|----|----|----|----|----|-----------|
| École professionnelle | 8 | 8 | 7 | 2 | 10 | 3 | 17 | 55 |
| École culture générale | 1 | 1 | 4 | | 2 | 3 | | 11 |
| École culture générale + professionnelle | 1 | | | 2 | | 1 | | 4 |
| Gymnase | 1 | | 7 | 1 | 3 | 3 | | 15 |
| Gymnase + École culture générale | 1 | 5 | 4 | | | | 9 | 19 |
| Nombre total d'écoles | 12 | 14 | 22 | 5 | 15 | 10 | 26 | 104 |

Pour chaque établissement, nous avons envoyé le questionnaire à tous les directeurs.trices et doyens.nes, ce qui représente un total de 309 personnes (Tableau 2).

Ce premier groupe de répondant.e.s, le *groupe A*, (recensant tous les établissements du secondaire II) a été complété par un deuxième groupe, le *groupe hétérogène* (non représentatif), pour recueillir les opinions du monde économique et professionnel également concerné par le futur dispositif. En tout, nous avons envoyé 165 questionnaires à des associations professionnelles, à des entreprises (de tailles différentes), à des chef.fe.s experts, aux services d'orientation professionnelle, à des *case managers* et à des responsables de semestres de motivation (Tableau 3).

Tableau 2: Nombre de directeurs / doyens par canton (groupe A)

| | BE | FR | GE | JU | NE | VS | VD | Total (n) |
|--|----|----|----|----|----|----|-----|-----------|
| École professionnelle | 15 | 28 | 29 | 3 | 16 | 11 | 68 | 170 |
| École culture générale | 1 | 2 | 4 | | 2 | 6 | | 15 |
| Gymnase | 1 | | 18 | 1 | 3 | 7 | | 30 |
| Gymnase + École culture générale | 3 | 14 | 29 | | | | 41 | 87 |
| École culture générale + professionnelle | 1 | | | 2 | | 4 | | 7 |
| Nombre total de personnes | 21 | 44 | 80 | 6 | 21 | 28 | 109 | 309 |

Tableau 3: Présentation du groupe hétérogène

| | BE | FR | GE | JU | NE | VS | VD | Romand | Suisse | Total (n) |
|-------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|--------|--------|-----------|
| Entreprise | 6 | 11 | 13 | 10 | 11 | 13 | 11 | 7 | 1 | 83 |
| Fédération | 1 | 6 | 6 | 3 | 6 | 5 | 15 | 10 | 7 | 59 |
| Orientation ²⁵ | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | 7 |
| Semo, CM, autre ²⁶ | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 5 | 1 | | 16 |
| Total (n) | 10 | 21 | 20 | 15 | 20 | 21 | 32 | 18 | 8 | 165 |

²⁵ Chef.fes des Services d'orientation scolaire et professionnelle.

²⁶ Représentant.e.s des Semestres de motivation (Semo), du case management (CM) ou autre.

Afin d'éviter de multiplier les questionnaires spécifiques adressés exclusivement aux représentant.e.s des disciplines concernées (avec des parties qui seraient communes, pour les compétences non disciplinaires, et dont l'appréciation pourrait être faite collégalement par les enseignant.e.s), dans les consignes du questionnaire nous avons explicitement demandé aux directeurs.trices et aux doyens.nes de se concerter avec le corps enseignant pour répondre aux questions liées à une discipline particulière. De même, nous avons laissé la possibilité aux membres du groupe hétérogène de se concerter avec des collègues. Les deux groupes seront toujours analysés séparément, car le groupe hétérogène n'étant pas représentatif, ses réponses ne pourront être utilisées qu'à titre d'exemple.

Le questionnaire a été envoyé le 4 février 2009 avec un délai de réponse au 13 mars 2009. Le 16 mars 2009 nous avons relancé 231 personnes : les directeurs.trices et les doyens.nes de tous les établissements où personne n'avait répondu pour le groupe A, ainsi que quelques personnes du groupe hétérogène ²⁷.

²⁷ Nous avons donné un délai de réponse au 8 avril 2009.

Résultats du questionnaire exploratoire 1

Répondant.e.s

Le taux de réponses pour le *groupe A* a été de 41.7%. Sur les 104 établissements contactés, 63 (60.6%) ont envoyé la réponse d'au moins une des personnes sollicitées. Le Tableau 4 montre le nombre de répondant.e.s par établissement et par canton. Berne est le canton qui a le plus répondu avec 52% de retours et le Valais est le canton qui a répondu le moins avec seulement 29% de retours.

Le taux de réponses pour le *groupe hétérogène* a été de 35.1%. Sur les 165 questionnaires envoyés, 58 ont été retournés: 29 de la part d'entreprises de différentes tailles, 18 d'associations et de différentes fédérations, trois de chef.fes des services d'orientation scolaire et professionnelle, deux de case managers, trois de représentant.e.s du semestre de motivation et trois de chef.fes experts ASE (assistantes/assistants socio-éducatifs).

Tableau 4: Nombre de répondant.e.s du groupe A par canton

| | BE | FR | GE | JU | NE | VS | VD | Total (n) |
|--|----|----|-----------------|----|----|----|----|-----------|
| École professionnelle | 6 | 15 | 7 | 2 | 6 | 6 | 35 | 77 |
| École culture générale | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 4 |
| Gymnase | 1 | 0 | 10 | 1 | 3 | 1 | 0 | 16 |
| Gymnase + École culture générale | 2 | 5 | 11 | 0 | 0 | 0 | 12 | 30 |
| École culture générale + professionnelle | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Autre | 0 | 0 | 1 ²⁸ | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Total (n) | 11 | 21 | 30 | 3 | 9 | 8 | 47 | 129 |

Parmi les 129 personnes du *groupe A*, 14 n'ont répondu à aucune question ou presque et ont donné leurs explications dans l'espace réservé aux remarques à la fin du questionnaire. Cinq représentant.e.s d'une même école professionnelle étaient en pleine période de recrutement au moment de la passation de notre questionnaire et ont préféré ne rien répondre plutôt que donner des réponses sans prendre le temps nécessaire à la réflexion. Les représentant.e.s de trois autres écoles professionnelles nous signalent ne jamais voir le dispositif certificatif de l'élève car c'est le maître d'apprentissage qui signe le contrat. Trois représentant.e.s d'une même école professionnelle pensent ne pas avoir les compétences requises pour répondre à ces questions en précisant n'avoir aucune idée des dispositifs certificatifs de fin de scolarité obligatoire. Deux représentant.e.s d'un même gymnase ne jugent pas nécessaire de fournir à chaque élève un document plus détaillé que ce qui existe

²⁸ Directeur du Service des classes d'accueil et d'insertion (SCAI).

actuellement. Ils/elles estiment cette démarche inadéquate et peu opérante. Pour finir, la doyenne d'une école professionnelle (qui a dû mal comprendre le but de notre démarche) se dit choquée par la démarche et le côté intrusif de ces renseignements. Pour elle, un diplôme ou des notes ont des valeurs en soi et cela suffit. Quant à la discipline, elle estime que chacun peut changer ou s'améliorer.

L'objectif étant de créer un dispositif intercantonal, les analyses par canton sont moins intéressantes et nous privilégierions les analyses par type d'établissement. Pour toutes les analyses, nous avons distingué les écoles professionnelles et les autres. Nous avons regroupé gymnases et écoles de culture générale pour deux raisons: d'une part, les réunir permet d'avoir des groupes plus équivalents au niveau des effectifs, d'autre part, ce choix s'impose en raison de l'organisation de certains cantons, où ils sont réunis. Dans le canton de Berne, un établissement regroupe l'école de culture générale et l'école professionnelle. Cet établissement étant un cas particulier, il sera exclu des analyses par type d'établissement.

Vers un dispositif détaillé

Globalement, très peu de personnes du *groupe A* sont *Très satisfaites* du degré de détail des informations contenues dans les carnets cantonaux actuellement en vigueur (2.6%) et un peu plus que la moitié des répondant.e.s font état d'une satisfaction *Assez élevée* (53.9%). Il n'y a pas de différences importantes selon le type d'école.

La majorité des répondant.e.s (66.4%) accordent un intérêt *Assez élevé* à la possibilité de disposer d'informations complémentaires (par rapport aux dispositifs certificatifs cantonaux en vigueur) concernant des compétences disciplinaires de l'élève et 11.2% se disent même *Très intéressés*, indépendamment du type d'école et du canton.

Le *groupe hétérogène* donne des réponses qui varient entre *Assez élevée* et *Peu élevée* pour la satisfaction par rapport au degré de détail des informations contenues dans les carnets cantonaux actuellement en vigueur et accorde une importance *Assez élevée* à d'éventuelles informations complémentaires.

En bref

Vers un dispositif détaillé

- La majorité des personnes sont *Assez satisfaites* des carnets/bulletins scolaires actuels. Seules 3% sont *Très satisfaites*.
- Intérêt notable pour des informations plus détaillées.

Compétences disciplinaires

Langues

Pour les Langues, nous avons demandé d'indiquer le degré d'intérêt pour une appréciation des compétences suivantes de l'élève :

- Appréciation globale
- Compréhension de l'écrit (lire et comprendre)
- Production de l'écrit (écrire des textes)
- Compréhension de l'oral
- Production de l'oral
- Fonctionnement de la langue (grammaire, orthographe, vocabulaire, conjugaison)

Français

Globalement, il y a un grand intérêt pour des informations plus détaillées sur cette discipline et seules quelques personnes (entre 1 et 7 selon les compétences) expriment un manque d'intérêt. Des détails sur la « compréhension » intéressent plus que ceux sur la « production », que ce soit pour l'oral ou pour l'écrit. Il y a une différence importante entre les types d'écoles (Tableau 5) : alors que les représentant.e.s des gymnases et des écoles de culture générale affirment avoir un intérêt *Très élevé* pour des détails sur le Français, l'intérêt des représentant.e.s des écoles professionnelles est le plus souvent *Assez élevé*. Si l'on dichotomise²⁹ les variables, les différences entre les établissements s'estompent pour toutes les compétences.

La majorité des personnes (74.8%) ne souhaitent pas avoir des informations plus détaillées sur les compétences en Français. Les quelques commentaires pour cette discipline (15 pour les écoles professionnelles et 11 pour les autres) montrent une inquiétude de la part des représentant.e.s du secondaire II concernant l'atteinte des objectifs (ce que le secondaire I devrait faire et ce qu'il fait en réalité), le contenu des cours et la façon de les évaluer. Ils montrent également une préoccupation quant à la mise en pratique des compétences acquises. La majorité des commentaires se focalisent sur la « Compréhension de l'écrit » et plus particulièrement sur la compréhension d'un texte avec la capacité d'en faire un résumé, d'en extraire les concepts et de savoir les retransmettre. Quatre représentant.e.s des écoles professionnelles précisent que de telles informations seraient intéressantes seulement pour certaines filières et une doyenne d'école professionnelle nous dit que ces informations existent déjà.

Le *groupe hétérogène* manifeste également un grand intérêt pour des informations plus détaillées sur cette discipline et personne n'exprime son manque d'intérêt. Les quelques

²⁹Nous avons recodé cette variable en deux catégories : *Très élevé* et *Assez élevé* forment ensemble une première catégorie *Très élevé/Assez élevé*, et les catégories *Peu élevé* et *Sans intérêt* forment ensemble une deuxième catégorie *Peu élevé/sans intérêt*. Nous avons testé à 95% la différence de pourcentages de la catégorie *Très élevé/Assez élevé* pour les écoles professionnelles et de la même catégorie pour les gymnases et les écoles de culture générale ; un test similaire a été réalisé pour la catégorie *Peu élevé/Sans intérêt* pour chaque type d'établissement.

commentaires portent essentiellement sur les thématiques déjà présentes dans notre liste et sur une différenciation à l'intérieur du « Fonctionnement de la langue » (par exemple entre orthographe et conjugaison).

Tableau 5: Degré d'intérêt pour des informations sur le Français par type d'école

| | Écoles professionnelles | | | | |
|-----------------------------|--|-----------------|---------------|------------------|--------------|
| | Très élevé (%) | Assez élevé (%) | Peu élevé (%) | Sans intérêt (%) | Nombre total |
| Appréciation globale | 29.7 | 54.7 | 14.1 | 1.6 | 64 |
| Compréhension de l'écrit | 44.6 | 38.5 | 16.9 | 0 | 65 |
| Production de l'écrit | 18.5 | 53.8 | 27.7 | 0 | 65 |
| Compréhension de l'oral | 36.9 | 47.7 | 15.4 | 0 | 65 |
| Production de l'oral | 26.6 | 50.0 | 23.4 | 0 | 64 |
| Fonctionnement de la langue | 13.8 | 52.3 | 32.3 | 1.5 | 65 |
| | Gymnases et écoles de culture générale | | | | |
| | Très élevé (%) | Assez élevé (%) | Peu élevé (%) | Sans intérêt (%) | Nombre total |
| Appréciation globale | 54.3 | 28.3 | 17.4 | 0 | 46 |
| Compréhension de l'écrit | 47.8 | 28.3 | 10.9 | 13.0 | 46 |
| Production de l'écrit | 41.7 | 34.8 | 10.9 | 13.0 | 46 |
| Compréhension de l'oral | 39.1 | 37.0 | 10.9 | 13.0 | 46 |
| Production de l'oral | 32.6 | 41.3 | 13.0 | 13.0 | 46 |
| Fonctionnement de la langue | 39.1 | 28.3 | 19.6 | 13.0 | 46 |

(Pourcentages calculés en lignes)

En bref

Français

- Grand intérêt pour des informations plus détaillées sur cette discipline.
- Les détails sur la « compréhension » intéressent davantage que ceux sur la « production ».
- La liste des informations proposées est suffisante.

Allemand et Anglais

Globalement, les résultats pour l'Allemand et l'Anglais sont équivalents. L'intérêt pour des informations sur ces disciplines est un peu moins élevé que pour le Français. Il faut noter que plusieurs formations professionnelles n'incluent pas l'enseignement des langues étrangères. Il n'est donc pas étonnant d'avoir des différences importantes selon les types d'écoles (Tableaux 6 et 7). Si l'on dichotomise les variables, la différence de proportions entre les types d'écoles est significative³⁰ pour toutes les compétences (exception faite pour l'appréciation globale).

Tableau 6 : Degré d'intérêt pour des informations sur l'Allemand par type d'école

| | Écoles professionnelles | | | | Nombre total |
|-----------------------------|--|-----------------|---------------|------------------|--------------|
| | Très élevé (%) | Assez élevé (%) | Peu élevé (%) | Sans intérêt (%) | |
| Appréciation globale | 16.1 | 41.9 | 30.6 | 11.3 | 62 |
| Compréhension de l'écrit | 3.3 | 44.3 | 41.0 | 11.5 | 61 |
| Production de l'écrit | 3.3 | 23.0 | 60.7 | 13.1 | 61 |
| Compréhension de l'oral | 13.1 | 34.4 | 41.0 | 11.5 | 61 |
| Production de l'oral | 16.4 | 26.2 | 45.9 | 11.5 | 61 |
| Fonctionnement de la langue | 8.2 | 19.7 | 54.1 | 18.0 | 61 |
| | Gymnases et écoles de culture générale | | | | Nombre total |
| | Très élevé (%) | Assez élevé (%) | Peu élevé (%) | Sans intérêt (%) | |
| Appréciation globale | 46.7 | 26.7 | 26.7 | 0 | 45 |
| Compréhension de l'écrit | 35.6 | 42.2 | 8.9 | 13.3 | 45 |
| Production de l'écrit | 33.3 | 42.2 | 11.1 | 13.3 | 45 |
| Compréhension de l'oral | 35.6 | 42.2 | 8.9 | 13.3 | 45 |
| Production de l'oral | 26.7 | 51.1 | 8.9 | 13.3 | 45 |
| Fonctionnement de la langue | 26.7 | 37.8 | 22.2 | 13.3 | 45 |

(Pourcentages calculés en lignes)

La majorité des personnes (86.1% pour l'Allemand et 86.1% pour l'Anglais) ne souhaitent pas avoir des informations plus détaillées sur les compétences en Allemand et en Anglais. Les quelques commentaires, provenant surtout des gymnases et des écoles de culture générale, portent essentiellement sur le niveau des acquis, par rapport à la classe, à l'établissement ou à une classification internationale. Comme pour le Français, un doyen d'école professionnelle, signale que l'Allemand est utile uniquement pour les candidats à la maturité professionnelle.

L'intérêt du *groupe hétérogène* pour des informations plus détaillées sur l'Allemand et l'Anglais varie entre *Assez élevé* et *Peu élevé*. Les quelques commentaires portent essentiellement sur les thématiques de notre liste et montrent une inquiétude concernant l'atteinte des objectifs.

³⁰Le test de proportions est valide uniquement pour la comparaison de la catégorie « Très élevé/Assez élevé » selon le type d'école.

Tableau 7 : Degré d'intérêt pour des informations sur l'Anglais par type d'école

| | Écoles professionnelles | | | | Nombre total |
|-----------------------------|--|-----------------|---------------|------------------|--------------|
| | Très élevé (%) | Assez élevé (%) | Peu élevé (%) | Sans intérêt (%) | |
| Appréciation globale | 16.1 | 46.8 | 30.6 | 6.5 | 62 |
| Compréhension de l'écrit | 6.6 | 47.5 | 39.3 | 6.6 | 61 |
| Production de l'écrit | 1.6 | 29.5 | 60.7 | 8.2 | 61 |
| Compréhension de l'oral | 13.1 | 36.1 | 44.3 | 6.6 | 61 |
| Production de l'oral | 13.1 | 32.8 | 45.9 | 8.2 | 61 |
| Fonctionnement de la langue | 6.6 | 23.0 | 55.7 | 14.8 | 61 |
| | Gymnases et écoles de culture générale | | | | Nombre total |
| | Très élevé (%) | Assez élevé (%) | Peu élevé (%) | Sans intérêt (%) | |
| Appréciation globale | 48.9 | 22.2 | 28.9 | 0 | 45 |
| Compréhension de l'écrit | 37.8 | 48.9 | 0 | 13.3 | 45 |
| Production de l'écrit | 31.8 | 52.3 | 2.3 | 13.6 | 44 |
| Compréhension de l'oral | 22.2 | 64.4 | 0 | 13.3 | 45 |
| Production de l'oral | 15.6 | 68.9 | 2.2 | 13.3 | 45 |
| Fonctionnement de la langue | 28.9 | 35.6 | 22.2 | 13.3 | 45 |

(Pourcentages calculés en lignes)

En bref

Allemand et Anglais

- Pour les gymnases et les écoles de culture générale, grand intérêt pour des informations plus détaillées sur ces disciplines.
- Plusieurs formations professionnelles n'enseignent que le Français.
- La liste des informations proposées est suffisante.

Remarques générales pour le domaine des Langues

Un représentant d'école professionnelle s'inquiète des élèves étrangers qui n'entrent pas dans le processus de qualification classique et un autre propose que l'on indique le nombre d'années suivies dans l'étude de chaque langue.

Un représentant d'un gymnase précise que bien que ces éléments soient de la plus haute importance pour l'enseignement, il ne n'est pas intéressé à disposer d'une appréciation spécifique à leur propos, et qu'une appréciation globale pour les langues suffit amplement. Si d'un côté les représentant.e.s du secondaire II s'attendent à ce que la maîtrise de la langue locale soit assurée au secondaire I, d'un autre côté, ils font des tests en début d'année pour constater le niveau des élèves.

Les commentaires du groupe hétérogène amènent des considérations globales sur le rôle de l'école obligatoire dans l'enseignement des langues. Le représentant d'une grande entreprise souhaiterait que les langues soient pratiquées autant à l'oral qu'à l'écrit; il estime que les enseignant.e.s devraient être de la langue maternelle qu'ils/elles enseignent et devraient donner les explications dans cette langue (en tout cas pendant la dernière année). Un représentant des semestres de motivation s'inquiète du fait que trop d'informations touchant aux compétences purement scolaires ne freinent davantage l'intégration des jeunes en difficulté.

Mathématiques et sciences de la nature

Mathématiques

Pour cette discipline nous avons demandé d'indiquer le degré d'intérêt pour une appréciation sur les compétences suivantes :

- Appréciation globale « Mathématiques »
- Géométrie
- Nombres (nombres réels, problèmes numériques, calculs)
- Opérations (fonctions, diagrammes, algèbre, calcul littéral et équations)
- Grandeurs et mesures

Globalement, il y a un grand intérêt pour des informations sur cette discipline. Exception faite pour la Géométrie qui compte une douzaine de personnes (10.8%) *Pas intéressées*, seules quelques personnes (5 ou 6) expriment leur *manque d'intérêt*. Pour l'appréciation globale, il n'y a pas de différences importantes selon le type d'école. Pour les autres compétences, les représentant.e.s des écoles professionnelles montrent majoritairement un intérêt *Très élevé* alors que pour les autres c'est plutôt un intérêt *Assez élevé* (Tableau 8). Si l'on dichotomise les variables, on constate que les différences entre les établissements s'estompent pour toutes les compétences.

La majorité des personnes (82.6%) ne souhaitent pas avoir des informations plus détaillées sur les compétences en Mathématiques. Les quelques commentaires portent essentiellement sur les quatre opérations et la règle de trois, avec un grand intérêt de savoir ce qui a été vraiment traité/acquis. La transposition des compétences acquises à la vie pratique présente également un intérêt (surtout pour les représentant.e.s des écoles professionnelles). Le directeur d'une école professionnelle a en effet l'impression que les Mathématiques « embrassent » une quantité de matières mais négligent les savoirs et les gestes essentiels. Il aimerait des élèves plus concrets/efficaces et moins « théoriques ». De plus, il se plaint des dégâts causés par l'introduction des calculatrices.

Tableau 8 : Degré d'intérêt pour des informations sur les Mathématiques par type d'école

| | Écoles professionnelles | | | | Nombre total |
|----------------------|--|-----------------|---------------|------------------|--------------|
| | Très élevé (%) | Assez élevé (%) | Peu élevé (%) | Sans intérêt (%) | |
| Appréciation globale | 44.6 | 38.5 | 16.9 | 0 | 65 |
| Géométrie | 32.3 | 29.2 | 27.7 | 10.8 | 65 |
| Nombres | 46.2 | 38.5 | 15.4 | 0 | 65 |
| Opérations | 33.8 | 32.3 | 32.3 | 1.5 | 65 |
| Grandeurs et mesures | 49.2 | 36.9 | 13.8 | 0 | 65 |
| | Gymnases et écoles de culture générale | | | | Nombre total |
| | Très élevé (%) | Assez élevé (%) | Peu élevé (%) | Sans intérêt (%) | |
| Appréciation globale | 52.2 | 26.1 | 21.7 | 0 | 46 |
| Géométrie | 13.0 | 54.3 | 21.7 | 10.9 | 46 |
| Nombres | 28.3 | 50.0 | 10.9 | 10.9 | 46 |
| Opérations | 30.4 | 47.8 | 10.9 | 10.9 | 46 |
| Grandeurs et mesures | 21.7 | 54.3 | 13.0 | 10.9 | 46 |

(Pourcentages calculés en lignes)

Le groupe hétérogène a globalement un intérêt Assez élevé pour des informations plus détaillées sur cette discipline et s'intéresse particulièrement à des informations sur les compétences en matière de « Grandeurs et mesures ». Les quelques commentaires portent sur les thématiques de notre liste et sur des précisions au sujet du degré de débrouillardise avec les pourcentages, la règle de trois et les calculs de base.

En bref

Mathématiques

- Grand intérêt pour des informations plus détaillées sur cette discipline.
- Un peu plus d'intérêt de la part des écoles professionnelles.
- La liste des informations proposées est suffisante.

Sciences de la nature

Pour cette discipline, nous avons demandé d'indiquer le degré d'intérêt sur une appréciation des compétences suivantes de l'élève :

- Appréciation globale « Sciences de la nature »
- Biologie
- Physique
- Chimie

Globalement, il y a un intérêt *Assez élevé* pour des informations sur cette discipline, exception faite pour la Biologie qui suscite majoritairement *Peu d'intérêt* (38.9%). La liste un peu plus détaillée que nous avons proposée intéresse davantage que des informations sur l'appréciation globale (surtout pour les représentant.e.s des écoles professionnelles). Les représentant.e.s des gymnases et des écoles de culture générale montrent toujours un intérêt plus élevé (Tableau 9). Si on dichotomise les variables, on constate que les types d'établissements se différencient de manière significative pour la Biologie et la Physique.

La majorité des personnes (89.7%) ne souhaitent pas avoir des informations plus détaillées sur les compétences en Sciences de la nature. Les quelques demandes concernent essentiellement des informations plus précises au sujet des programmes et des notions traitées/acquises. La doyenne d'une école professionnelle voudrait que les prérequis pour les sciences (structure, cellules, chimie de base, notions de mécanique, optique, électricité) soient bien acquis pour leur éviter de tout reprendre à zéro dans ces domaines.

Tableau 9 : *Degré d'intérêt pour des informations sur les Sciences de la nature par type d'école*

| | Écoles professionnelles | | | | Nombre total |
|----------------------|--|-----------------|---------------|------------------|--------------|
| | Très élevé (%) | Assez élevé (%) | Peu élevé (%) | Sans intérêt (%) | |
| Appréciation globale | 7.9 | 39.7 | 47.6 | 4.8 | 63 |
| Biologie | 3.2 | 25.8 | 58.1 | 12.9 | 62 |
| Physique | 19.4 | 38.7 | 35.5 | 6.5 | 62 |
| Chimie | 9.8 | 47.5 | 34.4 | 8.2 | 61 |
| | Gymnases et écoles de culture générale | | | | Nombre total |
| | Très élevé (%) | Assez élevé (%) | Peu élevé (%) | Sans intérêt (%) | |
| Appréciation globale | 25.0 | 38.6 | 25.0 | 11.4 | 44 |
| Biologie | 45.6 | 30.4 | 13.0 | 10.9 | 46 |
| Physique | 48.9 | 28.9 | 11.1 | 11.1 | 45 |
| Chimie | 41.0 | 30.8 | 15.4 | 12.8 | 39 |

(Pourcentages calculés en lignes)

Globalement, les répondant.e.s du *groupe hétérogène* n'ont pas un grand intérêt pour des informations sur ces disciplines. Un des répondants demande une « ouverture » sur le domaine de l'informatique et un autre revient à nos propositions.

En bref

Sciences de la nature

- Grand intérêt pour des informations plus détaillées sur cette discipline, surtout pour les écoles professionnelles.
- Les détails intéressent plus que l'appréciation globale.
- Plus d'intérêt de la part des gymnases et des écoles de culture générale.
- La liste des informations proposées est suffisante.

Remarques générales pour le domaine Mathématiques et Sciences de la nature

Les personnes qui font des commentaires s'intéressent surtout à la modalité et au contenu des cours. Deux représentant.e.s des écoles professionnelles focalisent sur les compétences spécifiques à chaque profession et précisent qu'il y a de toute façon un test de début d'année pour évaluer le niveau des élèves.

Dans le *groupe hétérogène*, la représentante d'une PME aimerait avoir des informations sur l'intérêt pour les sciences de l'environnement, les énergies durables et une sensibilisation à l'écologie.

Sciences de l'homme et de la société³¹

Pour ce domaine, nous avons demandé, pour chacune des disciplines, d'indiquer le degré d'intérêt sur une appréciation globale de l'élève pour la Géographie, l'Histoire et la Citoyenneté. Nous avons également demandé aux personnes interrogées d'indiquer si elles considèrent suffisant de disposer uniquement d'une appréciation globale, tout en laissant la possibilité d'ajouter d'éventuelles informations supplémentaires.

La majorité des personnes montre un degré d'intérêt *Peu élevé* pour une appréciation globale sur la Géographie (38.5%) et l'Histoire (42.2%) et *Assez élevé* sur la Citoyenneté (40.4%). En analysant les résultats par type d'école (Tableau 10), nous trouvons que ce manque d'intérêt est dû essentiellement aux réponses des représentant.e.s des écoles professionnelles. Pas de différences importantes pour la Citoyenneté.

³¹ Ce domaine s'appelle aujourd'hui Sciences humaines et sociales.

Tableau 10: Degré d'intérêt pour des informations sur les Sciences de l'homme et de la société par type d'école

| | Écoles professionnelles | | | | |
|-------------|--|-----------------|---------------|------------------|--------------|
| | Très élevé (%) | Assez élevé (%) | Peu élevé (%) | Sans intérêt (%) | Nombre total |
| Géographie | 3.1 | 18.8 | 51.6 | 26.7 | 64 |
| Histoire | 1.6 | 18.8 | 59.4 | 20.3 | 63 |
| Citoyenneté | 18.8 | 32.8 | 37.5 | 10.9 | 64 |
| | Gymnases et écoles de culture générale | | | | |
| | Très élevé (%) | Assez élevé (%) | Peu élevé (%) | Sans intérêt (%) | Nombre total |
| Géographie | 28.9 | 40.0 | 20.0 | 11.1 | 45 |
| Histoire | 28.9 | 42.2 | 17.8 | 11.1 | 45 |
| Citoyenneté | 8.9 | 51.1 | 28.9 | 11.1 | 45 |

(Pourcentages calculés en lignes)

La majorité des personnes (86.1% pour la Géographie, 88.9% pour l'Histoire et 88.1% pour la Citoyenneté) estiment que l'appréciation globale suffit. Celles qui veulent des informations supplémentaires souhaiteraient en savoir davantage sur les compétences spécifiques et transversales acquises et sur le degré de maîtrise de celles-ci. Un représentant des gymnases et des écoles de culture générale dit que le terme « citoyenneté » est trop vague pour être pertinent: il faut distinguer la dimensions politique, de l'aspect philosophique et éthique. La directrice d'un gymnase, en plus des informations sur les connaissances acquises, aimerait en savoir plus sur la capacité d'analyse, la capacité à se décentrer, l'esprit critique, l'esprit de synthèse et la capacité d'argumentation. Un représentant d'école professionnelle se plaint de recevoir des élèves peu cultivés. Et un autre nous dit que ces disciplines devraient permettre à l'élève de « comprendre la complexité » en tissant des liens avec les autres disciplines des sciences humaines.

Dans le *groupe hétérogène*, la majorité des personnes montrent également un degré d'intérêt *Peu élevé* pour une appréciation globale sur la Géographie et l'Histoire et *Assez élevé* en ce qui concerne la Citoyenneté. Un représentant du semestre de motivation souhaiterait que les jeunes aient une compréhension générale et un intérêt pour le monde dans lequel ils vivent. Le représentant d'une administration communale précise qu'il faudrait avoir plus d'informations sur la discipline, le respect des autres et la facilité d'intégration de chaque élève. Pour le représentant d'une PME, il faudrait mettre en relief la « valeur travail » chez les jeunes.

En bref

Sciences de l'homme et de la société

- L'information sur l'appréciation globale pour les disciplines de ce domaine est suffisante.
- Plus d'intérêt de la part des gymnases et des écoles de culture générale.

Arts

Dans ce domaine, nous avons demandé d'indiquer le degré d'intérêt pour une appréciation globale de l'élève en matière d'Activités créatrices, de Musique et d'Arts visuels. Nous avons également demandé aux personnes interrogées d'indiquer si elles estimaient suffisant de disposer uniquement d'une appréciation globale, tout en laissant la possibilité d'ajouter d'éventuelles informations supplémentaires.

Activités créatrices³²

Les avis sur cette discipline sont assez partagés. La majorité des personnes montre un degré d'intérêt *Peu élevé* (33.6%) pour une appréciation globale sur cette discipline, mais un nombre presque égal de personnes déclarent un intérêt *Assez élevé* (29.0%). Il n'y a pas de différences importantes selon le type d'école (Tableau 11), même si l'on dichotomise les variables.

La majorité des personnes (92.5%) estiment que l'appréciation globale suffit. Celles qui souhaitent des informations supplémentaires aimeraient en savoir davantage sur le contenu des cours et la didactique utilisée. Un représentant d'école professionnelle propose de distinguer la créativité de l'habileté. Un autre met en avant l'importance de l'art et de l'esthétisme dans nos sociétés.

Cette discipline intéresse davantage le *groupe hétérogène*. La majorité de ses représentant.e.s montre en effet un degré d'intérêt *Assez élevé* pour une appréciation globale sur cette discipline. Le seul commentaire nous vient d'une administration communale qui précise qu'il faudrait avoir plus d'informations sur l'intérêt de l'élève pour l'art.

Musique

Les informations sur la Musique sont celles qui intéressent le moins nos répondant.e.s. En effet, la majorité des personnes déclarent un *Manque d'intérêt* (38.0%). Il y a toutefois une grande différence entre les types d'écoles (Tableau 11) : alors que pour les écoles professionnelles des informations sur cette discipline sont *Sans intérêt*, pour les autres écoles l'intérêt est majoritairement *Très élevé*.

La majorité des personnes (88.7%) estiment que l'appréciation globale suffit. Celles qui souhaitent des informations supplémentaires aimeraient en savoir davantage sur les contenus des cours. Un représentant d'un gymnase propose de distinguer connaissances théoriques et historiques, pratiques individuelles/collectives et expression.

La majorité des représentant.e.s du *groupe hétérogène* signalent un *Manque d'intérêt* pour cette discipline. Le seul commentaire nous vient d'une administration communale qui précise qu'il faudrait avoir plus d'informations sur la pratique et l'intérêt de l'élève pour la musique.

³² Cette discipline s'appelle aujourd'hui Activités créatrices et manuelles.

Arts visuels

Le degré d'intérêt *Peu élevé* (38.5%) pour des informations sur cette discipline vient principalement des écoles professionnelles. Les représentant.e.s des gymnases et des écoles de culture générale indiquent majoritairement un intérêt *Très élevé* (Tableau 11).

La majorité des personnes (88.9%) estiment que l'appréciation globale suffit. Celles qui souhaitent plus d'informations aimeraient en savoir davantage sur le contenu des cours. Un représentant d'un gymnase propose de distinguer connaissances théoriques et historiques, connaissances techniques, capacité d'analyse, créativité et expression. Un représentant d'école professionnelle met en avant l'importance de l'art et de l'esthétisme dans nos sociétés. La majorité des représentant.e.s du *groupe hétérogène* montrent un degré d'intérêt *Peu élevé* pour des informations sur cette discipline. Pas de commentaires supplémentaires.

Tableau 11 : Degré d'intérêt pour des informations sur les Arts par type d'école

| | Écoles professionnelles | | | | Nombre total |
|----------------------|--|-----------------|---------------|------------------|--------------|
| | Très élevé (%) | Assez élevé (%) | Peu élevé (%) | Sans intérêt (%) | |
| Activités créatrices | 11.1 | 36.5 | 30.2 | 22.2 | 63 |
| Musique | 1.6 | 10.9 | 37.5 | 50.0 | 64 |
| Arts visuels | 6.2 | 21.9 | 45.3 | 26.6 | 64 |
| | Gymnases et écoles de culture générale | | | | Nombre total |
| | Très élevé (%) | Assez élevé (%) | Peu élevé (%) | Sans intérêt (%) | |
| Activités créatrices | 22.7 | 18.2 | 38.6 | 20.5 | 44 |
| Musique | 38.6 | 13.6 | 27.3 | 20.5 | 44 |
| Arts visuels | 40.0 | 11.1 | 28.9 | 20.0 | 45 |

(Pourcentages calculés en lignes)

Remarques générales pour le domaine des Arts

Un représentant d'école professionnelle précise que malgré l'importance de l'art et de la culture, connaître les notes des élèves ne l'intéresse pas. L'art visuel fait partie de l'examen d'admission à l'école de fleuriste.

En bref

Arts

- L'information sur l'appréciation globale pour les disciplines de ce domaine suffit.
- Les avis sur les Activités créatrices sont plus partagés.
- Les informations sur la Musique sont celles qui intéressent le moins.
- Pour la Musique et les Arts visuels, plus d'intérêt de la part des gymnases et des écoles de culture générale.

Corps et mouvement

Dans ce domaine, nous avons demandé d'indiquer le degré d'intérêt pour une appréciation globale de l'élève pour l'Éducation physique et l'Éducation nutritionnelle. Nous avons également demandé aux personnes interrogées d'indiquer si elles estimaient suffisant de disposer uniquement d'une appréciation globale, tout en laissant la possibilité d'ajouter d'éventuelles informations supplémentaires.

Éducation physique

Globalement, la majorité des personnes montrent un degré d'intérêt *Peu élevé* (38.5%), mais les représentant.e.s des gymnases et des écoles de culture générale ont des avis partagés avec autant de réponses pour les quatre possibilités (Tableau 12).

La majorité des personnes (85.2%) estiment que l'appréciation globale suffit. Celles/ceux qui souhaitent des informations supplémentaires aimeraient en savoir davantage sur les différences entre attitude, participation, assiduité, application, motivation technique, performance et progression. Un représentant d'un gymnase aimerait savoir si les élèves savent nager. Un représentant d'école professionnelle propose de distinguer, dans cette discipline, des grands thèmes d'activités tels que sports individuels, sports d'équipe, maîtrise des mouvements, équilibre, etc.

La majorité des personnes représentant le *groupe hétérogène* montrent un degré d'intérêt partagé entre *Assez élevé* et *Peu élevé*. Une fleuriste s'intéresse à la capacité d'effectuer un travail stationnaire et à la résistance au froid et à l'humidité.

Éducation nutritionnelle

La grande majorité des personnes montrent un degré d'intérêt *Peu élevé* (34.3%) ou *Pas d'intérêt* (34.3%). Il n'y a pas de différences importantes entre les écoles professionnelles et les autres écoles, même si les représentant.e.s des écoles professionnelles signalent majoritairement leur manque d'intérêt pour des informations sur cette discipline (Tableau 12).

La majorité des personnes (97.1%) estiment que l'appréciation globale suffit. Le seul commentaire pour cette discipline met en avant les dégâts causés par la « mal bouffe ».

La majorité des personnes représentant le *groupe hétérogène* montrent un degré d'intérêt partagé entre *Peu élevé* et *Assez élevé*. Pas de commentaires pour cette discipline.

Tableau 12 : Degré d'intérêt pour des informations sur Corps et mouvement par type d'école

| | Écoles professionnelles | | | | |
|--------------------------|--|-----------------|---------------|------------------|--------------|
| | Très élevé (%) | Assez élevé (%) | Peu élevé (%) | Sans intérêt (%) | Nombre total |
| Éducation physique | 4.7 | 15.6 | 48.4 | 31.2 | 64 |
| Éducation nutritionnelle | 7.8 | 21.9 | 32.8 | 37.5 | 64 |
| | Gymnases et écoles de culture générale | | | | |
| | Très élevé (%) | Assez élevé (%) | Peu élevé (%) | Sans intérêt (%) | Nombre total |
| Éducation physique | 22.2 | 26.7 | 24.4 | 26.7 | 45 |
| Éducation nutritionnelle | 2.3 | 31.8 | 36.4 | 29.5 | 44 |

(Pourcentages calculés en lignes)

Remarques générales pour le domaine Corps et mouvement

Un représentant d'école professionnelle nous fait remarquer que le fait de ne pas avoir d'intérêt pour l'appréciation des élèves dans ce domaine ne signifie pas pour autant que leur établissement n'y attache pas d'importance. Un autre nous dit que de telles informations sont inutiles pour un apprentissage.

En bref

Corps et mouvement

- L'information sur l'appréciation globale pour les disciplines de ce domaine est suffisante.
- Globalement, peu d'intérêt pour ces informations.
- Pour les gymnases et les écoles de culture générale, avis très partagés sur l'intérêt pour des informations sur l'Éducation physique.

En bref

Commentaires sur les compétences disciplinaires

- Inquiétudes sur :
 - atteinte des objectifs (ce que le secondaire I devrait faire et ce qu'il fait en réalité)
 - contenu des cours et façon de les évaluer
 - didactique utilisée
 - mise en pratique des compétences acquises.
- Inquiétudes pour les élèves en difficulté.
- Quelques demandes spécifiques.

Capacités transversales

Capacités transversales

Concernant ces capacités, nous avons demandé d'indiquer le degré d'intérêt pour une appréciation des compétences suivantes de l'élève³³:

- Collaboration
- Communication
- Démarche critique
- Pensée créatrice
- Réflexion

Dans l'ensemble, il y a un grand intérêt pour des informations sur les Capacités transversales qui varie entre *Très élevé* et *Assez élevé* selon les compétences. Seules quelques personnes (3 ou 4) expriment leur *Manque d'intérêt*. Il y a quelques différences selon le type d'école: alors que les représentant.e.s des écoles professionnelles portent plus d'intérêt à des informations sur la « Collaboration » et la « Communication », ceux des autres écoles s'intéressent davantage à des informations sur la « Démarche critique ». Pas de grandes différences pour la « Pensée créatrice » et la « Réflexion » (Tableau 13). Si l'on dichotomise les variables, on constate que les types d'établissements se différencient de manière significative³⁴ uniquement pour la « Communication » et la « Réflexion ».

Le niveau de détail que nous avons proposé semble convenir à la majorité des personnes (81.7%). Plusieurs affirment qu'il serait intéressant que les Capacités transversales soient évaluées et un représentant d'école professionnelle ajoute que malgré la grande importance qu'elles revêtent, elles ne nécessitent pas forcément une démarche d'évaluation très poussée. Un représentant d'un gymnase dit ne pas croire dans la transversalité de ces compétences, selon lui elles restent spécifiques et attachées à chaque discipline sans possibilité de transfert à un autre cadre disciplinaire. Un représentant d'école professionnelle pense par contre que le fait de les évaluer leur donnerait plus de poids. Un autre représentant d'école professionnelle estime qu'il faudrait développer les Capacités transversales à partir de l'épistémologie des disciplines. Il faudrait en outre avoir des informations sur la faculté de faire des liens pour créer une grille de lecture du monde complexe. Un autre représentant d'école professionnelle aimerait avoir un descriptif des compétences ainsi que du contexte où elles se sont manifestées.

Globalement, le *groupe hétérogène* signale un grand intérêt pour des informations sur les Capacités transversales: un intérêt *Très élevé* pour la « Collaboration », la « Communication » et la « Réflexion » ainsi qu'un intérêt *Assez élevé* pour la « Démarche critique » et la « Pensée créatrice ». Une seule personne exprime son manque d'intérêt. Une représentante

³³ En annexe au questionnaire, nous avons mis les explications données dans le Plan d'études romand (version mise en consultation le 26.8.2008) à titre indicatif afin de disposer de définitions communes pour chaque Capacité transversale.

³⁴ Le test de proportions est valide uniquement pour la comparaison de la catégorie « *Très élevé/Assez élevé* » selon le type d'école.

du *case management* exprime des doutes sur la transférabilité des Capacités transversales, non pas d'une discipline à l'autre mais entre le secondaire I et le secondaire II, car elles sont très attachées au contexte scolaire. Le représentant d'une grande entreprise aimerait avoir des exemples concrets qui attestent ces capacités. D'autres demandent plus d'informations sur la sociabilité, l'autonomie, la discipline, l'intérêt général et la motivation.

Tableau 13: *Degré d'intérêt pour des informations sur les Capacités transversales par type d'école*

| | Écoles professionnelles | | | | |
|-------------------|--|-----------------|---------------|------------------|--------------|
| | Très élevé (%) | Assez élevé (%) | Peu élevé (%) | Sans intérêt (%) | Nombre total |
| Collaboration | 43.1 | 44.6 | 12.3 | 0 | 65 |
| Communication | 48.4 | 42.2 | 9.4 | 0 | 64 |
| Démarche critique | 37.5 | 42.2 | 20.3 | 0 | 64 |
| Pensée créatrice | 28.1 | 45.3 | 26.6 | 0 | 64 |
| Réflexion | 48.4 | 39.1 | 12.5 | 0 | 64 |
| | Gymnases et écoles de culture générale | | | | |
| | Très élevé (%) | Assez élevé (%) | Peu élevé (%) | Sans intérêt (%) | Nombre total |
| Collaboration | 21.3 | 53.2 | 19.1 | 6.4 | 47 |
| Communication | 36.2 | 38.3 | 19.1 | 6.4 | 47 |
| Démarche critique | 46.8 | 25.5 | 21.3 | 6.4 | 47 |
| Pensée créatrice | 29.8 | 34.0 | 29.8 | 6.4 | 47 |
| Réflexion | 38.3 | 31.9 | 23.4 | 6.4 | 47 |

(Pourcentages calculés en lignes)

Capacités transversales par discipline

La majorité des personnes souhaiteraient avoir des informations sur les Capacités transversales par discipline. Les *oui* sont majoritaires (66.1%) dans les écoles professionnelles, les *non* le sont légèrement dans les autres écoles (54.3%).

Comme pour le *groupe A*, la majorité des personnes du *groupe hétérogène* souhaiterait avoir des informations sur les Capacités transversales par discipline.

En bref

Capacités transversales

- Grand intérêt pour des informations sur les Capacités transversales.
- Intérêt pour avoir des informations sur les Capacités transversales par discipline (surtout pour les écoles professionnelles).
- Unanimité sur l'importance des Capacités transversales mais désaccord sur leur fonction, utilisation et évaluation.

Compétences informatiques

Nous avons demandé aux personnes interrogées si elles souhaitaient des informations sur les compétences informatiques et si oui, lesquelles. La majorité des personnes ont répondu qu'elles souhaitaient avoir des informations sur les compétences informatiques et il n'y a pas de grandes différences entre les types d'écoles (60.3% de *oui* pour les écoles professionnelles et 73.9% de *oui* pour les autres écoles).

Cette question est celle qui a produit le plus de commentaires (autant des représentant.e.s des écoles professionnelles que des autres écoles). Les demandes portent sur des informations concernant les logiciels utilisés, le niveau de maîtrise des programmes usuels et d'Internet, le nombre d'heures d'étude et de pratique, mais également sur l'utilisation d'un environnement multimédia (échanges, communication, recherche, attitude citoyenne, éthique, sécurité).

Comme pour le *groupe A*, la majorité des personnes du *groupe hétérogène* souhaiteraient avoir des informations sur les compétences informatiques. Les commentaires (faits par 40% des répondant.e.s) sont tous du même type.

En bref

Compétences informatiques

- Intérêt notable pour des informations sur les compétences informatiques.
- Désir d'informations sur: programmes utilisés, niveau de maîtrise des programmes usuels et d'Internet, nombres d'heures d'étude et de pratique, utilisation d'un environnement multimédia.
- Question qui a suscité le plus de commentaires.

Questions générales et évaluation

1) Nous avons demandé aux personnes interrogées de nous signaler pour qui, selon elles, un dispositif unique et intercantonal aurait une utilité. La grande majorité des répondant.e.s sont d'accord avec nos propositions, c'est-à-dire qu'il serait utile aux élèves (91.8%), aux parents (88.9%), aux responsables scolaires et aux enseignant.e.s (90.1%), aux responsables des ressources humaines (72.7%) et aux maîtres d'apprentissage (89.2%). Seuls 17.0% des répondant.e.s estiment que le dispositif serait utile à d'autres personnes, notamment aux conseillers en orientation, au réseau psycho-médico-social ainsi qu'à tout autre partenaire futur des jeunes.

Pour le *groupe hétérogène*, nous retrouvons les mêmes tendances. Deux représentant.e.s du semestre de motivation estiment que ce dispositif serait utile aux différentes structures de transition et de réinsertion professionnelle. Un responsable des services d'orientation estime que l'utilité d'un tel dispositif en fin de scolarité obligatoire est très relative. Il a surtout une valeur indicative statique et n'a pas de rôle incitatif, d'aide au choix ou à la sélection car il intervient après les décisions ou admissions.

En bref

Utilité du futur dispositif

- La majorité des personnes interrogées estiment qu'il serait utile pour différents acteurs.

2) Nous avons également demandé aux personnes interrogées comment elles souhaiteraient que leur soient communiquées les informations complémentaires sur les compétences disciplinaires et sur les Capacités transversales de l'élève, en donnant trois possibilités de réponse :

- A l'aide d'une échelle d'appréciation
- A l'aide de commentaires
- Les deux

Il n'y a pas de grandes différences entre l'évaluation des Compétences disciplinaires et celle des Capacités transversales. Dans les deux cas, la majorité des personnes préfèrent les échelles d'appréciation (62.7% pour les compétences disciplinaires et 55.0% pour les Capacités transversales). Il n'y a de différence ni entre les types d'écoles ni entre les cantons.

Pour un représentant d'école professionnelle, une évaluation sur les Capacités transversales ne semble pas être un concept pertinent. Ce type de compétences se développerait plutôt au post-obligatoire. Pour les représentant.e.s de deux écoles professionnelles, il faudrait plutôt un portfolio qu'une évaluation chiffrée. D'autres pensent qu'il faudrait également donner des indications sur les activités réalisées, des commentaires précis sur les connaissances et les lacunes.

La majorité des personnes du *groupe hétérogène* privilégient également les échelles d'appréciation pour les compétences disciplinaires. Pour les Capacités transversales, les avis sont partagés entre échelle d'appréciation et commentaires. Les remarques soulignent l'importance de commentaires brefs et utilisant un vocabulaire simple. Un chef expert propose une forme de questionnaire sous forme d'exercice. Le représentant d'une PME affirme qu'il faudrait mieux suivre les élèves au secondaire I.

En bref

Évaluation

- Dans l'idéal, les représentant.e.s du secondaire II préfèrent les échelles d'appréciation.
- S'il y a un commentaire, il doit être bref et utiliser un vocabulaire simple.

Informations complémentaires

1) A la fin du questionnaire, nous avons demandé d'indiquer le degré d'intérêt pour les « informations complémentaires » suivantes qui pourraient figurer dans le futur dispositif de fin de scolarité obligatoire :

- Liste des disciplines optionnelles choisies
- Liste des éventuels travaux de l'élève (personnels ou de groupe) avec titre et discipline(s) concernée(s)

Alors que globalement la majorité des personnes montrent un degré d'intérêt *Assez élevé* (44.2%), les représentant.e.s des gymnases et des écoles de culture générale indiquent un intérêt *Très élevé* pour une liste des disciplines optionnelles choisies (Tableau 14). Si on dichotomise les variables, on constate que les types d'établissements se différencient de manière significative³⁵.

L'intérêt pour une liste des travaux de l'élève varie entre *Assez élevé* (43.1%) et *Peu élevé* sans différences particulières selon le type d'école (Tableau 14).

La majorité des personnes du *groupe hétérogène* montrent un degré d'intérêt *Assez élevé* pour ces deux listes.

2) Pour conclure, nous avons donné la possibilité aux personnes interrogées de nous signaler d'autres informations, non mentionnées dans ce questionnaire, qu'elles estiment nécessaires dans un nouveau dispositif unique et intercantonal.

Pour les deux groupes la majorité des personnes ne pensent pas qu'il soit nécessaire d'ajouter d'autres informations (81.7% de *non* pour les écoles professionnelles et 91.3% de *non* pour les autres écoles).

³⁵ Le test de proportions est valide uniquement pour la comparaison de la catégorie « *Très élevé/Assez élevé* » selon le type d'école.

Tableau 14: Degré d'intérêt pour des informations complémentaires par type d'école

| | Écoles professionnelles | | | | Nombre total |
|--------------------------------|--|-----------------|---------------|------------------|--------------|
| | Très élevé (%) | Assez élevé (%) | Peu élevé (%) | Sans intérêt (%) | |
| Liste disciplines optionnelles | 24.6 | 49.2 | 24.6 | 1.5 | 65 |
| Liste travaux de l'élève | 15.4 | 43.1 | 38.5 | 3.1 | 65 |
| | Gymnases et écoles de culture générale | | | | Nombre total |
| | Très élevé (%) | Assez élevé (%) | Peu élevé (%) | Sans intérêt (%) | |
| Liste disciplines optionnelles | 52.1 | 37.5 | 10.4 | 0 | 48 |
| Liste travaux de l'élève | 6.2 | 43.4 | 41.7 | 8.3 | 48 |

(Pourcentages calculés en lignes)

Les répondant.e.s ont parfois de la peine à distinguer ce qui est du domaine scolaire et ce qui est du domaine privé : beaucoup de remarques sur cette question concernent la sphère privée. Quelques répondant.e.s voudraient plus d'informations aussi sur les compétences individuelles et sociales, les talents de l'élève, les forces naturelles indépendamment de leur importance dans le programme scolaire afin de valoriser d'autres compétences que les branches principales. D'autres personnes demandent une adéquation entre le choix de la future filière, les capacités observées et la maturation du processus d'orientation. Pour certaines personnes, il faudrait également indiquer l'aide dont l'élève devrait bénéficier lors de la transition. Les aspects en lien avec la conduite, tels que la discipline, les absences et l'engagement intéressent également plusieurs personnes. D'autres voudraient une traçabilité du parcours scolaire avec mention de la langue maternelle de l'élève et le nombre d'années de scolarité en Suisse.

Dans les commentaires du *groupe hétérogène*, nous retrouvons le même style de propos. Par exemple, pour le représentant d'une grande entreprise, il faudrait également avoir des informations sur l'engagement, la motivation, l'autonomie, l'esprit d'analyse et de synthèse dans les travaux personnels ou de groupe.

En bref

Informations complémentaires

- Grand intérêt pour une liste des disciplines optionnelles.
- Intérêt pour une liste des travaux de l'élève.
- Pour la majorité des personnes, les informations que nous avons proposées suffisent.

Remarques générales

Dans cet espace laissé libre à la fin du questionnaire, nous avons trouvé des remarques de toute sorte : des remerciements/salutations, des explications sur le refus de répondre au questionnaire ou sur la façon de répondre, des critiques, des constatations et des conseils.

Craintes et critiques

Le directeur d'un gymnase craint vivement la dérive technocratique amorcée par ce projet. A son avis, il ne sera jamais possible de satisfaire simultanément la contrainte de nécessaire simplicité d'un dispositif (seule garante de la lisibilité souhaitée) et le désir insensé de « fihchisme » perfectionniste qui semble « hanter » certains esprits. Il importe en outre de ne pas étouffer les collègues du secondaire I sous un travail administratif monstrueux. Il pense que pour avoir une chance de connaître à peu près une personne et ses potentialités, il faut la rencontrer et la côtoyer dans une certaine durée. En dehors de ça, un bulletin scolaire succinct (notes globales par discipline, niveau d'enseignement et filière) constitue un premier indicateur clairement suffisant.

Le directeur d'un gymnase pense que le travail du secondaire I est de transmettre des contenus et des attitudes ainsi que de répartir les élèves en différentes filières selon les aptitudes (goûts ?) scolaires. Il trouve inutile de « charger davantage le bateau » en multipliant les tâches administratives au détriment de la mission pédagogique de l'école.

Le doyen d'un gymnase pense que nos questions sont la plupart du temps formulées de façon vague, ce qui rend une réponse pertinente difficile.

Le doyen d'une école professionnelle constate que les nombreuses critiques émises par les instances consultées ne semblent pas avoir influencé le désir de la CIIP d'évaluer « l'inévaluable » : les Capacités transversales. Les écoles subséquentes ont besoin de s'appuyer sur un socle commun de connaissances dûment évalué. Du moment que le socle est bon, le développement des compétences transversales ne fait aucun problème.

Une doyenne d'école professionnelle déclare ne pas voir les dispositifs certificatifs et signale que dans son établissement il y a un contrôle d'entrée pour le français et les mathématiques. A son avis, un tel document pris dans sa globalité avec tous ces renseignements est trop complet et risque d'être limitatif pour un jeune ayant des difficultés dans un domaine pour le choix d'une voie qui l'intéresse ou le passionne tout de même malgré des difficultés. Elle reste donc un peu sceptique quant à son efficacité et aime bien recevoir des élèves « tabula rasa ». C'est la raison de sa retenue par rapport à notre dossier.

Trois responsables des services d'orientation pensent que si le projet reste centré sur une évaluation des compétences en fin de scolarité obligatoire, il sera peu utile : 1) aux élèves car il n'apporte aucune possibilité de réflexion, d'appropriation et de motivation par rapport à leur orientation (qui sera déjà décidée lorsqu'ils recevront ce profil) ; 2) aux responsables de entreprises formatrices chargés d'engager les apprenti.e.s car la grande majorité d'entre eux procèdent à la sélection des candidats entre novembre et avril, dates auxquelles le profil ne sera probablement pas disponible ; 3) aux enseignant.e.s et directions du

secondaire I pour mettre en place pendant la dernière année scolaire des différenciations, « remédiations » ou extensions scolaires ; et enfin 4) aux parents car ils ont avant tout besoin d'indications intermédiaires et non finales sur l'évolution de leurs enfants pour pouvoir les soutenir dans leurs projets.

Constatations et avis positifs

Le directeur d'une école de commerce signale que l'ordonnance actuelle pour l'admission n'est basée que sur les notes obtenues en Français, Allemand et Mathématiques. Malgré toutes les informations dont ils/elles pourront disposer, ils/elles devront appliquer l'ordonnance.

Le doyen de la filière électronique d'une école professionnelle signale que le questionnaire n'a pas été rempli en fonction des intérêts du développement de l'élève. Il l'a été dans une vision exclusivement orientée par les compétences / ressources souhaitées et nécessaires pour entreprendre avec succès un métier technique « très théorique » comme l'Électronique. Complété ainsi un tel questionnaire pose la question du choix du type de développement souhaité durant la scolarité. Le but ultime, à son sens, étant le bien-être et la joie de vivre du futur adulte. Il est fort possible que le développement personnel, dans ce sens, passe plutôt par les Sciences de l'homme, par les Mathématiques et les « Sciences dures ».

Le représentant d'une association professionnelle pense que les jeunes sortants de l'école sont désarmés face aux adultes. Ils n'ont pas la formation pour dialoguer et s'exprimer correctement.

Pour le représentant d'une association professionnelle de bouchers, un jeune doit être motivé pour sa profession, il doit avoir un certain niveau scolaire et être créateur dans son esprit.

Un artisan écrit qu'il décide de prendre ou non un apprenti seulement suite à un stage dans son magasin. Il ne demande ni notes, ni autres aptitudes, uniquement la motivation et de la bonne volonté.

Le directeur d'un gymnase pense que pouvoir disposer de plus d'informations sur les compétences acquises est toujours intéressant. Le risque principal serait toutefois de faire perdre la lisibilité du document de certification. A son avis, ce n'est pas le document qui sera le plus important, mais les changements qu'il induira dans les pratiques de l'enseignement au secondaire I.

Pour le directeur d'une école professionnelle, l'élément le plus important du futur dispositif est la comparabilité des évaluations qui n'est pas possible actuellement.

Un représentant du semestre de motivation pense qu'à l'ère de la bureaucratie chronophage, un document commun et détaillé peut avoir toute sa valeur. Cependant il doit rester simple, clair et facile d'accès. Les responsables d'apprentissage ne prendront pas le temps nécessaire à la lecture si le document est complexe.

Conseils

Pour terminer, nous rapportons ces remarques, les considérant comme des conseils qui nous sont adressés :

Deux doyens d'une école professionnelle, nous incitent à faire attention à l'uniformité de l'appréciation des critères entre les écoles du secondaire I. Selon eux, il faudrait prévoir un organe de contrôle intercantonal. Un tel profil doit être disponible à la fin du 1er semestre de la dernière année de formation au niveau obligatoire.

Le représentant d'une PME estime que ces données devraient être disponibles déjà en cours d'année lorsque les patrons recherchent leurs futurs apprentis, les contrats étant parfois signés bien avant la fin de l'année. Le représentant d'une association professionnelle suggère une entrée en vigueur encore plus rapide. Le dispositif devrait être disponible (en tout cas partiellement) dès la 10^e année (anc. 8^e), au moment des premiers stages. Pour le directeur général d'un centre professionnel, l'évaluation du comportement et de l'engagement de l'élève n'étant pas toujours soumise à la seule initiative de l'enseignant.e, mériterait d'être formalisée et généralisée plutôt que d'apparaître éventuellement dans le champ « remarques ».

Deux doyens d'un gymnase et école de culture générale pensent que, pour être utilisables, les évaluations doivent être « courtes » et présentables sur un tableau synthétique d'une page.

Pour une cheffe experte, un dispositif détaillé des connaissances et compétences de l'élève ne devrait pas être consultable par des maîtres d'apprentissage. Cela influencerait la signature d'un contrat. Un élève a la possibilité de montrer ses capacités dans la pratique.

Le représentant d'une grande entreprise souhaiterait que les enseignant.e.s encouragent le développement de chaque enfant par rapport à ses points forts, et ne valorisent pas uniquement ceux qui sont forts en Mathématiques et Français. Que les méthodes tiennent compte de l'individualité de chaque enfant (mélange entre écouter, faire, voir et privilégier le plaisir dans l'apprentissage).

En bref

Remarques générales

- Constatations et avis positifs:
 - disposer de plus d'informations est toujours intéressant
 - importance de la comparabilité des évaluations
 - les jeunes sortant de l'école sont désemparé face aux adultes
 - un jeune doit être motivé pour sa profession
 - décision de prendre un apprenti uniquement suite à un stage.
- Craintes et critiques:
 - crainte d'une dérive technocratique, trop de travail administratif pour les enseignant.e.s du secondaire I
 - mise en avant du caractère non évaluable des Capacités transversales
 - un dispositif trop complet risque d'être négatif pour les jeunes en difficulté.
- Conseils:
 - faire attention à l'uniformité des critères d'évaluation
 - ces informations devraient déjà être disponibles avant la fin de la 11e
 - l'évaluation du comportement et de l'implication de l'élève mériterait d'être formalisée
 - un document unique doit rester simple, clair et facile d'accès
 - un tel dispositif ne devrait pas être consultable par les maîtres d'apprentissage
 - plus tenir compte des individualités des élèves.

Conclusions

La perspective de disposer d'un dispositif unique et intercantonal a largement recueilli les faveurs de la population interrogée. Les réponses obtenues nous confortent dans notre idée de départ de créer un dispositif un peu plus détaillé mais qui reste simple et facilement lisible. En effet, les répondant.e.s ne demandent pas un document très détaillé et pour la majorité des personnes le niveau de détail que nous proposons est approprié. Au contraire, certaines personnes craignent que ce dispositif soit trop lourd et peu pratique. Parmi les personnes qui aimeraient avoir plus d'informations, certaines voudraient que celles-ci soient accompagnées de précisions sur le contenu des cours et la didactique utilisée. Il s'agit là d'un besoin d'informations générales auquel le futur dispositif intercantonal ne peut pas répondre³⁶. D'autres désirs d'information sortent également du cadre de ce projet et relèvent plutôt d'une discussion générale sur le rôle de l'école, ou de problèmes de société. Pour finir, certaines requêtes trouveraient mieux leur réponse dans un portfolio³⁷ que dans un dispositif intercantonal de fin de scolarité obligatoire.

En guise de conclusion, voici quelques commentaires sur les différences cantonales. Comme nous l'avons précisé plus haut, le nombre de répondants étant limité, il faut être prudent avec les résultats des analyses par canton. De plus, les commentaires pour le canton du Jura et le Valais sont particulièrement délicats : le premier ne compte que 3 établissements répondants (sur les 5 du canton) et le deuxième est le canton qui a le moins répondu. Globalement, nous pouvons toutefois affirmer que les représentant.e.s du canton de Vaud sont celles/ceux qui montrent le moins d'intérêt pour nos propositions malgré un intérêt initial majoritairement Assez élevé pour des informations plus détaillées par rapport aux carnets/bulletins cantonaux actuellement en vigueur. A l'opposé, nous trouvons les représentant.e.s du canton de Genève qui, après avoir exprimé une satisfaction *Peu élevée* pour les carnets/bulletins actuellement en vigueur, sont celles/ceux qui, dans leurs réponses, souhaitent le plus souvent obtenir davantage d'informations.

36 Ces réponses pourront peut être figurer plutôt sur la plate-forme du PER ou sur les brochures explicatives qui l'accompagneront.

37 À notre connaissance, bien que la Convention scolaire romande prévoit l'élaboration de portfolios (Art. 10) aucun projet n'a encore démarré à ce jour.

En bref

Ce qui intéresse les représentant.e.s du secondaire II

- Des informations plus détaillées pour Français, Mathématiques et Sciences de la nature.
- Pour Allemand et Anglais un peu moins d'intérêt => certaines formations professionnelles ne les enseignent pas.
- Pour les domaines des Sciences humaines est sociales, de l'Art et du Corps et mouvement l'appréciation globale suffit.
- Plus d'informations sur les outils et les compétences informatiques.
- Intérêt pour des informations sur les Capacités transversales (si possible par discipline).
- Mode d'évaluation : échelles d'appréciation.
- Infos complémentaires :
 - liste des options et des travaux personnels,
 - discipline, absences,
 - compétences individuelles et sociales,
 - aptitudes manuelles.

Première étape - Annexe

Questionnaire exploratoire 1 pour la collecte d'informations auprès des représentant.e.s du post-obligatoire (secondaire II)

Lettre d'accompagnement au questionnaire

Madame, Monsieur,

La Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) a confié à l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDp) la réalisation du projet intercantonal d'élaboration des profils de connaissance et compétence des élèves en fin de scolarité obligatoire.

Ce projet a pour objectif de créer un dispositif d'information commun à tous les cantons romands pour compléter l'information sur les capacités de chaque élève à la sortie de l'école obligatoire. Ce dispositif est destiné à documenter les écoles du degré secondaire II (formation professionnelle et générale) et les maîtres d'apprentissage en vue de faciliter la transition (Art. 16 de la Convention Scolaire Romande, du 21.6.2007, www.ciip.ch).

Dans cette première phase du projet, nous allons collecter les informations jugées utiles par les représentants du secondaire II, dans le cadre des connaissances et compétences prévues dans les dispositifs cantonaux et intercantonaux en vigueur. Autrement dit, c'est le degré d'importance de l'information qui est recherché par notre questionnement, et non pas la définition des connaissances/compétences.

Nous vous remettons en annexe un questionnaire accompagné de consignes, qui servira à recueillir les données nécessaires à la réalisation de cette première phase. Nous vous serions très reconnaissants de contribuer à notre recherche en répondant au questionnaire et en le retournant dans les délais prévus.

Ces indications feront par la suite l'objet d'une synthèse et d'une réorganisation, en tenant compte de l'utilité escomptée, des besoins exprimés, ainsi que du niveau de faisabilité constaté (jugé par les responsables du secondaire I), pour arriver à la création d'un document unique et intercantonal qui sera rempli par les enseignant.e.s de 9e année en complément aux carnets cantonaux en vigueur. Une version provisoire du nouveau dispositif intercantonal sera testé, dans une phase de validation, auprès des enseignant.e.s d'une soixantaine de classes pilotes, avant de soumettre notre proposition aux instances politiques. Nous tenons à préciser qu'il ne s'agit pas d'un « Portfolio » (Art.10 de la Convention Scolaire Romande, du 21.6.2007).

Le questionnaire rempli doit être renvoyé avant le 13 mars au moyen de l'enveloppe réponse ci-jointe.

En vous remerciant par avance de votre précieuse collaboration, je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, mes salutations distinguées.

Matthis Behrens, Directeur de l'IRDp

Pour toute information complémentaire, veuillez vous adresser à: Elisabetta Pagnossin, elisabetta.pagnossin@irdp.ch, 032 889 86 10 ou Franca Armi, franca.armi@irdp.ch, 032 889 86 12.

Consignes

Le projet « Profils de connaissance / compétence » a pour objectif de créer un dispositif unique et intercantonal pour compléter l'information sur les capacités de chaque élève à la sortie de l'école obligatoire. Ce dispositif est destiné à documenter les écoles du degré secondaire II (formation professionnelle et générale) et les maîtres d'apprentissage en vue de faciliter la transition (Art. 16 de la Convention Scolaire Romande, du 21.6.2007, www.ciip.ch).

Nous allons proposer une liste de connaissances et compétences (sur la base des dispositifs cantonaux et intercantonaux en vigueur) que doit posséder un élève en fin de scolarité obligatoire, et dont l'information du niveau atteint pourrait être utile et intéressante pour les représentant.e.s du secondaire II.

Ce questionnaire est destiné aux directeurs.trices / recteurs.trices et aux doyens.nes / proviseurs.es de tous les établissements romands du secondaire II. Les personnes contactées peuvent évidemment se concerter avec le corps enseignant de leur établissement pour répondre aux questions, notamment pour les compétences disciplinaires.

Ce questionnaire est également soumis à un groupe hétérogène, qui se veut illustratif des milieux concernés par le futur dispositif. Ce groupe est composé essentiellement de représentant.e.s des milieux professionnels (associations patronales, entreprises,...). Les personnes contactées dans ce cadre peuvent également répondre aux questions après discussion avec leurs collègues.

Nous nous intéressons à savoir quelles sont les informations sur les compétences acquises à la fin de la scolarité obligatoire que les représentant.e.s du secondaire II jugent utiles et qui devraient par conséquent apparaître sur un futur dispositif unique et intercantonal. Autrement dit, parmi les informations disponibles sur les compétences des élèves, nous voudrions savoir quelles sont celles que vous estimez utiles et intéressantes à faire figurer sur un futur dispositif. Il s'agit de donner une indication globale sur les compétences et non pas de se concentrer uniquement sur les spécificités de chaque filière, branche ou profession. Nous vous invitons également à nous faire part de vos commentaires et suggestions.

Après une première question sur le degré de satisfaction par rapport aux informations contenues actuellement dans les différents dispositifs certificatifs en vigueur, suivent des questions sur les disciplines et le niveau de détail de l'information souhaité (appréciation globale et/ou plus détaillée). Puis une partie est réservée aux Capacités transversales. Quant à la dernière partie, elle contient des questions plus générales sur la forme et le contenu du futur dispositif.

Le questionnaire rempli doit être renvoyé avant le 6 mars 2009 au moyen de l'enveloppe réponse ci-jointe.

Nous sommes bien conscients de l'importance du travail que nous vous demandons et nous vous remercions par avance de votre précieuse collaboration.

Questionnaire Q1

Vers un dispositif détaillé

1) Quel est votre satisfaction par rapport au degré de détail des informations contenues dans les dispositifs certificatifs de fin scolarité obligatoire cantonaux en vigueur? (Cochez ce qui convient).

- Très élevée Assez élevée Peu élevée

Compétences disciplinaires

2) Quelle importance accordez-vous à des informations complémentaires (par rapport aux dispositifs certificatifs cantonaux en vigueur) concernant des compétences disciplinaires de l'élève? (Cochez ce qui convient).

- Très élevée Assez élevée
 Peu élevée Sans importance

Langues

3a) Pour la discipline "Français", veuillez indiquer votre degré d'intérêt sur une appréciation des compétences suivantes de l'élève: (Cochez ce qui convient - une seule réponse par ligne).

| | Très élevé | Assez élevé | Peu élevé | Sans intérêt |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Appréciation globale "Français" | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Compréhension de l'écrit (lire et comprendre) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Production de l'écrit (écrire des textes) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Compréhension de l'oral | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Production de l'oral | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Fonctionnement de la langue (grammaire, orthographe, vocabulaire, conjugaison) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

3b) Souhaitez-vous disposer d'informations plus détaillées sur les compétences en Français?

- Oui Non

Si oui, laquelle/lesquelles:

4a) Pour la discipline "Allemand", veuillez indiquer votre degré d'intérêt sur une appréciation des compétences suivantes de l'élève: (Cochez ce qui convient - une seule réponse possible par ligne).

| | Très élevé | Assez élevé | Peu élevé | Sans intérêt |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Appréciation globale "Allemand" | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Compréhension de l'écrit (lire et comprendre) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Production de l'écrit (écrire des textes) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Compréhension de l'oral | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Production de l'oral | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Fonctionnement de la langue (grammaire, orthographe, vocabulaire, conjugaison) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

4b) Souhaitez-vous disposer d'informations plus détaillées sur les compétences en Allemand?

- Oui Non

Si oui, laquelle/lesquelles:

5a) Pour la discipline "Anglais", veuillez indiquer votre degré d'intérêt sur une appréciation des compétences suivantes de l'élève: (Cochez ce qui convient - une seule réponse par ligne).

| | Très élevé | Assez élevé | Peu élevé | Sans intérêt |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Appréciation globale "Anglais" | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Compréhension de l'écrit (lire et comprendre) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Production de l'écrit (écrire des textes) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Compréhension de l'oral | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Production de l'oral | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Fonctionnement de la langue (grammaire, orthographe, vocabulaire, conjugaison) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

5b) Souhaitez-vous disposer d'informations plus détaillées sur les compétences en Anglais?

- Oui Non

Si oui, laquelle/lesquelles:

6) Remarques éventuelles pour le groupe disciplinaire "Langues":

Mathématiques et sciences de la nature

7a) Pour la discipline "Mathématiques", veuillez indiquer votre degré d'intérêt sur une appréciation des compétences suivantes de l'élève: (Cochez ce qui convient - une seule réponse par ligne).

| | Très élevé | Assez élevé | Peu élevé | Sans intérêt |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Appréciation globale "Mathématiques" | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Géométrie | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Nombres (nombres réels, problèmes numériques, calculs) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Opérations (fonctions, diagrammes, algèbre, calcul littéral et équations) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Grandeurs et mesures | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

7b) Souhaitez-vous disposer d'informations plus détaillées sur les compétences en Mathématiques?

- Oui Non

Si oui, laquelle/lesquelles:

8a) Pour la discipline "Sciences de la nature", veuillez indiquer votre degré d'intérêt sur une appréciation des compétences suivantes de l'élève: (Cochez ce qui convient - une seule réponse par ligne).

| | Très élevé | Assez élevé | Peu élevé | Sans intérêt |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Appréciation globale "Sciences de la nature" | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Biologie | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Physique | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Chimie | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

8b) Souhaitez-vous disposer d'informations plus détaillées sur les compétences en Sciences de la nature?

- Oui Non

Si oui, laquelle/lesquelles:

9) Remarques éventuelles pour le groupe disciplinaire "Mathématiques et Sciences de la nature":

Sciences de l'homme et de la société

10a) Veuillez indiquer votre degré d'intérêt sur une appréciation globale "Géographie":

- | | |
|----------------------------------|------------------------------------|
| <input type="radio"/> Très élevé | <input type="radio"/> Assez élevé |
| <input type="radio"/> Peu élevé | <input type="radio"/> Sans intérêt |

10b) Considérez-vous qu'il est suffisant de disposer d'une appréciation globale de la discipline "Géographie"?

- | | |
|---------------------------|---------------------------|
| <input type="radio"/> Oui | <input type="radio"/> Non |
|---------------------------|---------------------------|

10b) Si non, de quelles informations supplémentaires souhaitez-vous disposer?

11a) Veuillez indiquer votre degré d'intérêt sur une appréciation globale "Histoire":

- | | |
|----------------------------------|------------------------------------|
| <input type="radio"/> Très élevé | <input type="radio"/> Assez élevé |
| <input type="radio"/> Peu élevé | <input type="radio"/> Sans intérêt |

11b) Considérez-vous qu'il est suffisant de disposer d'une appréciation globale de la discipline "Histoire"?

- | | |
|---------------------------|---------------------------|
| <input type="radio"/> Oui | <input type="radio"/> Non |
|---------------------------|---------------------------|

14c) Si non, de quelles informations supplémentaires souhaitez-vous disposer?

15a) Veuillez indiquer votre degré d'intérêt sur une appréciation globale "Musique":

- Très élevé Assez élevé
 Peu élevé Sans intérêt

15b) Considérez-vous qu'il est suffisant de disposer d'une appréciation globale de la discipline "Musique"?

- Oui Non

15c) Si non, de quelles informations supplémentaires souhaitez-vous disposer?

16a) Veuillez indiquer votre degré d'intérêt sur une appréciation globale "Arts visuels":

- Très élevé Assez élevé
 Peu élevé Sans intérêt

16b) Considérez-vous qu'il est suffisant de disposer d'une appréciation globale de la discipline "Arts visuels"?

- Oui Non

16c) Si non, de quelles informations supplémentaires souhaitez-vous disposer?

20) Remarques éventuelles pour le groupe disciplinaire "Corps et mouvements":

Capacités transversales

21a) Veuillez indiquer votre degré d'intérêt sur une appréciation des capacités transversales suivantes de l'élève (cf. précisions en annexe): (Cochez ce qui convient - une seule réponse par ligne).

| | Très élevé | Assez élevé | Peu élevé | Sans intérêt |
|-------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Collaboration | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Communication | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Démarche critique | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Pensée créatrice | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Réflexion | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

21b) Considérez-vous suffisant ce niveau global d'information sur ces capacités transversales?

- Oui Non

21c) Si non, de quelles informations supplémentaires souhaitez-vous disposer?

22) Souhaitez-vous des informations sur les capacités transversales de l'élève par discipline lorsque cela est possible?

- Oui Non

23) Souhaitez-vous des informations relatives aux compétences informatiques de l'élève?

- Oui Non

Si oui, laquelle/lesquelles:

24) Remarques éventuelles:

Questions générales

25a) A votre avis, un nouveau dispositif détaillé, unique et intercantonal, concernant les connaissances / compétences de l'élève en fin de scolarité obligatoire, aurait-il une utilité pour: (Cochez ce qui convient).

| | Oui | Non |
|--|-----------------------|-----------------------|
| l'élève? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| les parents? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| les responsables scolaires / les enseignant.e.s? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| les responsables des ressources humaines? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| les maîtres d'apprentissage? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

25b) Pensez-vous qu'un tel dispositif soit utile pour d'autres personnes?

- Oui Non

Si oui, lesquelles:

Si oui, laquelle/lesquelles:

28) Pensez-vous que d'autres informations, non mentionnées dans ce questionnaire, soient nécessaires dans un nouveau dispositif unique et intercantonal?

Oui

Non

Si oui, laquelle/lesquelles:

Remarques et suggestions

Nous vous remercions d'avoir pris le temps de répondre à notre questionnaire
et de nous le renvoyer avant le 6 mars 2009!!

Annexe au questionnaire

Les Capacités transversales

Source : Plan d'étude romand (version mise en consultation le 26.8.2008)

1. La collaboration

La capacité à collaborer est axée sur le développement de l'esprit coopératif et sur la construction d'habiletés nécessaires pour réaliser des travaux en équipe et mener des projets collectifs.

Quelques descripteurs :

Prise en compte de l'autre :

Il s'agit pour l'élève, dans des situations diverses, de :

- manifester une ouverture à la diversité culturelle et ethnique
- reconnaître son appartenance à une collectivité
- accueillir l'autre avec ses caractéristiques
- reconnaître les intérêts et les besoins de l'autre
- échanger des points de vue
- entendre et prendre en compte des divergences

Connaissance de soi :

Il s'agit pour l'élève, dans des situations diverses, de :

- reconnaître ses valeurs et ses buts
- se faire confiance
- identifier ses perceptions, ses sentiments et ses intentions
- exploiter ses forces et surmonter ses limites
- juger de la qualité et de la pertinence de ses actions
- percevoir l'influence du regard des autres
- manifester de plus en plus d'indépendance

Action dans le groupe :

Il s'agit pour l'élève, dans des situations diverses, de :

- élaborer ses opinions et ses choix
- réagir aux faits, aux situations ou aux événements
- articuler et communiquer son point de vue
- reconnaître l'importance de la conjugaison des forces de chacun
- confronter des points de vue et des façons de faire
- adapter son comportement
- participer à l'élaboration d'une décision commune et à son choix

2. La communication

La capacité de communiquer est axée sur la mobilisation des informations et des ressources permettant de s'exprimer à l'aide de divers types de langages, en tenant compte du contexte.

Quelques descripteurs :

Codification du langage :

Il s'agit pour l'élève, dans des situations diverses, de :

- choisir et adapter un ou des langages pertinents en tenant compte de l'intention, du contexte et des destinataires
- identifier différentes formes d'expression orale, écrite, plastique, musicale, médiatique, gestuelle et symbolique
- respecter les règles et les conventions propres aux langages utilisés

Analyse des ressources :

Il s'agit pour l'élève, dans des situations diverses, de :

- explorer des sources variées et comprendre l'apport de chacune
- sélectionner les ressources pertinentes
- regrouper les éléments d'information provenant de diverses sources
- dégager des liens entre ses acquis et ses découvertes, imaginer des utilisations possibles

Exploitation des ressources :

Il s'agit pour l'élève, dans des situations diverses, de :

- formuler des questions
- répondre à des questions à partir des informations recueillies
- anticiper de nouvelles utilisations
- réinvestir dans de nouveaux contextes

Circulation de l'information :

Il s'agit pour l'élève, dans des situations diverses, de :

- adopter une attitude réceptive
- analyser les facteurs de réussite de la communication
- ajuster la communication en fonction de la réaction des destinataires

3. La démarche critique (démarche réflexive et sens critique)

La capacité à développer une démarche réflexive et un sens critique permet de prendre du recul sur les faits et les informations tout autant que sur ses propres actions ; elle contribue au développement de l'esprit critique.

Quelques descripteurs :

Objectivation et anticipation de la tâche :

Il s'agit pour l'élève, dans des situations diverses, de :

- cerner la question, l'objet de réflexion
- évaluer la part de la raison et de l'affectivité dans sa démarche
- tenir compte des faits
- vérifier l'exactitude des faits et les mettre en perspective
- visualiser la tâche à accomplir
- s'appuyer sur ses repères

Choix et pertinence de la méthode :

Il s'agit pour l'élève, dans des situations diverses, de :

- choisir la méthode adéquate dans l'éventail des possibles
- justifier sa position en donnant ses raisons et ses arguments
- analyser le travail accompli en reformulant les étapes et les stratégies mises en œuvre
- exercer l'autoévaluation
- reconsidérer sa position
- transférer des modèles, méthodes et notions dans des situations du même type

Remise en question et décentration de soi :

Il s'agit pour l'élève, dans des situations diverses, de :

- développer son autonomie
- prendre de la distance, se décentrer des faits, des informations et de ses propres actions
- renoncer aux idées arrêtées ou toutes faites
- adopter une position
- faire une place au doute et à l'ambiguïté
- reconnaître ses préjugés et comparer son jugement à celui des autres
- comparer les chemins, les procédures, les stratégies utilisés par d'autres
- explorer différentes opinions et points de vue possibles ou existants

4. La pensée créatrice

La capacité à développer une pensée créatrice est axée sur le développement de l'inventivité, de la fantaisie de même que sur l'imagination et la flexibilité dans la manière d'aborder toute situation.

Quelques descripteurs :

Développement de la pensée divergente :

Il s'agit pour l'élève, dans des situations diverses, de :

- varier ses sources d'inspiration, tirer parti des changements, exprimer ses idées sous de nouvelles formes
- expérimenter des associations inhabituelles, accepter le risque et l'inconnu
- se libérer des préjugés et des stéréotypes

Reconnaissance de sa part sensible :

Il s'agit pour l'élève, dans des situations diverses, de :

- faire une place au rêve et à l'imaginaire
- identifier et apprécier les éléments originaux d'une création
- identifier et exprimer ses émotions
- tenter d'harmoniser l'intuition et la logique et la gestion des émotions parfois contradictoires

Concrétisation de l'inventivité :

Il s'agit pour l'élève, dans des situations diverses, de :

- tirer parti de ses inspirations, de ses idées, s'engager dans de nouvelles idées, de nouvelles voies et les exploiter, faire le choix de stratégies et de techniques inventives
- se représenter et projeter diverses modalités de réalisation

5. La réflexion (les stratégies et la réflexion métacognitive)

La capacité à développer des stratégies et une réflexion métacognitive renvoie à la capacité à analyser, à gérer et à améliorer ses démarches d'apprentissage et à formuler des projets personnels de formation.

Quelques descripteurs :

Acquisition d'une méthode de travail :

Il s'agit pour l'élève, dans des situations diverses, de :

- percevoir les éléments déterminants du contexte et les liens qui les unissent
- reconnaître les ressemblances avec des situations proches, distinguer ce qui est connu de ce qui reste à découvrir
- développer, utiliser et exploiter des procédures appropriées, dégager les éléments de réussite
- gérer son matériel, son temps et organiser son travail

Gestion d'une tâche :

Il s'agit pour l'élève, dans des situations diverses, de :

- analyser la situation
- se donner un objectif et les moyens de l'atteindre
- faire des choix et opter pour une solution parmi un éventail de possibilités
- effectuer un retour sur les étapes franchies
- percevoir et analyser les difficultés rencontrées
- utiliser l'erreur

Développement d'une méthode heuristique :

Il s'agit pour l'élève, dans des situations diverses, de :

- émettre des hypothèses
- générer, inventorier et choisir des pistes de solutions
- examiner la pertinence des choix.

PREMIÈRE PHASE - DEUXIÈME ÉTAPE

Résultats du questionnaire exploratoire 2
pour la collecte d'informations
auprès des enseignant.e.s de 11^e année (secondaire I)

Questionnaire exploratoire 2

Dans la mesure du possible, nous avons établi un certain parallélisme entre les questions posées aux interlocuteurs et interlocutrices du secondaire II et du secondaire I afin de pouvoir établir des comparaisons entre les réponses des professionnel.le.s œuvrant dans les deux cycles.

Dans le deuxième questionnaire (Annexe 1), nous avons à nouveau proposé une liste de thématiques englobant des connaissances et compétences que doit posséder un élève en fin de scolarité obligatoire³⁸ et dont le degré d'acquisition est demandé par les représentant.e.s du secondaire II. Mais cette fois, au lieu de les interroger sur l'intérêt à disposer de telles informations, nous avons questionné les enseignant.e.s sur le degré d'évaluabilité des connaissances/compétences proposées. Les intitulés des disciplines et des Capacités transversales, ainsi que le découpage que nous avons choisi sont basés sur le Plan d'études romand (PER) en tenant compte, dans la mesure du possible, des modifications apportées après la version mise en consultation le 26.8.2008.

Quelques questions sur les caractéristiques propres de l'enseignant.e et une question concernant son avis sur la création d'un nouveau dispositif unique et intercantonal, sont suivies de questions sur les compétences disciplinaires et le niveau de détail qu'il est possible de donner pour l'information (appréciation globale et/ou plus détaillée). La partie qui suit est réservée aux Capacités transversales, à l'évaluation et au contenu du futur dispositif.

Suite à l'analyse des réponses et des commentaires au premier questionnaire, nous avons constaté que le dispositif intercantonal ne pouvait pas répondre à toutes les demandes des représentant.e.s du secondaire II. En effet, certaines découlent d'un questionnement plus général sur le rôle de l'école ou sur des problèmes de société, et d'autres trouveraient mieux leur place dans un portfolio³⁹. Afin de mieux comprendre le contexte et d'interpréter de façon adéquate les réponses, nous avons, dans la dernière partie du questionnaire, demandé aux enseignant.e.s quelques informations sur leurs opinions et sur leurs pratiques professionnelles. Nous souhaitons également analyser dans quelle mesure ces opinions et ces comportements sont liés aux avis exprimés sur le nouveau dispositif. Dans ce deuxième

³⁸Rappelons que l'éventail proposé est issu principalement des réponses obtenues au premier questionnaire. Pour faciliter la compréhension des questions aux représentant.e.s du secondaire II, nous avons, lors du premier questionnaire, simplifié la terminologie par rapport aux énoncés du PER. Ces simplifications ont été supprimées dans le questionnaire destiné aux enseignant.e.s du secondaire I. Étant donné que les enseignant.e.s du secondaire I n'étaient pas encore familiarisés avec le PER, dans certains cas (notamment pour les Sciences de la nature) nous avons introduit des différences pour faciliter la compréhension.

³⁹L'élaboration des portfolios est prévue à l'article 10 de la Convention scolaire romande parmi les domaines de coopération découlant de HarmoS (où elle figure à l'article 9 de l'Accord Suisse). Elle est donc en dehors du présent domaine d'analyse.

questionnaire, afin de donner la parole aux acteurs du terrain⁴⁰, nous avons également ménagé beaucoup de possibilités et d'espaces pour que les personnes interrogées puissent ajouter leurs remarques, commentaires et suggestions.

Population interrogée

Au cours du mois de novembre 2009, nous avons demandé aux directions des 161 établissements scolaires romands qui comportent au moins une classe de 11^e année de nous transmettre le nombre de classes de 11^e ainsi que le nombre d'enseignant.e.s de ces classes afin de pouvoir leur envoyer le nombre correspondant de questionnaires. Toutes les directions nous ont répondu et au total nous avons recensé 5721 enseignant.e.s en activité à ce degré pendant l'année scolaire 2009/2010 (Tableau 15).

Tableau 15: *Nombre d'enseignant.e.s romands de 11e année par canton pendant l'année scolaire 2009/2010*

| Canton | Nombre total |
|-----------|--------------|
| Berne | 247 |
| Fribourg | 620 |
| Genève | 1202 |
| Jura | 247 |
| Neuchâtel | 506 |
| Valais | 589 |
| Vaud | 2310 |
| Total | 5721 |

⁴⁰ Les enseignant.e.s ont généralement bien profité de cet espace. Il faut toutefois noter que les remarques n'étaient pas toujours directement liées à nos questions ou aux buts de ce questionnaire. En effet, certain.e.s répondant.e.s ont utilisé l'espace pour signaler des craintes, des mécontentements ou faire des remarques plus générales.

Résultats du questionnaire exploratoire 2

Répondant.e.s

Il s'agit d'une enquête par recensement, l'objectif étant d'obtenir un dénombrement complet de tous les enseignant.e.s de 11^e année. Comme indiqué ci-dessus, la population des enseignant.e.s romands de 11^e année est de 5721 personnes en activité à ce degré pendant l'année scolaire 2009/2010. Nous avons procédé à ce type d'enquête pour trois motifs :

1. chaque enseignant.e de 11^e année (individuellement ou collectivement) sera amené.e à remplir le futur dispositif,
2. l'importance d'avoir l'opinion des enseignant.e.s de toutes les disciplines, y compris de celles généralement moins représentées,
3. il n'existe pas de listes exhaustives des enseignant.e.s de 11^e année au niveau romand (avec des précisions sur la ou les disciplines enseignées) permettant de procéder à une enquête représentative par échantillonnage (moins coûteuse).

1 727 enseignant.e.s de 11^e année, toutes disciplines confondues, ont répondu au questionnaire⁴¹.

Quelques éléments techniques permettront de mieux comprendre la démarche méthodologique. Il existe deux types d'enquêtes : par sondage et par recensement. On parle de sondage lorsqu'une enquête s'effectue seulement auprès d'un échantillon de la population, par opposition à la population toute entière (recensement).

Il est reconnu que le taux de réponse lors des enquêtes en Suisse est faible. On donne comme exemple l'enquête *European Social Survey* organisée en Suisse par le Centre de compétences suisse en sciences sociales FORS (Lausanne) et on cite également sa notice méthodologique⁴² : « *Afin d'obtenir un échantillonnage le plus représentatif de la population, le protocole interdit les échantillonnages par quota et encourage l'obtention de taux de réponse le plus élevé possible. Lors de la troisième édition, nous avons atteint un taux de réponse de plus de 50% ce qui est exceptionnel en Suisse, depuis les années 1980.* »

Lors d'une enquête par sondage (et non par recensement) on compense souvent un faible taux de participation par une augmentation de la taille de l'échantillon des personnes sollicitées. Dans un premier temps, on calcule la taille de l'échantillon nécessaire (ou cible) afin d'obtenir le niveau d'exactitude (ou marge d'erreur) recherché. Dans un second temps, on

41 Le 18 mars 2010, nous avons envoyé les questionnaires aux établissements en fixant au 30 avril le délai de retour. Le 19 avril 2010, nous avons envoyé des affiches de rappel à tous les établissements en prolongeant le délai de retour au 7 mai 2010. Les questionnaires arrivés après le 1er juillet 2010 n'ont pas été pris en considération.

42 Cf. <http://www2.unil.ch/fors/spip.php?rubrique134&lang=fr>

évalue le taux de réponse. Avec ces deux éléments, taille de l'échantillon cible et taux de réponse anticipé, on calcule la taille de l'échantillon de départ (ou effectif) de la manière suivante :

$$\text{Taille_échantillon}_{\text{départ}} = \text{Taille_échantillon}_{\text{cible}} * 1 / \text{taux réponse}$$

Les enquêtes par recensement (organisées par des états) sont, en général, à participation obligatoire. Par contre, notre enquête par recensement est à participation volontaire. C'est une première cause à prendre en compte pour un taux de réponse peu élevé. Un taux de réponse de 30.2% peut sembler faible s'il s'agit d'une enquête par sondage. Prenons maintenant le cas d'une enquête par sondage. Pour une population de 5721 personnes on calcule une taille d'échantillon cible de 360, avec une marge d'erreur de 5%. Selon la formule ci-dessus, la taille de départ sera alors de $360/0.3=1200$, ce qui est largement inférieur à notre ensemble de 1727 répondant.e.s. En considérant que dans notre cas les réponses obtenues ont été données d'une façon aléatoire selon un « pseudo » plan de sondage, les 1727 répondant.e.s forment alors un groupe représentatif de la population de 5721 enseignant.e.s. Nous pouvons par conséquent considérer les résultats qui suivent comme fiables.

Canton et sexe des répondant.e.s

Le Tableau 16 montre le nombre de répondant.e.s par canton (Q3⁴³ dans A1) ainsi que le pourcentage de réponses pour chaque canton. Plus de la moitié des enseignant.e.s valaisan.ne.s ont répondu au questionnaire et les enseignant.e.s de Fribourg, Berne et Neuchâtel ont également eu un taux de réponse supérieur à la moyenne. Les Genevois et les Genevoises n'ont par contre pas montré beaucoup d'intérêt pour le sujet.

Les enquêtes auprès des enseignant.e.s réalisées jusqu'à maintenant à l'IRDP montrent que certains cantons répondent mieux que d'autres (voir, par exemple, l'enquête « Évaluation du moyen d'enseignement *S'exprimer en français* »⁴⁴). On peut s'interroger sur les raisons de ces différences. Dans le cas présent, on peut imaginer que le besoin d'harmoniser par un document officiel la transition entre le secondaire I et le secondaire II n'est pas ressenti de la même manière selon les cantons et que l'introduction d'un dispositif pourrait être diversement reçue.

Parmi les 1726 répondant.e.s⁴⁵, figurent 841 femmes (49.4%) et 860 hommes (50.6%); 25 personnes n'ont pas souhaité indiquer leur sexe (Q6 dans A1).

43 Tout au long de ce document, nous indiquerons entre parenthèses le numéro de la question pour qu'il soit à tout moment facile de retrouver l'énoncé exact dans le questionnaire figurant dans l'Annexe 1 (A1).

44 Évaluation du moyen d'enseignement « S'exprimer en français » : rapport final / J.-F. De Pietro, M. Wirthner, A. Matei, Eva Roos et al. - Neuchâtel: IRDP, 2009

45 Une personne a renvoyé le questionnaire vide (exception faite pour le canton et un commentaire disant qu'étant proche de la retraite, elle ne voyait aucun intérêt à répondre), nous l'avons donc éliminé de la base de données.

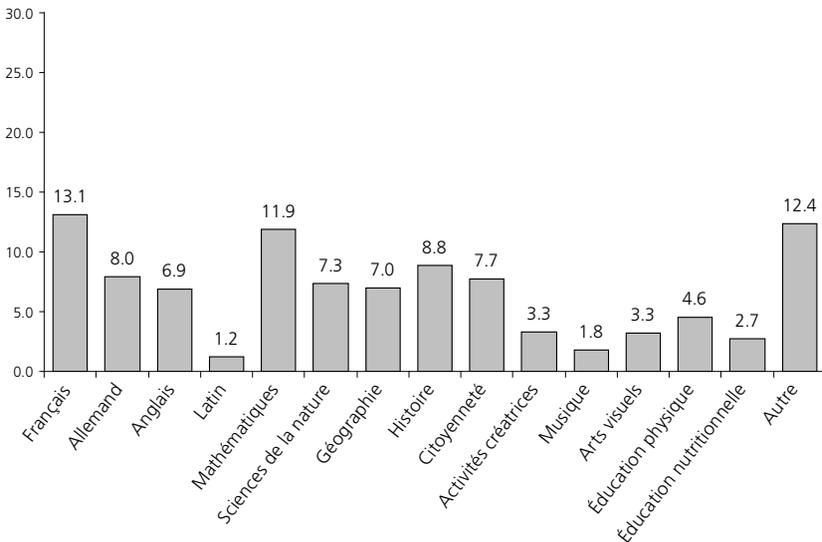
Tableau 16: Nombre et pourcentage de répondant.e.s par canton

| Canton | Nombre total | % |
|-----------|--------------|------|
| Berne | 97 | 39.3 |
| Fribourg | 284 | 45.8 |
| Genève | 221 | 18.1 |
| Jura | 69 | 27.9 |
| Neuchâtel | 184 | 36.4 |
| Valais | 307 | 52.1 |
| Vaud | 565 | 24.5 |
| Total | 1 727 | 30.2 |

Discipline(s) enseignée(s)

En réponse à la première question (Q1 dans A1), les répondant.e.s devaient indiquer les disciplines enseignées en 11^e année⁴⁶ et un espace était laissé aux autres disciplines correspondant à des spécificités cantonales ou à des branches à option.

En tenant compte uniquement des disciplines contenues dans le PER, les enseignant.e.s de l'année 2009/2010 enseignent entre une et huit disciplines en 11^e. La majorité (685) n'enseignent qu'une discipline, 537 en enseignent deux, 244 trois et 260 quatre ou plus. Le graphique 1 montre la distribution en pourcentage des disciplines enseignées. A noter que toutes les disciplines sont représentées et qu'il n'y a pas de valeurs manquantes pour cette question.

Graphique 1: Pourcentage d'enseignant.e.s par discipline enseignée en 11^e en 2009/2010

N.B. La question sur la discipline enseignée est à choix multiple car les enseignant.e.s peuvent enseigner une ou plusieurs disciplines; les 1726 enseignant.e.s ont produit 3692 citations.

⁴⁶Liste prise dans le PER – version mise en consultation le 26.8.2008.

Dans la catégorie « autre discipline enseignée » (N=457), les enseignant.e.s ont signalé environ une soixantaine de disciplines différentes. L'enseignement des MITIC⁴⁷ est le plus représenté avec 54 occurrences suivi par Information scolaire et professionnelle (enseignée uniquement dans le canton de Genève) avec 47 occurrences. Informatique et Économie familiale sont citées 43 fois et Éthique et culture religieuse 40 fois. L'Économie (y compris l'option Économie et droit) apparaît 36 fois, l'Italien 32 fois, le Dessin technique 23 fois. Uniquement pour le canton de Vaud, nous avons 26 fois Projet interdisciplinaire et 25 fois Approche du monde professionnel. Toutes les autres disciplines sont citées moins de 20 fois (voir liste complète dans l'Annexe 2 – Tableau A2.1). Globalement, le Français est la discipline la plus souvent citée, viennent ensuite une Autre discipline et les Mathématiques.

Cet ordre change légèrement selon les cantons (Tableau 17). Pour les cantons du Jura, de Neuchâtel et de Vaud le Français est bien au premier rang, tandis que pour les cantons de Fribourg, Genève et Valais c'est une Autre discipline qui a un plus grand pourcentage de citations. Berne est le seul canton où le pourcentage d'enseignant.e.s de Mathématiques est le plus important.

À la deuxième place, on trouve le Français dans les cantons de Berne, Fribourg, Genève et Valais, et les Mathématiques dans les autres cantons.

Pour la troisième place, il y a plus de différences: dans les cantons de Fribourg, Genève et Valais on y trouve les Mathématiques, à Berne, l'Allemand, la Géographie et l'Histoire sont à égalité à la 3^e place, au Jura ce sont l'Allemand et la Géographie qui l'occupent à égalité, à Neuchâtel ce sont les Sciences de la nature et dans le canton de Vaud une Autre discipline.

Toutes les disciplines sont représentées dans chaque canton exception faite pour le Latin en Valais et l'Éducation nutritionnelle dans le canton du Jura car ces disciplines ne font pas partie de leurs plans d'études actuels.

Tableau 17: Discipline enseignée par canton

| | BE (%) | FR (%) | GE (%) | JU (%) | NE (%) | VS (%) | VD (%) |
|--------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Français | 10.5 | 13.9 | 12.9 | 16.5 | 13.1 | 12.8 | 13.0 |
| Allemand | 8.3 | 7.8 | 8.1 | 9.5 | 6.7 | 10.1 | 7.1 |
| Anglais | 6.1 | 6.2 | 7.6 | 5.1 | 8.1 | 10.6 | 5.3 |
| Latin | 3.5 | 1.6 | 2.0 | 1.3 | 0.3 | - | 1.2 |
| Mathématiques | 14.9 | 10.8 | 10.9 | 13.9 | 12.2 | 11.7 | 11.9 |
| Sciences de la nature | 6.1 | 5.6 | 8.6 | 7.0 | 10.8 | 5.9 | 7.6 |
| Géographie | 8.3 | 8.0 | 5.8 | 9.5 | 5.0 | 5.6 | 7.6 |
| Histoire | 8.3 | 8.8 | 7.9 | 8.9 | 7.8 | 7.1 | 10.3 |
| Citoyenneté | 7.0 | 6.1 | 9.9 | 3.8 | 10.3 | 6.1 | 8.5 |
| Activités créatrices | 5.7 | 2.8 | 1.5 | 2.5 | 4.4 | 3.5 | 3.4 |
| Musique | 2.2 | 1.6 | 0.5 | 2.5 | 1.1 | 2.1 | 2.2 |
| Arts visuels | 5.2 | 2.1 | 1.3 | 4.4 | 2.2 | 3.7 | 3.9 |
| Éducation physique | 5.2 | 5.0 | 2.3 | 7.0 | 6.4 | 4.5 | 4.2 |
| Éducation nutritionnelle | 1.8 | 5.0 | 1.8 | - | 4.7 | 2.9 | 1.9 |
| Autre | 7.0 | 14.9 | 19.0 | 8.2 | 6.9 | 13.3 | 11.8 |

(Pourcentages calculés en colonne établis sur 3692 citations)

47 Médias, Images, Technologies de l'information et de la Communication.

Nombre d'années d'enseignement et classe d'âge des enseignant.e.s

Dans la partie réservée aux informations générales, nous avons demandé de nous signaler depuis combien de temps (Q4 dans A1) ils/elles enseignent au secondaire I, ainsi que leur classe d'âge (Q5 dans A1). Parmi les 1708 personnes ayant répondu à la première question, le 16.1% enseigne depuis moins de cinq ans, 29.6% depuis cinq à dix ans, 22% depuis onze à vingt ans et 32.3% depuis plus de vingt ans.

Le tableau 18 montre la distribution du nombre d'années d'enseignement au secondaire I selon le sexe de la personne.

Tableau 18: *Nombre d'années d'enseignement au secondaire I selon le sexe*

| | Femme (%) | Homme (%) | Total (%) |
|----------------|-----------|-----------|-----------|
| Moins de 5 ans | 18.0 | 14.4 | 16.2 |
| De 5 à 10 ans | 31.4 | 28.0 | 29.7 |
| De 11 à 20 ans | 23.1 | 20.8 | 21.9 |
| Plus de 20 ans | 27.5 | 36.8 | 32.2 |

(Pourcentages calculés en colonnes; N⁴⁸=1688)

Pour ce qui concerne l'âge, seules 9 personnes n'ont pas répondu. 11.8% des répondant.e.s ont moins de trente ans, 34.5% ont entre trente et quarante ans, 24.9% entre quarante et cinquante, 25.6% entre cinquante et soixante et seulement 3.1% ont plus de soixante ans. Le tableau 19 montre la distribution de la classe d'âge selon le sexe de la personne.

Tableau 19: *Classe d'âge selon le sexe*

| | Femme (%) | Homme (%) | Total (%) |
|--------------------|-----------|-----------|-----------|
| Moins de 30 ans | 13.6 | 10.1 | 11.8 |
| Entre 30 et 40 ans | 35.3 | 34.1 | 34.7 |
| Entre 41 et 50 ans | 27.3 | 22.7 | 25.0 |
| Entre 51 et 60 ans | 21.1 | 29.6 | 25.4 |
| Plus de 60 ans | 2.7 | 3.5 | 3.1 |

(Pourcentages calculés en colonnes; N=1698)

Opinion sur la création d'un nouveau dispositif intercantonal

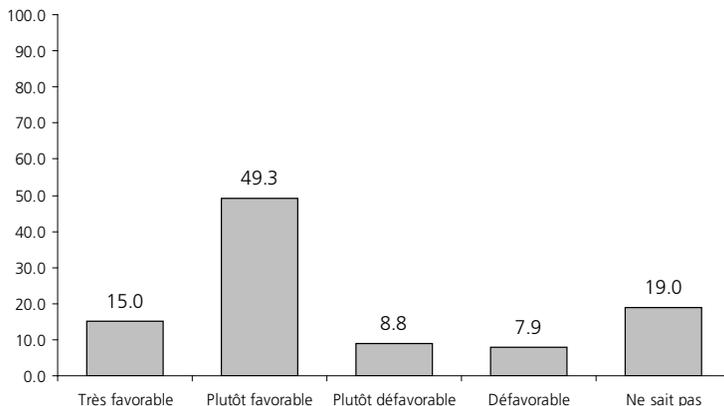
Pour conclure la partie sur les informations générales, nous avons posé une question concernant l'opinion sur la création d'un nouveau dispositif d'information unique et intercantonal complémentaire aux carnets/bulletins scolaires en vigueur dans chaque canton⁴⁹ (Q7 dans A1).

⁴⁸Dans ce document, nous utilisons la notation « N=... » pour indiquer le nombre d'individus concernés.

⁴⁹Il faut rappeler que les seules informations à disposition des enseignant.e.s étaient celles contenues dans la lettre d'accompagnement au questionnaire ainsi que dans les consignes (Annexe 1). De plus, la connaissance des réformes en cours était encore faible et leur réalisation/implémentation pas encore tout à fait commencée.

Le graphique 2 montre que globalement la majorité (64.3%) des enseignant.e.s sont favorables à la création d'un nouveau dispositif intercantonal romand ; les femmes plus que les hommes : 68.1% contre 54.3%.

Graphique 2: *Opinion sur le futur dispositif intercantonal (%)*



(N=1679)

Opinion sur le nouveau dispositif en fonction de la discipline enseignée, du canton et de l'âge des répondant.e.s

Pour savoir si l'opinion sur le nouveau dispositif était associée à d'autres caractéristiques des répondant.e.s, nous avons recodé cette variable en trois catégories (*Favorable*, *Défavorable*, *Ne sait pas*) et réalisé des tests⁵⁰ de χ^2 . Pour la variable « discipline enseignée », qui est à choix multiple, une forme spéciale du test du χ^2 a été appliquée.

Il y a un lien statistiquement significatif entre la discipline enseignée et la réponse à la question concernant le nouveau dispositif, c'est-à-dire que les enseignant.e.s répondent d'une manière différente à la question concernant l'opinion sur le nouveau dispositif.

Le même résultat reste valable si l'on considère un nombre plus restreint de disciplines: Français, Allemand, Anglais, Mathématiques et Sciences de la nature. Par rapport à la liste complète des disciplines, ces différences dans les réponses sont visibles surtout pour les catégories opinion *Défavorable* et *Ne sait pas*. Le Tableau 20 donne la distribution des réponses selon la discipline enseignée. Les enseignant.e.s de Mathématiques et de Sciences de la nature sont plus nombreux à donner une opinion *Défavorable* (21.2% et 20% respectivement) sur le nouveau dispositif que les enseignant.e.s de Français (15.4%), d'Allemand (14.1%) ou d'Anglais (13.5%). Toutefois, les pourcentages d'enseignant.e.s de Français,

⁵⁰Le test du khi-carré (χ^2) sert à apprécier l'existence ou non d'un lien entre deux populations auxquelles on associe le même ensemble de critères qualitatifs. Nous avons testé l'existence d'un lien entre deux variables avec un seuil d'erreur de 5%.

d'Allemand et d'Anglais sont plus élevés dans la catégorie *Ne sait pas* par rapport à leurs collègues enseignant les Mathématiques ou les Sciences de la nature (16.6% et 14.7%, respectivement). Les pourcentages d'opinions *Favorables* sont plus ou moins les mêmes, avec des valeurs entre 62.2% pour les Mathématiques et 67.9% pour l'Anglais.

Tableau 20: *Opinion sur le nouveau dispositif selon la discipline enseignée*

| | Favorable (%) | Défavorable (%) | Ne sait pas (%) | Nombre total |
|--------------------------|---------------|-----------------|-----------------|--------------|
| Français | 65.9 | 15.4 | 18.8 | 469 |
| Allemand | 66.4 | 14.1 | 19.4 | 283 |
| Anglais | 67.9 | 13.5 | 18.7 | 252 |
| Mathématiques | 62.2 | 21.2 | 16.6 | 429 |
| Sciences de la nature | 65.3 | 20.0 | 14.7 | 265 |
| Latin | 50.0 | 25.0 | 25.0 | 44 |
| Géographie | 67.2 | 14.1 | 18.8 | 256 |
| Histoire | 66.0 | 16.5 | 17.4 | 321 |
| Citoyenneté | 71.1 | 12.9 | 16.6 | 280 |
| Activités créatrices | 66.9 | 14.9 | 18.2 | 121 |
| Musique | 66.7 | 12.1 | 21.2 | 66 |
| Arts visuels | 56.9 | 15.5 | 27.6 | 116 |
| Éducation physique | 66.5 | 11.6 | 22.0 | 164 |
| Éducation nutritionnelle | 77.3 | 10.3 | 12.4 | 97 |
| Autre | 64.2 | 17.3 | 18.4 | 450 |

(Pourcentages calculés en lignes)

Les enseignant.e.s répondent d'une manière différente à la question concernant l'opinion sur le nouveau dispositif, en fonction du canton dans lequel ils ou elles travaillent, avec un lien statistiquement significatif. Le Tableau 21 donne la distribution des réponses selon le canton.

Le canton de Neuchâtel est le plus favorable et celui du Jura le plus réticent ou indécis à propos du nouveau dispositif. Les réponses des enseignant.e.s provenant du canton du Jura se distinguent de celles des collègues des autres cantons. 50% des enseignant.e.s du canton du Jura sont *Favorables* au nouveau dispositif et 28.8% *Ne savent pas*; tandis que les enseignant.e.s des autres cantons donnent un pourcentage plus élevé de réponses *Favorables* (entre 58.8% pour Valais et 69.7% pour Neuchâtel) et moindre pour les *Ne sait pas* (entre 14.6% pour Neuchâtel et 24.5% pour Berne).

Les enseignant.e.s répondent d'une manière différente en fonction de leur âge à la question concernant l'opinion sur le nouveau dispositif avec un lien statistiquement significatif. Le Tableau 22 donne la distribution des réponses selon l'âge. La différence dans la manière de répondre est visible pour les « plus de 60 ans », où le pourcentage des personnes *Favorables* au nouveau dispositif est plus élevé et celui des *Ne sait pas* inférieur par rapport aux autres classes d'âge.

Tableau 21 : *Opinion sur le nouveau dispositif selon le canton*

| | Favorable (%) | Défavorable (%) | Ne sait pas (%) | Nombre total |
|-----------|---------------|-----------------|-----------------|--------------|
| Berne | 59.6 | 16.0 | 24.5 | 94 |
| Fribourg | 64.4 | 16.4 | 19.2 | 281 |
| Genève | 64.4 | 16.7 | 19.0 | 216 |
| Jura | 50.0 | 21.2 | 28.8 | 66 |
| Neuchâtel | 69.7 | 15.7 | 14.6 | 178 |
| Valais | 58.8 | 22.3 | 18.9 | 296 |
| Vaud | 67.9 | 13.9 | 18.2 | 548 |

(Pourcentages calculés en lignes)

Nous retrouvons le même lien statistiquement significatif avec le nombre d'années d'enseignement au secondaire I et l'opinion sur le nouveau dispositif.

Tableau 22 : *Opinion sur le nouveau dispositif selon l'âge*

| | Favorable (%) | Défavorable (%) | Ne sait pas (%) | Nombre total |
|--------------------|---------------|-----------------|-----------------|--------------|
| Moins de 30 ans | 66.8 | 10.4 | 22.8 | 202 |
| Entre 30 et 40 ans | 66.2 | 15.7 | 18.1 | 585 |
| Entre 41 et 50 ans | 63.4 | 19.6 | 17.0 | 418 |
| Entre 51 et 60 ans | 60.1 | 18.3 | 21.6 | 421 |
| Plus de 60 ans | 76.0 | 16.0 | 8.0 | 50 |

(Pourcentages calculés en lignes)

Argumentation de l'opinion sur le nouveau dispositif

Pour cette question nous avons également demandé d'argumenter la réponse et nous avons obtenu 867 commentaires.

Parmi les 1079 personnes qui se disent *Très favorables* ou *Plutôt favorables*, 231 répondant.e.s apportent l'argument de la cohérence avec le processus d'harmonisation en cours ainsi que de la nécessité d'uniformisation des pratiques dans un pays si petit. Le deuxième argument le plus cité est la mobilité (158 occurrences). En effet, pour ces enseignant.e.s, un dispositif unique permettrait aux élèves de se déplacer plus facilement d'un canton à l'autre (pour suivre une formation, en cas de déménagement, etc.) et les enseignant.e.s pourraient également bénéficier de cette possibilité. Le dispositif apporterait une plus ample transparence avec une meilleure lisibilité des compétences acquises par l'élève (82 occurrences) et il serait donc un outil facilitateur de la transition entre le secondaire I et II (96 occurrences). Malgré les avis positifs, il subsiste toutefois une crainte vis-à-vis de la surcharge de travail administratif (39 occurrences) surtout si le nouveau dispositif devait rester complémentaire aux carnets/bulletins scolaires actuellement en vigueur. Certaines personnes pensent que les notes ne suffisent pas à cerner les élèves et que des commentaires supplémentaires pourraient être une bonne chose (38 occurrences). Parmi ces personnes, certaines espèrent que ce dispositif contiendra des informations un peu du même style que celles contenues

dans les portfolios et d'autres souhaitent une plus ample information sur les compétences transversales et sociales de l'élève. Malgré l'opinion favorable à la création d'un dispositif unique, 13 enseignant.e.s expriment le souhait que l'on ne gomme pas complètement les spécificités cantonales et de leur laisser une place. Pour finir, 18 personnes sont favorables au principe d'un dispositif unique mais, ne connaissant pas le projet, elles préfèrent voir quelle forme il aura avant de se prononcer définitivement.

Parmi les 281 personnes qui se disent *Plutôt défavorables* ou *Défavorables*, il faut préciser que 26 seraient favorables si le nouveau dispositif prenait la place des carnets/bulletins scolaires actuels plutôt que d'en être le complément. Des enseignant.e.s craignent surtout une augmentation de la charge de travail administratif au détriment de l'enseignement (57 occurrences). Certaines personnes sont contre le dispositif unique, parce qu'elles n'en voient pas l'utilité (27 occurrences), parce qu'il est perçu uniquement comme un dispositif parmi d'autres (25 occurrences) ou simplement parce qu'elles estiment que le système d'information actuel suffit largement (49 occurrences). Une vingtaine de répondant.e.s se déclarent opposés à l'uniformisation à tout prix du système scolaire et estiment qu'il faut continuer avec les spécificités cantonales qui ont leurs raisons d'exister, et 16 autres estiment que les différences cantonales sont encore trop importantes et voient mal comment on pourrait avoir un dispositif unique. En effet, dans 6 commentaires on nous signale que nous arrivons trop tôt avec ce dispositif.

Pour cette question, il y avait également la possibilité de répondre *Ne sait pas*, choix effectué par 319 personnes. Comme pour les avis négatifs, nous avons 3 commentaires de personnes qui se diraient favorable si le nouveau dispositif n'était pas complémentaire. Les autres personnes ne se prononcent pas, soit parce qu'elles ne connaissent pas le projet et ne voient pas à quoi le nouveau dispositif pourrait ressembler (37 occurrences), soit parce qu'elles attendent de voir la forme qu'il aura (19 occurrences) et si les objectifs fixés seront atteints (6 occurrences). D'autres personnes se déclarent sceptiques sans en spécifier la raison (11 occurrences) ou craignent une surcharge de travail (8 occurrences).

En bref

Opinion sur le nouveau dispositif intercantonal

- La majorité des enseignant.e.s est favorable à la création d'un nouveau dispositif :
 - Les femmes plus que les hommes
 - Les différences sont significatives selon la discipline enseignée
 - Dans le canton de Neuchâtel il y a plus d'enseignant.e.s favorables ; dans les cantons du Valais et du Jura, plus de réticents ; dans les cantons de Berne et du Jura, plus d'indécis
 - Les personnes âgées de plus de 60 ans sont les plus favorables, mais leur nombre est petit par rapport aux autres tranches d'âge.

Compétences disciplinaires

Pour cette partie du questionnaire, les enseignant.e.s devaient répondre uniquement aux questions concernant la ou les disciplines enseignées dans les classes de 11^e pendant l'année scolaire 2009/2010. Nous rappelons que les intitulées des disciplines et le découpage que nous avons choisi sont basés sur le PER.

Langues

La structure des questions concernant les Langues (à l'exception du Latin) étant similaire, nous avons demandé d'indiquer le degré d'évaluabilité des thématiques suivantes de l'élève⁵¹ (QFR-1, QAL-1 et QAN-1 dans A1):

- Compréhension de l'écrit (lire et comprendre)
- Production de l'écrit (écrire des textes)
- Compréhension de l'oral
- Production de l'oral
- Fonctionnement de la langue (grammaire, orthographe, vocabulaire, conjugaison)
- Accès à la littérature (apprécier et analyser des productions littéraires diverses)
=> *cette dernière seulement pour le Français*

Pour les thématiques jugées *Peu évaluable* ou *Pas évaluable* nous en avons demandé la ou les raisons parmi les options suivantes (plusieurs choix possibles):

- Découpage des compétences disciplinaires proposées
- Déroulement de l'enseignement (par ex. rythme dans l'année scolaire)
- Organisation du travail en classe (par ex. répartition du temps entre enseignement et évaluation)
- Organisation du travail hors de la classe (par ex. temps pour les corrections ou les tâches administratives)
- Problèmes structurels (par ex. effectifs de la classe)
- Autres

De plus, nous avons demandé si le degré de détail des thématiques proposées était suffisant ou si d'autres compétences devaient être ajoutées à cette liste (QFR-2, QAL-2 et QAN-2 dans A1).

Français (N=484)

Globalement, les enseignant.e.s de Français estiment que les six thématiques de la liste sont évaluables (Tableau 23). La « compréhension de l'écrit », la « production de l'écrit »

⁵¹ Rappelons que l'éventail proposé tient compte essentiellement des réponses obtenues lors du questionnement aux représentant.e.s du secondaire II concernant les informations souhaitées.

ainsi que le « fonctionnement de la langue » ne posent problème qu'à un nombre limité de personnes : en effet 95.4%⁵² à 98.3% des enseignant.e.s les estiment *Évaluables* ou *Tout à fait évaluables*.

Tableau 23 : Degré d'évaluabilité pour le Français

| | Tout à fait évaluable (%) | Évaluable (%) | Peu évaluable (%) | Pas évaluable (%) | Nombre total |
|-----------------------------|---------------------------|---------------|-------------------|-------------------|--------------|
| Compréhension de l'écrit | 61.4 | 36.9 | 1.7 | 0 | 474 |
| Production de l'écrit | 46.0 | 49.4 | 4.6 | 0 | 474 |
| Compréhension de l'oral | 28.3 | 55.1 | 16.0 | 0.6 | 470 |
| Production de l'oral | 17.6 | 50.7 | 29.7 | 1.9 | 471 |
| Fonctionnement de la langue | 66.7 | 29.9 | 3.2 | 0.2 | 471 |
| Accès à la littérature | 18.7 | 52.2 | 25.1 | 4.0 | 471 |

(Pourcentages calculés en lignes)

Pour la « production de l'oral » et l'« accès à la littérature » respectivement 31.6% et 29.1% des répondant.e.s estiment que ces compétences sont *Peu évaluables* ou *Pas évaluables*. Pour la « compréhension de l'oral » (16.6% de *Peu évaluables* ou *Pas évaluables*) et la « production de l'oral » les causes principales sont les effectifs des classes et le manque de temps pour tester tous les élèves. Pour « accès à la littérature » c'est le fait de devoir donner une évaluation qui pose le plus de problèmes. Le niveau et les goûts individuels des élèves sont un frein supplémentaire (14 occurrences) dans une matière que les enseignant.e.s considèrent comme une activité d'« ouverture » ou de « découverte » donc non quantifiable et évaluable (16 occurrences). Les répondant.e.s pensent que les critères d'évaluation seraient difficiles à établir de manière objective (31 occurrences).

Parmi les 458 répondant.e.s à cette question, quasiment tous (94.3%) considèrent que la liste de compétences que nous avons proposée suffit (QFR-2 dans A1). Seules 26 personnes pensent qu'il faudrait ajouter des informations. Leurs commentaires sont variés : certain.e.s trouvent que nos propositions sont trop vagues et pas claires (5 occurrences), d'autres aimeraient développer davantage certaines rubriques comme par exemple spécifier le type de texte⁵³ (4 occurrences) ou détailler davantage le fonctionnement de la langue (5 occurrences). Deux personnes signalent que ces compétences ne tiennent pas compte des élèves ayant un niveau scolaire faible ou des difficultés particulières telles que la dyslexie (voir liste complète dans l'Annexe 3 – Tableau A3.1).

Dans les remarques conclusives pour le Français (QFR-3 dans A1) figurent 56 commentaires. Une série de remarques mettent en avant les difficultés des enseignant.e.s telles que le manque de temps pour tout évaluer (6 occurrences), le manque de moyens d'enseignement adaptés (7 occurrences), les difficultés causées par les différences de niveaux entre élèves⁵⁴ (6 occurrences), un manque de continuité avec les enseignements des années précédentes et la difficulté d'évaluer l'oral. Quelques personnes expriment le désir d'avoir

52 Somme des pourcentages de *Tout à fait évaluable* et *Évaluable* présents dans le Tableau 9.

53 « Informatif / narratif / argumentatif / autre » en distinguant entre « simple et complexe ».

54 « Classe sociale », « langue maternelle autre que le Français », etc.

un enseignement du Français davantage focalisé sur le fonctionnement de la langue (6 occurrences) et d'autres souhaiteraient au contraire pouvoir se concentrer plus sur la littérature (2 occurrences). Trois personnes pensent que nous proposons trop de détails et quatre autres pensent que cette liste est trop vague. Pour finir, deux personnes estiment qu'on ne devrait pas avoir la même liste de compétences pour la langue maternelle et pour les autres langues, sans pour autant avancer des propositions concrètes. Les autres remarques sont le fait de personnes isolées.

En bref

Français

- Les six thématiques proposées sont toutes évaluables pour la majorité des enseignant.e.s.
- Presque tous les répondant.e.s estiment que les informations que nous avons proposées suffisent.

Allemand (N=294)

En Allemand, globalement, la seule thématique qui pose quelques problèmes d'évaluation est la « production de l'oral », que 19.2% des enseignant.e.s estiment *Peu évaluable* ou *Pas évaluable* (Tableau 24). Pour les autres thématiques ce pourcentage est inférieur à 10%.

Tableau 24: Degré d'évaluabilité pour l'Allemand

| | Tout à fait évaluable (%) | Évaluable (%) | Peu évaluable (%) | Pas évaluable (%) | Nombre total |
|-----------------------------|---------------------------|---------------|-------------------|-------------------|--------------|
| Compréhension de l'écrit | 60.3 | 37.2 | 2.1 | 0.3 | 290 |
| Production de l'écrit | 46.0 | 48.1 | 5.2 | 0.7 | 291 |
| Compréhension de l'oral | 52.2 | 44.0 | 3.4 | 0.3 | 291 |
| Production de l'oral | 29.6 | 51.2 | 18.2 | 1.0 | 291 |
| Fonctionnement de la langue | 54.5 | 38.9 | 6.2 | 0.3 | 288 |

(Pourcentages calculés en lignes)

Les causes les plus citées du caractère *Peu ou Pas évaluable* de la « production de l'oral » sont les problèmes structurels et l'organisation du travail en classe. Pour les autres thématiques, les causes mentionnées sont variées et vu le petit nombre de personnes qui ont bien voulu motiver leur réponse, il n'y a pas de justifications majoritaires.

Parmi les causes autres que celles que nous avons proposées, quelques personnes mettent en avant la difficulté à trouver des critères d'évaluation fiables (11 occurrences) et l'inadaptation des moyens d'enseignement aux élèves les plus faibles (6 occurrences).

Parmi les 269 répondant.e.s, presque toutes et tous (91.8%) estiment que la liste de thématiques que nous avons proposée suffit (QAL-2 dans A1). Seules 22 personnes pensent qu'il faudrait ajouter des informations. Parmi les propositions qui émanent de plus d'une personne, on trouve 7 fois celle de s'aligner sur les compétences proposées par le Centre européen commun de référence (CECR) avec un portfolio européen des langues pour chaque élève comportant un tableau d'évaluation précis. Deux enseignant.e.s proposent une séparation entre l'expression orale en continu et l'expression orale dans un dialogue, et deux autres souhaitent ajouter la dimension « richesse du vocabulaire » (2 occurrences). Voir liste complète dans l'Annexe 3 – Tableau A3.2.

Les remarques conclusives pour l'Allemand (QAL-3 dans A1), comportent 47 commentaires. Celui qui revient le plus souvent porte sur le manque de temps pour pouvoir « tout faire comme il faut » (10 occurrences), surtout quand on enseigne à des élèves de niveau scolaire faible (4 occurrences) et qui ne sont pas motivés, ceci souvent parce que dans beaucoup de formations professionnelles l'enseignement de l'Allemand n'est pas prévu (3 occurrences). Les effectifs de classe trop élevés sont également considérés comme défavorables à l'apprentissage d'une langue (4 occurrences). Cinq commentaires soulignent que les différences cantonales en termes de périodes d'enseignement, de méthodes ou de moyens techniques à disposition sont encore très importantes, ils ajoutent la nécessité de proposer des méthodes et des moyens d'enseignement romands accompagnés de grilles d'évaluation communes.

Des enseignant.e.s évoquent le portfolio des langues (6 occurrences) en disant qu'il faudrait l'adapter pour le secondaire I (par exemple en simplifiant le classeur élève ou en ajoutant des sous-niveaux). Trois critiques sont émises sur le moyen d'enseignement « Genial », jugé peu adapté aux élèves faibles ou contenant trop de grammaire. D'autres répondant.e.s disent simplement que tout est évaluable (2 occurrences) ou que ces compétences sont à ce jour déjà évaluées (3 occurrences).

En bref

Allemand

- Les cinq thématiques proposées sont toutes évaluables pour la majorité des enseignant.e.s.
- Presque tous les répondant.e.s estiment que les informations que nous avons proposées suffisent.

Anglais (N=255)

Les résultats pour l'Anglais sont globalement comparables à ceux de l'Allemand. D'autant plus que 56 enseignant.e.s enseignent les deux langues. La seule thématiques qui pose quelques difficultés supplémentaires est la « production de l'oral » que 19.3% des répondant.e.s jugent *Peu évaluable* ou *Pas évaluable* (Tableau 25). Pour les autres thématiques ce pourcentage est inférieur à 10%.

Tableau 25: Degré d'évaluabilité pour l'Anglais

| | Tout à fait évaluable (%) | Évaluable (%) | Peu évaluable (%) | Pas évaluable (%) | Nombre total |
|-----------------------------|---------------------------|---------------|-------------------|-------------------|--------------|
| Compréhension de l'écrit | 57.9 | 40.2 | 2.0 | 0 | 254 |
| Production de l'écrit | 39.8 | 53.5 | 6.7 | 0 | 254 |
| Compréhension de l'oral | 48.8 | 43.7 | 7.1 | 0.4 | 254 |
| Production de l'oral | 28.3 | 52.4 | 18.1 | 1.2 | 254 |
| Fonctionnement de la langue | 49.0 | 44.3 | 5.5 | 1.2 | 253 |

(Pourcentages calculés en lignes)

Les causes les plus citées du caractère *Peu ou Pas évaluable* de la « production de l'oral » sont les problèmes structurels et l'organisation du travail en classe. Pour les autres thématiques, les causes mentionnées sont variées et vu le petit nombre de personnes qui ont bien voulu motiver leur réponse, il n'y a pas de justifications majoritaires.

Parmi les causes autres que celles que nous avons proposées, quelques personnes mettent en avant la difficulté à trouver des critères d'évaluation objectifs (7 occurrences) et un manque d'outils adaptés aux élèves (2 occurrences). Pour d'autres, vu le nombre restreint de périodes d'Anglais (6 occurrences), le niveau des élèves est trop faible (4 occurrences) pour qu'on puisse leur demander des productions élaborées, que ce soit à l'écrit ou à l'oral.

Parmi les 239 répondant.e.s, presque tous (91.2%) estiment que la liste de thématiques que nous avons proposée suffit (QAN-2 dans A1). Seul.e.s 21 estiment qu'il faudrait ajouter des informations. Parmi les propositions qui émanent de plus d'une personne, on trouve deux fois celle d'ajouter la dimension « richesse du vocabulaire ». Trois enseignant.e.s suggèrent de s'aligner sur les compétences proposées par le Centre européen commun de référence (CECR). Enfin, trois personnes pensent qu'il faudrait ajouter des informations sur la motivation et l'énergie que les élèves mettent à travailler (voir la liste complète dans l'Annexe 3 – Tableau A3.3).

Les remarques conclusives pour l'Anglais (QAN-3 dans A1), comportent 42 commentaires. Celui qui revient le plus souvent est le manque de temps pour pouvoir « tout faire comme il faut » (8 occurrences), surtout quand on enseigne à des élèves faibles (6 occurrences) et peu motivés (2 occurrences). Parmi les précisions données, figure l'effectif trop élevé des classes, considéré comme défavorable à l'apprentissage d'une langue (3 occurrences). Les différences cantonales en termes de périodes d'enseignement, de méthodes ou de moyens techniques à disposition sont encore très importantes et il serait donc préférable d'avoir des épreuves communes romandes (4 occurrences) pour garantir une meilleure uniformisation des critères d'évaluation (5 occurrences). Cinq enseignant.e.s se plaignent de ne pas disposer de moyens d'enseignement adaptés et d'outils adéquats (sans donner d'exemples concrets) pour pouvoir faire ce qu'on leur demande. Pour deux répondant.e.s, il faudrait pouvoir donner une place plus importante à l'oral, et deux autres signalent simplement que tout est évaluable et que ces compétences sont à ce jour déjà évaluées.

En bref**Anglais**

- Les cinq thématiques proposées sont toutes évaluables pour la majorité des enseignant.e.s.
- Presque tous les répondant.e.s estiment que les informations que nous avons proposées suffisent

Latin⁵⁵ (N=44)

Pour le Latin, aucune proposition de détail n'était faite au préalable. Parmi les 39 personnes qui ont répondu à cette question, 74.4% estiment qu'une appréciation globale suffit (QLA-1 dans A1). Les autres souhaiteraient plus de précisions (mais ne font pas de suggestions) et aimeraient qu'une distinction soit faite entre « aspects linguistiques » et « civilisation » (voir la liste complète dans l'Annexe 3 – Tableau A3.4).

Parmi les 8 enseignant.e.s qui ont rédigé des remarques conclusives pour le Latin (QLA-2 dans A1), certains insistent sur le maintien, voire la revalorisation de l'enseignement du Latin. Une personne regrette l'absence du Latin en Valais et une autre signale le manque d'adaptation du secondaire II aux changements en cours au secondaire I (suite au concordat HarmoS).

En bref**Latin**

- Une appréciation globale suffit pour la majorité des répondant.e.s.
- Il y a très peu de remarques.

Mathématiques et sciences de la nature**Mathématiques (N=439)**

Pour cette discipline, nous avons demandé d'indiquer le degré d'évaluabilité des thématiques suivantes (QMA-1 dans A1):

- Résolution de problèmes
- Espace (géométrie plane et solide, transformations géométriques)
- Nombres et calculs
- Algèbre et fonctions
- Grandeurs et mesures (conversions d'unité et calculs de grandeurs)

⁵⁵ Le Latin n'est actuellement pas enseigné en Valais.

Comme pour les langues, globalement tous les éléments de la liste que nous avons proposés sont évaluable. La « résolution de problèmes » pose des difficultés à environ 10% des répondant.e.s mais pour les autres thématiques ce taux varie entre 2% et 3% (Tableau 26).

Tableau 26 : Degré d'évaluabilité pour les Mathématiques

| | Tout à fait évaluable (%) | Évaluable (%) | Peu évaluable (%) | Pas évaluable (%) | Nombre total |
|-------------------------|---------------------------|---------------|-------------------|-------------------|--------------|
| Résolution de problèmes | 39.5 | 50.8 | 7.6 | 2.1 | 433 |
| Espace | 57.6 | 39.6 | 2.1 | 0.7 | 432 |
| Nombres et calculs | 78.2 | 20.4 | 0.5 | 0.9 | 432 |
| Algèbre et fonctions | 71.8 | 25.2 | 2.1 | 0.9 | 432 |
| Grandeurs et mesures | 75.9 | 22.5 | 0.7 | 0.9 | 432 |

(Pourcentages calculés en lignes)

Pour les thématiques jugées *Peu évaluable* ou *Pas évaluable* nous avons demandé de nous en signaler la ou les raisons parmi les options suivantes (plusieurs choix possibles) :

- Découpage des compétences disciplinaires proposées
- Déroulement de l'enseignement (par ex. rythme dans l'année scolaire)
- Organisation du travail en classe (par ex. répartition du temps entre enseignement et évaluation)
- Organisation du travail hors de la classe (par ex. temps pour les corrections ou les tâches administratives)
- Problèmes structurels (par ex. effectifs de la classe)
- Autre

Les causes les plus citées du caractère *Peu ou Pas évaluable* de la « résolution de problèmes » sont le découpage proposé et l'organisation du travail en classe, suivies des problèmes structurels. Pour les autres thématiques, les causes mentionnées sont variées et vu le petit nombre de personnes qui ont bien voulu motiver leur réponse, il n'y a pas de justifications majoritaires.

Parmi les causes autres que celles que nous avons proposées, les plus mentionnées sont le degré de maturité de l'élève ainsi que son niveau de compétence dans les différents domaines (10 occurrences), comme par exemple les « lacunes en français qui compliquent la compréhension des consignes ». L'évaluation de la « résolution de problèmes » est problématique car il est difficile de trouver des critères adéquats (6 occurrences) en raison de son caractère évolutif (4 occurrences), et parce qu'il s'agit souvent d'une activité pratiquée en groupe (2 occurrences) qui, de plus, touche plusieurs domaines (4 occurrences).

Parmi les 411 répondant.e.s, la grande majorité (82.0%) estiment que la liste de thématiques que nous avons proposée suffit (QMA-2 dans A1). Seules 74 personnes disent qu'il faudrait ajouter des informations. Certains commentaires ne sont le fait que d'une ou deux personnes, mais d'autres reviennent plus souvent. Neuf répondant.e.s aimeraient que les exigences et les objectifs soient mieux précisés et 15 souhaiteraient plus de détails et des précisions supplémentaires dans les parenthèses. Comme pour les langues, 2 personnes es-

timent inutile d'avoir autant de détails parce qu'une appréciation globale suffit. Quelques enseignant.e.s proposent de séparer certaines de nos propositions comme par exemple « algèbre et fonctions » (9 occurrences), « espace » (5 occurrences) ou encore « nombres et calculs » (2 occurrences). Une liste de compétences variées devrait figurer dans le dispositif, d'après les réponses, comme : calcul littéral (6 occurrences), raisonnement et logique (13 occurrences), trigonométrie (2 occurrences), analyse de données (5 occurrences) ou proportionnalité (3 occurrences). Voir la liste complète dans l'Annexe 3 – Tableau A3.5.

Les remarques conclusives pour les Mathématiques (QMA-3 dans A1), comportent 49 commentaires très variés et concernant peu de personnes. Celui qui revient le plus souvent est le mécontentement par rapport aux moyens d'enseignement actuels jugés peu adaptés, surtout pour les élèves les plus faibles (10 occurrences). Si pour deux enseignant.e.s chaque compétence peut être affinée, pour quatre autres notre liste est trop détaillée. Quatre personnes estiment qu'à vouloir tout séparer on obtient un « programme trop cloisonné » qui ne favorise pas les transferts de savoirs entre les différents domaines⁵⁶.

En bref

Mathématiques

- Les cinq thématiques proposées sont toutes évaluables pour la majorité des enseignant.e.s.
- La majorité des répondant.e.s estiment que ces informations suffisent.
- Il y a des propositions concrètes pour modifier notre proposition.

Sciences de la nature (N=270)

Pour cette discipline, nous avons demandé d'indiquer le degré d'évaluabilité des thématiques suivantes (QSN-1 dans A1) :

- Utilisation de la démarche scientifique
- Matière (molécules et atomes, conservation de la matière)
- Mécanique (vitesse, accélération, notion de force)
- Énergie (conservation de l'énergie, rendements énergétiques)
- Corps humain (analyser les mécanismes des fonctions du corps humain et en tirer des conséquences pour la santé)
- Matière vivante et écosystème (organismes unicellulaires et pluricellulaires)

Globalement, la liste de thématiques que nous avons proposée est évaluable. L'« utilisation de la démarche scientifique » est la proposition qui pose le plus de problèmes d'évalua-

⁵⁶Quelques remarques sont le fait d'une seule personne, par exemple : il faudrait insister plus sur les acquis de base ; il faut cesser de vouloir évaluer des activités de recherche, des problèmes ouverts ou encore des questions de logique et raisonnement ; il faut se rendre à l'évidence qu'au secondaire I on ne peut pas travailler en situation problème ; il faudrait plutôt mettre en place de nouveaux outils d'évaluation et proposer des exercices à faire.

tion. Toutefois 68.8% des enseignant.e.s l'estiment évaluable (Tableau 27). L'évaluation de « énergie » est problématique pour 17.3% des répondant.e.s et pour les autres propositions ce taux varie entre 6% et 11%.

Tableau 27 : Degré d'évaluabilité pour les Sciences de la nature

| | Tout à fait évaluable (%) | Évaluable (%) | Peu évaluable (%) | Pas évaluable (%) | Nombre total |
|-----------------------------------|---------------------------|---------------|-------------------|-------------------|--------------|
| Utilisation démarche scientifique | 14.1 | 54.8 | 27.0 | 4.2 | 263 |
| Matière | 50.0 | 42.9 | 4.7 | 2.4 | 254 |
| Mécanique | 51.8 | 38.8 | 7.5 | 2.0 | 255 |
| Énergie | 40.2 | 42.5 | 13.8 | 3.5 | 254 |
| Corps humain | 49.2 | 45.0 | 4.6 | 1.3 | 238 |
| Matière vivante et écosystème | 38.3 | 50.6 | 8.1 | 3.0 | 235 |

(Pourcentages calculés en lignes)

Pour les thématiques *Peu évaluable* ou *Pas évaluable* nous avons demandé de nous signaler la ou les raisons parmi les options suivantes (plusieurs choix possibles) :

- Découpage des compétences disciplinaires proposées
- Déroulement de l'enseignement (par ex. rythme dans l'année scolaire)
- Organisation du travail en classe (par ex. répartition du temps entre enseignement et évaluation)
- Organisation du travail hors de la classe (par ex. temps pour les corrections ou les tâches administratives)
- Problèmes structurels (par ex. effectifs de la classe)
- Autre

Les causes les plus citées du caractère *Peu évaluable* ou *Pas évaluable* de l'« utilisation de la démarche scientifique » sont les problèmes structurels, suivis par l'organisation du travail en classe et le déroulement de l'enseignement. Pour « énergie », le découpage proposé et les problèmes structurels sont les causes les plus citées. Pour les autres thématiques énoncées, les causes mentionnées sont variées et vu les faibles effectifs des personnes concernées et qui ont bien voulu motiver leur réponse, il n'y a pas de justifications qui ressortent davantage.

Parmi les causes autres que celles que nous avons proposées, les plus souvent mentionnées sont un effectif de classe trop élevé pour mener des expériences (7 occurrences), l'inadéquation des compétences scientifiques des élèves, souvent surestimées (6 occurrences), ainsi que le manque d'outils mathématiques, encore peu développés à cet âge. Le nombre de périodes par semaine est jugé insuffisant pour tout aborder (4 occurrences) et les sorties hors du cadre scolaire sont difficiles à organiser (2 occurrences). En raison de ce manque de temps, la démarche scientifique est souvent une activité imposée qui ne laisse pas de place à l'initiative personnelle (2 occurrences). En outre, la démarche scientifique est très aléatoire suivant les élèves et il est difficile de définir des critères d'évaluation objectifs (5 occurrences). Toutes ces compétences ne sont pas abordées partout en 11^e année (3 occurrences) et 5 personnes se plaignent d'un manque de matériel adéquat pour les accompagner dans leur travail.

Parmi les 246 répondant.e.s, la majorité (72.8%) estiment que la liste de thématiques que nous avons proposée suffit (QSN-2 dans A1). Seules 67 personnes disent qu'il faudrait ajouter des informations. Quatorze personnes disent que notre liste n'est pas assez détaillée et qu'il faudrait en tout cas donner plus de précisions dans les parenthèses explicatives. Électricité (18 occurrences) et Optique (18 occurrences) devraient figurer dans le nouveau dispositif, ainsi que Chimie (6 occurrences) et Environnement, comprenant écosystème et développement durable (5 occurrences). Pour 3 personnes il faudrait ajouter l'évaluation en laboratoire et pour 3 autres Génétique et évolution. Toutes les autres propositions ne sont le fait que d'une ou deux personnes (voir la liste complète dans l'Annexe 3 – Tableau A3.6).

Le domaine des Sciences de la nature est celui où l'on trouve les plus grandes différences entre les cantons, le PER pourrait donc induire beaucoup de changements pour certains enseignant.e.s. Nous voulons rappeler ici, qu'au moment de la passation de ce questionnaire, le PER n'était pas encore disponible dans sa version définitive et que la majorité des enseignant.e.s n'en connaissaient pas très bien le contenu. La structure du PER par cycles de scolarité plutôt que par années est également méconnue. Les remarques se rapportent donc aux Plans d'études cantonaux en vigueur pendant l'année scolaire 2009/2010.

Les remarques conclusives pour les Sciences de la nature (QSN-3 dans A1) comportent 45 commentaires d'une grande variété. Selon 6 personnes, la liste de compétences que nous avons proposée touche beaucoup de domaines et elles s'inquiètent de n'avoir pas le temps de tout traiter dans les périodes d'enseignement qu'elles ont à disposition, surtout avec des élèves qui ont un niveau scolaire faible du point de vue général ou en mathématiques (4 occurrences). Cinq personnes précisent que tous les sujets ne sont pas traités en 11^e année et que certains domaines sont « à choix » (3 occurrences). Parmi les enseignant.e.s qui connaissent le PER, certain.e.s expriment le regret de voir fusionner la Physique, la Chimie et la Biologie dans une seule grande discipline⁵⁷ (6 occurrences)⁵⁸.

En bref

Sciences de la nature

- Les six thématiques proposées sont toutes évaluables pour la majorité des enseignant.e.s.
- L'« utilisation de la démarche scientifique » est peu évaluable pour un pourcentage relativement grand de répondant.e.s (27%).
- La majorité des répondant.e.s estiment que ces informations suffisent.
- Il y a des propositions concrètes pour modifier notre proposition.
- Il y a des inquiétudes sur le découpage et les contenus de cette discipline.

⁵⁷ Elles mettent par exemple en avant le problème que les enseignant.e.s n'ont pas suivi une formation en Sciences de la nature mais en Physique, Biologie ou Chimie, ce qui pourrait induire une baisse de niveau quand ils ou elles abordent les autres disciplines.

⁵⁸ Parmi les remarques qui ne sont le fait que d'une ou deux personnes nous trouvons, comme pour les autres disciplines, que l'effectif de la classe joue un rôle important dans la possibilité de tout traiter et d'évaluer correctement.

Sciences de l’homme et de la société⁵⁹

Pour ce domaine, aucune proposition de détail n’était donnée au préalable; nous avons cependant demandé aux enseignant.e.s de nous dire si une appréciation globale pour la discipline suffisait ou non.

A noter qu’au moment de l’enquête ces disciplines avaient une dotation horaire différente selon les cantons et que parfois elles étaient regroupées en une seule branche.

Géographie (N=258)

Parmi les 234 personnes ayant répondu à cette question, 83.3% estiment qu’une appréciation globale suffit (QGE-1 dans A1). Seules 39 personnes déclarent qu’il faudrait ajouter des informations. Pour 6 répondant.e.s, il faudrait séparer la géographie physique de la géographie humaine, et ne pas oublier que la géographie comprend également l’économie et la géopolitique (2 occurrences). L’analyse des cartes et des documents géographiques pourrait être évaluée séparément (5 occurrences). Sans donner d’exemples concrets, 5 personnes suggèrent de reprendre les compétences du PER ou d’analyser la concordance entre les différents plans d’études cantonaux. Cinq autres souhaiteraient plus de précisions sur le contenu et les objectifs. Les autres propositions n’émanent que d’une ou deux personnes (voir la liste complète dans l’Annexe 3 – Tableau A3.7).

Parmi les 39 remarques concernant la Géographie (QGE-2 dans A1), les commentaires les plus fréquents portent sur la dotation horaire trop limitée pour cette discipline (7 occurrences) et l’importance de continuer à donner des notes (5 occurrences). Quatre commentaires portent sur les moyens d’enseignement⁶⁰ qui ne sont actuellement pas adaptés au niveau des élèves⁶¹.

Une certaine inquiétude se fait jour concernant l’avenir de la discipline qui permet d’acquérir des compétences utiles à d’autres domaines (3 occurrences), on craint qu’elle disparaisse ou qu’elle soit reléguée au rang de branche sans importance (3 occurrences). Deux répondant.e.s estiment que la Géographie n’est pas une branche clairement définie et qu’une uniformisation n’est pas facile à réaliser (2 occurrences) surtout en raison de l’importante marge de liberté laissée aux enseignant.e.s (4 occurrences). Cinq remarques portent sur la nécessité et l’intérêt de séparer ou non la Géographie de l’Histoire (tant dans un sens que dans l’autre).

59 Ce domaine s’appelle aujourd’hui Sciences humaines et sociales.

60 L’article 9 de la Convention scolaire romande stipule que la CIIP assure la coordination des moyens d’enseignement romands et des ressources didactiques. Les travaux de choix, de réalisation ou d’adaptation sont actuellement en cours.

61 Une personne propose un moyen romand et une autre souhaiterait disposer de documents facilement « réactualisables ».

Histoire (N=326)

Parmi les 285 personnes ayant répondu à cette question, 80% estiment qu'une appréciation globale suffit (QHI-1 dans A1). Seules 57 personnes estiment qu'il faudrait ajouter des informations et 43 font des propositions. Pour 7 personnes, il faudrait prévoir une liste des grandes étapes historiques pour savoir quels arguments ont été traités. Comme pour la Géographie, l'analyse des documents devrait être évaluée (5 occurrences) et dans le nouveau dispositif intercantonal il faudrait donner des informations sur le degré d'intérêt et la motivation de l'élève pour cette discipline (5 occurrences). Trois personnes estiment qu'il faudrait évaluer le niveau de culture générale, et pour trois autres c'est l'esprit critique face à la source qu'il faudrait mettre en avant. Parmi les personnes qui n'indiquent pas d'exemples concrets, 4 conseillent de reprendre les compétences du PER ou suggèrent d'analyser la concordance entre les différents plans d'études cantonaux. Trois autres personnes indiquent qu'elles souhaiteraient une définition plus précise des compétences visées. Les autres propositions n'émanent que d'une ou deux personnes (voir la liste complète dans l'Annexe 3 – Tableau A3.8).

La Géographie et l'Histoire étant regroupées en une seule discipline dans plusieurs cantons, nous retrouvons en bonne partie les mêmes remarques qu'au chapitre précédent (QHI-2 dans A1). Parmi les 53 commentaires, les plus fréquents concernent la dotation horaire actuellement trop limitée pour cette discipline (11 occurrences), et l'importance de continuer à donner des notes (8 occurrences). Des remarques portent sur les moyens d'enseignement qui ne sont actuellement pas adaptés au niveau des élèves (4 occurrences). Deux personnes estiment que l'abandon de l'enseignement chronologique de l'histoire serait une vraie catastrophe, de même qu'une autre tient beaucoup à le conserver⁶².

Citoyenneté (N=286)

Parmi les 247 personnes ayant répondu à cette question, 79.8% estiment qu'une appréciation globale suffit (QCI-1 dans A1). Seules 50 personnes estiment qu'il faudrait ajouter des informations et 36 font des propositions. Pour 17 personnes, il faudrait faire une distinction entre systèmes économique, juridique et politique, ou, comme pour l'Histoire, établir des sujets obligés pour la discipline en indiquant les thèmes traités (6 occurrences). La capacité à débattre (4 occurrences) et le sens critique des élèves (3 occurrences) devraient également figurer dans le dispositif intercantonal. Si cette discipline est séparée de l'Histoire, il faudra mettre en évidence les liens qui unissent les deux domaines (3 occurrences). Pour 4 personnes l'enseignement de la Citoyenneté devrait revenir aux « bases » et se focaliser sur les droits et les devoirs (avec les notions de respect, tolérance et ouverture), et pour 3 autres il faudrait mettre en évidence les liens avec la vie personnelle et l'actualité. Les autres propositions ne sont le fait que d'une ou deux personnes (voir la liste complète dans l'Annexe 3 – Tableau A3.9).

⁶² Parmi les commentaires isolés, on retrouve des inquiétudes concernant l'avenir de l'enseignement de la discipline: peur qu'elle disparaisse des programmes, crainte d'un nivellement vers le bas, inquiétude sur l'utilisation abusive d'Internet, et crainte d'un programme trop lourd.

Pour la Citoyenneté, nous retrouvons le même type de commentaires que pour la Géographie et l'Histoire (QCI-2 dans A1). Parmi les 36 remarques, la plus fréquente concerne l'importance de donner une note (8 occurrences), cependant pour deux personnes l'appréciation ne devrait pas être sommative dans ce cas. Pour 6 personnes, il n'y a pas assez d'heures d'enseignement et 2 autres pensent que la Citoyenneté devrait plutôt être intégrée dans les autres disciplines en tant que compétence transdisciplinaire. Une personne suggère un enseignement par modules de deux jours pour que les élèves intègrent mieux les notions. Quatre répondant.e.s estiment qu'il faudrait mieux définir cette discipline ainsi que ses objectifs car elle diffère beaucoup selon les enseignant.e.s; et 4 autres répondant.e.s mettent en avant l'importance d'avoir un moyen d'enseignement adapté. Dans l'énoncé de la question CI-1 (Annexe 1), entre parenthèses, figurait en guise de précision que pour cette discipline il s'agissait de « saisir les principales caractéristiques d'un système démocratique »⁶³. Or, pour 5 personnes, cette définition est beaucoup trop réductrice. Trois personnes soulignent que l'enseignement de cette discipline peut être très différent selon l'enseignant.e.

En bref

Sciences de l'homme et de la société

- Pour les trois disciplines de ce domaine une appréciation globale suffit pour la majorité des répondant.e.s.
- Il y a quelques remarques sur l'articulation entre ces disciplines et sur leur définition.

Arts

Pour ce domaine, aucune proposition de détail n'était donnée au préalable, nous avons cependant demandé aux enseignant.e.s de nous dire si une appréciation globale pour la discipline suffisait ou non.

Les dénominations des enseignements qui font actuellement partie de ce domaine varient sensiblement d'un canton à l'autre et les enseignant.e.s ont parfois eu de la peine à s'y retrouver.

Activités créatrices⁶⁴ (N=123)

Parmi les 115 personnes répondant à cette question, 58.3% estiment qu'une appréciation globale suffit (QAC-1 dans A1). Pour 48 personnes, il faudrait ajouter des informations. Quatorze personnes pensent qu'il faudrait séparer les différentes disciplines contenues sous ce

⁶³ Conformément à la formulation du PER.

⁶⁴ A noter que l'intitulé a été changé (après l'impression du questionnaire) sur la version du PER qui a été validé le 27.5.2010 et s'appelle maintenant « Activités créatrices et manuelles ».

chapeau (travail manuel avec différents matériaux, textile, etc.) et 11 considèrent qu'il faudrait indiquer les techniques utilisées.

Plusieurs répondant.e.s estiment que le futur dispositif devrait mentionner des compétences sociales et individuelles telles que la créativité (11 occurrences), l'autonomie (9 occurrences), les aptitudes manuelles (6 occurrences) ou tout simplement mentionner des aptitudes particulières de l'élève quand il y en a (2 occurrences). Les autres propositions sont isolées (voir la liste complète dans l'Annexe 3 – Tableau A3.10).

Le débat sur l'évaluation des Activités créatrices se poursuit dans les 34 remarques (QAC-2 dans A1): trois personnes considèrent que les notes sont indispensables et qu'il faudrait même faire passer des examens. Au contraire, deux autres répondant.e.s estiment que cette discipline ne devrait pas être notée ou en tout cas ne donner lieu qu'à des appréciations non chiffrées. Trois répondant.e.s mettent en évidence l'importance de cette discipline car, comme les autres branches artistiques, elle contribue à l'épanouissement de l'élève et elle est prise en compte lors du choix professionnel. De plus, le travail manuel permet de développer toute une série de compétences transversales indispensables pour le passage au secondaire II (5 occurrences). Pour 4 répondant.e.s, il faut absolument maintenir cette discipline et la valoriser davantage, par exemple en la rendant obligatoire pour l'ensemble des élèves (3 occurrences). Il faudrait uniformiser un peu plus son enseignement (5 occurrences), par exemple, en définissant mieux les prérequis à atteindre et en donnant une même dotation horaire.

Musique (N=67)

Parmi les 64 répondant.e.s à cette question, 75% estiment qu'une appréciation globale suffit (QMU-1 dans A1). Seules 16 personnes estiment qu'il faudrait ajouter des informations. Parmi les propositions de ces personnes, 8 sont isolées (voir la liste complète dans l'Annexe 3 – Tableau A3.11) et les autres sont le fait de 2 à 4 personnes. La proposition la plus fréquente est celle de séparer les pratiques vocales des techniques musicales (4 occurrences).

Comme pour les Activités créatrices, des répondant.e.s pensent que l'évaluation de la créativité (3 occurrences) et celle de l'investissement personnel (3 occurrences) devraient figurer dans le futur dispositif.

Dans les 15 remarques concernant la Musique (QMU-2 dans A1), le débat porte essentiellement sur l'importance de la discipline. Si d'un côté, pour 8 répondant.e.s, il faudrait la revaloriser (en faisant compter la note dans la moyenne générale, en la rendant accessible à tous les élèves, etc.), d'un autre côté il faudrait en faire une option seulement pour les élèves les plus motivés (2 occurrences). Les autres commentaires concernent la nécessité d'avoir des programmes homogènes et bien définis (3 occurrences) et l'importance pour la Musique d'être une discipline évaluée au même titre que les autres (3 occurrences). Une meilleure dotation horaire que celle actuellement en vigueur pourrait également être la bienvenue (3 occurrences).

Arts visuels (N=120)

Parmi les 107 répondant.e.s à cette question, 76.6% estiment qu'une appréciation globale suffit (QAV-1 dans A1). Seules 25 personnes estiment qu'il faudrait ajouter des informations. Pour 10 répondant.e.s, il faudrait distinguer les compétences techniques utilisées. D'autres souhaitent plus de détails, allant de l'histoire de l'art (4 occurrences), au dessin, à la peinture ou à l'image (2 occurrences).

Comme pour les Activités créatrices, des informations sur la créativité (5 occurrences), l'autonomie (2 occurrences), l'expression (3 occurrences), l'imagination (3 occurrences) et l'organisation du travail (4 occurrences) devraient figurer dans le futur dispositif. Voir la liste complète dans l'Annexe 3 – Tableau A3.12.

Dans les 25 remarques sur les Arts visuels (QAV-2 dans A1), les commentaires les plus fréquents portent sur l'importance de revaloriser cette discipline indispensable à la formation des élèves (6 occurrences). Comme pour les autres disciplines, il est indispensable de donner une note (3 occurrences) et le nombre d'heures hebdomadaire est pour certain.e.s insuffisant (4 occurrences). Des commentaires généraux portent également sur le contenu des programmes (4 occurrences) et les points sur lesquels il faudrait insister davantage (insister plus sur la technique, développer plus la pensée créatrice, insister sur l'acquisition des compétences)⁶⁵.

En bref

Arts

- Pour les trois disciplines de ce domaine une appréciation globale suffit pour la majorité des répondant.e.s.
- Pour les Activités créatrices, un pourcentage relativement grand de répondant.e.s (42%) pensent qu'il faudrait donner plus d'informations et formulent des propositions concrètes.
- Pour les trois disciplines, des répondant.e.s proposent d'ajouter des informations sur les compétences sociales et individuelles de l'élève.
- Il y a peu de remarques.

⁶⁵ Une personne suggère de mettre des commentaires plus détaillés pour les élèves désirant poursuivre dans une école artistique et une autre souhaiterait plus d'heures pour les élèves très motivés.

Corps et mouvements

Pour ce domaine, aucune proposition de détail n'était faite au préalable, nous avons cependant demandé aux enseignant.e.s de nous dire si une appréciation globale pour la discipline suffisait ou non.

Éducation physique (N=168)

Parmi les 163 répondant.e.s à cette question, 65.6% estiment qu'une appréciation globale suffit (QEP-1 dans A1). Pour 56 personnes, il faudrait ajouter des informations. Pour 10 répondant.e.s, il est important d'observer comment les élèves travaillent en groupe et s'ils s'aident mutuellement. Un peu dans le même sens, pour 8 autres ce sont le comportement en général et le sens du fair-play qu'il faudrait mettre en avant. Plus que la performance des élèves (2 occurrences), c'est leur progression (8 occurrences) qu'il faudrait évaluer. Sept enseignant.e.s suggèrent de donner une appréciation par groupe de disciplines, c'est-à-dire natation, athlétisme, agrès, jeux, etc.

D'autres vont plus loin dans le détail en proposant une évaluation de la motricité (2 occurrences), de la coordination (5 occurrences) ou de la condition physique (4 occurrences). Des répondant.e.s estiment que des aptitudes personnelles telles que la capacité/volonté de dépasser ses limites (2 occurrences), l'aptitude face à l'effort (3 occurrences), des compétences sociales (4 occurrences) ou l'investissement personnel (4 occurrences) devraient également figurer dans le futur dispositif.

Quatre enseignant.e.s pensent qu'il faudrait ajouter des informations sur le bilan de santé de l'élève, son indice de masse corporelle⁶⁶ ou en tout cas mentionner les problèmes de santé observés. Voir la liste complète dans l'Annexe 3 – Tableau A3.13.

Avant de présenter les 35 remarques pour l'Éducation physique (QEP-2 dans A1), nous voulons juste signaler que le canton de Vaud dispose d'un cahier pour l'Éducation physique et sportive qui accompagne l'élève de la 7^e à la 11^e année. « Il a pour ambition de leur permettre de conserver des traces de leurs apprentissages et de leurs performances, et de susciter en eux une dynamique de progression tout en les engageant sur la voie d'une pratique sportive saine et fréquente. »⁶⁷. Concernant ce cahier, 6 enseignant.e.s vaudois.e.s jugent qu'il est très bien conçu et utile, bien que certain.e.s pensent qu'il faudrait quand même avoir une note qui compte dans la moyenne générale.

Des enseignant.e.s partagent cet avis sur l'importance des notes (15 occurrences) mais 2 pensent exactement le contraire. Un enseignant fribourgeois signale l'existence d'un instrument informatique permettant de suivre l'évolution de chaque élève lors de son passage au troisième cycle. Certaines personnes mettent en évidence la nécessité de créer des standards nationaux et d'avoir un programme commun avec des critères d'évaluation précis (3 occurrences), mais d'autres signalent que cette discipline est souvent sous-évaluée

⁶⁶ Body mass index, BMI.

⁶⁷ Explication dans le cahier « Éducation physique et sportive 5e-9e ».

et reléguée au rang de branche secondaire (4 occurrences). Cinq enseignant.e.s signalent la nécessité d’avoir au minimum trois heures par semaine d’Éducation physique. Les autres remarques sont isolées.

Éducation nutritionnelle (N=101)

Avant de commenter les résultats, il faut préciser que l’enseignement de cette discipline, varie beaucoup d’un canton à l’autre et qu’elle est dans la plupart des cas nommée différemment ou intégrée dans une autre discipline. Ces différences ont induit 29 enseignant.e.s à préciser qu’en plus de l’Éducation nutritionnelle, ils ou elles enseignent une autre discipline : Économie familiale, Alimentation ou Cuisine. Pour 14 autres personnes, le fait d’enseigner l’Économie familiale ne signifie pas enseigner l’Éducation nutritionnelle⁶⁸. Nous avons décidé de ne pas recoder ces réponses et de mettre les commentaires pour Économie familiale plus loin.

Parmi les 90 répondant.e.s à la question sur l’Éducation nutritionnelle, 71.1% pensent qu’une appréciation globale suffit (QEN-1 dans A1). Parmi les 26 personnes qui souhaitent ajouter des informations supplémentaires, certaines aimeraient séparer la théorie de la pratique, soit juste avec ces deux catégories (3 occurrences), soit en allant plus loin et en détaillant chaque rubrique : connaissances en nutrition (4 occurrences), compétences techniques (3 occurrences), connaissances des produits (2 occurrences), règles d’hygiène (2 occurrences), éducation à la consommation (2 occurrences), etc. D’autres proposent d’ajouter des informations sur l’organisation (2 occurrences), l’autonomie (2 occurrences), l’intérêt, ou une appréciation des capacités transversales (voir liste complète dans l’Annexe 3 – Tableau A3.14).

Dans les 19 remarques sur l’Éducation nutritionnelle (QEN-2 dans A1), les commentaires les plus fréquents mettent en avant son importance (3 occurrences), le fait qu’elle devrait être obligatoire pour tous les élèves (3 occurrences) et évaluée (3 occurrences). Une personne enseignant cette discipline pense par contre qu’elle devrait être éliminée. Pour 3 personnes cette discipline devrait être plus approfondie, et 2 autres estiment qu’il faudrait développer davantage les liens interdisciplinaires car l’Éducation nutritionnelle favorise le développement des capacités transversales et leur évaluation.

Des 43 personnes qui avaient annoncé enseigner l’Économie familiale, 30 ont répondu aux questions dans la partie « Autres disciplines » (QAD-1 dans A1). 83.3% des répondant.e.s estiment qu’une appréciation globale suffit ; et pour les 5 personnes qui voudraient ajouter d’autres informations, il faudrait, comme en Éducation nutritionnelle, séparer la pratique de la théorie ou séparer les différentes matières contenues dans cette discipline (cuisine, couture, etc.). Voir liste complète dans l’Annexe 3 – Tableau A3.15.

Trois personnes ont signalé l’importance d’avoir une appréciation pour cette discipline, en précisant qu’elle met en valeur des aptitudes pratiques nécessaires à certaines formations professionnelles et qu’elle devrait être obligatoire pour tous les élèves.

⁶⁸A noter que sur la version du PER acceptée le 27.5.2010, l’Éducation nutritionnelle figure toujours sous le domaine « Corps et mouvement » alors que l’Économie familiale a été ajoutée sous « Spécificités cantonales ».

En bref

Corps et mouvement

- Pour les deux disciplines de ce domaine une appréciation globale suffit pour la majorité des répondant.e.s.
- Pour l'Éducation physique, un pourcentage relativement grand de répondant.e.s (35%) pensent qu'il faudrait donner plus d'informations et font des propositions concrètes.
- Il y a une distinction entre Éducation nutritionnelle et Économie familiale.
- Il y a peu de remarques.

Capacités transversales

Dans le PER, il y a également une section consacrée aux Capacités transversales. Dans la version 1.9 de janvier 2010, il est écrit que les Capacités transversales ne sont pas enseignées pour elles-mêmes, mais se mobilisent au travers de nombreuses situations contextualisées leur permettant de se développer et d'étendre progressivement leur champ d'application. Ce faisant, elles constituent un appui à l'apprentissage de notions plus complexes. En effet, il est difficile de définir les Capacités transversales indépendamment du cadre d'apprentissage et des situations prévues pour l'évaluation⁶⁹. Par ailleurs, dans la littérature consultée, le débat sur le degré d'évaluabilité des Capacités transversales est encore très ouvert, d'où la nécessité de poser la question aux enseignant.e.s.

A partir de cette section du questionnaire, les questions concernent l'ensemble des enseignant.e.s.

Capacités transversales

Pour les capacités suivantes de l'élève, nous avons demandé d'indiquer si elles pourraient être évaluées (Q8 dans A1):

- Collaboration
- Communication
- Stratégies d'apprentissage
- Pensée créatrice
- Démarche réflexive

Les avis sur l'évaluabilité des Capacités transversales sont très partagés (Tableau 28). Globalement, moins de 30% des répondant.e.s pensent que les Capacités transversales ne sont pas évaluables. La « communication » est la compétence que les enseignant.e.s es-

⁶⁹Ce paragraphe a également servi d'introduction à la partie sur les Capacités transversales du questionnaire (Annexe 1).

timent la plus facilement évaluable, au moins partiellement (86,9%), suivie par la « collaboration » (82.2%). Il faut rappeler qu’au moment de la passation du questionnaire les enseignant.e.s n’étaient pas encore familiarisé.e.s avec ces capacités tirées du PER. Il faudra donc être prudent en avançant des conclusions.

Tableau 28: *Possibilité d’évaluation des Capacités transversales*

| | Oui (%) | Non (%) | Partiellement (%) | Nombre total |
|----------------------------|---------|---------|-------------------|--------------|
| Collaboration | 45.8 | 17.8 | 36.4 | 1661 |
| Communication | 54.3 | 14.2 | 31.6 | 1657 |
| Stratégies d’apprentissage | 29.6 | 29.4 | 41.0 | 1649 |
| Pensée créatrice | 27.0 | 29.6 | 43.3 | 1646 |
| Démarche réflexive | 32.4 | 22.7 | 44.8 | 1653 |

(Pourcentages calculés en lignes)

Nous avons demandé s’ils ou elles estimaient nécessaires des informations supplémentaires sur les Capacités transversales dans le dispositif intercantonal (Q9 dans A1). Sur les 1464 personnes ayant répondu à cette question, la grande majorité (86.7%) pensent que cette liste suffit. Les 195 personnes qui souhaitent d’autres informations, font une quarantaine de propositions différentes (voir liste complète dans l’Annexe 3 – Tableau A3.16). Environ la moitié de ces propositions peuvent être incluses dans les descripteurs des Capacités transversales, ci-dessus, surtout dans « stratégies d’apprentissage » et « collaboration ». Les propositions qui reviennent le plus souvent sont l’autonomie (27 occurrences), le respect (23 occurrences), le comportement et la discipline (18 occurrences), la persévérance (16 occurrences), l’investissement personnel (11 occurrences) et la capacité à mobiliser des ressources (10 occurrences). Les autres propositions apparaissent moins de 10 fois.

Dans les 230 remarques sur les Capacités transversales (Q13 dans A1), la majorité des commentaires contestent l’évaluabilité de telles compétences. Une quinzaine de personnes soulignent leur caractère non évaluable, 17 disent qu’il ne faudrait pas les évaluer et 6 précisent qu’il n’y a aucun intérêt à le faire. Au secondaire I, il faudrait uniquement se concentrer sur la transmission des connaissances de base (8 occurrences). Six personnes évoquent le danger de fournir de telles informations sur les Capacités transversales, car il y a un risque de « formater » les élèves (6 occurrences); de plus, leur évaluation risque de porter préjudice aux élèves plus faibles (5 occurrences). Les Capacités transversales sont utiles et il faut les introduire, mais elles doivent rester « sous-jacentes » et ne pas être évaluées directement (23 occurrences). Elles sont trop subjectives et trop liées au caractère et à la personnalité des élèves (24 occurrences). Elles doivent donc être utilisées dans un but formatif et non certificatif (10 occurrences) pour éviter de juger les jeunes (8 occurrences).

Les personnes qui ne sont pas forcément contre l’évaluation des Capacités transversales mettent en évidence plusieurs problèmes qui rendent ce travail difficile voire presque impossible: l’organisation actuelle du travail (7 occurrences), la difficulté à mettre en place des systèmes d’évaluation valides (11 occurrences), le manque de temps (23 occurrences),

des effectifs trop élevés pour une observation fiable de chacun (11 occurrences) et la difficulté à tenir compte de compétences qui se développent également en dehors du cadre scolaire (3 occurrences). Six personnes déclarent déjà évaluer au moins une partie de ces capacités, soit en tant que telles soit implicitement dans l'évaluation de connaissances ou de compétences disciplinaires, et 5 autres précisent qu'il faudrait prendre le temps de bien réfléchir avant de se prononcer. S'agissant d'un nouveau domaine, les enseignant.e.s auraient besoin d'une formation spécifique (6 occurrences). Sept répondant.e.s pensent qu'il serait préférable de donner une information globale plutôt que des notes et 3 proposent de prévoir un emplacement pour d'éventuels commentaires particuliers et bénéfiques pour l'élève.

Capacités transversales par discipline

Lors du premier questionnaire, les représentant.e.s du secondaire II avaient exprimé le souhait d'avoir des informations sur les Capacités transversales par discipline. Nous avons donc demandé aux enseignant.e.s si cela était possible (pour les trois premières disciplines enseignées) (Q10 dans A1).

Toutes disciplines confondues⁷⁰, nous remarquons que les Capacités transversales sont jugées un peu plus évaluables si elles sont considérées pour chaque discipline (Tableau 29). Pour la « collaboration » et la « communication », respectivement 55.8% et 59.4% des répondant.e.s affirment pouvoir donner une information, au moins *partielle* pour respectivement 29% et 27.1%. En comparaison avec le Tableau 14, pour les « stratégies d'apprentissage » et la « démarche réflexive », la proportion de *Oui* a légèrement augmenté au détriment des *partiellement* et celle des *Non* a légèrement baissé. La « pensée créatrice » est la seule compétence pour laquelle la proportion de *Non* est un peu plus élevée concernant une évaluation des Capacités transversales par discipline par rapport à une évaluation globale.

Tableau 29: Possibilité d'évaluation des Capacités transversales par discipline (trois premières disciplines enseignées)

| | Oui (%) | Non (%) | Partiellement (%) | Nombre total |
|----------------------------|---------|---------|-------------------|--------------|
| Collaboration | 55.8 | 15.2 | 29.0 | 2901 |
| Communication | 59.4 | 13.5 | 27.1 | 2899 |
| Stratégies d'apprentissage | 36.9 | 27.0 | 36.1 | 2884 |
| Pensée créatrice | 29.6 | 32.0 | 38.5 | 2876 |
| Démarche réflexive | 39.7 | 21.6 | 38.6 | 2888 |

(Pourcentages calculés en lignes sur le nombre de citations)

Le Tableau 30 montre la réponse majoritaire pour chaque Capacité transversale selon la discipline enseignée⁷¹. Nous remarquons que la « communication » est la capacité jugée

⁷⁰ Les enseignant.e.s peuvent donner plusieurs réponses.

⁷¹ Pour faire ce tableau, nous avons utilisé les tableaux de A2.2 à A2.6 dans l'Annexe 2. Pour chaque discipline et pour chaque Capacité transversale, nous avons regardé quelle catégorie de réponse était la plus fréquente et nous l'avons rapportée dans le Tableau 16.

la plus *Évaluable*, suivie par la « collaboration ». En effet, cette dernière est *Partiellement évaluable* pour le Latin, les Mathématiques et les Sciences de la nature et évaluable pour les autres. Les « stratégies d'apprentissage » sont *Évaluables* pour les Activités créatrices, la Musique et les Arts visuels et *Partiellement évaluables* pour les autres disciplines. La « pensée créatrice » est évaluable pour les Activités créatrices et *Partiellement évaluable* pour les autres disciplines. La « démarche réflexive » est la capacité considérée comme la plus difficile à évaluer, car pour toutes les disciplines elle est classée, de manière majoritaire, uniquement comme *Partiellement évaluable*.

Tableau 30 : Possibilité d'évaluation des Capacités transversales par discipline
(Part. = partiellement)

| | Collaboration | Communication | Stratégies d'apprentissage | Pensée créatrice | Démarche réflexive |
|-----------------------|---------------|---------------|----------------------------|------------------|--------------------|
| Français | Oui | Oui | Part. | Part. | Part. |
| Allemand | Oui | Oui | Part. | Part. | Part. |
| Anglais | Oui | Oui | Part. | Part. | Part. |
| Latin | Part. | Oui | Part. | Non /Part. | Part. |
| Mathématiques | Part. | Oui | Part. | Part. | Part. |
| Sciences de la nature | Part. | Oui | Part. | Part. | Part. |
| Géographie | Oui | Oui | Part. | Part. | Part. |
| Histoire | Oui | Oui | Part. | Part. | Part. |
| Citoyenneté | Oui | Oui | Part. | Part. | Part. |
| Activités créatrices | Oui | Oui | Oui | Oui | Part. |
| Musique | Part. | Oui | Oui | Part. | Part. |
| Arts visuels | Oui | Oui | Oui | Part. | Part. |
| Éducation physique | Oui | Oui | Part. | Part. | Part. |
| Éduc. nutritionnelle | Oui | Oui | Part. | Part. | Part. |
| Autre | Oui | Oui | Part. | Part. | Part. |

En prenant chaque discipline séparément, nous voyons apparaître des liens statistiquement significatifs⁷² entre la discipline enseignée par le répondant et son opinion sur la possibilité d'évaluer ou non chaque Capacité transversale.

Pour la « collaboration », Activités créatrices et Éducation nutritionnelle se distinguent significativement par une proportion plus élevée de *Oui* de respectivement 61.5% et 62.2%. Ce n'est pas le cas des autres disciplines, où ce pourcentage se situe entre 33.4% pour Mathématiques et 54.7% pour Éducation physique (Annexe 2 – Tableau A2.2). Le même résultat est valable si l'on considère un nombre plus restreint de disciplines : Français, Allemand, Anglais, Mathématiques et Sciences de la nature. Nous constatons toutefois que les enseignant.e.s de Mathématiques et de Sciences de la nature sont moins nombreux à répondre *Oui* à cette question (33.4% et 37.5% respectivement). On peut en déduire que la perception des enseignant.e.s sur l'évaluabilité de cette compétence risque d'être moins évidente pour ces deux disciplines.

⁷² Nous avons testé le lien entre deux variables à l'aide de tests de χ^2 avec une forme spéciale pour les questions à choix multiple avec un seuil d'erreur de 5%.

Pour la « communication », il n’y a pas de différences significatives selon la discipline enseignée. Nous constatons donc que pour l’ensemble des disciplines, la « communication » est une capacité plutôt évaluable (Annexe 2 – Tableau A2.3). Toutefois, si l’on considère un nombre plus restreint de disciplines (Français, Allemand, Anglais, Mathématiques et Sciences de la nature), nous constatons que les réponses des enseignant.e.s diffèrent significativement d’une discipline à l’autre. Les Mathématiques se distinguent des autres disciplines par un pourcentage moins élevé de *Oui* (49.1% contre des pourcentages qui varient entre 53.3% et 55.1%).

Pour les « stratégies d’apprentissage », Activités créatrices, Éducation nutritionnelle et Musique se distinguent significativement par une proportion plus élevée de *Oui*, de respectivement 44.8%, 40.2% et 41.5%. Alors que pour les autres disciplines ce pourcentage se situe entre 21.4% pour le Latin et 37.8% pour les Arts visuels. Nous remarquons également un pourcentage plus élevé de personnes donnant la réponse *Partiellement* dans chaque discipline (environ 40%) au sujet des deux premières Capacités transversales, c’est-à-dire la « collaboration » et la « communication » (Annexe 2 – Tableau A2.4). En prenant en compte un choix plus restreint de disciplines (Français, Allemand, Anglais, Mathématiques et Sciences de la nature), nous constatons que les réponses des enseignant.e.s ne diffèrent pas d’une discipline à l’autre.

Pour la « pensée créatrice », il y a un lien statistiquement significatif entre la discipline enseignée et l’opinion sur la possibilité d’évaluer ou non cette capacité. Nous constatons que cette capacité est jugée difficilement évaluable pour Latin, Mathématiques et Sciences de la nature (avec respectivement 14.3%, 16% et 18.6% de *Oui*) et plus facilement évaluable pour Activités créatrices (47.4%), Musique (36.9%), Arts visuels (35.5%), Éducation physique (33.8%) et Éducation nutritionnelle (38.1%). Pour les autres disciplines, la proportion de *Oui* se situe entre 21.7% pour Citoyenneté et 28.3% pour Allemand. Comme pour les « stratégies d’apprentissage », nous remarquons un pourcentage plus élevé de *Partiellement* pour chaque discipline (environ 40% pour chaque discipline sauf pour Activités créatrices) par rapport à la « collaboration » et à la « communication » (Annexe 2 – Tableau A2.5). Le lien entre la discipline enseignée et la manière de répondre à cette question est statistiquement significatif même si l’on considère un nombre plus restreint de disciplines: Français, Allemand, Anglais, Mathématiques et Sciences de la nature.

Pour la « démarche réflexive », nous trouvons également un lien statistiquement significatif en fonction de la discipline enseignée. Activités créatrices est la discipline avec les deux pourcentages les plus extrêmes parmi toutes les disciplines: 41% de *Oui* et 11% de *Non* (Annexe 2 – Tableau A2.6). Le lien entre la discipline enseignée et la manière à répondre à cette question est statistiquement significatif même si l’on considère un nombre plus restreint de disciplines: Français, Allemand, Anglais, Mathématiques et Sciences de la nature.

Outils pour faciliter l’évaluation des Capacités transversales

La création de grilles d’évaluation avec des critères ou des descripteurs pourrait faciliter l’évaluation des Capacités transversales et donner aux enseignant.e.s des repères concrets dans l’évaluation des acquis de chaque élève. Deux questions se focalisaient donc sur ce point

(Q11 et Q12 dans l'A1). Concernant la première question, sur les 1601 répondant.e.s, 75.5% pensent que des grilles d'évaluation pourraient effectivement être utiles pour l'évaluation des Capacités transversales. Pour la deuxième question, sur les 1357 répondant.e.s, 22.3% pensent que d'autres outils pourraient également aider.

Parmi les 303 répondant.e.s signalant que d'autres outils, en plus des grilles d'évaluation, pourraient aider pour l'évaluation des Capacités transversales, 268 personnes ajoutent des propositions. Une soixantaine de personnes pensent qu'il doit bien y avoir d'autres outils facilitant l'évaluation, mais elles ne savent pas lesquels ou attendent de voir ce qui va se passer.

Parmi les propositions concrètes, 43 personnes disent qu'il faudrait pouvoir disposer d'exemples, de situations type en fonction des disciplines ou de modèles d'évaluation. La deuxième proposition la plus citée est l'importance de travailler en réseau avec les collègues de la même classe, de la même discipline ou du même établissement (26 occurrences). Etant donnée la complexité des Capacités transversales, la formation continue s'avère un outil très important (18 occurrences) ainsi que la formulation d'objectifs communs plus spécifiques et de définitions précises (16 occurrences) et de moyens d'enseignement adéquats (7 occurrences). Les outils multimédias (surtout la vidéo) semblent être très utiles pour travailler avec ces compétences (23 occurrences). L'observation à l'aide de fiches (3 occurrences), les bilans collectifs (3 occurrences), l'autoévaluation (11 occurrences) et l'autocritique (2 occurrences) sont considérés comme des outils indispensables au suivi de la progression des élèves. Des entretiens élèves/enseignant.e.s (4 occurrences) et des remarques personnalisées (11 occurrences) peuvent compléter des grilles d'évaluation parfois trop rigides (3 occurrences).

Comme pour l'évaluation des disciplines, avoir plus de temps (9 occurrences) et des classes moins nombreuses (3 occurrences) pourrait sûrement aider. Pour quelques personnes, il faudrait plutôt utiliser un portfolio (3 occurrences), un journal de bord (2 occurrences) ou avoir recours à des batteries de test psychologiques (4 occurrences). Voir liste complète dans l'Annexe 3 – Tableau A3.17.

Dans la trentaine de remarques concernant les grilles d'évaluation (Q13 dans l'A1), les commentaires sont partagés. D'un côté, on met en avant leur utilité (6 occurrences), d'un autre on redoute toute une série de difficultés (12 occurrences) telles que leur caractère trop rigide, du travail administratif supplémentaire, des termes qui n'ont pas la même signification pour tous, etc. D'autres revendiquent le statut facultatif d'un tel outil qui ne doit pas assumer un caractère officiel (13 occurrences).

En bref**Capacités transversales**

- Globalement les Capacités transversales sont au moins partiellement évaluables pour la majorité des répondant.e.s.
- La « communication » est la capacité plus facilement évaluable ; les « stratégies d'apprentissage » et la « pensée créatrice » sont les moins évaluables.
- La majorité des répondant.e.s considère que cette liste suffit, mais plusieurs propositions concrètes d'informations supplémentaires ont été données.
- Beaucoup de remarques ont été faites notamment sur la pertinence de l'évaluation des Capacités transversales.
- Des réponses significativement différentes ont été données selon la discipline enseignée.
- Les grilles d'évaluation pourraient aider pour l'évaluation des Capacités transversales.
- Il y a des propositions concrètes d'autres outils qui pourraient aider pour l'évaluation.

Outils et compétences informatiques

Les représentant.e.s du secondaire II avaient clairement exprimé le souhait d'avoir plus d'informations sur les compétences informatiques des élèves ainsi que sur les outils qu'ils/elles savent utiliser. Cette question est délicate, car il n'y a pas un cours d'Informatique pour tous les élèves romands et quand il existe, il n'est pas forcément donné en 11^e année. De plus, les compétences acquises hors du cadre scolaire ne devraient pas être évaluées par l'école. Conscient.e.s de ces problèmes, nous avons néanmoins voulu connaître l'opinion des enseignant.e.s en demandant s'il serait envisageable de donner une série d'informations sur les outils ou les compétences informatiques de l'élève (Q14 dans l'A1).

Tableau 31 : Possibilité de donner des informations sur les outils ou les compétences informatiques

| | Oui (%) | Non (%) | Nombre total |
|---|---------|---------|--------------|
| La liste des logiciels utilisés | 73.1 | 26.9 | 1331 |
| Le nombre d'heures d'étude et de pratique | 56.7 | 43.3 | 1327 |
| L'élève sait utiliser un logiciel tableur | 82.1 | 17.9 | 1314 |
| L'élève sait utiliser un logiciel de traitement de texte | 87.1 | 12.9 | 1331 |
| L'élève sait utiliser un logiciel de présentation | 82.2 | 17.8 | 1315 |
| L'élève sait utiliser Internet (récupérer des données et les utiliser correctement) | 83.8 | 16.2 | 1325 |
| L'élève sait utiliser un logiciel de messagerie | 77.9 | 22.1 | 1323 |
| L'élève sait utiliser un environnement multimédia (recours aux moyens adaptés à la tâche, repérage et utilisation de ressources numériques d'apprentissage) | 70.1 | 29.9 | 1293 |

(Pourcentages calculés en lignes)

Globalement (70% et plus), les répondant.e.s pensent qu'il est envisageable de donner ces informations (Tableau 31), exception faite pour « le nombre d'heures et de pratique » (pour lequel seuls 56.7% répondent affirmativement). A noter que pour cette question nous avons un nombre assez important de non-réponses qui varie entre 23% et 25%.

Si nous considérons uniquement les 43 enseignant.e.s d'Informatique, les informations ci-dessus pourraient être fournies, et même avec des pourcentages plus élevés. En effet, nous trouvons 69.8% pour « le nombre d'heures et de pratique », 73.8% pour « utilisation d'un environnement multimédia », 81.4% pour « logiciel de messagerie », 83.3% pour « liste des logiciels utilisés » et entre 88.4% et 93% pour les autres.

Peu de réponses ont été données à la question de savoir si d'autres informations étaient nécessaires. L'ajout de la dactylographie est proposé par 8 répondant.e.s et pour 6 autres personnes ce sont des informations sur des programmes spécifiques à une discipline ou sur le traitement des images et du son qui devraient figurer dans le nouveau dispositif. La programmation et la gestion de la sécurité sont proposées, respectivement, par 4 et 3 personnes. Les autres propositions ne sont le fait que d'une ou deux personnes (voir liste complète dans l'Annexe 3 – Tableau A3.18).

Parmi les 1389 répondant.e.s, 70.3% sont pour que cette information apparaisse dans le dispositif intercantonal (Q15 dans l'A1); et ce pourcentage s'élève à 78.6% pour les enseignant.e.s d'Informatique. Parmi les 752 enseignant.e.s qui ont fourni une argumentation, environ un tiers estiment qu'il s'agit d'une nécessité liée à la société actuelle et incontournable pour l'avenir des jeunes, dans leur vie ou dans leur profession. Les représentant.e.s du secondaire II pourront ainsi gagner du temps et mieux adapter leurs cours (23 occurrences). Pour 41 personnes, cette information ne devrait par contre pas être donnée systématiquement, mais seulement en fonction de la suite des études choisie⁷³. D'autres personnes favorables pensent que les élèves doivent maîtriser les compétences de base (24 occurrences) et qu'il est intéressant de l'avoir en tant qu'information (33 occurrences). Ces informations pourraient même valoriser des élèves faibles scolairement mais avec des bonnes compétences informatiques (11 occurrences). Evidemment, il y a également le risque de porter préjudice à des élèves en difficulté (4 occurrences). De telles informations pourraient faciliter l'harmonisation des pratiques (12 occurrences) ainsi que la mobilité des élèves (7 occurrences).

Pour 35 personnes, ces informations sont inutiles surtout à cause d'une évolution trop rapide des nouvelles technologies. De plus, l'utilisation des ordinateurs va de soi pour ces élèves qui sont « nés avec » (25 occurrences). Enfin, pour 33 personnes, l'Informatique relève plus de la sphère privée que de l'école. Le problème est qu'il n'y a pas d'uniformité de l'offre informatique à l'école (10 occurrences) et les disparités d'équipement à la maison sont encore très grandes (24 occurrences).

Ces questions liées à l'Informatique ont suscité un bon nombre de remarques (environs 160) (Q16 dans l'A1). Certaines personnes déclarent déjà évaluer ces compétences (17 occurrences), d'autres précisent que dans leur canton il n'y a pas de cours d'informatique

⁷³ Ce qui est en contradiction avec l'unicité du dispositif en construction.

(13 occurrences) et que s'il y en a, ils ne sont pas forcément donnés en 11^e année (6 occurrences). Il y a également toute une série de remarques sur l'évaluation.

Une quarantaine de répondant.e.s pensent que l'Informatique est évaluable uniquement s'il y a un cours. Si pour certaines personnes une appréciation globale suffit (10 occurrences), d'autres pensent qu'il faudrait définir plusieurs niveaux de connaissances (7 occurrences). Une douzaine de personnes sont d'accord de donner une information mais pas une évaluation. Si les objectifs attendus sont clairs et précis, cela devrait suffire, pour 9 personnes. Le problème est que « sait utiliser » ne veut pas dire grande chose et la marge d'interprétation personnelle est trop importante (31 occurrences). Ces informations, en l'absence d'un brevet en Informatique⁷⁴ (6 occurrences) trouvent mieux leur place dans un portfolio (10 occurrences) ou directement dans le CV (6 occurrences).

Pour certaines personnes, l'Informatique devrait être une branche comme les autres (11 occurrences) et donc ces questions devraient être posées uniquement aux enseignant.e.s de cette discipline (30 occurrences). D'autres personnes pensent au contraire qu'il faudrait la considérer au même titre que les autres Capacités transversales et mieux l'intégrer dans l'enseignement des disciplines (15 occurrences).

Si des répondant.e.s pensent qu'il faudrait que l'Informatique soit obligatoire pour tous les élèves (11 occurrences), d'autres estiment qu'il ne faudrait pas lui donner autant d'importance (15 occurrences) mais plutôt se concentrer sur les connaissances disciplinaires avant de développer les compétences informatiques (10 occurrences); les élèves auront le temps de les développer au secondaire II (16 occurrences).

Des enseignant.e.s tiennent en outre à préciser que l'informatique est un outil et pas un but en soi (25 occurrences). Des enseignant.e.s mettent en évidence plusieurs problèmes tels que la difficulté à évaluer de telles compétences (9 occurrences), le manque de temps (19 occurrences), les inégalités au niveau de l'équipement informatique (27 occurrences), le clivage entre les environnements Mac et PC (6 occurrences), le clivage entre Microsoft et Open source (4 occurrences) et la nécessité d'avoir des enseignant.e.s compétent.e.s (8 occurrences).

En bref

Évaluation

- La majorité des répondant.e.s pense qu'il serait envisageable de donner des informations sur les outils et les compétences informatiques.
- On constate un certain consensus sur l'importance pour le secondaire II de disposer d'informations sur les compétences informatiques, mais il y a beaucoup de remarques sur les modalités pour les communiquer.
- Il y a des discussions sur ce qui revient à l'école et ce qui se rattache plus à la sphère privée.

⁷⁴ Comme se fait actuellement dans le canton de Fribourg.

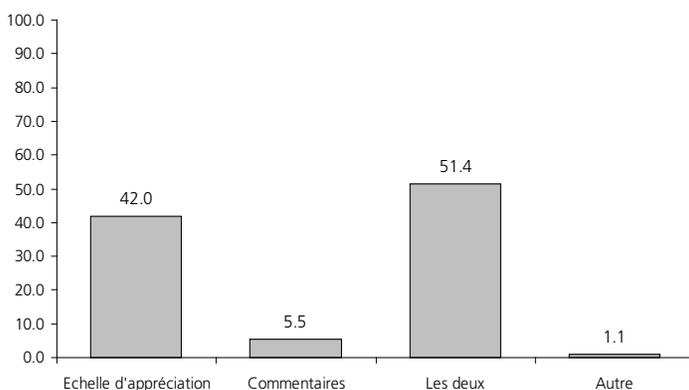
Évaluation

Nous avons demandé comment devraient être communiquées les informations sur les compétences disciplinaires et sur les Capacités transversales de l'élève.

Évaluation des compétences disciplinaires

Pour les compétences disciplinaires (Q17 dans l'A1), l'échelle d'appréciation accompagnée d'un commentaire et l'échelle d'appréciation seule sont clairement les méthodes d'évaluation à privilégier (Graphique 3).

Graphique 3 : *Type d'évaluation pour les compétences disciplinaires (%)*



(N=1683)

Sur les 125 enseignant.e.s ayant fait des remarques, une quarantaine ont tenu à préciser qu'ils/elles tenaient aux notes comme échelle. Quelques personnes parlent de critères ou de pourcentages de réussite (4 occurrences), ou encore de grilles de progression (4 occurrences). Une trentaine de répondant.e.s voudraient qu'à côté des notes il y ait de la place pour faire des commentaires quand cela s'avère nécessaire.

Les avis des enseignant.e.s sur les commentaires (15 occurrences) sont assez divergents, par exemple : ils ne sont pas assez objectifs, il faut les mettre seulement s'ils sont positifs, ils doivent être succincts, il faudrait avoir une liste standardisée, ils sont souhaitables mais prennent trop de temps, etc.

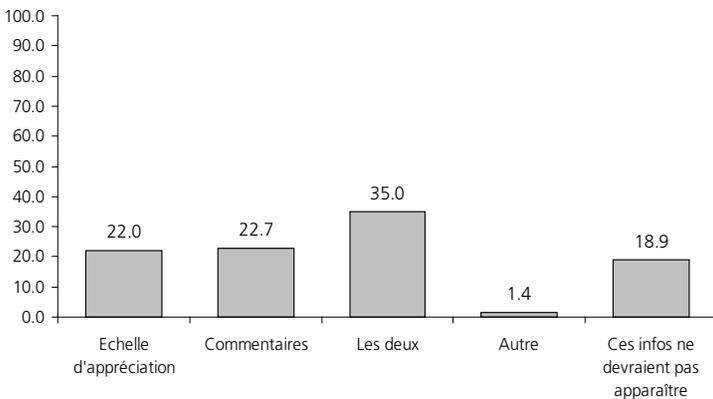
Certaines personnes suggèrent de s'inspirer du carnet d'éducation physique et sportive du canton de Vaud (3 occurrences) ou du portfolio européen des langues (2 occurrences). Pour d'autres, quand on parle de compétences, il faudrait plutôt penser à un dispositif qui tienne plus compte de l'autoévaluation comme un portfolio ayant un caractère informatif non officiel (4 occurrences). Six personnes tiennent à préciser que le bulletin scolaire actuel est suffisant (voir liste complète dans l'Annexe 3 – Tableau A3.19).

Évaluation des Capacités transversales

Pour les Capacités transversales (Q18 dans l'A1), il y avait une possibilité de réponse supplémentaire : « ces informations ne devraient pas figurer sur un dispositif de fin de scolarité obligatoire », elle a été choisie par environ 1/5 de l'ensemble des répondant.e.s (Graphique 4). Les avis sur le type d'évaluation sont, dans ce cas, plus partagés : la majorité préfère cependant un mélange entre une échelle d'appréciation et des commentaires (35%).

Pour cette question, il n'y a pas beaucoup de remarques (55) et les plus fréquentes signalent que pour l'évaluation des Capacités transversales il faudrait privilégier des dispositifs tels que le portfolio (6 occurrences) ou un bilan fait en entretien avec l'élève (3 occurrences). Cinq enseignant.e.s précisent qu'il faudrait mettre des commentaires uniquement s'ils ont une connotation positive (voir liste complète dans l'Annexe 3 – Tableau A3.20).

Graphique 4 : Type d'évaluation pour les Capacités transversales (%)



(N=1662)

Considérons à présent uniquement le 18.9% de personnes qui pensent que *ces informations ne devraient pas figurer dans le dispositif intercantonal*. Parmi ces 314 répondant.e.s, une partie (entre 36.2% pour la « collaboration » et 58.7% pour la « pensée créatrice ») pense également que les Capacités transversales ne sont *Pas évaluables* (Tableau 32). Le fait de considérer que l'évaluation des Capacités transversales ne devrait pas apparaître dans le futur dispositif intercantonal ne dépend donc pas uniquement de la faisabilité d'une telle évaluation. En effet, pour trois capacités sur les cinq, plus de la moitié des répondant.e.s considèrent qu'elles sont au moins *Partiellement évaluables*.

Tableau 32 : Enseignant.e.s pour qui les informations sur les Capacités transversales ne devraient pas apparaître dans le dispositif et qui pensent qu’elles ne sont pas évaluables.

| Capacité non évaluable | Ces informations ne devraient pas figurer dans le dispositif intercantonal | |
|----------------------------|--|------|
| | Nombre Total | % |
| Collaboration | 140 | 44.9 |
| Communication | 113 | 36.2 |
| Stratégies d’apprentissage | 170 | 54.7 |
| Pensée créatrice | 182 | 58.7 |
| Démarche réflexive | 145 | 46.5 |

(Pourcentages calculés en lignes, N=312)

En bref

Évaluation

- Pour les compétences disciplinaires : les répondant.e.s suggèrent soit une complémentarité entre échelle d’appréciation (en particulier les notes) et commentaires, soit l’échelle d’appréciation seule.
- Pour les Capacités transversales : la majorité des répondant.e.s suggèrent une complémentarité entre échelle d’appréciation et commentaires..
- Un pourcentage relativement important de répondant.e.s (19%) pensent que les informations sur les Capacités transversales ne devraient pas apparaître dans le futur dispositif.

Grilles d’évaluation

Dans ce chapitre nous avons ajouté des questions sur les grilles d’évaluation, afin de nous rendre compte des pratiques actuelles ainsi que des éventuels besoins. La mise en vigueur du PER pourrait, en effet, induire des nouvelles nécessités pour lesquelles une adaptation des pratiques pourrait s’avérer utile.

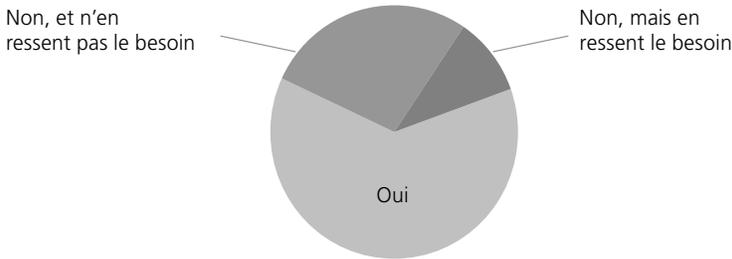
Utilisation des grilles d’évaluation

Dans un premier temps, nous voulions savoir si les enseignant.e.s les utilisaient pour l’évaluation des disciplines enseignées (Q19 dans l’A1). À ceux et celles qui ne les utilisent pas, nous avons ensuite demandé s’ils/elles pensent en avoir besoin.

Globalement, toutes disciplines confondues, parmi les 2985 citations⁷⁵, 62.5% indiquent une utilisation des grilles d’évaluation. Parmi les 37.5% (1119 citations) indiquant ne pas les utiliser actuellement, seuls 28.7% (292 citations) déclarent qu’ils auraient besoin de telles grilles (Graphique 5).

⁷⁵ La question portait sur les trois premières disciplines.

Graphique 5 : Utilisation des grilles d'évaluation et besoin de les utiliser



Opinion sur les grilles d'évaluation

Dans le cadre de la dernière question sur les grilles d'évaluation, nous avons proposé une liste d'affirmations et demandé aux enseignant.e.s de donner leur opinion (Q20 dans l'A1).

La majorité des répondant.e.s est globalement d'accord avec toutes les affirmations proposées (Tableau 33). Savoir si ces grilles sont utiles pour l'évaluation des compétences informatiques est la question qui a produit le plus grand nombre de *Non-réponses* ainsi que le pourcentage plus élevé de *Ne sait pas*, suivie par l'affirmation sur le fait de savoir si les grilles aident les enseignant.e.s à organiser la mise en situation. La grande majorité (respectivement 82% et 81.8%) concorde par contre sur le fait qu'elles sont utiles pour l'évaluation des compétences disciplinaires et qu'elles facilitent l'élaboration de l'appréciation finale.

Remarques sur l'évaluation

Dans cet espace (Q21 dans l'A1), on trouve 187 commentaires très variés qui dans la plupart des cas ne sont le fait que d'une ou deux personnes. Une trentaine de personnes pensent que les grilles d'évaluations sont utiles pour différentes raisons (par exemple comme repère pour les élèves, pour avoir une approche plus objective, etc.) et même si 3 personnes pensent que l'harmonisation des pratiques devrait être encouragée voire imposée, une vingtaine estiment que les critères d'évaluation et la création d'éventuelles grilles d'évaluation devraient dépendre du libre choix des enseignant.e.s. Des répondant.e.s n'utilisant pas les grilles d'évaluation aimeraient bien les essayer (4 occurrences); d'autres y sont contraires et ne veulent surtout pas qu'on les leur impose (14 occurrences).

Ces grilles sont contraignantes, souvent réductrices et risquent de niveler les élèves déclarent 16 personnes. A noter que 11 enseignant.e.s affirment ne pas savoir ce qu'est une grille d'évaluation et que 4 autres nous demandent de quelles grilles on parle. Une dizaine de personnes pensent qu'il est impossible de ne pas comparer les élèves et 3 pensent que cette comparaison est utile et importante. Comme cela a souvent été mentionné dans les remarques sur les autres questions, le temps est un facteur qui inquiète beaucoup les enseignant.e.s (11 occurrences). En effet, ils ou elles signalent que l'évaluation des élèves et la création ou l'utilisation des différents outils y relatifs prennent souvent beaucoup de temps et craignent que ce soit au détriment de l'enseignement.

Tableau 33: Opinions sur les grilles d'évaluation

| | Tout à fait d'accord / Plutôt d'accord (%) | Plutôt pas d'accord / Pas d'accord (%) | Ne sait pas (%) | Nombre total |
|--|--|--|-----------------|--------------|
| Sont utiles pour l'évaluation des compétences disciplinaires | 82.0 | 14.0 | 4.0 | 1634 |
| Sont utiles pour l'évaluation des Capacités transversales | 68.7 | 23.0 | 8.3 | 1623 |
| Sont utiles pour l'évaluation des compétences informatiques | 64.8 | 16.0 | 19.2 | 1548 |
| Permettent de suivre la progression des élèves | 77.6 | 16.7 | 5.7 | 1624 |
| Facilitent l'élaboration de l'appréciation finale | 81.8 | 13.4 | 4.8 | 1624 |
| Permettent de partager les mêmes définitions lors des discussions du conseil de classe | 76.1 | 15.9 | 8.0 | 1625 |
| Aident les enseignant.e.s à planifier leurs interventions pédagogiques | 67.5 | 22.9 | 9.6 | 1626 |
| Aident les enseignant.e.s à organiser la mise en situation | 57.2 | 25.0 | 17.8 | 1600 |
| Permettent de situer globalement l'évolution d'une compétence sans comparer les élèves entre eux | 64.1 | 26.3 | 9.6 | 1620 |

(Pourcentages calculés en lignes)

En bref

Grilles d'évaluation

- La majorité des répondant.e.s utilise des grilles d'évaluation.
- Uniquement 1/3 des enseignant.e.s, affirmant ne pas utiliser des grilles d'évaluation, ressent le besoin de les utiliser.
- Les grilles d'évaluation sont surtout utiles pour l'évaluation des compétences disciplinaires et facilitent l'élaboration de l'appréciation finale.
- Pour plusieurs répondant.e.s, même si les grilles d'évaluation sont utiles, elles ne doivent pas être imposées.

Informations complémentaires

Dans cette partie du questionnaire, nous avons interrogé les enseignant.e.s sur les informations qui pourraient éventuellement figurer dans le futur dispositif en plus des compétences disciplinaires et éventuellement des Capacités transversales.

Liste des disciplines optionnelles et liste des éventuels travaux de l'élève

Etant donné un certain intérêt manifesté par des représentant.e.s du secondaire II pour connaître la *liste des disciplines optionnelles* choisies ainsi que la *liste des éventuels travaux de l'élève* (personnels ou de groupe) avec titre et discipline(s) concernée(s) (Q22 dans A1), nous avons commencé par demander s'il était jugé utile de faire figurer ces listes sur le nouveau dispositif.

Parmi les 1644 répondant.e.s à cette question, 86.9% sont *Favorables* à l'idée de mettre la liste des disciplines optionnelles choisie dans le dispositif intercantonal. En ce qui concerne la liste des titres des travaux effectués par les élèves, les avis sont très partagés avec 52.4% de réponses *Défavorables*. Dans les remarques, 5 personnes suggèrent de mentionner seulement les travaux d'une certaine importance (sans pour autant la définir ou la caractériser).

Activités susceptibles de développer des compétences non disciplinaires

D'après les commentaires recueillis lors de la première enquête auprès des représentant.e.s du secondaire II, nous avons relevé un certain intérêt pour des informations sur des activités réalisées par les élèves, afin de mettre en évidence également leurs compétences sociales.

En s'inspirant du *Livret de compétences expérimental* français, qui « vise essentiellement à déterminer dans quelle mesure les acquis non strictement académiques peuvent être valorisés à l'occasion de l'orientation des élèves »⁷⁶, nous avons proposé une liste d'activités susceptibles de développer des compétences non disciplinaires qui pourraient éventuellement figurer dans le futur dispositif intercantonal (Q23 dans A1). Il s'agirait de donner des informations sur :

- les activités éducatives (par ex. sorties de classe, journées thématiques, échanges scolaires),
- les activités menées dans le cadre associatif,
- les activités culturelles,
- les activités menées dans le cadre sportif,
- les activités menées dans le cadre privé,
- les loisirs,
- les activités menées dans un milieu professionnel (par ex. stages).

⁷⁶ Ministère de l'éducation nationale. (2010). *Le livret personnel de compétences*. Paris: Direction générale de l'enseignement scolaire.

Exception faite pour les « activités menées dans un milieu professionnel » qui recueillent 75.1% d'avis favorables, les répondant.e.s sont globalement contre l'idée d'insérer de telles informations dans le dispositif de fin d'études, surtout en ce qui concerne les « activités menées dans le cadre privé » et les « loisirs », avec respectivement 85.4% et 81.3% d'avis négatifs.

Parmi les 124 personnes (18.3%) qui voudraient ajouter d'autres activités susceptibles de développer des compétences non disciplinaires, seules une quarantaine ont fait des propositions (voir liste complète dans l'Annexe 3 – Tableau A3.21). Les plus fréquentes sont différentes participations à la gestion de l'établissement (9 occurrences) et des cours de langues (13 occurrences), que ce soit pour perfectionner la langue maternelle ou lors d'échanges linguistiques. Pour quelques personnes il serait intéressant d'ajouter la participation à des cours facultatifs (5 occurrences). Trois répondants suggèrent de prévoir une rubrique pour signaler des cas particulièrement intéressants, « hors norme ».

Les 180 remarques liées à cette question soulignent l'importance de ne pas mélanger la vie scolaire et la sphère privée (55 occurrences) en raison, par exemple, des risques d'intrusion dans la sphère privée ou de « fichage » des élèves. Il faut donner des informations seulement sur ce qui est évaluable dans le cadre scolaire (7 occurrences) et laisser les élèves libres de donner ces informations dans leur CV ou dans une lettre de motivation (32 occurrences). Quelques personnes pensent que ces informations sont intéressantes mais qu'elles posent problème, ce qu'elles illustrent au travers des commentaires suivants : informations à donner seulement avec l'accord de l'élève (7 occurrences), risque de forcer l'élève à faire beaucoup d'activités seulement pour se démarquer (4 occurrences), danger pour les élèves qui « n'ont pas grande chose » (13 occurrences), question de savoir qui donne ces informations et de comment elles sont vérifiées (4 occurrences), risque de surcharge de travail (5 occurrences) et trop d'informations nuisent (12 occurrences). Ces informations trouveraient mieux leur place dans un dispositif tel que le portfolio (14 occurrences).

Autres informations

Nous avons également donné la possibilité aux personnes interrogées de nous signaler d'autres informations, non mentionnées dans ce questionnaire, estimées nécessaires dans un nouveau dispositif unique et intercantonal (Q24 dans A1).

Parmi les 1517 répondant.e.s à cette question, 94.8% estiment qu'aucune autre information n'est nécessaire pour le futur dispositif. Le peu de personnes (79) qui voudraient ajouter d'autres informations, nous ont fait des propositions. Les plus fréquentes concernent le comportement des élèves (29 occurrences). La (ou les) langue(s) parlée(s) à domicile intéressent 13 autres personnes. Quelques enseignant.e.s voudraient ajouter des informations médicales (8 occurrences), les absences et les arrivées tardives (6 occurrences), l'attitude face au travail (7 occurrences), la motivation et l'engagement (10 occurrences). Les autres propositions ne concernent que très peu de personnes (voir liste complète dans l'Annexe 3 – Tableau A3.22).

En bref

Informations complémentaires

- La majorité des répondant.e.s est favorable à l'introduction de la liste des disciplines optionnelles dans le nouveau dispositif.
- Seulement un peu moins de la moitié des répondant.e.s est favorable à l'introduction de la liste des travaux de l'élève dans le nouveau dispositif.
- Parmi les activités susceptibles de développer des compétences non disciplinaires, uniquement les informations sur les activités menées dans un milieu professionnel seraient à fournir.
- Il y a plusieurs remarques sur l'importance de ne pas mélanger la vie à l'école et la sphère privée.
- Presque tous les répondant.e.s estiment que les informations que nous avons proposé suffisent.

Opinions et pratiques professionnelles des enseignant.e.s

L'analyse des réponses et des commentaires du premier questionnaire, fait auprès des représentant.e.s du secondaire II, a fait apparaître un certain nombre de demandes qui ont conduit à l'introduction de questions supplémentaires dans le deuxième questionnaire. Certaines de ces demandes découlent d'un questionnement plus général sur le rôle de l'école ou sur des problèmes de société, et d'autres informations souhaitées par les représentant.e.s du secondaire II trouveraient mieux leur place dans un portfolio⁷⁷. Afin de mieux comprendre ce questionnement et d'interpréter de façon adéquate les réponses, nous avons, dans la dernière partie du deuxième questionnaire, demandé aux

⁷⁷L'élaboration des portfolios est prévue à l'article 10 de la Convention scolaire romande parmi les domaines de coopération découlant de HarmoS (art. 9 de l'Accord Suisse). Elle est donc en dehors du présent domaine d'analyse.

enseignant.e.s quelques informations sur leurs opinions et sur leurs pratiques professionnelles. Nous souhaitons également définir dans quelle mesure ces opinions et ces comportements sont liés aux avis exprimés sur le nouveau dispositif.

Avant de passer aux questions sur les pratiques professionnelles des enseignant.e.s et celles concernant leurs opinions générales sur le système scolaire en Suisse romande, nous avons inséré à nouveau une question concernant l'opinion sur le futur dispositif, pour voir si elle avait évolué au cours du questionnaire.

Opinions sur le nouveau dispositif

Avant de décrire ces résultats, rappelons qu'au début du questionnaire, 64.3% des répondant.e.s étaient favorables à la création d'un nouveau dispositif intercantonal. En réponse à cette nouvelle question (Q26 dans A1), entre 71% et 88% des enseignant.e.s pensent que ce dispositif a des avantages et peut être utile à plusieurs acteurs (Tableau 34). Pour beaucoup il s'agit d'une charge de travail supplémentaire mais pas seulement⁷⁸.

Là encore, comme au début du questionnaire, les femmes restent un peu plus favorables au dispositif intercantonal et il n'y a pas de différences cantonales particulières.

Tableau 34 : *Opinions sur le nouveau dispositif intercantonal*

| | Tout à fait d'accord / Plutôt d'accord (%) | Plutôt pas d'accord / Pas d'accord (%) | Nombre total |
|--|--|--|--------------|
| Permet de répondre à une demande d'harmonisation / Coordination / coopération romande | 87.4 | 12.6 | 1660 |
| A l'avantage d'être commun et unique (versus toutes les combinaisons existantes) | 86.9 | 13.1 | 1652 |
| Permet une amélioration de la communication et de l'information | 82.8 | 17.2 | 1641 |
| Fournit des éléments qui soutiennent les enseignant.e.s dans une appréciation de l'élève | 71.9 | 28.1 | 1638 |
| Est seulement une charge supplémentaire pour les enseignant.e.s du secondaire I | 42.0 | 58.0 | 1627 |
| Est utile pour les représentant.e.s du secondaire II | 73.1 | 26.9 | 1574 |
| Est utile pour les élèves et leurs parents | 81.0 | 19.0 | 1637 |

(Pourcentages calculés en lignes)

⁷⁸ Cette question n'a pas toujours été comprise correctement. En effet, plusieurs personnes ont barré le *seulement* et ajouté *aussi* à la place. Nous pouvons donc supposer que le pourcentage de *Plutôt pas d'accord* et *Pas d'accord* pourrait être plus élevé.

Si l'on considère uniquement les répondant.e.s qui, au début du questionnaire, étaient *Défavorables* à la création d'un nouveau dispositif, nous constatons que leur opinion est moins tranchée sur ces nouvelles affirmations. 55.6% des 268 répondant.e.s qui étaient *Défavorables* au nouveau dispositif sont *D'accord* avec l'affirmation « permet de répondre à une demande d'harmonisation / coordination / coopération romande ». 61% (sur 267 répondant.e.s) sont *D'accord* avec l'affirmation « a l'avantage d'être commun et unique (versus toutes les combinaisons existantes) ». Pour les autres affirmations, le pourcentage de personnes d'accord est inférieur à 50% (Tableau A2.7 - dans l'Annexe2).

Cette question a suscité 211 remarques (Q27 dans l'A1) très variées (54 types de commentaires différents) venant surtout d'enseignant.e.s défavorables au dispositif ou exprimant des craintes. La remarque la plus fréquente (20 occurrences) concerne la crainte d'une surcharge de travail administratif qui ne serait pas prise en compte. Pour minimiser ce risque, des enseignant.e.s proposent une baisse des effectifs des classes (3 occurrences) et d'autres suggèrent que ce dispositif remplace les carnets/bulletins scolaires actuels pour éviter de faire le travail deux fois (10 occurrences). Des répondant.e.s pensent par contre que le dispositif n'est pas utile (15 occurrences) ou simplement que le système actuel fonctionne très bien (9 occurrences). Pour 6 répondant.e.s, le dispositif est utile uniquement si les représentant.e.s du secondaire II en tiennent compte, et 6 autres estiment que de toute façon les enseignant.e.s du secondaire II ne vont même pas le regarder. Trop d'informations risquent de « coller aux élèves une étiquette » qui sera ensuite difficile à changer, en défavorisant surtout les plus faibles (11 occurrences). Pour 5 enseignant.e.s, le secondaire II est un nouveau départ et il vaudrait mieux ne rien savoir sur ce qui c'est passé avant.

Quelques commentaires concernent l'intercantonalité du dispositif. Si d'un côté les différences cantonales sont encore trop grandes pour que les évaluations soient réellement comparables (6 occurrences), d'un autre côté une homogénéisation n'est pas souhaitée par tout le monde. En effet, des enseignant.e.s revendiquent l'importance des spécificités cantonales pour contrer un risque d'appauvrissement de l'enseignement (9 occurrences), ils/elles jugent donc indispensable de continuer à en tenir compte. Compte tenu de toutes les difficultés dont un tel dispositif doit tenir compte, une vingtaine d'enseignant.e.s restent sceptiques et attendent de voir quelle proposition sera faite. Parmi les répondant.e.s favorables à l'introduction d'un dispositif intercantonal, certain.e.s donnent des suggestions pour sa création : il doit être simple (14 occurrences) et il ne doit pas être trop chronophage (8 occurrences).

En bref

Opinions sur le nouveau dispositif intercantonal

- La majorité des répondants est d'accord avec les affirmations concernant le nouveau dispositif que nous avons proposé.
- Il y a une crainte d'une surcharge de travail qui ne serait pas prise en considération.

Pratiques professionnelles des enseignant.e.s

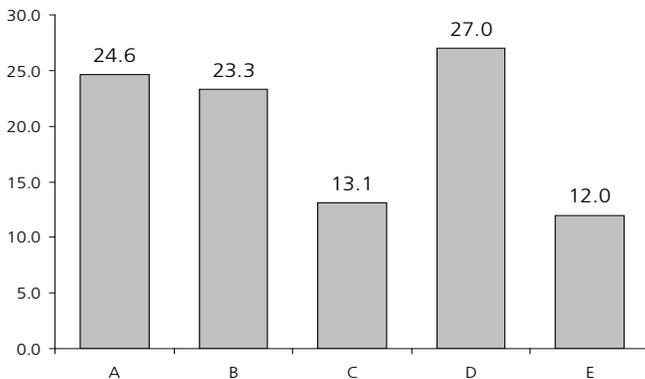
Comme les enseignant.e.s l'ont fait remarquer, pour que le futur dispositif soit intercantonal, il faut que l'évaluation se fasse partout sur les mêmes bases. Le PER a été accepté et entrera en vigueur à la rentrée scolaire 2011/2012; les moyens d'enseignement romands sont en préparation, et il nous paraissait important de connaître les pratiques professionnelles actuelles et pouvoir ainsi anticiper d'éventuels comportements dont il faudra tenir compte.

En tout, 1692 enseignant.e.s ont répondu à cette question (Q28 dans l'A1) pour un total de 6095 observations (plusieurs réponses possibles). La majorité des enseignant.e.s (N=1644) se basent sur leur expérience et utilisent des documents personnels (Graphique 6), cependant seules 35 personnes les utilisent de manière exclusive. La plupart des enseignant.e.s les exploitent en association avec d'autres outils.

En deuxième position, vient l'usage du plan d'études, des lignes directrices ou des recommandations (N=1500), suivi par celui des moyens d'enseignements actuellement à disposition (N=1419). Un peu moins de la moitié (N=801) utilisent la documentation fournie par l'établissement ou par l'équipe pédagogique et 731 personnes disent utiliser d'autres ressources. Parmi ces dernières, 599 utilisent un autre support informatique, 468 un autre support audiovisuel et 402 un autre support papier.

Nous ne relevons pas de différences cantonales notables; de plus, femmes et hommes ont les mêmes pratiques.

Graphique 6: *Pratiques professionnelles*



A: Plans d'études, lignes directrices, recommandations

B: Moyens d'enseignement

C: Documentation fournie par votre établissement, l'équipe pédagogique, etc.

D: Expérience et documentation personnelle

E: Autre

(Plusieurs réponses possibles; 6095 observations)

Toutes disciplines confondues, les combinaisons les plus fréquentes sont dans l'ordre :

- utilisation de tous les outils à disposition : ABCDE (348 fois),
- utilisation du plan d'études, des moyens d'enseignement et de l'expérience personnelle : ABD (334 fois),
- utilisation du plan d'études, des moyens d'enseignement, de la documentation fournie et de l'expérience personnelle : ABCD (330 fois),
- utilisation du plan d'études, des moyens d'enseignement, de l'expérience personnelle et d'autres outils : ABDE (234 fois),
- utilisation du plan d'études et de l'expérience personnelle : AD (101 fois),
- utilisation du plan d'études, de l'expérience personnelle et d'autres outils : ADE (66 fois),
- utilisation des moyens d'enseignement et de l'expérience personnelle : BD (61 fois),
- les autres combinaisons ne concernent qu'entre 1 et 35 personnes.

Cet ordre n'est pas tout à fait le même pour toutes les disciplines :

- pour Allemand et Anglais : la combinaison ABCDE vient en deuxième position après ABCD,
- pour Activités créatrices la combinaison ABCDE vient en troisième position après ABD et AD,
- pour Éducation physique la combinaison ABCDE vient en troisième position après ABD et ABCD,
- pour Éducation nutritionnelle l'utilisation d'autres ressources est peu fréquente et donc la combinaison ABCDE n'apparaît qu'en quatrième position.

En bref

Pratiques professionnelles

- La majorité des répondant.e.s se base sur son expérience et utilise des documents personnels.
- La plupart des enseignant.e.s les exploitent en association avec d'autres outils.
- Les pratiques diffèrent selon la discipline enseignée.

Travail en équipe

Comme les enseignant.e.s seront vraisemblablement appelé.e.s à se concerter pour des évaluations communes sur certaines compétences des élèves (notamment pour les Capacités transversales), il est également intéressant de savoir à quelle fréquence (Q29 dans l'A1) les enseignant.e.s travaillent en équipe et quelle est leur opinion vis-à-vis d'une telle pratique (Q30 dans l'A1). Les instances politiques auront ainsi quelques informations pouvant éventuellement les aider lors de la phase de mise en œuvre du PER.

Alors que les trois quarts des répondant.e.s pratiquent l'« échange de documents » et l'« échange d'opinions » *Régulièrement* ou *Assez souvent*. un peu plus de la moitié seulement pratiquent ensemble la « production de documents d'évaluation » ou la « production de supports de cours ou d'exercices » avec la même fréquence (Tableau 35). « Préparer des séquences pédagogiques » est l'activité que les enseignant.e.s pratiquent le moins souvent ensemble. Que l'enseignant soit femme ou homme, les résultats sont les mêmes.

Tableau 35 : Fréquence des activités pratiquées en équipe

| | Régulièrement / Assez souvent (%) | Rarement / Jamais (%) | Nombre total |
|---|-----------------------------------|-----------------------|--------------|
| Préparer des séquences pédagogiques | 36.7 | 62.3 | 1669 |
| Échanger les opinions sur les méthodes pédagogiques | 74.4 | 25.6 | 1681 |
| Produire des documents d'évaluation | 55.0 | 45.0 | 1676 |
| Produire des supports de cours, des exercices | 55.4 | 44.6 | 1659 |
| Échanger des documents | 78.3 | 21.7 | 1671 |

(Pourcentages calculés en lignes)

En analysant les fréquences pour chaque discipline nous voyons apparaître quelques différences⁷⁹ :

- Préparation des séquences pédagogiques : activité pratiquée *Régulièrement* ou *Assez souvent* avec les collègues pour moins de 30% des enseignant.e.s du domaine des Arts et de Latin. Par contre, les enseignant.e.s d'Éducation nutritionnelle sont celles et ceux qui le font le plus régulièrement (50%).
- Échange d'opinions sur les méthodes pédagogiques : activité pratiquée le plus souvent par les enseignant.e.s d'Allemand et d'Anglais (respectivement 80.9% et 80.3%) et le moins souvent par les enseignant.e.s de Musique (37.8%).
- Production de documents d'évaluation : activité pratiquée le plus souvent par les enseignant.e.s d'Allemand et d'Anglais (respectivement 69.6% et 71.6%) et le moins souvent par celles/ceux du domaine des Arts et d'Éducation physique (entre 34% et 45%).
- Production de supports de cours ou d'exercices : activité pratiquée le plus souvent par les enseignant.e.s d'Allemand (66%) et le moins souvent par celles/ceux d'Éducation physique (46%).
- Échange de documents : activité pratiquée le plus souvent par les enseignant.e.s d'Anglais (84.9%) et le moins souvent par celles/ceux de Musique (60.3%).

Au niveau cantonal, nous pouvons seulement dire que, globalement, les enseignant.e.s du canton de Fribourg pratiquent ces activités en équipe plus souvent que les autres⁸⁰. Les enseignant.e.s du canton du Jura pratiquent *Rarement* ou *Jamais* la « préparation des

⁷⁹ Il faut toutefois préciser que selon la discipline enseignée le nombre d'enseignant.e.s à l'intérieur de l'établissement peut beaucoup varier.

⁸⁰ Pour toutes les activités, à l'exception de la « production des supports de cours, des exercices » pour laquelle les enseignant.e.s du canton du Valais collaborent plus fréquemment.

séquences pédagogiques» (91%) ainsi que la «production de documents d'évaluation» (79.2%); les enseignant.e.s du canton de Neuchâtel sont celles/ceux qui pratiquent le moins souvent la «production des supports de cours ou des exercices» ainsi que l'«échange de documents» et les Bernois et Bernoises pratiquent le moins souvent l'«échange d'opinions».

Nous avons également donné la possibilité aux enseignant.e.s d'ajouter d'autres activités qu'ils pratiquent en équipe ce qui a donné lieu à environ 80 propositions. Les plus fréquentes sont l'échange d'expériences (réussites/échecs) pédagogiques (10 occurrences), l'échange d'idées (8 occurrences) et toute sorte d'échanges qu'on peut avoir lors d'une formation continue (9 occurrences). Pour les enseignant.e.s, il y a également toute une série d'activités qu'il faut pratiquer en équipe telles que par exemple l'organisation d'évènements⁸¹ (8 occurrences) ou la rédaction et la correction des tests communs (6 occurrences)⁸². Pour 6 personnes, la gestion des classes et des élèves difficiles est également facilitée par des échanges entre collègues (voir liste complète dans l'Annexe 3 – Tableau A3.23).

Opinions sur le travail en équipe

Le Tableau 36 montre que globalement les enseignant.e.s (Q30 dans l'A1) estiment que le travail en équipe favorise l'échange d'idées, d'expériences, de matériel (98.2%) et qu'il permet de transmettre des compétences, des modes de travail, d'autres systèmes pédagogiques et didactiques (93.6%). Il n'est pas qu'une perte de temps (86.3%) et même s'il est difficile à réaliser (76.3%) et s'il nécessite des compromis (90.6%), il ne crée pas forcément des tensions (63.7%). Enfin il se caractérise par différents degrés d'implication ou d'engagement (91.3%).

Les analyses faites selon le sexe et le canton ne relèvent pas de différences particulières, de même pour les différentes disciplines.

Tableau 36: *Opinions sur le travail en équipe*

| | Tout à fait d'accord / Plutôt d'accord (%) | Plutôt pas d'accord / Pas d'accord (%) | Nombre total |
|--|--|--|--------------|
| Favorise l'échange d'idées, d'expériences, de matériel | 98.2 | 1.8 | 1679 |
| Permet de transmettre des compétences, des modes de travail, d'autres systèmes pédagogiques et didactiques | 93.6 | 6.4 | 1674 |
| Est une perte de temps | 13.7 | 86.3 | 1651 |
| Est difficile à réaliser | 76.3 | 23.7 | 1679 |
| Nécessite des compromis | 90.9 | 9.1 | 1673 |
| Crée des tensions | 36.3 | 63.7 | 1663 |
| Est caractérisée par différents degrés d'implication ou d'engagement | 91.3 | 8.7 | 1624 |

(Pourcentages calculés en lignes)

⁸¹ Sorties, projets d'établissement, etc.

⁸² Autres exemples cités: l'organisation des projets interdisciplinaires (1 occurrence), la préparation des programmes (2 occurrences) et la planification des cours (3 occurrences).

Les 143 remarques concernant le travail en équipe font apparaître surtout que la volonté de collaborer ne se suffit pas à elle-même. Évidemment, le travail en équipe s'avère difficile dans les petits établissements ou dans les disciplines pour lesquelles il n'y a qu'un.e enseignant.e (26 occurrences). De plus, cela dépend énormément des personnes (37 occurrences), de la structure directionnelle (4 occurrences) et du type de discipline (10 occurrences). Certain.e.s enseignant.e.s sont individualistes (16 occurrences) et d'autres préfèrent le travail en duo (7 occurrences). Le facteur temps suscite plusieurs réactions : par exemple des enseignant.e.s précisent que le travail en équipe prend beaucoup de temps et qu'ils ou elles n'en ont pas assez (15 occurrences), d'autres pensent que ce n'est pas toujours une perte de temps (6 occurrences), et pour 3 personnes c'est perdre du temps au départ pour en gagner après. Une vingtaine de répondant.e.s tiennent à préciser que la collaboration entre collègues devrait être encouragée mais pas imposée.

En bref

Travail en équipe

- Les activités pratiquées le plus souvent en équipe sont : l'« échange de documents » et l'« échange d'opinions ».
- L'activité pratiquée le moins souvent en équipe est : « préparer des séquences pédagogiques ».
- Les pratiques sont différentes selon la discipline enseignée.
- Globalement les répondant.e.s considèrent positivement le travail en équipe.
- Le travail en équipe est difficile à mettre en place dans les petits établissements ou pour les disciplines où il y a peu d'enseignant.e.s.

Qualité des relations/collaborations professionnelles

En poursuivant le même objectif que dans les questions sur le travail en équipe, nous avons souhaité connaître le jugement sur la qualité des relations/collaborations professionnelles.

Presque tous les enseignant.e.s entretiennent des relations satisfaisantes avec leurs collègues, leurs élèves, les parents d'élèves et la direction (Tableau 37). En effet, plus de 90% des répondant.e.s disent avoir des relations *Assez satisfaisantes* ou *Tout à fait satisfaisantes* (Q31 dans l'A1). La majorité des personnes entretient des relations *Tout à fait satisfaisantes* (entre 54% et 61.1%) sauf pour ce qui concerne les parents d'élèves (53.9% de *Assez satisfaisantes*).

Les analyses faites selon le sexe et le canton ne révèlent pas de différences notables, de même aucune différence n'est décelable selon la discipline enseignée.

Tableau 37: Qualité des relations/collaborations professionnelles

| | Tout à fait satisfaisante (%) | Assez satisfaisante (%) | Peu satisfaisante (%) | Pas satisfaisante (%) | Nombre total |
|---------------------------|-------------------------------|-------------------------|-----------------------|-----------------------|--------------|
| Avec les collègues | 61.2 | 34.8 | 3.4 | 0.5 | 1684 |
| Avec les élèves | 54.0 | 43.9 | 2.1 | 0 | 1677 |
| Avec les parents d'élèves | 37.9 | 53.9 | 7.1 | 1.1 | 1627 |
| Avec la direction | 59.5 | 32.6 | 6.3 | 1.6 | 1665 |

(Pourcentages calculés en lignes)

Plusieurs répondant.e.s font remarquer que tous les enseignant.e.s n'ont pas l'occasion de rencontrer les parents et qu'il est donc difficile de juger de la qualité de la relation (40 occurrences). D'autres font également noter qu'il est difficile de généraliser la qualité des relations (40 occurrences). A titre d'exemple, des enseignant.e.s précisent que la qualité des relations avec les élèves dépend beaucoup de la classe et de son niveau scolaire. Pour la relation avec les parents il y a également des différences, par exemple entre ceux qui interviennent trop dans l'enseignement et ceux qui se désintéressent de plus en plus. Cinq critiques sont faites à l'égard d'une direction peu investie au niveau pédagogique, pas assez professionnelle ou montrant peu de considération envers les enseignant.e.s.

En bref

Qualité des relations / collaborations professionnelles.

- Globalement les relations sont satisfaisantes.
- Le contact avec les parents ne concerne pas l'ensemble des enseignant.e.s.

Opinions générales sur le système scolaire en Suisse romande

Les questions concernant l'opinion générale sur le système scolaire en Suisse romande sont nécessaires, entre autres, pour comprendre comment sera perçue l'introduction d'un nouveau dispositif et pour savoir quelles étaient les connaissances des enseignant.e.s sur plusieurs aspects des réformes en cours au moment de la passation du questionnaire.

Pour la majorité des répondant.e.s l'harmonisation scolaire et les réformes du système scolaire qui l'accompagnent sont nécessaires afin d'améliorer la qualité du système scolaire (Tableau 38). Les avis sont par contre un peu plus partagés quant aux améliorations qu'il faudrait entreprendre (Q33 dans l'A1).

Concernant l'enseignement, sa « gestion » et son « efficacité » doivent être améliorées pour un peu plus de la moitié des répondant.e.s, mais l'opinion sur sa « qualité » divise les enseignant.e.s en deux groupes équivalents de *Pour* et de *Contre* (respectivement 45.9% et 46.3%). La « culture commune et la gestion collective » doivent être améliorées pour la majorité des répondant.e.s (59.4%), tout comme la « culture d'évaluation des élèves » (54.5%). Pour ce qui concerne la « culture d'évaluation des enseignant.e.s et des établis-

sements», une majorité de répondant.e.s estime qu'elle n'a pas besoin d'être améliorée (respectivement 46% et 48.8%). Cette dernière question est également celle qui compte le pourcentage le plus élevé de *Ne sait pas* (16.9%).

Tableau 38: *Opinions générales sur le système scolaire en Suisse romande*

| | Tout à fait d'accord / Plutôt d'accord (%) | Plutôt pas d'accord / Pas d'accord (%) | Ne sait pas (%) | Nombre total |
|--|--|--|-----------------|--------------|
| L'harmonisation scolaire est nécessaire | 87.6 | 10.1 | 2.3 | 1678 |
| Dans le monde actuel, des réformes du système scolaires sont nécessaires | 71.9 | 23.6 | 4.5 | 1657 |
| La qualité du système scolaire doit être améliorée | 68.7 | 23.6 | 7.7 | 1655 |
| La gestion de l'enseignement doit être améliorée | 58.3 | 29.0 | 12.7 | 1636 |
| L'efficacité de l'enseignement doit être améliorée | 56.9 | 35.5 | 7.6 | 1651 |
| La qualité de l'enseignement doit être améliorée | 45.9 | 46.3 | 7.8 | 1643 |
| La culture commune et la gestion collective (équipes pédagogiques) doivent être améliorées | 59.4 | 33.1 | 9.5 | 1656 |
| La culture d'évaluation des élèves doit être améliorée | 54.5 | 36.7 | 8.8 | 1641 |
| La culture d'évaluation des enseignant.e.s doit être améliorée | 43.2 | 46.0 | 10.8 | 1637 |
| La culture d'évaluation des établissements doit être améliorée | 37.4 | 48.7 | 16.9 | 1637 |

(Pourcentages calculés en lignes)

Quelques personnes ayant répondu *Ne sait pas* ou n'ayant pas répondu à la question ont signalé, en marges des items, des problèmes de compréhension surtout pour « gestion de l'enseignement » et « culture » (8 occurrences). Dans les remarques, d'autres affirment qu'il est difficile de répondre à cette question car il y a beaucoup de pratiques différentes (6 occurrences). Enfin, certaines personnes se demandent de quelles réformes nous sommes en train de parler (4 occurrences).

Pour analyser si les opinions générales sur le système scolaire en Suisse romande sont associées à d'autres caractéristiques des répondant.e.s, nous avons recodé cette variable en trois catégories (*D'accord*, *Pas d'accord*, *Ne sait pas*) et réalisé des tests de χ^2 adaptés aux questions à choix multiple⁸³.

Les analyses faites selon le sexe ne révèlent pas de différences notables pour tous les items de cette question. Pour les autres caractéristiques (canton, classe d'âge et discipline enseignée), il y a un lien statistiquement significatif uniquement pour la question « l'harmonisation scolaire romande est nécessaire ».

⁸³ Nous avons testé le lien entre deux variables avec un seuil d'erreur de 5%.

Les enseignant.e.s des cantons de Genève et du Valais présentent un pourcentage plus élevé de personnes *Pas d'accord* avec la nécessité d'une harmonisation (respectivement 15.5% et 15.9%) par rapport aux enseignant.e.s des autres cantons, où le pourcentage varie entre 4.7% pour Fribourg et 9.5% pour le canton de Vaud (Tableau A2.8 – dans l'Annexe 2).

Les analyses faites selon la classe d'âge des enseignant.e.s montrent que les personnes âgées entre 31 et 40 ans sont celles qui sont le plus souvent *Pas d'accord*, et qu'aucune personnes de plus de 60 ans n'a répondu *Ne sait pas* (Tableau A2.9 – dans l'Annexe 2).

Les analyses faites selon la discipline enseignée, montrent un lien statistiquement significatif entre la discipline enseignée et la nécessité d'une harmonisation sauf le Latin⁸⁴. Nous remarquons que parmi les enseignant.e.s d'Arts visuels, il y a un pourcentage plus élevé de personnes *Pas d'accord* avec cette affirmation (13.2%) par rapport aux autres disciplines: entre 4.1% pour Éducation nutritionnelle et 12.3% pour Musique (Tableau A2.10 – dans l'Annexe 2). Si l'on considère un nombre plus restreint de disciplines (Français, Allemand, Anglais, Mathématiques et Sciences de la nature) la dépendance n'est plus significative, il n'y a donc pas de différence entre les réponses des enseignant.e.s des diverses disciplines.

En bref

Opinions générales sur le système scolaire en Suisse romande

- L'harmonisation scolaire est nécessaire (la manière de répondre à cette question est statistiquement liée au canton, à la classe d'âge et à la discipline enseignée).
- Dans le monde actuel, des réformes du système scolaires sont nécessaires.
- La qualité du système scolaire doit être améliorée.

Finalités et objectifs de l'école publique

Afin de cerner l'idée que se font les enseignant.e.s des missions et finalités de l'école, nous avons proposé des définitions tirées de la « Déclaration de la CIIP relative aux finalités et objectifs de l'École publique du 30 janvier 2003 » (Q34 dans l'A1).

La presque totalité des enseignant.e.s sont au moins *Plutôt d'accord* avec ces finalités et objectifs de l'école (Tableau 39) et une majorité sont *Tout à fait d'accord*. De plus, 86.7% (sur 1 524 répondant.e.s) pensent que ces finalités et ces objectifs sont suffisants (Q35 dans l'A1). Les analyses faites selon le sexe et le canton ne révèlent pas de différences particulières.

Parmi les réponses des 203 personnes qui pensent qu'il faudrait ajouter d'autres objectifs à ceux de la Déclaration de la CIIP, les commentaires les plus fréquents (81 occurrences)

⁸⁴Le Latin n'a pas été considéré dans notre analyse pour des raisons techniques.

concernent en partie la deuxième proposition. En effet, pour ces enseignant.e.s l'école doit être non seulement un lieu de transmission des valeurs (humaines, sociales, morales) mais également un lieu d'éducation. L'« éducation », comme finalité de l'école, ne fait pas l'unanimité, ainsi qu'en témoignent certains commentaires: 24 personnes déclarent que même si l'éducation n'est pas une finalité de l'école, les enseignant.e.s sont bien obligé.e.s d'en faire, alors que 29 autres estiment que l'éducation n'est pas le rôle de l'école mais celui des parents.

Tableau 39: Finalités et objectifs de l'école publique

| | Tout à fait d'accord (%) | Plutôt d'accord (%) | Plutôt pas d'accord (%) | Pas d'accord (%) | Nombre total |
|---|--------------------------|---------------------|-------------------------|------------------|--------------|
| Assume des missions d'instruction et de transmission culturelle | 70.6 | 26.7 | 2.3 | 0.4 | 1679 |
| Assume des missions d'instruction et de transmission de valeurs sociales | 54.6 | 40.7 | 4.2 | 0.6 | 1680 |
| Assure l'acquisition et le développement de compétences et de capacités générales | 60.5 | 35.9 | 2.8 | 0.8 | 1674 |

(Pourcentages calculés en lignes)

Certain.e.s répondant.e.s pensent que l'école devrait aider les élèves dans leur épanouissement personnel et favoriser un développement harmonieux, la confiance en soi, la joie de vivre, l'envie d'apprendre et de découvrir la vie (41 occurrences). Une vingtaine d'enseignant.e.s pensent que l'école devrait préparer les élèves à leur futur métier et développer davantage les capacités individuelles (7 occurrences), la communication et le relationnel (10 occurrences), ainsi que les compétences pratiques (5 occurrences). Une dizaine de répondant.e.s mettent en avant le fait que l'école est un lieu d'acquisition des savoirs et des connaissances et 4 autres pensent qu'il faudrait revenir aux objectifs fondamentaux (sans plus de précisions) plutôt que de se disperser dans une multitude d'objectifs inatteignables. Compenser les inégalités devrait être une finalité de l'école pour 9 personnes et 18 autres pensent que l'école devrait transmettre des valeurs éthiques et prôner l'ouverture à d'autres cultures et à d'autres religions (voire liste complète dans l'Annexe 3 – Tableau A3.24).

Atteinte des objectifs

Nous avons également demandé de préciser si les finalités et les objectifs de l'école mentionnés ci-dessus étaient atteints ou non, au niveau du système scolaire et au niveau de l'établissement (Q36 dans l'A1).

Pour les deux niveaux, la majorité des répondant.e.s (Tableau 40) pense qu'ils sont *Assez atteints* (respectivement 76.7% et 77.6%) avec toutefois une fréquence plus élevée de *Peu atteints* pour ce qui concerne le système scolaire (17.2% contre 9.8%).

Tableau 40: Niveau d'atteinte des finalités et des objectifs de l'école publique

| | Tout à fait atteint (%) | Assez atteint (%) | Peu atteint (%) | Pas atteint (%) | Nombre total |
|--|-------------------------|-------------------|-----------------|-----------------|--------------|
| Au niveau du système scolaire en général | 4.9 | 76.7 | 17.2 | 1.2 | 1624 |
| Au niveau de mon établissement | 11.9 | 77.6 | 9.8 | 0.7 | 1641 |

(Pourcentages calculés en lignes)

Sur les 1621 personnes qui ont répondu aux deux questions, 81.7% ont donné la même appréciation pour les deux niveaux (avec 1115 *Assez atteints*), pour le 16.5% des répondant.e.s son propre établissement a atteint plus d'objectifs que le système scolaire en général et seulement dans 1.8% des cas c'est l'estimation inverse. Les analyses faites selon le sexe et le canton ne relèvent pas de différences particulières.

Dans les remarques concernant cette question, deux personnes précisent qu'il est normal qu'un objectif idéal ne soit atteint que partiellement, et 5 autres indiquent que tout dépend des objectifs ainsi que des élèves.

Les 149 remarques concernant les opinions sur le système scolaire en Suisse romande sont très variées (Q38 dans l'A1). Celle qui revient chez le plus grand nombre de répondant.e.s signale le manque de moyens pour atteindre les objectifs (18 occurrences). L'école romande devrait en outre se pencher sur les problèmes éducatifs et disciplinaires en fournissant aux établissements les outils financiers pour y répondre (6 occurrences). Bien que l'école doive prioritairement instruire les élèves, la tendance actuelle donne souvent aux enseignant.e.s des rôles pour lesquels ils ne sont pas formés (6 occurrences). Pour 6 personnes, il faut avant tout améliorer la formation des enseignant.e.s. Pour 13 personnes, les instances dirigeantes ne sont pas en phase avec la réalité concrète des enseignant.e.s et proposent ainsi des réformes inadéquates.

Treize répondant.e.s sont d'accord avec le principe d'harmonisation en exprimant toutefois des conditions (au niveau suisse et pas uniquement romand, « vers le haut », en laissant une marge de manœuvre aux cantons, seulement pour les problèmes pratiques ou sans faire baisser le niveau d'exigence pour s'adapter à certains cantons), 5 autres pensent qu'un système centralisé ne peut être que mauvais ou irréalisable car le système scolaire suisse est déjà très bon (4 occurrences).

Trois personnes trouvent que le processus d’harmonisation n’est pas très clair pour le moment, qu’il manque de transparence et se fait avec trop de précipitation. Une dizaine doutent en outre de la nécessité et de l’efficacité de toutes ces réformes et voudraient travailler sans devoir s’adapter continuellement. Pour 15 personnes, il faudrait seulement améliorer ce qui ne donne pas satisfaction sans toucher aux qualités déjà présentes, et avoir une meilleure cohérence entre les différents ordres d’enseignement.

Quelques enseignant.e.s font des propositions de réformes (15 occurrences) telles que la réduction du nombre maximum d’élèves par classe, offrir un choix plus moderne de branches, avoir de plus grands centres scolaires et des écoles profilées, trouver une reconnaissance institutionnelle de l’opinion des parents d’élèves, améliorer l’interdisciplinarité, simplifier le système actuel et généraliser le congé du mercredi après-midi au niveau suisse. Les autres remarques ne sont le fait que d’une ou deux personnes.

En bref

Finalités et objectifs de l’école publique

- La presque totalité des enseignant.e.s sont d’accord avec les finalités et les objectifs de l’école proposés.
- Ces objectifs sont considérés comme atteints par la majorité des répondant.e.s.
- Il y a plusieurs remarques autour de la question de savoir si l’« éducation de l’élève » est ou non un rôle de l’école publique.

Degré de connaissance des réformes en cours

Au moment de la deuxième enquête, le PER n’était pas encore officiellement accepté et la Convention scolaire romande aussi bien que le concordat HarmoS étaient entrés en vigueur depuis quelques mois seulement, c’est pourquoi nous voulions savoir quel était le degré de connaissance des enseignant.e.s sur ces réformes.

La moitié des répondant.e.s disent connaître le PER au moins *Assez bien* (Tableau 41). Pour le concordat HarmoS, ce pourcentage s’élève à 37.6% et 49% des répondant.e.s disent le connaître *Un peu*. La Convention scolaire romande (CSR), pourtant entrée en vigueur le 1er août 2009 en même temps que le concordat HarmoS, est *Peu* ou *Pas du tout* connue par 83.7% des enseignant.e.s (Q37 dans l’A1).

Tableau 41 : Degré de connaissances sur les réformes en cours

| | Très bien (%) | Assez bien (%) | Un peu (%) | Pas du tout (%) | Nombre total |
|-----------------------------|---------------|----------------|------------|-----------------|--------------|
| Plan d’études romand | 9.2 | 41.3 | 42.1 | 7.5 | 1687 |
| Convention scolaire romande | 2.4 | 13.8 | 43.0 | 40.7 | 1677 |
| Concordat HarmoS | 5.4 | 32.2 | 49.0 | 13.3 | 1680 |

(Pourcentages calculés en lignes)

Pour comprendre si le degré de connaissance des réformes en cours est associé à d'autres caractéristiques des répondant.e.s, nous avons réalisé des tests de χ^2 adaptés aux questions à choix multiple⁸⁵.

Les analyses faites selon le sexe ne révèlent pas de différences notables, alors que pour le canton et la classe d'âge, il y existe un lien statistiquement significatif avec le degré des connaissances sur les réformes en cours. Les analyses faites selon le canton, le lieu d'enseignement des répondant.e.s, montrent que le canton du Jura se distingue des autres par un pourcentage plus faible de connaissance (Annexe 2 – Tableaux A2.11, A2.12 et A2.13). Les analyses faites selon la classe d'âges ne révèlent pas de différences pour le degré de connaissance du PER ni du Concordat HarmoS. Par contre, pour ce qui concerne la Convention scolaire romande (CSR), les enseignant.e.s âgé.e.s de plus de 50 ans sont proportionnellement plus nombreux à la connaître au moins *Assez bien* (Tableau A2.14 – dans l'Annexe 2).

En bref

Degré de connaissance des réformes en cours

- Plan d'études romand : Peu ou Assez bien connu.
- Convention scolaire romande : Peu ou Pas connue.
- Concordat HarmoS : Peu ou Assez bien connu.

Remarques et suggestions

Comme lors de la première enquête auprès des représentant.e.s du secondaire II, à la fin du questionnaire nous avons laissé beaucoup de place pour des remarques supplémentaires. Les 130 personnes qui ont profité de cet espace, nous ont laissé des messages très variés allant des salutations, remerciements, encouragements et félicitations (31 occurrences) aux critiques sur la construction du questionnaire (17 occurrences) et sur le temps pour le remplir (10 occurrences). Une trentaine de personnes critiquent le futur dispositif, mettent en avant des doutes quant à son utilité et des craintes quant à sa réalisation et à son utilisation. Une douzaine de répondant.e.s revendiquent plus de place ou d'importance pour leur discipline et 5 font des remarques supplémentaires sur l'évaluation des Capacités transversales et des risques qui lui sont associés. Les autres remarques sont isolées.

Cent quatre-vingt personnes (c'est à dire environ 10 % des répondant.e.s) se sont mises à disposition pour nous aider dans l'élaboration du futur dispositif intercantonal ; parmi elles toutes les disciplines et tous les cantons étaient représentés.

⁸⁵Nous avons testé le lien entre deux variables avec un seuil d'erreur de 5%.

Conclusions

En partant d'un recensement de tous les enseignant.e.s romands de 11^e année en activité pendant l'année scolaire 2009/2010, nous avons eu un taux de réponse de 30% considéré comme satisfaisant pour la fiabilité de nos résultats.

Globalement, nous pouvons affirmer que les enseignant.e.s sont plutôt favorables à la création d'un dispositif unique et intercantonal, bien qu'ils expriment un certain nombre de craintes et de critiques. Le manque de temps pour accomplir toutes les tâches est une constatation qui revient tout au long du questionnaire. Les enseignant.e.s, déjà surchargé.e.s actuellement ont peur que ce nouveau dispositif n'augmente encore la part de leur temps réservée aux tâches administratives. Pour donner des évaluations plus détaillées, ils devront probablement consacrer plus de temps à l'observation de chaque élève. C'est entre autres la raison pour laquelle, les enseignant.e.s voudraient des effectifs de classes moins élevés.

Les répondant.e.s ont également « profité » de l'occasion offerte par ce questionnaire pour faire des remarques plus générales sortant du cadre de ce projet. Ces remarques portent par exemple sur leur vécu et leurs inquiétudes, contiennent des critiques, soulèvent des problèmes et parfois proposent des pistes possibles pour les résoudre.

Deuxième étape - Annexe 1

Le questionnaire exploratoire 2 pour la collecte d'informations auprès des enseignant.e.s de 11e année

Lettre d'accompagnement

Objet: Projet « Profils de connaissance/compétence »
Questionnaire exploratoire destiné aux enseignant.e.s de 9^e

Madame, Monsieur,

La Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP, www.ciip.ch) a confié à l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDPA) de Neuchâtel la réalisation du projet intercantonal « Profils de connaissance / compétence » pour les élèves en fin de scolarité obligatoire.

Ce projet a pour objectif de créer un **dispositif d'information** commun à tous les cantons romands pour compléter les renseignements sur les capacités de chaque élève à la sortie de l'école obligatoire. Ce dispositif intercantonal est destiné à documenter les écoles du degré secondaire II (formation professionnelle et générale) et les maîtres d'apprentissage en vue de faciliter la transition (Art. 16 de la Convention Scolaire Romande, du 21.6.2007).

Une première enquête exploratoire par questionnaire, réalisée en 2009, nous a permis de faire l'inventaire des informations jugées utiles par les représentant.e.s du secondaire II (directeurs.trices et doyens.nes de tous les établissements scolaires romands ainsi que des représentant.e.s du monde du travail). En tenant compte des réponses obtenues, nous avons construit un deuxième questionnaire.

A présent, nous souhaitons connaître l'opinion des enseignant.e.s qui seront appelé.e.s à remplir le futur dispositif. Le questionnaire est anonyme et contient des questions spécifiques liées aux disciplines ainsi que des questions plus générales. Il sert à recueillir les données nécessaires à la réalisation de cette deuxième étape.

Nous vous remettons ci-joint ce questionnaire accompagné de consignes. Nous vous serions très reconnaissants de contribuer à notre recherche en y répondant et en nous le retournant dans les délais prévus.

Ces indications feront par la suite l'objet d'une synthèse et d'une réorganisation, en tenant compte de l'utilité escomptée, des besoins exprimés, ainsi que du niveau de faisabilité constaté. Le but est la création d'un dispositif unique et intercantonal qui sera rempli par les enseignant.e.s de 9^e année en complément aux carnets cantonaux en vigueur. Dans une phase ultérieure, une version provisoire du nouveau dispositif intercantonal sera évaluée, avant de soumettre notre proposition aux instances politiques. Nous tenons à préciser qu'il ne s'agit pas d'un « Portfolio » (Art.10 de la Convention Scolaire Romande, du 21.6.2007).

Nous vous remercions de renvoyer le questionnaire **avant le 30 avril 2010** au moyen de l'enveloppe réponse ci-jointe.

En vous remerciant par avance de votre précieuse collaboration, je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, mes salutations distinguées.

Matthis Behrens, directeur de l'IRDPA

Consignes

Le projet « Profils de connaissance / compétence » a pour objectif de créer un dispositif unique et intercantonal pour compléter l'information sur les capacités de chaque élève à la sortie de l'école obligatoire. Ce **dispositif** est destiné à documenter les écoles du degré secondaire II (formation professionnelle et générale) et les maîtres d'apprentissage **en vue de faciliter la transition** des élèves.

Ce questionnaire est destiné à **tous les enseignant.e.s** qui pendant l'année 2009/2010 donnent au moins un cours dans une classe de **9^e**.

Vous participez maintenant à la deuxième étape de l'étude, dans laquelle il s'agit de vérifier le degré de faisabilité d'un tel dispositif. Cette phase exploratoire nous permettra de récolter les informations nécessaires à sa conception. Etant donné qu'une fois adopté, vous serez appelé.e.s à le remplir, **il est essentiel pour nous de connaître votre opinion**.

Après quelques questions signalétiques et une question concernant votre avis sur la création d'un nouveau dispositif unique et intercantonal, suivent des questions sur les compétences disciplinaires et le niveau de détail de l'information qu'il est possible de donner (appréciation globale et/ou plus détaillée). La partie suivante est réservée aux capacités transversales, à l'évaluation et au contenu du futur dispositif. A des fins d'analyse, la dernière partie est consacrée à des questions générales ayant trait à vos opinions sur le système scolaire.

Les **questions numérotées** concernent **l'ensemble des enseignant.e.s**, tandis que **celles commençant par des lettres** (par exemple : FR-1) sont spécifiques aux compétences disciplinaires et ne concernent que les **personnes qui enseignent la discipline mentionnée** (par exemple le Français). Dans l'optique de créer un dispositif intercantonal, nous ne tenons pas compte des spécificités cantonales dans la liste des disciplines que nous proposons. Nous avons toutefois laissé un espace vide à la page 14 pour insérer les disciplines spécifiques.

Pour remplir le questionnaire, il vous faut compter environ **20 minutes**.

Afin de nous permettre de respecter le calendrier fixé, nous vous prions de bien vouloir nous renvoyer le questionnaire rempli **avant le 30 avril 2010** au moyen de l'enveloppe réponse ci-jointe.

Nous sommes bien conscients de l'importance du travail que nous vous demandons et nous vous remercions par avance de votre précieuse collaboration.

Questionnaire Q2

INFORMATIONS GENERALES

Les réponses qui suivent, indispensables à nos analyses, seront traitées de manière confidentielle.

1) Quelle ou quelles disciplines enseignez-vous aux élèves de 9e ?

- | | | |
|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> Français | <input type="checkbox"/> Allemand | <input type="checkbox"/> Anglais |
| <input type="checkbox"/> Latin | <input type="checkbox"/> Mathématiques | <input type="checkbox"/> Sciences de la nature |
| <input type="checkbox"/> Géographie | <input type="checkbox"/> Histoire | <input type="checkbox"/> Citoyenneté |
| <input type="checkbox"/> Activités créatrices | <input type="checkbox"/> Musique | <input type="checkbox"/> Arts visuels |
| <input type="checkbox"/> Education physique et sportive | <input type="checkbox"/> Education nutritionnelle | <input type="checkbox"/> Autre |

Si vous enseignez d'autres disciplines, précisez :

2) Dans quel établissement enseignez-vous ?

3) Dans quel canton enseignez-vous ?

- | | | |
|--------------------------------|------------------------------------|---------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Berne | <input type="checkbox"/> Fribourg | <input type="checkbox"/> Genève |
| <input type="checkbox"/> Jura | <input type="checkbox"/> Neuchâtel | <input type="checkbox"/> Valais |
| <input type="checkbox"/> Vaud | | |

4) Depuis combien d'années enseignez-vous au secondaire I ?

- Moins de 5 ans
- De 5 à 10 ans
- De 11 à 20 ans
- Plus de 20 ans

5) Votre âge :

- Moins de 30 ans
- Entre 31 et 40 ans
- Entre 41 et 50 ans
- Entre 51 et 60 ans
- Plus de 60 ans

6) Vous êtes :

- Une femme
- Un homme

Vers un dispositif détaillé pour faciliter la transition

7) Quelle est votre opinion sur la création d'un nouveau dispositif d'information unique et intercantonal complémentaire aux carnets/bulletins scolaires en vigueur dans chaque canton ?

- Très favorable
- Plutôt favorable
- Plutôt défavorable
- Défavorable
- Ne sait pas

Argumentez la réponse :

COMPETENCES DISCIPLINAIRES

Pour cette partie répondez **UNIQUEMENT** aux questions qui concernent la ou les disciplines que vous enseignez, dans les classes de 9e. Passez ensuite aux questions sur les capacités transversales p.15.

Langues

Dans le futur dispositif, l'appréciation globale pour les langues sera accompagnée par des détails supplémentaires. A vous de nous dire s'il est possible de donner une appréciation aux compétences énoncées et si d'autres devraient figurer dans la liste.

FR-1) Pour la discipline FRANCAIS, veuillez indiquer le degré d'évaluabilité des compétences suivantes de l'élève :

| | Tout à fait évaluable | Evaluable | Peu évaluable | Pas évaluable |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Compréhension de l'écrit (lire et analyser des textes de genres différents et en dégager les multiples sens) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Production de l'écrit (écrire des textes de genres différents adaptés aux situations de communication) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Compréhension de l'oral (comprendre et analyser des textes oraux de genres différents et en dégager les multiples sens) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Production de l'oral (produire des textes oraux de genres différents adaptés aux situations de communication) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Fonctionnement de la langue (analyser le fonctionnement de la langue et élaborer des critères d'appréciation pour comprendre et produire des textes - grammaire, orthographe, vocabulaire, conjugaison) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Accès à la littérature (apprécier et analyser des productions littéraires diverses) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Si vous avez répondu "Peu évaluable" ou "Pas évaluable", veuillez en indiquer la ou les causes pour chaque compétence :

| | Compréhension de l'écrit | Production de l'écrit | Compréhension de l'oral | Production de l'oral | Fonctionnement de la langue | Accès à la littérature |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|--------------------------|
| Découpage proposé des compétences disciplinaires | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Déroulement de l'enseignement (par ex. rythme dans l'année scolaire) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Organisation du travail en classe (par ex. répartition du temps entre enseignement et évaluation) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Organisation du travail hors de la classe (par ex. temps pour les corrections ou les tâches administratives) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Problèmes structurels (par ex. effectifs de la classe) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Autre | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Si autre, précisez :

FR-2) Estimez-vous suffisant le degré de détail des compétences disciplinaires proposé dans la question FR-1 ?

- Oui
 Non

Si non, quelles informations supplémentaires pourraient être ajoutées au futur dispositif intercantonal de fin de scolarité obligatoire ?

FR-3) Remarques éventuelles pour la discipline Français :

AL-1) Pour la discipline ALLEMAND, veuillez indiquer le degré d'évaluabilité des compétences suivantes de l'élève :

| | Tout à fait évaluable | Evaluable | Peu évaluable | Pas évaluable |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Compréhension de l'écrit (lire de manière autonome des textes rédigés en langage courant) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Production de l'écrit (écrire des textes variés sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Compréhension de l'oral (comprendre des textes oraux variés propres à des situations de la vie courante) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Production de l'oral (produire des textes oraux simples et variés propres à des situations de la vie courante) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Fonctionnement de la langue (organiser ses connaissances de la langue pour comprendre et produire des textes - grammaire, syntaxe, orthographe, vocabulaire, conjugaison) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Si vous avez répondu "Peu évaluable" ou "Pas évaluable", veuillez en indiquer la ou les causes pour chaque compétence :

| | Compréhension de l'écrit | Production de l'écrit | Compréhension de l'oral | Production de l'oral | Fonctionnement de la langue |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|
| Découpage proposé des compétences disciplinaires | <input type="checkbox"/> |
| Déroulement de l'enseignement (par ex. rythme dans l'année scolaire) | <input type="checkbox"/> |
| Organisation du travail en classe (par ex. répartition du temps entre enseignement et évaluation) | <input type="checkbox"/> |
| Organisation du travail hors de la classe (par ex. temps pour les corrections ou les tâches administratives) | <input type="checkbox"/> |
| Problèmes structurels (par ex. effectifs de la classe) | <input type="checkbox"/> |
| Autre | <input type="checkbox"/> |

Si autre, précisez :

AL-2) Estimez-vous suffisant le degré de détail des compétences disciplinaires proposé dans la question AL-1 ?

- Oui
 Non

Si non, quelles informations supplémentaires pourraient être ajoutées au futur dispositif intercantonal de fin de scolarité obligatoire ?

AL-3) Remarques éventuelles pour la discipline Allemand :

AN-1) Pour la discipline ANGLAIS, veuillez indiquer le degré d'évaluabilité des compétences suivantes de l'élève :

| | Tout à fait évaluable | Evaluable | Peu évaluable | Pas évaluable |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Compréhension de l'écrit (lire de manière autonome des textes rédigés en langage courant) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Production de l'écrit (écrire des textes variés sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Compréhension de l'oral (comprendre des textes oraux variés propres à des situations de la vie courante) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Production de l'oral (produire des textes oraux simples et variés propres à des situations de la vie courante) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Fonctionnement de la langue (organiser ses connaissances de la langue pour comprendre et produire des textes - grammaire, orthographe, vocabulaire, conjugaison) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Si vous avez répondu "Peu évaluable" ou "Pas évaluable", veuillez en indiquer la ou les causes pour chaque compétence :

| | Compréhension de l'écrit | Production de l'écrit | Compréhension de l'oral | Production de l'oral | Fonctionnement de la langue |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|
| Découpage proposé des compétences disciplinaires | <input type="checkbox"/> |
| Déroulement de l'enseignement (par ex. rythme dans l'année scolaire) | <input type="checkbox"/> |
| Organisation du travail en classe (par ex. répartition du temps entre enseignement et évaluation) | <input type="checkbox"/> |
| Organisation du travail hors de la classe (par ex. temps pour les corrections ou les tâches administratives) | <input type="checkbox"/> |
| Problèmes structurels (par ex. effectifs de la classe) | <input type="checkbox"/> |
| Autre | <input type="checkbox"/> |

Questionnaire Q2

p. 5

Si autre, précisez :

AN-2) Estimez-vous suffisant le degré de détail des compétences disciplinaires proposé dans la question AN-1 ?

- Oui
 Non

Si non, quelles informations supplémentaires pourraient être ajoutées au futur dispositif intercantonal de fin de scolarité obligatoire ?

AN-3) Remarques éventuelles pour la discipline Anglais :

LA-1) Considérez-vous que, dans le futur dispositif intercantonal de fin de scolarité obligatoire, il est suffisant de fournir seulement une appréciation globale de la discipline LATIN

- Oui
 Non

Si non, quelles informations supplémentaires pourraient être ajoutées ?

LA-2) Remarques éventuelles pour la discipline Latin :

Mathématiques et sciences de la nature

Dans le futur dispositif, l'appréciation globale pour ces disciplines sera accompagnée de détails supplémentaires. A vous de dire s'il est possible de donner une appréciation aux compétences énoncées et si d'autres devraient figurer dans cette liste.

MA-1) Pour la discipline MATHÉMATIQUES, veuillez indiquer le degré d'évaluabilité des compétences suivantes de l'élève :

| | Tout à fait évaluable | Evaluable | Peu évaluable | Pas évaluable |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Résolution de problèmes | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Espace (géométrie plane et solide, transformations géométriques) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Nombres et calculs | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Algèbre et fonctions | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Grandeurs et mesures (conversions d'unité et calculs de grandeurs) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Si vous avez répondu "Peu évaluable" ou "Pas évaluable", veuillez en indiquer la ou les causes pour chaque compétence :

| | Résolution de problèmes | Espace | Nombres et calculs | Algèbre et fonctions | Grandeurs et mesures |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Découpage proposé des compétences disciplinaires | <input type="checkbox"/> |
| Déroulement de l'enseignement (par ex. rythme dans l'année scolaire) | <input type="checkbox"/> |
| Organisation du travail en classe (par ex. répartition du temps entre enseignement et évaluation) | <input type="checkbox"/> |
| Organisation du travail hors de la classe (par ex. temps pour les corrections ou les tâches administratives) | <input type="checkbox"/> |
| Problèmes structurels (par ex. effectifs de la classe) | <input type="checkbox"/> |
| Autre | <input type="checkbox"/> |

Si autre, précisez :

MA-2) Estimez-vous suffisant le degré de détail des compétences disciplinaires proposé dans la question MA-1 ?

- Oui
 Non

Si non, quelles informations supplémentaires pourraient être ajoutées au futur dispositif intercantonal de fin de scolarité obligatoire ?

MA-3) Remarques éventuelles pour la discipline Mathématiques :

SN-1) Pour la discipline SCIENCES DE LA NATURE, veuillez indiquer le degré d'évaluabilité des compétences suivantes de l'élève :

| | Tout à fait évaluable | Evaluable | Peu évaluable | Pas évaluable |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Utilisation de la démarche scientifique | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Matière (molécules et atomes, conservation de la matière) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Mécanique (vitesse, accélération, notion de force) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Energie (conservation de l'énergie, rendements énergétiques) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Corps humain (analyser les mécanismes des fonctions du corps humain et en tirer des conséquences pour la santé) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Matière vivante et écosystème (organismes unicellulaires et pluricellulaires) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Questionnaire Q2

p. 7

Si vous avez répondu "Peu évaluable" ou "Pas évaluable", veuillez en indiquer la ou les causes pour chaque compétence :

| | Démarche scientifique | Matière | Mécanique | Energie | Corps humain | Matière vivante et écosystème |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------------|
| Découpage proposé des compétences disciplinaires | <input type="checkbox"/> |
| Déroulement de l'enseignement (par ex. rythme dans l'année scolaire) | <input type="checkbox"/> |
| Organisation du travail en classe (par ex. répartition du temps entre enseignement et évaluation) | <input type="checkbox"/> |
| Organisation du travail hors de la classe (par ex. temps pour les corrections ou les tâches administratives) | <input type="checkbox"/> |
| Problèmes structurels (par ex. effectifs de la classe) | <input type="checkbox"/> |
| Autre | <input type="checkbox"/> |

Si autre, précisez :

SN-2) Estimez-vous suffisant le degré de détail des compétences disciplinaires proposé dans la question SN-1 ?

- Oui
 Non

Si non, quelles informations supplémentaires pourraient être ajoutées au futur dispositif intercantonal de fin scolaire obligatoire ?

SN-3) Remarques éventuelles pour la discipline Sciences de la nature :

Sciences de l'homme et de la société

GE-1) Considérez-vous que, dans le futur dispositif intercantonal de fin de scolarité obligatoire, il est suffisant de fournir seulement une appréciation globale de la discipline GEOGRAPHIE (relation Homme-espace) ?

- Oui
- Non

Si non, quelles informations supplémentaires pourraient être ajoutées ?

GE-2) Remarques éventuelles pour la discipline Géographie :

HI-1) Considérez-vous que, dans le futur dispositif intercantonal de fin de scolarité obligatoire, il est suffisant de fournir seulement une appréciation globale de la discipline HISTOIRE (relation Homme-temps) ?

- Oui
- Non

Si non, quelles informations supplémentaires pourraient être ajoutées ?

HI-2) Remarques éventuelles pour la discipline Histoire :

CI-1) Considérez-vous que, dans le futur dispositif intercantonal de fin de scolarité obligatoire, il est suffisant de fournir seulement une appréciation globale de la discipline CITOYENNETE (saisir les principales caractéristiques d'un système démocratique) ?

- Oui
- Non

Si non, quelles informations supplémentaires pourraient être ajoutées ?

CI-2) Remarques éventuelles pour la discipline Citoyenneté :

Art

AC-1) Considérez-vous que, dans le futur dispositif intercantonal de fin de scolarité obligatoire, il est suffisant de fournir seulement une appréciation globale de la discipline ACTIVITES CREATRICES ?

- Oui
- Non

Si non, quelles informations supplémentaires pourraient être ajoutées ?

AC-2) Remarques éventuelles pour la discipline Activités créatrices :

MU-1) Considérez-vous que, dans le futur dispositif intercantonal de fin de scolarité obligatoire, il est suffisant de fournir seulement une appréciation globale de la discipline MUSIQUE ?

- Oui
- Non

Si non, quelles informations supplémentaires pourraient être ajoutées ?

MU-2) Remarques éventuelles pour la discipline Musique :

AV-1) Considérez-vous que, dans le futur dispositif intercantonal de fin de scolarité obligatoire, il est suffisant de fournir seulement une appréciation globale de la discipline ARTS VISUELS ?

- Oui
- Non

Si non, quelles informations supplémentaires pourraient être ajoutées ?

AV-2) Remarques éventuelles pour la discipline Arts visuels :

Corps et mouvement

EP-1) Considérez-vous que, dans le futur dispositif intercantonal de fin de scolarité obligatoire, il est suffisant de fournir seulement une appréciation globale de la discipline EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE ?

- Oui
- Non

Si non, quelles informations supplémentaires pourraient être ajoutées ?

EP-2) Remarques éventuelles pour la discipline Education physique et sportive :

EN-1) Considérez-vous que, dans le futur dispositif intercantonal de fin de scolarité obligatoire, il est suffisant de fournir seulement une appréciation globale de la discipline EDUCATION NUTRITIONNELLE ?

- Oui
- Non

Si non, quelles informations supplémentaires pourraient être ajoutées ?

EN-2) Remarques éventuelles pour la discipline Education nutritionnelle :

Pour les autres disciplines

AD-1) Nom de la discipline : _____

AD-2) Considérez-vous que, dans le futur dispositif intercantonal de fin de scolarité obligatoire, il est suffisant de fournir seulement une appréciation globale de cette discipline ?

- Oui
- Non

Si non, quelles informations supplémentaires pourraient être ajoutées ?

AD-3) Remarques éventuelles pour cette discipline :

Si vous enseignez plus d'une discipline qui n'a pas été mentionnée dans ce questionnaire, vous pouvez ajouter une autre feuille ou écrire à la fin du questionnaire.

CAPACITÉS TRANSVERSALES

A titre d'exemple, le Plan d'études romand¹ prend en compte cinq grands champs de capacités transversales (la collaboration, la communication, les stratégies d'apprentissage, la pensée créatrice et la démarche réflexive – voir annexe à la fin du document) qui concernent l'ensemble des domaines de formation. Les capacités transversales ne sont pas enseignées pour elles-mêmes, mais se mobilisent au travers de nombreuses situations contextualisées leur permettant de se développer et d'étendre progressivement leur champ d'application. Ce faisant, elles constituent un appui à l'apprentissage de notions plus complexes. En effet, il est difficile de définir les capacités transversales indépendamment du cadre d'apprentissage et des situations prévues pour l'évaluation.

¹ Pour plus d'informations sur le Plan d'études romand voir www.ciip.ch

8) Pensez-vous que les CAPACITES TRANSVERSALES (voir annexe à la fin du document pour les définitions) suivantes de l'élève pourraient être évaluées ?

| | Oui | Non | Partiellement |
|----------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Collaboration | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Communication | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Stratégies d'apprentissage | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Pensée créatrice | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Démarche réflexive | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

9) Est-ce qu'il y a des informations supplémentaires sur les capacités transversales qu'il faudrait ajouter dans le futur dispositif de fin de scolarité obligatoire, en vue de faciliter la transition de l'élève ?

- Oui
 Non

Si oui, lesquelles ?

10) D'après vous, est-il possible de donner des informations sur les capacités transversales de l'élève par discipline ?

Répondez par rapport à votre première discipline :

| | Oui | Non | Partiellement |
|----------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Collaboration | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Communication | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Stratégies d'apprentissage | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Pensée créatrice | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Démarche réflexive | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Répondez par rapport à votre deuxième discipline (si c'est le cas) :

| | Oui | Non | Partiellement |
|----------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Collaboration | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Communication | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Stratégies d'apprentissage | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Pensée créatrice | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Démarche réflexive | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Répondez par rapport à votre troisième discipline (si c'est le cas) :

| | Oui | Non | Partiellement |
|----------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Collaboration | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Communication | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Stratégies d'apprentissage | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Pensée créatrice | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Démarche réflexive | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

La création de grilles d'évaluation avec des critères ou des descripteurs pourrait faciliter l'évaluation des capacités transversales et donner aux enseignant.e.s des repères concrets dans l'évaluation des acquis de chaque élève.

11) Pensez-vous que des grilles d'évaluation pour les capacités transversales pourraient vous être utiles ?

- Oui
- Non

12) Pensez-vous que d'autres outils pourraient aider pour l'évaluation des capacités transversales ?

- Oui
- Non

Si oui, lesquels ?

13) Remarques éventuelles sur les capacités transversales :

14) D'après vous, est-il envisageable de donner les informations suivantes sur les outils ou les compétences INFORMATIQUES de l'élève ?

| | Oui | Non |
|---|--------------------------|--------------------------|
| La liste des logiciels utilisés par l'élève | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Le nombre d'heures d'étude et de pratique | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| L'élève sait utiliser un logiciel tableur | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| L'élève sait utiliser un logiciel de traitement de texte | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| L'élève sait utiliser un logiciel de présentation | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| L'élève sait utiliser Internet (récupérer des données et les utiliser correctement) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| L'élève sait utiliser un logiciel de messagerie | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| L'élève sait utiliser un environnement multimédia (recours aux moyens adaptés à la tâche, repérage et utilisation de ressources numériques d'apprentissage) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Si autre, précisez :

15) Indépendamment des réponses données ci-dessus, pensez-vous que des informations sur les outils et les compétences informatiques de chaque élève sont pertinentes dans un dispositif intercantonal de fin de scolarité obligatoire ?

- Oui
 Non

Argumentez la réponse :

16) Remarques éventuelles sur les outils et les compétences informatiques :

EVALUATION

17) Comment devraient être communiquées les informations sur les compétences disciplinaires de l'élève (par rapport à votre/vos discipline.s) ?

- A l'aide d'une échelle d'appréciation
 A l'aide de commentaires
 Les deux
 Autre

Si autre type d'évaluation, précisez :

18) Comment devraient être communiquées les informations sur les capacités transversales de l'élève ?

- A l'aide d'une échelle d'appréciation
 A l'aide de commentaires
 Les deux
 Autre (précisez) _____
 Ces informations ne devraient pas figurer sur un dispositif de fin de scolarité obligatoire

19) Utilisez-vous actuellement des GRILLES D'EVALUATION pour votre ou vos discipline.s ?

| | Oui | Non |
|--------------|--------------------------|--------------------------|
| Discipline 1 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Discipline 2 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Discipline 3 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Si non, pensez-vous en avoir besoin pour la ou les disciplines que vous enseignez ?

| | Oui | Non |
|--------------|--------------------------|--------------------------|
| Discipline 1 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Discipline 2 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Discipline 3 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

20) Que pensez-vous des affirmations suivantes concernant de telles GRILLES D'EVALUATION ?

| | Tout à fait d'accord | Plutôt d'accord | Plutôt pas d'accord | Pas d'accord | Ne sait pas |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Sont utiles pour l'évaluation des compétences disciplinaires | <input type="checkbox"/> |
| Sont utiles pour l'évaluation des capacités transversales | <input type="checkbox"/> |
| Sont utiles pour l'évaluation des compétences informatiques | <input type="checkbox"/> |
| Permettent de suivre la progression des élèves | <input type="checkbox"/> |
| Facilitent l'élaboration de l'appréciation finale | <input type="checkbox"/> |
| Permettent de partager les mêmes définitions lors des discussions du conseil de classe | <input type="checkbox"/> |
| Aident les enseignant.e.s à planifier leurs interventions pédagogiques | <input type="checkbox"/> |
| Aident les enseignant.e.s à organiser la mise en situation | <input type="checkbox"/> |
| Permettent de situer globalement l'évolution d'une compétence sans comparer les élèves entre eux | <input type="checkbox"/> |

21) Remarques éventuelles sur l'évaluation :

INFORMATIONS COMPLEMENTAIRES

22) Pensez-vous qu'il est utile de donner les informations complémentaires suivantes concernant l'élève ?

| | Oui | Non |
|---|--------------------------|--------------------------|
| Liste des disciplines optionnelles choisies | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Liste des éventuels travaux de l'élève (personnels ou de groupe) avec titre et discipline.s concernée.s | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

23) Pensez-vous que des informations sur des activités susceptibles de développer des compétences non disciplinaires pourraient figurer dans le futur dispositif unique et intercantonal ?

| | Oui | Non |
|---|--------------------------|--------------------------|
| Informations sur les activités éducatives (par ex. sorties de classe, journées thématiques, échanges scolaires) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Informations sur les activités menées dans le cadre associatif | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Informations sur les activités culturelles | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Informations sur les activités menées dans le cadre sportif | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Informations sur les activités menées dans le cadre privé | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Informations sur les loisirs | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Informations sur les activités menées dans un milieu professionnel (par ex. stages) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Autre | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Questionnaire Q2

p. 15

Si autre, précisez :

24) Pensez-vous que d'autres informations, non mentionnées dans ce questionnaire, sont nécessaires dans un nouveau dispositif unique et intercantonal ?

- Oui
 Non

Si oui, laquelle/lesquelles :

25) Remarques éventuelles sur les informations complémentaires :

OPINIONS ET PRATIQUES PROFESSIONNELLES

Il est important pour nous d'avoir quelques informations sur vos opinions ainsi que sur vos pratiques de travail pour comprendre le contexte dans lequel vous évoluez et pour nous permettre de mieux interpréter vos réponses.

Vers un dispositif intercantonal

26) Pensez-vous qu'un dispositif intercantonal...

| | Tout à fait d'accord | Plutôt d'accord | Plutôt pas d'accord | Pas d'accord |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| permet de répondre à une demande d'harmonisation / coordination / coopération romande | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| a l'avantage d'être commun et unique (versus toutes les configurations existantes) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| permet une amélioration de la communication et de l'information | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| fournit des éléments qui soutiennent les enseignant.e.s dans une appréciation de l'élève | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| est seulement une charge supplémentaire pour les enseignant.e.s du secondaire I | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| est utile pour les représentant.e.s du secondaire II | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| est utile pour les élèves et leurs parents | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

27) Remarques éventuelles sur un dispositif intercantonal :

Pratiques professionnelles

28) Actuellement, pouvez-vous affirmer que dans la pratique votre travail se base sur (plusieurs réponses possibles) :

- Le plan d'études, les lignes directrices, les recommandations
- Les moyens d'enseignement à votre disposition
- La documentation fournie par votre établissement, l'équipe pédagogique, etc.
- Votre expérience et vos documents personnels
- Autre

Si autres, précisez :

- Autre support papier
- Autre support informatique
- Autre support audiovisuel

29) A quelle fréquence, pratiquez-vous EN EQUIPE les activités suivantes ?

| | Régulièrement | Assez souvent | Rarement | Jamais |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Préparer des séquences pédagogiques | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Echanger les opinions sur les méthodes pédagogiques | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Produire des documents d'évaluation | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Produire des supports de cours, des exercices | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Echanger des documents | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Autre | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Si autre, précisez :

30) Que pensez-vous des affirmations suivantes sur le TRAVAIL EN EQUIPE ?

| | Tout à fait d'accord | Plutôt d'accord | Plutôt pas d'accord | Pas d'accord |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Favorise l'échange d'idées, d'expériences, de matériel | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Permet de transmettre des compétences, de modes de travail, d'autres systèmes pédagogiques et didactiques | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Est une perte de temps | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Est difficile à réaliser (par ex. à cause des contraintes horaires) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Nécessite des compromis | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Crée des tensions | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Est caractérisé par différents degrés d'implication ou d'engagement | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Autre | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Si autre, précisez :

31) Dans votre quotidien, comment jugez-vous la qualité de vos relations/collaborations professionnelles avec :

| | Tout à fait satisfaisante | Assez satisfaisante | Peu satisfaisante | Pas satisfaisante |
|----------------------|---------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| les collègues | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| les élèves | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| les parents d'élèves | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| la direction | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

32) Remarques éventuelles sur les pratiques professionnelles :

Opinions générales sur le système scolaire en Suisse romande**33) Que pensez-vous des affirmations suivantes ?**

| | Tout à fait d'accord | Plutôt d'accord | Plutôt pas d'accord | Pas d'accord | Ne sait pas |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| L'harmonisation scolaire romande est nécessaire | <input type="checkbox"/> |
| Dans le monde actuel, des réformes du système scolaire sont nécessaires | <input type="checkbox"/> |
| La qualité du système scolaire romand doit être améliorée | <input type="checkbox"/> |
| La gestion de l'enseignement doit être améliorée | <input type="checkbox"/> |
| L'efficacité de l'enseignement doit être améliorée | <input type="checkbox"/> |
| La qualité de l'enseignement doit être améliorée | <input type="checkbox"/> |
| La culture commune et la gestion collective (équipes pédagogiques) doivent être améliorées | <input type="checkbox"/> |
| La culture d'évaluation des élèves doit être améliorée | <input type="checkbox"/> |
| La culture d'évaluation des enseignant.e.s doit être améliorée | <input type="checkbox"/> |
| La culture d'évaluation des établissements doit être améliorée | <input type="checkbox"/> |

34) Quelle est votre opinion sur les affirmations suivantes ?

| | Tout à fait d'accord | Plutôt d'accord | Plutôt pas d'accord | Pas d'accord |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| L'école publique assume des missions d'instruction et de transmission culturelle | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| L'école publique assume des missions d'instruction et de transmission de valeurs sociales | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| L'école publique assure l'acquisition et le développement de compétences et de capacités générales | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

35) Pensez-vous que la mission de l'école devrait comprendre d'autres objectifs ?

- Oui
 Non

Si oui, lequel/lesquels ?

36) Pensez-vous que les objectifs et les finalités de l'école, mentionnés ci-dessus (questions 34 et 35), sont actuellement atteints ?

| | Tout à fait atteint | Assez atteint | Peu atteint | Pas atteint |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Au niveau du système scolaire en général | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Au niveau de mon établissement | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

37) Des réformes du système scolaire suisse sont actuellement en cours, estimez-vous connaître les contenus...

| | Très bien | Assez bien | Un peu | Pas du tout |
|-------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| du nouveau Plan d'études romand ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| de la Convention scolaire romande ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| du Concordat HarmoS ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

38) Remarques éventuelles sur les opinions sur les système scolaire en Suisse romande :

REMARQUES ET SUGGESTIONS

Nous vous remercions d'avoir pris le temps de répondre à notre questionnaire et de nous le renvoyer avant **le 30 avril 2010**

Suite à cette phase exploratoire, il est possible que nous ayons besoin de rencontrer quelques enseignant.e.s afin de préciser certains points pour nous aider dans l'élaboration du futur dispositif intercantonal. Il va de soi que les renseignements fournis seront traités confidentiellement.

Si vous êtes disposé.e.s à nous rencontrer, veuillez nous indiquer vos coordonnées ci-après :

Nom et prénom :

Adresse de contact :

Téléphone :

e-mail :

Annexe au questionnaire

Les Capacités transversales

Source : Plan d'études romand (version 1.9 – janvier 2010)

1. La collaboration

La capacité à collaborer est axée sur le développement de l'esprit coopératif et sur la construction d'habiletés nécessaires pour réaliser des travaux en équipe et mener des projets collectifs.

2. La communication

La capacité de communiquer est axée sur la mobilisation des informations et des ressources permettant de s'exprimer à l'aide de divers types de langages, en tenant compte du contexte.

3. Les stratégies d'apprentissage

La capacité à développer des stratégies renvoie à la capacité d'analyser, de gérer et d'améliorer ses démarches d'apprentissage ainsi que des projets en se donnant des méthodes de travail efficaces.

4. La pensée créatrice

La capacité à développer une pensée créatrice est axée sur le développement de l'inventivité, de la fantaisie de même que sur l'imagination et à la flexibilité dans la manière d'aborder toute situation.

5. La démarche réflexive

La capacité à développer une démarche réflexive permet de prendre du recul sur les faits et les informations, tout autant que sur ces propres actions ; elle contribue au développement du sens critique.

Deuxième étape - Annexe 2

Tableaux supplémentaires

Tableau A2.1 : Autre discipline enseignée

| | Nombre de personnes |
|---|---------------------|
| MITIC / Éducation aux médias | 54 |
| Informatique | 43 |
| Économie familiale/cuisine | 43 |
| ECR- Éthique et culture religieuse | 40 |
| ISP- Information scolaire et professionnelle (uniquement pour GE) | 47 |
| EDC- Éducation des choix | 8 |
| AMP- Approche du monde professionnel (uniquement pour VD) | 25 |
| PRI- Projet interdisciplinaire / Approche du monde (uniquement pour VD) | 26 |
| Italien / italien facultatif | 32 |
| Espagnol | 8 |
| Économie / Initiation à l'économie | 27 |
| Comptabilité | 12 |
| OS Économie et droit | 9 |
| Français appoint / renforcement | 7 |
| Math renforcement | 5 |
| MCC- Monde contemporain et citoyenneté | 2 |
| Éducation citoyenne | 1 |
| Civisme | 1 |
| Formation générale / Éducation générale et sociale | 8 |
| Initiation à la photographie | 1 |
| Travaux de projets / projets d'établissement | 5 |
| Physique | 11 |
| Option math et physique (MEP) | 15 |
| Option sciences expérimentales | 4 |
| Laboratoire technique | 1 |
| Anatomie | 1 |
| Option sciences humaines | 4 |
| Natation | 1 |
| Grec | 10 |
| Direction | 2 |
| Maîtrise de classe | 1 |
| Périodes d'établissement | 2 |
| Éducation sexuelle | 1 |
| Dessin technique | 23 |
| Dessin assisté par ordinateur | 1 |
| Dessin géométrique | 1 |
| Théâtre | 7 |
| Cinéma | 3 |
| Cours facultatif d'animation | 1 |
| TM- Travaux manuels | 6 |
| Histoire de l'Art | 5 |
| Philosophie | 3 |
| Option journal | 1 |
| Option image et société | 1 |
| Option artistique – retouche d'image | 1 |
| Option audio-visuelle | 1 |
| Orientation scolaire et professionnelle | 2 |
| Appui pédagogique | 2 |
| Relaxation / gestion du stress | 3 |
| Communication non violente | 2 |
| Tourisme | 1 |
| Autres disciplines enseignées pas bien explicitées | 11 |

Tableau A2.2: Possibilité d'évaluation pour la Capacité transversale « collaboration » selon la discipline enseignée

| | Oui (%) | Non (%) | Partiellement (%) | Nombre total |
|--------------------------|---------|---------|-------------------|--------------|
| Français | 44.7 | 19.4 | 35.9 | 465 |
| Allemand | 45.5 | 18.2 | 36.4 | 275 |
| Anglais | 42.9 | 19.4 | 37.37 | 247 |
| Latin | 34.9 | 27.9 | 37.2 | 43 |
| Mathématiques | 33.4 | 24.0 | 42.6 | 425 |
| Sciences de la nature | 37.5 | 17.2 | 45.2 | 261 |
| Géographie | 45.8 | 18.6 | 35.6 | 253 |
| Histoire | 45.3 | 20.3 | 34.5 | 316 |
| Citoyenneté | 46.1 | 19.3 | 34.6 | 280 |
| Activités créatrices | 61.5 | 12.0 | 26.5 | 117 |
| Musique | 41.5 | 13.8 | 44.6 | 65 |
| Arts visuels | 52.3 | 18.9 | 28.8 | 111 |
| Éducation physique | 54.7 | 9.9 | 35.4 | 161 |
| Éducation nutritionnelle | 62.2 | 6.1 | 31.6 | 98 |
| Autre | 47.4 | 20.7 | 31.9 | 445 |

(Pourcentages calculés en lignes)

Tableau A2.3: Possibilité d'évaluation pour la Capacité transversale « communication » selon la discipline enseignée

| | Oui (%) | Non (%) | Partiellement (%) | Nombre total |
|--------------------------|---------|---------|-------------------|--------------|
| Français | 54.6 | 14.0 | 31.3 | 463 |
| Allemand | 55.1 | 10.6 | 34.3 | 274 |
| Anglais | 54.3 | 14.2 | 31.6 | 247 |
| Latin | 57.1 | 21.4 | 21.4 | 42 |
| Mathématiques | 49.1 | 18.2 | 32.8 | 424 |
| Sciences de la nature | 53.3 | 13.9 | 32.8 | 259 |
| Géographie | 58.7 | 14.3 | 27.0 | 252 |
| Histoire | 57.3 | 14.6 | 28.0 | 314 |
| Citoyenneté | 55.9 | 14.0 | 30.1 | 279 |
| Activités créatrices | 55.1 | 20.3 | 24.6 | 118 |
| Musique | 56.9 | 9.2 | 33.8 | 65 |
| Arts visuels | 55.9 | 18.0 | 26.1 | 111 |
| Éducation physique | 50.0 | 16.9 | 33.1 | 160 |
| Éducation nutritionnelle | 57.1 | 8.2 | 34.7 | 98 |
| Autre | 57.1 | 15.7 | 27.2 | 445 |

(Pourcentages calculés en lignes)

Tableau A2.4: Possibilité d'évaluation de la Capacité transversale « stratégies d'apprentissage » selon la discipline enseignée

| | Oui (%) | Non (%) | Partiellement (%) | Nombre total |
|--------------------------|---------|---------|-------------------|--------------|
| Français | 28.8 | 29.9 | 41.3 | 465 |
| Allemand | 30.1 | 23.9 | 46.0 | 272 |
| Anglais | 27.2 | 31.7 | 41.1 | 246 |
| Latin | 21.4 | 35.7 | 42.9 | 42 |
| Mathématiques | 23.9 | 35.3 | 40.8 | 422 |
| Sciences de la nature | 22.8 | 34.0 | 43.2 | 259 |
| Géographie | 28.6 | 30.2 | 41.3 | 252 |
| Histoire | 29.0 | 29.6 | 41.4 | 314 |
| Citoyenneté | 28.0 | 32.3 | 39.8 | 279 |
| Activités créatrices | 44.8 | 17.2 | 37.9 | 116 |
| Musique | 41.5 | 16.9 | 41.5 | 65 |
| Arts visuels | 37.8 | 27.9 | 34.2 | 111 |
| Éducation physique | 30.2 | 26.4 | 43.4 | 159 |
| Éducation nutritionnelle | 40.2 | 16.5 | 43.3 | 97 |
| Autre | 29.3 | 33.2 | 37.5 | 440 |

(Pourcentages calculés en lignes)

Tableau A2.5: Possibilité d'évaluation pour la Capacité transversale « pensée créatrice » selon la discipline enseignée

| | Oui (%) | Non (%) | Partiellement (%) | Nombre total |
|--------------------------|---------|---------|-------------------|--------------|
| Français | 22.9 | 30.0 | 47.1 | 463 |
| Allemand | 28.3 | 26.1 | 45.6 | 272 |
| Anglais | 26.5 | 31.8 | 41.6 | 245 |
| Latin | 14.3 | 42.9 | 42.9 | 42 |
| Mathématiques | 16.0 | 40.2 | 43.8 | 420 |
| Sciences de la nature | 18.6 | 34.5 | 46.9 | 258 |
| Géographie | 22.3 | 31.1 | 46.6 | 251 |
| Histoire | 24.8 | 30.6 | 44.6 | 314 |
| Citoyenneté | 21.7 | 32.1 | 46.2 | 277 |
| Activités créatrices | 47.4 | 19.0 | 33.6 | 116 |
| Musique | 36.9 | 23.1 | 40.0 | 65 |
| Arts visuels | 35.5 | 24.5 | 40.0 | 110 |
| Éducation physique | 33.8 | 18.8 | 47.5 | 160 |
| Éducation nutritionnelle | 38.1 | 15.5 | 46.4 | 97 |
| Autre | 25.2 | 32.7 | 42.1 | 437 |

(Pourcentages calculés en lignes)

Tableau A2.6: Possibilité d'évaluation de la Capacité transversale « démarche réflexive » selon la discipline enseignée

| | Oui (%) | Non (%) | Partiellement (%) | Nombre total |
|--------------------------|---------|---------|-------------------|--------------|
| Français | 31.0 | 23.9 | 45.2 | 465 |
| Allemand | 26.9 | 22.5 | 50.6 | 271 |
| Anglais | 23.3 | 26.9 | 49.8 | 245 |
| Latin | 28.6 | 26.2 | 45.2 | 42 |
| Mathématiques | 28.4 | 27.2 | 44.4 | 423 |
| Sciences de la nature | 28.8 | 21.5 | 49.6 | 260 |
| Géographie | 33.2 | 25.7 | 41.1 | 253 |
| Histoire | 35.1 | 24.4 | 40.5 | 316 |
| Citoyenneté | 35.0 | 24.6 | 40.4 | 280 |
| Activités créatrices | 41.0 | 11.1 | 47.9 | 117 |
| Musique | 38.5 | 15.4 | 46.2 | 65 |
| Arts visuels | 32.4 | 25.2 | 42.3 | 111 |
| Éducation physique | 36.0 | 18.6 | 45.3 | 161 |
| Éducation nutritionnelle | 37.8 | 18.4 | 43.9 | 98 |
| Autre | 36.7 | 22.9 | 40.4 | 441 |

(Pourcentages calculés en lignes)

Tableau A2.7: Opinions sur le nouveau dispositif intercantonal

| | | Pas favorable au nouveau dispositif (%) | Nombre total |
|--|--------------|---|--------------|
| Permet de répondre à une demande d'harmonisation / coordination / coopération romande | D'accord | 55.6 | 268 |
| | Pas d'accord | 44.4 | |
| A l'avantage d'être commun et unique (versus toutes les combinaisons existantes) | D'accord | 61.0 | 267 |
| | Pas d'accord | 39.0 | |
| Permet une amélioration de la communication et de l'information | D'accord | 47.0 | 264 |
| | Pas d'accord | 53.0 | |
| Fournit des éléments qui soutiennent les enseignant.e.s dans une appréciation de l'élève | D'accord | 32.5 | 265 |
| | Pas d'accord | 67.5 | |
| Est seulement une charge supplémentaire pour les enseignant.e.s du secondaire I | D'accord | 73.5 | 268 |
| | Pas d'accord | 26.5 | |
| Est utile pour les représentant.e.s du secondaire II | D'accord | 37.8 | 254 |
| | Pas d'accord | 62.2 | |
| Est utile pour les élèves et leurs parents | D'accord | 44.3 | 262 |
| | Pas d'accord | 55.7 | |

(Pourcentages calculés en colonnes)

Tableau A2.8: «*L'harmonisation scolaire romande est nécessaire*» selon le canton

| | D'accord (%) | Pas d'accord (%) | Ne sait pas (%) | Nombre total |
|-----------|--------------|------------------|-----------------|--------------|
| Berne | 85.3 | 8.4 | 6.3 | 95 |
| Fribourg | 94.6 | 4.7 | 0.7 | 279 |
| Genève | 82.6 | 15.5 | 1.9 | 213 |
| Jura | 91.0 | 6.0 | 3.0 | 67 |
| Neuchâtel | 91.7 | 7.2 | 1.1 | 180 |
| Valais | 81.4 | 15.9 | 2.7 | 295 |
| Vaud | 88.0 | 9.5 | 2.6 | 549 |

(Pourcentages calculés en lignes)

Tableau A2.9: «*L'harmonisation scolaire romande est nécessaire*» selon la classe d'âge

| | D'accord (%) | Pas d'accord (%) | Ne sait pas (%) | Nombre total |
|--------------------|--------------|------------------|-----------------|--------------|
| Moins de 30 ans | 87.1 | 8.5 | 4.5 | 201 |
| Entre 30 et 40 ans | 86.1 | 12.5 | 1.4 | 584 |
| Entre 41 et 50 ans | 90.1 | 8.5 | 1.5 | 413 |
| Entre 51 et 60 ans | 87.1 | 9.3 | 3.6 | 420 |
| Plus de 60 ans | 90.4 | 9.6 | 0 | 52 |

(Pourcentages calculés en lignes)

Tableau A2.10: «*L'harmonisation scolaire romande est nécessaire*» selon la discipline enseignée

| | D'accord (%) | Pas d'accord (%) | Ne sait pas (%) | Nombre total |
|--------------------------|--------------|------------------|-----------------|--------------|
| Français | 86.9 | 11.2 | 1.9 | 474 |
| Allemand | 91.6 | 7.0 | 1.4 | 286 |
| Anglais | 89.2 | 9.6 | 1.2 | 250 |
| Latin | 77.3 | 22.7 | 0 | 44 |
| Mathématiques | 85.8 | 11.8 | 2.3 | 431 |
| Sciences de la nature | 87.6 | 9.8 | 2.6 | 266 |
| Géographie | 88.6 | 10.6 | 0.8 | 255 |
| Histoire | 87.0 | 12.4 | 0.6 | 322 |
| Citoyenneté | 89.0 | 10.7 | 0.4 | 281 |
| Activités créatrices | 88.0 | 6.8 | 5.1 | 117 |
| Musique | 83.1 | 12.3 | 4.6 | 65 |
| Arts visuels | 80.7 | 13.2 | 6.1 | 84 |
| Éducation physique | 90.4 | 7.2 | 2.4 | 167 |
| Éducation nutritionnelle | 94.9 | 4.1 | 1.0 | 98 |
| Autre | 87.4 | 11.3 | 1.4 | 444 |

(Pourcentages calculés en lignes)

Tableau A2.11 : Degré de connaissance du Plan d'études romand selon le canton

| | Très bien (%) | Assez bien (%) | Un peu (%) | Pas du tout (%) | Nombre total |
|-----------|---------------|----------------|------------|-----------------|--------------|
| Berne | 5.2 | 49.0 | 38.5 | 7.3 | 96 |
| Fribourg | 11.7 | 43.8 | 38.8 | 5.7 | 281 |
| Genève | 14.3 | 48.4 | 34.1 | 3.2 | 217 |
| Jura | 2.9 | 23.5 | 52.9 | 20.6 | 68 |
| Neuchâtel | 9.5 | 48.0 | 38.5 | 3.9 | 179 |
| Valais | 7.0 | 24.7 | 54.0 | 14.3 | 300 |
| Vaud | 8.4 | 44.9 | 40.8 | 5.9 | 546 |

(Pourcentages calculés en lignes)

Tableau A2.12 : Degré de connaissance de la Convention scolaire romande selon le canton

| | Très bien (%) | Assez bien (%) | Un peu (%) | Pas du tout (%) | Nombre total |
|-----------|---------------|----------------|------------|-----------------|--------------|
| Berne | 1.0 | 13.5 | 43.8 | 41.7 | 96 |
| Fribourg | 2.8 | 11.7 | 39.5 | 45.9 | 281 |
| Genève | 3.3 | 13.1 | 41.3 | 42.3 | 213 |
| Jura | 4.5 | 4.5 | 40.3 | 50.7 | 67 |
| Neuchâtel | 2.2 | 15.6 | 48.6 | 33.5 | 179 |
| Valais | 2.7 | 9.4 | 41.5 | 46.5 | 299 |
| Vaud | 1.8 | 18.3 | 44.6 | 35.2 | 542 |

(Pourcentages calculés en lignes)

Tableau A2.13 : Degré de connaissance du Concordat HarmoS selon le canton

| | Très bien (%) | Assez bien (%) | Un peu (%) | Pas du tout (%) | Nombre total |
|-----------|---------------|----------------|------------|-----------------|--------------|
| Berne | 1.0 | 30.2 | 46.9 | 21.9 | 95 |
| Fribourg | 7.8 | 32.4 | 51.2 | 8.5 | 281 |
| Genève | 4.2 | 28.2 | 49.5 | 18.1 | 216 |
| Jura | 4.4 | 11.8 | 63.2 | 20.6 | 68 |
| Neuchâtel | 7.3 | 32.4 | 51.4 | 8.9 | 179 |
| Valais | 3.0 | 21.8 | 53.4 | 21.8 | 298 |
| Vaud | 6.3 | 42.3 | 43.2 | 8.3 | 542 |

(Pourcentages calculés en lignes)

Tableau A2.14 : Degré de connaissance de la Convention scolaire romande selon la classe d'âge

| | Très bien (%) | Assez bien (%) | Un peu (%) | Pas du tout (%) | Nombre total |
|--------------------|---------------|----------------|------------|-----------------|--------------|
| Moins de 30 ans | 3.0 | 8.5 | 40.5 | 48.0 | 200 |
| Entre 30 et 40 ans | 2.6 | 11.6 | 40.8 | 45.0 | 584 |
| Entre 41 et 50 ans | 0.5 | 12.7 | 48.2 | 38.7 | 416 |
| Entre 51 et 60 ans | 4.1 | 19.7 | 41.5 | 34.8 | 417 |
| Plus de 60 ans | 1.9 | 19.2 | 48.1 | 30.8 | 52 |

(Pourcentages calculés en lignes)

Deuxième étape - Annexe 3

Commentaires et propositions d'éléments à ajouter dans le dispositif

Pour chaque question pour laquelle nous donnions des propositions, nous avons laissé la possibilité d'en ajouter d'autres. Les tableaux qui suivent illustrent ces différentes propositions.

| Tableau A3.1 : FRANÇAIS | Nombre de personnes |
|--|---------------------|
| Spécifier le type de texte (informatif, narratif, argumentatif, autre) | 4 |
| Développer davantage le fonctionnement de la langue | 5 |
| Esprit de synthèse | 1 |
| Résumé d'ouvrages | 1 |
| Acquisition des outils pour la compréhension et la production | 1 |
| Intégrer lecture des images | 1 |
| Attitude face à une difficulté nouvelle | 1 |
| Capacité d'apprendre par lui-même | 1 |
| Réutilisation des acquis | 1 |
| Quelle place pour les aspects créatifs, imaginatifs des productions ? | 1 |
| Eventuellement ajouter une pondération entre les différentes compétences | 1 |
| Tenir compte des élèves avec des difficultés (scolaires ou dys) | 2 |
| Le programme doit être clairement présenté et plus détaillé | 2 |
| Moyens d'enseignement insuffisants pour travailler ces compétences | 1 |
| La notion de compétence orale plus vaste me paraît juste | 1 |
| Trop vague / ne comprend pas | 5 |

| Tableau A3.2 : ALLEMAND | Nombre de personnes |
|---|---------------------|
| Mettre les compétences du CECR / se référer au PEL | 7 |
| Séparer expression en continu et expression dans un dialogue | 2 |
| Richesse du vocabulaire | 2 |
| Intégration d'un logiciel dans les cours comme moyen de mise à niveau des différentes classes | 1 |
| Compétence de médiation | 1 |
| Réutilisation des stratégies | 1 |
| Il faudrait différents critères en fonction de la section de l'élève | 2 |
| Une méthode unique (3 ^e – 9 ^e) arrivant au niveau B1 | 1 |
| Définir de manière encore plus détaillée certains termes | 1 |
| Interaction, expression écrite : style + autres critères, partout une observation plus fine | 1 |
| Motivation | 1 |
| Préparé/semi-préparé | 1 |

| Tableau A3.3: ANGLAIS | Nombre de personnes |
|--|---------------------|
| Mettre les compétences du CECR / se référer au PEL | 3 |
| Richesse du vocabulaire | 2 |
| Préciser le genre textuel | 1 |
| Réutilisation des stratégies | 1 |
| Développer davantage le fonctionnement de la langue | 1 |
| Capacité à lire des textes | 1 |
| Il faudrait différents critères en fonction de la section de l'élève | 2 |
| Énergie, envie, motivation | 3 |
| Une branche=une évaluation | 1 |
| Critères d'évaluation | 4 |
| Difficulté à atteindre une homogénéité intercantonale | 2 |

| Tableau A3.4: LATIN | Nombre de personnes |
|---|---------------------|
| Distinction entre aspects linguistiques et civilisation | 5 |
| Le latin développe plusieurs types de connaissances => mettre plus de détails | 4 |
| Les notes sont nécessaires | 2 |

| Tableau A3.5: MATHÉMATIQUES | Nombre de personnes |
|--|---------------------|
| Séparer algèbre et fonctions | 9 |
| Raisonnement et logique | 5 |
| Raisonnement | 6 |
| Logique | 2 |
| Diviser la géométrie en 2 parties (différentes propositions) | 5 |
| Trigonométrie | 2 |
| Calcul littéral | 6 |
| Calculs économiques | 1 |
| Choix et utilisation des outils | 2 |
| Passage d'un domaine à l'autre | 2 |
| Synthèse, restitution des résultats | 3 |
| Analyse des données | 5 |
| Capacité d'abstraction | 1 |
| Calcul fractionnaire | 1 |
| Proportionnalité | 3 |
| Séparer nombres et calculs | 2 |
| Mettre « calcul littéral » entre parenthèse après Algèbre et « trigonométrie » après Grandeurs et mesures. | 1 |
| Argumentation | 1 |
| Capacité à mobiliser plusieurs thèmes simultanément | 1 |
| Connaissances théoriques | 1 |
| Calcul oral/mental | 1 |
| Évaluer la technique | 1 |
| Qualité du travail | 1 |
| Attitude face au travail | 1 |
| Supprimer « résolution de problèmes » | 1 |
| Savoirs-faire | 1 |
| Intérêt pour la matière, motivation | 2 |
| Participation lors des cours | 1 |
| Présence aux cours / ponctualité | 1 |
| Préciser les exigences, les objectifs | 9 |
| Mettre des exemples systématiquement | 1 |
| Formuler les compétences en situation | 1 |
| Compétences plus détaillées, être plus précis | 15 |
| Trop détaillé | 2 |
| Trop tôt pour le dire: il faut attendre la version définitive du PER | 1 |
| Ce ne sont pas des compétences qui sont proposées | 4 |
| Cela devrait correspondre aux diverses brochures de math, communes au VD | 1 |

| Tableau A3.6: SCIENCES DE LA NATURE | | Nombre de personnes |
|---|--|---------------------|
| Électricité | | 18 |
| Pression | | 1 |
| Optique | | 18 |
| Chimie | | 6 |
| Être capable de collecter des informations sur un sujet scientifique, de les trier et d'en faire une synthèse | | 2 |
| Présentation et représentation des données / des expériences | | 2 |
| Quelques objectifs fondamentaux | | 1 |
| Environnement, écosystèmes, développement durable | | 5 |
| Astronomie | | 3 |
| Évaluation en laboratoire | | 2 |
| Curiosité pour des phénomènes scientifiques | | 1 |
| Génétique et évolution | | 3 |
| Cycle vital et reproduction | | 1 |
| Santé individuelle et santé collective (épidémiologie) | | 1 |
| Influence de l'homme sur le milieu naturel | | 1 |
| Influence de l'environnement sur les êtres vivants | | 1 |
| Anatomie | | 1 |
| Ajouter « température et calorimétrie » dans la parenthèse Énergie | | 1 |
| Corps humain à détailler | | 2 |
| Savoirs-faire en Biologie | | 1 |
| Ajouter « moment de force, travail d'une force, puissance, pression » dans la parenthèse Mécanique | | 1 |
| Séparer Matière vivante et Ecosystème | | 2 |
| Distinguer entre évaluation du travail pratique et contrôle de connaissances théoriques | | 1 |
| Mieux préciser Démarche scientifique | | 1 |
| Découpage moins détaillé: 1) utilisation de la démarche scientifique 2) domaine des sciences physiques (chimie) 3) domaine des sciences de la vie | | 1 |
| Détailler plus les savoirs-faire (MSN 35) | | 1 |
| Utilisation du matériel | | 1 |
| Découpage du nombre d'heures enseignées par compétence | | 1 |
| Des mots-clés à souligner si traités | | 1 |
| Coopération | | 1 |
| Motivation | | 1 |
| Attitude face au travail | | 1 |
| Donner des exemples | | 1 |
| Travailler plutôt sous forme d'attentes fondamentales acquises ou non | | 1 |
| Évaluation des compétences/démarches et savoir-faire | | 1 |
| L'acquisition des connaissances est évaluable mais pas le comportement | | 1 |
| Pas assez détaillé, donner plus de précisions, termes trop génériques | | 14 |
| Revoir à la baisse les objectifs visés | | 2 |
| Trop détaillé | | 2 |
| Il s'agit plus de domaines que de compétences | | 1 |
| Trop tôt... il faut attendre le PER | | 1 |
| Aucune idée | | 1 |

| Tableau A3.7: GÉOGRAPHIE | Nombre de personnes |
|--|---------------------|
| Liste des compétences du PER | 3 |
| Distinguer géographie physique de géographie humaine / géopolitique | 6 |
| La géographie comprend également l'économie et la géopolitique | 2 |
| Analyse de cartes et de documents géographiques | 5 |
| Application à d'autres domaines des notions acquises | 2 |
| Analyser la concordance entre les différents plans d'études cantonaux | 2 |
| Extraction d'informations, capacité à synthétiser | 1 |
| Capacité à exploiter les informations | 1 |
| Capacité à évaluer les situations dans le domaine de la géographie | 1 |
| Développement durable | 2 |
| Différencier 1) utilisation et interprétation des outils du géographe : observation -déduction 2) nomenclature | 1 |
| L'élève est capable de lire une carte, de construire un graphique simple | 1 |
| Distinguer la partie maîtrise des savoirs / outils de base avec la partie des savoirs-faire | 1 |
| Notions géographiques + utilisation des outils + concepts géographiques | 1 |
| Détailler chaque évaluation avec les capacités transversales | 1 |
| Degré de l'évolution de l'élève | 1 |
| Culture générale | 3 |
| Curiosité, ouverture d'esprit | 1 |
| Revenir à des connaissances plus approfondies et spécifiques | 1 |
| Être plus précis sur le contenu | 5 |
| Ne comprend pas la question | 1 |

| Tableau A3.8: HISTOIRE | Nombre de personnes |
|---|---------------------|
| Compétences du PER | 2 |
| Frise chronologique des grandes étapes de l'histoire découpée en moments-clés (absolutisme, lumières, révolution, etc.) | 7 |
| Notions (démocratie, esclavage, ...) | 2 |
| Relation individu-société | 2 |
| Prise en compte d'autres réalités (culturelles, politiques, religieuses) | 2 |
| Exploiter un document historique (mettre en perspective des faits historiques) | 2 |
| Analyse des documents | 5 |
| Voir comment et pourquoi les hommes ont vécu, les réponses qu'ils ont donné à leur monde | 1 |
| Historiographie/positionnement face à certains faits historiques | 1 |
| Sujets d'actualité traités en classe | 1 |
| Se consacrer au XXe siècle, aux relations entre les différents pays, les blocs, aspect développement et mouvements migratoires, le totalitarisme, l'intégration, l'ouverture... | 1 |
| Des connaissances de base + des compétences exprimées selon des niveaux différents (trois au moins) | 2 |
| Distinguer la partie maîtrise des savoirs / outils de base avec la partie des savoir-faire | 1 |
| Capacité à analyser des faits réels à partir des outils proposés | 1 |
| Conduire une recherche | 1 |
| Établir une bibliographie | 1 |
| Capacité à faire des liens | 1 |
| Esprit/méthode critique face à la source | 3 |
| Culture générale | 3 |
| Savoirs-faire | 2 |
| Degré de l'évolution de l'élève | 1 |
| Contrôle plus poussé des connaissances | 2 |
| Intérêt / motivation | 5 |
| Curiosité, ouverture d'esprit | 1 |
| Relation homme-temps: trop réducteur | 1 |
| Définition des compétences visées | 3 |
| Analyser la concordance entre les différents plans d'études cantonaux | 2 |
| Faire un examen | 1 |
| Ne comprend pas la question | 1 |

| Tableau A3.9: CITOYENNETÉ | Nombre de personnes |
|--|---------------------|
| Compétences du PER | 1 |
| Capacité de développer un comportement citoyen responsable face à des problèmes environnementaux | 1 |
| Capacité à débattre | 4 |
| Saisir les principales caractéristiques d'un système économique | 7 |
| Saisir les principales caractéristiques d'un système juridique | 3 |
| Saisir les principales caractéristiques d'un système politique | 7 |
| Apprentissage technique | 1 |
| Application à la vie personnelle et à l'actualité, capacité à faire des liens | 3 |
| Capacité de synthèse | 1 |
| Capacité d'analyse | 1 |
| Lien avec l'histoire | 3 |
| Conduire une recherche | 1 |
| Établir une bibliographie | 1 |
| Culture générale | 1 |
| Esprit critique | 3 |
| Signaler les passages obligés de la discipline, les thèmes traités | 6 |
| Distinguer compétences ayant trait aux thématiques globales (racisme, laïcité, etc.) des connaissances et savoirs-faire en lien avec les structures politiques | 1 |
| Pas seulement savoir ou savoir-faire mais également savoir-être | 1 |
| Intérêt / motivation | 2 |
| Revoir nos bases: droit et devoirs (respect, tolérance, ouverture) | 4 |
| Trop réducteur | 2 |

| Tableau A3.10: ACTIVITÉS CRÉATRICES | Nombre de personnes |
|---|---------------------|
| Techniques utilisées | 11 |
| Séparer les différentes disciplines contenues sous ce chapeau | 14 |
| Type d'activité | 2 |
| Recherche de solutions | 3 |
| Acquisition des bases élémentaires | 1 |
| Contrôler les savoirs-faire | 1 |
| Compétences acquises | 1 |
| Aptitudes particulières de l'élève (si présentes) | 2 |
| Créativité, processus créatif | 11 |
| Créativité non évaluable | 2 |
| Autonomie | 9 |
| Travail en groupe | 2 |
| Originalité | 2 |
| Facilité | 2 |
| Aptitudes/capacités manuelles | 6 |
| Sens de l'organisation | 2 |
| Intérêt / motivation | 2 |
| Précision | 1 |
| Compétences kinesthésiques* | 1 |
| Constitution d'un dossier à présenter au sec II | 1 |
| Trop subjectif | 1 |
| Une appréciation est trop simpliste | 1 |
| * L'Éducation Kinesthésique est une approche éducative qui utilise des mouvements et des activités motrices et artistiques pour développer notre potentiel. | |

| Tableau A3.11: MUSIQUE | Nombre de personnes |
|---|---------------------|
| Compétence du PER | 1 |
| Séparer les compétences et la discipline | 1 |
| Séparer théorie et pratique | 1 |
| Pratiques vocales | 4 |
| Techniques musicales | 4 |
| Expression | 1 |
| Pratique d'un instrument (mentionner même si hors école) | 2 |
| Participation à une chorale (mentionner même si hors école) | 2 |
| Travail en groupe | 1 |
| Culture | 1 |
| Créativité | 3 |
| Perception | 1 |
| Investissement personnel | 3 |
| Donner plus de précisions | 1 |

| Tableau A3.12 : ARTS VISUELS | Nombre de personnes |
|---|---------------------|
| Techniques utilisées / compétences techniques | 10 |
| Dessin, peinture, image / 3D | 2 |
| Histoire de l'art | 4 |
| Connaissances théoriques | 1 |
| Expression | 3 |
| Créativité / Imagination | 9 |
| Autonomie | 2 |
| Originalité | 1 |
| Organisation du travail | 3 |
| Qualité esthétique | 1 |
| Intérêt / motivation | 1 |
| Endurance | 1 |
| Aptitudes particulières de l'élève (si présentes) | 1 |
| Mieux définir les objectifs | 3 |

| Tableau A3.13 : ÉDUCATION PHYSIQUE | Nombre de personnes |
|--|---------------------|
| Séparer technique de performance | 2 |
| Appréciation par groupe de disciplines (natation, athlétisme, agrès, jeux, etc.) | 7 |
| Compétences entraînées ou acquises | 1 |
| Perception du schéma corporel / Connaissances anatomiques | 2 |
| Motricité | 2 |
| Coordination | 6 |
| Endurance / résistance | 2 |
| Prestation / performance | 2 |
| Condition physique | 3 |
| Sens tactique | 1 |
| Travail par groupe / entraide | 11 |
| Respect des consignes | 3 |
| Connaître les règles de base des grands jeux (foot, badminton, etc.) | 1 |
| Comportement / sens du fair-play | 8 |
| Attitude face à l'effort | 3 |
| Aptitudes particulières dans les jeux | 1 |
| Spécialités sportives | 1 |
| Capacité / volonté de dépasser les limites | 2 |
| Progression | 8 |
| Bilan de santé général / problèmes de santé observés / info sur le body mass index | 4 |
| Cours spécialisés suivis | 1 |
| Préciser si affilié à Jeunesse et sports | 1 |
| Lien avec les capacités transversales | 4 |
| Compétences sociales | 4 |
| Investissement personnel / motivation | 4 |
| Savoir-faire / savoirs / savoir-être | 3 |
| Critères d'évaluation précis | 4 |
| Appréciation globale trop réductrice | 1 |

| Tableau A3.14: ÉDUCATION NUTRITIONNELLE | Nombre de personnes |
|---|---------------------|
| Compétences techniques | 3 |
| Connaissance des produits | 2 |
| Connaissances en nutrition (pyramide alimentaire) | 4 |
| Économie domestique | 1 |
| Sécurité du ménage | 1 |
| Écologie | 2 |
| Connaissance de la gestion et des produits d'entretiens | 1 |
| Aptitude à lire et comprendre une recette | 1 |
| Règles d'hygiène et développement des bactéries | 2 |
| Éducation à la consommation | 2 |
| Cuisine pratique | 4 |
| Séparer théorie et pratique | 3 |
| Il faut évaluer les connaissances | 2 |
| Organisation | 2 |
| Autonomie | 2 |
| Intérêt | 1 |
| Appréciation des capacités transversales | 1 |

| Tableau A3.15: ÉCONOMIE FAMILIALE | Nombre de personnes |
|---|---------------------|
| N'importe quelle remarque sur des compétences autre que purement scolaire | 1 |
| Séparer les différentes matières de la discipline | 1 |
| Séparer théorie et pratique | 2 |
| Cuisine | 2 |
| Adresse | 1 |
| Application | 1 |
| Sens d'organisation | 1 |
| Soin | 1 |
| Volonté de réussir / souci de bon résultat | 1 |

Tableau A3.16: CAPACITÉS TRANSVERSALES

Certaines des propositions suivantes peuvent être comprises dans l'un des cinq champs de Capacités transversales du PER. En se basant sur les quelques descripteurs qui accompagnent les visées générales des Capacités transversales, nous avons signalé entre parenthèses la capacité à laquelle la proposition est éventuellement associée.

| (A) Collaboration; (B) Communication; (C) Stratégies d'apprentissage | Nombre de personnes |
|---|---------------------|
| Capacités de notre liste (une sélection) | 6 |
| Autonomie (C) | 27 |
| Comportement / discipline | 18 |
| Respect (des règles, du matériel, des autres) | 23 |
| Motivation / Intérêt | 18 |
| Persévérance / assiduité / volonté / détermination (C) | 16 |
| Capacité à mobiliser des ressources / transfert des savoirs / liens entre les disciplines (C) | 10 |
| Investissement personnel | 11 |
| Attitude scolaire | 6 |
| Attitude face au travail (C) | 7 |
| Attitude face aux tâches nouvelles (C) | 4 |
| Endurance au travail / Relation face à la difficulté (C) | 6 |
| Désir d'apprendre | 4 |
| Organisation (C) | 4 |
| Tenue des dossiers / ordre / soin | 6 |
| Faculté d'adaptation (A) | 6 |
| Concentration | 6 |
| Progression (C) | 4 |
| Hierarchisation des problématiques (C) | 6 |
| Esprit de synthèse | 2 |
| Argumentation (B) | 1 |
| Ponctualité | 2 |
| Motricité / coordination | 2 |
| Maîtrise de l'outil informatique / connaissances informatiques / Nouvelle technologies | 5 |
| Habilité à écrire | 2 |
| Confiance en soi (A) | 3 |
| Solidarité / Générosité / Empathie (A) | 8 |
| Savoir-vivre / Capacités relationnelles (A) | 12 |
| Savoir être | 3 |
| Esprit d'initiative | 3 |
| Capacités d'écoute (A) (B) | 1 |
| Capacité à apprendre (C) | 1 |
| Responsabilité | 1 |
| Habilité manuelle | 1 |
| Intelligence émotionnelle | 1 |
| Capacité de travailler à la maison | 1 |
| Autocritique (C) | 1 |
| Orthodoxie de la pensée | 1 |
| Conformisme social | 1 |
| Capacité à manier l'humour et l'ironie | 1 |

| Tableau A3.17: AUTRES OUTILS POUR FACILITER L'ÉVALUATION DES CAPACITÉS TRANSVERSALES | Nombre de personnes |
|--|---------------------|
| Travail en réseau / échanges avec les collègues | 26 |
| Des remarques personnalisées / individuelles | 11 |
| La vidéo, enregistrements sonores, outils informatiques | 23 |
| Des listes d'ouvrages de références | 3 |
| Des exemples / des situations type en fonction des disciplines / des évaluations type | 43 |
| Moyens d'enseignement adéquats | 7 |
| Une grille bien construite | 7 |
| Fiches d'observation | 3 |
| Journal de bord | 2 |
| Portfolios | 3 |
| Questionnaires | 3 |
| Évaluation continue | 1 |
| Bilans collectifs | 3 |
| Epreuves de référence | 2 |
| Bilan OSP, tests psychologiques | 4 |
| Auto-évaluation | 11 |
| Autocritique | 2 |
| Des explications détaillées pour l'utilisation des grilles | 1 |
| Une grille est trop rigide | 3 |
| Pratiquer la méta-cognition en classe avec les élèves | 2 |
| Formation continue | 18 |
| Des objectifs plus spécifiques communs / définitions précises | 16 |
| Enquêtes sociologiques (leaders, oubliés,...) | 1 |
| Une discipline dans la grille horaire: transdisciplinarité, transversalité | 2 |
| Temps | 9 |
| Classes moins nombreuses | 3 |
| Un document à l'intention des familles avec la valeur que nous accordons à ces capacités | 1 |
| Entretien élève/enseignant.e.s | 4 |
| Évaluation comportementale systématique parents / école / jeunes | 1 |
| Les rapports entre les capacités et les appréciations | 1 |
| Développer des outils pour plus de savoir être | 1 |
| Experts pour les examens oraux | 1 |
| Intérêt de l'élève | 1 |
| Autonomie | 1 |
| L'assiduité. La tenue des classeurs, l'organisation | 1 |
| Concentration | 1 |
| Esprit de camaraderie | 1 |
| Sport | 1 |
| Liste des acquis qui nous semblent indispensables (chercher un numéro de téléphone, savoir écrire une adresse, ...) | 1 |
| Échanges linguistiques, voyages à l'étranger | 1 |
| En évaluant les langues étrangères on teste différentes compétences | 2 |
| Compétences difficiles à évaluer | 3 |
| Ça dépend de la branche | 2 |
| Ça dépend des outils | 1 |
| Pas favorable aux notations | 2 |
| Pas réalisable actuellement | 2 |
| Sans doute... | 4 |
| Tous, un maximum | 2 |
| A voir... | 8 |
| A me proposer | 2 |
| Aucune idée / Je ne sais pas | 42 |

| Tableau A3.18: AUTRES OUTILS / COMPÉTENCES INFORMATIQUES | Nombre de personnes |
|--|---------------------|
| Dactylographie | 8 |
| Programmes spécifiques aux disciplines – didacticiels (VectorWork, Cabi-géométrie, GéoGebra, Google Earth) | 6 |
| Sait traiter les images et le son | 6 |
| Programmation | 4 |
| Sécurité (gérer son mot de passe, filtres, protection des données) | 3 |
| Règles de vie (gérer son envie de surfer « librement » à l'école) | 2 |
| Sait faire une sauvegarde des données | 1 |
| Sait classer/archiver des données | 1 |
| Synergiciels / travail sur une plate-forme (Educanet 2) | 2 |
| Sensibilisation à la protection des données / droit à l'image | 2 |
| Respect du droit d'auteur / citer les sources | 2 |
| Sait utiliser des périphériques et exploiter leurs données | 2 |
| Bases de données | 1 |
| Utilisation mixte de plusieurs logiciels | 1 |
| Création de sites, blogs, etc. | 1 |

| Tableau A3.19: ÉVALUATION DES DISCIPLINES | Nombre de personnes |
|--|---------------------|
| Commentaires standardisés + espace pour commentaires libres | 1 |
| Commentaires standardisés (liste à cocher) | 4 |
| Commentaire succinct | 1 |
| Commentaires à connotation positive | 1 |
| Commentaires ne sont pas assez objectifs | 5 |
| Possibilité d'ajouter des commentaires si nécessaire | 27 |
| Notes | 33 |
| Notes de 1 à 10 | 2 |
| Notes de 1 à 6 au demi-point | 1 |
| Notes au dixième | 3 |
| Notes + épreuves critériées | 1 |
| Évaluation en termes d'objectifs: acquis, en voie d'acquisition, etc. | 1 |
| A l'aide de % / critères de réussite | 3 |
| Commentaire préférable mais fastidieux, peu compréhensible, prend trop de temps | 3 |
| L'échelle d'appréciation doit être le reflet d'une grille critériée | 1 |
| Commentaire à chaque évaluation et échelle d'appréciation pour la moyenne finale | 1 |
| Grille de progression | 4 |
| S'inspirer du carnet d'EP du canton de VD | 3 |
| S'inspirer du PEL | 2 |
| Portfolio, auto-évaluation | 4 |
| Commentaires à titre d'info mais pas sur bulletin officiel | 1 |
| Information précise sur l'objet évalué | 1 |
| Le bulletin scolaire est suffisant | 6 |
| Entretien avec les parents | 1 |
| Entretien avec l'élève | 2 |
| Je ne sais pas | 2 |

| Tableau A3.20: ÉVALUATION DES CAPACITÉS TRANSVERSALES | Nombre de personnes |
|---|---------------------|
| Note | 3 |
| Notes de 1 à 6 au demi-point | 1 |
| A l'aide de % / critères de réussite | 1 |
| Possibilité d'ajouter des commentaires si nécessaire | 4 |
| Grille de progression | 2 |
| Grille d'évaluation des capacités | 2 |
| Diagramme à colonnes | 1 |
| Commentaires standardisés (liste à cocher) | 4 |
| Commentaire général au-delà des disciplines | 1 |
| Commentaire + éventuellement une note | 2 |
| Commentaires à connotation positive | 5 |
| Attention à que les commentaires ne jugent pas la personnalité de l'élève | 1 |
| Attention aux commentaires subjectifs | 1 |
| Si vraiment le faut : des commentaires | 1 |
| Bilan | 1 |
| Portfolio, auto-évaluation | 6 |
| Entretien avec l'élève | 3 |
| Doit rester dans le domaine privé | 1 |
| Eviter les a priori | 1 |
| Trop difficiles à juger | 2 |
| Système trop lourd et inutile | 1 |
| Je me pose la question / Je ne sais pas | 2 |

| Tableau A3.21 : AUTRES COMPÉTENCES EXTRASCOLAIRES | Nombre de personnes |
|---|---------------------|
| Participation à la gestion de l'établissement (conseil des déléguées, président de classe, médiateur, mentorat) | 9 |
| Projets d'établissement (émissions de radio, pièces de théâtre) | 2 |
| Cours de langue maternelle | 7 |
| Année linguistique / échanges linguistiques | 6 |
| Aide à la maison | 1 |
| Activités spirituelles | 1 |
| Prévoir une rubrique permettant de signaler un cas particulier, hors norme | 3 |
| Prix ou mérite spécial | 1 |
| Participation à un cours facultatif | 5 |
| Hobbies | 1 |
| Talents personnels | 1 |
| Activités éducatives | 1 |

| Tableau A3.22: AUTRES INFORMATIONS | Nombre de personnes |
|--|---------------------|
| Informations sur le comportement (discipline, respect des règles) | 29 |
| Langue(s) parlée(s) à domicile | 13 |
| Absences / arrivées tardives | 6 |
| Informations médicales (asthme, allergies, problèmes de santé handicapants) | 5 |
| Dyslexie, dyspraxie, dyscalculie, dysphasie | 3 |
| Cours de soutien / mesures particulières | 2 |
| Points forts et faibles des élèves | 1 |
| Attitude face au travail / assiduité | 7 |
| Motivation | 6 |
| Engagement | 4 |
| Ordre et organisation | 2 |
| Capacité d'intégration | 1 |
| Collaboration | 1 |
| Esprit communautaire | 1 |
| Adresse et nom d'un référent qui peut parler de l'élève | 1 |
| Heures des cours suivis pour chaque discipline | 2 |
| Type de classe | 1 |
| Situation familiale de l'élève | 3 |
| Possibilité et/ou existence d'un soutien familial/privé | 1 |
| L'intérêt profond, l'idéal, le désir de réaliser ceci ou cela | 3 |
| Compétences sociales | 3 |
| Casier judiciaire | 1 |
| Projet de l'élève (formation/métier envisagé) s'il en a un | 1 |
| Informations sur les enseignant.e.s (brevet intercantonal, remise à niveau) | 1 |
| Question vague et philosophique | 1 |
| A réfléchir | 2 |
| Sans opinion | |
| Ne sait pas | 6 |
| Il y en a déjà trop | 5 |
| Propositions sarcastiques (activités sexuelles précoces, âge de la grand-maman, consommation de stupéfiants) | 3 |

| Tableau A3.23: AUTRES ACTIVITÉS PRATIQUÉES EN ÉQUIPE | Nombre de personnes |
|--|---------------------|
| Échanger du matériel, supports pédagogiques | 5 |
| Échanger des expériences (réussites/échecs) pédagogiques | 10 |
| Échanger des idées | 8 |
| Échanger sur l'avancée dans le programme | 1 |
| Échanger des revues spécialisées | 1 |
| Préparer le programme | 2 |
| Planification des cours | 3 |
| Produire des documents de présentation informatique | 1 |
| Préparer un certificat écrit | 1 |
| Préparer examens cantonaux | 1 |
| Correction de tests communs | 5 |
| Organisation des locaux et du matériel | 1 |
| Organisation d'événements (sorties, projets d'établissement, etc.) | 8 |
| Projets interdisciplinaires | 1 |
| Gestion des élèves et des classes difficiles | 6 |
| Réseaux pour un ou des élèves avec parents, thérapeutes, médecins, inspecteurs | 1 |
| Échanges dans le cadre d'une formation | 9 |
| Repas en équipe pour la cohésion | 1 |
| Activités parascolaires de vie en commun | 1 |

| Tableau A3.24: AUTRES FINALITÉS ET OBJECTIFS DE L'ÉCOLE | Nombre de personnes |
|--|---------------------|
| Transmission des valeurs sociales / éducation sociale / valeurs morales | 81 |
| L'ouverture à d'autres cultures et d'autres religions / éthique | 18 |
| Développement harmonieux de l'individu / épanouissement personnel | 17 |
| Développement de la communication et du relationnel | 10 |
| Aider l'élève à avoir confiance en lui / autonomie | 10 |
| S'attarder sur l'intelligence émotionnelle des élèves | 1 |
| Cultiver la joie de vivre | 5 |
| Prendre en compte les différences dans la compréhension / rythmes différents | 2 |
| Le développement de l'esprit critique et de la liberté de penser | 3 |
| Acquisition de savoirs et de connaissances | 10 |
| Plus de compétences pratiques | 5 |
| Développer de plus en plus les capacités individuelles / personnelles | 7 |
| Contribue au développement de l'élève dans sa globalité | 1 |
| Une véritable approche artistique | 3 |
| Sportif | 1 |
| Santé | 2 |
| Écologique | 3 |
| Préparer les élèves à leur futur métier. Leur faire découvrir leurs capacités et les motiver même si pas bons à l'école | 20 |
| Donner envie d'apprendre / de découvrir la vie | 9 |
| Compenser les inégalités | 9 |
| L'école doit favoriser un équilibre entre branches intellectuelles, manuelles, physiques et artistiques. (Article 4 de la Loi sur l'instruction publique - GE) | 1 |
| Tout ce qu'on peut | 1 |
| Revenir aux fondamentaux plutôt que de se disperser dans une multitude d'objectifs inatteignables dans les conditions actuelles | 4 |
| Il faut les améliorer et les assumer | 6 |
| C'est déjà beaucoup / assez / ambitieux | 20 |
| Trop d'objectifs éducatifs mais c'est un fait obligé | 16 |
| Les parents doivent collaborer avec l'école / éduquer c'est le rôle des parents | 29 |
| Dans certains cas on fait plus d'éducation que d'enseignement | 8 |
| NSP | 6 |

Dans la même collection

De Pietro, J.-F. et al. (2009). *Evaluation du moyen d'enseignement « S'exprimer en français » : rapport final*. Neuchâtel : IRDP

Mons, N. & Pons, X. (2006). *Les standards en éducation dans le monde francophone : une analyse comparative*. Neuchâtel : IRDP

Pochon, L.-O., Bruillard, E. & Maréchal, A. (éds). (2006). *Apprendre (avec) les progiciels : entre apprentissages scolaires et pratiques professionnelles : DIDAPRO 2*. Neuchâtel : IRDP ; Lyon : INRP

Tièche Christinat, Ch. & Delémont, M. (2005). *Pratiques et discours : le nouvel enseignement des mathématiques 1P-4P sous la loupe*. Neuchâtel : IRDP

Pochon, L.-O. & Maréchal, A. (éds). (2004). *Entre technique et pédagogie : la création de contenus multimédia pour l'enseignement et la formation*. Neuchâtel : IRDP

Weiss, J. (dir.) et al. (2001). *L'épopée des centres de recherche en éducation en Suisse 1960-2000*. Neuchâtel : IRDP



La Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) a confié à l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP) la réalisation du projet intercantonal « Profils de connaissance/compétence » (art. 16 de la Convention scolaire romande). L'objectif du projet était de créer un dispositif d'information commun à tous les cantons romands, destiné à renseigner les écoles du degré secondaire II et les maîtres d'apprentissage. Pour répondre à ce mandat, l'IRDP a commandité deux enquêtes exploratoires par questionnaire, dont les résultats sont présentés ici.

Pour la première enquête, au printemps 2009, des représentant.e.s du secondaire II ont été interrogés, notamment la direction de tous les établissements romands, ainsi que des représentant.e.s des milieux professionnels, de l'orientation et du *case management*. Cette enquête a permis d'inventorier les informations jugées les plus utiles dans un futur dispositif.

Au printemps 2010, une deuxième enquête a été effectuée auprès de l'ensemble des enseignant.e.s de 11^e année (ancienne 9^e) de toutes les disciplines. Le but était de vérifier si la récolte des informations souhaitées par les participants à la première étude était faisable et réaliste, et leur transmission possible.