



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

LA RECHERCHE
COMMANDITÉE

MÉCANISMES D'ÉVALUATION DES RÉFORMES SCOLAIRES AU PRIMAIRE

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

Dans le cadre des travaux effectués pour le
ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
7 mars 2006

AVANT-PROPOS

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

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

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

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

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

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	I
LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES	IX
ALBERTA.....	3
1 PRINCIPALES CARACTÉRISTIQUES DU SYSTÈME SCOLAIRE (ENSEIGNEMENT PRIMAIRE).....	3
1.1 PARTAGE DES COMPÉTENCES ENTRE LES DIVERS PALIERS DU GOUVERNEMENT.....	3
1.2 STRUCTURE ADMINISTRATIVE DU SYSTÈME SCOLAIRE ET DEGRÉ D'AUTONOMIE DES ÉCOLES	4
1.2.1 <i>Enseignement primaire</i>	4
1.2.2 <i>Institutions responsables de l'enseignement primaire</i>	6
1.2.3 <i>Degré d'autonomie des écoles</i>	10
2 BRÈVE PRÉSENTATION DE LA RÉFORME SCOLAIRE	11
2.1 HISTORIQUE DE LA RÉFORME	11
2.2 CONTENU DE LA RÉFORME.....	12
2.2.1 <i>Plan d'affaires triennal</i>	12
2.2.2 <i>Cadre d'une politique de gestion de l'éducation : changements administratifs et rapports de gestion</i>	14
3 ÉVALUATION ET SUIVI	15
3.1 TESTS DE RENDEMENT	16
3.1.1 <i>Objet de l'évaluation</i>	16
3.1.2 <i>Mécanisme et outils d'évaluation</i>	17
3.1.3 <i>Résultats</i>	18
3.1.4 <i>Suivi de l'évaluation</i>	18
4 RELEVÉ DE PRATIQUES EXEMPLAIRES	19
BIBLIOGRAPHIE	21
BELGIQUE – COMMUNAUTÉ FRANÇAISE.....	25
1 PRINCIPALES CARACTÉRISTIQUES DU SYSTÈME SCOLAIRE (ENSEIGNEMENT PRIMAIRE).....	26
1.1 PARTAGE DES COMPÉTENCES ENTRE LES DIVERS PALIERS DU GOUVERNEMENT.....	26
1.2 STRUCTURE ADMINISTRATIVE DU SYSTÈME SCOLAIRE ET DEGRÉ D'AUTONOMIE DES ÉCOLES	26
1.2.1 <i>Enseignement primaire</i>	27
1.2.2 <i>Institutions responsables de l'enseignement primaire</i>	28
1.2.3 <i>Degré d'autonomie des écoles</i>	33
2 BRÈVE PRÉSENTATION DE LA RÉFORME SCOLAIRE	34
2.1 HISTORIQUE DE LA RÉFORME	34
2.2 CONTENU DE LA RÉFORME.....	36
2.2.1 <i>Aperçu général du contenu du décret missions (1997)</i>	36
2.2.2 <i>Définition des objectifs généraux de l'enseignement obligatoire pour l'ensemble des réseaux</i>	36
2.2.3 <i>Transformation pédagogique</i>	37

2.2.4	<i>Réforme de l'organisation des établissements</i>	39
2.2.5	<i>Renforcement des droits et de l'égalité des élèves</i>	41
2.3	ORGANISATION DE LA RÉFORME.....	42
2.3.1	<i>Démarche d'élaboration fondée sur la participation et la concertation</i>	43
2.3.2	<i>Contenu du Contrat pour l'École</i>	45
2.3.3	<i>Suivi du Contrat pour l'École</i>	47
3	ÉVALUATION ET SUIVI.....	47
3.1	PARTAGE DES RESPONSABILITÉS EN MATIÈRE D'ÉVALUATION ET DE SUIVI.....	48
3.1.1	<i>Commission de pilotage</i>	48
3.1.2	<i>Comité stratégique</i>	49
3.1.3	<i>Groupe de dialogue</i>	50
3.1.4	<i>Centres de recherche</i>	50
3.2	CONSULTATION DES ENSEIGNANTS (2003-2004).....	50
3.3	ÉVALUATION EXTERNE DE LA COMMISSION DE PILOTAGE.....	55
3.3.1	<i>Dispositif d'évaluation externe</i>	56
3.3.2	<i>Évaluation externe des élèves de 3^e primaire en histoire et géographie (novembre 2002)</i>	56
	BIBLIOGRAPHIE.....	65
	ANNEXE I : LES STRUCTURES DE L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL.....	71
	ANNEXE II : ORGANISATION DE LA SCOLARITÉ EN CYCLES.....	73
	ANNEXE III : LA STRUCTURE DE L'ÉTAT FÉDÉRAL.....	75
	NOUVELLE-ZÉLANDE	79
1	PRINCIPALES CARACTÉRISTIQUES DU SYSTÈME SCOLAIRE (ENSEIGNEMENT PRIMAIRE).....	79
1.1	PARTAGE DES COMPÉTENCES ENTRE LES DIVERS PALIERS DU GOUVERNEMENT.....	79
1.2	STRUCTURE ADMINISTRATIVE DU SYSTÈME SCOLAIRE ET DEGRÉ D'AUTONOMIE DES ÉCOLES.....	80
1.2.1	<i>Enseignement primaire</i>	80
1.2.2	<i>Institutions responsables de l'enseignement primaire</i>	81
1.2.3	<i>Degré d'autonomie des écoles</i>	83
2	BRÈVE PRÉSENTATION DE LA RÉFORME SCOLAIRE.....	85
2.1	HISTORIQUE DE LA RÉFORME.....	85
2.2	CONTENU DE LA RÉFORME.....	87
2.2.1	<i>Réforme administrative</i>	87
2.2.2	<i>Réforme pédagogique</i>	88
2.3	ORGANISATION DE LA RÉFORME.....	93
2.3.1	<i>Organisation de la réforme administrative</i>	93
2.3.2	<i>Organisation de la réforme pédagogique</i>	94
3	ÉVALUATION ET SUIVI.....	95
3.1	PARTAGE DES RESPONSABILITÉS EN MATIÈRE D'ÉVALUATION ET DE SUIVI.....	95
3.1.1	<i>Ministry of Education</i>	95
3.1.2	<i>Education Review Office</i>	96
3.1.3	<i>New Zealand Council for Education Research</i>	96
3.1.4	<i>Curriculum Stocktake Reference Group</i>	96
3.2	NATIONAL EDUCATION MONITORING PROJECT (DEPUIS 1995).....	98

3.2.1	<i>Mécanisme et outils d'évaluation</i>	98
3.2.2	<i>Objet de l'évaluation</i>	98
3.2.3	<i>Résultats et suivi de l'évaluation</i>	99
3.3	ÉVALUATIONS MENÉES PAR L'EDUCATION REVIEW OFFICE	100
3.3.1	<i>Education Reviews : évaluation individuelle des écoles</i>	100
3.3.2	<i>Analyse thématique du système éducatif : les rapports nationaux d'évaluation (Education Evaluation Reports)</i>	101
3.4	PROJET DE RECHERCHE DU NEW ZEALAND COUNCIL FOR EDUCATION RESEARCH SUR LES EFFETS DE LA RÉFORME (1989-1999)	103
3.4.1	<i>Mécanisme et outils d'évaluation</i>	104
3.4.2	<i>Objet d'évaluation</i>	104
3.4.3	<i>Résultats de l'évaluation</i>	105
3.4.4	<i>Suivi de l'évaluation</i>	106
3.5	ÉVALUATION DE LA RÉFORME ENTREPRISE PAR LE MINISTRY OF EDUCATION : LE CURRICULUM STOCKTAKE	106
3.5.1	<i>Mécanisme et outils utilisés dans le cadre du Stocktake</i>	106
3.5.2	<i>Objet du Stocktake</i>	107
3.5.3	<i>Résultats du Stocktake</i>	107
3.5.4	<i>Suivi des recommandations</i>	108
3.6	DIVERSES ÉVALUATIONS ENTREPRISES DANS LE CADRE DU STOCKTAKE.....	109
3.6.1	<i>Revue de littérature sur les effets de la réforme curriculaire et des mécanismes d'évaluation</i>	109
3.6.2	<i>Évaluation comparative internationale : rapport de l'Australian Council of Educational Research</i>	111
3.6.3	<i>Évaluation comparative internationale : rapport de la National Foundation for Educational Research</i>	114
3.6.4	<i>National School Sampling Study</i>	115
3.6.5	<i>Rapport de l'Education Review Office</i>	118
4	RELEVÉ DE PRATIQUES INNOVANTES.....	122
	BIBLIOGRAPHIE	123
	ANNEXE I : LE SYSTÈME D'ÉDUCATION NÉO-ZÉLANDAIS	127
	ANNEXE II : AGENCES IMPLIQUÉES EN ÉDUCATION EN NOUVELLE-ZÉLANDE.....	129
	ANNEXE III : THE NEW ZEALAND CURRICULUM FRAMEWORK	131
	ANNEXE IV : LES MOTS CLÉS EMPLOYÉS POUR LA REVUE DE LITTÉRATURE.....	133
	ONTARIO	137
1	PRINCIPALES CARACTÉRISTIQUES DU SYSTÈME SCOLAIRE DE L'ONTARIO (ENSEIGNEMENT PRIMAIRE).....	137
1.1	PARTAGE DES COMPÉTENCES ENTRE LES DIVERS PALIERS DE GOUVERNEMENT	137
1.2	STRUCTURE ADMINISTRATIVE DU SYSTÈME SCOLAIRE ET DEGRÉ D'AUTONOMIE DES ÉCOLES	138
1.2.1	<i>Enseignement primaire</i>	138
1.2.2	<i>Institutions responsables de l'enseignement primaire</i>	138
1.2.3	<i>Degré d'autonomie des écoles</i>	143
2	BRÈVE PRÉSENTATION DE LA RÉFORME SCOLAIRE	144
2.1	HISTORIQUE DE LA RÉFORME	144

2.2	CONTENU DE LA RÉFORME.....	146
2.2.1	<i>Réforme administrative</i>	146
2.2.2	<i>Réforme pédagogique</i>	147
2.3	ORGANISATION DE LA RÉFORME.....	149
2.3.1	<i>Structure organisationnelle de la réforme</i>	149
2.3.2	<i>Calendrier de la réforme</i>	150
3	ÉVALUATION ET SUIVI	151
3.1	PARTAGE DES RESPONSABILITÉS EN MATIÈRE D'ÉVALUATION ET DE SUIVI	151
3.2	TESTS DE RENDEMENT RÉALISÉS PAR L'OFFICE DE LA QUALITÉ ET DE LA RESPONSABILITÉ EN ÉDUCATION	151
3.2.1	<i>Responsabilités de l'OQRE en matière d'évaluation</i>	151
3.2.2	<i>Processus d'évaluation</i>	152
3.2.3	<i>Résultat de l'évaluation</i>	155
3.2.4	<i>Suivi de l'évaluation</i>	155
3.3	L'ÉVALUATION DU VÉRIFICATEUR GÉNÉRAL.....	156
3.3.1	<i>Vérificateur général de l'Ontario</i>	156
3.3.2	<i>Objet de l'évaluation</i>	157
3.3.3	<i>Mécanisme et outils de l'évaluation</i>	157
3.3.4	<i>Résultats de l'évaluation</i>	157
3.3.5	<i>Suivi de l'évaluation</i>	159
	BIBLIOGRAPHIE	161
	ANNEXE I : LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO	165
	SUISSE – CANTON DE GENÈVE	169
1	PRINCIPALES CARACTÉRISTIQUES DU SYSTÈME SCOLAIRE (ENSEIGNEMENT PRIMAIRE)	169
1.1	PARTAGE DES COMPÉTENCES ENTRE LES DIVERS PALIERS DU GOUVERNEMENT	169
1.2	STRUCTURE ADMINISTRATIVE DU SYSTÈME SCOLAIRE ET DEGRÉ D'AUTONOMIE DES ÉCOLES	170
1.2.1	<i>Enseignement primaire</i>	170
1.2.2	<i>Institutions responsables de l'enseignement primaire</i>	171
1.2.3	<i>Degré d'autonomie des écoles</i>	172
2	BRÈVE PRÉSENTATION DE LA RÉFORME SCOLAIRE	173
2.1	HISTORIQUE DE LA RÉFORME.....	173
2.2	CONTENU DE LA RÉFORME.....	174
2.2.1	<i>Individualisation des parcours de formation</i>	175
2.2.2	<i>Projets d'école et travail en équipe</i>	177
2.2.3	<i>Centration des enfants au cœur de l'action pédagogique</i>	178
2.3	ORGANISATION DE LA RÉFORME.....	178
2.3.1	<i>Phases de la rénovation</i>	179
2.3.2	<i>Structure organisationnelle de la rénovation</i>	181
3	ÉVALUATION ET SUIVI	183
3.1	PARTAGE DES RESPONSABILITÉS EN MATIÈRE D'ÉVALUATION ET DE SUIVI	183
3.2	AUTOÉVALUATION ET ÉVALUATION INTERNE.....	185
3.2.1	<i>Dispositif d'évaluation interne</i>	186
3.2.2	<i>Première évaluation effectuée par le GRI (1995-1996)</i>	186
3.2.3	<i>Deuxième évaluation effectuée par le GRI (1996-1997)</i>	190

3.2.4	<i>Troisième évaluation effectuée par le GRI (1997-1998)</i>	193
3.3	TRAVAUX ÉLABORÉS PAR LE SERVICE DE RECHERCHE EN ÉDUCATION DU DIP	197
3.3.1	<i>Objet d'évaluation</i>	197
3.3.2	<i>Mécanismes et outils d'évaluation</i>	198
3.3.3	<i>Résultats de l'évaluation</i>	199
3.3.4	<i>Suivi de l'évaluation</i>	202
3.4	ÉVALUATION EXTERNE DU GEER.....	203
3.4.1	<i>Mécanisme et outils d'évaluation</i>	203
3.4.2	<i>Objet d'évaluation</i>	204
3.4.3	<i>Résultats de l'évaluation</i>	204
3.4.4	<i>Suivi de l'évaluation</i>	205
3.5	ÉVALUATION FINALE DE LA PHASE D'EXPLORATION PAR LE GPR	205
3.5.1	<i>Proposition d'un plan-cadre et d'une stratégie d'extension de la rénovation</i>	206
3.5.2	<i>Dispositif d'évaluation de la réforme</i>	206
3.5.3	<i>Suivi des recommandations du GPR</i>	207
3.6	ENQUÊTE EFFECTUÉE PAR LE SRED AUPRÈS DE LA VOLÉE 2000 DES ÉLÈVES DE 6 ^E PRIMAIRE	209
3.6.1	<i>Mécanisme et outils d'évaluation</i>	209
3.6.2	<i>Objet d'évaluation</i>	210
3.6.3	<i>Résultats de l'évaluation</i>	211
3.6.4	<i>Suivi de l'évaluation</i>	213
3.7	ENQUÊTE DE L'ERASM SUR LA SITUATION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS DE L'ÉCOLE PUBLIQUE GENEVOISE, 2003	213
3.7.1	<i>Mécanisme et outils d'évaluation</i>	214
3.7.2	<i>Objet d'évaluation</i>	214
3.7.3	<i>Résultats de l'évaluation</i>	214
3.7.4	<i>Suivi de l'évaluation</i>	216
3.8	TABLEAU RÉCAPITULATIF DES ÉVALUATIONS ET DES BILANS DE LA RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE GENEVOIS	217
4	RELEVÉ DE PRATIQUES INNOVANTES.....	220
	BIBLIOGRAPHIE	221
	ANNEXE I : SYSTÈME ÉDUCATIF SUISSE : LÉGISLATION, FINANCEMENT, EXÉCUTION	225
	ANNEXE II : PLAN-CADRE PROPOSÉ PAR LE GEER ET STRATÉGIE D'EXTENSION PROPOSÉE PAR LE GEER	227
	ANNEXE III : PLAN-CADRE PROPOSÉ PAR LE GPR ET STRATÉGIE D'EXTENSION PROPOSÉE PAR LE GPR	229
	ANNEXE IV : PLAN-CADRE ET STRATÉGIE ADOPTÉS PAR LE DIP EN 2000	233
	ANNEXE V : LES 13 PRIORITÉS POUR L'INSTRUCTION PUBLIQUE (2005)	237
	TABLEAU SYNTHÈSE	241
	CD-ROM	259

LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES

ALBERTA

ECS *Early Childhood Services*

UG *Undergraduate*

BELGIQUE

PO Pouvoir organisateur

NOUVELLE-ZÉLANDE

ACER *Australian Council of Educational Research*

CMP *New Zealand Curriculum Marautanga Project*

ERO *Education Review Office*

MOE *Ministry of Education*

NEMP *National Education Monitoring Project*

NFER *National Foundation for Educational Research*

NSSS *National School Sampling Study*

NZC *National New Zealand Curriculum*

NZCER *New Zealand Council for Education Research*

NZCF *New Zealand Curriculum Framework*

OCDE Organisation de coopération et de développement économiques

PISA *Programme for International Student Achievement*

ONTARIO

OQRE Office de la qualité et de la responsabilité en éducation

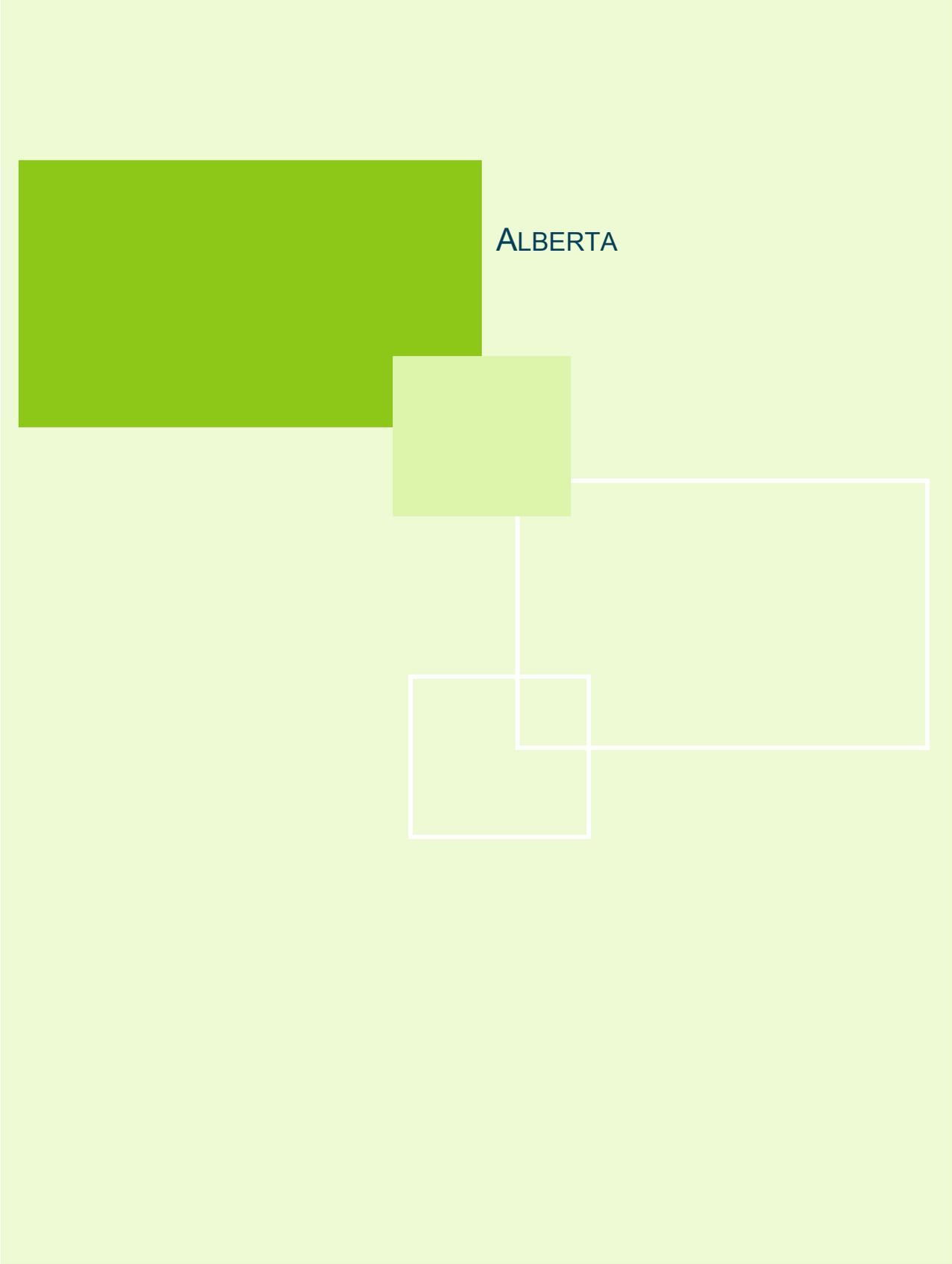
SUISSE

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

ABRÉVIATIONS

€	Euro
---	------





ALBERTA

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

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

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

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

L'Alberta couvre une superficie de 661 848 km² et sa population est de 3 223 400 habitants (2005¹).

1 PRINCIPALES CARACTÉRISTIQUES DU SYSTÈME SCOLAIRE (ENSEIGNEMENT PRIMAIRE)

1.1 Partage des compétences entre les divers paliers du gouvernement

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

Deux lois principales régissent l'éducation en Alberta :

- la *School Act* investit le ministre de l'Éducation du pouvoir de définir les programmes, les matières scolaires, le temps d'enseignement, le matériel pédagogique ainsi que les normes scolaires. La *School Act* définit également le rôle et les responsabilités de chaque acteur du milieu éducatif (voir section 1.2.2) ainsi que les relations entre le ministre de l'Éducation, les parents, les étudiants et les commissions scolaires;
- la *Government Organization Act*, par un amendement de 1995, crée, sous la supervision du ministre de l'Éducation, le *Department of Education* et établit ses attributions en matière de finances².

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

² Ministry of Education, *Legislation Framework*,

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

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

Le système scolaire albertain comprend trois niveaux d'enseignement :

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

1.2.1 Enseignement primaire

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

TABLEAU 1 : NUMBER OF ALBERTA SCHOOLS BY GRADE³

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

³ <http://www.education.gov.ab.ca/educationguide/pol-plan/polregs/legis.asp>

Ministry of Education, *Number of Alberta Schools by Grade*, http://www.education.gov.ab.ca/ei/statistics/gf_3.asp

En janvier 2005⁴, 238 356 élèves fréquentaient l'école publique et 11 888 étaient inscrits à l'école privée, pour un total de 250 244 élèves. La durée totale de la scolarité primaire en Alberta est de six ans. Chaque année scolaire a une durée de dix mois, répartie sur deux semestres :

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

L'enseignement primaire s'effectue en milieu mixte et est offert principalement en langue anglaise⁵. Il peut être public ou privé.

■ Système d'enseignement public

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

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

■ Système d'enseignement privé

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

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

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

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

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

■ Types d'enseignement offerts dans les écoles publiques et privées

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

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

1.2.2 Institutions responsables de l'enseignement primaire

■ Niveau provincial : le Ministry of Education

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

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

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

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

◆ Department of Education⁸

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

- la *Basic Learning Division* qui travaille en collaboration avec les autorités scolaires et dont le rôle est :
 - d'établir des normes en matière d'éducation;
 - d'élaborer des cours et des programmes d'études destinés aux élèves du préscolaire à la fin du secondaire;
 - de développer et réviser l'*Alberta Programs of Study* afin d'en assurer l'actualité et la pertinence;
 - d'aider les autorités scolaires en matière de sélection ou de développement des ressources pédagogiques;
 - d'offrir certains services spécialisés relevant d'initiatives particulières, comme l'éducation des Autochtones, l'éducation française ou les programmes à l'intention des enfants ayant des besoins spéciaux;
 - d'évaluer les composantes, les résultats d'apprentissage et les programmes ayant trait au système d'enseignement, de la maternelle à la 12^e année.
- la *System Improvement and Reporting Division* qui est responsable de l'évaluation des écoles et dont le rôle est notamment :
 - de développer pour l'ensemble du système d'éducation des cadres de responsabilité, des indices et des objectifs de performance;
 - de mener un ensemble de recherches et de publier des rapports sur la qualité de l'éducation, la réussite et le décrochage, les programmes scolaires des écoles et la gestion des autorités scolaires. La *System Improvement and Reporting Division* élabore et administre le *Provincial Achievement Test* pour les 3^e, 6^e et 9^e années⁹.
- la *Corporate Services Division* qui est chargée d'administrer l'*Alberta School Foundation Fund* et de ce fait du financement des autorités scolaires;
- l'*Information and Strategic Services Division* qui est responsable de la gestion de l'information des services technologiques. Cette division est également chargée de la recherche sur les politiques et de la planification au sein du ministère.

◆ Alberta School Foundation Fund

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

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

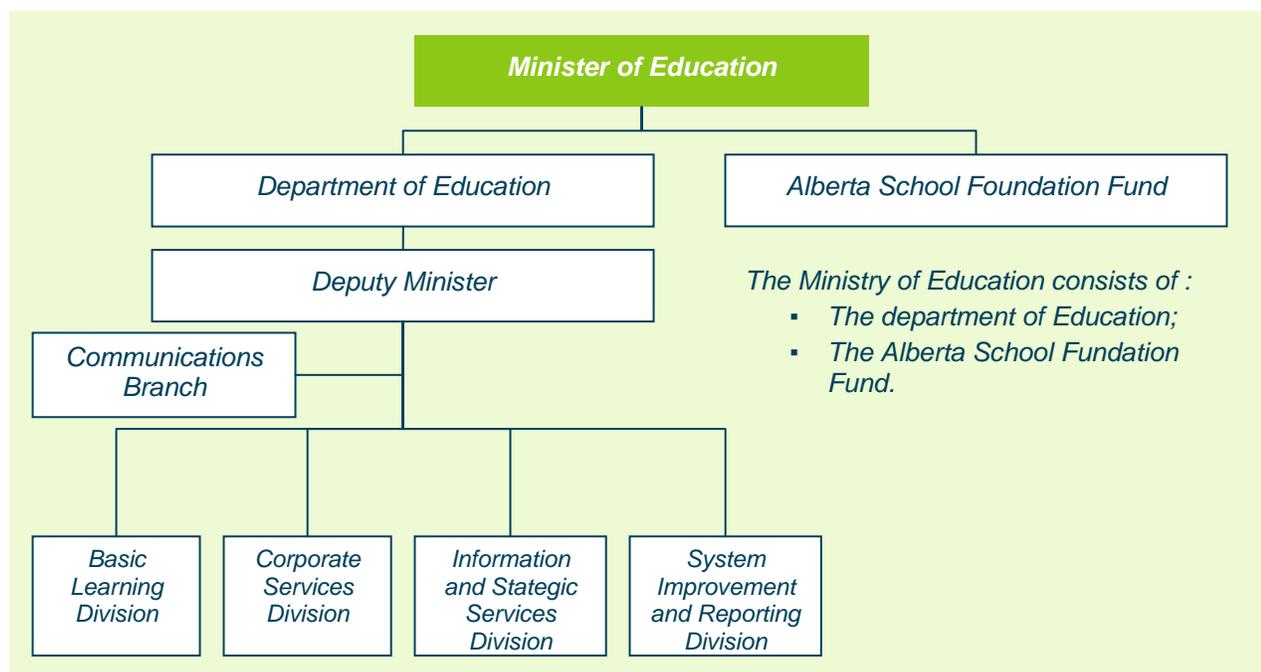
⁹ Ministry of Education, *Alberta Education. Annual Report 2004-2005*, p. 12-13,
<http://www.education.gov.ab.ca/annualreport/2005/introduction.pdf>

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

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

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

FIGURE 1 : STRUCTURE DU MINISTRY OF EDUCATION¹¹



■ Niveau local

- ◆ Commissions scolaires : écoles publiques, séparées et francophones

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

Même si la superficie du territoire et les types d'écoles sur lesquels elles exercent leur juridiction peuvent varier¹², les principales attributions des commissions scolaires et leur fonctionnement demeurent les mêmes :

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

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

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

- s'assurer que les écoles offrent un enseignement conforme aux exigences de la *School Act* et qu'elles fournissent des programmes optionnels en conformité avec les intérêts et besoins de la communauté et des élèves;
- superviser les écoles sous leur juridiction et approuver l'embauche et le licenciement des professeurs;
- distribuer équitablement les fonds alloués par le gouvernement;
- produire des rapports annuels sur la réussite des élèves dans les écoles supervisées¹³.

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

◆ Conseils de direction : écoles privées

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

Les écoles privées accréditées doivent présenter un plan triennal d'éducation au gouvernement et démontrer les résultats obtenus dans un rapport annuel (*Annual Education Results Report*). De plus, elles doivent fournir au *Ministry of Education* des rapports sur leur budget et leurs états financiers¹⁴.

◆ Charter boards : écoles à charte

Les *Charter boards* sont responsables d'opérer et de diriger une ou plusieurs écoles à charte. Ils doivent s'assurer que les écoles remplissent le mandat de leur charte et suivent les politiques et les réglementations provinciales en éducation. Ils sont responsables envers les élèves, les parents, la communauté et le *Ministry of Education*. Les *Charter boards* ont la responsabilité de nommer les directeurs d'école¹⁵. Les *Charter boards* doivent soumettre annuellement un rapport sur le budget (*Alberta Learning Budget Report Form*) et des rapports d'états financiers vérifiés par un vérificateur indépendant.

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

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

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

- ◆ Conseils scolaires : toutes les écoles publiques et à charte

Il est prévu par la *School Act* que toutes les écoles publiques et à charte d'Alberta¹⁶ doivent mettre sur pied un conseil scolaire (School council) qui comprend :

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

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

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

- les politiques scolaires (discipline, collecte de fonds, etc.);
- le développement de programmes d'enseignement ou d'activités à l'extérieur du programme;
- les budgets scolaires;
- l'emploi des évaluations sur la réussite afin d'améliorer l'apprentissage des élèves;
- les façons de rendre compte des progrès des élèves (bulletins ou autres¹⁷);
- autres.

1.2.3 Degré d'autonomie des écoles

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

■ Écoles publiques, écoles séparées et écoles francophones

- La gestion administrative est effectuée par les commissions scolaires qui veillent à l'application des règles définies par le *Ministry of Education*. Depuis la réforme Klein de 1994, le gouvernement de l'Alberta donne aux établissements scolaires une flexibilité sur le plan de la gestion politique et de leur budget¹⁸;

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

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

¹⁸ *Ibid.*

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

■ Écoles à charte et écoles privées accréditées

- Soustraites à la juridiction des commissions scolaires, les écoles à charte et les écoles privées accréditées sont administrées et gérées respectivement par le *Charter board* et le conseil de direction sous le contrôle du *Ministry of Education*. Ces écoles ont l'obligation de respecter les exigences provinciales en matière d'éducation. Elles sont tenues de rendre compte au *Ministry of Education* par le biais de rapports annuels budgétaires et en matière d'éducation¹⁹;
- Toutefois des cours et des programmes d'études propres à ces écoles et à leur juridiction peuvent être offerts.

■ Écoles privées inscrites

- Les écoles privées inscrites sont administrées et gérées par un conseil de direction, mais demeurent sous le contrôle du *Ministry of Education* ;
- Ces écoles ne sont pas tenues d'offrir une scolarisation basée sur l'*Alberta Programs of Study*²⁰ : elles élaborent leur propre programme éducatif²¹.

2 BRÈVE PRÉSENTATION DE LA RÉFORME SCOLAIRE

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

2.1 Historique de la réforme

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

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

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

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

²¹ *Ibid.*

clairs, de stratégies efficaces, de mesures de performance et l'amélioration des services aux clients²².

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

- l'insatisfaction des parents qui, soucieux d'assurer à leurs enfants une éducation de qualité et respectueuse des valeurs traditionnelles, réclamaient une plus grande participation dans le processus décisionnel, un système d'évaluation des élèves plus standardisé et plus de choix (par exemple la possibilité de créer des écoles à charte);
- l'insatisfaction des employeurs qui réclamaient que les compétences et les habiletés enseignées aux élèves et étudiants répondent plus aux besoins du marché du travail²³.

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

2.2 Contenu de la réforme

Les principaux changements apportés au système d'éducation par la réforme Klein en 1994 étaient plutôt de nature financière et administrative que pédagogique²⁴ :

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

Malgré des contestations majeures de plusieurs intervenants du secteur de l'éducation²⁵, ces grandes lignes ont été conservées par l'*Alberta Education* (prédécesseur du *Ministry of Education*). Elles sont présentées dans le plan d'affaires triennal de l'*Alberta Education* et le document cadre de politique en matière d'éducation. Une série d'amendements à la *School Act (Bill 19)* ont permis d'inscrire dans la loi les réformes présentées dans le plan triennal.

2.2.1 Plan d'affaires triennal

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

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

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

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

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

■ Compressions en éducation

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

■ Centralisation du financement

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

Un amendement à la *School Act* en 1994 (*Bill 19*) a permis la création de l'*Alberta School Foundation Fund*, vers lequel a été transférée cette capacité de percevoir des fonds destinés à l'éducation. L'*Alberta School Foundation Fund* s'assure ensuite de la redistribution des fonds vers les commissions scolaires. Prenant effet dès l'année scolaire 1995-1996, ce nouveau mode de distribution des revenus tirés des taxes à la propriété a attribué à toutes les commissions scolaires un montant égal par élève²⁷.

Il a été permis aux commissions scolaires séparées de ne pas participer à l'*Alberta School Foundation Fund* et de percevoir directement la taxe sur la propriété destinée aux écoles auprès des propriétaires fonciers de leur confession²⁸.

■ Diminution du pouvoir des commissions scolaires

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

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

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

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

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

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

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

■ Augmentation du pouvoir des écoles

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

■ Écoles à charte

Le *Bill 19* a inclus dans la *School Act* la possibilité de créer des écoles à charte. L'Alberta a été la première province canadienne à permettre les écoles à charte. Leur nombre est toutefois limité à 15³⁰.

■ Choix parental pour les écoles

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

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

À la suite du lancement du plan d'affaires triennal, l'*Alberta Education* a mandaté un groupe de travail (*Implementation Team on Accountability*) afin de mener une consultation auprès des Albertains sur leurs attentes en matière d'éducation. Sur cette base, un document cadre sur la façon d'organiser le mode de gestion du système d'éducation a été rédigé : *Accountability in Education Policy Framework* (1995³¹). L'esprit général de ce cadre de gestion était de favoriser la responsabilisation des autorités scolaires et des écoles tout en conservant de fortes prérogatives au *Ministry of Education* (standards de qualité, curriculum³²). Le cadre de gestion définit donc les responsabilités du *Ministry of Education*, des commissions scolaires et des écoles en matière de planification, de mesure de la performance et de communication des résultats. Ces exigences sont présentées dans le tableau ci-dessous.

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

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

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

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

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

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

2.3 Organisation de la réforme

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

3 ÉVALUATION ET SUIVI

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

- dans le cadre du Programme international pour le suivi des acquis des élèves administré par l'Organisation de coopération et de développement économique en 2003, les élèves albertains ont obtenu les meilleures notes (*ex æquo*) en lecture, le deuxième rang en mathématiques et le quatrième rang en sciences³³;
- dans le cadre du Programme d'indicateurs de rendement scolaire, programme cyclique d'évaluations pancanadiennes de la performance des élèves en mathématiques, en lecture et écriture, et en sciences organisées par le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), les élèves albertains se classent régulièrement au dessus de la moyenne canadienne en mathématiques et en sciences³⁴.

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

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

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

Il faut souligner qu'en ce qui concerne le programme d'évaluation annuelle des élèves, l'Alberta n'est pas la seule province à procéder à de pareils tests, cette pratique étant adoptée par la plupart des gouvernements provinciaux et territoriaux, pour éclairer leurs décisions administratives. Toutefois, ce qui, selon le *Ministry of Education*, fait la spécificité de l'Alberta, c'est la concordance entre les ressources pédagogiques (matériel didactique par exemple), les tests de rendement et le programme scolaire³⁵.

3.1 Tests de rendement

Les tests de rendement sont des tests provinciaux organisés par le *Ministry of Education* et administrés chaque année à tous les élèves de 3^e, 6^e et 9^e année. Étant donné que la présente étude concerne uniquement l'enseignement primaire, seules les évaluations des élèves de 3^e et de 6^e année primaire seront retenues. Les tests de rendement ne pouvant à eux seuls permettre d'évaluer complètement les acquis des élèves, les enseignants ont recours tout au long de l'année à plusieurs méthodes d'évaluation pour mesurer de façon plus complète l'apprentissage des élèves³⁶. Toutefois, les tests de rendement demeurent des indicateurs précieux pour le *Ministry of Education*, les écoles et les parents pour suivre l'évolution des résultats scolaires sur une base comparative. Les tests de rendement ont pour but :

- de déterminer si les élèves apprennent ce qu'ils sont censés apprendre;
- d'informer les Albertains du rendement des élèves, par rapport aux standards provinciaux;
- d'aider les écoles, les conseils scolaires et la province à surveiller et à améliorer le processus d'apprentissage³⁷.

3.1.1 Objet de l'évaluation

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

■ Élèves de 3^e année primaire : anglais et mathématiques

Le détail et le calendrier des tests administrés aux élèves de 3^e année primaire sont présentés dans le tableau 3³⁸.

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

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

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

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

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

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

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

Le détail et le calendrier des tests administrés aux élèves de 6^e année primaire sont présentés dans le tableau 4³⁹.

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

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

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

3.1.2 Mécanisme et outils d'évaluation

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

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

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

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

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

3.1.3 Résultats

Aux termes de chaque évaluation, les concepteurs rédigent un bref résumé du rendement des élèves aux tests de rendement. Ce rapport, destiné aux enseignants, met l'accent sur les forces des élèves et sur les aspects qui doivent être améliorés⁴⁰.

3.1.4 Suivi de l'évaluation

Le *Guide des parents* sur les tests de rendement provinciaux décrit ce que devrait être l'utilisation des résultats⁴¹. Cette description est intégralement reprise dans les lignes ci-dessous :

Un rapport détaillé sur les résultats est envoyé à toutes les écoles et autorités scolaires. Deux exemplaires du profil individuel des élèves sont aussi envoyés aux écoles, dont un est versé au dossier de l'élève et l'autre est destiné aux parents.

Le personnel des écoles, en collaboration avec le personnel de leur conseil scolaire, devrait examiner le rapport de l'école pour voir les tendances que révèlent les résultats et pour déterminer comment les programmes scolaires peuvent être améliorés. La direction, les enseignants, les parents et les membres de la communauté peuvent comparer les résultats des élèves, les résultats à l'échelle de l'école et les résultats à l'échelle du conseil scolaire, ainsi que d'autres données sur les élèves et les programmes, aux données des années précédentes. Ils peuvent se servir de ces données pour améliorer les possibilités d'apprentissage des élèves.

De même, il est bon que la commission scolaire et le conseil scolaire examinent le rapport de leur autorité scolaire pour voir comment les programmes peuvent être améliorés dans leur juridiction.

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

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

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

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

Par ailleurs, les tests de rendement des années antérieures ainsi que leurs clés de correction sont rendus publics afin que les enseignants et les élèves puissent les utiliser en salle de classe au cours de l'année scolaire. Ces documents sont disponibles sur le site du *Ministry of Education* pour les années 1998, 1999 et 2000⁴².

4 RELEVÉ DE PRATIQUES EXEMPLAIRES

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

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

BIBLIOGRAPHIE

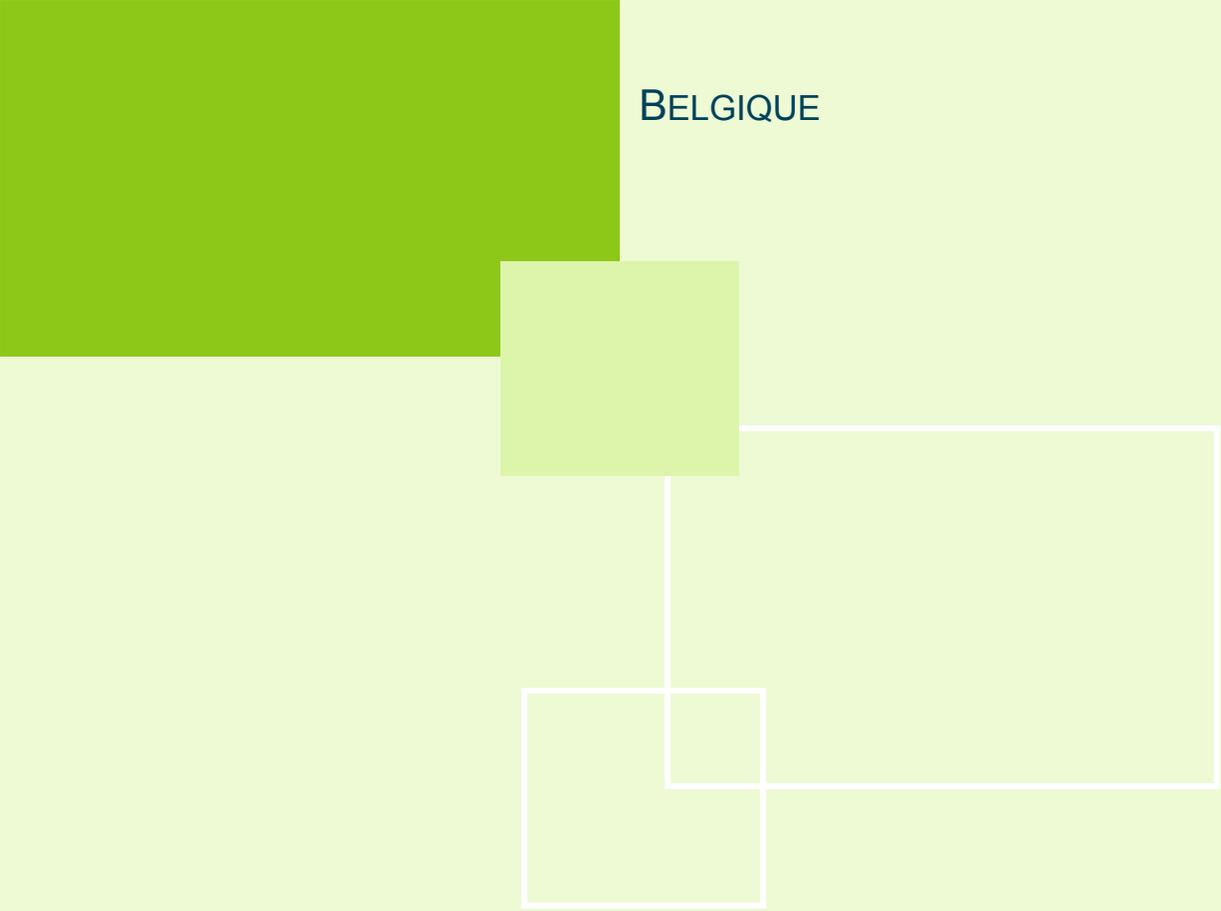
- ALBERTA EDUCATION (1995). *Accountability in Education, Policy Framework – June 1995*, Edmonton.
- AUDITOR GENERAL OF ALBERTA (Page consultée le 5 décembre 2005). *Annual Report of the Auditor General of Alberta, 1996*, [en ligne], <http://www.oag.ab.ca/pdf/ar1995-96.pdf>
- AUDITOR GENERAL OF ALBERTA (Page consultée le 5 décembre 2005). *Annual Report of the Auditor General of Alberta, 1997*, [en ligne], <http://www.oag.ab.ca/pdf/ar1996-97.pdf>
- BURGER John en coll. (Page consultée le 5 décembre 2005). « Implementation of the Alberta Accountability Framework ». *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 2000, n° 16, [en ligne], <http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/articles/berger.html>
- DUFOUR, Christian (1995). « La réforme Klein en Alberta », *Télescope*, volume 2, numéro 1, Observatoire de l'administration publique, ENAP.
- DUFOUR, Christian (1997). « La révolution Klein : éléments de bilan », *Coup d'œil*, volume 3, numéro 3, Observatoire de l'administration publique, ENAP.
- GOVERNMENT OF ALBERTA (1994). *Budget '94 : Securing Alberta's Future, The Financial Plan in Action*, Edmonton, Provincial Treasurer.
- LEVIN Benjamin et Jonathan YOUNG (1998). *The Rhetoric of Educational Reform*. Document présenté à la *Canadian Society for the Study of Education*, Ottawa.
- LEVIN Benjamin et Jonathan YOUNG (Page consultée le 5 décembre 2005). « The Origins of Educational Reform : A Comparative Perspective ». *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 1999, n° 12, [en ligne], <http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/articles/younglevin.html>
- MINISTRY OF EDUCATION (Page consultée le 5 décembre 2005). *K-12 Learning System Policy, Regulations and Forms Manual. Legislation Framework*, [en ligne], <http://www.education.gov.ab.ca/educationguide/pol-plan/polregs/legis.asp>
- MINISTRY OF EDUCATION (Page consultée le 5 décembre 2005). *Alberta Education, Public, Separate, Francophone and Charter Schools*, [en ligne], http://www.education.gov.ab.ca/ei/reports/pdf_files/eis1005p/eis1005pbody.pdf
- MINISTRY OF EDUCATION (Page consultée le 5 décembre 2005). *Opportunities for Choice in Education*, [en ligne], <http://education.gov.ab.ca/educationsystem/ourstudents/I.asp>
- MINISTRY OF EDUCATION (Page consultée le 5 décembre 2005). *Alberta Education. Annual Report 2004-2005*, [en ligne], <http://www.education.gov.ab.ca/annualreport/2005/introduction.pdf>
- MINISTRY OF EDUCATION (Page consultée le 5 décembre 2005). *Partners in Education*, [en ligne], <http://www.education.gov.ab.ca/educationsystem/ourstudents/II.asp>

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

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

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

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



BELGIQUE

BELGIQUE – COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

Depuis la révision de sa constitution en 1988, la Belgique est un État fédéral composé de trois Communautés liées à la langue et à la culture (flamande, française, germanophone) et de trois Régions (Flandre, Wallonie, Bruxelles-Capitale⁴³).

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

Le fédéralisme belge est bâti sur le concept d'équipollence des normes, c'est-à-dire que le niveau de pouvoir fédéral (belge) n'a aucune préséance par rapport aux entités fédérées. Un décret voté au Parlement wallon ne peut ainsi pas être contredit par une loi belge. De plus, comme les compétences des entités fédérées sont exclusives (en ce qui concerne leur territoire), une même compétence ne peut pas être détenue à la fois par les entités fédérées et par l'État belge⁴⁴.

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

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

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

Outre les niveaux de pouvoir fédéral, communautaire et régional, la structure politique belge se caractérise par 10 provinces et 589 municipalités. Parmi cet ensemble, la Communauté française de Belgique compte 5 provinces et environ 300 municipalités, elles aussi avec des compétences en matière d'éducation⁴⁵.

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

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

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

1 PRINCIPALES CARACTÉRISTIQUES DU SYSTÈME SCOLAIRE (ENSEIGNEMENT PRIMAIRE)

1.1 Partage des compétences entre les divers paliers du gouvernement

Depuis le 1^{er} janvier 1989, l'enseignement en Belgique est devenu une compétence « communautaire », c'est-à-dire dépendant des Communautés⁴⁶. Chaque communauté linguistique (flamande, française et germanophone) édicte ses propres normes légales et réglementaires.

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

Lors des accords de la Saint Quentin du 31 octobre 1992, une partie des compétences de la Communauté française de Belgique a été transférée à la Région wallonne⁴⁷ et à la Commission communautaire française⁴⁸. Parmi elles figurent la formation professionnelle et le transport scolaire.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.2.1 Enseignement primaire

En 2003-2004, l'enseignement primaire en Communauté française était composé de 1 750 écoles primaires⁵⁰ fréquentées par 305 652 élèves dont 42,5 % étaient inscrits dans les réseaux d'enseignement libre, 48 % dans le réseau organisé par les communes, 25 % dans le réseau organisé par la Communauté française et 0,3 % dans le réseau organisé par les provinces (voir section 1.2.2⁵¹).

L'enseignement primaire fait partie d'un continuum pédagogique qui commence à la première année de la maternelle et finit à la fin de la 2^e année du secondaire. Ce continuum est structuré en trois étapes⁵², chacune étant organisée en cycles⁵³.

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

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

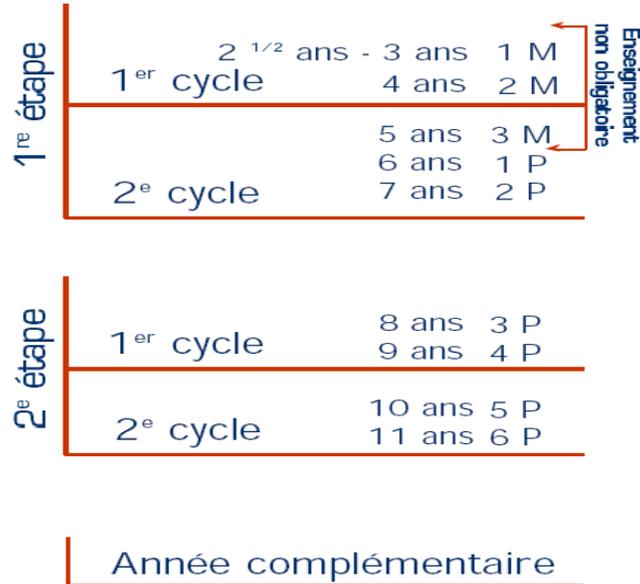
⁵¹ Communauté française, Service des statistiques, *Nombre d'élèves / étudiants par niveau et par réseau*, http://www.statistiques.cfwb.be/publications/pub0001/2003/documents/FR_Enseignementenchiffres2003-2004.xls

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

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

FIGURE 2 : LES STRUCTURES DE L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL⁵⁴

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



1.2.2 Institutions responsables de l'enseignement primaire

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

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

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

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

■ Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique

L'entité gouvernementale responsable de l'enseignement dans la Communauté française de Belgique est l'Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique⁵⁵. En son sein, quatre divisions se partagent la responsabilité en matière d'enseignement primaire :

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

■ Pouvoirs organisateurs, réseaux et organes de représentation

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

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

◆ Les pouvoirs organisateurs

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

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

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

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

nue) et aux établissements scolaires. Les compétences déléguées et le rôle effectif des PO varient selon les réseaux⁵⁸.

Il existe trois types de PO :

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

♦ Les réseaux

Les PO sont regroupés au sein de réseaux. Les établissements d'enseignement primaire peuvent appartenir à l'un des trois réseaux suivants selon le type de PO qui les administre⁵⁹ :

- le réseau de la Communauté française dont l'enseignement est organisé et financé par la Communauté française⁶⁰;
- le réseau officiel subventionné dont l'enseignement est organisé par les PO dépendant des pouvoirs locaux et subventionné par la Communauté française⁶¹;
- le réseau libre subventionné subdivisé⁶² en :
 - réseau libre confessionnel (98 % des PO libres) dont l'enseignement est organisé par les PO de nature confessionnelle et subventionné par la Communauté française;
 - réseau libre non confessionnel dont l'enseignement est organisé par des PO privés autres que confessionnels et subventionné par la Communauté française.

♦ Les organes de représentation

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

- au sein du réseau officiel subventionné, les PO sont représentés par deux organes de représentation travaillant en collaboration et ayant chacun leur champ de compétence :
 - le Conseil de l'enseignement des communes et provinces⁶³ est compétent en matière d'enseignement maternel et primaire, d'enseignement spécial et d'enseignement se-

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

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

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

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

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

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

condaire artistique à horaire réduit. Le Conseil de l'enseignement des communes et provinces assume ses responsabilités par tout moyen jugé adéquat, dont notamment l'aide sous forme de conseils et de consultations; la représentation du réseau et la participation aux concertations ministérielles prévues par l'article 5 du Pacte scolaire; les interventions auprès d'autorités publiques ou d'instances privées, la création de groupes de travail ou de commissions sur le plan local, provincial ou communautaire ainsi que l'organisation de recherches ou d'enquêtes, la publication de livres, de périodiques et de documents⁶⁴;

- le Conseil des pouvoirs organisateurs de l'enseignement officiel neutre subventionné⁶⁵ est compétent en matière d'enseignement secondaire de plein exercice ou à horaire réduit, d'enseignement supérieur, d'enseignement de promotion sociale, d'enseignement dispensé par les Centres psycho-médico-sociaux et par la Fédération sportive. Parmi ces établissements, seuls ceux qui dispensent un enseignement neutre, c'est-à-dire non confessionnel, entrent dans le champ de compétence du Conseil des pouvoirs organisateurs de l'enseignement officiel neutre subventionné. Ce dernier exerce son rôle en informant les pouvoirs organisateurs et les écoles à propos des réglementations et en les aidant à les appliquer, en les aidant à dégager des moyens complémentaires en encadrement, en favorisant la formation continue des enseignants, en promouvant et en accompagnant des expériences pédagogiques nouvelles, etc;
- le Secrétariat général de l'enseignement catholique⁶⁶ représente les PO du réseau libre confessionnel subventionné. Le Secrétariat général de l'enseignement catholique, ses fédérations et ses services assurent essentiellement trois fonctions : la représentation de l'enseignement catholique auprès des autorités publiques, l'organisation de services à destination des PO et des établissements pour les seconder dans leurs tâches pédagogiques, pastorales, administratives et organisationnelles et l'animation du projet spécifique de l'enseignement catholique;
- la Fédération des établissements libres subventionnés indépendants⁶⁷ représente les PO du réseau libre non confessionnel subventionné. La Fédération des établissements libres subventionnés indépendants assume essentiellement les fonctions suivantes : représenter les PO membres, assurer l'information et le soutien juridique vis-à-vis des membres, siéger à divers commissions ou conseils (conseils de l'éducation et de la formation, Fonds Social Européen, commissions zonales de réaffectation, etc.), participer à la négociation et à la concertation avec les différents cabinets, organiser des formations continues, y compris pour le fondamental⁶⁸.

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

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

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

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

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

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

■ Établissements ou écoles

Les termes *établissement* et *école* désignent l'entité administrative qui peut être répartie en plusieurs lieux d'implantation géographique. Une école ne peut être dirigée que par un seul directeur, quelque soit le nombre d'implantations qu'elle possède⁶⁹.

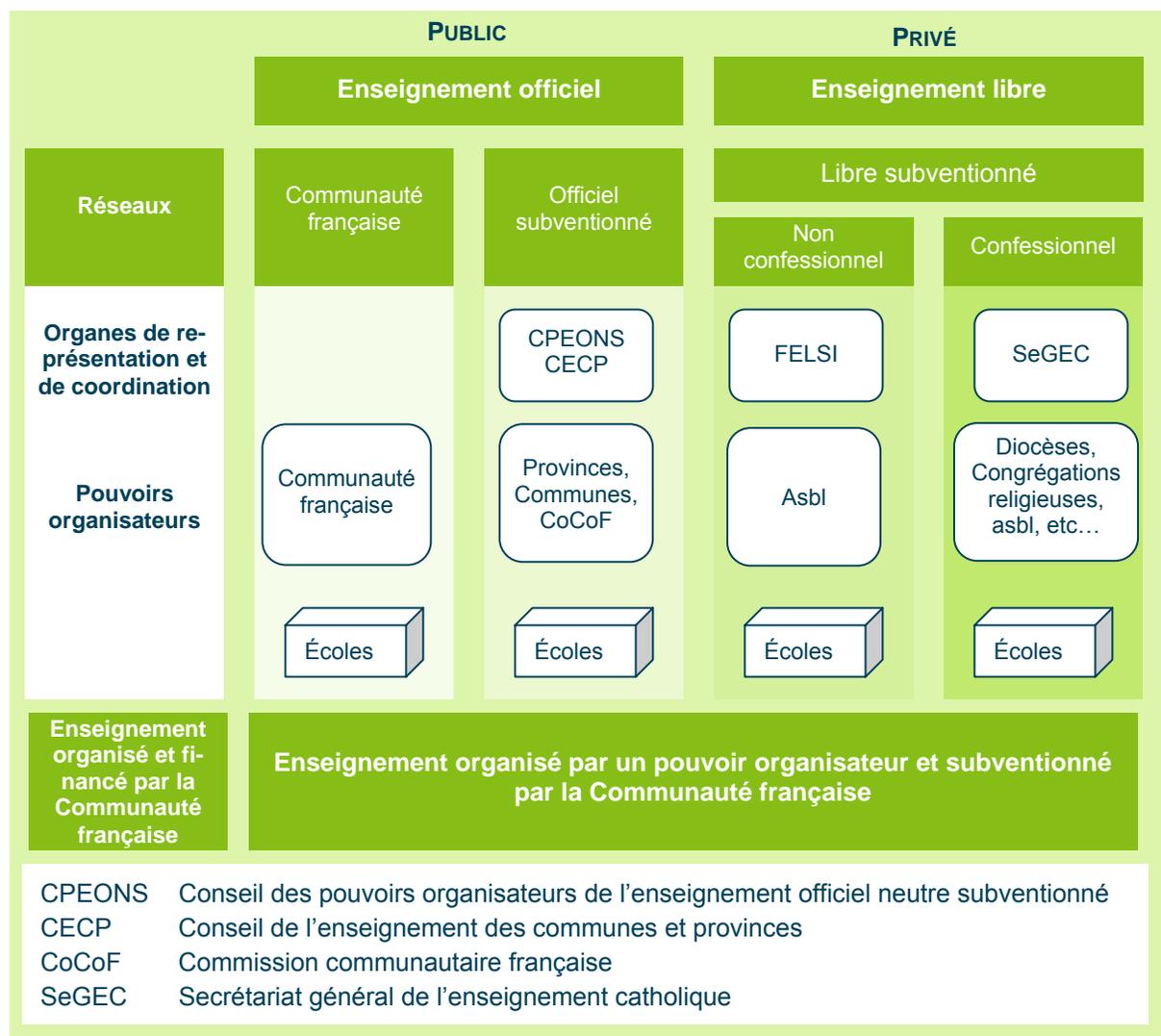
Les écoles sont déterminées :

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

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

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

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

FIGURE 3 : LES RÉSEAUX ET POUVOIRS ORGANISATEURS⁷⁰

1.2.3 Degré d'autonomie des écoles⁷¹

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

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

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

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

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

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

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

2 BRÈVE PRÉSENTATION DE LA RÉFORME SCOLAIRE

2.1 Historique de la réforme

Le système scolaire en Belgique se caractérise par une situation historique de décentralisation⁷². Au nom du principe constitutionnel de liberté d'enseignement, les parents peuvent choisir l'école de leur enfant et les écoles sont libres de définir leur propre projet pédagogique. La multiplicité des PO conduit à une grande variation dans les programmes et les méthodes d'enseignement. Il n'existe ni un programme commun ni des manuels obligatoires prescrits. Il en résulte une grande disparité de pratiques d'enseignement, d'énormes inégalités de résultats entre les élèves et une faible efficacité du système scolaire.

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

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

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

- le décret du 14 mars 1995 relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental;
- le décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement⁷³;
- le décret du 13 juillet 1998 portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement⁷⁴;
- le décret relatif au pilotage du système éducatif de la Communauté française de mars 2002⁷⁵;
- le décret du 20 juillet 2005 portant amélioration de l'encadrement dans l'enseignement maternel et primaire⁷⁶.

Ces réformes ont donné lieu à diverses évaluations⁷⁷ qui ont contribué en mai 2005 à l'adoption, par le gouvernement de la Communauté française, du Contrat pour l'école⁷⁸, texte définissant les nouvelles grandes orientations en matière de politique éducative jusqu'en 2013.

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

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

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

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

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

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

⁷⁸ Contrat pour l'école, 31 mai 2005.

2.2 Contenu de la réforme

2.2.1 Aperçu général du contenu du décret missions (1997)

D'après son exposé des motifs, le décret missions du 24 juillet 1997 aurait dû être « le premier de tous les textes législatifs organisant l'enseignement obligatoire⁷⁹ », car définissant les missions de l'enseignement, il est le « texte fondateur de tous les autres ». Le décret missions succède donc chronologiquement à une série de textes dont il devait logiquement être le prédécesseur. Pour éviter toute incohérence, le décret reprend au besoin les dispositions des textes qui le précèdent.

Le décret missions est, de l'avis des analystes⁸⁰, un texte original pour deux raisons. La première est qu'il est le premier texte légal à définir les objectifs de l'enseignement obligatoire. La deuxième raison est qu'il repose sur un large consensus parmi les acteurs du système éducatif : ses principes généraux s'inspirent en effet des conclusions des assises de l'enseignement et de l'éducation tenues en 1995 et rassemblant près de 1 100 acteurs du monde éducatif autour de la question des objectifs de l'enseignement.

Le décret missions confirme et stabilise donc une série de réformes partielles entamées dans les années 1990 tant sur le plan pédagogique que sur celui de l'organisation des écoles⁸¹. Le décret missions :

- détermine les objectifs de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire;
- instaure les mesures pour les atteindre. Celles-ci peuvent être regroupées autour des trois axes suivants⁸² : la transformation pédagogique, la réforme de l'organisation des établissements et le renforcement des droits et de l'égalité des élèves.

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

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

- promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves;
- s'approprier des savoirs et des compétences qui les amènent à prendre une place dans la société;
- préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures;
- assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale⁸³.

⁷⁹ Décret missions, exposé des motifs.

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

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

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

⁸³ Décret missions, article 6.

2.2.3 Transformation pédagogique

La transformation pédagogique opérée par le décret missions s'effectue, selon les analystes, à travers une tentative de « capitalisation d'une série de références antérieures dispersées à travers d'autres textes⁸⁴ ». Les principaux éléments de la transformation pédagogique sont la promotion d'une école de la réussite et la standardisation accrue du programme par le biais de la mise en œuvre des socles de compétences.

■ Promotion d'une école de la réussite

En promouvant l'école de la réussite, le gouvernement poursuit l'objectif suivant : « assurer à tous les enfants la maîtrise des fondements des compétences essentielles pour vivre et se développer dans la société du XXI^e siècle⁸⁵ ». Le décret missions poursuit les transformations déjà entreprises par le décret du 14 mars 1995 relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental. L'école de la réussite doit se réaliser à travers les éléments suivants : les axes pédagogiques, l'organisation en cycles et l'ajout exceptionnel d'une année complémentaire.

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

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

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

◆ L'organisation du parcours scolaire en cycles

Tel que mentionné dans la section 1.2.1 du présent document, le parcours scolaire est organisé en un continuum pédagogique structuré en 3 étapes, divisées en cycles (voir tableau ci-dessous). Ce dispositif pédagogique regroupant plusieurs années d'études vise à permettre à chaque enfant de parcourir sa scolarité de manière continue, à son rythme et sans redoublement⁸⁶.

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

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

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

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

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

TABLEAU 5 : ORGANISATION DE LA SCOLARITÉ EN CYCLES⁸⁷

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

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

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

■ Définition des socles de compétences

La définition des socles de compétences fait partie de la nouvelle stratégie adoptée pour assurer une plus grande cohérence dans les apprentissages pour toutes les écoles, et ce, quelle que soit leur appartenance. Ainsi, en conformité avec l'article 16 du décret missions, le gouvernement a mis sur pied des groupes de travail chargés de déterminer des socles de compétences. Ces derniers ont ensuite été soumis au Parlement qui a procédé à leur confirmation⁸⁸.

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

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

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

sont à construire, certifier et entretenir, au fil et aux termes de chacune des trois étapes, parce que considérées comme nécessaires à l'insertion sociale et à la poursuite des études⁸⁹ ».

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

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

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

2.2.4 Réforme de l'organisation des établissements

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

■ Confirmation de l'existence des réseaux

Les fédérations de PO existaient déjà dans les faits depuis les années 1990. Toutefois, c'est au décret missions que revient le mérite de les avoir formellement reconnues comme étant des « organes de représentation et de coordination des pouvoirs organisateurs⁹⁰ ». Par ce fait, le décret renforce les pouvoirs de ces organes centraux qui représentent les principaux réseaux de l'enseignement.

■ Création de conseils de participation

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

⁸⁹ Circulaire (2005-2006), p. 9.

⁹⁰ Décret missions, article 74.

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

La création des conseils de participation entre dans la logique de démocratisation de l'école et de concertation entre l'école et les différents acteurs concernés (notamment les parents). Pourtant, l'inclusion du PO au sein de cet organe a été contestée par certains groupes qui la voient comme favorisant « le contrôle direct des industriels et des financiers sur la formation des futurs travailleurs⁹¹ ».

■ **Élaboration de projets éducatifs, pédagogiques et d'établissement**

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

◆ **Projet éducatif**

Le projet éducatif présente l'ensemble des valeurs, des choix de société et des références à partir desquels un PO ou un organe de représentation et de coordination définit ses objectifs éducatifs⁹². Le projet éducatif doit être conforme aux objectifs définis par le décret missions. Il est élaboré par chaque PO ou par chaque organe de représentation et de coordination des PO.

◆ **Projet pédagogique**

Le projet pédagogique définit les visées pédagogiques et les choix méthodologiques qui permettent à un PO ou un organe de représentation et de coordination des PO de mettre en oeuvre son projet éducatif⁹³. Les axes majeurs du projet pédagogique sont définis par chaque PO ou par chaque organe de coordination et de représentation des PO.

Dans la pratique, le projet éducatif et le projet pédagogique sont souvent rassemblés dans un même document⁹⁴.

◆ **Programme d'études**

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

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

⁹² Décret missions, article 63.

⁹³ Décret missions, article 64.

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

compétences définis par l'Administration générale de l'éducation⁹⁵. En d'autres termes, les programmes sont la traduction des socles de compétences sur le plan des réseaux et des PO.

◆ Projet d'établissement

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

- des élèves inscrits dans l'établissement, de leurs caractéristiques tant culturelles que sociales, de leurs besoins et de leurs ressources dans les processus d'acquisition des compétences et savoirs;
- des aspirations des élèves et de leurs parents en matière de projet de vie professionnelle et de poursuite des études;
- de l'environnement social, culturel et économique de l'école;
- de l'environnement naturel, du quartier, de la ville, du village dans lesquels l'école est implantée⁹⁶.

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

2.2.5 Renforcement des droits et de l'égalité des élèves

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

Ces mesures ont été édictées pour limiter les pratiques de ségrégation utilisées par certains établissements scolaires qui, par exemple, n'acceptaient que les inscriptions des meilleurs élèves. Par exemple, dans l'enseignement officiel organisé par la Communauté française, les établissements sont tenus d'inscrire tout élève qui en fait la demande avant le 30 septembre. Tout refus d'inscription doit être accompagné d'une attestation indiquant les motifs du refus et l'indication des ressources auprès desquelles les parents peuvent obtenir de l'assistance dans leurs démarches d'inscription. Une copie de l'attestation doit être transmise à une Commission zonale des inscriptions⁹⁷.

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

Les nombreuses difficultés auxquelles s'est heurtée la mise en œuvre du décret missions (1997) ainsi que le constat du mauvais état de santé de l'enseignement ont conduit le gouvernement de la Communauté française à initier un ajustement de la réforme scolaire sous la forme d'un Contrat pour l'École (2005).

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

⁹⁶ Décret missions, article 67.

⁹⁷ Décret missions, article 80.

2.3 Organisation de la réforme⁹⁸

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

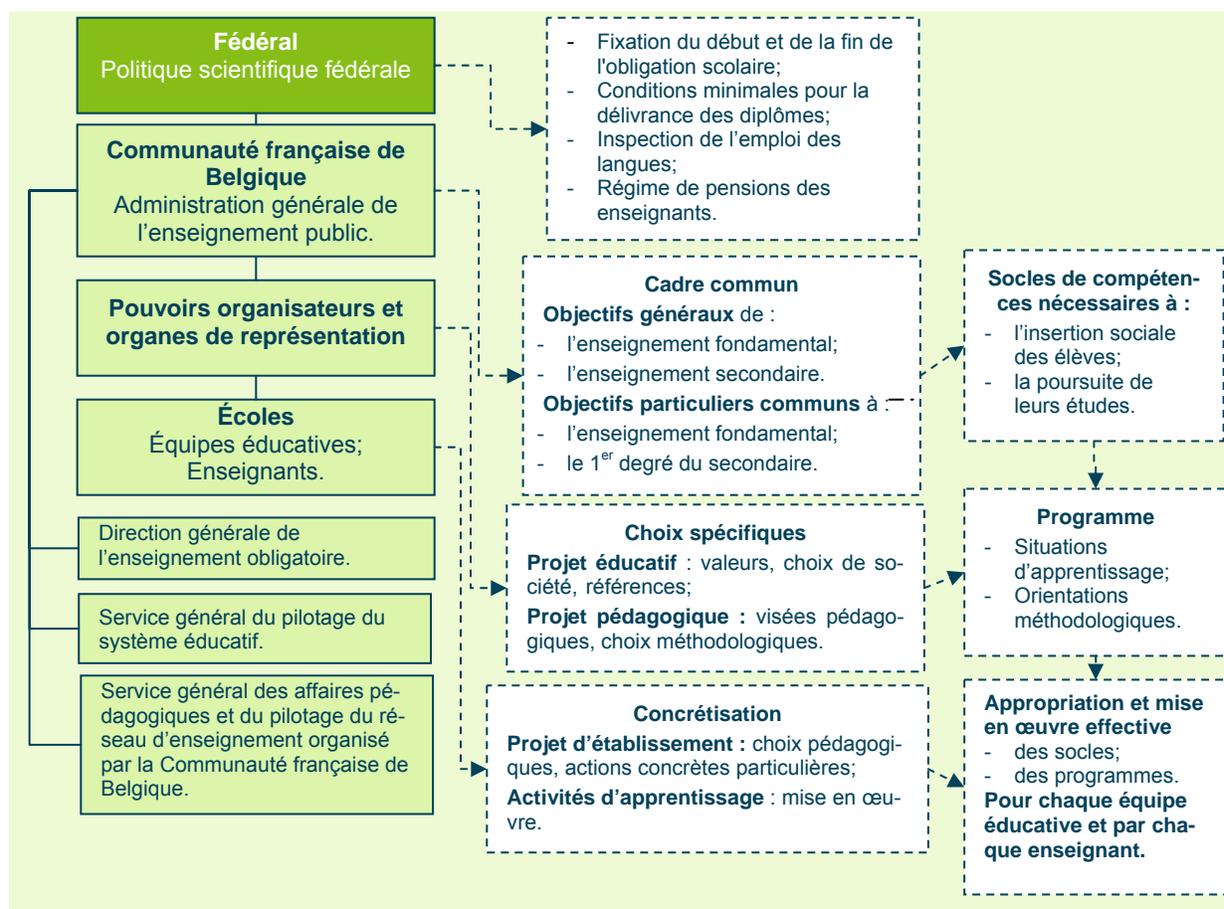
Les consultations ont révélé la volonté des enseignants de participer au système éducatif, le manque de clarté des précédentes réformes (école de la réussite, décret missions), la revendication d'outils pour appliquer ces réformes, les problèmes liés à la concurrence entre écoles et le manque récurrent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

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

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

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

**FIGURE 4 : L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL EN
COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE⁹⁹**



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

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

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

■ Déclaration commune¹⁰⁰

Le 29 novembre 2004, le gouvernement de la Communauté française et 21 organisations représentatives (partenaires sociaux interprofessionnels et communauté éducative) ont adopté une déclaration commune dans laquelle ils concrétisent leur volonté de définir un projet global et concerté pour l'éducation. Il s'agit de la déclaration commune, document de travail sur la base duquel devait se fonder le futur Contrat stratégique pour l'Éducation qui¹⁰¹ :

- cerne quatre principaux problèmes de l'enseignement;
- fixe six objectifs chiffrés à échéance 2013;
- propose les mesures à prendre pour atteindre ces objectifs;
- détermine trois principaux moyens pour mettre en œuvre ces mesures¹⁰².

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

Le 21 janvier 2005, soit 2 mois après l'adoption de la déclaration commune, le gouvernement a soumis le projet de Contrat stratégique pour l'Éducation¹⁰³ à une large consultation donnant lieu à une mobilisation générale des acteurs du monde de l'éducation :

- 7 soirées-débats auxquelles ont participé plus de 6 000 personnes¹⁰⁴;
- 1 000 enseignants qui ont nourri de leur réflexion et de leur expérience les colloques sur les manuels scolaires et sur la lecture;
- 1 373 contributions écrites dont celles de 124 d'organisations représentatives;
- 35 visites d'écoles et écoute de 40 associations;
- site Internet visité par 24 979 personnes¹⁰⁵;
- plus de 200 réunions;
- débats au Parlement, entre le gouvernement de la Communauté française et les Régions wallonne et bruxelloise ainsi qu'avec la Commission communautaire française.

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

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

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

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

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

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

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

2.3.2 Contenu du Contrat pour l'École

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

■ Problèmes majeurs de l'enseignement¹⁰⁶

Les quatre problèmes majeurs déterminés sont les suivants :

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

■ Objectifs¹⁰⁷

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

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

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

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

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

■ Les priorités du Contrat pour l'École : mesures concrètes, chiffrées et programmées¹⁰⁸

◆ 10 priorités du Contrat pour l'École

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

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

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

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

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

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

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

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

■ Moyens de mise en œuvre

Il est prévu qu'à partir de l'année scolaire 2012-2013, les montants dégagés dans le cadre du contrat stratégique pour l'Éducation devraient atteindre 40 millions d'euros annuellement. Plus de 96 % des nouveaux budgets sont consacrés à 4 mesures concernant uniquement le fondamental¹⁰⁹ :

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

2.3.3 Suivi du Contrat pour l'École

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

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

3 ÉVALUATION ET SUIVI

Un constat fait par le Contrat pour l'École est que les réformes qui ont marqué le système scolaire au cours de ces dernières années ont souffert d'un manque d'évaluation. Le « pilotage est largement déficitaire, chaque établissement, voire chaque enseignant, reste seul face à ses difficultés, pour les détecter comme pour y remédier¹¹⁰ ». La remarque similaire a été faite par certains analystes pour qui « on observe en Belgique francophone une faiblesse manifeste des dispositifs d'évaluation externe¹¹¹ ».

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

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

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

Cet état de fait s'expliquerait par l'exigence constitutionnelle de la liberté des PO et par la peur d'accentuer la concurrence entre les établissements scolaires¹¹². De plus, la multiplicité des niveaux de responsabilité dans le système ne permet pas toujours de savoir qui doit être responsable quand « quelque chose ne va pas¹¹³ ». Il faut également signaler le manque critique de données à tous les niveaux pour évaluer plus objectivement les pratiques dans le système¹¹⁴.

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

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

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

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

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

3.1.1 Commission de pilotage

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

■ Composition

À l'origine¹¹⁵, la commission de pilotage était composée de :

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

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

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

¹¹⁴ *Ibid.*

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

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

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

■ Mission

La commission de pilotage doit fonctionner dans le respect de la liberté en matière de méthode pédagogique. Le décret relatif au pilotage du système éducatif lui attribue 14 missions principales¹¹⁶. Seules celles qui sont directement liées à l'évaluation du système scolaire sont citées ci-dessous :

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

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

3.1.2 Comité stratégique

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

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

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

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

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

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

3.1.3 Groupe de dialogue

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

3.1.4 Centres de recherche

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

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

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

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

3.2 Consultation des enseignants (2003-2004)

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

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

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

que ce soit. L'enquête entreprise peu avant les élections pour le Parlement de la Communauté française de Belgique était probablement aussi destinée à éclairer le débat public préélectoral¹¹⁷.

■ Mécanisme et outils d'évaluation

La consultation s'est effectuée par le biais :

- d'un questionnaire ouvert envoyé par voie postale à 38 482 enseignants et à 1 625 directeurs du fondamental. Près de 6 000 personnes ont répondu¹¹⁸;
- de 2 journées d'analyse en groupe : parmi les 6 000 répondants au questionnaire, 600 avaient accepté de participer à ces journées. Soixante d'entre elles ont été sélectionnées de manière aléatoire parmi un échantillon de participants présélectionnés en tenant compte de la diversité des profils, des préoccupations et des expériences et sur le fait que leur récit portait bien sur une expérience concrète vécue par le narrateur. Cinq groupes de 12 enseignants ont alors été constitués et ont chacun participé à 2 journées d'analyse en groupe;
- d'une journée de dialogue entre les enseignants et les responsables institutionnels sous la médiation des chercheurs.

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

Durant ces journées, ce sont eux-mêmes qui ont analysé, avec l'aide méthodologique des chercheurs, les multiples facettes de leur propre métier, et qui ont formulé des propositions pratiques soumises entre-temps aux réactions et réflexions d'une trentaine de responsables institutionnels. Le métier d'enseignant a donc été étudié ici avec les enseignants, qui peuvent être considérés comme les coauteurs du rapport présenté aujourd'hui¹¹⁹.

■ Objet d'évaluation

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

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

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

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

Le questionnaire visait à :

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

Les deux journées de réflexion réunissant 60 enseignants visaient :

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

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

■ Résultats de l'évaluation

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

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

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

Réponses au questionnaire ¹²⁰	
Questions	Résultats
Changements occasionnés par la réforme dans le métier d'enseignant	<p>Modification de pratiques occasionnée par la réforme</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Oui pour 80 % des répondants, mais d'une manière qu'ils déplorent; ▪ Non pour 1/3 des répondants (refus ou impossibilité de l'appliquer, mauvaise compréhension, application de pratiques similaires bien avant la promulgation de la réforme, etc.) <p>Effets positifs de la réforme :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Elle fonctionne bien; ▪ Elle permet un meilleur suivi de l'enfant; ▪ Elle est efficace sur le plan pédagogique; ▪ Elle permet d'enrichir son expérience professionnelle. <p>Effets négatifs de la réforme</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Elle occasionne un surcroît de travail; ▪ Elle est négative pour les élèves; ▪ Elle provoque des frustrations, des remises en question; ▪ Elle est obscure et mal expliquée; ▪ Elle rend le travail en classe plus difficile; ▪ La tenue du journal de classe prend du temps; ▪ Elle rend plus difficile les relations entre enseignants.
Difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de la réforme	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pratiques pédagogiques; ▪ Difficulté d'appliquer la pédagogie différenciée (problèmes avec les socles de compétences, organisation de l'année complémentaire, réforme impraticable, travail en cycles difficile, relations à l'école surtout entre collègues); ▪ Surcharge de travail; ▪ Reconnaissance; ▪ Manque de moyens.

¹²⁰ Ces données ne sont pas exhaustives

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

Perspectives et propositions ¹²¹	
Thématiques	Propositions
Augmentation des moyens	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Moins d'élèves par classe; ▪ Davantage d'éducateurs spécialisés; ▪ Refinancement de l'école et plus de moyens matériels à l'école; ▪ Davantage de possibilité de se faire remplacer (formation, maladie); ▪ Davantage de surveillants; ▪ Procurer aux écoles les moyens de mettre en oeuvre la réforme; ▪ Davantage d'aide suppléante; ▪ Davantage d'aide administrative.
Réponses pédagogiques à apporter	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Constituer un programme plus clair; ▪ Stabiliser les méthodes de la réforme; ▪ Davantage d'activités culturelles, sportives et artistiques; ▪ Mieux prendre en compte les rythmes de l'enfant; ▪ Arrêter la réforme, retourner au traditionnel; ▪ Aménager les cours philosophiques; ▪ Supprimer le non redoublement; ▪ Réaliser des ateliers et des groupes de remédiation; ▪ Créer des outils d'exercices et d'évaluation; ▪ Instaurer des manuels scolaires; ▪ Supprimer les cycles; ▪ Alléger le programme.
Reconnaissance, autonomie et confiance	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autonomie pédagogique dans l'exercice du métier; ▪ Valoriser le métier; ▪ Écouter davantage les enseignants; ▪ Davantage suggérer qu'imposer, associer les enseignants à la réforme.
Améliorer le statut et revoir la carrière	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Augmentation salariale et remboursement des frais; ▪ Stabilisation de l'emploi, moins de réaffectations; ▪ Aide et soutien en fin de carrière.
Autres thématiques	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adapter la formation continuer; ▪ Revoir la formation initiale; ▪ Redéfinir les relations et les modes de communication au sein des écoles; ▪ Partenariat et clarification des rôles entre l'école et la société.

¹²¹ Ces données ne sont pas exhaustives.

**TABLEAU 8 : POINT DE VUE DES ACTEURS
INSTITUTIONNELS¹²²**

Questions	Synthèse des débats
<p>Où est le problème?</p> <p>Qu'est-ce qui est souhaitable?</p> <p>Comment faire?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Il ne faut pas se dégager du décret missions et du décret visant à la promotion d'une École de la réussite qui déterminent un cap général, mais procéder de manière moins directive et avec plus de clarté; ▪ Il est essentiel de garder un cap général; il ne faut surtout pas changer de paradigme d'action tous les trois ans. Il faut tabler sur le temps et jouer sur les possibilités et les moyens au service d'une même finalité; ▪ Il faut permettre aux enseignants de se réapproprier leur métier (notamment par des formations et des accompagnements) plutôt que de les contraindre. ▪ Il faut assurer une meilleure régulation du système scolaire en distinguant mieux les différents niveaux de responsabilité et en limitant les concurrences entre établissements. ▪ Les possibilités budgétaires sont prévisibles pour les prochaines années. Il ne faut pas créer de fausses attentes, mais prendre en compte les marges de manoeuvre et redéployer les moyens accessibles et prévisibles, en fonction du refinancement; ▪ Il faut être à l'écoute des enseignants. Il n'y pas de réforme envisageable sans eux.

■ Suivi de l'évaluation

À la suite de la consultation, la Commission de pilotage a émis un avis¹²³ dans lequel elle reconnaît le bien-fondé de plusieurs préoccupations des enseignants et se prononce sur certains moyens et mesures d'accompagnement. Ces mesures seront pour la plupart reprises dans le Contrat pour l'École (section 2 de la présente étude).

3.3 Évaluation externe de la Commission de pilotage

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

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

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

¹²² Ces données ne sont pas exhaustives.

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

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

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

3.3.1 Dispositif d'évaluation externe

■ Types d'évaluations externes

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

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

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

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

Les évaluations diagnostiques ont constitué la majeure partie du travail de la Commission de pilotage en matière d'organisation des évaluations. En 2003, la Commission de pilotage a établi un calendrier des évaluations externes valable jusqu'en 2007¹²⁴. La seule série d'évaluations prévue pour le niveau primaire dans ce calendrier a eu lieu en octobre 2005. Elle concernait les élèves

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

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

Le gouvernement de la Communauté française a décidé de mettre plus d'accent sur l'évaluation externe (voir Contrat pour l'École), l'objectif étant de disposer d'indicateurs sérieux pour évaluer objectivement la maîtrise des socles de compétences et des compétences terminales. Par conséquent, une évaluation en mathématiques et en lecture des élèves de 3^e année primaire est prévue pour octobre 2006¹²⁵.

Étant donné que les modalités d'évaluations externes demeurent les mêmes qu'avant la création de la commission de pilotage¹²⁶, l'examen d'une évaluation antérieure (la plus récente étant celle des élèves de 3^e primaire en histoire et géographie en novembre 2002) nous fournira les renseignements nécessaires sur le mécanisme et les outils, l'objet, les résultats ainsi que le suivi de l'évaluation.

■ Mécanisme et outils d'évaluation

◆ Mécanisme d'évaluation

De manière générale, les évaluations sont mises en place au sein de l'administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique sous la responsabilité du service général du pilotage du système éducatif, par des groupes de travail comprenant des représentants des différents réseaux d'enseignement, de l'inspection et des chercheurs en éducation. Tous les élèves de l'année ciblée, toutes écoles, toutes classes et tous réseaux confondus, participent simultanément à l'évaluation. Le processus se déroule comme suit¹²⁷ :

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

¹²⁵ Gouvernement de la Communauté française, *Communiqué de presse*,

http://www.gouvernement-francophone.be/dmdocuments/gcf_compres_130505.pdf

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

¹²⁷ La Commission de Pilotage du système éducatif, *Table Ronde 2*, http://www.agers.cfwb.be/@librairie/documents/infoagers/tables rondes_sup200505.pdf

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

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

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

♦ Outils d'évaluation

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

- avant l'administration des épreuves, le dossier d'évaluation¹²⁸ a été remis aux enseignants. Il comprend les outils suivants :
 - une explication des objectifs et de la procédure de l'évaluation (« mode d'emploi » des outils et consignes de passation de l'épreuve);
 - le carnet de test composant l'épreuve externe;
 - la grille de correction des épreuves¹²⁹;
 - une description des compétences évaluées;
- après l'administration des épreuves, les enseignants ont reçu :
 - des questionnaires adressés aux enseignants et aux élèves¹³⁰;
 - les résultats et commentaires¹³¹;

¹²⁸ Ministère de la Communauté française, Direction de la Recherche en éducation et du Pilotage interréseaux, *Évaluation externe en 3^e année de l'enseignement primaire. Éveil – formation historique et géographique - Dossier de l'enseignant*,

http://www.enseignement.be/@librairie/documents/EVAL/EXT/200211_3P/evalext76.pdf

¹²⁹ Ministère de la Communauté française, Direction de la Recherche en éducation et du Pilotage interréseaux, *Évaluation externe en 3^e année de l'enseignement primaire. Éveil – formation historique et géographique - Dossier de l'enseignant (Grille de correction)*,

http://www.enseignement.be/@librairie/documents/EVAL/EXT/200211_3P/evalext74.pdf

¹³⁰ Ministère de la Communauté française, Direction de la Recherche en éducation et du Pilotage interréseaux, *Évaluation externe en 3^e année de l'enseignement primaire*, p. 49-50,

http://www.enseignement.be/@librairie/documents/EVAL/EXT/200211_3P/evalext77.pdf

- les pistes didactiques¹³².

■ Objet d'évaluation

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

L'objectif poursuivi est de mettre en évidence :

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

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

Le tableau de la page suivante présente les savoirs et savoir-faire ayant fait l'objet de l'évaluation¹³³.

¹³¹ *Ibid.*

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

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

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

<p>Formation historique</p> <p><u>Savoir :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • L'organisation du temps. <ul style="list-style-type: none"> - Situer... des faits vécus par soi ou par des personnes proches (avant, après, pendant, plus tôt, plus tard, souvent, parfois, jamais) - <i>à certifier en fin d'étape I.</i> - Situer... des faits vécus par soi ou par d'autres personnes (chronologie, fréquence, durée, ancienneté) – <i>à certifier en fin d'étape II.</i> <p><u>Savoir-faire :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Utiliser des repères de temps (C9) <ul style="list-style-type: none"> - Des repères chronologiques : le découpage de la journée en heures ou de la semaine en jours (<i>à certifier en fin d'étape I.</i>) - Des repères chronologiques : le découpage de l'année en mois (<i>en construction durant l'étape I</i>) - Des repères fondés sur des événements marquants vécus par soi-même, par la classe ou par l'école (<i>en construction durant l'étape I.</i>) • Utiliser des représentations du temps (C10) <ul style="list-style-type: none"> - Calendrier de la semaine (<i>à certifier en fin d'étape I</i>) - Ligne du temps de la journée divisée en heures ou de la semaine divisée en jours (<i>à certifier en fin d'étape I.</i>) - Calendrier du mois ou de l'année (<i>en construction durant l'étape I</i>) - Ligne du temps de l'année scolaire divisée en mois (<i>en construction durant l'étape I.</i>) • Lire une trace du passé (C11) <ul style="list-style-type: none"> - L'identifier (<i>en construction durant l'étape I.</i>) - L'identifier et la classer en fonction de sa nature (<i>à certifier en fin d'étape II.</i>)
<p>Formation géographique</p> <p><u>Savoir :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Les composantes du paysage. Identifier : <ul style="list-style-type: none"> - Au moins deux aspect concrets relatifs à des éléments du paysage, à l'aménagement par l'homme ou aux activités de ce dernier – <i>à certifier en fin d'étape I.</i> - Bâtiments, champs, prairies, espaces boisés, voies de communication, surface plane ou accidentée, cours d'eau, vallée – <i>à certifier en fin d'étape II.</i> <p><u>Savoir-faire :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Utiliser des représentations de l'espace (C16) <ul style="list-style-type: none"> - Espace auquel on a un accès direct (ou non)¹ : dessin d'un plan, d'un itinéraire vécu dans cet espace sans nécessairement respecter les proportions (<i>à certifier en fin d'étape I ou d'étape II.</i>) - Plan de sa commune, carte de Belgique reprenant les différentes Régions, carte de l'Europe avec délimitation des états de l'Union, planisphère (<i>à certifier en fin d'étape II.</i>) • Localiser un lieu, un espace - Situer (C18) <ul style="list-style-type: none"> - Situation par rapport à soi et à des repères visuels : devant, derrière, à droite, à gauche, entre (<i>à certifier en fin d'étape I.</i>) - Situation par rapport à des repères définis sur un plan de commune, une carte de Belgique, de l'Europe,... (<i>à certifier en fin d'étape II.</i>) • Lire une image géographique (C20) <ul style="list-style-type: none"> - Rechercher les éléments dominants (<i>en construction durant l'étape I.</i>) - Distinguer photo aérienne et photo au sol (<i>à certifier en fin d'étape II.</i>)
<p>Mais encore....</p> <p><u>Savoir-faire commun aux deux disciplines :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer sa réponse et/ou son raisonnement (2.6., p. 78). <p><u>Outil complémentaire permettant la structuration du temps :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lire l'heure Lire l'heure ne fait pas partie des Socles de compétences en histoire et en géographie mais se trouve dans le domaine des grandeurs (voir 3.3.1, p. 30).

■ Résultats de l'évaluation

Bien que tous les élèves de 3^e primaire (50 000) aient passé les épreuves et que toutes aient été corrigées par leur enseignant respectif, l'analyse des résultats s'est effectuée uniquement sur un échantillon représentatif de 120 écoles comptant 2 961 élèves¹³⁴. Ces écoles ont été sélectionnées de façon aléatoire.

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

Le constat général qui se dégage de l'analyse des résultats est que les élèves font preuve d'une maîtrise partielle des compétences envisagées : ils parviennent généralement à effectuer un certain nombre de tâches « élémentaires » (lorsque l'information est donnée explicitement, lorsqu'il n'y a pas d'interprétation à effectuer, lorsqu'il n'est pas nécessaire de se décentrer, etc.), mais ils éprouvent de réelles difficultés lorsque les tâches se complexifient. Ceci se traduit par un nombre important d'élèves ne parvenant pas à réussir tous les items d'une question¹³⁶.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

■ Suivi de l'évaluation

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

Par ailleurs, tel que mentionné précédemment, l'objectif ultime des évaluations externes est de fournir à la commission de pilotage des données lui permettant de bâtir des indicateurs sérieux pour évaluer objectivement la maîtrise des socles de compétences et des compétences terminales. Le rapport d'activités de la commission de pilotage de 2004 indique que la construction du système d'indicateur est en cours¹³⁸.

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

BIBLIOGRAPHIE

- ADMINISTRATION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUES, DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE (Page consultée le 30 novembre 2005). *Organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire - Circulaire pour l'année scolaire 2005-2006*, [en ligne], http://www.adm.cfwb.be/fr/index.php?m=doc_view&do_id=1338
- ADMINISTRATION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE (Page consultée le 30 novembre 2005). *Guide de l'enseignement obligatoire en Communauté française*, [en ligne], http://www.agers.cfwb.be/gen/syst/structures/ensoblig/guide_entier.pdf
- ADMINISTRATION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE (Page consultée le 30 novembre 2005). *Page d'accueil*, [en ligne], http://www.agers.cfwb.be/gen/rap/annuaire_agers/index.asp
- ADMINISTRATION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE (Page consultée le 30 novembre 2005). *Structures de l'enseignement en Communauté française, Les réseaux et pouvoirs organisateurs*, [en ligne], <http://www.agers.cfwb.be/gen/syst/structures/reseaux/reseaux00.asp>
- APPEL POUR ÉCOLE DÉMOCRATIQUE (Page consultée le 30 novembre 2005). *Le décret qui officialise l'école duale*, [en ligne], <http://users.skynet.be/aped/Aped/Comm/Comm9703.html>
- ALTERÉDUC (Page consultée le 30 novembre 2005). *Contrat pour l'école : constats, démarche, budget et suivi*, [en ligne], <http://www.altereduc.be/contrat-pour-lecole-constats-demarche-budget-et-suivi-va10602.html>
- CENTRE D'ÉTUDES SOCIOLOGIQUES DES FACULTÉS UNIVERSITAIRES SAINT-LOUIS (Page consultée le 30 novembre 2005). *Consultation des enseignants du fondamental*, [en ligne], http://www.enseignement.be/@librairie/documents/publications/consultation_enseignants_2004/fondamental_rapportfinal.pdf
- CENTRE D'ÉTUDES SOCIOLOGIQUES, FACULTÉS UNIVERSITAIRES SAINT-LOUIS (Page consultée le 30 novembre 2005). *Le contrat stratégique pour l'éducation lecture du processus à partir des soirées-débats*, [en ligne], http://www.contrateducation.be/contenu_telechargements.asp
- CENTRE DE RECHERCHE ET D'INFORMATION SOCIOPOLITIQUES (Page consultée le 30 novembre 2005). *La structure de l'État fédéral*, [en ligne], <http://www.rbc.irisnet.be/crisp/fr/bschema.htm>
- COMMISSION DE PILOTAGE (Page consultée le 30 novembre 2005). *Rapport d'activités 2003*, [en ligne], http://www.enseignement.be/copi/rapport_activite_2003.pdf

- COMMISSION DE PILOTAGE (Page consultée le 30 novembre 2005). *Table Ronde 2*, [en ligne], http://www.agers.cfwb.be/@librairie/documents/infoagers/tables rondes_sup200505.pdf
- COMMISSION DE PILOTAGE (Page consultée le 30 novembre 2005). *Calendrier des évaluations externes*, [en ligne], <http://www.enseignement.be/copi/calendrier.asp>
- COMMISSION DE PILOTAGE (Page consultée le 30 novembre 2005). *Avis de la Commission de pilotage à propos de la consultation des enseignantes et enseignants du fondamental*, [en ligne], http://www.enseignement.be/@librairie/documents/publications/consultation_enseignants_2004/fondamental_avisCP.pdf
- COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE (Page consultée le 30 novembre 2005). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité : Communauté française de Belgique*, [en ligne], <http://www.oecd.org/dataoecd/53/11/32025520.pdf>
- COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE (Page consultée le 30 novembre 2005). *Contrat pour l'École*, [en ligne], <http://www.contrateducation.be/documents/contratecole.pdf>
- COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE (Page consultée le 30 novembre 2005). *Déclaration commune entre le gouvernement de la Communauté française, les organisations représentatives de la communauté éducative et les partenaires sociaux : objectifs, principes généraux et priorités du contrat stratégique pour l'éducation*, [en ligne], http://www.contrateducation.be/documents/declaration_commune.pdf
- COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE (Page consultée le 30 novembre 2005). *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement, 24 juillet 1997*, [en ligne], http://www.cdadoc.cfwb.be/RechDoc/docForm.asp?docid=764&docname=19970724_s21557
- COMMUNAUTÉ FRANÇAISE (Page consultée le 30 novembre 2005). *Décret du 16 avril 1999 portant confirmation des socles de compétences et modifiant la terminologie relative à la compétence exercée par le parlement en application des articles 16, 25, 26, 35 et 43 du décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*, [en ligne], <http://reflex.raadvst-consetat.be/reflex/pdf/Mbbs/1999/08/27/63588.pdf>
- COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE (Page consultée le 30 novembre 2005). *Décret portant amélioration de l'encadrement dans l'enseignement maternel et primaire, 20 juillet 2005*, [en ligne], <http://www.pcf.be/req/info/document?type=DECCCF&no=129&legisorsess=2004-2005&nodoc=741>

- COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE (Page consultée le 30 novembre 2005). *Décret portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement, 13 juillet 1998*, [en ligne], <http://www.cdadoc.cfwb.be/RechDoc/docForm.asp?docid=1373&docname=19980713s22229>
- COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE (Page consultée le 30 novembre 2005). *Décret relatif au pilotage du système éducatif de la Communauté française*, [en ligne], <http://www.cdadoc.cfwb.be/cdadocrep/pdf/2002/20020327s26663.pdf>
- COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE (Page consultée le 30 novembre 2005). *Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, ci-après décret missions*, [en ligne], <http://www.cdadoc.cfwb.be/RechDoc/docForm.asp?docid=764&docname=19970724s21557>
- COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE (Page consultée le 30 novembre 2005). *Projet de Contrat stratégique pour l'Éducation*, [en ligne], <http://www.contrateducation.be/documents/projet.pdf>
- COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, SERVICE DES STATISTIQUES (Page consultée le 30 novembre 2005). *Enseignement en chiffres*, [en ligne], http://www.statistiques.cfwb.be/publications/pub0001/2003/documents/FR_Enseignementenchiffres2003-2004.xls
- COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, SERVICE DES STATISTIQUES (Page consultée le 30 novembre 2005). *Nombre d'élèves / étudiants par niveau et par réseau*, [en ligne], http://www.statistiques.cfwb.be/publications/pub0001/2003/documents/FR_Enseignementenchiffres2003-2004.xls
- COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, SERVICE DES STATISTIQUES (Page consultée le 30 novembre 2005). *Structure des établissements par niveau et par réseau*, [en ligne], http://www.statistiques.cfwb.be/publications/pub0001/2003/documents/FR_Enseignementenchiffres2003-2004.xls
- CONSEIL DE L'ENSEIGNEMENT DES COMMUNES ET PROVINCES (Page consultée le 30 novembre 2005). *Page d'accueil*, [en ligne], <http://www.cecp.be>
- CONSEIL DE L'ENSEIGNEMENT DES COMMUNES ET PROVINCES (Page consultée le 30 novembre 2005). *Objectifs*, [en ligne], <http://www.cecp.be/APropos/Objectifs/ObjectifsMenu.html>
- CONSEIL DES POUVOIRS ORGANISATEURS DE L'ENSEIGNEMENT OFFICIEL NEUTRE SUBVENTIONNÉ (Page consultée le 30 novembre 2005). *Page d'accueil*, [en ligne], <http://www.cpeons.be/>

- DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE (Page consultée le 30 novembre 2005). *Organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire, Circulaire pour l'année 2005-2006*, [en ligne], http://www.adm.cfwb.be/fr/index.php?m=doc_view&do_id=1329
- DUPRIEZ, Vincent (Page consultée le 30 novembre 2005). *La place de l'évaluation comme ressource pour le pilotage des systèmes scolaires : état des lieux en Belgique francophone et en Angleterre*, [en ligne], http://www.girsef.ucl.ac.be/Cahiers_CREF/035cahier.2.pdf
- DRAELANTS, Hugues et Christian MAROY (2002). *Analyse de l'évolution des modes de régulation institutionnalisée dans le système éducatif de la Communauté française de Belgique*, Louvain, GRISEF, Université catholique de Louvain.
- ENSEIGNEMENT EN COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE (Page consultée le 30 novembre 2005). *Page d'accueil*, [en ligne], www.enseignement.be
- FÉDÉRATION DES ÉTABLISSEMENTS LIBRES SUBVENTIONNÉS INDÉPENDANTS (Page consultée le 30 novembre 2005). *Missions actuelles*, [en ligne], <http://www.felsi.be/missions.htm>
- FÉDÉRATION DES ÉTABLISSEMENTS LIBRES SUBVENTIONNÉS INDÉPENDANTS (Page consultée le 30 novembre 2005). *Page d'accueil*, [en ligne], <http://www.felsi.be>
- FÉDÉRATION DES ÉTABLISSEMENTS LIBRES SUBVENTIONNÉS INDÉPENDANTS (Page consultée le 30 novembre 2005). *Projet éducatif et pédagogique de la Fédération des établissements libres subventionnés indépendants*, [en ligne], <http://www.felsi.be/projet.htm>
- FédEFoC (Page consultée le 30 novembre 2005). *Programme intégré d'étude et les socles de compétences*, [en ligne], <http://www.segec.be/fedefoc/publications/PI.pdf>
- GOUVERNEMENT DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE (Page consultée le 30 novembre 2005). *Communiqué de presse*, [en ligne], http://www.gouvernement-francophone.be/dmdocuments/gcf_compres_130505.pdf
- GOUVERNEMENT DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE (Page consultée le 30 novembre 2005). *Loi du 29 juin 1983 concernant l'obligation scolaire*, [en ligne], <http://www.cdadoc.cfwb.be/RechDoc/docForm.asp?docid=284&docname=19830629s09547>
- GROOTAERS, Dominique (1998). *Histoire de l'enseignement en Belgique*, Bruxelles, CRISP.
- MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, DIRECTION DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION ET DU PILOTAGE INTERRÉSEAUX (Page consultée le 30 novembre 2005). *Évaluation externe en 3^e année de l'enseignement primaire*, [en ligne], http://www.enseignement.be/@librairie/documents/EVAL/EXT/200211_3P/evalext76.pdf

- MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, BUREAU INTERNATIONAL DE L'ÉDUCATION (Page consultée le 30 novembre 2005). *Le développement de l'éducation*, [en ligne], http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Natreps/reports/belgique_com_fr.pdf
- MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, DUPRIEZ V. ZACHARY M.D. (1998). « Le cadre juridique et institutionnel de l'enseignement », *Courrier hebdomadaire du CRISP*.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES, DIRECTION DE L'ÉDUCATION (Page consultée le 30 novembre 2005). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité. Note de synthèse : Communauté française de Belgique*, [en ligne], <http://www.oecd.org/dataoecd/53/11/32025520.pdf>
- SECRETARIAT GÉNÉRAL DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE EN COMMUNAUTÉS FRANÇAISE ET GERMANOPHONE (Page consultée le 30 novembre 2005). *Loi du 29 mai 1959 modifiant certaines dispositions de la législation de l'enseignement*, [en ligne], http://www.segec.be/fedefoc/podiro/cf_pacte%20scolaire.htm
- SECRETARIAT GÉNÉRAL DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE (Page consultée le 30 novembre 2005). *Page d'accueil*, [en ligne], <http://www.segec.be>
- WIKIPÉDIA - L'ENCYCLOPÉDIE LIBRE (Page consultée le 30 novembre 2005). *Belgique*, [en ligne], http://fr.wikipedia.org/wiki/Politique_de_la_Belgique

ANNEXE I : LES STRUCTURES DE L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL¹³⁹

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

1 ^{re} étape	1 ^{er} cycle	2 1/2 ans - 3 ans	1 M
		4 ans	2 M
2 ^e cycle		5 ans	3 M
		6 ans	1 P
		7 ans	2 P

Enseignement
non obligatoire

2 ^e étape	1 ^{er} cycle	8 ans	3 P
		9 ans	4 P
2 ^e cycle		10 ans	5 P
		11 ans	6 P

Année complémentaire

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

ANNEXE II : ORGANISATION DE LA SCOLARITÉ EN CYCLES¹⁴⁰

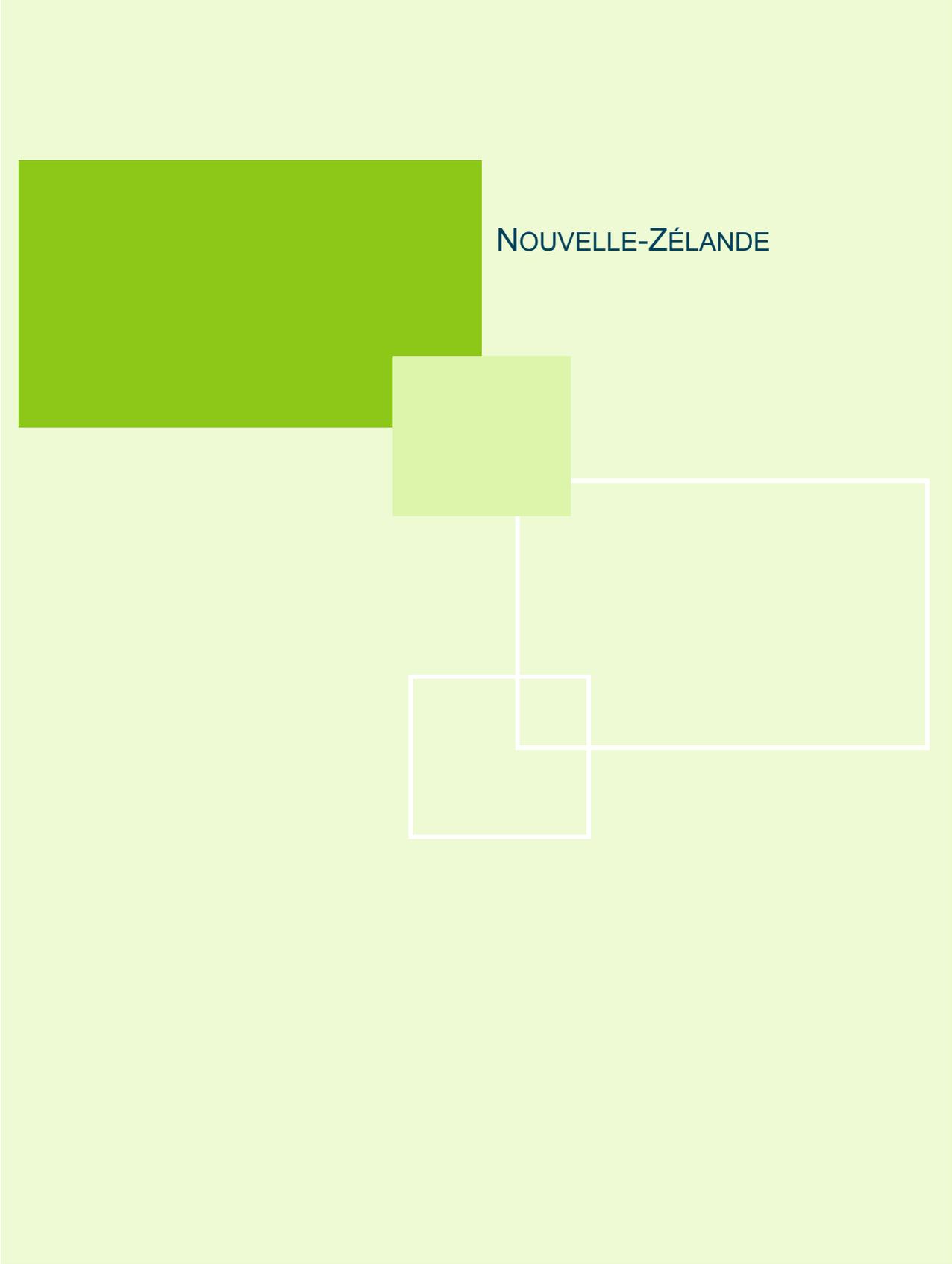
Étape 1	1 ^{er} cycle	de l'entrée en maternelle à l'âge de 5 ans	en application depuis le 1 ^{er} septembre 2000
	2 ^e cycle	de l'âge de 5 ans à la fin de la 2 ^e année primaire	
Étape 2	3 ^e cycle	3 ^e et 4 ^e années primaires	en application à partir du 1 ^{er} septembre 2007
	4 ^e cycle	5 ^e et 6 ^e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

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

ANNEXE III : LA STRUCTURE DE L'ÉTAT FÉDÉRAL ¹⁴¹

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

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



NOUVELLE-ZÉLANDE

NOUVELLE-ZÉLANDE

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

C'est en 1989 qu'a été mise sur pied la forme actuelle de répartition du pouvoir. La Nouvelle-Zélande s'est alors dotée d'un système de gouvernement local comptant deux paliers : au niveau supérieur se trouvent les conseils régionaux; au second niveau, les autorités territoriales¹⁴².

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

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

Les autorités territoriales ne sont pas des subdivisions des conseils régionaux. Elles peuvent parfois chevaucher deux régions. Parmi les 74 autorités territoriales, on dénombre 16 conseils de ville, 57 conseils de district et le conseil de l'Île de Chatham¹⁴³. Cinq des autorités territoriales¹⁴⁴ sont aussi des autorités unitaires. Cela signifie qu'elles cumulent à la fois les attributions d'autorité territoriale et de conseil régional.

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

La Nouvelle-Zélande couvre une superficie de 268 680 km² et sa population est d'environ 4 millions d'habitants (2005).

1 PRINCIPALES CARACTÉRISTIQUES DU SYSTÈME SCOLAIRE (ENSEIGNEMENT PRIMAIRE)

1.1 Partage des compétences entre les divers paliers du gouvernement

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

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

¹⁴³ *Chatham Island County Council*.

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

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

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

La population scolaire en Nouvelle-Zélande étant diversifiée, le système d'éducation néo-zélandais doit répondre aux besoins des communautés anglaises, maoris et dites « du Pacifique¹⁴⁶ ». Ce système a pour mission d'assurer aux enfants une éducation de qualité dans laquelle les possibilités scolaires les amèneront à évoluer dans une société connaissante et influente, à réduire les inégalités sociales et à réussir leur vie¹⁴⁷.

La Nouvelle-Zélande possède un système d'éducation majoritairement subventionné par le gouvernement¹⁴⁸. Gratuit jusqu'à l'âge de 19 ans (jusqu'à 21 ans si l'élève a recours à une éducation spécialisée due à un handicap), ce système est divisé en trois secteurs :

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

La scolarité est obligatoire pour les enfants et les jeunes âgés de 6 à 16 ans¹⁵¹. Toutefois, il n'est pas rare qu'un enfant soit admis en classe dès l'âge de 5 ans et que le jeune adulte achève ses études obligatoires vers 18-19 ans.

1.2.1 Enseignement primaire

En 2004, l'enseignement primaire néo-zélandais comprenait 2 127 écoles publiques primaires et 44 écoles privées¹⁵². L'école publique était fréquentée par 444 107 élèves et 6 089 étaient inscrits à l'école privée.

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

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

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

¹⁴⁷ Ministry of Education, *Schooling in New Zealand : A Guide*, p. 3-4,

<http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout=document&documentid=6169&indexid=1072&indexparentid=1000>

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

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

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

¹⁵¹ New Zealand's Research Archive, *Education Act 1989*,

<http://rangi.knowledge-basket.co.nz/gpacts/public/text/1989/an/080.html> New Zealand Immigration Service, *03 Education : Everything you Need to Know About the Education System in New Zealand*, p. 5,

<http://www.immigration.govt.nz/NR/rdonlyres/CF33D2BC-44E5-49C3-B124-8ABD8B24C12B/0/Education.pdf> Ministry of Education, *Schooling in New Zealand : A Guide*, p. 5,

<http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout=document&documentid=6169&indexid=1072&indexparentid=1000>

¹⁵² Ministry of Education, *Number of Schools at 1 July 2004*,

<http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout=document&documentid=6845&indexid=6848&indexparentid=5611>

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

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

Certaines écoles offrent leur enseignement par correspondance permettant ainsi l'accès à l'éducation aux élèves qui autrement en auraient été privés à cause de l'éloignement des centres scolaires, de problèmes de santé ou de besoins spécifiques¹⁵³. L'occasion est également offerte aux parents ou aux tuteurs d'enseigner à leurs enfants (école à domicile), mais cette option ne représente que 1 % des inscriptions scolaires¹⁵⁴. Dans le cas de l'école à domicile, les parents reçoivent l'aide du gouvernement pour assurer les dépenses liées à l'enseignement.

La scolarité primaire s'organise de la façon suivante¹⁵⁵ :

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

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

1.2.2 Institutions responsables de l'enseignement primaire

Le modèle administratif scolaire actuel de la Nouvelle-Zélande est appliqué aux écoles publiques et intégrées¹⁵⁶. Il fait de ce pays le seul à ne pas avoir d'intermédiaire entre le gouvernement et les écoles¹⁵⁷. Cette décentralisation de la gestion permet une implication plus active de la population, en particulier des parents, dans l'enseignement primaire. En effet, l'administration des écoles

¹⁵³ Ministry of Education, *Schooling in New Zealand : A Guide*, p.9,

<http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout=document&documentid=6169&indexid=1072&indexparentid=1000>

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

¹⁵⁵ Ministry of Education, *Schooling in New Zealand : A Guide*, p. 6,

<http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout=document&documentid=6169&indexid=1072&indexparentid=1000>

¹⁵⁶ Education Review Office, *School Governance and Student Achievement June 1999*, p. 2,

<http://www.ero.govt.nz/Publications/eers1999/schoolgovn/schoolgov.htm>

¹⁵⁷ *Ibid.*, p. 9.

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

■ Ministry of Education

Le gouvernement néo-zélandais exerce sa compétence en matière d'éducation par le biais du MOE¹⁵⁸. En ce qui concerne l'enseignement primaire, le MOE :

- représente la couronne en sa qualité de propriétaire des écoles publiques;
- assure le financement des écoles publiques¹⁵⁹ et fournit également des subventions aux écoles privées;
- détermine les différents types d'écoles¹⁶⁰;
- fixe certains standards quant aux programmes d'études, à la gestion des écoles et aux relations entre écoles et élèves (frais de scolarité, marge de manœuvre des écoles quant à l'admission des élèves, etc.);
- donne des avis politiques au gouvernement et aux écoles à propos de questions pertinentes à son mandat;
- développe le programme pédagogique et scolaire attribué à l'ensemble des écoles et veille à sa bonne application¹⁶¹.

■ Conseils d'administration

Toutes les écoles doivent se doter d'un conseil d'administration¹⁶² élu tous les trois ans par les parents des élèves. Il est composé de parents, de représentants de la communauté locale, du directeur de l'école et de professeurs. Chaque conseil d'administration a pour mandat de :

- gérer le financement accordé à son école et pourvoir au bon fonctionnement de celle-ci;
- produire un rapport annuel de leurs activités qu'il soumet à la communauté et au MOE¹⁶³;
- rédiger une charte conforme aux lignes directrices du *National Education Guidelines*¹⁶⁴. La charte comprend :
 - les objectifs nationaux en éducation;

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

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

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

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

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

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

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

- des énoncés de politiques en matière d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation;
- des énoncés définissant le programme national d'études (domaines de connaissance, savoirs à développer, niveau de savoir ou de connaissances à atteindre annuellement par les élèves);
- les lignes directrices pour l'administration des écoles¹⁶⁵.

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

Le rôle des conseils d'administration suscite de nombreuses interrogations notamment au sein de l'*Education Review Office* (ERO) qui a relevé des faiblesses dans la compréhension du mandat et dans l'exercice des fonctions de certains d'entre eux. Liées, entre autres, au manque d'expertise des membres des conseils, ces lacunes ont mené à l'amendement de l'*Education Act* (1989) qui prévoit désormais l'assistance d'un spécialiste au sein des conseils d'administration si le besoin se fait ressentir et ce, pour une période délimitée¹⁶⁶.

■ Education Review Office

Créé par l'*Education Act* (1989), l'ERO¹⁶⁷ est une agence indépendante du MOE dont le rôle est de vérifier la qualité des services offerts dans les écoles, y compris les écoles primaires et dans les services à la petite enfance. Le fonctionnement de l'ERO est présenté plus en détail à la section 3.1.2.

■ Bureau de vérification (*Audit Office*)

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

1.2.3 Degré d'autonomie des écoles

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

■ Règles communes aux écoles

- Toutes les écoles doivent s'inscrire dans le *New Zealand Curriculum Framework* (NZCF) établi par le ministère. Le NZCF, qui fixe les apprentissages, compétences et attitudes à acquérir par les étudiants¹⁶⁸, est une pièce maîtresse de la réforme qui sera présentée en détail dans la section 2;

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

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

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

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

- Les conseils d'administration de chacune des écoles, qui fixent les priorités et gèrent les budgets, doivent élaborer une charte conforme aux lignes directrices du gouvernement en matière d'administration et d'objectifs d'enseignement;
- Les années de scolarité obligatoire, le calendrier scolaire et l'interdiction de la punition corporelle sont imposés par le ministère. Il en va de même des procédures et modalités de suspension, d'exclusion ou d'expulsion d'un élève¹⁶⁹;
- Puisque les parents sont libres de choisir l'école que fréquenteront leurs enfants, le ministère balise aussi la manière de gérer les surplus d'inscriptions qui pourraient survenir dans certaines écoles¹⁷⁰.

■ Règles spécifiques aux écoles publiques et intégrées

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

- les effectifs professoraux sont déterminés par le MOE, qui fournit le financement lié à leur embauche;
- le ministère distribue à chaque école publique un budget de fonctionnement. Les conseils d'administration des écoles ont le loisir de fixer leurs propres priorités et de gérer ce budget comme ils l'entendent – ils peuvent même s'en servir pour embaucher plus de professeurs;
- les employeurs des professeurs sont les conseils d'administration des écoles. Leurs conditions d'emploi sont toutefois fixées dans une convention collective dont les deux parties signataires sont le syndicat¹⁷¹ des professeurs et le gouvernement.

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

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

■ Règles spécifiques aux écoles indépendantes

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

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

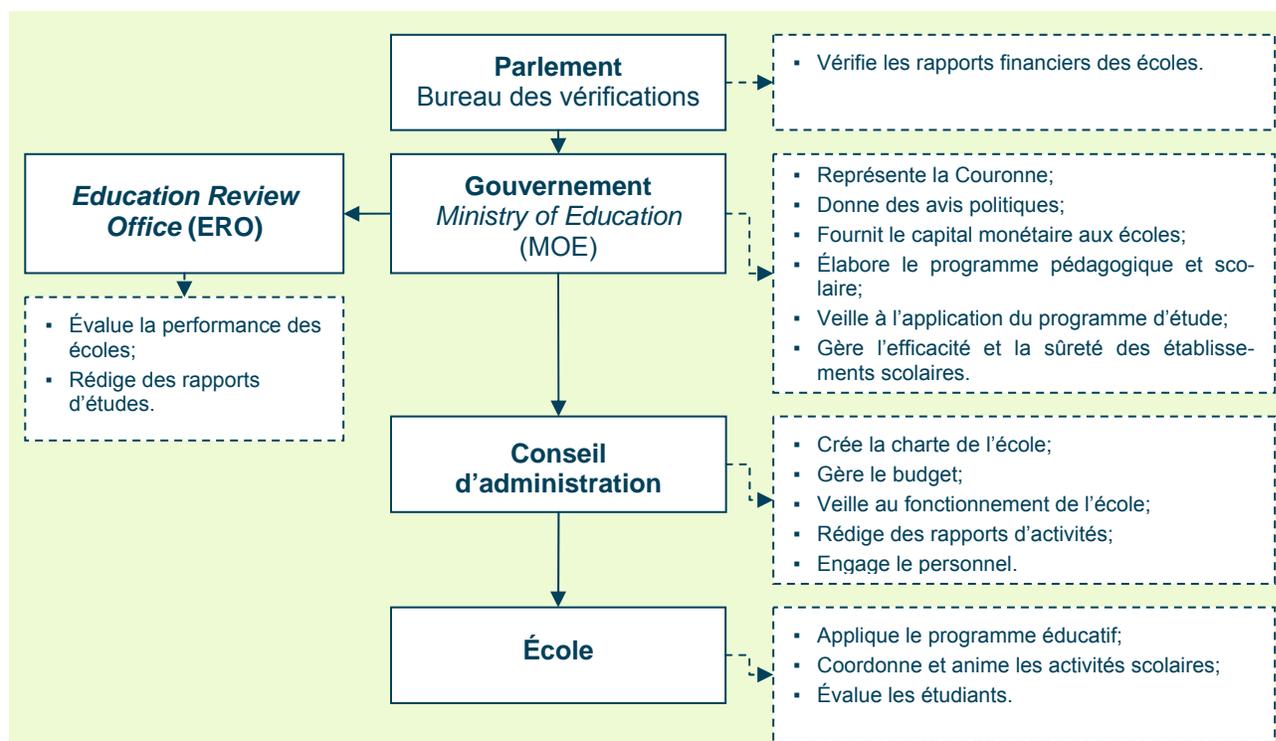
¹⁶⁹ New Zealand's Research Archive, *Education Act 1989*, section 13, <http://rangi.knowledge-basket.co.nz/gpacts/public/text/1989/an/080.html>

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

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

outils, guides ou supports permettant une meilleure administration des écoles et de leurs ressources¹⁷². Les écoles sont libres de recourir à cette aide ou non. Par contre, les cas mis en lumière par l'ERO (voir section 3.3) et qui ne rencontrent pas les objectifs du MOE peuvent s'y voir contraints.

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



2 BRÈVE PRÉSENTATION DE LA RÉFORME SCOLAIRE

2.1 Historique de la réforme

La réforme du système de l'éducation en Nouvelle-Zélande est intéressante en ce sens qu'elle ne tire pas son origine de la piètre qualité de la structure administrative et pédagogique du système scolaire. Les résultats scolaires et le classement des élèves prouvent qu'avant la réforme, les étudiants néo-zélandais comptaient déjà parmi les meilleurs sur le plan international¹⁷³. La grande réforme de 1989 a pour origine l'élection d'un gouvernement néolibéral qui a tenu compte non seulement de la mondialisation de l'économie et du développement des nouvelles technologies, mais également du *vox populi*.

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

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

Une première réforme scolaire a été tentée dans les années 1980 sous le gouvernement travailliste, à la suite d'un rapport du *Science and Education Select Committee* qui avait tenu des audiences publiques à travers diverses régions de la Nouvelle-Zélande. Cette étude concluait que la qualité de l'éducation était compromise par l'actuelle administration du système éducatif et par le contrôle qu'en faisaient les professionnels de l'éducation¹⁷⁴.

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

Dès 1987, l'entrepreneur Brian Picot a été mandaté par le gouvernement pour étudier les structures administratives et éducatives des écoles primaires et secondaires de la Nouvelle-Zélande. Son *Report of the Task Force to Review Educational Administration* (1988¹⁷⁵) recommande alors le sectionnement du système éducatif traditionnel public et l'adoption d'un modèle corporatif. En d'autres termes, il propose une décentralisation des services et la création d'un marché de l'éducation fondé sur la philosophie de la qualité totale¹⁷⁶. Cette approche administrative basée sur le contrôle et l'amélioration continue de la qualité s'applique bien au système de l'éducation, car elle :

- responsabilise l'individu et l'engage dans le fonctionnement de l'organisation;
- cible le client;
- assouplit la structure hiérarchique;
- amène la collaboration et la solidarité dans le travail en équipe;
- favorise la communication horizontale¹⁷⁷.

Satisfait du rapport de Picot, le gouvernement publie un document intitulé *Tomorrow's Schools : The Reform of Education Administration in New Zealand* (1988¹⁷⁸) et établit ainsi les balises de la réforme. Dès 1989, il met en œuvre son programme et réorganise le système éducatif. La réforme, bien que draconienne, s'échelonne sur plusieurs années et est régulièrement ajustée en cours d'application. Une révision générale de la réforme est actuellement en cours et devrait être finalisée en 2007. Elle est décrite dans la section 3 de la présente étude.

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

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

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

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

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

2.2 Contenu de la réforme

À la fois draconienne et progressive, la réforme du système d'éducation en Nouvelle-Zélande a réussi, au courant des années 1990, à s'implanter au cœur d'une société en difficulté¹⁷⁹ et à répondre à ses deux mandats généraux, à savoir :

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

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

2.2.1 Réforme administrative

Taxée de désuète, désorganisée, trop centralisée, encombrante et peu flexible¹⁸⁰, l'ancienne administration du système d'éducation publique a dû être révisée. Ne répondant plus aux changements économiques et au marché du travail de la Nouvelle-Zélande et n'étant plus au fait des besoins des étudiants, des communautés et des employeurs, elle a été remodelée afin d'améliorer son efficacité et son rendement. Dès l'approbation du programme de réforme *Tomorrow's Schools* (1988), le nouveau gouvernement a fragmenté radicalement le *Department of Education* pour créer le MOE et ses services connexes¹⁸¹. La gestion des écoles et de l'enseignement a ainsi été décentralisée.

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

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

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

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

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

- le MOE met sur pied le cadre d'enseignement et indique les matières essentielles à l'étude et les qualifications-clés à acquérir¹⁸².

En 1991, 1994, 1995, 1996 et 1997, plusieurs amendements ont été apportés à la réforme. La plupart d'entre eux ont touché les questions du zonage scolaire et de l'admission des élèves dans les écoles ainsi que des critères de sélection¹⁸³.

2.2.2 Réforme pédagogique

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

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

- stimuler les étudiants à s'instruire tout au long de leur vie;
- développer un système d'éducation sans faille qui encourage un apprentissage continu¹⁸⁴.

Pour atteindre ces objectifs, le MOE a :

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

■ Décentralisation du système éducatif : école à charte

Les écoles à charte sont l'expression de la décentralisation du pouvoir éducatif vers chacun des conseils d'administration des écoles afin de favoriser l'autogestion financière et pédagogique des institutions d'enseignement. Les conseils d'administration ont la tâche, outre administrative, de développer et de faire appliquer un programme d'études qu'ils ont eux-mêmes établi à l'aide de documents officiels fournis par le MOE¹⁸⁵.

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

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

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

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

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

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

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

La principale critique est que cette autonomie pédagogique a amené les écoles à se démarquer les unes des autres et à créer un esprit de compétition entre elles¹⁸⁶.

■ Reformulation du plan pédagogique : connaissances, qualifications et valeurs

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

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

◆ National New Zealand Curriculum

Formulé par le MOE à la suite d'une vaste consultation auprès des professeurs, des éducateurs, des conseils d'administration et des membres de la communauté¹⁸⁷, le NZC dresse la planification scolaire des matières enseignées au primaire et au secondaire et établit les objectifs d'apprentissage que devront atteindre les étudiants au rythme de leur progression scolaire.

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

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

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

TABLEAU 10 : OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE DÉFINIS PAR LE NZC¹⁸⁸

Matières scolaires	Objectifs d'apprentissage
Anglais et langues étrangères	<ul style="list-style-type: none"> Utiliser la langue; Assimiler les processus de la langue : (exploration du langage, pensée critique et processus d'information).
Mathématiques	<ul style="list-style-type: none"> Croire en la valeur des mathématiques et des statistiques et en son usage; Développer et intégrer les concepts et la compréhension des mathématiques dans la vie quotidienne; Maîtriser les outils mathématiques; Établir une connaissance de base en vue d'études futures en mathématiques; Développer un talent en mathématiques.
Sciences	<ul style="list-style-type: none"> Lier la nature de la science à la technologie; Comprendre le monde actuel, le monde physique, le monde matériel et la planète Terre.
Technologie	<ul style="list-style-type: none"> Se familiariser avec la technologie; Développer et savoir utiliser ses aptitudes technologiques; S'éveiller aux impacts de la société sur la technologie.
Sciences sociales	<ul style="list-style-type: none"> Comprendre l'organisation sociale; Être au fait des cultures et de leur héritage; Se conscientiser à la géographie et à l'environnement; Sensibiliser au temps, à la continuité et aux changements; Observer et comprendre les activités économiques; Se servir des ressources.
Arts	<ul style="list-style-type: none"> Développer la connaissance pratique des arts (danse, musique, théâtre et art visuel); Développer des idées artistiques; Communiquer et interpréter les arts; Comprendre les arts dans leur contexte.
Santé et éducation physique	<ul style="list-style-type: none"> Développer sa santé personnelle et sa forme physique; Développer les relations avec autrui; Maîtriser le mouvement et la motricité; Sensibiliser à la santé communautaire et à l'environnement.

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

◆ New Zealand Curriculum Framework

Le NZCF est un document cadre qui définit les politiques d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation auprès des étudiants¹⁸⁹. Il établit l'orientation de l'enseignement et des études. Le NZCF détermine sept domaines d'études pour lesquels huit champs de qualifications¹⁹⁰ essentiels doivent être développés par l'élève au cours de ses 13 années de scolarité obligatoire¹⁹¹.

Les sept domaines d'études déterminés sont les suivants :

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

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

TABLEAU 11 : QUALIFICATIONS ESSENTIELLES À LA RÉUSSITE SCOLAIRE DES ÉTUDES PRIMAIRES DU NZCF¹⁹²

Champs de qualifications	Qualifications
Communication	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Savoir communiquer par l'écriture, la lecture, l'expression orale et l'écoute; ▪ Apprendre à utiliser les nouvelles technologies de l'information et de communication et savoir interagir avec la population vivant avec une infirmité; ▪ Autres.
Information et recherche	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organiser, analyser, synthétiser, évaluer et utiliser l'information; ▪ Présenter l'information recueillie de manière claire, logique, concise et exacte; ▪ Autres.

¹⁸⁹ Ministry of Education, *Schooling in New Zealand : A Guide*, p. 35,

<http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout=document&documentid=6169&indexid=1072&indexparentid=1000>

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

¹⁹¹ Ministry of Education, *Schooling in New Zealand : A Guide*, p. 18,

<http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout=document&documentid=6169&indexid=1072&indexparentid=1000>

Howard Fancy, *Education Reform : Reflections on New Zealand Experience*,

<http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout=document&documentid=9750&data=1> Voir également l'annexe III.

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

Champs de qualifications	Qualifications
Solution de problème	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Développer une pensée critique, créatrice, réfléchie et logique; ▪ Tester des idées et des solutions et prendre des décisions à partir d'évidences et d'expériences; ▪ Évaluer les processus et les solutions; ▪ Autres.
Santé physique	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Optimiser la forme physique et la santé par des exercices, une bonne hygiène et une diète; ▪ Développer des habiletés dans des activités sportives, récréatives et culturelles; ▪ Maîtriser des techniques de relaxation; ▪ Autres.
Calcul	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Calculer avec précision : reconnaître, comprendre, analyser et répondre à l'information contenue dans des présentations mathématiques (graphique, tables, chartes, pourcentage et autres); ▪ Organiser l'information pour supporter la logique et le raisonnement; ▪ Autres.
Gestion personnelle et compétitivité	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Poser, évaluer et réaliser des buts personnels réalistes; ▪ Montrer de l'initiative, de l'engagement, de la persévérance et du courage; ▪ Développer des approches constructives vis-à-vis les défis et le changement, le stress et les conflits, la compétition, le succès et l'erreur; ▪ Développer son estime de soi et son intégrité; ▪ Autres.
Sociabilité et la coopération	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconnaître les différences humaines et démontrer le respect envers les gens; ▪ Démontrer de la considération envers les autres au travers des qualités telles que l'intégrité, la fiabilité, la confiance, la compassion, l'équité, l'attention, la tolérance, l'hospitalité et la générosité; ▪ Entrer en relation avec les autres et travailler en coopération pour atteindre les objectifs; ▪ Autres.
Travail et études	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Travailler efficacement seul et en groupe; ▪ Prendre ses responsabilités pour son propre apprentissage et travail; ▪ Développer le désir de continuer à apprendre toute sa vie; ▪ Autres.

◆ National Education Guidelines

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

établissements scolaires et au programme d'études¹⁹³. Ce guide doit être suivi à la lettre lors de l'élaboration de la charte éducative des écoles publiques néo-zélandaises.

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

L'évaluation est une partie intégrante du NZC. Elle a une finalité essentiellement diagnostique¹⁹⁴ et vise à établir le profil de l'élève afin d'adapter l'enseignement à ses besoins et de favoriser son apprentissage.

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

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

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

2.3 Organisation de la réforme

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

2.3.1 Organisation de la réforme administrative

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

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

¹⁹³ Ministry of Education, *Schooling in New Zealand : A Guide*, p. 35,

<http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout=document&documentid=6169&indexid=1072&indexparentid=1000>

¹⁹⁴ The Online Learning Center, *National Curriculum Statements*,

http://tki.org.nz/r/governance/nzcf/curric_standards_e.php

¹⁹⁵ *Ibid.*

TABLEAU 12 : MODIFICATIONS ET AMENDEMENTS APPORTÉS À LA RÉFORME DE L'ÉDUCATION EN NOUVELLE-ZÉLANDE¹⁹⁶

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

2.3.2 Organisation de la réforme pédagogique

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

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

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

TABLEAU 13 : CALENDRIER : VERSIONS PRÉLIMINAIRES, FINALES ET IMPLANTATION DES PROGRAMMES DES MATIÈRES SCOLAIRES¹⁹⁷

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

3 ÉVALUATION ET SUIVI

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

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

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

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

3.1.1 Ministry of Education

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

En ce qui concerne le suivi et l'évaluation de la réforme, le MOE a mis sur pied un projet de recherche, le *National Education Monitoring Project* (NEMP¹⁹⁸), dans l'optique de documenter, à l'échelle nationale, les impacts de la réforme sur la performance scolaire des élèves¹⁹⁹.

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

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

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

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

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

3.1.2 Education Review Office²⁰⁰

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

3.1.3 New Zealand Council for Education Research²⁰¹

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

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

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

3.1.4 Curriculum Stocktake Reference Group

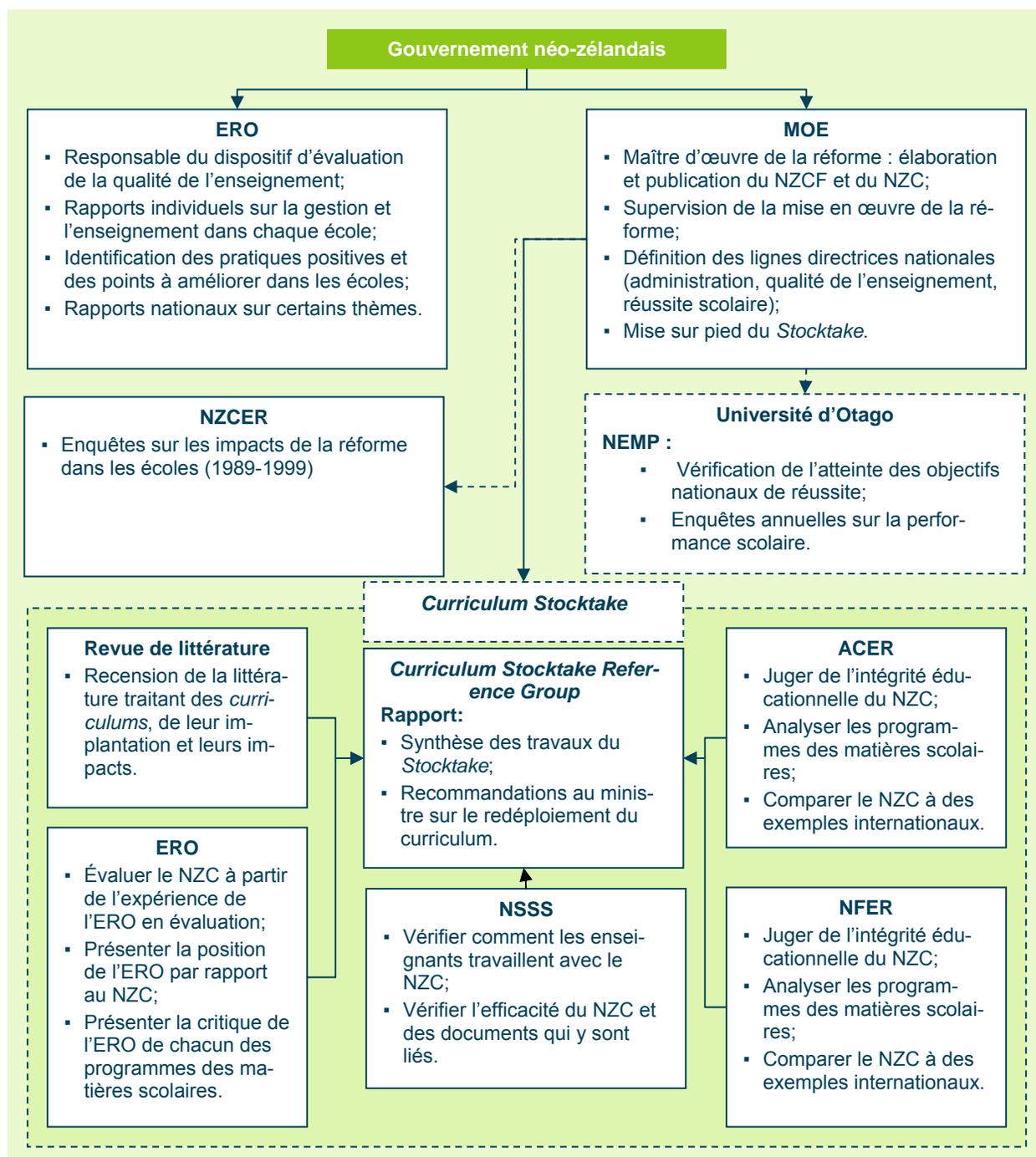
Le *Curriculum Stocktake Reference Group* a été constitué en 2001 par le MOE afin de mener le processus de révision du programme d'études national (*Stocktake*) et d'établir le rapport qui a servi de base à l'élaboration du nouveau programme d'études national. Le *Curriculum Stocktake Reference Group* est composé de 18 membres provenant de divers groupes œuvrant en éducation²⁰².

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

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

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

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



3.2 National Education Monitoring Project (depuis 1995)

Le NEMP est un projet créé par le MOE en 1993 (effectif depuis 1995²⁰³). L'évaluation nationale annuelle et le suivi des performances des élèves du primaire réalisés dans le cadre de ce projet visent à dresser un portrait des tendances générales en éducation sur une longue durée. L'*Educational Assessment Research Unit* de l'Université d'Otago est l'organisme mandaté (contrat) par le MOE pour mener les évaluations.

3.2.1 Mécanisme et outils d'évaluation

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

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

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

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

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

3.2.2 Objet de l'évaluation

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

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

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

TABLEAU 14 : CALENDRIER DES ÉVALUATIONS DU NEMP²⁰⁴

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

3.2.3 Résultats et suivi de l'évaluation

Les résultats des examens sont analysés et donnent lieu à des rapports concernant chacune des matières scolaires ou chacune des qualifications évaluées. Chaque rapport est passé en revue par un forum national composé de professeurs, de spécialistes du sujet, de représentants d'organismes nationaux et du gouvernement²⁰⁵. Les forums soulignent les tendances positives qui se dégagent des rapports ainsi que leurs préoccupations et suggèrent des orientations et des pistes de solution pour l'avenir. Les rapports du NEMP sont publiés²⁰⁶.

Les rapports publiés dans le cadre du NEMP contribuent à informer les intervenants du secteur de l'éducation des tendances qui se dégagent dans les performances scolaires des jeunes du primaire. Même s'ils n'étaient pas initialement destinés à cette fin, ces rapports ont également nourri la réflexion du *Curriculum Stocktake Reference Group* qui a pu évaluer les liens entre les résultats des enquêtes et le NZC ainsi que les changements nécessaires²⁰⁷.

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

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

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

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

3.3 Évaluations menées par l'Education Review Office

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

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

Ces deux activités sont présentées dans les sections qui suivent.

3.3.1 *Education Reviews* : évaluation individuelle des écoles

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

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

■ **Objet de l'évaluation**

L'évaluation individuelle des écoles porte sur trois aspects :

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

■ **Mécanisme et outils d'évaluation**

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

Le processus d'évaluation se déroule de la manière suivante²⁰⁹ :

- une notification est envoyée à l'école visée qui décide de la possibilité d'inclure un représentant du conseil d'administration dans le processus d'évaluation;
- une rencontre est organisée entre l'ERO et le conseil d'administration de l'école afin de déterminer quelles priorités spécifiques à l'école seront évaluées;
- les évaluateurs de l'ERO procèdent à l'évaluation sur la base des autoévaluations entreprises par chaque école (principale source d'information²¹⁰), de l'observation directe en

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

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

classe, des discussions avec les membres du conseil d'administration, du personnel enseignant, des étudiants et des parents;

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

■ Résultats et suivi de l'évaluation

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

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

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

- l'impact de l'implantation du NZC pour les classes du primaire;
- les pratiques des enseignants selon les matières enseignées et le NZC;
- les différences de réussite scolaire entre filles et garçons;
- les élèves maori dans le système scolaire;
- l'intégration des nouvelles technologies de l'information dans l'enseignement;
- autres²¹¹.

■ Études nationales complémentaires

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

Ces études sont des compléments aux travaux menés par le MOE dans le cadre du NEMP (voir section 3.2). Elles évaluent toutefois la qualité de l'enseignement au lieu des résultats obtenus par les élèves²¹².

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

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

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

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

◆ Objet des études nationales complémentaires

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

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

◆ Mécanisme et outils d'évaluation des études complémentaires

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

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

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

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

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

■ Résultats et suivi des études nationales complémentaires

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

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

Exemples de bonnes pratiques et de recommandations	
Exemples de bonnes pratiques	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les enseignants utilisent une large panoplie d'évaluations pour amasser de l'information sur la réussite des élèves; ▪ On forme des élèves pour qu'ils s'évaluent eux-mêmes ainsi que leurs pairs; ▪ Les enseignants font un bon usage de ressources multiples pour soutenir leur enseignement; ▪ Les enseignants sont compétents et connaissent la matière; ▪ Il existe des possibilités pour les parents de s'impliquer dans certains programmes d'apprentissage; ▪ Autres.
Recommandations	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prendre en compte les conclusions de ces recherches dans la révision du programme d'études national à la suite du <i>Stocktake</i>; ▪ Mieux utiliser l'information sur la réussite scolaire (rapports de l'ERO et évaluations internes des écoles) pour orienter les programmes d'enseignement et effectuer un suivi plus détaillé avec les parents et la communauté; ▪ Offrir un meilleur support aux enseignants pour augmenter leurs compétences ou leur confiance en eux dans l'enseignement de certaines matières; ▪ Mieux insérer l'héritage maori dans l'enseignement; ▪ Mieux identifier la variété de besoins des élèves et adapter le programme d'enseignement en conséquence; ▪ Autres.

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

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

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

Les objectifs visés par cette étude longitudinale sont les suivants :

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

3.4.1 Mécanisme et outils d'évaluation

■ Mécanisme d'évaluation

L'étude a été effectuée en deux grandes étapes :

- cinq enquêtes (1990, 1991, 1992, 1994 et 1996) réalisées auprès du même échantillon de 239 écoles primaires et intermédiaires publiques et intégrées²¹⁵. Cet échantillon, choisi sur une base aléatoire, est représentatif des différents types d'écoles, de leur situation géographique, de leur effectif scolaire et de la proportion d'élèves maori inscrits;
- une sixième enquête (1999) réalisée sur un nouvel échantillon de 349 écoles primaires et intermédiaires publiques et intégrées sélectionnées sur une base aléatoire. Ce nouvel échantillon a été choisi afin de refléter le nouveau profil des écoles à l'échelle nationale. Cette étude a donné lieu à un rapport final présentant une analyse comparative des six enquêtes effectuées depuis 1989.

Étant donné que la dernière étude de 1999 donne un schéma global et comparatif de l'ensemble des six enquêtes, la présentation des outils, de l'objet et des résultats d'évaluation se fera sur la base du rapport de 1999²¹⁶.

■ Outils d'évaluation

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

3.4.2 Objet d'évaluation

Les questionnaires portaient sur les éléments suivants :

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

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

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

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

3.4.3 Résultats de l'évaluation

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

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

Étude sur les effets de la réforme <i>Tomorrow's School</i> (NZCER, 1989-1999)		
Objet d'évaluation	Principaux résultats	
	Éléments positifs	Éléments négatifs
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Financement; ▪ Recrutement du personnel; ▪ Conseil et développement professionnel; ▪ Conseils d'administration; ▪ Charge de travail ▪ Programmes d'études; ▪ Satisfaction des parents; ▪ Participation des parents à la vie scolaire; ▪ Compétition entre les écoles; ▪ Préoccupations propres au personnel scolaire; ▪ Autres. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Collaboration entre les conseils d'administration et les enseignants au bénéfice des élèves; ▪ Meilleure représentation des parents au sein des conseils d'administration et par conséquent meilleure prise en considération des particularités (origine, sexe, niveau social, etc.); ▪ Taux de satisfaction croissant des parents qui s'estiment plus au courant de la progression scolaire de leurs enfants; ▪ Satisfaction croissante du personnel scolaire par rapport à son environnement de travail; ▪ Meilleure possibilité de développement professionnel pour les enseignants; ▪ Accent graduel sur le développement des écoles et sur l'atteinte des objectifs en matière d'enseignement. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le manque de ressources financières demeure le principal problème : ce constat est fait par un nombre croissant d'administrateurs des écoles qui sont de plus en plus contraints à procéder à des levées de fonds; ▪ La charge de travail est en augmentation constante; ▪ La compétition entre les écoles s'accroît; ▪ La réforme n'a pas résolu les problèmes propres à l'éducation scolaire des élèves issus de familles à faible revenu et aux maori : ceux-ci demeurent moins performants que la moyenne des élèves et le taux de décrochage n'a pas diminué; ▪ Le personnel scolaire démontre la même frustration à l'égard du MOE que celle qu'ils avaient à l'égard de l'ancien <i>Department of Education</i>.

3.4.4 Suivi de l'évaluation

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

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

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

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

3.5.1 Mécanisme et outils utilisés dans le cadre du Stocktake

Afin de rédiger un rapport sur l'ensemble du processus du *Stocktake*, le MOE a mandaté un groupe représentant l'ensemble des principaux intervenants du secteur de l'éducation néo-zélandais (voir section 3.1). Ce groupe de travail (*The Curriculum Stocktake Reference Group*) qui s'est réuni à six reprises de novembre 2000 à mai 2002²¹⁷, s'est basé, en plus de l'expertise de chacun des membres, sur un ensemble de sources pour produire son rapport intitulé *Curriculum Stocktake Report to Minister of Education* (septembre 2002²¹⁸).

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

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

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

²¹⁸ *Ibid.*

- de documents d'individus et d'organisations (même si aucun appel à communications n'a été lancé).
- de la consultation (très limitée) de discussions publiées sur le forum Internet TKI (voir section 4).

3.5.2 Objet du Stocktake

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

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

3.5.3 Résultats du Stocktake

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

TABLEAU 17 : CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS DU RAPPORT AU MINISTRE

Conclusions et recommandations au ministre dans le cadre du <i>Stocktake</i>	
Conclusions	<ul style="list-style-type: none"> ▪ À la fin de la scolarité obligatoire, une large proportion des élèves néo-zélandais réussit selon les standards internationaux; ▪ De grandes disparités subsistent, de sorte que les élèves maori et pacifiques présentent un niveau de réussite significativement inférieur; ▪ Pour les groupes d'élèves avec du succès, il semble que le NZC est efficace; ▪ Pour une large portion des écoles, le NZC constitue un outil cohérent avec des énoncés efficaces et suffisamment flexibles pour que les enseignants les utilisent pour planifier les programmes d'études en prenant compte des besoins différents de leurs élèves; ▪ Malgré un constat général positif, les disparités observées ainsi que l'expérience des années de réforme indiquent que des modifications doivent être apportées.
Recommandations	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Que le NZCF soit remanié puis adopté comme un ensemble d'énoncés fondateurs; ▪ Qu'on ajoute une section sur les buts poursuivis par le NZC; ▪ Que les principes du NZCF soient révisés; ▪ Que les qualifications essentielles soient révisées et moins nombreuses; ▪ Que les matières soient révisées; ▪ Que la section sur l'évaluation soit révisée; ▪ Que du matériel explicatif de la réforme soit préparé à l'intention des parents et des communautés; ▪ Que les énoncés du NZC soient révisés; ▪ Que du matériel de support et de développement professionnel soit conçu à l'intention des enseignants.

3.5.4 Suivi des recommandations

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

■ New Zealand Curriculum Marautanga Project²¹⁹

◆ Teneur du projet

Le *New Zealand Curriculum Marautanga Project* (CMP) a été lancé en 2003 afin de donner suite aux recommandations du rapport sur le *Stocktake* (2002). Le but du CMP est de redéfinir le programme d'études afin de focaliser sur la qualité de l'enseignement et l'autonomisation (*empowerment*) des écoles en vue de mieux répondre aux besoins des élèves²²⁰. Ses axes de travail sont les suivants :

- clarifier et raffiner les objectifs du programme d'études;
- renforcer l'appropriation du programme d'études par les écoles;
- améliorer la communication et la collaboration avec les parents et les communautés²²¹.

◆ Procédure

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

Les travaux de révision du NZC sont divisés en 14 champs de travail qui incluent notamment les 8 matières du NZC²²², les qualifications, le programme d'études maori, les valeurs proposées, la pédagogie et l'évaluation²²³. Pour chacun, un comité de travail formé d'intervenants du milieu de l'éducation est formé.

◆ Changements majeurs apportés

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

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

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

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

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

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

souhaite remplacer les qualifications par des compétences-clés en se basant sur les travaux de l'OCDE²²⁴.

◆ Échéancier

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

3.6 Diverses évaluations entreprises dans le cadre du Stocktake

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

Cette étude commandée par le MOE (2000²²⁵) est une revue de littérature extensive sur les effets de l'implantation de réformes et de nouveaux mécanismes d'évaluation dans les systèmes scolaires en général. L'étude a été entreprise par un groupe d'experts néo-zélandais et internationaux.

■ Objet

La revue de littérature met l'accent sur :

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

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

■ Mécanismes et outils

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

- le contenu et la portée du programme d'études;
- la panoplie des mécanismes d'évaluation;
- la pédagogie;
- la façon dont les résultats éducationnels sont affectés;
- les impacts sociaux de l'implantation d'une réforme sur les élèves.

Un processus de recherche par mot-clé pour chacune des variables à analyser (voir annexe IV) a mené à une revue de plus de 200 références²²⁶.

²²⁴ On se base sur le *Defining and Selecting Key Competencies project* de l'OCDE. Pour plus de détails, voir Justine Rutherford, *Key Competencies in the New Zealand Curriculum : A snapshot of consultation*, <http://www.tki.org.nz/r/nzcurriculum/docs/consult-snapshot.doc>

²²⁵ Malcolm Carr en coll., *The Effects of Curricula and Assessment on Pedagogical Approaches and on Educational Outcomes*, http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout=document&documentid=5610&data=#P13_263

■ Résultats

L'analyse faite par le groupe chargé de la revue de littérature a donné lieu à un ensemble de conclusions relatives au programme d'études, à l'évaluation et la pédagogie. Le rapport précise toutefois que la complexité de l'interaction entre les domaines faisant l'objet de la revue de littérature est telle qu'il est très difficile d'en tirer des recommandations à l'intention des élaborateurs de politiques publiques²²⁷.

TABLEAU 18 : PRINCIPALES CONCLUSIONS DE LA REVUE DE LITTÉRATURE SUR LE PROGRAMME D'ÉTUDES ET L'ÉVALUATION

Conclusions générales et par variable de la revue de littérature	
Variable recensée	Principaux résultats
Programme d'études	<ul style="list-style-type: none"> Les recherches ne donnent pas de réponse claire quant à savoir si un programme d'études doit être ouvert ou déterminé de manière rigide et détaillée; Il n'existe pas de preuve que l'absence ou l'existence d'un programme d'études national améliore les résultats des élèves; Le programme d'études tel qu'appliqué en classe a plus d'effets sur les apprentissages que le programme d'études national; Quand l'esprit critique est favorisé par le programme d'études, la performance des élèves s'en trouve améliorée.
Évaluation	<ul style="list-style-type: none"> Un accroissement des évaluations formatives augmente les apprentissages; Les approches d'évaluation modifient fortement la pédagogie; Des politiques nationales d'évaluation peuvent pousser la forme d'enseignement d'une approche intégrée vers une approche par sujet; Les évaluations en classe sont mieux menées et plus utiles lorsque la planification des cours met un accent particulier sur l'évaluation; Plusieurs études expriment des réserves quant à la pertinence d'employer des données d'évaluation de grande envergure (<i>International Association for the Evaluation of Educational achievement</i>, PISA, Troisième étude Internationale sur les mathématiques et les sciences) dans l'élaboration de politiques nationales d'évaluation.
Pédagogie	<ul style="list-style-type: none"> Le rôle du professeur est central dans toute recherche sur la pédagogie; La taille de la classe n'influence pas nécessairement la pédagogie employée; Il est difficile de quantifier l'efficacité d'un professeur;

²²⁶ Les références comprenaient livres, articles et rapports. Plus de 400 références supplémentaires ont été consultées sans toutefois être les objets de l'analyse.

²²⁷ Malcolm Carr en coll., *The Effects of Curricula and Assessment on Pedagogical Approaches and on Educational Outcomes*, chapitre 2.3, <http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout=document&documentid=5610&data=#P13> 263

Conclusions générales et par variable de la revue de littérature	
Variable recensée	Principaux résultats
Pédagogie (suite)	<ul style="list-style-type: none"> La connaissance de la matière à enseigner et la connaissance de la pédagogie peuvent affecter la planification, l'évaluation et la mise en application du programme d'études; Le développement professionnel des enseignants est un facteur majeur dans la bonne implantation d'une réforme; Toute réforme majeure doit considérer l'apport des professeurs.
Conclusions générales	<ul style="list-style-type: none"> Les recherches ne permettent pas de bien comprendre la complexité des relations entre programme d'études, évaluation, pédagogie et réussite des élèves en classe; La recherche met en évidence l'importance des évaluations formatives pour la réussite des élèves; L'enseignement est largement affecté par des décisions externes concernant le programme d'études et les formes d'évaluation.

■ Suivi

Le rapport fait partie des études prises en considération dans le cadre du *Stocktake*.

3.6.2 Évaluation comparative internationale : rapport de l'*Australian Council of Educational Research*²²⁸

■ Objet

Dans le cadre du *Stocktake*, le MOE a commandé à l'ACER une analyse du NZC en le mettant en perspective par rapport à d'autres programmes d'études internationaux. Publié en 2000 sous l'intitulé *Report on the New Zealand Curriculum*, le rapport traite du NZC dans son ensemble et des énoncés relatifs aux sept matières scolaires. Ses axes d'analyse sont l'intégrité éducationnelle du NZC²²⁹ et sa position d'un point de vue international. Les programmes d'études néo-zélandais, anglais, australien (national) et ceux de trois États australiens²³⁰ ont été ainsi comparés.

■ Mécanismes et outils

La majeure partie de l'étude a été réalisée à partir des documents officiels du NZCF (le cadre d'opération du programme d'études) et du NZC (les énoncés des sept matières scolaires), ainsi que des documents similaires dans les juridictions qui servent de comparaison (Australie et Angleterre). Plusieurs directeurs d'école ont également été interviewés.

²²⁸ Sue Ferguson, *Report on the New Zealand Curriculum*, <http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout=document&documentid=7473&indexid=1004&indexparentid=1072>

²²⁹ Par intégrité, on entend : la cohérence et la progression claire des savoirs et qualifications au fil des années scolaires; une pédagogie adaptée aux besoins des élèves; des méthodes d'évaluation en lien avec la pédagogie; une flexibilité qui permet aux écoles de développer des programmes prenant en compte les standards nationaux et la réalité des élèves.

²³⁰ Ces États sont : Victoria, Queensland et South Australia.

■ Résultats

TABEAU 19 : CONCLUSIONS DU RAPPORT DE L'ACER

Évaluation et recommandations sur le <i>National New Zealand Curriculum</i>		
Matière scolaire	Commentaire / évaluation	Recommandations
New Zealand Curriculum Framework	Il s'agit d'un document utile qui fournit aux écoles, parents et membres des communautés une vue d'ensemble du programme d'études.	L'adoption de ce document ou d'énoncés similaires adaptés au 21 ^e siècle aiderait les écoles à définir leurs orientations.
Anglais et langues	<ul style="list-style-type: none"> Document offrant un avis clair et stimulant sur le développement de l'anglais; La progression entre les étapes scolaires est bien présentée. 	<ul style="list-style-type: none"> Développer des indicateurs de réussite pour assister les professeurs; Intégrer le langage visuel au programme d'études.
Mathématiques	<ul style="list-style-type: none"> Les qualifications et concepts sont bien regroupés à travers une structure judicieuse organisée en branches et sous-branches; Les objectifs de réussite sont clairs et en nombre suffisant pour que les enseignants y réfèrent dans la planification des classes et l'évaluation des élèves. 	<ul style="list-style-type: none"> Les expériences d'apprentissage demandent à être améliorées pour être plus en lien avec la pédagogie; Les évaluations proposées pourraient être améliorées : <ul style="list-style-type: none"> - en amenant des activités poursuivant des objectifs en fonction des branches des qualifications; - en fournissant des indicateurs de réussite et des travaux en guise d'exemple de ce en quoi consiste la réussite.
Sciences	<ul style="list-style-type: none"> Document accessible et bien construit; Le niveau de réussite visé et les concepts couverts par le programme d'études correspondent aux exemples internationaux; La pédagogie est cohérente avec la recherche sur la manière dont les enfants apprennent le mieux la science; Au contraire des exemples internationaux, la pédagogie est enchâssée dans des objectifs de réussite. 	<ul style="list-style-type: none"> Réviser les chevauchements avec le programme de technologie; Considérer la fonte des deux branches de qualifications en une seule²³¹; Étendre aux écoles les recommandations sur les évaluations afin de montrer comment juger de la performance des élèves selon leur niveau scolaire.

²³¹ Ces deux branches de qualifications sont : comprendre la nature de la science et sa relation avec la technologie; développer des qualifications et attitudes scientifiques.

Évaluation et recommandations sur le <i>National New Zealand Curriculum</i>		
Matière scolaire	Commentaire / évaluation	Recommandations
Technologie	<ul style="list-style-type: none"> Document clair et concis avec des suggestions utiles; Il y a des chevauchements avec les programmes de sciences, de sciences sociales et des arts; Il y a absence de conseils concernant la progression des qualifications de la branche « utiliser et choisir des outils, équipements et techniques appropriés ». 	Le processus d'évaluation demande plus de détails.
Sciences sociales	<ul style="list-style-type: none"> La structure étroite des objectifs et des indicateurs de réussite est décevante; Il manque des indications sur le processus cognitif d'apprentissage; Ne permet pas d'équiper les écoles et les enseignants avec les outils pour remplir les objectifs du curriculum. 	
Santé et éducation physique	<ul style="list-style-type: none"> Document compréhensible et cohérent; Les objectifs de réussite sont clairs, concis et bien illustrés; On présente une progression claire entre les niveaux scolaires avec une complexité croissante quant à la compréhension conceptuelle, au processus cognitif et aux qualifications. 	La pédagogie et le processus d'évaluation pourraient être améliorés : <ul style="list-style-type: none"> par l'inclusion d'exemples de programmes d'enseignement; en joignant les apprentissages-clés et les principes qui les soutiennent en programmes d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation.
Arts	<ul style="list-style-type: none"> Matière bien définie et concise; Le niveau de réussite correspond à ce qu'on vise dans les autres exemples internationaux. 	On pourrait fournir plus d'information aux enseignants en ce qui concerne l'évaluation en mettant l'accent sur les différents niveaux d'apprentissage selon les années scolaires.

■ Suivi des recommandations

L'esprit des recommandations émises dans ce rapport se retrouve dans le rapport du *Stocktake* (voir 3.5) bien que ce dernier ne se penche pas en détail sur les matières mais plutôt sur l'ensemble du NZCF et du curriculum.

3.6.3 Évaluation comparative internationale : rapport de la National Foundation for Educational Research

■ Objet

La seconde étude internationale du curriculum commandée par le MOE a été menée par la NFER. Publié en février 2002, le rapport s'intitule : *New Zealand Stocktake : an international critique*²³². L'analyse qui y est présentée a pour but de fournir une critique constructive du NZCF et des programmes des sept matières scolaires. Il y est aussi question de comparer le programme d'études national néo-zélandais avec ceux d'autres pays similaires comme l'Australie, le Canada, l'Allemagne, l'Espagne, la Suisse et les États-Unis. L'analyse de la NFER ne traite pas de la mise en application du programme d'études national, mais bien des intentions qui ressortent des documents produits par le MOE.

■ Conclusions

Le tableau suivant rapporte quelques conclusions du rapport ainsi que les recommandations qui découlent de l'analyse qui y est présentée.

TABLEAU 20 : RECOMMANDATIONS DU RAPPORT DE LA NFER

Conclusions et recommandations au ministre dans le cadre du <i>Stocktake</i>	
Conclusions	<ul style="list-style-type: none">▪ Le programme d'études national néo-zélandais atteint un équilibre entre les intérêts individuels des élèves et les exigences de la société et de l'économie;▪ Le curriculum s'inscrit dans une tendance internationale à calculer l'efficacité de l'éducation selon les résultats d'apprentissage des élèves. Sa capacité à remplir ses objectifs dépendra des efforts déployés en matière d'encouragement et de développement des structures, des ressources et du personnel;▪ Le curriculum national reflète à la fois la singularité néo-zélandaise et sa similarité avec d'autres pays en ce qui concerne les défis que représente la réconciliation entre les exigences individuelles, politiques, sociales, économiques et culturelles;▪ Il y a un degré élevé de cohérence entre le NZCF et le curriculum des matières scolaires qui en découlent. Deux exceptions se présentent toutefois :<ul style="list-style-type: none">- la faible priorité accordée à l'enseignement d'une langue seconde²³³;- l'échec du curriculum à honorer les engagements envers les besoins des élèves d'origines sociales et religieuses différentes;▪ Il existe une tension entre les principes de reconnaissance des droits et besoins des Maori, d'une part, et de reconnaissance des droits et besoins des autres groupes ethniques.

²³² Joanna Le Métails, *New Zealand Stocktake : An International Critique*,

http://www.minedu.govt.nz/web/downloadable/dl7473_v1/cs7258---nfer-le-metails.doc

²³³ La Nouvelle-Zélande ne rend pas obligatoires des cours de langue seconde au primaire. Le rapport au ministre de 2002 recommande que les écoles fournissent l'enseignement d'une langue pour les élèves de 7 à 10 ans, mais suggère que ce soit optionnel et non obligatoire.

Conclusions et recommandations au ministre dans le cadre du *Stocktake*

Recommandations

- Déclarer un moratoire sur les changements apportés au curriculum. Cela devrait permettre aux écoles d'assimiler les sept programmes des matières scolaires dans leur programme d'enseignement en collaboration avec les intervenants de l'éducation et la communauté. Cette pause devrait permettre d'implanter le curriculum, d'en trouver les défauts et d'identifier les améliorations à apporter à une version révisée du curriculum;
- Diviser la documentation relative au curriculum en prescriptions (les principes et les exigences du système d'éducation) et en documents de soutien (les lignes directrices et le matériel servant d'exemple aux écoles). Seules les prescriptions devraient être consignées par voie légale;
- S'assurer que les intentions poursuivies dans le curriculum ainsi que les exigences sont claires pour tous les intervenants du secteur de l'éducation;
- Le curriculum prétend respecter et prendre en considération l'héritage biculturel et le multiculturalisme de Nouvelle-Zélande. Les charges de travail pour préparer du matériel de soutien en ce sens se trouveraient réduites si plusieurs groupes, sur une base régionale ou nationale, pouvaient s'en charger. Des représentants de différentes origines culturelles pourraient également y participer;
- Se baser sur la culture bilingue de la Nouvelle-Zélande pour favoriser l'intérêt des jeunes à apprendre une autre langue;
- Former des équipes multidisciplinaires pour inventorier les thèmes communs entre les matières scolaires et les qualifications essentielles;
- Reformuler les objectifs de réussite afin qu'ils soient clairs pour tous les intervenants de l'éducation;
- Fournir plus de support aux intervenants en éducation en ce qui concerne les exemples et le développement du personnel;
- Rendre le curriculum plus flexible en l'appuyant moins sur des documents légaux.

■ Suivi des recommandations du rapport

Il semble que certaines recommandations du rapport aient été prises en compte dans l'exercice de redéploiement du curriculum consécutif au *Stocktake* (voir 3.3). La recommandation principale, qui était d'imposer un moratoire sur les changements apportés au programme d'études national, semble avoir été prise en considération. En effet, le projet pour réviser et redéployer le programme d'études national a été lancé par le MOE dès 2003 et le nouveau programme d'études national devrait prendre effet en 2007. De plus, la nouvelle mouture du curriculum présentera les programmes des matières scolaires comme des documents de soutien. Ils devraient également être regroupés en un seul document.

3.6.4 National School Sampling Study

■ Objet

La *National School Sampling Study* (NSSS) est une initiative du MOE lancée dans le cadre du *Stocktake* afin d'investiguer comment les enseignants des écoles primaires et secondaires travaillent avec le NZC. On cherchait ainsi à évaluer dans la pratique l'efficacité du NZC et des docu-

ments qui y sont liés. Une équipe de recherche en éducation de l'Université de Waikato²³⁴ a été mandatée par le MOE pour réaliser l'ensemble du projet de recherche.

■ Mécanismes et outils

La NSSS s'est déroulée en quatre phases :

- dans les trois premières phases, une enquête a été menée sur un échantillon représentant environ 10 % des écoles primaires et secondaires néo-zélandaises²³⁵. Pour chacune des écoles retenues, les professeurs ont été sollicités pour répondre à des questionnaires portant sur le curriculum et les différentes matières enseignées. Ces questionnaires nationaux ont été préparés à partir de consultations avec des groupes d'enseignants afin de cibler les enjeux pédagogiques liés à l'implantation du curriculum.
- la quatrième phase de la NSSS est une étude de cas menée dans 23 écoles réparties sur tout le territoire national. Ces études de cas ont été lancées dans le but d'étendre et d'enrichir les conclusions des trois phases précédentes. On a alors procédé par des entrevues, des observations en classe et des analyses de documents. Les écoles touchées par la phase 4 de la NSSS ont été choisies afin de refléter le ratio des différents types d'écoles dans le système néo-zélandais. Aucune de celles-ci n'avait participé aux trois premières phases du projet.

Les thèmes suivants ont été abordés dans le cadre de la NSSS :

TABLEAU 21 : PRINCIPAUX THÈMES DE LA NSSS

Thèmes abordés par la NSSS	
Rapport 1 (avril 2002 ²³⁶)	Curriculum général; Mathématiques; Technologie.

²³⁴ Les chercheurs provenaient des groupes suivants : Waikato Institute for Research in Learning & Curriculum (devenu le Wilf Malcolm Institute for Educational Research); Center for Science & Technology Education Research; Māori Education Research Institute; School of Education.

²³⁵ À titre indicatif, les écoles ayant participé à la première phase de la NSSS se répartissent ainsi : 1 école par correspondance; 128 écoles primaires privées; 14 écoles intermédiaires; 34 écoles secondaires, 5 écoles spéciales, 12 écoles composites et 7 écoles maori. Tant les écoles publiques, privées qu'intégrées ont été touchées. Pour plus de détails, voir Clive McGee en coll., *Curriculum Stocktake : National School Sampling Study. Teachers' Experience in Curriculum Implementation, General Curriculum, Mathematics and Technology*, p. 4, http://www.minedu.govt.nz/web/downloadable/dl7473_v1/cs7491---school-sampling-study1.pdf

²³⁶ Clive McGee en coll., *Curriculum Stocktake : National School Sampling Study. Teachers' Experience in Curriculum Implementation : General Curriculum, Mathematics and Technology*, http://www.minedu.govt.nz/web/downloadable/dl7473_v1/cs7491---school-sampling-study1.pdf

Thèmes abordés par la NSSS	
Rapport 2 (février 2003 ²³⁷)	Anglais; Langues; Sciences; Sciences sociales.
Rapport 3 (août 2003 ²³⁸)	Arts; Santé et éducation physique.
Rapport 4 (mars 2004 ²³⁹)	Études de cas.

■ Résultats

Les rapports parviennent à une série de conclusions basées principalement sur des évidences statistiques. Ces conclusions concernent le curriculum national de manière générale, mais également le contenu de chacune des sept matières scolaires. Le tableau suivant présente un éventail de conclusions à portée générale tirées principalement des phases 1 et 4 de la NSSS.

TABLEAU 22 : PRINCIPALES CONCLUSIONS DE LA NSSS

Conclusions tirées de la NSSS
De manière générale, les professeurs voient positivement d'avoir à travailler avec les documents du curriculum national. Près des deux tiers d'entre eux considèrent que l'implantation du curriculum a eu des impacts positifs sur l'amélioration et la réussite des élèves. Malgré tout, certains professeurs ont eu besoin de jusqu'à trois ans pour s'ajuster aux programmes des sept matières scolaires du curriculum;
On remarque que selon les types d'écoles et les niveaux d'enseignement (primaire ou secondaire), les réponses des professeurs au curriculum national présentent des variations marquées. Cela se manifeste notamment dans l'élaboration et la mise en application de programmes d'enseignement très diversifiés. Les élaborateurs de politiques doivent tenir compte de ces variations;
La plupart des enseignants mentionnent que leur école organise son programme d'enseignement en s'appuyant sur les sept matières telles que définies par le curriculum national. Les qualifications essentielles présentées par le NZCF sont aussi utilisées, quoique dans une moindre mesure;
Il ressort une grande ambivalence des professeurs quant à la pertinence et l'utilité du NZC afin de répondre aux besoins des élèves maori et d'origine pacifique. Toutefois, peu des professeurs disent avoir utilisé les documents du <i>Ngā Marautanga Māori</i> (le curriculum maori);

²³⁷ Clive McGee en coll., *Curriculum Stocktake : National School Sampling Study, Teachers' Experience in Curriculum Implementation : English, Languages, Science and Social Studies*. Hamilton, http://www.minedu.govt.nz/web/downloadable/dl8226_v1/nsss.pdf

²³⁸ Clive McGee en coll., *Curriculum Stocktake : National School Sampling Study, Teachers' Experience in Curriculum Implementation : General Curriculum, Arts, Health and Physical Education*, http://www.minedu.govt.nz/web/downloadable/dl8894_v1/curriculum-stocktake-report.pdf

²³⁹ Clive McGee en coll., *Curriculum Stocktake : National School Sampling Study. Case Studies of Schools : Implementation of National Curriculum*, http://www.minedu.govt.nz/web/downloadable/dl8894_v1/curriculum-stocktake-case-studies.pdf

Conclusions tirées de la NSSS

Les pratiques liées à l'évaluation ont été largement affectées par la réforme. Les enseignants ont ainsi dû aligner leur pratique sur les objectifs de réussite fixés par le curriculum, mais également ils ont dû s'assurer d'un développement professionnel adapté à la réforme et intégrer les évaluations, autoévaluations et politiques administratives des écoles. Cet impact a été supérieur au primaire qu'au secondaire;

La plupart des enseignants considèrent que le curriculum national est assez flexible pour qu'on puisse s'adapter afin de répondre aux besoins particuliers des élèves. Ils jugent également que les parents ont peu d'impact sur ce qu'ils enseignent;

Les exigences de planification écrite et de rapports sur l'administration et l'évaluation dans les écoles ont eu un impact majeur sur le travail des enseignants. Conjugué au fait que certains professeurs ont mené des efforts particuliers afin d'implanter le curriculum, cela a augmenté leur charge de travail. On a même remarqué (dans les études de cas) que certains professeurs étaient en danger d'épuisement professionnel;

Un allègement des tâches administratives des professeurs au profit de plus d'heures d'enseignement en classe serait à considérer;

Il faut continuer la recherche et la collaboration entre élaborateurs de politiques, enseignants et autorités scolaires afin d'éviter les possibles incompréhensions et mauvaises interprétations des objectifs poursuivis par le curriculum national.

■ Suivi des différentes phases de la National School Sampling Study

Seule la première phase de l'étude a servi d'intrant à la rédaction du *Stocktake*. Toutefois, les étapes subséquentes ont été utilisées dans le projet de révision du curriculum (voir section 3.5.4).

On remarque que pour la révision et le redéploiement du curriculum une idée émise dans le premier rapport de la NSSS a été reprise : celle de mettre sur pied un forum sur Internet afin que les enseignants puissent partager leurs vues sur le curriculum et les orientations à lui donner.

3.6.5 Rapport de l'Education Review Office

Dans le cadre du *Stocktake*, l'ERO a produit un document intitulé *The New Zealand Curriculum : An ERO Perspective* (2001²⁴⁰).

■ Objet

Publié en avril 2001, le rapport de l'ERO se divise en deux parties :

- la première partie du rapport porte sur l'étendue, le contenu général et les exigences de gestion du NZC;
- la seconde partie du rapport entre plus dans le détail du curriculum. Pour chaque matière, il est question du contenu, des ressources d'enseignement et d'apprentissage qui y sont associées, de l'approche et de la structure, des impacts sur l'apprentissage des élèves, des obstacles qui se sont présentés à une implantation réussie et des aspects positifs observés au cours des ans.

²⁴⁰ Education Review Office, *The New Zealand Curriculum : An ERO Perspective*, <http://www.ero.govt.nz/Publications/pubs2001/Curriculum/CurricContents.htm>

■ Mécanismes et outils

Afin de rédiger ce rapport, l'ERO s'est appuyé sur ses travaux antérieurs et sur une série d'entretiens menés avec tous ses agents affectés à l'évaluation de l'implantation du curriculum et de la qualité de l'enseignement dans les écoles.

■ Résultats

Quelques conclusions auxquelles l'ERO parvient à la suite de son analyse sont présentées dans le tableau qui suit.

TABLEAU 23 : CONCLUSIONS GÉNÉRALES DU RAPPORT DE L'ERO

Conclusions du rapport de l'ERO	
Conclusions	Les énoncés du curriculum contiennent des objectifs de réussite et quelques suggestions d'expériences d'apprentissage. Cependant, ils ne contiennent pas de liste présentant l'ensemble des éléments devant être couverts par les professeurs;
	Les professeurs doivent développer leur propre programme d'apprentissage à partir des objectifs du curriculum et ne disposent pas des ressources nécessaires à cette tâche, que ce soit sous la forme de recueils de textes ou de livres de travail;
	Depuis leur implantation, les programmes des matières scolaires se sont simplifiés, devenant plus accessibles pour les enseignants;
	On remarque une variation considérable de la qualité des programmes d'enseignement mis en place par les différentes écoles;
Recommandations	Dans le système néo-zélandais, une large partie de la gestion du réseau scolaire est déléguée vers les écoles. Dans ce contexte, l'ERO met en question la pertinence de l'approche de laisser-faire qui permet aux écoles d'adapter à leur guise le curriculum;
	La relation qui lie les objectifs sociaux et économiques du gouvernement en matière d'éducation et en regard du curriculum demande à être précisée;
	Il faudrait s'assurer que tous les professeurs aient accès à de l'aide pour pouvoir planifier et dispenser un enseignement qui répond aux besoins de tous leurs élèves. Ce support fait défaut, ce qui ne permet pas à tous les professeurs de combler leurs lacunes au sujet de l'implantation du curriculum et de l'évaluation des élèves;
	On suggère qu'avant de lancer une autre vague de changements importants au curriculum, il faille d'abord s'appuyer sur les changements et expériences survenus dans les dernières années;
	Le curriculum demande à être mis à jour. Cependant, cela doit se faire sur une base plus fréquente et constante. De plus, il faut s'assurer que les mécanismes de révision soient appropriés afin que le curriculum demeure à jour et tourné vers l'avenir.

■ Suivi

Ce document produit par l'ERO a servi de source pour la rédaction du rapport du *Stocktake* ainsi que pour le processus de révision du curriculum entrepris ensuite.

TABLEAU 24 : TABLEAU RÉCAPITULATIF DES ÉVALUATIONS / BILANS DE LA RÉFORME DU CURRICULUM

Évaluation et suivi de la réforme					
Organisme responsable	Organisme chercheur	Objectif	Objet d'évaluation		
MOE	Université d'Otago (NEMP, 1995-2005)	Vérifier l'atteinte et le maintien des standards de réussite nationaux et cibler les améliorations nécessaires.	Enquêtes annuelles sur les 4 ^e et 8 ^e années du primaire en suivant un cycle de recherche de 4 ans pour couvrir l'ensemble des composantes du curriculum national et comparer l'évolution des cohortes.		
ERO	ERO	(1989-2005)	Évaluer la qualité de l'enseignement et de l'administration dans les écoles.	<i>Education Reviews</i> : Se pencher sur les pratiques des écoles afin de s'assurer qu'elles remplissent les objectifs nationaux.	
		(1994-2005)	Dresser un bilan national à partir des évaluations individuelles des écoles.	<i>Education Evaluation Reports</i> (nationaux) : Évaluation thématique de la qualité de l'éducation. En font partie les études nationales suivant le cycle du NEMP mais se penchant sur la qualité de l'enseignement.	
		(2004-2005)	Compléter le portrait du système d'éducation que dresse le NEMP pour la réussite des écoliers.		
NZCER	NZCER (1989-1999)	Effectuer un suivi des impacts de la réforme sur l'enseignement primaire dès son application.	<i>Education Reforms</i> (1989-1999) : Enquête en cinq phases menée auprès de directeurs, parents et administrateurs dans plus de 239 écoles. Elle porte principalement sur les aspects pédagogiques et administratifs de la réforme.		
Évaluation officielle (<i>Stocktake</i>)					
International	MOE	ACER (2002)	Émettre un commentaire critique constructif sur le NZCF et les programmes des sept matières scolaires avec comparaison internationale.	<i>Report on the National New Zealand Curriculum</i> Aborde la structure et l'intégrité éducationnelle : <ul style="list-style-type: none"> ▪ du NZCF; ▪ de chacun des programmes des matières scolaires. 	

Évaluation et suivi de la réforme				
Organisme responsable	Organisme chercheur	Objectif	Objet d'évaluation	
International	MOE	NFER (2002)	Émettre un commentaire critique constructif sur le NZCF et les programmes des sept matières scolaires avec comparaison internationale.	<i>New Zealand Stocktake : an international Critique</i> : Se penche sur l'intégrité éducationnelle du NZCF et de chacun des programmes des matières scolaires en abordant les fondements, la pédagogie et la mise en œuvre.
	MOE	Groupe de travail composé d'experts nationaux et internationaux (2000)	Mettre en perspective l'ensemble de la littérature internationale touchant l'implantation de programmes d'études et de méthodes d'évaluation, la pédagogie et leurs résultats sur l'enseignement et l'apprentissage.	<i>The Effects of Curricula and Assessment on Pedagogical Approaches and on Educational Outcomes</i> : <ul style="list-style-type: none"> ▪ contenu et portée d'un programme d'études; ▪ mécanismes d'évaluation; ▪ pédagogie; ▪ impacts sur les jeunes.
National	MOE	Université de Waikato (NSSS 2002-2004)	Fournir des données sur la façon dont les enseignants des écoles primaires et secondaires travaillent dans le cadre du NZC et quels sont les impacts de celui-ci sur les pratiques d'enseignement.	<i>Curriculum Stocktake : NSSS Teacher's Experience in Curriculum Implementation</i> Analyse la relation des enseignants avec le NZC en ce qui concerne : <ul style="list-style-type: none"> ▪ les pratiques d'enseignement; ▪ la familiarisation avec le programme d'études; ▪ les répercussions sur la charge de travail; ▪ la clarté des documents du NZC. Les quatre rapports du projet touchent différents aspects du NZC : <ul style="list-style-type: none"> ▪ programme d'études général, mathématiques et technologie; ▪ anglais, langues, sciences et sciences sociales; ▪ programme d'études général, arts, santé et éducation physique; ▪ études de cas de 23 écoles et évaluation de leur implantation du programme d'étude national.
	MOE			

Évaluation et suivi de la réforme			
Organisme responsable	Organisme chercheur	Objectif	Objet d'évaluation
National	ERO	ERO (2001)	Présenter l'expérience de l'ERO en matière d'évaluation du NZC et de son implantation.
			<i>The New Zealand Curriculum : An ERO Perspective</i> : <ul style="list-style-type: none"> évaluation du contenu général du NZC et des exigences de gestion du NZC; positions de l'ERO sur le contenu de chacun des programmes d'études des sept matières scolaires en regard de leur implantation dans les écoles.
Bilan/ Recommandations			
MOE	<i>The Curriculum Stocktake Reference Group (2002)</i>	Synthèse des travaux commandés dans le cadre du <i>Stocktake</i> .	<i>Stocktake Report to the Minister</i> : Propositions pour la réforme du NZCF et du NZC.

4 RELEVÉ DE PRATIQUES INNOVANTES

■ Te Kete Ipurangi²⁴¹

Le *Te Kete Ipurangi* est un portail Internet bilingue sur l'éducation. Implanté en 1998 par le MOE, son but est de mettre à la disposition des écoles néo-zélandaises une plateforme électronique pour communiquer du matériel administratif ou ayant trait au NZC. On y traite du NZC, de la pédagogie, des évaluations et de la gestion, tant pour les administrateurs que pour les enseignants.

Le *Te Kete Ipurangi* héberge aussi le CMP²⁴². Il est donc possible de consulter l'ensemble des procédures de révision du NZC et les documents qui y sont liés.

■ Curriculum Marautanga Project Online²⁴³

Le *Curriculum Marautanga Project (CMP Online)* a été mis sur pied en mars 2004, dans le cadre de la révision du NZC. Il s'agit d'un forum où les professeurs et les éducateurs sont invités à se prononcer et à participer aux échanges sur la révision du NZC.

²⁴¹ The Online Learning Center, *Page d'accueil*, <http://www.tki.org.nz/>

²⁴² L'information relative au CMP se trouve à l'adresse <http://www.tki.org.nz/r/nzcurriculum/>

²⁴³ Centre 4, *Curriculum Project Online*, http://centre4.interact.ac.nz/spaces/space.php?space_key=468

BIBLIOGRAPHIE

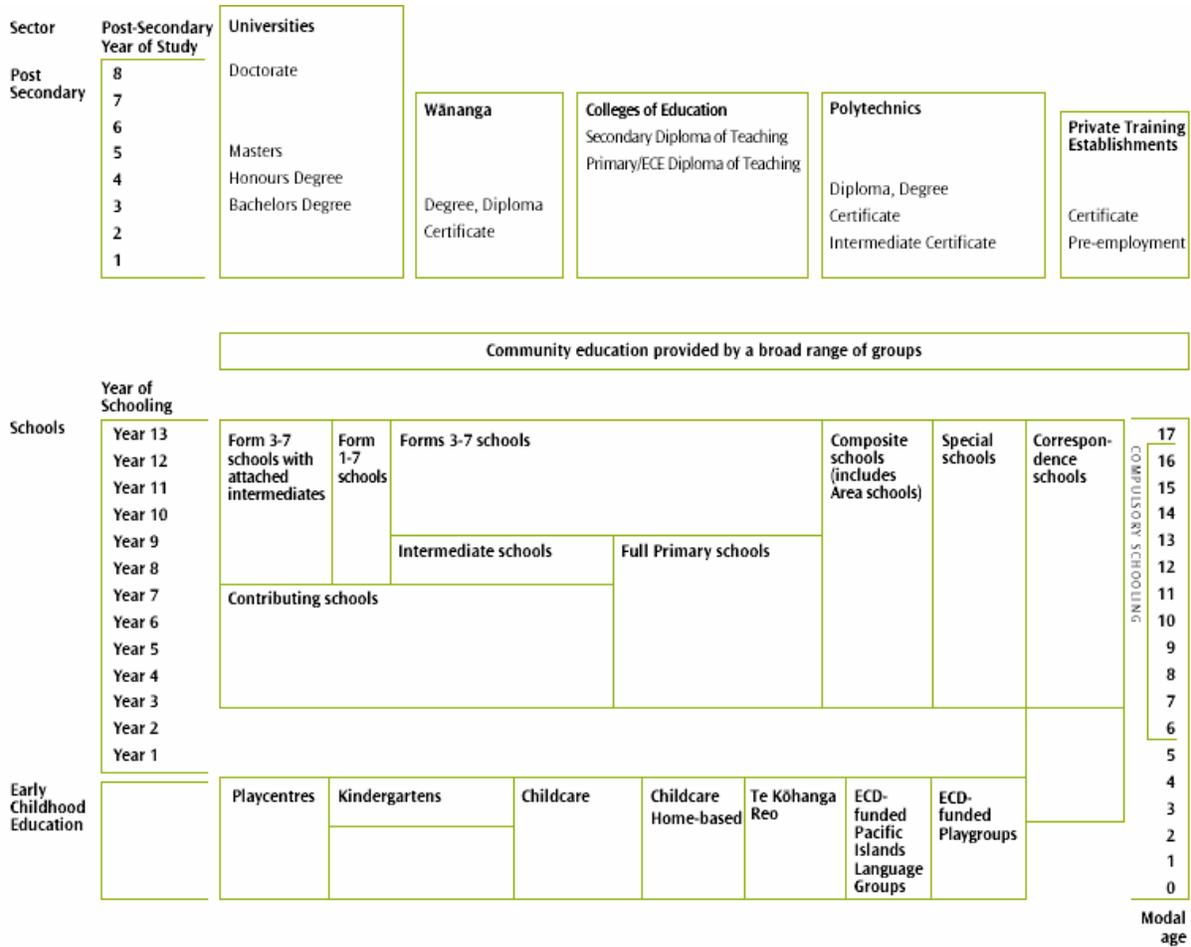
- AUSTIN, Margaret en coll. (2001). *Achieving Excellence : A Review of the Education External Evaluation Services. Self-Management. Self-Review. Self-Improvement*, [en ligne], http://executive.govt.nz/96-99/minister//donnelly/ed_review/index.htm
- BOLSTAD, Rachel (2004). *School-based curriculum development: principles, processes, and practices : A background paper on school-based curriculum development for the New Zealand Curriculum Project*. Wellington, NZCER.
- CARR, Michael et al. (Page consultée le 30 novembre 2005). *The Effects of Curricula and Assessment on Pedagogical Approaches and on Educational Outcomes*, [en ligne], http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout=document&documentid=5610&data=I#P13_263
- EDUCATION REVIEW OFFICE (Page consultée le 30 novembre 2005). *School Governance and Student Achievement*, [en ligne], <http://www.ero.govt.nz/Publications/eers1999/schoolgovn/schoolgov.htm>
- EDUCATION REVIEW OFFICE (Page consultée le 30 novembre 2005). *Review Process for Schools*, [en ligne], <http://educationcounts.edcentre.govt.nz/publications/downloads/curriculum-stocktake-mreport.pdf>
- EDUCATION REVIEW OFFICE (Page consultée le 30 novembre 2005). *The New Zealand Curriculum : An ERO Perspective*, [en ligne], <http://www.ero.govt.nz/Publications/pubs2001/Curriculum/CurricContents.htm>
- EDUCATION REVIEW OFFICE (Page consultée le 30 novembre 2005). *Quality of Teaching in Year 4 and 8 : Reading*, [en ligne], <http://www.ero.govt.nz/Publications/pubs2005/QTReadingFeb05.pdf>
- FANCY, Howard (Page consultée le 30 novembre 2005). *Education reforms : reflections on New Zealand Experience*, [en ligne], <http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout=document&documentid=9750&data=I>
- FERGUSON, Sue (Page consultée le 30 novembre 2005). *Report on the New Zealand Curriculum*, [en ligne], <http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout=document&documentid=7473&indexid=1004&indexparentid=1072>
- GOVERNMENT OF NEW ZEALAND (1988). *Tomorrow's Schools. The Reform of Educational Administration in New Zealand*, Wellington, Government Printer.
- HACHÉ, Denis (1999). *Éducation et mondialisation à l'aube du prochain millénaire : les répercussions pour les professionnels de l'éducation*, [en ligne], <http://www.acef.ca/c/revue/revuehtml/27-1/Hache.html>

- HIPKINS, R. (s. d.). *Rethinking the self and the social in the 'Knowledge age': Learning opportunities provided by Health and Physical Education in the New Zealand Curriculum*, Document non publié du NZCER.
- HORIZON FINANCIAL (Page consultée le 30 novembre 2005). *Academic*, [en ligne], <http://www.horizonfinancial.co.nz/nz/academic.html>
- KISKE, Edward et Helen LADD (2000). *When Schools Compete*, [en ligne], <http://www.children.smartlibrary.org/NewInterface/segment.cfm?segment=2139>
- LOCAL COUNCILS NEW ZEALAND (Page consultée le 30 novembre 2005). *Local Government Statistical Overview*, [en ligne], http://www.localcouncils.govt.nz/lqip.nsf/wpg_url/About-Local-Government-Local-Government-Statistical-Overview-Index
- LE MÉTAIS, Joanna (Page consultée le 30 novembre 2005). *New Zealand Stocktake : an international critique*, [en ligne], http://www.minedu.govt.nz/web/downloadable/dl7473_v1/cs7258---nfer-le-metais.doc
- MCGEE en coll. (Page consultée le 30 novembre 2005). *Curriculum Stocktake : National School Sampling Study. Teachers' Experience in Curriculum Implementation : General Curriculum, Mathematics and Technology*, [en ligne], http://www.minedu.govt.nz/web/downloadable/dl7473_v1/cs7491---school-sampling-study1.pdf
- MCGEE en coll. (Page consultée le 30 novembre 2005). *Curriculum Stocktake : National School Sampling Study. Teachers' Experience in Curriculum Implementation : English, Languages, Science and Social Studies*, Hamilton, University of Waikato, [en ligne], http://www.minedu.govt.nz/web/downloadable/dl8226_v1/nsss.pdf
- MCGEE en coll. (Page consultée le 30 novembre 2005). *Curriculum Stocktake : National School Sampling Study. Teachers' Experience in Curriculum Implementation : General Curriculum, Arts, Health and Physical Education*, Hamilton, University of Waikato, [en ligne], http://www.minedu.govt.nz/web/downloadable/dl8894_v1/curriculum-stocktake-report.pdf
- MCGEE en coll. (Page consultée le 30 novembre 2005). *Curriculum Stocktake : National School Sampling Study. Case Studies of Schools : Implementation of National Curriculum*, Hamilton, University of Waikato, [en ligne], http://www.minedu.govt.nz/web/downloadable/dl8894_v1/curriculum-stocktake-case-studies.pdf
- MINISTRY OF EDUCATION (Page consultée le 30 novembre 2005). *Schooling in New Zealand. A Guide*, [en ligne], <http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout=document&documentid=6169&indexid=1072&indexparentid=1000>
- MINISTRY OF EDUCATION (Page consultée le 30 novembre 2005). *July 2000 School Statistics*, [en ligne], <http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout=document&documentid=5399&data=1>

- MINISTRY OF EDUCATION (Page consultée le 30 novembre 2005). *Curriculum Stocktake Report to Minister*, [en ligne], <http://educationcounts.edcentre.govt.nz/publications/downloads/curriculum-stocktake-mreport.pdf>
- MINISTRY OF EDUCATION (Page consultée le 30 novembre 2005). *A Summary of Feedback From the First Meeting of the Curriculum Stocktake Reference Group, 2001*, [en ligne], <http://www.nzcer.org.nz/pdfs/CSfirst.pdf>
- MINISTRY OF EDUCATION (Page consultée le 30 novembre 2005). *The National Education Guidelines*, [en ligne], <http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout=document&documentid=8221&indexid=8186&indexparentid=1012>
- MINISTRY OF EDUCATION (Page consultée le 30 novembre 2005). *The New Zealand Curriculum Framework*, [en ligne], <http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout=document&documentid=3561&data=1>
- MINISTRY OF EDUCATION (Page consultée le 30 novembre 2005). *EEO Planning Ressources for Schools*, [en ligne], <http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout=document&documentid=8235&indexid=1010&indexparentid=1072>
- NATIONAL EDUCATION MONITORING PROJECT (Page consultée le 30 novembre 2005). *An Introduction to NEMP*, [en ligne], http://nemp.otago.ac.nz/i_about.htm
- NEW ZEALAND COUNCIL FOR EDUCATIONAL RESEARCH (Page consultée le 30 novembre 2005). *New Zealand Council for Educational Research Act 1972*, [en ligne], http://www.legislation.govt.nz/browse_vw.asp?content-set=pal_statutes
- NEW ZEALAND COUNCIL FOR EDUCATIONAL RESEARCH (Page consultée le 30 novembre 2005). *Impacts of Education Reform (1989-1999)*, [en ligne], http://www.nzcer.org.nz/default.php?products_id=133
- NEW ZEALAND CURRICULUM MARAUTANGA PROJECT (Page consultée le 30 novembre 2005). *A New Zealand Curriculum Marautanga Project*, [en ligne], http://www.tki.org.nz/r/nzcurriculum/about/index_e.php
- NEW ZEALAND EDUCATIONAL INSTITUTE (Page consultée le 30 novembre 2005). *National Executive Report, 2003*, [en ligne], <http://www.nzei.org.nz/am2003/rourousupp2003.pdf>
- NEW ZEALAND IMMIGRATION SERVICE (Page consultée le 30 novembre 2005). *Education : Everything You Need to Know About Education in New Zealand*, [en ligne], <http://www.immigration.govt.nz/NR/rdonlyres/CF33D2BC-44E5-49C3-B124-8ABD8B24C12B/0/Education.pdf>
- NEW ZEALAND QUALIFICATION AUTHORITY (Page consultée le 30 novembre 2005). *Introduction*, [en ligne], <http://www.nzqa.govt.nz/qualifications/index.html>

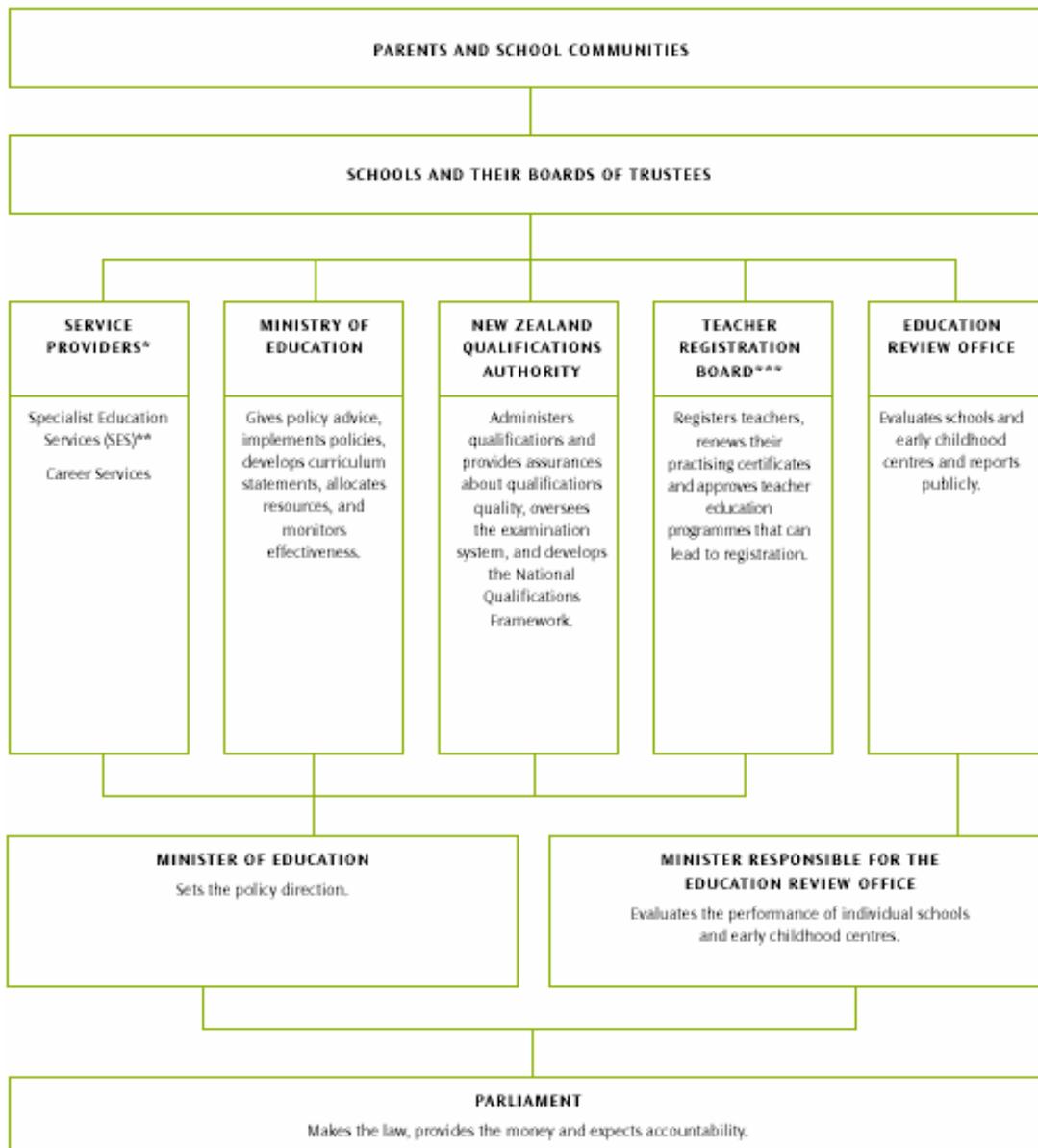
- NEW ZEALAND'S RESEARCH ARCHIVE (Page consultée le 30 novembre 2005). *Education Act 1989*, [en ligne], <http://rangji.knowledge-basket.co.nz/gpacts/public/text/1989/an/080.html>
- RAE, Ken (Page consultée le 30 novembre 2005). *School Choice in New Zealand : Enrolment Scheme Policy and Potential Impacts of the 1998 Education Amendment (No 2) Act*, [en ligne], <http://www.aare.edu.au/99pap/rae99173.htm>
- RUTHERFORD, Justine (Page consultée le 30 novembre 2005). *Key Competencies in the New Zealand Curriculum : A snapshot of consultation*, (2004) [en ligne], <http://www.tki.org.nz/r/nzcurriculum/docs/consult-snapshot.doc>
- THE ONLINE LEARNING CENTER (Page consultée le 30 novembre 2005). *National Curriculum Statements*, [en ligne], http://www.tki.org.nz/r/governance/nzcf/curric_standards_e.php
- THE ONLINE LEARNING CENTER (Page consultée le 30 novembre 2005). *References*, [en ligne], http://www.tki.org.nz/r/nzcurriculum/references_e.php
- TRÉSOR DE LA LANGUE FRANÇAISE AU QUÉBEC (Page consultée le 30 novembre 2005). *Nouvelle-Zélande*, <http://www.tfq.ulaval.ca/axl/pacifique/nlle-zelande.htm>
- WIKIPÉDIA - L'ENCYCLOPÉDIE LIBRE (Page consultée le 30 novembre 2005). *New Zealand*, [en ligne], http://en.wikipedia.org/wiki/New_zealand#History
- WYLIE, Cathy (1999). *Ten Years On. How Schools View Educational Reform*, [en ligne], <http://www.nzcer.org.nz/pdfs/7483.pdf>
- WYLIE, Cathy (1990). *The Impacts of Tomorrow's Schools in Primary Schools and Intermediates. 1989 Survey Report*, [en ligne], <http://www.nzcer.org.nz/pdfs/3600.pdf>

ANNEXE I : LE SYSTÈME D'ÉDUCATION NÉO-ZÉLANDAIS²⁴⁴



²⁴⁴ Ministry of Education, *Schooling in New Zealand : A Guide*, p. 7, <http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout=document&documentid=6169&indexid=1072&indexparentid=1000>

ANNEXE II : AGENCES IMPLIQUÉES EN ÉDUCATION EN NOUVELLE-ZÉLANDE²⁴⁵



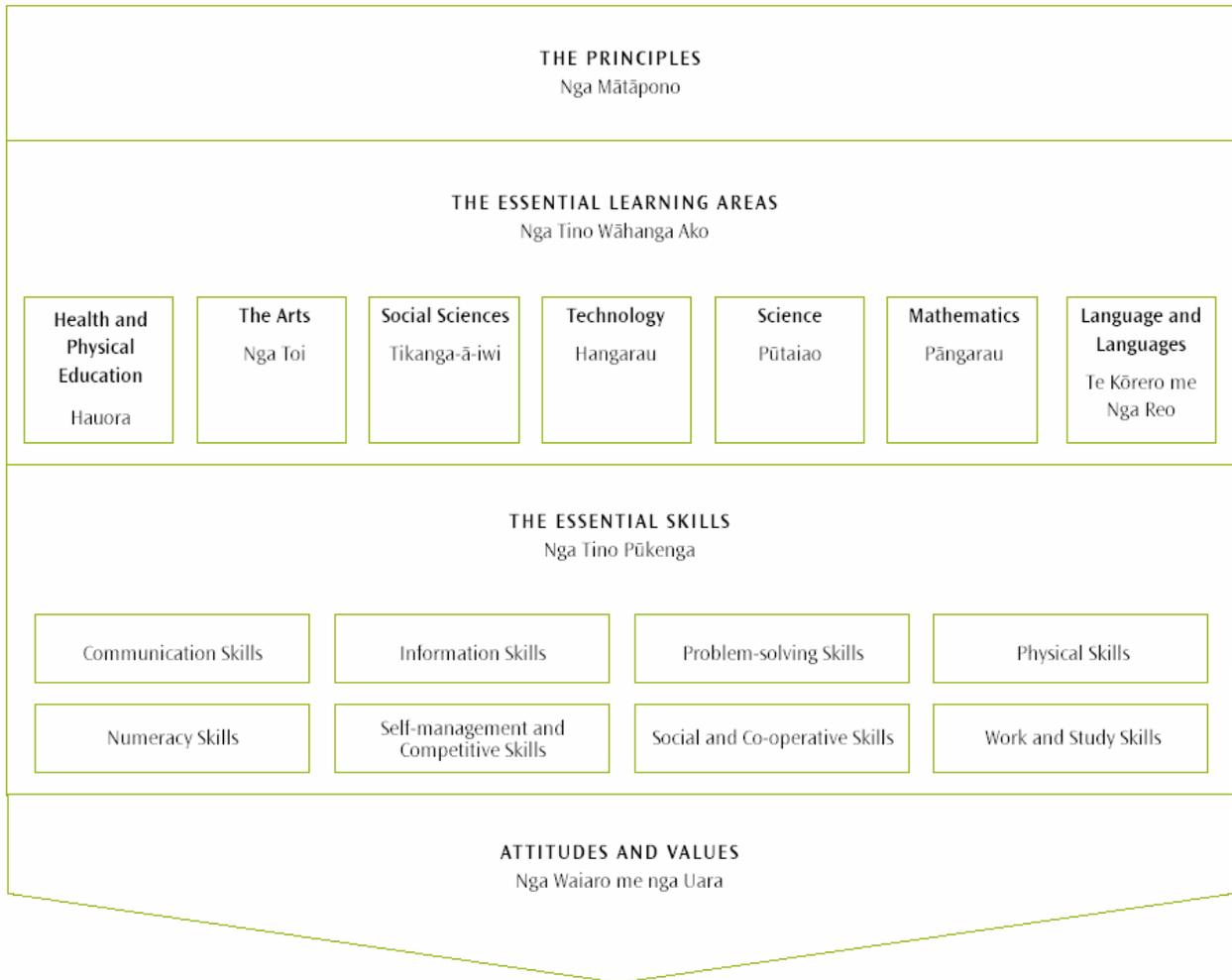
* The two other Crown education agencies are Early Childhood Development and Skill New Zealand.

** SES will be disestablished and its services transferred to the Ministry of Education by February 2002.

*** The Education Amendment Bill No.2 includes a proposal to introduce an Education Council that would replace the TRB.

²⁴⁵ Ministry of Education, *Schooling in New Zealand : A Guide*, p. 8, <http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout=document&documentid=6169&indexid=1072&indexparentid=1000>

ANNEXE III : THE NEW ZEALAND CURRICULUM FRAMEWORK²⁴⁶



National curriculum statements specify clear learning outcomes against which students' achievement can be assessed.

²⁴⁶ Ministry of Education, *Schooling in New Zealand : A Guide*, p. 18, <http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout+document&documentid=6169&indexid=1072&indexparentid=1000>

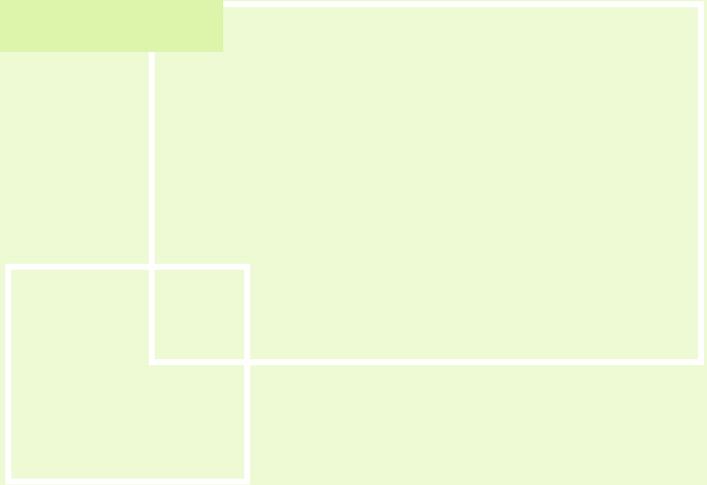
ANNEXE IV : LES MOTS CLÉS EMPLOYÉS POUR LA REVUE DE LITTÉRATURE²⁴⁷

Pedagogy delivery first nations ESOL (second) language acquisition professional development teachers knowledge-content teachers knowledge-pedagogical	Maori education Multicultural assessment summative textbooks IT	indigenous immersion formative diagnostic resources education outcomes
Educational outcomes Maori multicultural Pacific Island students disability years of schooling students of differing abilities e.g. gifted	indigenous immigrants gender qualifications human capital low achievers	first nations Maori students low decile students barriers curriculum outcomes
Curriculum national voluntary school standards subject areas state outcomes outcome based curriculum education for a global society	state national standards hours of instruction outcomes individual outcomes knowledge based society multicultural	mandated state standards student teacher ratio national outcomes curriculum aims life long learners
Assessment assessment systems national assessment monitoring compulsory influence pedagogy values learning outcomes	formative assessment authentic assessment evaluation school based teachers learning different populations	summative assessment testing standardisation qualifications teaching effects attitudes
Social and Economic Outcomes self reliance human capital	employment	parenting/family

²⁴⁷ Malcolm Carr en coll., *The effects of curricula and assessment on pedagogical approaches and on educational outcomes*, chapitre 2.2, http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout=document&documentid=5610&data=#P13_263



ONTARIO



L'Ontario est la plus importante des 10 provinces de la Confédération canadienne, avec une population de 12,2 millions d'habitants, une superficie de 1,1 million de kilomètres carrés (2001) et une croissance du PIB de plus de 2,2 %²⁴⁸.

Son système de gouvernement, une démocratie constitutionnelle, s'inscrit dans la même tradition parlementaire britannique que celui du gouvernement fédéral et des autres provinces et territoires. Le pouvoir officiel revient au lieutenant-gouverneur, nommé par la Reine sous la recommandation du premier ministre du Canada²⁴⁹. Le pouvoir effectif est partagé suivant un principe de séparation entre les branches législative, judiciaire et exécutive. Le pouvoir législatif est exercé par 103 députés, représentants de circonscriptions élus à la majorité simple, réunis à l'Assemblée législative. Le pouvoir judiciaire relève du procureur général ou du ministre de la Justice et est exercé par divers tribunaux : la Cour d'appel, la Cour supérieure, la Cour de justice et la Cour des petites créances. Le pouvoir exécutif ou l'administration générale du gouvernement est sous la responsabilité du Cabinet, constitué du premier ministre, le chef du parti ayant le plus grand nombre de députés élus à l'Assemblée, ainsi que des ministres nommés par le premier ministre. La tâche de l'exécutif est partagée entre divers ministères. On distingue les ministères à caractère économique (agriculture, énergie, industrie, ressources naturelles, etc.) des ministères à caractère général (ministères centraux, services gouvernementaux, revenu, affaires intergouvernementales, etc.) et des ministères à caractère social (santé, citoyenneté, culture et communication, éducation, etc.²⁵⁰).

Les ministères voient à l'application et à la gestion des politiques et des programmes publics avec l'appui d'organismes plus ou moins indépendants, de sociétés d'État, d'agences et d'unités autonomes de service. En matière d'éducation, ces instances travaillent et coordonnent leurs actions en fonction des modalités et des finalités définies par la *Loi sur l'éducation*²⁵¹.

En Ontario, l'élaboration et la mise en œuvre de l'enseignement et de la formation doivent tenir compte de divers facteurs sociaux, culturels et économiques, dont l'appartenance religieuse et linguistique, les variations démographiques, le multiculturalisme croissant et les exigences d'un monde nouveau à construire. C'est dans ce contexte général que s'est fait de plus en plus sentir la nécessité d'un changement au sein du système éducatif ontarien vers le milieu des années 1990.

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

1.1 Partage des compétences entre les divers paliers de gouvernement

En vertu de la Constitution canadienne, l'éducation est un champ de compétence provinciale. Toutefois, le gouvernement fédéral conserve une certaine juridiction en apportant aux systèmes éducatifs provinciaux un soutien financier et en participant à des programmes d'aide aux élèves en difficulté. De plus, il reste responsable de l'enseignement primaire et secondaire offert aux en-

²⁴⁸ Gouvernement de l'Ontario, *Ministère des Finances*, <http://www.fin.gov.on.ca/french/index.html>

²⁴⁹ Gouvernement de l'Ontario, *Un aperçu de la politique du gouvernement de l'Ontario*.

²⁵⁰ George G. Bell et Andrew D. Pascoe, *The Ontario Government, Structure and Functions*.

²⁵¹ Voir le texte intégral de la loi de 1990, en version française, y compris les modifications jusqu'en 2005. Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Loi sur l'éducation*, http://www.e-laws.gov.on.ca/DBLaws/Statutes/French/90e02_f.htm

fants autochtones. Enfin, un secrétariat national, le Conseil des ministres de l'éducation (Canada), regroupe les ministres de l'Éducation des provinces et des trois territoires appelés à échanger sur des problèmes communs à toutes les juridictions²⁵².

Le plus haut niveau décisionnel et administratif provincial demeure le ministère de l'Éducation. Il définit l'orientation générale de la politique éducative et administre la *Loi sur l'éducation* et ses règlements.

Au niveau local, les conseils scolaires de district dispensent aux élèves les services d'enseignement et assurent le fonctionnement des écoles. Tout en se conformant à la *Loi sur l'éducation*, les conseils scolaires adaptent les politiques éducatives provinciales aux situations locales. Ils doivent aussi fournir et gérer, dans les limites de leur territoire de juridiction, la prestation de services d'enseignement et les installations nécessaires²⁵³.

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

1.2.1 Enseignement primaire

L'enseignement élémentaire est composé de :

- la maternelle et du jardin d'enfants destiné aux enfants de 4 à 5 ans;
- l'enseignement primaire qui s'étend de la 1^{re} année à la 8^e année et qui est offert dès l'âge de 6 ans²⁵⁴.

L'enseignement offert est conforme à un programme uniformisé à l'échelle de la province²⁵⁵.

Au cours de l'année scolaire 2003-2004, l'enseignement primaire public comptait 4 010 écoles élémentaires et 71 274 enseignants²⁵⁶. L'école est obligatoire de 6 ans à 16 ans.

1.2.2 Institutions responsables de l'enseignement primaire

■ Niveau provincial : ministère de l'Éducation et organismes

◆ Ministère de l'Éducation

Le ministère de l'Éducation est l'institution responsable de l'enseignement primaire en Ontario²⁵⁷.

²⁵² Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, *Page d'accueil*, <http://www.cmec.ca/>

²⁵³ Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Aperçu de l'éducation élémentaire et secondaire*, http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/es_overview.html

²⁵⁴ *Ibid.*

²⁵⁵ *Ibid.* Voir Section 1.1.

²⁵⁶ Statistiques les plus récentes tirées du site : Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Coup d'œil*, <http://www.edu.gov.on.ca/fre/educationFacts.html>

²⁵⁷ Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Politiques et financement*, <http://www.edu.gov.on.ca/>

La *Loi sur l'éducation* définit les responsabilités du ministère de l'Éducation que sont notamment :

- l'élaboration des politiques et des lignes directrices relatives à l'élaboration des programmes d'études, à l'évaluation des résultats scolaires et aux fonctions et responsabilités des autorités scolaires et des partenaires;
- la prestation de programmes et de services d'éducation aux élèves en difficulté;
- la conception du matériel didactique²⁵⁸.

Afin de remplir ces mandats, le travail au sein du ministère de l'Éducation est partagé entre diverses unités administratives, soit :

- la division de la planification stratégique et des programmes de l'éducation élémentaire et secondaire;
- la division des opérations et des finances de l'éducation élémentaire et secondaire;
- la division de l'enseignement et du développement du leadership;
- l'éducation en langue française et son administration;
- la division de la gestion et des services ministériels.

Le Ministère est également assisté par des organismes divers qui conservent vis-à-vis de ce dernier une plus ou moins grande indépendance.

◆ Office de la qualité et de la responsabilité en éducation²⁵⁹

L'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) est un organisme autonome créé en 1996. Son conseil d'administration relève du ministre de l'Éducation et fonctionne dans le cadre d'un protocole d'entente. En ce qui concerne l'enseignement primaire, l'OQRE a pour mandat :

- de concevoir et d'administrer les tests de rendement des élèves du primaire;
- de communiquer au Ministère et au public les résultats de ces tests;
- d'évaluer la performance des conseils scolaires;
- de formuler des recommandations visant à améliorer les résultats des tests.

◆ Conseil consultatif du/de la ministre sur l'éducation de l'enfance en difficulté²⁶⁰

Créé en 1974 sous le nom d'*Advisory Committee on Special Education*, le Conseil consultatif du/de la ministre sur l'éducation de l'enfance en difficulté a pour rôle de soumettre des recommandations au ministre de l'Éducation sur tout ce qui a trait à la prestation des services et des programmes pour les élèves en difficulté, à la demande du ministère de l'Éducation ou d'un autre ministère. Le Conseil consultatif du ministre sur l'éducation de l'enfance en difficulté compte parmi

²⁵⁸ Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Conseils d'école : un guide à l'intention des membres*, p. 11.2, <http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/council/guide.html>

²⁵⁹ Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, *Page d'accueil*, <http://www.eqao.com/categories/home.aspx?Lang=F>

²⁶⁰ Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Conseil consultatif du/de la ministre sur l'éducation de l'enfance en difficulté*, http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/abcs/acse/acse_fr.html

ses 24 membres un représentant des élèves, un représentant de la communauté autochtone et des représentants des ministères de la santé, de l'éducation et des services sociaux.

◆ Secrétariat de la littératie et de la numératie²⁶¹

Créé au printemps 2004 et faisant partie du ministère de l'Éducation, le Secrétariat de la littératie et de la numératie aide le ministère de l'Éducation et les conseils scolaires à mettre en œuvre la nouvelle stratégie du gouvernement de l'Ontario. Cette stratégie propose une série de mesures propres à rendre l'élève capable :

- d'apprendre lorsqu'il se présente à l'école;
- d'atteindre, à l'âge de 12 ans, un haut niveau de compétences en lecture, en écriture, en mathématiques et en compréhension;
- d'être initié à la musique et aux arts, de faire régulièrement de l'activité physique, de connaître les bienfaits d'un mode de vie sain;
- d'avoir accès à une gamme complète d'activités parascolaires, de se savoir en sécurité tant dans les murs de l'école que dans la cour d'école;
- d'obtenir des résultats probants à la fin de son éducation dans le système public;
- d'obtenir des résultats qui reflètent ses aptitudes et sa motivation à réussir.

Le Secrétariat de la littératie et de la numératie a pour mandat de travailler avec les conseils scolaires afin de mettre sur pied les stratégies et les outils nécessaires pour atteindre ces objectifs.

◆ Conseil ontarien des parents

Dans le cadre du projet *La voix des parents* visant à fonder un nouvel organisme de parents plus représentatif, le ministère de l'Éducation a constitué en novembre 2004 un groupe de parents nommés par le ministre de l'Éducation. Le groupe a pour mandat de conseiller le ministre sur la création d'un organisme autonome chargé de représenter les parents d'élèves du primaire et du secondaire auprès du gouvernement de l'Ontario. Le Conseil des parents a déposé en février 2005 son rapport contenant des recommandations à cet effet et les résultats de la consultation publique.

■ Niveau local : conseils scolaires, directions d'écoles et parents

Diverses instances administratives et organismes de consultation se retrouvent au niveau local du système éducatif. Un survol laisse apercevoir la manière dont elles coordonnent leurs actions en matière d'enseignement primaire.

◆ Conseils scolaires²⁶²

Chaque école subventionnée par les fonds publics de l'Ontario fait partie d'un conseil scolaire. Dirigé par des représentants officiels appelés « conseillers », chaque conseil scolaire est responsable des opérations financières et organisationnelles des écoles de son district. Les écoles sont

²⁶¹ Le gouvernement McGuinty présente sa vision en matière d'excellence dans le domaine de l'éducation publique. Gouvernement de l'Ontario, *Document d'information*, http://www.premier.gov.on.ca/french/news/Literacy042204_bd1.asp

ainsi regroupées en conseils scolaires selon leur emplacement, leur langue d'enseignement et leur désignation catholique ou publique. La province compte actuellement un total de 72 conseils scolaires de districts divisés en fonction des quatre systèmes administratifs cités plus haut. Les conseils scolaires sont répartis comme suit :

- 31 conseils publics de langue anglaise;
- 29 conseils catholiques de langue anglaise;
- 4 conseils publics de langue française;
- 8 conseils catholiques de langue française.

Les responsabilités des conseils scolaires sont les suivantes :

- construire, entretenir et meubler les écoles;
- offrir des programmes éducatifs qui satisfont aux besoins de la communauté scolaire, y compris les besoins des élèves en difficulté;
- gérer les fonds publics alloués par la province;
- superviser le fonctionnement des écoles et des programmes d'enseignement;
- créer un conseil d'école dans chaque établissement. Le conseil d'école est formé principalement de parents d'élèves et joue un rôle consultatif auprès des autorités scolaires;
- gérer les ressources humaines (personnel enseignant et non enseignant);
- surveiller le rendement du personnel enseignant;
- choisir les manuels scolaires et le matériel d'apprentissage figurant sur la liste approuvée du ministère de l'Éducation²⁶³.

Chaque conseil scolaire est élu et dirigé par un président. Son administration est assurée par un directeur de l'éducation qui fait également partie du conseil. Le directeur de l'éducation est l'agent d'éducation en chef et le responsable du service administratif du conseil qui l'emploie. Il doit assurer et maintenir une organisation efficace ainsi que les programmes nécessaires à la mise en oeuvre des politiques établies par le conseil dans son champ de responsabilités²⁶⁴.

Les dépenses des conseils scolaires sont couvertes par deux sources de financement : les subventions provinciales et les impôts fonciers²⁶⁵.

²⁶² Aussi appelés « Conseils de secteur scolaire de district » (*school board*, l'équivalent de la « commission scolaire » au Québec, à distinguer de *school council* ou conseil d'école). Voir Gouvernement de l'Ontario, *Loi sur l'éducation*, art. 59, http://www.e-laws.gov.on.ca/DBLaws/Statutes/French/90e02_f.htm#BK92.

²⁶³ Bien que ce soit le ministre de l'Éducation qui établit la politique générale des écoles, ce sont les conseils scolaires de l'Ontario qui gèrent les écoles de la province financées par les deniers publics. Voir Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Conseils d'école : un guide à l'intention des membres*, p. 11.4, <http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/council/guide.html>

²⁶⁴ Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Loi sur l'éducation*, art. 183, http://www.e-laws.gov.on.ca/DBLaws/Statutes/French/90e02_f.htm Voir également le site de l'Ordre des enseignants et des enseignantes de l'Ontario, *Enseigner en Ontario*, <http://www.enseignerontario.ca/fr/staffing.htm>

²⁶⁵ Pour des détails sur le mécanisme de financement des conseils scolaires, voir Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Le financement de l'éducation en Ontario 1997, Une description du modèle de financement de l'éducation*, <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/edfundf.pdf> <http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/council/councilf02.pdf> Ministère de l'Éducation, Division des opérations et des finances, *Financement de l'éducation pour 2005-*

◆ Conseil d'école²⁶⁶

Chaque école est assistée d'un conseil d'école dont la mission consiste, avec la participation active des parents, à améliorer le rendement des élèves et à accroître la responsabilité du système d'éducation envers les parents.

Le conseil d'école réalise sa mission principalement en faisant des recommandations au directeur de l'école et au conseil scolaire qui l'a créé.

Le conseil d'école est composé :

- d'une majorité de parents;
- d'un directeur d'école qui peut déléguer cette responsabilité à un directeur adjoint;
- d'un enseignant employé par l'école, autre le directeur ou le directeur adjoint;
- d'un membre du personnel non enseignant de l'école;
- d'un élève dans le cas des écoles secondaires (facultatif pour les écoles élémentaires);
- d'au moins une représentante ou un représentant communautaire nommé par le conseil élu;
- d'une personne nommée par une association scolaire faisant partie de l'*Ontario Federation of Home and School Associations*, de l'*Ontario Association of Parents in Catholic Education* ou de Parents partenaires en éducation, qui est représentée à l'école.

Les membres des conseils d'écoles sont élus chaque année par les enseignants, les autres personnes employées à l'école et les élèves. Le directeur d'école et son adjoint ne sont pas habilités à voter.

◆ Directeur d'école

Chaque école d'un district scolaire est dirigée par un directeur d'école nommé par le conseil d'école et choisi dans la mesure du possible parmi les enseignants de l'école²⁶⁷. En plus de gérer le budget qui lui est confié par le conseil scolaire, le directeur est chargé de mettre à jour les dossiers des élèves, de discipliner ces derniers, d'assigner les classes au personnel enseignant, de soumettre ses recommandations au conseil scolaire en ce qui a trait aux nominations, promotions, rétrogradations et licenciements du personnel enseignant, et finalement, de s'assurer que les bulletins des élèves soient envoyés aux parents²⁶⁸.

2006, http://bmemos.edu.gov.on.ca/Memos/B2005/B_05F.pdf Voir également Gouvernement de l'Ontario, « Prélèvements d'impôts scolaires », *Loi sur l'éducation*, art. 257,7,

http://www.e-laws.gov.on.ca/DBLaws/Statutes/French/90e02_f.htm#BK282

²⁶⁶ Gouvernement de l'Ontario, *Loi sur l'éducation*, art. 61,

http://www.e-laws.gov.on.ca/DBLaws/Statutes/French/90e02_f.htm#BK92

²⁶⁷ Les processus qui régissent l'affectation ou la sélection des directeurs d'écoles et des directeurs adjoints d'écoles sont mis en place par les conseils scolaires.

²⁶⁸ *Ibid.*

◆ Parents

Les parents jouent un rôle actif dans l'apprentissage des élèves en communiquant avec le personnel enseignant et les conseils scolaires. Certains conseils scolaires ont mis sur pied une association foyer-école locale qui fournit aux parents, au personnel enseignant et au directeur d'école un forum leur permettant d'échanger à propos du système scolaire. Ces associations permettent également aux parents de discuter avec d'autres parents de la même communauté scolaire²⁶⁹.

1.2.3 Degré d'autonomie des écoles

■ Didactique

Quelques mesures mises de l'avant au cours des années 1990 ont fait perdre aux enseignants l'autonomie dont ils jouissaient sur le plan pédagogique. Ainsi, depuis l'entrée en vigueur de la *Loi sur l'amélioration de la qualité de l'éducation* en 1997, les écoles doivent se conformer aux programmes-cadres uniformisés élaborés par le ministère de l'Éducation. De plus, les nouveaux procédés d'évaluation de la performance du système éducatif fondés sur les résultats scolaires des élèves (voir section 3) ont contribué à orienter l'enseignement dispensé par les écoles et à restreindre ce dernier aux aspects couverts par les tests provinciaux annuels.

■ Pouvoir de taxation à des fins scolaires

En règle générale, ce sont les municipalités qui détiennent le pouvoir de taxation foncière directe, c'est-à-dire celui de prélever les impôts sur les biens immeubles situés dans leurs limites territoriales. Par ailleurs, les conseils scolaires peuvent fixer, prélever et percevoir des impôts sur l'évaluation des biens immeubles²⁷⁰. Des arrangements avec les municipalités sont toutefois convenus en ce qui concerne la perception comme telle des impôts scolaires²⁷¹. Celles-ci versent ensuite aux conseils scolaires les sommes prélevées aux fins scolaires selon les modalités prévues par la Loi. Toutefois, c'est le ministère de l'Éducation qui détermine l'effectif et calcule les proportions de l'impôt foncier applicables²⁷².

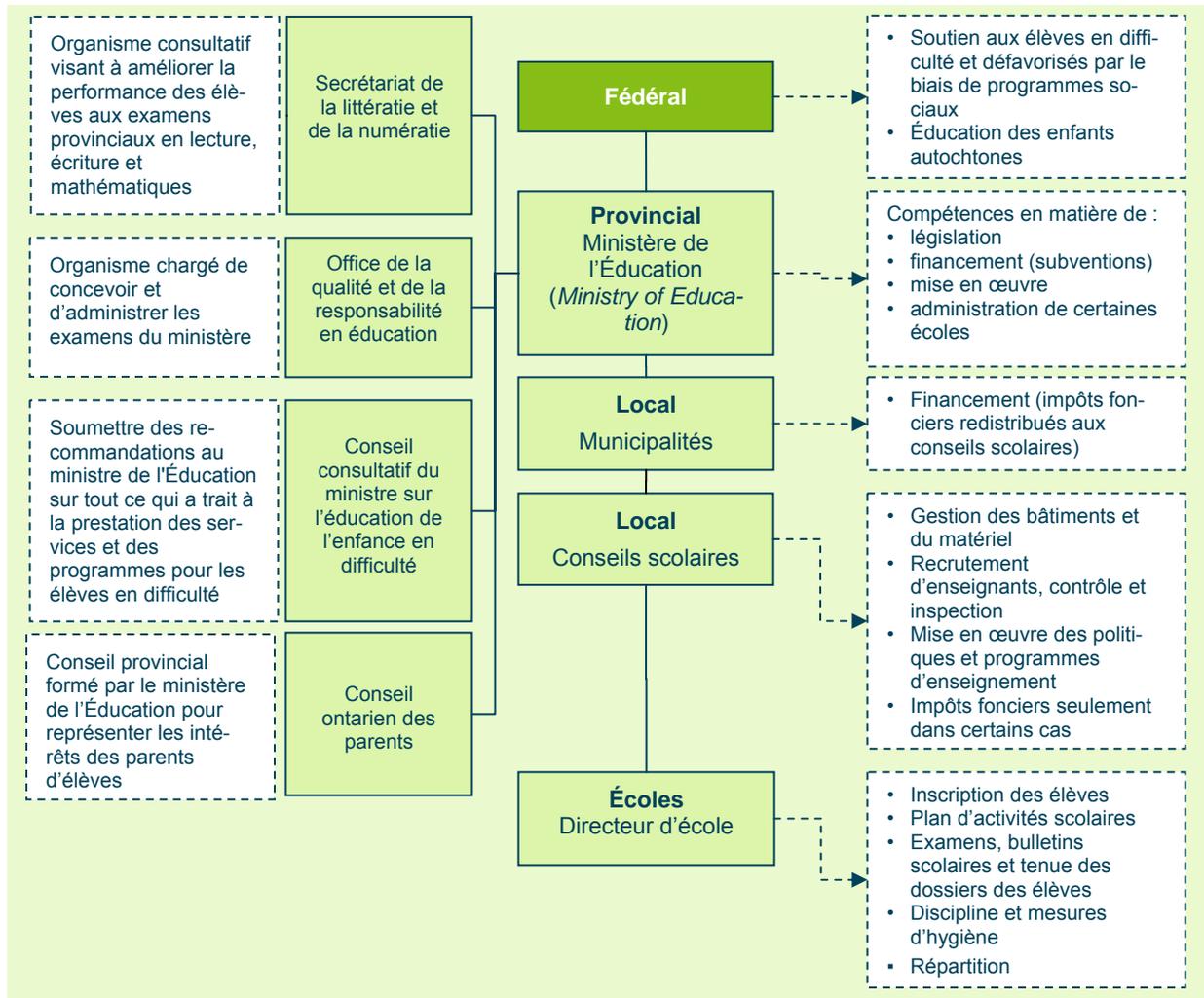
²⁶⁹ L'Ordre des enseignants et des enseignantes de l'Ontario, *Enseigner en Ontario*, <http://www.enseignerontario.ca/fr/schoolcommunity.htm>

²⁷⁰ Gouvernement de l'Ontario, *Loi sur l'éducation*, art. 257.16, http://www.e-laws.gov.on.ca/DBLaws/Statutes/French/90e02_f.htm#BK302

²⁷¹ *Ibid.*, art. 257.17.

²⁷² Gouvernement de l'Ontario, *Loi sur l'éducation*, article 257.9, http://www.e-laws.gov.on.ca/DBLaws/Statutes/French/90e02_f.htm#BK302

FIGURE 8 : SCHEMA DE LA STRUCTURE ADMINISTRATIVE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE EN ONTARIO



2 BRÈVE PRÉSENTATION DE LA RÉFORME SCOLAIRE

2.1 Historique de la réforme

La réforme du système scolaire origine du milieu des années 1980 au cours desquelles le gouvernement a été confronté à des problèmes tels que la croissance démographique, l'immigration, la mondialisation des marchés et la crise des finances publiques²⁷³.

²⁷³ R.D. Gidney, « The Context for Policy Making » *From Hope to Harris: the Reshaping of Ontario's Schools*, Chapter 9, p. 165-182.

Entre 1985 et 1995, la situation du système éducatif était globalement la suivante :

- 129 conseils scolaires composés d'environ 1 900 administrateurs percevant entre 5 000 \$ et 55 000 \$ de salaire annuel : peu de ressources réservées à l'enseignement effectif;
- augmentation de 16 % des inscriptions;
- accroissement de 40 % du coût de la vie, de 82 % des dépenses des conseils scolaires et de 120 % des impôts fonciers pour l'éducation;
- faible participation des parents et des contribuables à la vie scolaire;
- absence de programmes d'études communs : chaque conseil scolaire avait son propre programme d'études;
- normes et critères d'évaluation variables à travers la province;
- performances peu satisfaisantes aux tests internationaux et nationaux : les résultats des élèves ontariens se situaient en-dessous des moyennes internationales et nationales aux tests PISA en mathématiques et en sciences (1995) et les élèves ontariens ont obtenu les plus faibles notes aux tests canadiens en 1995 (seuls les Territoires du Nord-Ouest ont obtenu de pires résultats).

En mai 1993, le gouvernement a créé la Commission royale sur l'éducation²⁷⁴ afin de procéder à une analyse du système d'éducation aux niveaux élémentaire et secondaire. À la suite d'une vaste consultation publique (1994), la Commission a publié son rapport intitulé *Pour l'amour d'apprendre*²⁷⁵ dans lequel elle conclut que le système d'éducation de l'Ontario, s'il a fonctionné relativement bien jusqu'ici, doit maintenant subir une transformation assez radicale, sous l'effet d'un ensemble de facteurs externes d'ordre économique, technologique, social et démographique.

La Commission royale sur l'éducation définit quatre stratégies qui devraient permettre de changer en profondeur l'école, l'apprentissage et l'enseignement :

- la professionnalisation et le perfectionnement des enseignants et enseignantes;
- un apprentissage dès la petite enfance;
- la technologie de l'information comme outil incontournable;
- l'éducation en partenariats communautaires, c'est-à-dire l'implication de la communauté dans la gestion de l'éducation²⁷⁶.

Pour mettre en œuvre ces stratégies, 167 recommandations sont émises par la Commission royale sur l'éducation. Ces recommandations (celles relatives à l'enseignement élémentaire) sont présentées dans la section 2.2 (contenu de la réforme) étant donné que la plupart de celle-ci ont été suivies par le ministère de l'Éducation dans le cadre de la réforme scolaire lancée par le gouvernement de Mike Harris dès son arrivée au pouvoir en 1995. Cette réforme scolaire s'inscrit

²⁷⁴ Ministère de l'Éducation, *Commission royale sur l'éducation*, <http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/abcs/rcom/mainf.html>

²⁷⁵ Gouvernement de l'Ontario, *Pour l'amour d'apprendre : rapport de la Commission royale sur l'éducation*, <http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/abcs/rcom/short/shortf.html>

²⁷⁶ Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Le plan directeur de la Commission royale sur l'éducation en vue de changer le système scolaire de l'Ontario*, <http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/abcs/rcom/newsf.html>,.

dans le cadre de la *Common Sense Revolution* du nouveau gouvernement qui tente de « faire mieux avec moins » (*to do better with less*²⁷⁷).

2.2 Contenu de la réforme

La réforme éducative entreprise dès 1995 est à la fois administrative et pédagogique.

2.2.1 Réforme administrative

L'analyse de la Commission royale sur l'éducation portait en partie sur le rôle et la coordination des acteurs (le ministère, les conseils scolaires, les directions d'écoles, les municipalités), sur l'exercice de leurs pouvoirs et de leurs fonctions administratives ainsi que sur les mécanismes de financement du système scolaire. Les recommandations visent essentiellement à renforcer le pouvoir central du ministère de l'Éducation et à étendre son autorité sur les conseils scolaires.

■ **Recommandations de la Commission royale sur l'éducation**

Les principales recommandations de la Commission royale de l'éducation concernent :

- l'affirmation et la clarification par le ministère de l'Éducation de son rôle de leader et de grand gestionnaire, particulièrement à l'égard des conseils scolaires, des fédérations des enseignants et des facultés d'éducation, et l'élaboration d'un plan en vue d'assurer une communication plus complète avec toutes les personnes concernées par l'éducation élémentaire et secondaire;
- l'établissement des budgets par le ministère de l'Éducation pour chacun des conseils scolaires. Ces derniers n'auraient pas le pouvoir de lever des impôts, mais ils pourraient répartir les fonds reçus du Ministère en fonction de critères établis. À ce sujet, le gouvernement devrait adopter des mesures visant à assurer un financement égal par élève à l'échelle de la province, de même que le versement de sommes additionnelles à certains conseils scolaires aux fins d'une véritable équité. Les conseils scolaires pourraient percevoir, uniquement au moyen des taxes foncières résidentielles, une somme supplémentaire n'excédant pas 10 % de leur budget tel qu'établi par la province;
- la conception des programmes d'enseignement par le ministère de l'Éducation. Les conseils scolaires exécutent des politiques et directives émanant du Ministère, mais ont toutefois la latitude d'adapter les programmes en fonction des besoins particuliers de leurs milieux.

■ **Mesures adoptées dans le cadre de la réforme scolaire**

La plupart des recommandations ont été suivies par le gouvernement dans le cadre de la réforme scolaire. Le mécanisme de financement, notamment, a fait l'objet d'un examen particulier et de plusieurs révisions²⁷⁸. L'élément essentiel du nouveau mécanisme de financement établi par l'*Education Reform Act (Bill 160)* de 1997 est qu'il est axé sur les besoins des élèves et sur les effets, permettant d'allouer les fonds accessibles de manière équitable dans toute la province.

²⁷⁷ Cette « révolution » durera essentiellement de 1995 à 1998. Harris sera au pouvoir de 1995 à 2002. R.D. Gidney, « The Context for Policy Making » *From Hope to Harris: the Reshaping of Ontario's Schools*, Chapter 13.

²⁷⁸ Voir section 1.2.2 en ce qui concerne le financement des conseils scolaires.

En avril 1997, la *Loi de 1997 réduisant le nombre de conseils scolaires (Bill 104)* a fait passer, par une opération de fusion, les districts scolaires de 129 à 72²⁷⁹.

2.2.2 Réforme pédagogique

La Commission royale sur l'éducation a fait plusieurs recommandations d'ordre pédagogique en ce qui concerne l'enseignement élémentaire. Celles-ci sont relatives au programme d'études, à l'évaluation du rendement scolaire et à la formation des enseignants. La plupart de ces recommandations ont été suivies dans le cadre de la réforme scolaire.

■ Recommandations et mesures relatives au programme pédagogique

La Commission royale sur l'éducation a notamment recommandé :

- la définition, par le ministère de l'Éducation, d'objectifs d'apprentissage en langue, mathématiques, sciences, informatique, apprentissage en groupe, relations interpersonnelles et sens des valeurs, depuis la maternelle jusqu'à la fin de l'école secondaire. Ces objectifs devraient être en lien avec les compétences et les habiletés requises au niveau postsecondaire;
- l'ajout de l'enseignement d'une troisième langue au programme d'études commun, et ce, de la maternelle à la 9^e année;
- l'incorporation d'une période d'exercices physiques réguliers d'au moins 30 minutes au programme quotidien des écoles élémentaires;
- dès la 1^{re} année et jusqu'à la 5^e ou la 6^e année, le suivi des progrès de chaque élève par un même enseignant pendant toutes les années que l'élève sera à l'école. Cet enseignant aura la responsabilité de tenir à jour le dossier scolaire de l'élève;
- l'établissement d'un « dossier cumulatif de l'élève » à compter de la 7^e année. Ce dossier consignera les résultats scolaires et les autres expériences d'apprentissage de l'élève et sera considéré comme le principal outil de planification de ses études secondaires et postsecondaires. Ce dossier sera revu deux fois par année par l'élève, les parents et l'enseignant en charge du suivi de l'élève;
- l'élaboration d'un programme-cadre pour chaque matière enseignée dans le programme d'études commun. Ce programme-cadre guiderait les enseignantes et enseignants dans la préparation de programmes qui aideront les élèves à atteindre les résultats d'apprentissage énoncés dans le programme d'études commun. Ce programme-cadre devrait comporter pour les enseignantes et les enseignants des conseils pratiques sur les façons dont les parents peuvent aider leurs enfants à la maison;
- la possibilité pour chaque école et chaque conseil scolaire qui le souhaite d'élaborer et d'offrir des programmes qui s'ajoutent à ceux du programme d'études commun, à condition que ces programmes supplémentaires respectent des critères élaborés par la province et à condition qu'au moins 90 % du temps d'enseignement soit consacré au programme d'études commun, de la 1^{re} à la 9^e année.

²⁷⁹ R.D. Gidney, « The Context for Policy Making » *From Hope to Harris: the Reshaping of Ontario's Schools*, p. 246-247.

La plupart des recommandations de la Commission ont été mises en œuvre, par exemple :

- un programme d'études national rigoureux et complet du jardin d'enfants à la 12^e année ainsi que des objectifs d'apprentissage précis par niveau d'enseignement et par matière ont été définis;
- des tests provinciaux réguliers ont été mis en place pour s'assurer que les élèves apprennent le nouveau programme;
- un code de conduite a été adopté pour promouvoir la sécurité dans les écoles et le respect, la responsabilité et la civilité dans l'ensemble du système scolaire de l'Ontario;
- des bulletins scolaires normalisés ont été institués pour informer régulièrement les parents de la façon dont leurs enfants répondent aux exigences du nouveau programme de l'Ontario.

■ **Recommandations et mesures relatives à l'évaluation du rendement scolaire**

Les recommandations suivantes ont été faites par la Commission royale de l'éducation :

- mise au point, par le ministère de l'Éducation, de ressources pédagogiques permettant aux enseignants d'approfondir leurs connaissances et leur formation en matière d'évaluation et d'évaluer le travail des élèves avec exactitude et cohérence, et ce, en se référant aux objectifs d'apprentissage;
- conception d'un bulletin scolaire unique adapté à chaque classe. Appelé « rapport des progrès de l'élève », il sera directement lié aux objectifs et aux normes de l'année ou du cours en question et, toutes années confondues, il constituera le principal outil utilisé pour communiquer aux parents et aux élèves les progrès réalisés. Les conseils scolaires ne pourront en supprimer aucune partie, mais ils pourront demander au Ministère l'autorisation d'y ajouter des données;
- révision par le ministère de l'Éducation de son propre système d'évaluation;
- mise en place de deux évaluations uniformes à la fin de la 3^e année, l'une en lecture et écriture, l'autre en calcul, en fonction de normes et d'objectifs d'apprentissage bien définis et parfaitement connus des enseignantes et enseignants, des parents et des élèves;
- création d'un organisme indépendant du ministère de l'Éducation et chargé de l'élaboration, de l'administration, de la notation et de la communication des résultats des évaluations;
- élaboration par le ministère de l'Éducation de plans pluriannuels détaillés en prévision d'évaluations à grande échelle (enquêtes sur les programmes, contrôle des examens), ceux-ci précisant les données à recueillir et la façon dont la mise en œuvre sera surveillée.

L'essentiel des recommandations a été suivi puisque le ministère de l'Éducation a procédé à la révision de son mécanisme d'évaluation. Ce mécanisme du rendement des élèves est présenté dans la section 3 de la présente étude.

■ **Recommandations et mesures relatives aux enseignants**

Plusieurs recommandations ont été émises par la Commission royale sur l'éducation à propos de la formation des enseignants : stages d'observation et de pratique pédagogique, au moins trois mois d'enseignement dès la deuxième année sous la surveillance du personnel scolaire, perfectionnement professionnel obligatoire, etc.

Une recommandation majeure a été l'établissement d'un Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario dont les pouvoirs, les responsabilités de même que l'adhésion à l'Ordre seraient prescrits par la loi. L'Ordre devrait être responsable de fixer les normes de la profession, de délivrer le brevet d'enseignement et d'approuver les programmes de formation des enseignants.

Cette recommandation a été suivie puisque l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario²⁸⁰ a été créé par la *Loi de 1996 sur l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario*.

2.3 Organisation de la réforme

2.3.1 Structure organisationnelle de la réforme

■ Commission d'amélioration de l'éducation

La Commission d'amélioration de l'éducation a été créée par la *Loi de 1997 réduisant le nombre de conseils scolaires* pour encadrer la transition des 129 conseils scolaires aux 72 nouveaux conseils scolaires de district établis en 1998. Elle a par la suite examiné chacun des conseils scolaires et a produit une série de rapports sur leur restructuration²⁸¹. La Commission d'amélioration de l'éducation n'existe plus.

■ Ministère de l'Éducation

Le ministère de l'Éducation est le principal responsable de la mise en œuvre de la réforme scolaire. En son sein, deux unités organisationnelles agissent dans ce cadre :

- la direction des politiques relatives au programme et à l'évaluation : elle est chargée d'élaborer les politiques (pour les écoles publiques) visant notamment le programme des écoles élémentaires et secondaires, ainsi que l'évaluation des élèves, y compris les bulletins provinciaux. Elle élabore aussi des politiques pour l'approbation des manuels et autre matériel didactique; coordonne les initiatives pour aider le personnel enseignant à mettre en œuvre le nouveau programme et les politiques d'évaluation; élabore des procédés pour surveiller cette mise en œuvre; élabore la stratégie provinciale d'apprentissage électronique. La direction entretient aussi des liens avec l'OQRE pour veiller à ce que les évaluations d'envergure soient étroitement liées aux normes du programme et à l'apprentissage des élèves²⁸²;
- la direction des politiques et des programmes en langue française : elle guide l'élaboration des politiques, des procédures et des programmes relatifs à l'éducation élémentaire et se-

²⁸⁰ L'Ordre des enseignants et des enseignantes de l'Ontario, *Payer votre cotisation en ligne*, <http://www.oct.ca/home.aspx?lang=fr-CA>

²⁸¹ Ces rapports sont les suivants : Commission d'amélioration de l'éducation, *La voie de l'avenir : Rapport sur le temps d'apprentissage, le nombre d'élèves par classe et l'affectation du personnel, août 1997*, <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/eic/road1/eic1f.pdf> Commission d'amélioration de l'éducation, *La voie de l'avenir II : Rapport sur le rôle des conseils, des conseillères et des conseillers scolaires, décembre 1997*, <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/eic/road2/eic2f.pdf> Commission d'amélioration de l'éducation, *La voie de l'avenir – III : Rapport sur le rôle des conseils d'école*, <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/eic/road3/eic3f.pdf>

²⁸² Gouvernement de l'Ontario, *Direction des politiques relatives au curriculum et à l'évaluation*, http://www.pace.gov.on.ca/paceweb/owa/intersrv_fr_disp_service_unit?IN_UNIT_ID=UNT0002233

condaire en langue française. Elle finance l'élaboration de matériel pédagogique en français, coordonne les activités de liaison avec la communauté francophone et administre des programmes de financement, dont le Programme des langues officielles dans l'enseignement et les mesures ciblées pour améliorer l'éducation en langue française²⁸³.

■ Office de la qualité et de la responsabilité en éducation

Constitué en 1996, l'OQRE est un organisme autonome jouant un rôle central dans l'évaluation et la révision des mesures d'implantation de la réforme, car les tests provinciaux qu'il conçoit et administre permettent des ajustements en cours d'implantation des nouvelles mesures.

2.3.2 Calendrier de la réforme

La réforme scolaire en Ontario, une fois décidée en 1995, a été mise en œuvre progressivement par le gouvernement. Ainsi, en 1996, le ministère de l'Éducation a entrepris, pour la première fois, l'élaboration d'un programme pour l'ensemble de la province. Le nouveau programme du niveau élémentaire a été introduit simultanément pour toutes les années en septembre 1997 et 1998, contrairement au nouveau curriculum sur quatre ans du palier secondaire qui a été introduit une année à la fois, à partir de la 9^e année, en septembre 1999, pour se terminer avec la 12^e année, en septembre 2002.

Cette réforme s'est traduite par la mise en place de nouveaux organismes et par l'adoption d'une série de mesures législatives dont voici quelques exemples :

- 1996 : création de l'OQRE;
- 27 juin 1996 : Loi de 1996 sur l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario;
- 23 avril 1997 : Loi de 1997 réduisant le nombre de conseils scolaires;
- 1^{er} décembre 1997 : *Education reform Act* (mécanisme de financement fondé sur les besoins des élèves et sur les effectifs, réglementation de la taille des classes);
- 20 juin 2000 : *Loi sur l'amélioration de la qualité de l'enseignement* (introduit l'imputabilité des conseils scolaires, la standardisation de l'évaluation);
- 14 juin 2000 : *The Safe Schools Act* (nouveaux pouvoirs octroyés aux directeurs d'écoles et aux enseignants pour assurer la sécurité dans les classes);
- 29 juin 2001 : *The Stability and Excellence in Education Act* (évaluation des enseignants);
- 12 décembre 2001 : *The Quality in the Classroom Act* (évaluation régulière des performances des enseignants et tests de qualification pour les nouveaux enseignants);
- 13 juin 2002 : *The Student Protection Act* (plans de sécurité des écoles, exigence de rapports en cas de violence sexuelle, exigence de vérification des antécédents pour toute personne appelée à être en contact avec les élèves, etc.).
- 2004 : création du Secrétariat de la littératie et de la numératie
- 2004 : création du Conseil ontarien des parents

²⁸³ Gouvernement de l'Ontario, *Direction des politiques et des programmes d'éducation en langue française*, http://www.pace.gov.on.ca/paceweb/owa/intersrv_fr_disp_service_unit?IN_UNIT_ID=UNT0002283

3 ÉVALUATION ET SUIVI

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

L'évaluation et le suivi du système scolaire sont essentiellement²⁸⁴ sous la responsabilité de l'OQRE qui effectue des tests de rendement scolaire.

Toutefois, à ce système d'évaluation continu et cyclique s'ajoute l'évaluation du ministère de l'Éducation entreprise en 2003 par le Vérificateur général de l'Ontario.

3.2 Tests de rendement réalisés par l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation

3.2.1 Responsabilités de l'OQRE en matière d'évaluation

L'OQRE²⁸⁵ est l'institution responsable de l'évaluation et du suivi du système scolaire en Ontario. Il s'agit d'une institution indépendante du ministère de l'Éducation qui a été créée en 1996 pour faire suite à l'une des recommandations de la Commission royale sur l'éducation.

Les principales responsabilités de l'OQRE sont d'évaluer la qualité et l'efficacité de l'enseignement élémentaire et secondaire en Ontario, de mesurer le degré de responsabilité publique (*accountability*) des conseils scolaires de la province et d'en faire rapport. Pour l'exercice clos le 31 mars 2003, ses dépenses s'élevaient à 50,7 millions de dollars canadiens.

Depuis 1996-1997, l'OQRE procède annuellement à des tests provinciaux (à grande échelle) fondés sur le programme éducatif national de l'Ontario, et ce, afin de faire le point sur la qualité de l'éducation et de proposer, de concert avec les enseignants et les parents, des solutions d'amélioration du rendement des élèves. Le processus d'évaluation de l'OQRE a été révisé en 2002²⁸⁶ afin de le rendre conforme aux normes internationales actuelles et aux pratiques exemplaires en matière d'évaluation à grande échelle.

²⁸⁴ Rappelons également les différents rapports de la Commission d'amélioration de l'éducation qui ont permis d'encadrer la transition des 129 conseils scolaires aux 72 nouveaux conseils scolaires de districts. Voir section 2.3.1.

²⁸⁵ Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, *Des évaluations à l'appui de l'apprentissage*, <http://www.egao.com/categories/home.aspx?Lang=F>

²⁸⁶ Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, *Les évaluations de l'OQRE : la qualité avant tout, Amélioration du programme d'évaluation de l'OQRE*, http://www.egao.com/pdf_f/04/04p027f.pdf

Les principales améliorations apportées au processus sont présentées dans le tableau de la page suivante :

TABLEAU 25 : AMÉLIORATIONS DU PROGRAMME D'ÉVALUATION²⁸⁷

Améliorations principales à l'intention des élèves et des parents	Améliorations principales à l'intention des éducateurs
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Réduction de la durée des évaluations : durée totale de 6 heures pour les élèves de 3^e et 6^e année; ▪ Administration des tests plus tard dans l'année scolaire pour permettre aux professeurs d'enseigner la majeure partie du programme; ▪ Présentation des résultats plus détaillée. Les niveaux de notation 1 à 4 demeurent, mais des indications seront données pour situer l'élève au sein de chaque niveau. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Renforcement de la participation des enseignants au processus d'évaluation; ▪ Production des rapports améliorée et plus rapide; ▪ Envoi de rapports aux enseignants pour leur permettre de se préparer en vue de la nouvelle rentrée scolaire; ▪ Précision améliorée des résultats facilitant la comparaison d'une année à l'autre; ▪ Participation régulière de groupes d'experts dont un groupe en psychométrie pour assurer la crédibilité et la qualité des évaluations.

Il est prévu que l'OQRE établisse un processus de révision systématique et cyclique de son processus d'évaluation par des pairs afin de permettre une mise à jour du processus. Cette révision sera entreprise par un comité composé d'au moins trois experts de renommée internationale dans l'élaboration et la gestion de l'évaluation à grande échelle. Le prochain cycle de révision est prévu pour 2009²⁸⁸.

3.2.2 Processus d'évaluation

■ Objet de l'évaluation

Depuis 1996-1997, tous les élèves de 3^e et de 6^e année inscrits dans les écoles financées par le gouvernement sont évalués vers la fin de l'année scolaire (mai-juin²⁸⁹), en lecture, écriture et mathématiques. Les évaluations sont fondées sur les attentes et les contenus d'apprentissage en lecture, écriture et mathématiques prescrits dans le programme de l'Ontario, de la 1^{re} à la 8^e année.

Les évaluations de 3^e année et de 6^e année portent sur les points suivants :

- lecture : utiliser une gamme de stratégies et de conventions en lecture, comprendre des concepts, faire des déductions et relier des idées;
- écriture : utiliser des stratégies d'écriture et des conventions linguistiques, comprendre les tâches assignées, organiser des idées et communiquer avec la lectrice ou le lecteur;

²⁸⁷ Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, Les évaluations de l'OQRE, la qualité avant tout, Amélioration du programme d'évaluation de l'OQRE, Peaufiner le programme- Document d'information, http://www.eqao.com/pdf_f/04/04p022f.pdf

²⁸⁸ Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, *Les évaluations de l'OQRE, la qualité avant tout, Amélioration du programme d'évaluation de l'OQRE*, p.12, http://www.eqao.com/pdf_f/04/04p027f.pdf.

²⁸⁹ Il s'agit d'une amélioration apportée après la révision du processus d'évaluation : les tests sont administrés vers la fin plus tard durant l'année scolaire, de façon à ce qu'une plus grande partie du programme-cadre soit auparavant enseignée.

- mathématiques : démontrer ses connaissances et ses habiletés dans cinq domaines de mathématiques, c'est-à-dire numération et sens du nombre, géométrie et sens de l'espace, mesure, modélisation et algèbre ainsi que traitement des données et probabilité²⁹⁰.

À titre d'exemple, le tableau suivant présente les habiletés, compétences et connaissances évaluées lors des tests de 3^e année :

TABLEAU 26 : HABILITÉS, COMPÉTENCES ET CONNAISSANCES ÉVALUÉES LORS DES TESTS DE 3^E ANNÉE²⁹¹

Habilités évaluées	
Lecture	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dégager les explications explicites du texte; ▪ Inférer à partir des indices fournis dans le texte et en faisant appel aux connaissances acquises pour dégager l'information implicite voulue; ▪ Expliquer les réactions ou les sentiments que suscite le texte lu en faisant des liens entre les renseignements et les idées tirés du texte et les connaissances et expériences personnelles.
Écriture	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Développer des idées reliées entre elles et à l'intention du lecteur; ▪ Organiser le contenu des textes et enchaîner les idées de façon cohérente; ▪ Appliquer dans les textes les notions syntaxiques, lexicales et grammaticales de façon à ce que les erreurs ne nuisent pas à la communication.
Connaissances et compétences générales en mathématiques	
Lecture	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprendre les concepts et les procédures ▪ Choisir et appliquer les stratégies et processus appropriés dans le but de résoudre les problèmes; ▪ Communiquer clairement et complètement son raisonnement mathématique à l'aide du langage et des conventions mathématiques appropriés.
Compétences et connaissances en fonction des domaines du programme cadre de mathématiques	
Mathématiques	<p>Numération et sens du nombre :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ représenter des nombres et des fractions. Comparer, mettre en ordre, choisir et effectuer des calculs comprenant les nombres entiers; ▪ résoudre des problèmes comprenant des nombres entiers. <p>Mesure :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ comprendre et mettre en pratique les concepts de mesure par rapport au temps, à l'argent, à un périmètre, à un espace et à une masse; ▪ faire preuve de compréhension des termes en mesures et des rapports entre les concepts de mesure et les cerner. <p>Géométrie et sens de l'espace :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ déterminer, comparer, trier et décrire des formes à trois et à deux dimensions; ▪ comprendre les concepts clés en géométrie transformationnelle. <p>Modélisation et algèbre :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ cerner, ajuster et créer des modèles linéaires et non linéaires; ▪ déterminer les rapports entre les modèles. <p>Traitement des données et probabilité :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ collecter des données, les organiser et les interpréter; ▪ utiliser les connaissances en probabilité afin de résoudre des problèmes.

²⁹⁰ Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, *Les élèves de l'Ontario continuent d'améliorer leurs compétences fondamentales en lecture, en écriture et en mathématiques*, <http://www.eqao.com/NR/01nr.aspx?Lang=F&release=9>

²⁹¹ Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, *Test en lecture, écriture et mathématiques*, http://www.eqao.com/pdf_f/05/05P005f.pdf

■ Mécanisme et outils d'évaluation

◆ Conception des tests

La première ébauche des tests est réalisée, sur la base d'un plan directeur, par une équipe de travail composée du personnel de l'OQRE et d'enseignants. Ces premières versions de tests sont ensuite révisées par un comité d'enseignants qui procède à leur validation.

◆ Matériel à la disposition des écoles

Le matériel relatif à l'administration des tests est composé :

- de la liste des élèves;
- du Guide d'administration des tests en lecture, en écriture et en mathématiques²⁹²;
- du document-cadre sur les tests en lecture, en écriture et en mathématiques²⁹³;
- des directives d'administration qui fournissent un aperçu sommaire de ce que les enseignants doivent faire et ne doivent pas faire pendant l'administration des tests de français et de mathématiques²⁹⁴;
- des guides pédagogiques;
- des bulletins à l'intention des parents;
- des questionnaires à l'intention des élèves, des enseignants et de la direction d'école;
- des cahiers d'élèves à raison de trois cahiers par élève (un pour chaque matière);
- des items communs, c'est-à-dire des items auxquels tous les élèves tentent de répondre. Ces items constituent 80 % de la durée de l'évaluation.;
- des items matriciés, c'est-à-dire des items utilisés pour les mises à l'essai et les mises en équivalence (ils serviront à élaborer des tests pour les années suivantes). Les items matriciés constituent 20 % de la durée de l'évaluation.

◆ Administration des tests

Les tests²⁹⁵ sont administrés par le biais d'épreuves papier-crayon. La durée totale de l'évaluation est de six heures à raison de six séances d'une heure chacune. Il revient aux écoles d'organiser

²⁹² Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, *Guide d'administration des tests en lecture, écriture et mathématiques 3^e et 6^e année, 2004-2005*, http://www.eqao.com/pdf_f/05/05P008f.pdf

²⁹³ Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, *Tests en lecture, écriture et mathématiques, document cadre, 3^e et 6^e année, février 2005*, http://www.eqao.com/pdf_f/05/05P005f.pdf

²⁹⁴ Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, *Directives d'administration*, http://www.eqao.com/pdf_f/05/05P021f.pdf

²⁹⁵ Pour des exemples de tests de lecture et d'écriture (3^e année), voir Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, *Test en lecture, écriture et mathématiques, Français – Exemples 3^e année 2005*, http://www.eqao.com/pdf_f/05/05P002f.pdf Pour des exemples de tests de mathématiques (3^e année), voir Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, *Test en lecture, écriture et mathématiques, Mathématiques – Exemples 3^e année 2005*, http://www.eqao.com/pdf_f/05/05P001f.pdf Pour des exemples de tests de lecture et d'écriture (6^e année), voir Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, *Test en lecture, écriture et mathématiques, Français – Exemples 6^e année 2005*, http://www.eqao.com/pdf_f/05/05P004f.pdf Pour des exemples de tests de mathématiques (6^e année), voir Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, *Test en lecture, écriture et mathématiques, Mathématiques – Exemples 6^e année 2005*, http://www.eqao.com/pdf_f/05/05P003f.pdf

l'horaire de l'évaluation. Les réponses et tous les formulaires dûment remplis sont envoyés à l'OQRE.

◆ Correction des épreuves

Une politique de contrôle de la qualité de la notation a été élaborée en 2002-2003 afin d'assurer la fiabilité de la notation²⁹⁶. La correction des épreuves s'effectue en été par un groupe de correcteurs (enseignants) sélectionnés par l'OQRE et ayant reçu une formation exhaustive. Tout le travail de correction se fait sous la supervision de l'OQRE qui s'assure que le travail soit uniforme et de bonne qualité.

Les corrections se font en suivant des grilles de notation qui fournissent les critères de notation et décrivent les types de réponses correspondant à chaque code²⁹⁷ et des guides de notation²⁹⁸.

3.2.3 Résultat de l'évaluation

L'OQRE communique les résultats de l'évaluation :

- au ministère de l'Éducation;
- aux écoles :
 - résumés des résultats « prêt-à-l'emploi »;
 - résultats d'études contextuelles (tirés des questionnaires);
 - tendances sur plusieurs années;
 - rapports individuels²⁹⁹ des élèves présentant les résultats des tests en lecture, écriture et mathématiques. Chaque élève reçoit son rapport individuel.

3.2.4 Suivi de l'évaluation

■ Utilisation des résultats par les conseils scolaires

Les résultats des tests sont utilisés par les conseils scolaires et les écoles, conjointement aux résultats d'études contextuelles (contexte socio-économique des élèves, niveau de scolarité de la mère, etc.) afin d'améliorer le rendement des élèves et d'élaborer des plans d'amélioration du

²⁹⁶ Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, *Test en lecture, écriture et mathématiques, 3^e et 6^e année, Contrôle de la qualité de la notation, 2002-2003*,

http://www.eqao.com/Educators/Elementary/036/036_11.aspx?Lang=F&gr=036&Aud=Educators&gb=true

²⁹⁷ Pour un exemple de grille de notation, voir Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, *Tests en lecture, écriture et mathématiques, 3^e année et 6^e année, Grille de notation générique — Lecture, questions à réponse construite*,

http://www.eqao.com/Educators/Elementary/036/036_1.aspx?Lang=F&gr=036&Aud=Educators&gb=true

²⁹⁸ Pour un exemple de guide de notation, voir Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, *Tests en lecture, écriture et mathématiques, 3^e année et 6^e année, Guide de notation 2004-2005*,

http://www.eqao.com/pdf_f/anchor3605/SG_L13f.pdf

²⁹⁹ Pour un exemple de rapport individuel, voir *Tests en lecture, écriture et mathématiques, 3^e année et 6^e année, Rapport individuel sur l'élève*, http://www.eqao.com/pdf_f/05/05p038f.pdf

rendement qu'ils soumettent à l'OQRE³⁰⁰. Un modèle de planification est suggéré dans le Guide de 2005³⁰¹.

■ Utilisation des résultats par l'OQRE

Le suivi de la part de l'OQRE comprend des recommandations de planification aux écoles et aux conseils scolaires³⁰². Ces derniers, en retour, doivent faire rapport annuellement à l'OQRE sur les mesures prises pour améliorer la qualité et leur responsabilité en éducation selon les recommandations fournies.

■ Comparaison

L'OQRE participe aux évaluations nationales et internationales en fournissant les résultats de ses tests aux instances concernées telles que l'OCDE. Les résultats des tests à l'échelle provinciale sont ainsi comparés avec les résultats d'autres élèves dans d'autres provinces ou d'autres pays, ce qui permet de mesurer sur une base relative les progrès effectués et cibler les prochains objectifs de rendement à atteindre.

3.3 L'évaluation du Vérificateur général³⁰³

3.3.1 Vérificateur général de l'Ontario

La *Loi sur le Vérificateur général* confie à ce dernier le mandat d'examiner les comptes et les opérations financières du gouvernement et de soumettre ses constatations à l'Assemblée législative. Il doit faire part de l'utilisation ou de la gestion inappropriée des deniers publics, des dépenses excédentaires et d'autres irrégularités. Le Vérificateur général est également chargé d'évaluer si les ressources publiques sont bien administrées, si les activités gouvernementales et celles de l'ensemble du secteur public sont gérées dans le respect des principes d'économie et d'efficacité et si des procédures satisfaisantes ont été instaurées pour mesurer l'efficacité des programmes et des organismes et en rendre compte (mandat de vérification de l'optimisation des ressources du Vérificateur général³⁰⁴).

C'est dans ce cadre qu'en 2003, puis en 2005, le Vérificateur général de l'Ontario a évalué certains aspects des activités du ministère de l'Éducation qui donnent des renseignements très intéressants sur l'évolution de la réforme scolaire.

³⁰⁰ Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, *Rapport annuel 2003-2004*, p. 12. www.egao.com.

³⁰¹ Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, *Guide de l'OQRE pour la planification de l'amélioration au sein des écoles et des conseils scolaires*, http://www.egao.com/pdf_f/05/05P011f.pdf

³⁰² Education Quality and Accountability Office, *EQAO Guide to School and Board Improvement Planning*, http://www.egao.com/pdf_e/05/05P011e.pdf.

³⁰³ L'information qui suit est tirée en grande partie du site suivant : Office of the Provincial Auditor of Ontario, *2003 Annual Report of the Office of the Provincial Auditor of Ontario*, Section 3.05, p. 129-155, http://www.auditor.on.ca/en/reports_en/en03/305en03.pdf Certains constats sont corroborés dans d'autres études. Voir bibliographie sur la réforme scolaire en Ontario : The Ontario Secondary School Teacher's Federation, *School Reform in Ontario, 1994-2003 : Bibliography*, <http://www.ossf.on.ca/www/services/library/whatsnew/bibliog/SchoolReformOntario.pdf>

³⁰⁴ Bureau du Vérificateur général de l'Ontario, *Le rôle du Vérificateur général*, http://www.auditor.on.ca/fr/apropos_activites_fr.htm

3.3.2 Objet de l'évaluation

La vérification entreprise en 2003 visait à évaluer, dans le contexte de la réforme scolaire amorcée au milieu des années 1990, les procédures du Ministère de l'Éducation de l'Ontario pour :

- s'assurer que le programme d'études réponde aux objectifs de la province pour l'éducation des élèves et qu'il est mis en œuvre de façon efficiente;
- mesurer l'efficacité du contenu et de la mise en œuvre du programme, en faire rapport et, le cas échéant, prendre des mesures correctrices appropriées³⁰⁵.

La vérification concernait la période allant de septembre 2002 à juin 2003 et portait :

- principalement sur les activités connexes de la Direction des politiques relatives au programme et à l'évaluation et sur les activités de la Direction des politiques et des programmes en langue française;
- subsidiairement sur la manière dont les tests d'évaluation étaient menés par l'OQRE à l'échelle de la province et comment son personnel faisait part des résultats ainsi que les autres activités de son mandat;
- subsidiairement sur les politiques et autres dossiers de trois conseils scolaires de langue anglaise et un de langue française.

3.3.3 Mécanisme et outils de l'évaluation

Pour procéder à ses analyses, le Vérificateur général a :

- consulté tous les documents pertinents;
- interviewé le personnel de l'OQRE et le personnel administratif des quatre conseils scolaires examinés;
- recueilli le point de vue d'un échantillon de directeurs d'écoles ainsi que d'enseignants, principalement au sein de ces mêmes conseils scolaires.

La vérification a été effectuée conformément aux normes des missions de certification englobant l'optimisation des ressources et la conformité établies par l'Institut Canadien des Comptables Agréés. La vérification comprenait les tests et autres procédures jugés nécessaires dans les circonstances.

3.3.4 Résultats de l'évaluation

Les principaux résultats de l'évaluation du Vérificateur général sont reproduits ci-dessous³⁰⁶.

Globalement, le Vérificateur général a conclu que la méthode employée par le Ministère pour élaborer le nouveau programme du palier élémentaire (et du palier secondaire) était appropriée et que, selon la plupart des éducateurs interviewés, elle avait donné un produit de bonne qualité qui constituait une amélioration par rapport à ce qui existait auparavant.

³⁰⁵ Bureau du Vérificateur général de l'Ontario, *Le rôle du Vérificateur général*, p. 131, http://www.auditor.on.ca/fr/apropos_activites_fr.htm

³⁰⁶ Office of the Provincial Auditor of Ontario, *2003 Annual Report of the Office of the Provincial Auditor of Ontario*, Section 3.05, p. 129-155, http://www.auditor.on.ca/en/reports_en/en03/305en03.pdf

Toutefois, certains aspects négatifs ont été soulignés en ce qui concerne notamment le contenu, la mise en œuvre du programme ainsi que la procédure de vérification administrée par l'OQRE.

■ Critiques portées au contenu et à la mise en œuvre du programme

- Le ministère de l'Éducation et les conseils scolaires n'ont pas de garanties suffisantes pour s'assurer que :
 - les méthodes satisfaisantes soient en place afin que toutes les 4 800 écoles de la province enseignent le nouveau programme, que les élèves soient évalués régulièrement et correctement, et enfin, que les meilleures pratiques aient été mises en œuvre;
 - l'on dispose de tous les renseignements voulus pour évaluer la performance et la gestion des écoles quant au rendement des élèves.
- Les éducateurs sont généralement satisfaits du contenu du nouveau programme mais ont exprimé des réserves par rapport à sa mise en œuvre. Ils estiment que le ministère de l'Éducation s'est précipité pour imposer le nouveau programme et les nouvelles méthodes d'évaluation sans attendre que les enseignants disposent des ressources nécessaires (formation, matériel didactique, etc.).
- Les éducateurs s'interrogeaient aussi sur la validité du nouveau programme pour les élèves plus faibles. Des études et les résultats de tests ont montré qu'un grand nombre d'élèves ne réussissaient toujours pas et qu'une révision du programme ou des stratégies pédagogiques, ou les deux, est nécessaire pour aider ces élèves « à risque » à réussir. Le Vérificateur général a constaté que le Ministère n'avait pas prévu de directives satisfaisantes pour le passage d'une année à l'autre des élèves à risque.
- Le Ministère et les conseils scolaires visités ne détenaient pas de données suffisantes et fiables, en contexte, sur le rendement des élèves pour pouvoir comparer et interpréter les résultats en matière de rendement des élèves et que, par conséquent, ils n'étaient pas capables de :
 - se rendre compte à quel point les élèves avaient assimilé le nouveau programme au cours des années et dans les matières autres que celles testées par l'OQRE, et d'en faire rapport;
 - connaître le degré d'homogénéité dans l'évaluation des élèves des 4 000 écoles élémentaires et 800 écoles secondaires de la province;
 - déceler les problèmes qui sont la cause d'un mauvais rendement dans les écoles peu performantes et de les classer par ordre de priorité, d'élaborer de bons plans d'amélioration et d'évaluer la réussite des mesures prises pour améliorer le rendement des élèves et d'en faire rapport;
 - mener les recherches nécessaires pour régler les problèmes critiques de prestation du programme et donner un fondement à la prise de décisions éclairée.

■ Critiques portées au mécanisme d'évaluation de l'OQRE

Une constatation du Vérificateur général met l'accent sur les responsabilités et le travail de l'OQRE, ainsi que sur son mandat d'élaborer des méthodes d'évaluation et de suivi des tests administrés à grande échelle. Elle est reproduite ci-dessous :

Le processus d'élaboration de tests de l'OQRE comprend des tests sur le terrain pour s'assurer que chaque ensemble de tests soit d'une difficulté semblable; cependant, cette mesure ne peut à elle seule garantir le même degré de difficulté chaque année. Par conséquent,

l'OQRE utilise un processus complexe, fondé sur des statistiques, appelé « égalisation », pour compenser les différences de difficulté des tests.

À l'époque de notre vérification, les méthodes utilisées par l'OQRE pour concevoir les tests à grande échelle et en donner les résultats n'avaient pas été soumises à un examen par des experts indépendants dans le domaine de la psychométrie. Vu l'importance des décisions fondées en partie sur les tests de l'OQRE et le jugement professionnel requis pour concevoir et administrer des tests complexes, l'OQRE a engagé, au début de 2003, des experts-conseils indépendants pour revoir ses méthodes. Il est prévu que cette révision sera terminée d'ici mars 2004³⁰⁷.

Il faut noter qu'un processus de révision avait pourtant déjà été amorcé en novembre 2002 pour assurer la qualité des évaluations en Ontario, dans le cadre du programme intitulé *Les évaluations de l'OQRE : la qualité avant tout*³⁰⁸. Cette révision faisait appel à des intervenants (élèves, parents, associations, fédérations d'enseignants) et des experts en éducation dont des chercheurs de l'OISE-UT/IEPO-UT³⁰⁹. C'est en septembre 2004 qu'a été publié le rapport de l'OQRE sur la révision.

3.3.5 Suivi de l'évaluation

En 2005, une nouvelle vérification a été entreprise par le Vérificateur général afin d'évaluer l'état de suivi des recommandations émises en 2003.

Globalement, le Vérificateur général a constaté que le ministère de l'Éducation a réalisé des progrès à l'égard de toutes les recommandations présentées dans son rapport annuel 2003 et que des progrès importants ont été accomplis relativement à certaines d'entre elles. L'état actuel des recommandations est présenté dans le rapport annuel du Vérificateur général 2005³¹⁰.

³⁰⁷ Office of the Provincial Auditor of Ontario, *2003 Annual Report of the Office of the Provincial Auditor of Ontario*, Section 3.05, p. 144, http://www.auditor.on.ca/en/reports_en/en03/305en03.pdf

³⁰⁸ Voir la section 3.1.2.

³⁰⁹ OISE/UT, *Final Report of the External Evaluation of EQAO's Assessment Processes*.

³¹⁰ Office of the Provincial Auditor of Ontario, « Élaboration et mise en oeuvre du curriculum », *Rapport du Vérificateur général 2005*, Chapitre 4, Section 4.05, http://www.auditor.on.ca/fr/rapports_fr/fr05/405fr05.pdf

BIBLIOGRAPHIE

- BELL, George G. et Andrew D. PASCOE (1988). *The Ontario Government, Structure and Functions*, Toronto, Wall & Thompson.
- BROAD, Kathy (2003). « Constructing the Renovation », *Orbit : Curriculum Reform*, p. 5, OISE/UT, Toronto.
- COMMISSION D'AMÉLIORATION DE L'ÉDUCATION (Page consultée le 30 janvier 2006). *La Voie de l'avenir, Août 1997*, [en ligne], <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/eic/road1/eic1f.pdf>
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION DU CANADA (Page consultée le 30 janvier 2006). *Page d'accueil*, [en ligne], <http://www.cmec.ca/>
- EARL, Lorna M. (Page consultée le 30 janvier 2006). *Assessment and Accountability in Education in Ontario*, [en ligne], <http://www.csse.ca/CJE/Articles/FullText/CJE20-1/CJE20-1-05Earl.pdf>
- ENSEIGNER EN ONTARIO (Page consultée le 30 janvier 2006). *À propos des école de l'Ontario*, <http://www.enseignerontario.ca/fr/about.htm>
- GIDNEY, R.D. (1995). « The Context for Policy Making », *From Hope to Harris : the Reshaping of Ontario's Schools*, Chapter 9, p. 165-182.
- GOUVERNEMENT DE L'ONTARIO (Page consultée le 30 janvier 2006). *Loi sur l'éducation* (texte intégral de 1990, y compris les modifications jusqu'en 2005), [en ligne], http://www.e-laws.gov.on.ca/DBLaws/Statutes/French/90e02_f.htm
- GOUVERNEMENT DE L'ONTARIO (2003). *Un aperçu de la politique du gouvernement de l'Ontario*, Ontario, Bibliothèque de l'Assemblée législative de l'Ontario.
- GOUVERNEMENT DE L'ONTARIO, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (Page consultée le 30 janvier 2006). *Commission royale sur l'amélioration de l'éducation : La complexité de la réforme*, [en ligne], <http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/abcs/rcom/short/short3f.html>
- GOUVERNEMENT DE L'ONTARIO, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (Page consultée le 30 janvier 2006). *Conseils d'école : un guide à l'intention des membres*, [en ligne], <http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/council/guide.html>
- GOUVERNEMENT DE L'ONTARIO, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (Page consultée le 30 janvier 2006). *Coup d'œil*, <http://www.edu.gov.on.ca/fre/educationFacts.html>
- GOUVERNEMENT DE L'ONTARIO, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (Page consultée le 30 janvier 2006). *Curriculum Development and Implementation*, [en ligne], http://www.auditor.on.ca/en/reports_en/en03/305en03.pdf
- GOUVERNEMENT DE L'ONTARIO, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (Page consultée le 30 janvier 2006). *Le Curriculum de l'Ontario*, [en ligne], <http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/>

- GOVERNEMENT DE L'ONTARIO, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (Page consultée le 30 janvier 2006). *Le ministère de l'Éducation : Éducation élémentaire et secondaire*, [en ligne], <http://www.edu.gov.on.ca/fre/webmap.html#EDU>
- GOVERNEMENT DE L'ONTARIO, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (Page consultée le 30 janvier 2006). *Plan d'activités 2002-2003*, [en ligne], <http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/business/edu-planf.html#vision>
- GOVERNEMENT DE L'ONTARIO, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (Page consultée le 30 janvier 2006), *Rapport de la Commission royale sur l'amélioration de l'éducation : Pour l'amour d'apprendre*, [en ligne], <http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/abcs/rcom/short/shortf.html>
- GOVERNEMENT DE L'ONTARIO, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (Page consultée le 30 janvier 2006). *Stratégie de lecture au primaire : Rappel du contexte*, [en ligne], <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/reading/context.html#oncontext>
- GOVERNEMENT DE L'ONTARIO, MINISTÈRE DES FINANCES (Page consultée le 30 janvier 2006). *Page d'accueil*, [en ligne], <http://www.fin.gov.on.ca/french/index.html>
- INSTITUTE OF PUBLIC ADMINISTRATION OF CANADA (Page consultée le 30 janvier 2006). *Education Reform – An Assessment*, [en ligne], http://ipac.ca/toronto/news_highlights/spring2000/education.htm
- QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (Page consultée le 30 janvier 2006). *Canada*, [en ligne], <http://www.inca.org.uk/1207.html>
- LEITHWOOD, Jantzi K. et R. STEINBACH (1999). « Do Schools Councils Matter? », *Educational Policy*, vol. 13, n° 4.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (Page consultée le 2 décembre 2005). *La Voie de l'avenir II*, Décembre 1997, [en ligne], <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/eic/road2/eic1f.pdf>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (Page consultée le 2 décembre 2005). *La Voie de l'avenir III*, Novembre 1998, [en ligne], <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/eic/road3/eic1f.pdf>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (Page consultée le 2 décembre 2005). *La Voie de l'avenir IV*, Avril 2000, [en ligne], <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/eic/road4/eic1f.pdf>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (Page consultée le 2 décembre 2005). *La Voie de l'avenir V*, Décembre 2000, <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/eic/road5/eic1f.pdf>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2000). « Partenariat pour la mise en œuvre du curriculum (PMEC) », *Bulletin*, n° 3, Hiver.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2001). « Partenariat pour la mise en œuvre du curriculum (PMEC) », *Bulletin*, n° 6, Actualités de la mise en œuvre, Automne.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (Page consultée le 2 décembre 2006). *Révision en cours du curriculum*, [en ligne], <http://www.deu.gov.on.ca/fre/>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (Page consultée le 30 janvier 2006). « L'urgence de se concentrer sur la réussite scolaire » *Éducation en Ontario : L'excellence pour tous et toutes*, [en ligne], <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/nr/04.03/buildingf.pdf>

OFFICE DE LA QUALITÉ ET DE LA RESPONSABILITÉ EN ÉDUCATION (Page consultée le 30 janvier 2006). *Page d'accueil*, [en ligne], www.oqre.on.ca

OFFICE DE LA QUALITÉ ET DE LA RESPONSABILITÉ EN ÉDUCATION (Page consultée le 30 janvier 2006). *Communiqués de presse*, [en ligne], <http://www.eqao.com/NR/01nr.aspx?Lang=F&release=5>

PERSONNE-RESSOURCE

OQRE-EQAO

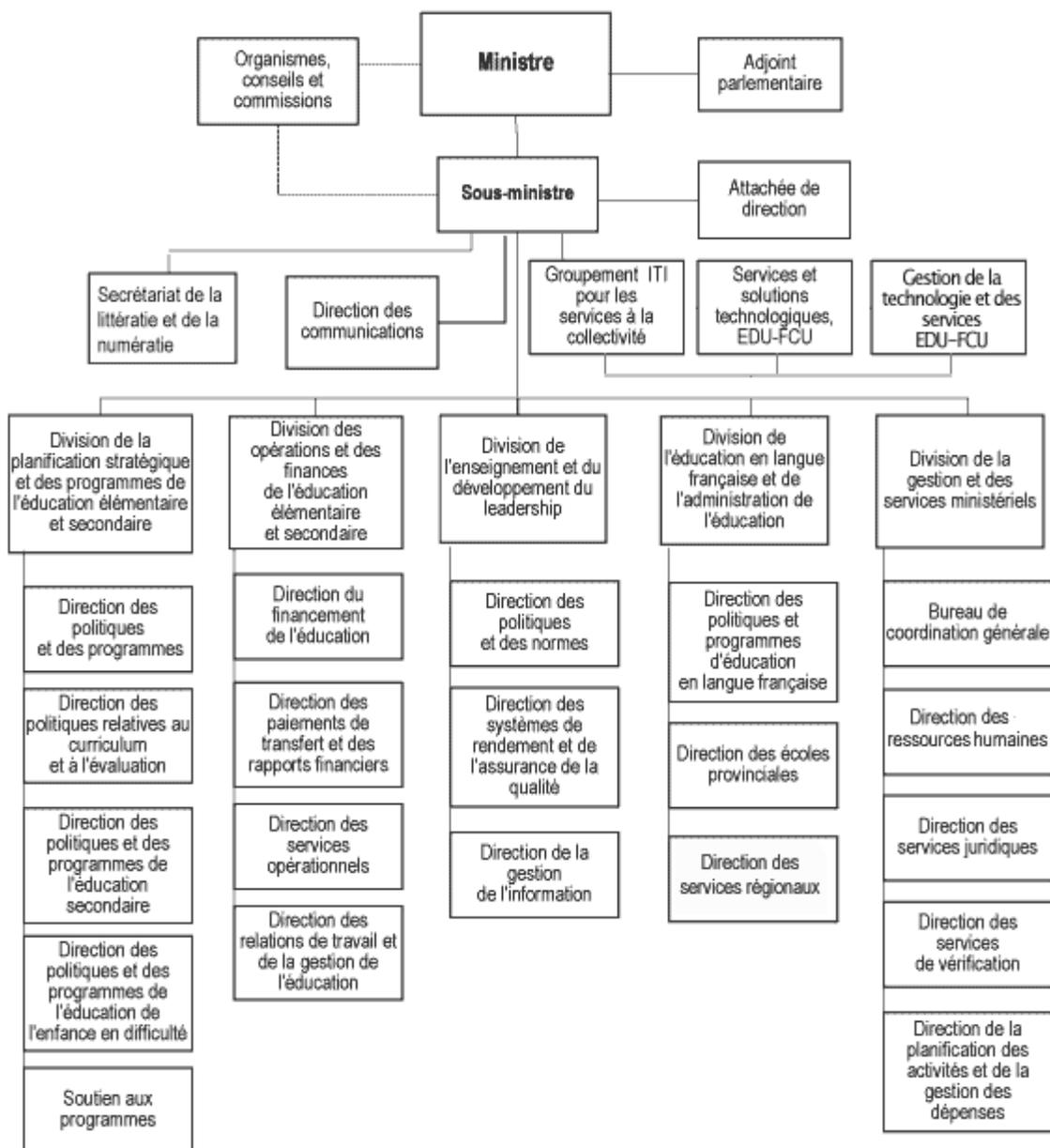
Mélanie Daigle

Agente des renseignements au public

Tél. : 1-888-327-7377 ou (416) 314-0146

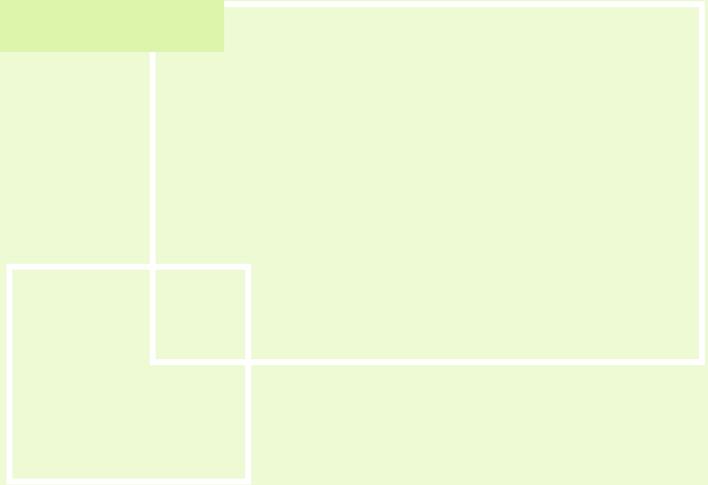
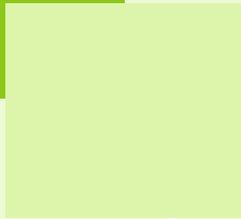
robin.dafoe@eqao.com

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





SUISSE



SUISSE – CANTON DE GENÈVE

La Suisse est une confédération constituée de 26 cantons contenant chacun plusieurs, voire des centaines de communes. Les cantons suisses sont plus ou moins autonomes sur le plan constitutionnel (chaque canton a sa propre constitution) ainsi que du point de vue législatif, judiciaire, fiscal et administratif.

Les cantons possèdent un gouvernement (exécutif), appelé Conseil d'État en Suisse romande, et une chambre parlementaire (législatif), appelée Grand Conseil en Suisse romande; ils disposent par ailleurs d'un pouvoir judiciaire.

La répartition des compétences entre la Confédération et les cantons est formalisée dans la Constitution fédérale. Celle-ci précise les limites de la souveraineté des cantons. Certaines compétences sont attribuées explicitement aux cantons ou à la Confédération; sinon, ce qui n'est pas explicitement délégué à la Confédération est du ressort des cantons. Parmi les domaines gérés uniquement au niveau cantonal, on trouve par exemple l'éducation primaire, la gestion des hôpitaux (sauf les hôpitaux communaux et privés), la construction et l'entretien de la majorité des routes (sauf les autoroutes et routes nationales), la police et le contrôle de la fiscalité.

La superficie des cantons suisses varie entre 37 et 7 105 km² et leur population cantonale de 15 000 à 1 261 000 habitants (données de 2004). Le canton de Genève est densément peuplé avec une population de 438 483 habitants pour une superficie de 246,04 km². Il comprend 45 communes dont 9 villes³¹¹.

1 PRINCIPALES CARACTÉRISTIQUES DU SYSTÈME SCOLAIRE (ENSEIGNEMENT PRIMAIRE)

1.1 Partage des compétences entre les divers paliers du gouvernement

Conformément à l'esprit du « fédéralisme coopératif » qui régit l'administration publique suisse, les compétences dans le domaine de l'éducation se répartissent entre la Confédération, les cantons et les communes. Elles ne se caractérisent toutefois pas par une démarcation stricte, mais par une interaction complexe entre la Confédération, les cantons et les communes en matière de réglementation, de financement et de surveillance, selon les degrés d'enseignement et la nature des établissements d'enseignement. Ainsi, même dans les domaines qui sont réglementés par les pouvoirs fédéraux (la formation professionnelle par exemple), les cantons se préoccupent dans une large mesure du financement et de la mise en œuvre³¹².

Cependant, en matière d'enseignement primaire, la compétence des cantons et des communes a son fondement dans l'article 62 de la Constitution fédérale de la Confédération suisse³¹³ qui prévoit que :

- l'instruction publique est du ressort des cantons;

³¹¹ Wikipédia - L'encyclopédie libre, Suisse, <http://fr.wikipedia.org/wiki/Suisse#Politique>

³¹² Educa.ch, *Le système éducatif suisse*, <http://www.educa.ch/dyn/1528.htm>

³¹³ Confoederatio Helvetica, *Constitution fédérale de la Confédération suisse*, <http://www.admin.ch/ch/fr/rs/101/index.html>

- les cantons pourvoient à un enseignement de base suffisant ouvert à tous les enfants. Cet enseignement est obligatoire et placé sous la direction ou la surveillance des autorités publiques. Il est gratuit dans les écoles publiques.

Les cantons et les communes sont donc entièrement responsables de l'enseignement primaire aussi bien en matière de législation, de financement que d'exécution (ou gestion³¹⁴). La Confédération, par le biais du Secrétariat d'État à l'éducation et à la recherche, veille toutefois à ce que le droit à un enseignement primaire répondant à certaines exigences de qualité et au principe de gratuité soit respecté³¹⁵.

Par conséquent, comme tous les cantons suisses, le canton de Genève, en collaboration avec ses 45 communes, est compétent en matière :

- de législation (lois scolaires et règlements d'application);
- de financement (le canton est responsable des salaires et des subventions pour les constructions tandis que les communes se chargent des bâtiments, de l'équipement du matériel pédagogique et d'une partie du salaire des enseignants);
- d'exécution (ou gestion) dans le domaine de l'enseignement primaire.

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

1.2.1 Enseignement primaire

Aux termes de l'article 21 de la *Loi sur l'instruction publique*³¹⁶ du canton de Genève, l'enseignement primaire comprend :

- les écoles enfantines composées de classes facultatives destinées aux enfants de 4 et 5 ans;
- les écoles primaires, à scolarité obligatoire et comprenant 6 degrés ou années d'études;
- les classes et institutions spécialisées dans lesquelles les programmes, les méthodes et l'action pédagogique sont adaptés aux besoins spécifiques des enfants.

La scolarité est obligatoire dès l'âge de 6 ans (1P). En 2003-2004, l'enseignement primaire genevois était composé de 230 écoles primaires fréquentées par 25 795 élèves (environ 35 500 élèves en 2005). La moyenne d'élèves par classe était de 20,5 et le taux d'encadrement était de 17 élèves par poste EPT³¹⁷ (mêmes chiffres en 2005³¹⁸).

³¹⁴ Voir l'annexe I pour un schéma de la répartition des compétences en matière d'éducation.

³¹⁵ Secrétariat d'État à l'éducation et à la recherche SER, *Le système éducatif suisse : un système fédéraliste*, <http://www.sbf.admin.ch/htm/bildung/bildung-f.html>

³¹⁶ Site officiel de l'État de Genève, *Loi sur l'instruction publique*, http://www.geneve.ch/legislation/rsg/f/s/rsg_C1_10.html

³¹⁷ Équivalent plein temps.

³¹⁸ Site officiel de l'État de Genève, Département de l'instruction publique, *Projet de Budget annuel 2005*, <http://www.geneve.ch/dip/documenter/infos.asp>

1.2.2 Institutions responsables de l'enseignement primaire

■ Niveau cantonal : le Département de l'Instruction Publique

Au niveau cantonal, le Département de l'instruction publique (DIP³¹⁹) est l'organisme central en matière d'éducation. Deux divisions du DIP se consacrent spécifiquement aux activités liées à l'enseignement primaire. Il s'agit de la direction générale de l'enseignement primaire et des Services des didactiques et de la pédagogie générale :

- la direction générale de l'enseignement primaire joue un rôle central dans la mise en œuvre de la réforme scolaire (voir section 3) dans l'amélioration des conditions de travail des enseignants (réorganisation des services de la formation continue, recrutement de nouveaux enseignants, encadrement des enseignants débutants et des remplaçants, etc.) et dans la définition et le contrôle des activités pédagogiques (analyse des plans de travail et des projets pédagogiques déposés par les écoles, détermination des programmes d'études, des manuels scolaires officiels, de la taille maximale des classes, etc.³²⁰);
- les services des didactiques et de la pédagogie générale analysent les besoins en formation des enseignants à la lumière des orientations institutionnelles, élaborent des outils liés à l'enseignement des disciplines, à l'évaluation, à la gestion des projets d'école, élaborent, organisent et dispensent toutes les actions relevant du perfectionnement professionnel³²¹.

■ Niveau communal

La gestion des écoles enfantines et primaires (enseignement primaire) ainsi que celle du degré secondaire sont assurées par les communes tout en demeurant sous l'autorité du DIP. Les communes doivent fournir les bâtiments, les terrains accessoires et le mobilier nécessaires à l'enseignement et à la gymnastique. L'emplacement, les plans et le mobilier doivent être approuvés par le DIP. Une allocation peut être accordée aux communes pour l'achat des terrains et pour la construction des bâtiments³²².

■ Niveau intercantonal : la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique

En vertu du Concordat sur la coordination scolaire du 29 octobre 1970, les cantons sont tenus de coopérer dans le domaine de l'enseignement et de l'éducation³²³. L'action du canton de Genève en matière d'éducation s'effectue donc, dans une grande mesure, dans le cadre de la collabora-

³¹⁹ Site officiel de l'État de Genève, Département de l'instruction publique, *Page d'accueil*, <http://www.geneve.ch/dip/welcome.asp>

³²⁰ Site officiel de l'État de Genève, Département de l'instruction publique, *Rapport de gestion du DIP 2003*, p. 156, <ftp://ftp.geneve.ch/dip/rapges03.pdf>

³²¹ *Ibid.*

³²² Site officiel de l'État de Genève, *Loi sur l'instruction publique*, article 36, http://www.geneve.ch/legislation/rsg/f/s/rsg_C1_10.html

³²³ Le Concordat sur la coordination scolaire fixe notamment les conditions cadres pour les degrés primaire et secondaire I : gratuité de l'enseignement scolaire obligatoire, âge d'entrée à l'école primaire, durée de la scolarité obligatoire, uniformité du début et de la durée de l'année scolaire, durée normale de la scolarité jusqu'à l'examen de maturité. Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, *Concordat sur la coordination scolaire du 29 octobre 1970*, http://edkwww.unibe.ch/f/CDIP/rechtsgrundlagen/framesets/mainRecht_f.html

tion intercantonale et la coordination scolaire assurée par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDPI³²⁴).

1.2.3 Degré d'autonomie des écoles

Concernant la scolarité obligatoire, les établissements suisses disposent en général d'assez peu d'autonomie. On constate que, dans la plupart des cantons, les problèmes sont gérés jusque dans le détail (taille des classes, plans d'études imposés, moyens d'enseignement officiels, etc.) de manière relativement centralisée³²⁵. Toutefois, à Genève, la question de l'autonomie des écoles primaires fait l'objet d'un débat qui dure depuis plusieurs années et qui semble avoir porté fruit à travers la réforme puisque le DIP a récemment annoncé que son choix de demander aux écoles d'élaborer des plans de travail et des projets d'écoles reposait notamment sur l'idée de la dévolution à chaque école d'une plus grande souplesse au travers d'une responsabilité plus affirmée, c'est-à-dire que :

- chaque école devient un lieu de gestion et de décision en relation avec l'inspectorat et la direction générale de l'enseignement primaire, mais aussi avec d'autres écoles, qu'elles appartiennent à la même région ou connaissent des situations analogues, pédagogiques ou sociales;
- l'initiative laissée aux écoles se réfère à l'expérience acquise, principalement dans le cadre de la formation continue collective, du suivi collégial et des relations famille / école;
- chaque école définit elle-même son projet d'école ou, si elle n'a pas encore développé de projet commun, son plan de travail³²⁶.

La figure de la page suivante donne un aperçu de la structure administrative de l'enseignement primaire genevois.

³²⁴ CDPI, *La CDIP en bref*,

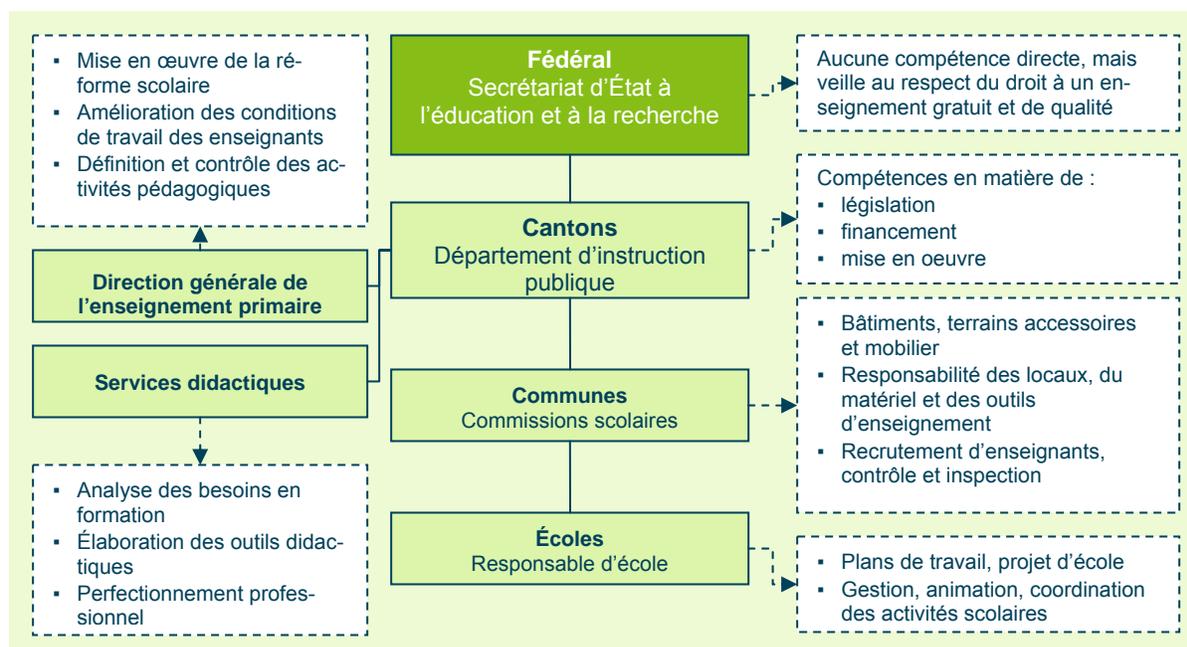
http://edkwww.unibe.ch/f/CDIP/framesets/mainEDK_f.html

³²⁵ Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, *Organisation générale du système éducatif et Administration générale de l'enseignement*, p. 26,

http://www.edk.ch/PDF_Downloads/Bildungswesen_CH/Eurydice_02f.pdf

³²⁶ Département de l'instruction publique, Direction de l'enseignement primaire, *Évolution de l'enseignement primaire*, ftp://ftp.geneve.ch/primaire/plan_projet_2005.pdf

**FIGURE 9 : STRUCTURE ADMINISTRATIVE DE L'ENSEIGNEMENT
PRIMAIRE GENEVOIS**



2 BRÈVE PRÉSENTATION DE LA RÉFORME SCOLAIRE

2.1 Historique de la réforme

La réforme (ou rénovation) de l'école primaire genevoise trouve son fondement dans les profondes mutations socio-économiques qu'ont connues Genève et la Suisse au cours des dernières décennies et qui caractérisent l'ensemble du monde occidental. L'évolution de la société exige des individus la maîtrise de compétences pointues, une bonne capacité d'adaptation, une flexibilité et d'autres aptitudes nécessaires à une bonne intégration professionnelle, culturelle et sociale. Il revenait donc à l'école primaire genevoise de procéder à une rénovation de son système d'enseignement afin de garantir l'acquisition par les élèves des compétences de base nécessaires à cette intégration.

L'élément déclencheur de la rénovation de l'enseignement primaire genevois a été la publication, en 1993, des recherches effectuées par le service de recherche sociologique du DIP (rapport Hutmaher³²⁷). Celles-ci ont notamment révélé un accroissement de l'inégalité sociale devant la réussite scolaire et une augmentation du taux de redoublement malgré l'investissement considérable du canton de Genève dans la démocratisation de l'école et la lutte contre l'échec scolaire. La principale conclusion du rapport Hutmaher a été que les mesures de lutte contre l'échec scolaire jusque-là entreprises par le canton de Genève étaient insuffisantes parce qu'elles ne prenaient

³²⁷ Walo Hutmaher, *Quand la réalité résiste à l'échec scolaire*, Genève, Service de la recherche sociologique, Cahier n° 36, 1993.

pas en compte toute la complexité, les multiples niveaux d'interaction, d'imbrication et d'interdépendance du système d'action que forme l'enseignement scolaire³²⁸.

En 1994, un forum de l'enseignement primaire³²⁹ a confirmé les conclusions du rapport Hutmaher en préconisant l'adoption d'une approche globale et systémique centrée sur :

- l'assouplissement de l'organisation de la scolarité;
- une plus grande coopération entre professionnels et une clarification des rôles;
- le développement de pédagogies mieux adaptées à la diversité des personnes, donnant plus de place aux apprentissages et le développement de l'évaluation formative³³⁰.

C'est sur la base de ces conclusions que se sont développés les trois axes qui ont servi de support à la rénovation de l'enseignement primaire genevois entreprise par le DIP à partir de 1994. Ces trois axes sont présentés dans le document du DIP intitulé *Individualiser les parcours de formation, apprendre à mieux travailler ensemble, placer les enfants au coeur de l'action pédagogique. Trois axes de rénovation de l'école primaire genevoise*³³¹.

Il est à noter que le règlement de l'enseignement primaire a été amendé le 6 septembre 1995 pour tenir compte des nouvelles orientations préconisées par le document du DIP³³².

2.2 Contenu de la réforme

En août 1994, le DIP a publié un texte d'orientation présentant le cadre général et les lignes directrices de la réforme pédagogique de l'enseignement primaire du canton de Genève. Ce document établit simplement le cadre général de la rénovation et ne traite pas dans le détail de tous ses aspects. Il pose les fondements sur lesquels travaillera l'ensemble des partenaires impliqués dans le processus de réforme. Par conséquent, l'école primaire genevoise rénovée telle qu'elle se présente aujourd'hui est le résultat d'un ensemble de mesures qui ont été prises sur la base de la réflexion suscitée par le texte d'orientation du DIP et par des rapports subséquents³³³. Ainsi que l'explique le texte d'orientation, la rénovation de l'enseignement primaire genevois s'articule autour de trois axes : individualisation des parcours de formation, projets d'école / travail en équipe et centration des enfants au coeur de l'action pédagogique.

³²⁸ Walo Hutmacher, *Quand la réalité résiste à l'échec scolaire*, Genève, Service de la recherche sociologique, Cahier n° 36, p. 160, 1993.

³²⁹ Direction de l'enseignement primaire genevois (1995). *Vers le changement... espoirs et craintes. Actes du premier forum sur la rénovation de l'enseignement primaire*, Genève, Département de l'instruction publique.

³³⁰ Direction de l'enseignement primaire genevois (1994). *Individualiser les parcours de formation, apprendre à mieux travailler ensemble, placer les enfants au coeur de l'action pédagogique. Trois axes de rénovation de l'école primaire genevoise*, Genève, Département de l'instruction publique, http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life/textes/Petit_Bleu.html ci-après texte d'orientation.

³³¹ Texte d'orientation.

³³² Le Chapitre VI_A intitulé *Écoles en innovation dans le cadre de la rénovation de l'enseignement primaire* a été introduit et porte sur les objectifs de la rénovation (les trois axes), le contrat d'école, les instances de pilotage et de suivi ainsi que le mécanisme d'évaluation, Canton de Genève, Conseil d'État, *Règlement de l'enseignement primaire, en vigueur le 15 juillet 1993*, http://www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/CD-contrats/Reglement_EP_GE.html

³³³ Ces rapports représentent les diverses évaluations de la réforme dès 1999. Ils seront présentés dans la section 3 du présent document.

2.2.1 Individualisation des parcours de formation

L'individualisation des parcours de formation repose sur l'idée que « chaque enfant suit un cheminement personnalisé qui dépend de son niveau de développement intellectuel et socioaffectif, de son rythme de travail et d'apprentissage, des attitudes, des intérêts et des acquis qu'il doit à son milieu de vie, de son envie et de sa façon d'apprendre³³⁴ ».

Afin de réaliser cette individualisation, un certain nombre de moyens ont été mis en œuvre dont les principaux sont la réorganisation de la scolarité en cycles d'apprentissage plutôt qu'en degrés, le respect des rythmes d'apprentissage et la réforme de l'évaluation des élèves.

■ Réorganisation de la scolarité en cycles d'apprentissage plutôt qu'en degrés

Avant la réforme, la scolarité primaire était découpée en degrés (1^{re} enfantine à 6^e primaire) organisés en deux cycles : le cycle élémentaire (de la 1^{re} enfantine à la 2^e primaire) et le cycle moyen (de la 3^e primaire à la 6^e primaire). Ces degrés étaient régis par des échéances annuelles, c'est-à-dire qu'une évaluation était effectuée à la fin de chaque année scolaire afin de déterminer si l'élève avait acquis des connaissances suffisantes pour lui permettre de passer au degré supérieur. Les cycles (élémentaires et moyens) n'effaçaient donc pas les degrés et représentaient tout simplement un mode d'organisation de la scolarité primaire.

Le texte d'orientation du DIP préconise la mise en place d'une structure moins rigide afin d'organiser le parcours de chaque élève avec plus de souplesse et de cohérence d'ensemble. Ainsi, la notion de degré devrait être supprimée pour faire place à une organisation par cycles de quatre années : le cycle élémentaire (CE1 à CE4) et le cycle moyen (CM1 à CM4³³⁵). Les cycles devraient conserver l'organisation en classes d'élèves d'un même âge, mais la principale différence avec l'ancien système est que le cycle n'est plus considéré comme un simple mode d'organisation, mais plutôt comme « le temps qu'on se donne pour permettre à chaque élève de construire un ensemble de compétences correspondant à son âge, son développement, ses intérêts et ses besoins³³⁶ ». Il est intéressant de noter que le texte d'orientation du DIP de 1994 n'a pas déterminé de manière rigide les modalités d'organisation et de fonctionnement des cycles, soumettant cette question aux débats et à l'épreuve de la pratique³³⁷.

Pour faire suite à l'idée de réorganisation par cycles préconisée par le texte d'orientation, le DIP a publié, en 2000, un plan-cadre³³⁸ prônant notamment l'instauration de deux cycles d'apprentissage de quatre ans. À chaque cycle correspondent des objectifs d'apprentissage sur

³³⁴ Texte d'orientation, p. 8.

³³⁵ Site officiel de l'État de Genève, Département de l'instruction publique, Site officiel de l'État de Genève, *Rénovation de l'enseignement primaire. Quelques réponses à des questions fréquemment posées*, <http://www.geneve.ch/primaire/historique.html>

³³⁶ Texte d'orientation, p. 9.

³³⁷ Texte d'orientation p. 8 à 11 et Claude Lessard, p. 44.

³³⁸ Brunshwig Graf, Martine, *Plan-cadre, lettre du 26 janvier 2000*, Département de l'Instruction publique, Genève, 2000. Aussi accessible à Site officiel de l'État de Genève, Département de l'instruction publique, *Rénovation où en est-on?*, <http://www.geneve.ch/primaire/renovation.html>

quatre ans, définis en 2000 et susceptibles d'ajustements dans le cas où ils s'avéreraient trop élevés³³⁹.

Toutefois, dans la pratique, un grand débat populaire sur la rénovation³⁴⁰ a entraîné la suspension de la mise en application de ces mesures qui ne pouvaient de toute façon être validées que par une modification de la *Loi sur l'instruction publique*. Une retombée du débat politique et législatif suscité par la rénovation a été l'adoption d'une nouvelle réorganisation du cursus scolaire. Celui-ci comprend 8 années de scolarité maintenant divisées en 3 cycles :

- un cycle élémentaire comprenant 4 degrés :
 - 1^{re} et 2^e enfantine (enfants de 4 à 6 ans), scolarité facultative;
 - 1^{re} et 2^e année primaire (enfants de 6 à 8 ans), scolarité obligatoire;
- un cycle moyen I comprenant 2 degrés :
 - 3^e année primaire (enfants de 8 à 9 ans);
 - 4^e année primaire (enfants de 9 à 10 ans);
- un cycle moyen II comprenant 2 degrés :
 - 5^e année primaire (enfants de 10 à 11 ans);
 - 6^e année primaire (enfants de 11 à 12 ans).

Les cycles d'apprentissage visent à permettre à tous les enfants d'atteindre les objectifs d'apprentissage définis pour chaque fin de cycle par la direction générale de l'enseignement primaire. Cette nouvelle organisation a fait l'objet d'un nouveau règlement de l'enseignement primaire entré en vigueur le 22 août 2005³⁴¹.

■ Respect des rythmes d'apprentissage

Des parcours particuliers sont offerts aux élèves afin de respecter leur rythme d'apprentissage. Lorsqu'un élève éprouve des difficultés d'apprentissage, il se voit offrir des mesures de différenciation pour les notions qu'il n'aurait pas intégrées. Ce n'est qu'en cas d'échec de ce dispositif qu'un rallongement de cycle d'une année peut être envisagé. Cette décision est prise à la suite de tout un processus de concertation et d'évaluation. Le rallongement n'est pas un redoublement, car l'élève ne refait pas l'ensemble des matières, mais bénéficie de mesures de différenciation dans les domaines où il éprouve des difficultés. De la même manière, un élève dont le rythme d'apprentissage est plus rapide que celui de l'ensemble de la classe peut bénéficier d'un dispositif de différenciation lui permettant de raccourcir la durée de son cycle.

■ Réforme de l'évaluation des élèves

Un autre élément important de la rénovation est l'adaptation de l'évaluation des élèves à la nouvelle philosophie d'individualisation des parcours de formation et d'acquisition de compétences. Le but de l'évaluation n'est plus de sanctionner la « restitution ponctuelle de savoirs », mais plutôt de mesurer la progression des élèves en référence aux objectifs d'apprentissage et de dresser

³³⁹ Site officiel de l'État de Genève, Département de l'instruction publique, *Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise*, p. 33-59, [ftp://ftp.geneve.ch/primaire/object_pedag_2005.pdf](http://ftp.geneve.ch/primaire/object_pedag_2005.pdf)

³⁴⁰ Pour plus de détails sur ce débat, voir la section 2.3 sur l'organisation de la rénovation.

³⁴¹ Canton de Genève, Conseil d'État, *Règlement modifiant le règlement de l'enseignement primaire, en vigueur le 22 août 2005*, articles 2 et 3, <http://www.geneve.ch/legislation/modrec/f/C110p21.html>

des bilans des connaissances et des compétences acquises en vue des décisions de promotion, d'orientation ou de certification³⁴².

L'évaluation revêt trois formes :

- l'évaluation formative en cours d'apprentissage est intégrée aux pratiques d'apprentissage afin de favoriser une observation continue des progrès réalisés par l'élève;
- l'évaluation informative fait le point durant un cycle d'apprentissage et informe les parents de la progression de leur enfant vers les objectifs de fin de cycle;
- l'évaluation certificative est associée aux objectifs d'apprentissage des cinq matières concernées à l'école primaire : les langues, les mathématiques, l'environnement, l'éducation artistique et l'éducation physique; elle est nécessaire aux élèves, aux enseignants et à l'institution pour établir un bilan de fin de cycle précisant le degré d'atteinte des objectifs d'apprentissage pour chaque discipline³⁴³.

Dans la pratique, l'évaluation se déroule de la manière suivante depuis septembre 2005³⁴⁴ :

- les appréciations liées à l'évaluation sont accompagnées de notes dès la 3^e primaire; à la fin de la 2^e, 3^e et 4^e primaire³⁴⁵, un bilan complet et des épreuves cantonales certifient les acquis de l'élève;
- l'information sur les résultats scolaires est communiquée chaque trimestre aux parents qui sont également informés lors des rencontres organisées au moins trois fois chaque année; un seul et même livret scolaire accompagne l'élève de son entrée à l'école enfantine jusqu'à la fin de l'école primaire.

2.2.2 Projets d'école et travail en équipe

L'une des nouveautés introduites par la rénovation est que si les élèves restent placés sous la responsabilité d'un titulaire de classe, leur suivi est collégalement assuré par l'ensemble des enseignants de leur cycle. Ceux-ci établissent un plan de travail dans lequel ils conviennent de l'organisation et du fonctionnement du cycle³⁴⁶. C'est à l'ensemble des enseignants d'un cycle que revient la responsabilité de suivre la progression des élèves, de définir collégalement les mesures de différenciation pour les élèves qui en ont besoin et de proposer le raccourcissement ou le rallongement de cycle.

Les enseignants des trois cycles élaborent ensemble un projet d'école couvrant la totalité du cursus primaire. Le projet d'école se fait sur la base d'un canevas institutionnel élaboré par le DIP

³⁴² Canton de Genève, Conseil d'État, *Règlement modifiant le règlement de l'enseignement primaire, en vigueur le 22 août 2005*, article 39, <http://www.geneve.ch/legislation/modrec/f/C110p21.html>

³⁴³ Site officiel de l'État de Genève, Département de l'instruction publique, Site officiel de l'État de Genève, *Introduction des nouveaux objectifs d'apprentissage et extension de la rénovation dans l'enseignement primaire*, 2000, http://www.geneve.ch/primaire/renovation_03.html

³⁴⁴ Site officiel de l'État de Genève, Département de l'instruction publique, *Rentrée 2005, Enseignement primaire ré-unifié*, ftp://ftp.geneve.ch/dip/actu/ep_2005.pdf

³⁴⁵ Il s'agit de notes entières de 1 à 6. Ces notes ne font toutefois pas l'objet de calcul de moyennes.

³⁴⁶ Pour plus d'information sur le contenu du plan de travail voir Département de l'instruction publique, Direction de l'enseignement primaire, *Évolution de l'enseignement primaire*, p. 4, ftp://ftp.geneve.ch/primaire/plan_projet_2005.pdf

qui définit les mêmes exigences pour toutes les écoles. Il est adressé à l'inspecteur d'école qui le valide et le transmet ensuite à la Direction générale de l'enseignement primaire.

Le projet d'école constitue donc un engagement entre le corps enseignant d'une école et l'autorité scolaire. Le projet d'école :

- détermine les priorités pédagogiques de l'école en fonction de certaines caractéristiques : nombre d'élèves, particularités socioculturelles du quartier, compétences spécifiques des enseignants, difficultés ou savoir-faire particuliers des élèves, etc.;
- présente les objectifs fixés pour quatre ans ainsi que les modalités de collaboration, d'organisation et de fonctionnement des enseignants;
- prévoit les actions visant à promouvoir la progression des élèves dans le cadre du projet;
- définit le mode de collaboration entre les enseignants de l'école et avec les parents³⁴⁷.

La notion de travail en équipe se trouve également dans le mode de gestion de l'école. Le responsable d'école (poste créé par la rénovation³⁴⁸) est chargé de la gestion, de l'animation et de la coordination, mais les décisions se prennent en associant ses collègues.

2.2.3 Centration des enfants au cœur de l'action pédagogique

Aux termes du texte d'orientation du DIP, « il s'agit de placer les enfants au centre du travail et de la relation. Dans leur diversité, pour tenir compte des histoires de vie, des héritages culturels, des langues, des valeurs, des modes de vie, des rapports au savoir³⁴⁹ ».

2.3 Organisation de la réforme

Le texte d'orientation du DIP établit que la rénovation de l'enseignement primaire Genève est un processus progressif³⁵⁰ reposant sur une structure organisationnelle clairement définie³⁵¹.

³⁴⁷ Site officiel de l'État de Genève, Département de l'instruction publique, *Rénovation de l'enseignement primaire. Quelques réponses à des questions fréquemment posées*, <http://www.geneve.ch/primaire/historique.html> Département de l'instruction publique, Direction de l'enseignement primaire, *Évolution de l'enseignement primaire*, p. 2-3, ftp://ftp.geneve.ch/primaire/plan_projet_2005.pdf

³⁴⁸ Avant la rénovation, il n'existait pas à proprement parler de responsable d'école. La phase exploratoire de la rénovation a fait ressortir la nécessité de mettre en place une nouvelle organisation de l'école afin de faciliter l'information, la communication, la coopération et la prise de décisions entre les enseignants d'une même école. La fonction de responsable d'école a alors été créée. Les responsables d'écoles ont pour mission d'assumer les tâches d'animation, de coordination et d'administration indispensables au bon fonctionnement de l'école. Ils sont des interlocuteurs privilégiés pour tous les partenaires de l'école : parents, autorités scolaires, autorités communales, services officiels. Les différentes tâches et responsabilités peuvent être, selon les modes d'organisation définis par l'école, partagées entre plusieurs personnes. Le cahier des charges, agréé par les instances du DIP et les diverses commissions paritaires, présente toutes les facettes de cette nouvelle fonction. Site officiel de l'État de Genève, Département de l'instruction publique, *Responsable d'école, demandez le programme!*, http://www.geneve.ch/primaire/responsable_decole.html

³⁴⁹ Texte d'orientation, p. 14.

³⁵⁰ La principale raison de l'adoption d'un processus progressif est qu'au moment de l'élaboration du projet de rénovation genevois, il n'existait aucun modèle éprouvé, car les réformes ayant eu lieu dans certains autres pays occidentaux étaient trop récentes pour que l'on puisse les importer sans précaution. Voir Texte d'orientation, p. 15.

³⁵¹ Texte d'orientation, p. 19.

2.3.1 Phases de la rénovation

Le projet de rénovation du DIP prévoit deux grandes étapes : une phase d'exploration intensive et une phase d'extension progressive. Dans la pratique, ces phases n'ont pas totalement été respectées, la rénovation n'étant devenue effective pour l'ensemble des écoles primaires que depuis la rentrée scolaire 2005.

■ Phase d'exploration intensive (1994-1998)

L'objectif de cette phase était d'explorer de façon plus approfondie les notions fondamentales de la rénovation (cycle d'apprentissage et coopération professionnelle) afin d'en préciser les modalités³⁵². Au cours de cette période, deux types de projets devaient être développés, sur une base volontaire, par un nombre limité d'écoles :

- les projets d'innovation résolument axés sur le processus d'innovation et fondés sur les trois axes de la rénovation; 15 écoles sont « entrées en innovation » et ont ainsi bénéficié de franchises (dérogations), leur donnant la possibilité de fonctionner différemment de ce que prévoit le régime pédagogique; les écoles en innovation ont bénéficié du soutien du Groupe de recherche en innovation (GRI) et ont disposé de ressources supplémentaires;
- les projets de réflexion, moins ambitieux que les projets d'innovation, mais permettant aux écoles qui les mènent de se préparer à l'innovation; 16 écoles sont « entrées en réflexion » au cours de la phase d'extension; contrairement aux écoles en innovation, les écoles en réflexion n'ont bénéficié de pratiquement pas de franchises, d'aucune ressource supplémentaire et n'ont reçu qu'un support intermittent, sur demande.

La conduite de la phase exploratoire a été assumée par le Groupe de pilotage de la rénovation (GPR³⁵³). La phase d'exploration a donné lieu à une série d'évaluations dont il sera question dans la section 3 du présent document. Il est important de rappeler que cette période ne concernait qu'un nombre restreint d'écoles, la majorité demeurant sous le régime pédagogique traditionnel.

■ Phase d'extension (2000-2005)

Cette phase, initialement prévue pour la période de 1999 à 2002, devait permettre l'extension progressive de la réforme à l'ensemble des écoles primaires genevoises. Cette extension devait se faire sur la base d'un cadre général préparé par le DIP en s'appuyant notamment sur les diverses évaluations de la phase exploratoire. Le calendrier prévu pour l'extension était le suivant :

- l'année 2000-2001 devait permettre aux enseignants et à l'autorité scolaire de se familiariser avec les nouveaux outils et de mettre en place le dispositif;
- la rentrée scolaire 2001 devait correspondre à l'entrée en vigueur des premiers éléments de changement pour les enseignants de toutes les écoles tels que la rédaction des plans de travail, le suivi collégial de l'élève, l'appropriation et l'application des objectifs d'apprentissage, l'appropriation et l'application des nouvelles modalités d'évaluation, l'utilisation du livret scolaire, etc.;

³⁵² Texte d'orientation, p. 15.

³⁵³ Pour plus de détails sur le Groupe de Pilotage de la Rénovation, voir la section 2.4.

- au plus tard pour la rentrée 2004, un projet pédagogique devait être rédigé par les enseignants de chaque école³⁵⁴.

Dans les faits, la phase d'extension s'est déroulée de la manière suivante :

- l'année 1999-2000 a été consacrée à la préparation de la phase d'extension avec, en janvier 2000, la publication d'un plan-cadre qui annonce notamment l'extension de la réforme à l'ensemble des écoles primaires dès septembre 2001;
- à la rentrée 2001-2002 :
 - 36 écoles ont intégré les éléments de la rénovation et ont élaboré un projet pédagogique;
 - toutes les classes de la division élémentaire (écoles en projet ou non) ont désormais utilisé le nouveau dispositif d'évaluation (évaluation formative dans toutes les disciplines, bilan certificatif en fin de 2^e primaire³⁵⁵);
 - de nouveaux bulletins scolaires ont été utilisés (introduction générale dans la division élémentaire et progressive dans la division moyenne);
- l'année 2002-2003 a été celle de la consolidation des acquis des écoles ayant déjà entamé le processus de rénovation;
- l'année 2003-2004 a été décrétée par le DIP l'année de la poursuite du développement et de la stabilisation de la réforme. Toutefois, cette année a été marquée par un vif débat entre partisans et opposants de la rénovation, débat très vite récupéré au niveau politique :
 - à la rentrée 2003, 79 écoles ont élaboré un projet pédagogique, ce qui correspond à la moitié du total des classes de la division ordinaire³⁵⁶;
 - en mai 2003, l'association refaire l'école (ARLE) a lancé une initiative populaire pour le maintien de notes (initiative 121) et dépose devant le Grand Conseil un projet visant à bloquer la rénovation de l'école primaire³⁵⁷; l'accent a particulièrement été mis sur le nouveau système d'évaluation proposé par la réforme; l'initiative 121 a été rejetée par le Grand Conseil;
 - en septembre 2004, le Conseil d'État genevois, soutenu notamment par la Société Pédagogique Genevoise et par le groupement cantonal genevois des associations de parents d'élèves des écoles primaires et enfantines, a déposé son propre projet de loi modifiant la *Loi sur l'instruction publique* (contre-projet à l'initiative 121) devant le Grand Conseil³⁵⁸

³⁵⁴ Site officiel de l'État de Genève, Département de l'instruction publique, *Introduction des nouveaux objectifs d'apprentissage et extension de la rénovation dans l'enseignement primaire*, http://www.geneve.ch/primaire/renovation_02.html

³⁵⁵ Site officiel de l'État de Genève, Département de l'instruction publique, *Rentrée scolaire 2003 – 2004, L'école genevoise en phase de consolidation*, p. 2, <ftp://ftp.geneve.ch/dip/rentree2003.pdf>

³⁵⁶ Site officiel de l'État de Genève, Département de l'instruction publique, *Rapport de gestion 2003*, p. 123, <ftp://ftp.geneve.ch/dip/rapges03.pdf>

³⁵⁷ Le principal élément de l'initiative 121 est le suivant : les conditions de promotion annuelle des élèves sont déterminées, à partir de la 3^e primaire, par une évaluation continue, chiffrée (de 1 à 6) et certificative. Secrétariat du Grand Conseil, *Lancement d'une Initiative*, <http://www.ge.ch/grandconseil/data/texte/IN00121.pdf>

³⁵⁸ Les principaux éléments du contre-projet du Conseil d'État sont les suivants : cycles d'évaluation de 2 ans pour la partie du cycle moyen, de la 3^e à la 6^e primaire - maintien de l'évaluation qualitative sous forme d'appréciations et de commentaires, traduits en notes de 1 à 6 pour les degrés 3P à 6P - abandon du redoublement traditionnel, prolongation du cycle d'apprentissage d'une année, si les objectifs ne sont pas atteints. Secrétariat du Grand Conseil, *Projet de loi modifiant la loi sur l'instruction publique*, <http://www.ge.ch/grandconseil/data/texte/PL09355.pdf>

- en mars 2005, le parti libéral dépose son contre-projet devant le Grand Conseil³⁵⁹; celui du Conseil d'État ayant été rejeté par les formations majoritaires du Grand Conseil, c'est le texte du parti libéral qui fera office de contre-projet officiel à l'initiative 121; le Grand Conseil devra procéder à son adoption avant mars 2006;
- en 2004-2005, il existait 97 projets d'écoles impliquant 101 écoles;
- l'année 2005-2006 a été celle de l'unification de l'école primaire genevoise :
 - en janvier 2005, le DIP a publié son nouveau plan d'action pour l'instruction publique; celui-ci consiste en 13 priorités visant à améliorer la qualité des prestations du DIP, à restaurer un climat de confiance envers et au sein du département, à relancer les structures de concertation et à donner une nouvelle ambition à l'instruction publique genevoise³⁶⁰; il est prévu que des assises de l'éducation se tiennent au printemps 2006 afin de faire le point sur les 13 priorités;
 - en août 2005, le Conseil d'État a procédé à la modification du règlement de l'enseignement primaire³⁶¹ et y a introduit des éléments essentiels de la réforme (cycles, évaluation, etc.); les changements introduits s'inspirent largement du contre-projet rejeté par le Grand Conseil;
 - il en résulte que, depuis la rentrée 2005, toutes les écoles primaires genevoises fonctionnent sous un modèle unifié, notamment en ce qui concernent les modalités d'évaluation et l'organisation en cycles d'apprentissage (voir section 2.2).

2.3.2 Structure organisationnelle de la rénovation

Dès le départ, le DIP a prévu la création d'une structure de concertation et de pilotage dont le rôle est de veiller au fonctionnement du processus de la réforme. Elle est basée sur la concertation et la délégation de pouvoirs entre les institutions déjà existantes (direction générale de l'enseignement du DIP par exemple) et les groupes de travail *ad hoc*.

■ Direction générale de l'enseignement

La direction générale de l'enseignement du DIP demeure l'acteur clé de la rénovation même si elle a délégué le pilotage du processus au groupe de pilotage de la rénovation (GPR). Elle est le maître d'œuvre de la rénovation dont elle a défini les principaux axes (élaboration et publication du texte d'orientation de la réforme). Elle est en interaction et en négociation constante avec les divers acteurs de la rénovation.

■ Service de recherche en éducation du DIP

Le service de la recherche en éducation (SRED) du DIP, composé de chercheurs de diverses formations et spécialisations (sociologues, statisticiens, psychologues, pédagogues, didacticiens, etc.) a pour mission principale de contribuer au pilotage et au suivi du système d'enseignement

³⁵⁹ Le contre-projet libéral propose notamment une évaluation par des notes certificatives accompagnées de commentaires et d'appréciations dès la 3^e primaire, une évaluation cantonale en fin de chaque cycle pour les trois matières de base et des cycles d'apprentissage de 2 ans. Secrétariat du Grand Conseil, *Projet de loi modifiant la loi sur l'instruction publique*, <http://www.geneve.ch/grandconseil/data/texte/PL09510.pdf>

³⁶⁰ Site officiel de l'État de Genève, Département de l'instruction publique, *13 priorités pour l'instruction publique genevoise*, Genève, janvier 2005, <ftp://ftp.geneve.ch/dip/13priorites.pdf>

³⁶¹ Canton de Genève, Conseil d'État, *Règlement modifiant le règlement de l'enseignement primaire, en vigueur le 22 août 2005*, <http://www.geneve.ch/legislation/modrec/f/C110p21.html>.

genevois et d'aider à la définition des finalités et des buts du DIP sur le plan théorique et conceptuel. Il a été désigné dès le départ comme responsable du dispositif d'évaluation de la rénovation³⁶².

■ Groupe de pilotage de la rénovation

Le GPR est au cœur de la structure de concertation et de pilotage de la rénovation. Il était composé des représentants de tous les groupes d'acteurs impliqués dans le processus de rénovation : la direction de l'enseignement primaire et celle du premier cycle de l'enseignement secondaire, le GRI, le Groupe inter-projets (GIP), les associations de parents et d'enseignants, les inspecteurs, les services de formation du DIP, le service de recherche en éducation du DIP et la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Le GPR était présidé par la directrice générale de l'enseignement primaire du DIP.

Le mandat principal du GPR a été de guider la phase d'exploration et, sur la base de ses observations, de proposer un projet de réforme. Ce pilotage stratégique était nécessaire dans la mesure où la rénovation de l'école primaire genevoise avait été conçue comme un processus évolutif, à négocier par ajustements successifs.

Après la production de son rapport en 1999, le GPR a été dissout et remplacé par des groupes de travail dépendants de la direction de l'enseignement primaire du DIP et travaillant chacun sur un dossier ou un outil particulier (par exemple, cahier école-maison, nouveau livret scolaire ou devoirs à domicile).

■ Groupe de recherche et d'innovation

Le GRI a été créé par le GPR. Il est chargé de l'accompagnement des écoles en innovation. Il a longtemps été composé de sept personnes : deux chercheuses et cinq enseignants. Le GRI n'est pas un organe de contrôle, mais un collectif chargé de dynamiser le processus en l'étudiant et en le soutenant de l'intérieur. Sa tâche est de « soutenir les écoles en projet, de créer des relations entre elles et avec le reste du système, de les mettre en contact avec les centres de formation et de ressources et de les aider à définir, évaluer, faire évoluer leurs projets³⁶³. » Ainsi, le GRI contribue durant toute la phase d'exploration à la communication horizontale entre les projets et à la communication verticale entre ces mêmes projets et les instances de pilotage.

■ Groupe inter-projets

Le GIP a été créé par le GRI qui est par ailleurs responsable de son animation. Le GIP réunit les coordinateurs, les inspecteurs des écoles en innovation, quelques formateurs des services de l'enseignement primaire et les délégués des écoles en réflexion ainsi que les inspecteurs concernés. Ce groupe permet « la confrontation des expériences locales, la diffusion des idées et des compétences, la convergence des efforts, le soutien mutuel et les prises de position collectives, prises de position qui prendront de plus en plus d'importance au fur et à mesure de l'avancement

³⁶² Canton de Genève, Conseil d'État, *Règlement de l'enseignement primaire, en vigueur le 15 juillet 1993*, chapitre VI_A, article 49F, http://www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/CD-contrats/Reglement_EP_GE.html Pour plus d'information sur le rôle du SRED en matière d'évaluation, voir la section 3.3.

³⁶³ Texte d'orientation, p. 20.

des travaux³⁶⁴». Les coordinateurs de projets constituent le noyau dur du groupe, car ce sont eux qui effectuent l'essentiel du travail de conception et de négociation des changements. Déchargés à hauteur d'un quart ou d'un mi-temps (en fonction de la taille de l'école), ces enseignants organisent la réflexion et le travail collectifs, étaiant les innovations en les inscrivant dans une logique d'ensemble et servent de relais entre l'école et l'extérieur³⁶⁵.

■ Groupe des experts externes de la rénovation

Le groupe des experts externes de la rénovation (GEER) était composé de sept spécialistes des sciences de l'éducation dont six en provenance de pays étrangers (Europe et Canada). Le mandat initial du GEER était d'assurer l'évaluation continue de la phase d'exploration afin d'aider à la transition vers la phase d'extension. Dans les faits, le GEER semble s'être comporté davantage comme un mécanisme d'évaluation externe classique³⁶⁶. Le rôle du GEER en matière d'évaluation est présenté plus en détail dans la section 3 consacrée aux mécanismes d'évaluation de la réforme de l'enseignement primaire genevois.

3 ÉVALUATION ET SUIVI

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

L'évaluation fait partie intégrante du processus de rénovation de l'école primaire genevoise. Tel que mentionné, ce processus est de type évolutif et ne suit pas une trajectoire à l'avance définie dans ses moindres détails. Il repose donc sur une série d'ajustements qui ne peuvent se faire que sur la base d'évaluations périodiques ou continues tout au long du parcours. Dès 1995, le règlement de l'enseignement primaire a établi un dispositif d'évaluation de la rénovation de l'école primaire. Son article 49F prévoit que :

- (1) sous la responsabilité du service de la recherche en éducation du département, l'effet des innovations proposées dans les écoles est apprécié :
 - a) par une vérification des connaissances et compétences acquises par les élèves;
 - b) par un suivi de l'évolution de l'organisation et du fonctionnement des écoles en innovation;
- (2) un groupe d'experts indépendants du département, et pour la plupart extérieurs au canton, est en outre chargé d'une évaluation formative des mesures d'innovation proposées par les écoles³⁶⁷.

³⁶⁴ Olivier Maulini, « Généraliser la pédagogie différenciée : un paradoxe et un défi pour les institutions scolaires » *L'exemple de la Rénovation de l'école primaire genevoise*, http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/pedagogie_differenciee.html

³⁶⁵ Olivier Maulini, « Généraliser la pédagogie différenciée : un paradoxe et un défi pour les institutions scolaires » *L'exemple de la Rénovation de l'école primaire genevoise*, http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/pedagogie_differenciee.html

³⁶⁶ Claude Lessard, *Le renouvellement du curriculum : expériences américaine, suisse et québécoise - Deuxième partie, la rénovation de l'école primaire genevoise : une étude de cas*, p. 49.

³⁶⁷ Canton de Genève, Conseil d'État, *Règlement de l'enseignement primaire, en vigueur le 15 juillet 1993*, chapitre VI_A, article 49F, http://www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/CD-contrats/Reglement_EP_GE.html

Dans la pratique, il faut distinguer les évaluations effectuées pendant la phase d'exploration de celles opérées au cours de la phase d'extension. Elles diffèrent par leur nature et leurs objectifs et par les institutions / groupes qui les ont réalisées.

■ Responsabilités en matière d'évaluation et de suivi pendant la phase d'exploration

Le mécanisme d'évaluation de la phase d'exploration se présente de la manière suivante :

◆ Autoévaluation et évaluation interne

Le GRI et le GPR, en contact avec les écoles en projet, ont procédé à des évaluations et des observations à travers des enquêtes, des entretiens, des observations participantes, des bilans annuels, des démarches d'autoévaluation, des consultations; le GRI a fait une analyse synthèse de ces évaluations qu'il a transmise au GEER et au GPR.

◆ Travaux élaborés par le SRED

Le SRED a élaboré un dossier d'enquêtes qu'il a transmis au GEER et au GPR.

◆ Rapports du groupe d'experts externes

Le GEER a réalisé une évaluation sur la base de l'information fournie par le GRI, le SRED, le GPR et de ses enquêtes et observations.

◆ Évaluation finale de la phase d'exploration et recommandations du GPR

Le GPR a assuré le suivi des diverses évaluations, observations et enquêtes entreprises par l'ensemble des acteurs de la rénovation, a rédigé un rapport synthèse et a émis des recommandations sur les décisions à prendre par le DIP.

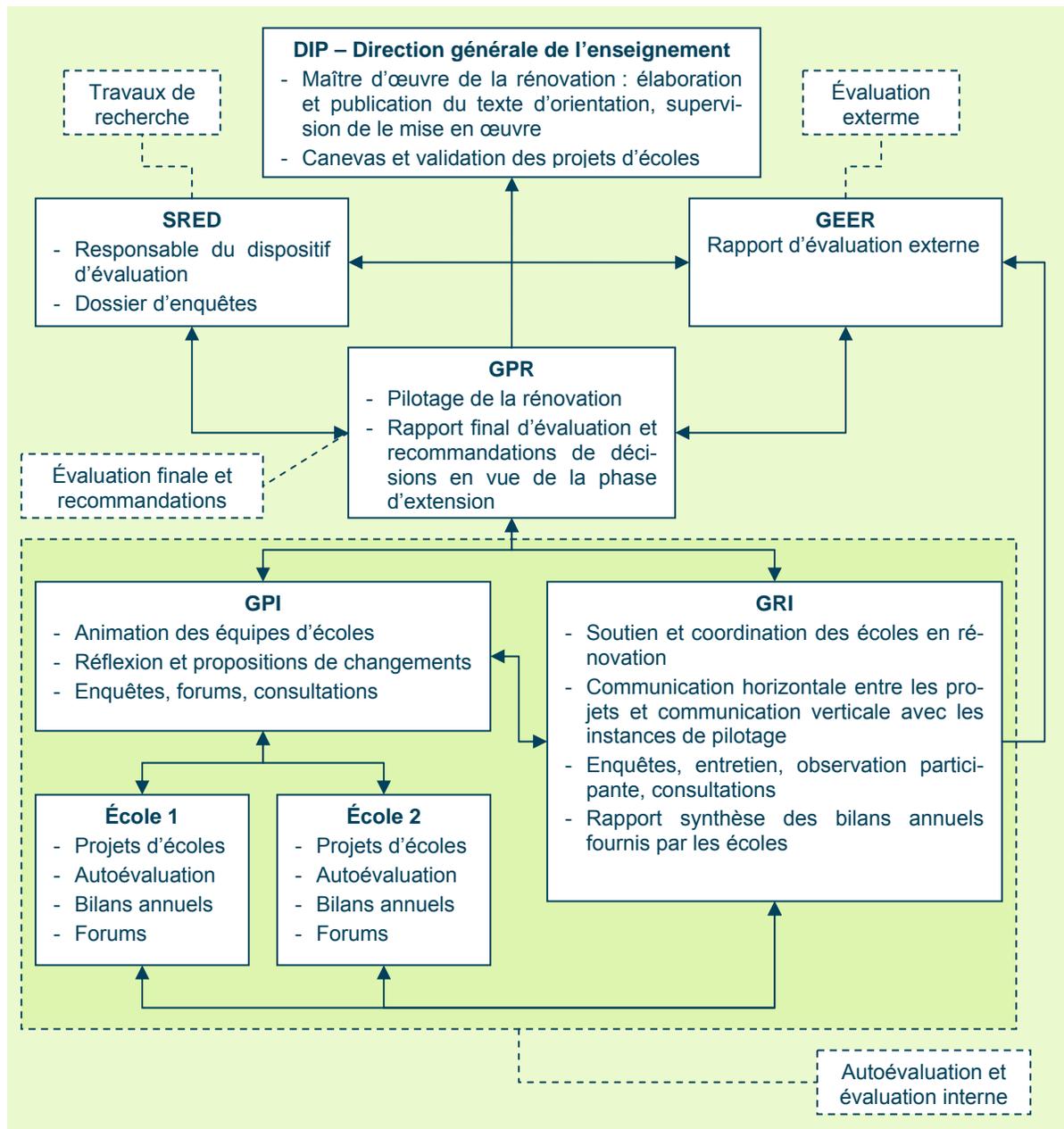
Le schéma de la page suivante présente le dispositif de suivi et d'évaluation au cours de la phase d'exploration en mettant en exergue les divers acteurs concernés.

■ Responsabilités en matière d'évaluation pendant la phase d'extension

Dans son rapport final de 1999, le GPR a proposé un dispositif d'évaluation de la rénovation jusqu'en 2010 (voir section 3.5). Nos recherches ne nous ont pas permis de savoir si une suite a été donnée à ce dispositif. Des démarches ont été entreprises auprès de personnes ressources afin de vérifier si c'est le cas. Nous sommes en attente de réponse.

Les évaluations de la rénovation (phase d'exploration et phase d'extension) seront présentées selon un ordre chronologique et en fonction de l'organe qui les a effectuées.

FIGURE 10 : DISPOSITIF DE SUIVI ET D'ÉVALUATION DE LA RÉFORME AU COURS DE LA PHASE D'EXPLORATION



3.2 Autoévaluation et évaluation interne

Il s'agit ici de l'ensemble des activités d'évaluation menées par les écoles et le GPI sous le couvert du GRI. Ces activités sont également de nature formative car elles fournissent aux différents acteurs des pistes de réflexion en fonction des besoins identifiés, des obstacles rencontrés et des

priorités définies. Ces activités consistent en des enquêtes, des entretiens, des observations participantes, des bilans annuels, des consultations, etc.³⁶⁸

3.2.1 Dispositif d'évaluation interne

Le dispositif d'évaluation interne de la phase exploratoire comprend trois composantes principales : les bilans annuels produits par les écoles, les rapports du GRI et les forums annuels. Ces activités sont brièvement présentées ici et feront l'objet d'un exposé plus détaillé dans la section suivante.

■ Bilans annuels produits par les écoles

Les 15 écoles en innovation avaient l'obligation, chaque année, de dresser un bilan du travail de développement de l'année scolaire, de présenter le contenu de leur programme ainsi que les effets réalisés sur les élèves, en classe, dans l'équipe, dans l'école et auprès des parents. Les écoles devaient également fixer leurs priorités pour l'année suivante.

■ Rapports du GRI

Les bilans annuels des écoles étaient transmis au GRI qui procédait ensuite à leur analyse afin d'effectuer une évaluation d'étape (ou un bilan) du processus de rénovation. Trois rapports d'évaluation ont été ainsi réalisés par le GRI qui les a ensuite soumis au GPR.

■ Forums annuels

Conformément à une recommandation du premier rapport d'évaluation déposé par le GRI, le GPR a décidé de former des groupes de tâches au sein du GIP et d'inviter les écoles à s'engager dans un travail d'exploration intensive en vue de produire des dossiers qui seraient par la suite mis en discussion dans le GPR avant d'être diffusés de manière plus large auprès des écoles intéressées. Le GRI a été chargé de la coordination des travaux au sein du GIP ainsi que de la production et de la diffusion des dossiers.

Les résultats de bilans et des forums annuels étant mentionnés dans les trois rapports du GRI, seuls ces derniers feront l'objet d'une présentation dans les prochaines sections.

3.2.2 Première évaluation effectuée par le GRI (1995-1996)

En 1996, le GRI a produit un premier rapport intitulé *Les écoles en innovation, passer de l'activisme à la méthode*³⁶⁹. L'objectif poursuivi par le GRI au cours de l'élaboration de ce premier rapport était de « produire un document mettant en évidence les acquis et mettant le doigt sur les problèmes qui restent à résoudre, sans enjolivure, sans dramatisation inutile, sans provoquer des blessures, mais décrivant " l'état de l'art " dans les écoles en innovation³⁷⁰. » Le but principal de la

³⁶⁸ Groupe de pilotage de la rénovation, *Vers une réforme de l'enseignement primaire genevois, Propositions pour la phase d'extension de la rénovation entreprise en 1994*, p. 55,
<http://www.esigge.ch/primaire/banque/pedago/renov/rapports/00ragpr2.pdf>

³⁶⁹ Groupe de recherche et d'innovation, *Les écoles en innovation, passer de l'activisme à la méthode*,
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/mgt_main/Textes/Textes-1996/MGT-1996-01.html

³⁷⁰ *Ibid.*

démarche était de contribuer au débat en cours et de définir des pistes pour l'organisation du travail de la deuxième année de la rénovation³⁷¹.

■ Mécanismes et outils d'évaluation

Le GRI a entrepris l'analyse et la synthèse des données fournies par les 15 écoles en innovation. Dans une première phase, les textes complets ont été lus et annotés par plusieurs membres du GRI. Sur cette base, un document condensé de 65 pages a été rédigé. Dans une deuxième phase, les données ont été retravaillées afin de faire émerger des données comparables relatives à des paramètres définis (objets de l'évaluation). Une première version du rapport a été ensuite rédigée et transmise au GPR et au GRI afin de solliciter des remarques et des suggestions d'amélioration qui ont ensuite été intégrées dans la version finale du rapport.

■ Objets d'évaluation

Les paramètres sur lesquels a reposé la première évaluation du GRI sont les suivants :

- l'avancement des travaux au sein des trois axes de la rénovation;
- l'état du dossier de l'évaluation;
- la collaboration école-parents et avec les divers partenaires;
- les thématiques et priorités de formation collective définies au sein des écoles.

■ Résultats de l'évaluation

Les principaux résultats de l'évaluation ont été présentés en deux rubriques dans le rapport : le bilan des acquis tels que perçus par les équipes-écoles et le bilan des problèmes à résoudre. Ils sont sommairement reproduits dans le tableau de la page suivante³⁷².

³⁷¹ Groupe de recherche et d'innovation, *Les écoles en innovation, passer de l'activisme à la méthode*, http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/mgt_main/Textes/Textes-1996/MGT-1996-01.html

³⁷² Pour une description plus complète des résultats de l'évaluation, consulter GRI, *Les écoles en innovation, passer de l'activisme à la méthode*, http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/mgt_main/Textes/Textes-1996/MGT-1996-01.html

TABLEAU 27 : BILAN DES ACQUIS ET DES PROBLÈMES À RÉSOUDRE (ÉVALUATION GRI 1995-1996)

	Acquis	Problèmes à résoudre et recommandations
Progression des concepts / outillage à l'intérieur des trois axes	<p>Axe 1 : enfants plus confiants et conscients de leurs difficultés; capables de faire des choix de travail pour améliorer leurs compétences; s'approprient encore mieux l'école en tant que lieu de vie et d'apprentissage.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Discussion sur la problématique du redoublement donnant lieu dans certaines écoles à la mise en place de dispositifs didactiques plus efficaces pour prévenir l'échec. ▪ Analyse méthodique des pratiques et capitalisation des expériences remplacent progressivement l'activisme. <p>Axe 2 : considéré comme une chance de sortir de l'isolement, de profiter de l'expérience des autres et de mettre en synergie les forces existantes.</p> <p>Axe 3 : prise de conscience des enseignants que les enfants réussissent mieux lorsque les difficultés à surmonter sont bien dosées en fonction de leur progression.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dans certaines équipes, les enseignants se disent plus perspicaces dans la réflexion sur leurs pratiques. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Forte pression ressentie par les écoles à cause de la quantité de travail; difficulté à établir des priorités par rapport aux 3 axes : il s'agira de mieux coordonner, durant l'année suivante, les travaux entre le GIP et les écoles en innovation pour mettre en place des méthodes plus efficaces. ▪ Division des esprits sur la question du regroupement « multiâge » : il reste à comprendre dans quelles situations certains types de regroupement par « multiâge » sont les plus efficaces et dans quelles situations il vaut mieux les éviter. ▪ Nécessité de renforcer la réflexion sur la didactique, sur les nouvelles approches de l'enseignement et de l'apprentissage. ▪ Manque de clarification de certains concepts de base concernant les règles de jeu institutionnelles tels que la part d'autonomie allant de pair avec les franchises et la gestion d'une école en innovation, le principe de la cooptation, le rôle d'une école en innovation au sein du dispositif d'exploration.
Premières expériences et régulations introduites au sein des dispositifs d'accompagnement	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Importants efforts consentis pour associer les parents au processus en cours, pour développer des modalités de collaboration plus efficaces et plus satisfaisantes pour tous les partenaires. ▪ Dans plusieurs écoles, formations entreprises par des équipes pédagogiques avec pour résultat le développement chez les élèves de nouvelles compétences dans divers domaines tels que production de textes, résolution de problèmes mathématiques. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La rédaction des bilans a exigé beaucoup d'efforts de la part de certaines écoles qui ont eu de la difficulté à respecter la limite de pages (6-8 pages) suggérée par le GRI : il s'agira de mieux préciser la différence entre un rapport d'activité bref et circonstancié et des monographies thématiques et clairement ciblées en rapport avec des problématiques définies. ▪ Nécessité de clarifier les objectifs et les limites d'une formation collective. ▪ Besoin de s'accorder sur quelques concepts et quelques invariants qui émergent des expériences faites dans les écoles en innovation (par exemple : dossiers d'évaluation, modalités de découloisnements, situations larges et porteuses de sens).

■ Suivi de l'évaluation

Une fois le bilan des acquis et des problèmes réalisé, le GRI a suggéré des perspectives de développement (des recommandations) pour l'année scolaire 1996-1997. Le GPR, le GRI et le GIP ont été chargés d'en discuter dans le détail et de veiller à leur suivi et à leur mise en œuvre. Les recommandations faites par le GRI découlent du constat suivant : un véritable problème de méthode d'évaluation se pose : « il n'est pas toujours aisé de comprendre à quel niveau se situent les constats dont font part les équipes, ni de les comparer entre eux. Sur quelle base les priorités de travail se définissent-elles, grâce à quels instruments d'observation observe-t-on les changements en cours, [...] comment fait-on pour rendre comparables les avancées, tant sur le plan conceptuel que pratique³⁷³? ». Le GRI a donc repéré cinq compétences sur lesquelles il conviendrait de centrer les efforts de formation et d'exploration. Ces compétences sont présentées dans l'encadré ci-dessous.

TABLEAU 28 : LES CINQ COMPÉTENCES DÉFINIES PAR LE GRI³⁷⁴

Compétence n° 1 : Gérer la progression des apprentissages

La notion de « progression libre » à l'intérieur et entre les cycles : Comment faire? Quelles nouvelles responsabilités et quels nouveaux rôles pour les divers partenaires? Quels instruments? Quel rôle les objectifs-noyaux y jouent-ils?

Compétence n° 2 : Concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation

La promotion d'une évaluation au service de la progression des élèves : Comment améliorer les dispositifs au gré des premières expériences? Comment les utiliser pour une meilleure prise en charge des difficultés d'apprentissage?

Compétence n° 3 : Organiser et animer des situations d'apprentissage

Les dispositifs didactiques « porteurs de sens » : Quelle unité du concept? Quel lien établir avec les théories d'apprentissage? Quelle utilisation? Quel lien entre didactique et évaluation? Quelle formation de base indispensable?

Compétence n° 4 : Situer l'école au sein de l'institution scolaire

Les rapports entre acteurs dans le système : entre enseignants - inspecteurs - direction générale - parents. Quel niveau de culture commune autour des concepts suivants : rendre compte; praticabilité; lisibilité; légitimation; autonomie; le projet comme moyen de s'inscrire dans une dynamique collective du changement?

Compétence n° 5 : Informer et impliquer les parents

Les rapports entre l'école et la famille : quelles modalités efficaces de collaboration? Quels droits et quelles obligations de part et autre? Quelle formation pour les enseignants?

Afin d'assurer le suivi de ces compétences, le GRI a proposé de former des groupes de tâches au sein du GIP et d'inviter les écoles en innovation à s'engager dans un travail d'exploration intensive. Il s'agira de produire, en respectant les délais fixés, des dossiers qui seront mis en discussion dans le GPR avant d'être diffusés de manière plus large auprès des écoles intéressées. La

³⁷³ Groupe de recherche et d'innovation, *Les écoles en innovation, passer de l'activisme à la méthode*, http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/mgt_main/Textes/Textes-1996/MGT-1996-01.html

³⁷⁴ *Ibid.*

collaboration à ces dossiers libérera les écoles en innovation de l'obligation de rédiger des bilans complets. La responsabilité de la coordination des travaux au sein du GIP ainsi que la production et diffusion des dossiers revient au GRI qui réorganisera son fonctionnement en conséquence³⁷⁵.

La recommandation du GRI a été suivie puisque, à la suite de ce premier bilan, le GPR a décidé de former des groupes de tâches au sein du GIP et d'inviter les écoles à participer à l'élaboration de cinq dossiers, un par compétence, sous la responsabilité du GRI et en collaboration avec le GIP. Jusqu'à présent, les dossiers suivants ont été produits :

- *Mieux gérer la progression des élèves sur plusieurs années* (juin 1997³⁷⁶) : ce dossier est le résultat d'une exploration entreprise au sein du groupe inter-projets d'octobre 1996 à mars 1997; il a donné lieu à un débat en octobre 1997 entre les membres du GPR, du GRI et du GIP qui ont discuté des neuf thèses sur la progression des élèves, celles-ci y étant présentées;
- *Concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation* : ce thème a été débattu le 1^{er} octobre ainsi que les 5 et 26 novembre 1998 et fait l'objet du dossier n°2 du GIP³⁷⁷;
- *Organiser et animer des situations d'apprentissage* : ce thème a été débattu le 1^{er} octobre ainsi que les 5 et 26 novembre 1998 et fait l'objet du dossier n°2 du GIP³⁷⁸.

3.2.3 Deuxième évaluation effectuée par le GRI (1996-1997)

Le deuxième rapport du GRI publié en janvier 1998 s'intitule *Les écoles en innovation : entre acquis et nouvelles priorités*³⁷⁹. Son but principal est de relever les aspects positifs de la mise en œuvre de la réforme, les difficultés rencontrées ainsi que les préoccupations communes aux écoles.

■ Mécanismes et outils d'évaluation

Ce rapport est de nature plus technique que le premier bilan du GRI et consiste en une analyse transversale des bilans d'activités déposés par les écoles. L'analyse s'est faite sur la base d'un regroupement de mots - clés récurrents en 12 thèmes prioritaires répartis selon les 3 axes de la rénovation.

■ Objets d'évaluation

Les 12 thèmes (ou paramètres) sur lesquels a porté l'analyse sont les suivants :

- paramètres liés à l'axe 1 (individualisation des parcours de formation) :
 - regroupements d'élèves;

³⁷⁵ Groupe de recherche et d'innovation, *Les écoles en innovation, passer de l'activisme à la méthode*, http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/mgt_main/Textes/Textes-1996/MGT-1996-01.html

³⁷⁶ http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/mgt_main/Textes/Textes-1997/MGT-1997-04.html#1

³⁷⁷ Groupe inter-projets, *Éditorial, Des p'tits plis, toujours des p'tits plis...* Le Pli, Rénovation de l'école primaire genevoise - Bulletin de liaison des écoles en innovation, N 17 – Janvier-février 1999, <http://www.esigge.ch/primaire/banque/pedago/renov/pli/pli17.pdf>

³⁷⁸ *Ibid.*

³⁷⁹ Groupe de recherche et d'innovation, *Les écoles en innovation : entre acquis et nouvelles priorités*, http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/mgt_main/Textes/Textes-1998/MGT-1998-02.html

- responsabilité collective;
- suivi des élèves.
- paramètres liés à l'axe 2 (travail en équipe) :
 - équipe et collaboration étendue à tous les partenaires;
 - supervision;
 - intervision;
 - conseil de classe et d'école;
 - parents.
- paramètres liés à l'axe 3 (centration sur l'enfant) :
 - évaluation;
 - responsabilité de l'élève face à son apprentissage;
 - métacognition;
 - situation d'apprentissage.

■ Résultats de l'évaluation

Le tableau de la page suivante présente les résultats de l'analyse transversale des 12 paramètres retenus des rapports d'activités des écoles. Y sont ajoutées quelques préoccupations qui figurent ponctuellement dans ces rapports.

TABLEAU 29 : RÉSULTATS DE L'ANALYSE TRANSVERSALE DES RAPPORTS D'ACTIVITÉ DES ÉCOLES (1996-1997)

	Paramètres	Résultats
Axe 1 Individualisation	Regroupements d'élèves	L'expérience avec les divers regroupements montre qu'il est utile de mieux penser l'organisation du travail en fonction des objectifs d'apprentissage et du parcours des élèves.
	Responsabilité collective	Les enseignants s'orientent vers une gestion plus collective de la progression des élèves. Celle-ci ne consiste pas seulement à dresser un portrait plus complet de l'élève, mais également à résoudre ensemble les problèmes didactiques et pédagogiques que posent certains d'entre eux.
	Suivi des élèves	Les démarches qu'ont engagées les équipes pour affronter les problèmes liés aux élèves en grande difficulté ne leur ont pas toujours permis de trouver les solutions adéquates, d'où la demande d'une collaboration plus étroite ou avec les collègues de la division spécialisée.

		Paramètres	Résultats
Axe 2 Travail en équipe		Équipe et collaboration étendue à tous les partenaires	La coopération continue à représenter une préoccupation centrale dans toutes les écoles. Quelques-unes des questions sont : comment la rendre plus efficace?, comment mieux la mettre au service du suivi des élèves et de l'analyse des pratiques?, comment se réguler pour ne tomber ni dans la routine, ni dans la « sur-consommation » et, de ce fait, le « ras-le-bol »?, comment éviter les conflits stériles pour oser affronter les vrais débats?
		Supervision	Les écoles s'interrogent sur l'utilité et l'urgence de recourir soit à la supervision pour les aider à entrer dans une perspective plus systémique des diverses interdépendances, soit à l'intervision, pour offrir aux enseignants des occasions plus fréquentes et plus diversifiées de rétroaction quant à leurs pratiques.
		Intervision	Ce sont donc des thèmes à analyser afin de clarifier les concepts et les modalités d'approche au sein des équipes.
		Conseil de classe et d'école	Dans la quasi-totalité des écoles, des conseils de classes et des conseils d'écoles, regroupant les délégués de toutes les classes ont été mis en place. Malgré la satisfaction générale, il convient de s'interroger quant aux possibilités de faire évoluer les conseils de classes vers de véritables conseils de coopération.
		Parents	Les relations avec les parents semblent évoluer vers une plus grande confiance respective, qui est notamment renforcée par les nouvelles modalités d'évaluation qui ont pu être mises en place. Il reste à mieux définir les champs de responsabilités entre l'école et les familles.
Axe 3 Centration des enfants		Évaluation	Tant la modification des pratiques dans ces domaines que l'intérêt que les enseignants manifestent pour la problématique de la métacognition confirment la volonté des uns et des autres de pousser aussi loin que possible la compréhension des processus d'apprentissage.
		Responsabilité de l'élève face à son apprentissage	
		Métacognition	
Autres points		Points positifs	Amélioration des compétences des enseignants grâce aux sessions de formation ou au travail de réflexion mené au sein des écoles ou du GIP.
		Points négatifs (spécifiques à certaines écoles)	Difficultés d'adaptation à un nouveau membre du GRI, difficultés de gestion de nouveaux dispositifs (par exemple modules).
		Préoccupations	Rôle de l'institution et de la direction; danger d'une école à deux vitesses, respect de la sphère non professionnelle des enseignants, etc.

	Paramètres	Résultats
Autres points	Priorités	Réflexion sur les objectifs-noyaux; apprentissage spécifique tel que la lecture en particulier pour la division élémentaire; réflexion sur les cycles d'apprentissage.

■ Suivi de l'évaluation

Plusieurs préoccupations soulevées par les écoles ont donné lieu à des consultations et des journées de réflexion organisées par divers acteurs de la rénovation. À titre d'exemple :

- consultation sur la mise en place de cycles d'apprentissage, menée par le GPR auprès des écoles qui a aidé à une prise de conscience et à une clarification des critères de conception et de mise en place des cycles;
- organisation, par le GIP, de journées de formation des coordinateurs (15 et 16 mai 1997), sur le thème du « leadership coopératif » et de « l'ami critique » permettant de faire le point sur le dispositif d'accompagnement dans les écoles, notamment par le GRI;
- séances de travail en équipe dans certaines écoles en innovation sur la détermination d'indicateurs de réussite permettant d'établir leurs bilans annuels d'activités³⁸⁰;
- etc.

3.2.4 Troisième évaluation effectuée par le GRI (1997-1998)

Le troisième et dernier bilan du GRI publié en septembre 1998 s'intitule *Les écoles en innovation... lorsque la méthode s'installe*³⁸¹. Ce bilan visait à offrir une contribution à la discussion et aux décisions à venir au cours de l'année scolaire 1998-999 qui, selon le calendrier de la rénovation, devait essentiellement être consacrée à la synthèse des expériences en cours et à la préparation de la phase de l'extension progressive.

■ Mécanismes et outils d'évaluation

Le troisième bilan du GRI est le fruit de l'analyse transversale des 15 rapports d'activités des écoles et de la réflexion (consultations, etc.) sur certains aspects spécifiques du processus de rénovation, à savoir la progression de la rénovation en fonction des trois axes et l'évolution d'une série de composantes importantes du processus.

■ Objet d'évaluation

L'évaluation a porté :

- d'une part, sur les trois axes : pour chacun d'eux, le rapport donne un aperçu de l'état de la situation des écoles en innovation, en termes d'acquis, de problèmes rencontrés et de priorités pour l'avenir;

³⁸⁰ Groupe inter-projets, *Le Pli, Rénovation de l'école primaire genevoise - Bulletin de liaison des écoles en innovation*, <http://www.esigge.ch/primaire/banque/pedago/renov/pli/pli10.pdf>

³⁸¹ Groupe de recherche et d'innovation, *Les écoles en innovation... lorsque la méthode s'installe*, http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/mgt_main/Textes/Textes-1998/MGT-1998-03.html#1

- d'autre part, sur l'existence et l'évolution des composantes importantes du processus de rénovation que sont :
 - la mise en réseau et toutes ses concrétisations et réalisations;
 - les ressources et l'accompagnement mis à la disposition des écoles;
 - la recherche-formation;
 - l'analyse des pratiques;
 - la consultation sur les cycles;
 - la professionnalisation interactive;
 - la procédure d'évaluation interne permettant à la fois des régulations internes et une démarche de « rendre compte ».

■ Résultats de l'évaluation

Les principaux résultats de l'évaluation sont présentés dans le tableau suivant.

TABLEAU 30 : BILAN DE L'AN 3 : PRINCIPAUX ACQUIS ET PERSPECTIVES DE DÉVELOPPEMENT SELON LES ÉCOLES

	Paramètres	Principaux acquis 1997-1998	Perspectives de développement 1998-1999
Axe 1 : Individualisation	Différenciation	Centration sur la différenciation : dispositifs et structures adaptés aux besoins des élèves, en particulier pour les élèves en difficulté.	Définition des dispositifs de différenciation les mieux adaptés aux objectifs visés, et les plus aptes à répondre à la problématique de la gestion du temps à l'intérieur des cycles.
	Évaluation au service de la visibilité progression des élèves	Réflexion soutenue autour de l'évaluation, formative et informative, au service d'une visibilité optimale de la progression des élèves, dans une optique d'information toujours plus claire aux parents.	Poursuite du travail sur l'évaluation pour une amélioration et une régulation constantes des moyens d'évaluation, leur adéquation avec les séquences d'enseignement-apprentissage et la transmission aux parents et pour favoriser une prise de conscience et une implication toujours plus grandes de l'élève dans un processus d'auto-évaluation.
	Responsabilité collective	Meilleure appropriation de la notion de responsabilité collective des enseignants face au suivi des élèves, par le biais : <ul style="list-style-type: none"> ▪ d'échanges pour mettre sur pied des dispositifs, regroupements et situations d'apprentissage; ▪ d'un conseil des maîtres pour des prises de décisions communes face à certains élèves. 	Aucune donnée.
	Problématique des cycles	Forte implication autour de la mise en place de cycles d'apprentissage et de pistes de réflexion en vue de leur concrétisation.	Poursuite de la réflexion sur les cycles d'apprentissage qui s'ancrera également sur la gestion du temps à l'intérieur des cycles.

	Paramètres	Principaux acquis 1997-1998	Perspectives de développement 1998-1999
Axe 1	Progressions disparates	Réflexion sur les situations d'apprentissage larges permettant de différencier les moments et les modes d'enseignement-apprentissage, pour une meilleure progression des élèves.	Voir Situation d'apprentissage.
Axe 2 : Travail en équipe	Fonctionnement, gestion du temps de travail commun	Accroissement qualitatif du fonctionnement des équipes, par une meilleure gestion du temps ou une répartition définie des tâches.	Efforts en direction d'une réelle cohérence entre tous les aspects et les structures du système.
	Partage et analyse des pratiques	Meilleurs partage et analyse des pratiques, sous forme d'échanges, d'observations entre pairs; ébauche d'une réelle démarche d'intervision.	Développer des échanges plus approfondis sur le plan des pratiques et poursuivre ou concrétiser les efforts déjà investis dans l'intervision.
	Culture commune et hétérogénéité	Centration réaffirmée autour du projet et volonté de réinterroger l'adhésion de chacun et l'adéquation entre projet et pratiques pour pouvoir procéder aux ajustements nécessaires. Volonté ou concrétisation de la collaboration entre divisions (élémentaire, moyenne, spécialisée) et entre projet et enseignants « non-partants » lorsqu'ils cohabitent dans le même bâtiment.	Cohérence interne entre tous les aspects et les structures du système, à savoir entre ce qui se passe au niveau pédagogique dans les écoles en innovation et ce qui est décidé, en d'autres lieux, au sujet du fonctionnement de l'institution.
	Liens école-famille	Voir Évaluation au service de la visibilité de la progression des élèves.	Voir Évaluation au service de la visibilité de la progression des élèves.
Axe 3 : Centration des enfants	Situations d'apprentissage	Volonté toujours plus affirmée de placer l'enfant « au centre », par le développement de situations d'apprentissage toujours plus larges et adaptées aux différents besoins des enfants, mais aussi par un intérêt croissant pour la métacognition, en tant que compréhension par les élèves de leurs stratégies et mécanismes d'apprentissage.	Volonté toujours plus affirmée d'aller vers des situations d'apprentissage larges, découlant d'une réflexion sur les nouveaux objectifs (objectifs-noyaux); formation afin d'élargir les compétences didactiques, disciplinaires et transversales pour gérer efficacement ces situations larges.
	Enfants en difficulté		Priorité accordée aux enfants en difficulté.
	Métacognition		Réflexion toujours plus soutenue autour de la métacognition, pouvant être liée à l'autoévaluation de l'élève, pour l'aider à prendre conscience de ses mécanismes d'apprentissage et de ses stratégies.
	Conseils de classe et d'école	Aucune évolution par rapport à l'année précédente : les conseils demeurent rarement orientés sur les apprentissages des élèves.	Utilisation des conseils de classe en tant que conseils coopératifs pour réfléchir sur l'apprentissage des élèves.

	Paramètres	Principaux acquis 1997-1998	Perspectives de développement 1998-1999
Autres points	Coopérer au-delà des quatre murs de l'école	Meilleur fonctionnement du réseau grâce à une structure permanente telle que le GIP, d'un organe d'information comme le PLI, ou encore d'événements ponctuels telle la journée annuelle des écoles ou l'organisation de rencontres thématiques informelles, les « 5 à 7 ».	Planification du rythme et des contenus du GIP en fonction de l'agenda du GPR et des priorités de l'année du bilan. Élargissement du réseau aux écoles en réflexion qui souhaitent une coopération plus étroite, en accord avec les acteurs concernés : DEP, inspecteurs, GPR. Intégration de deux nouvelles écoles en innovation au réseau dès la rentrée scolaire 1998-1999.
	Coordination, accompagnement et formation	Reconnaissance de l'importance des divers accompagnements dont bénéficient les écoles par le biais du coordinateur ou par le suivi du GRI. Mise sur pied de dispositifs de formation continue en lien avec les pratiques.	Voir Axe 3- Situation d'apprentissage.
	Évaluation interne	Prise de conscience du besoin réel de l'autoévaluation pour : <ul style="list-style-type: none"> ▪ se rendre compte des avancées et des difficultés et pouvoir apporter les régulations nécessaires; ▪ rendre compte à l'extérieur, dans le cadre d'un processus de changement collectif. Clarification par les écoles de leurs objectifs annuels de développement et détermination d'indicateurs de réussite pour une évaluation plus précise de leur progression. Mise à la disposition, par le GRI, d'un canevas pour la rédaction des rapports d'évaluation des écoles et élaboration d'un outil commun d'évaluation pour faciliter la rédaction des bilans d'activités de fin d'année. Constitution d'un dossier destiné aux écoles et composé de deux parties : <ul style="list-style-type: none"> ▪ une série de listes de vérification pour mieux mesurer les effets de leurs pratiques et de documenter leurs affirmations; ▪ un répertoire d'outils d'animation (SOFT, Q-SORT, Blason, etc.). 	Poursuivre les efforts pour vérifier l'utilité et la faisabilité de la planification, notamment en lien avec une régulation plus efficace des retombées des démarches d'enseignement-apprentissage introduites en classe.

■ Suivi de l'évaluation

Le troisième et dernier rapport du GRI a été transmis au GPR et au GEER qui s'en sont servis pour élaborer leur rapport respectif.

3.3 Travaux élaborés par le service de recherche en éducation du DIP

Le document du SRED, intitulé *Le changement : un long fleuve tranquille?, dossier établi à la fin de la phase d'exploration (1994-1998) concernant la rénovation de l'enseignement primaire genevois*³⁸², est plutôt un compte rendu de ses recherches sur les acquis des élèves, ainsi que sur le fonctionnement et l'organisation de l'enseignement primaire genevois. Tel qu'expliqué dans ce document :

Les recherches entreprises par le SRED, en lien avec l'école primaire genevoise, ne participent pas à un projet global précis d'observation et d'évaluation de la rénovation. Les travaux se réfèrent à des cadres épistémologiques différents et leurs approches méthodologiques sont multiples. C'est le pari difficile que l'on tente de relever. La rénovation est observée « à distance » et elle est replacée dans le contexte plus large de la compréhension et de l'analyse de l'école primaire genevoise dans son ensemble³⁸³.

En d'autres termes, les recherches du SRED ne doivent pas être perçues comme des outils d'évaluation directe de la rénovation, mais plutôt comme une source d'information sur les acquis et les compétences des élèves dont ceux en rénovation. L'information concerne aussi le fonctionnement des écoles, y compris celles engagées dans la réforme.

3.3.1 Objet d'évaluation

Les recherches du SRED ont porté sur :

- ◆ Le fonctionnement et l'organisation de l'enseignement primaire genevois³⁸⁴

Le but principal de la recherche est de déterminer les éléments sur lesquels pourraient se fonder une réflexion approfondie sur la façon de définir et de gérer l'autonomie des écoles et sur les moyens à mettre en œuvre pour que les écoles soient en mesure d'assumer cette autonomie.

- ◆ Les acquis et les compétences des élèves

Le but principal de la recherche est de fournir de l'information utile à l'adaptation et à l'ajustement des dispositifs d'enseignement et d'apprentissage de même qu'à l'élaboration d'outils didactiques.

- ◆ La perception des enseignants de leur action dans la vie sociale de leur école et dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage

Le but de cette recherche est de compléter l'information recueillie au cours des deux enquêtes précédentes.

³⁸² Site officiel de l'État de Genève, Département de l'instruction publique, *Le changement : un long fleuve tranquille?*, <http://www.geneve.ch/sred/publications/docsred/1999/Changement.pdf>

³⁸³ *Ibid.*, p. 8.

³⁸⁴ Ce thème est développé dans la mouvance des travaux du SRED sur la qualité et le développement des écoles dont l'une des hypothèses centrales est que l'amélioration de la qualité de l'enseignement ne peut être atteinte qu'en attribuant une plus grande autonomie aux écoles en tant qu'entités locales.

3.3.2 Mécanismes et outils d'évaluation

À chaque objet d'évaluation correspond une méthode d'analyse particulière.

■ Méthode d'analyse utilisée pour évaluer le fonctionnement et l'organisation de l'enseignement primaire genevois

Dix écoles dont trois en rénovation ont été observées sur la base d'entretiens approfondis avec la plupart des enseignants de chaque école (les autres répondaient à un questionnaire) parmi lesquels figuraient obligatoirement le maître principal et l'inspecteur. Pour les écoles en rénovation, le coordinateur et l'intervenant du GRI étaient aussi interviewés. Ces entretiens ont été complétés par quelques observations de classe et de réunions de maîtres ainsi que par des interviews d'élèves de 4^e, 5^e et 6^e primaire.

■ Méthode d'analyse utilisée pour évaluer les acquis et les compétences des élèves

Le SRED a eu recours à deux sources d'information pour évaluer les acquis et les compétences des élèves : la recherche OPEC (observation des performances et estimation des compétences : mesures répétées à large échelle³⁸⁵) et l'analyse des résultats aux épreuves cantonales de 6^e primaire de 1997.

Les élèves, choisis dans 10 écoles représentatives du canton et toutes les 15 écoles en rénovation, ont été comparés à 3 moments de leur scolarité :

- à leur entrée en 1^{re} année primaire (automne 1995, début de la rénovation);
- à leur entrée en 3^e année primaire (automne 1997, 2 ans après le début la rénovation³⁸⁶);
- à la fin de la 6^e année primaire (juin 1997).

■ Méthode d'analyse utilisée pour évaluer la perception par les enseignants de leur action dans la vie sociale de leur école et dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage

Cette évaluation a été faite par l'intermédiaire d'un questionnaire envoyé à des enseignants de 51 écoles du canton (dont toutes les écoles en rénovation), soit 796 enseignants, ce qui représente le tiers de la totalité des enseignants primaires du canton de Genève. De cet échantillon, 291 (37 %) enseignants ont répondu dont 79 appartiennent à une équipe ou une école en rénovation et 170 enseignent dans une école qui n'est pas en rénovation³⁸⁷.

³⁸⁵ En 1995, le SRED a lancé une étude longitudinale sur l'observation des performances et l'estimation des compétences des élèves de l'école primaire (OPEC). Les prises de données ont été réalisées auprès d'un échantillon de 800 élèves provenant de plus de 20 écoles à leur entrée en 1^{re} primaire en 1995. En automne 2000, ces élèves sont entrés en 6^e primaire et ont été à nouveau interrogés afin de compléter l'information recueillie en 1^{re} primaire (1995) et en 3^e primaire (1997) et d'avoir un état des connaissances et des compétences des élèves à la fin de l'école primaire juste avant le démarrage de l'extension de la rénovation. Service de la recherche en éducation, *Observation des performances et estimation des compétences : OPEC*, http://www.geneve.ch/sred/r_et_a/m_r_eval/opec.html

³⁸⁶ Les élèves évalués en 1997 sont les mêmes qui avaient été évalués en 1995 en 1^{re} année.

³⁸⁷ Cette attribution n'a pu être faite que pour 249 répondants sur 291, plusieurs personnes n'ayant pas précisé dans quelle école elles enseignaient. Site officiel de l'État de Genève, Département de l'instruction publique, *Le changement : un long fleuve tranquille?*, p. 45, <http://www.geneve.ch/sred/publications/docsred/1999/Changement.pdf>

3.3.3 Résultats de l'évaluation

Afin de faciliter la lecture des résultats, nous les avons présentés dans des tableaux séparés par objet d'évaluation. Seules les données en lien avec la rénovation ont été présentées.

TABLEAU 31 : RÉSULTATS DE RECHERCHE SUR LE FONCTIONNEMENT ET L'ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE GENEVOIS

Objet d'évaluation : fonctionnement et organisation de l'enseignement primaire genevois	
Paramètres	Résultats
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gestion du leadership sur le plan local; ▪ Valeurs partagées (culture et climat de l'école); ▪ Règles qui formalisent la coopération entre enseignants et élaboration de ces règles dans la vie quotidienne; ▪ Formes concrètes d'échange et de collaboration; ▪ Relations écoles / familles au plan individuel et au plan collectif; ▪ Façon dont se trouvent explicitées ou au contraire restent implicites les logiques d'actions des acteurs ou groupes d'acteurs, dans les situations de désaccord ou de conflit. 	<p>Diversité des écoles analysées par le mode de gestion du leadership, par les modes d'organisation et de collaboration et par la culture partagée.</p> <p>De ce fait, préparation inégale à la réception des orientations fondamentales de la rénovation :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ pour certaines, la rénovation s'inscrit dans une continuité et répond à des questions fortement présentes dans l'école; ▪ pour d'autres, la rénovation se heurte à une culture qui valorise des dimensions du métier d'enseignant qu'elle leur paraît passer sous silence. <p>Nécessité d'élaborer, de présenter et de traduire les orientations de la rénovation afin que chaque enseignant comprenne dans quelle mesure elles constituent une réponse à des problèmes communs à toutes les écoles primaires.</p>

TABLEAU 32 : RÉSULTATS DE RECHERCHE SUR LES ACQUIS ET LES COMPÉTENCES DES ÉLÈVES

Objet d'évaluation : acquis et compétences des élèves		
	Paramètres	Résultats
Début de la rénovation (1^{re} primaire, 1995)	<p>Notes obtenues dans les 15 épreuves regroupées en 6 domaines :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ nombre et numération; ▪ opérations arithmétiques; ▪ logique, espace et temps (infralogique); ▪ compréhension des consignes; ▪ oral; ▪ approche de la lecture; 	<p>Les élèves des écoles en rénovation ont au départ, des résultats meilleurs du point de vue des connaissances. Les élèves de familles d'ouvriers et d'employés et les élèves non francophones sont plus nombreux dans les écoles en rénovation. Cependant, les échantillons restent comparables. La variation entre les écoles ne semble pas provenir uniquement de leur composition selon les catégories socioprofessionnelles; d'autres facteurs interviennent.</p>
Deux ans après (3^e primaire, 1997)	<p>Notes obtenues dans les 19 épreuves réparties en 8 domaines :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ lecture de tableaux et déduction; ▪ petits problèmes numériques; ▪ connaissances numériques; ▪ espace et géométrie; ▪ logique; ▪ lecture; ▪ vocabulaire; ▪ oral. 	<p>Dans l'ensemble, les élèves des écoles en rénovation obtiennent des résultats relativement moins bons que ceux des élèves des autres écoles.</p> <p>La position entre certaines écoles en rénovation change par rapport à la mesure effectuée en 1995 en début de 1^{re} primaire.</p> <p>Certaines modalités de travail utilisées dans les épreuves pourraient défavoriser les écoles en rénovation, bien qu'elles fassent appel à des compétences relevant du projet de rénovation comme le développement de l'autonomie.</p>
Épreuves cantonales et notes annuelles (6^e primaire, 1997)	<p>Rendement (pourcentage d'items réussis) aux épreuves de mathématiques et de français :</p> <p>Notes moyennes de l'année.</p>	<p>Différence peu importante, mais statistiquement significative en faveur des écoles qui ne sont pas en rénovation pour les épreuves cantonales de français.</p> <p>Différence en faveur des écoles en rénovation en ce qui concerne les notes annuelles attribuées en français et en mathématiques.</p>

TABLEAU 33 : RÉSULTATS DE RECHERCHE SUR LA PERCEPTION DES ENSEIGNANTS

		Objet d'évaluation : perception des enseignants	
		Paramètres	Résultats
Vie et fonctionnement de l'école	Collaboration entre enseignants		Le fonctionnement en équipe, axe essentiel du projet de rénovation, semble être bien passé dans les pratiques des enseignants en rénovation (vision du groupe centré sur la tâche, modes de collaboration), alors que c'est moins souvent le cas pour leurs autres collègues.
	Collaboration et gestion des apprentissages		La collaboration des deux groupes d'enseignants porte en priorité sur les mêmes activités liées à la gestion des apprentissages (différenciation, situations d'apprentissage, etc.). Ce type de collaboration semble cependant plus souvent le fait des enseignants en rénovation. La collaboration en vue du suivi pédagogique des élèves ou de la mise en oeuvre de pratiques « en rupture » avec la gestion habituelle du groupe-classe (décloisonnements, multiâge, travail en groupe) distingue les enseignants en rénovation de leurs autres collègues.
Vie et fonctionnement de l'école (suite)	Rôle du maître principal		La fonction de leadership incarnée par le maître principal ne fait pas l'unanimité. Les réponses des deux groupes d'enseignants vont toutes dans le même sens, quelle que soit la facette du rôle considérée, avec un rejet marqué de toute forme de fonction pédagogique associée au principalat. La position des enseignants en rénovation, systématiquement plus tranchée que celle de leurs collègues, rend compte d'une gestion du leadership particulière aux écoles en rénovation où elle est répartie entre plusieurs acteurs (maître principal, coordinatrice ou coordinateur, experts externes, etc.).
Enseignements et apprentissages	Apprentissage et objectifs		Les enseignants des écoles en rénovation choisissent plus souvent que les autres les objectifs généraux d'apprentissage suivants : donner le goût du savoir et de la connaissance, apprendre à travailler en groupe, apprendre à chercher et à traiter de l'information, former à la compréhension et au raisonnement et apprendre à communiquer sa pensée.
	Enseignement du français		Pour l'enseignement des disciplines fondamentales (français, mathématiques...), les deux groupes d'enseignants s'accordent pour désigner l'apprentissage de la lecture comme un objectif scolaire essentiel. Les enseignants en rénovation privilégient l'objectif d'apprentissage de la production de textes alors que les autres mettent en avant l'enseignement de l'orthographe et de la grammaire.
	Enseignement des mathématiques		Pour l'objectif des mathématiques, les enseignants des écoles en rénovation se distinguent des autres collègues par leur choix portant sur le traitement de l'information, la résolution de problèmes, la capacité de recherche et la formulation d'hypothèses.

Objet d'évaluation : perception des enseignants		
	Paramètres	Résultats
Évaluation	Objets d'évaluation	Pour les objectifs d'évaluation, les enseignants des écoles en rénovation mettent l'accent sur la capacité d'autoévaluation de l'élève tandis que les autres préfèrent la qualité de la relation entre l'élève et l'enseignant.
	Critères de différenciation	Les enseignants des écoles en rénovation retiennent plus souvent que les autres comme critères de différenciation : le groupe d'âge des enfants et l'évaluation des collègues.
	Difficultés scolaires	Dans l'attribution des causes de difficulté, les enseignants des écoles en rénovation privilégient la rigidité du système scolaire alors que les autres choisissent le rythme d'apprentissage et le manque de maturité de l'élève.
Formation continue	Organisation	Les enseignants en rénovation privilégient la formation en groupe tandis que leurs collègues préfèrent la formation à titre individuel. Les enseignants en rénovation ont les mêmes priorités de formation que leurs autres collègues (didactique des mathématiques et des langues et évaluation des élèves).
	Domaines privilégiés	En revanche, les enseignants des deux groupes mettent des accents différents sur certains domaines : contrairement à leurs collègues, les enseignants en rénovation privilégient la formation sur le travail en équipe et sont moins friands de celle sur la gestion des conflits.

3.3.4 Suivi de l'évaluation

Le rapport du SRED a été transmis au GEER et au GPR qui y ont fait référence dans le cadre de l'élaboration de leur rapport d'évaluation respectif. Toutefois, le reproche a été fait au DIP de n'avoir procédé à aucune analyse des résultats des recherches du SRED qui, en somme, remettaient en cause l'utilité de la rénovation en ce qui concerne la lutte contre l'échec scolaire et qui démontraient que les élèves issus de la rénovation, en fin de 6^e primaire, obtenaient des résultats statistiquement inférieurs à ceux des écoles non rénovées³⁸⁸. À ce sujet, l'argumentation du GPR est la suivante :

Peut-on proposer une extension alors que les résultats de la période d'exploration n'ont pas été évalués? Oui, parce que l'exploration ne visait pas à expérimenter une réforme à petite échelle (idée de la zone pilote), à évaluer ses effets et à généraliser [...].

Évaluer les acquis des élèves des écoles en innovation après trois ans d'exploration, pour les comparer à d'autres, n'aurait guère de sens. Une partie d'entre eux seulement auront trois ans ou quatre ans d'exploration. Ils se seront trouvés dans une école fonctionnant un peu autrement que les autres, en recherche. Ils auront passé par des dispositifs très divers : dans chaque établissement, en effet, le fonctionnement didactique avarié d'une année à l'autre, ce qui est normal dans une visée d'exploration. Dans la même logique, il n'y avait pas de raison que toutes les écoles en innovation adoptent des démarches semblables. Les unes ont travaillé dans la division élémentaire seulement, les autres dans la division moyenne, quelques-unes sur l'ensemble du cursus. En outre, les écoles en innovation n'ont pas été choisies au hasard

³⁸⁸ Secrétariat du Grand Conseil, *Projet de loi modifiant la Loi sur l'instruction publique*, p. 72, <http://www.geneve.ch/grandconseil/data/texte/PL09510.pdf>

ou par quotas; elles étaient volontaires et ne sont donc pas représentatives de l'ensemble des écoles primaires du canton, tant du point de vue des enseignants que du point de vue des élèves. Pour toutes ces raisons, l'exploration ne voulait pas être et n'a pas été la mise en œuvre d'un modèle cohérent et unifié de fonctionnement pédagogique, dont on pourrait comparer l'efficacité au modèle de fonctionnement « classique » des autres écoles³⁸⁹.

3.4 Évaluation externe du GEER

Tel que mentionné, le Règlement de l'enseignement primaire du 6 septembre 1995 prévoyait un dispositif d'accompagnement d'évaluation et de régulation de la rénovation comprenant notamment un groupe d'experts externes dont le mandat serait de conduire une évaluation formative qui compléterait les activités autoévaluatives des écoles et du GRI et les études du SRED. Le DIP a confié cette tâche à six experts étrangers (en provenance d'Europe et du Canada) assistés d'une personne de référence locale. Ce groupe d'experts a élaboré une série de rapports qui ont été mis à disposition des interlocuteurs concernés dans un but d'information et de formation. Le rapport final du GEER³⁹⁰, publié en février 1999, vise à formuler « une appréciation globale et des recommandations spécifiques qui permettent aux autorités compétentes de prendre des décisions nécessaires concernant la poursuite ou l'aménagement du processus de rénovation ».

3.4.1 Mécanisme et outils d'évaluation

Le rapport du GEER a été établi sur la base :

- de la documentation recueillie auprès des écoles;
- des rapports du GRI, des bilans d'activités établis par les écoles en innovation et en réflexion aux termes de la troisième année de la phase d'exploration (1997-1998);
- du rapport du SRED;
- d'un document du GRI de 1998 intitulé *Vers des cycles d'apprentissage dans l'enseignement primaire genevois*;
- de l'information recueillie dans les travaux de la Commission de fonctionnement de l'enseignement primaire;
- des cinq visites sur le terrain effectuées par le GEER entre novembre 1996 et novembre 1998³⁹¹ qui ont consisté en :
 - des rencontres et ateliers de travail avec le DIP, la Direction de l'enseignement primaire, les instances de la rénovation, le SRED, la Société pédagogique genevoise;
 - des visites d'écoles en innovation et en réflexion (réunion avec l'inspecteur, le maître principal et le coordinateur; visites des classes);
 - des rencontres avec les enseignants d'écoles impliquées dans la rénovation, ceux d'écoles non impliquées, mais ayant des pratiques pédagogiques proches des orienta-

³⁸⁹ Groupe de pilotage de la rénovation, *Vers une réforme de l'enseignement primaire genevois, Propositions pour la phase d'extension de la rénovation entreprise en 1994*, p. 9-10, <http://www.esigge.ch/primaire/banque/pedago/renov/rapports/00ragpr2.pdf>

³⁹⁰ Groupe des experts externes chargés de l'évaluation de la rénovation, *Rapport du groupe des experts externes chargés de l'évaluation de la rénovation de l'école primaire genevoise*, Genève, février 1999, p. 1. Voir CD-ROM.

³⁹¹ Groupe des experts externes chargés de l'évaluation de la rénovation, *Rapport du groupe des experts externes chargés de l'évaluation de la rénovation de l'école primaire genevoise*, Genève, février 1999, p. 21. Voir CD-ROM.

tions de la rénovation; ceux d'écoles non impliquées et ayant des réticences par rapport aux orientations de la rénovation.

3.4.2 Objet d'évaluation

L'évaluation des experts externes a porté sur quatre aspects des travaux menés au cours de la phase d'exploration :

- les pratiques d'enseignement (axes 1 et 3);
- l'impact sur l'apprentissage et la socialisation des élèves (axe 3);
- le rôle du travail en équipe dans les écoles (axe 2);
- l'accompagnement et le pilotage de la phase d'exploration.

3.4.3 Résultats de l'évaluation

TABLEAU 34 : RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION EFFECTUÉE PAR LE GEER (1999)

Paramètres	Résultats	
	Acquis / points positifs	Améliorations nécessaires / points négatifs
Pratiques d'enseignement (axes 1 et 2)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Développement de pratiques innovantes de différenciation; ▪ Mise en place de situations centrées sur les apprentissages; ▪ Gestion du parcours des élèves dans le cadre de cycles pluriannuels; ▪ Mise en œuvre de nouvelles démarches d'évaluation; ▪ Acquis concrétisés par de nombreux outils de qualité. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nécessité de concevoir une stratégie de diffusion visant à rendre la rénovation attrayante pour d'autres écoles du système scolaire; ▪ Besoin d'harmonisation et de clarification des références pour l'évaluation certificative en fin de cycle de formation.
Impact sur l'apprentissage et la socialisation des élèves (axe 3)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gestion du parcours des élèves centrée sur l'acquisition de compétences en rapport avec les objectifs-noyaux; ▪ Modes d'organisation des activités scolaires valorisant le développement de compétences sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les évaluations internes menées pendant la phase d'exploration ne permettent pas une estimation rigoureuse des effets sur la progression des enfants; ▪ Cette insuffisance est due en partie à l'absence d'une définition claire des finalités de la rénovation.
Rôle du travail en équipe dans les écoles (axe 2)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Élaboration et réalisation de projets en équipe; ▪ Construction d'une culture professionnelle commune; ▪ Concertation entre écoles en innovation. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconstruction fréquente d'équipes due à la mobilité des enseignants entre les écoles du canton; ▪ Clivages importants au sein de certaines écoles entre les participants et les non-participants aux travaux de l'exploration.

Paramètres	Résultats	
	Acquis / points positifs	Améliorations nécessaires / points négatifs
Accompagnement et pilotage de la phase d'exploration	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rôle essentiel de suivi et d'impulsion joué dans les écoles par les accompagnateurs du GRI et par les coordinateurs; ▪ Bon soutien de la part du GPR, instance très active. 	Communication parfois difficile entre les différents niveaux et les groupes concernés (écoles, instances d'accompagnement et de pilotage, autorité scolaire).

3.4.4 Suivi de l'évaluation

Les experts externes ont fait deux recommandations sous la forme :

- d'un plan-cadre visant d'une part à définir les changements à faire à la suite du constat des acquis et des difficultés et d'autre part, à préciser les priorités visées par le changement;
- d'une stratégie d'extension.

Nous verrons (section 3.5) que le GPR reprendra l'idée du plan-cadre et de la stratégie d'extension proposés par le GEER en y apportant certaines modifications majeures : par exemple, le GPR proposera une extension progressive de la rénovation³⁹², contrairement au GEER qui recommande une extension rapide. Le DIP retiendra la proposition du GEER, mais nous avons vu que dans les faits, l'extension se sera faite moins rapidement que prévu (section 2.3). Le plan-cadre et la stratégie d'extension proposés par le GEER sont reproduits en annexe.

3.5 Évaluation finale de la phase d'exploration par le GPR

Le rapport final de l'instance de pilotage (le GPR) publié en mars 1999 est intitulé *Vers une réforme de l'enseignement primaire genevois, Propositions pour la phase d'extension de la rénovation entreprise en 1994*³⁹³. Tel que mentionné dans les pages précédentes, le GPR avait pour tâche, avec l'aide du GRI et du GIP, de faire une synthèse de l'exploration et de formuler des propositions. Il est important de rappeler que dès le départ, la rénovation était conçue comme un processus évolutif, c'est-à-dire que le contenu de la réforme devait se construire sur la base des diverses expériences menées par les écoles impliquées au cours de la phase d'exploration. L'objectif de la phase d'exploration était donc de permettre de dessiner un modèle de fonctionnement, un plan-cadre qui pourrait s'étendre progressivement à l'ensemble des écoles. Le rapport du GPR vise à proposer ce plan-cadre et la stratégie pour le mettre en œuvre. S'il ne peut donc être considéré comme un rapport d'évaluation en tant que tel, il est d'un apport certain dans le cadre de la présente étude pour au moins deux raisons :

- d'une part, le rapport du GPR montre que les travaux, les constats, les évaluations et les recommandations de tous les acteurs impliqués dans la rénovation ont été de quelque utilité puisqu'il s'appuie essentiellement sur cette information pour établir le bilan de la phase d'exploration et proposer des actions concrètes pour la conduite de l'extension progressive

³⁹² Comme dans le texte d'orientation.

³⁹³ Groupe de pilotage de la rénovation, *Vers une réforme de l'enseignement primaire genevois, Propositions pour la phase d'extension de la rénovation entreprise en 1994*, <http://www.esigge.ch/primaire/banque/pedago/renov/rapports/00ragpr2.pdf>

de la rénovation à l'ensemble des écoles (par exemple, le plan stratégique et la stratégie d'extension de la rénovation proposés par le GPR, malgré certaines modifications et quelques ajouts importants, s'inspirent largement de ceux proposés par le GEER);

- d'autre part, ce rapport prévoit notamment la mise en place d'un dispositif d'évaluation de la réforme (au moins jusqu'en 2010).

3.5.1 Proposition d'un plan-cadre et d'une stratégie d'extension de la rénovation

Parmi les principales propositions faites par le GPR figurent l'élaboration d'un plan-cadre et d'une stratégie d'extension de la rénovation. Ces recommandations s'inspirent de celles du rapport du GEER (voir section 3.4).

■ Plan-cadre

Le plan-cadre proposé par le GPR vise à octroyer aux établissements scolaires une marge accrue d'autonomie, celle-ci étant fonction notamment de la taille des écoles, de leur histoire, de leur dynamique actuelle et surtout de leur public ainsi que de leur insertion dans un quartier ou une commune³⁹⁴. À titre de comparaison, mentionnons que le plan-cadre du GEER ne met pas l'accent sur cet élément.

Le plan-cadre proposé par le GPR (décisions relatives au contenu de la réforme) est reproduit en annexe.

■ Stratégie d'extension de la rénovation

La stratégie proposée par le GPR consiste en une extension progressive du plan-cadre et est fondée sur l'idée qu'une réforme ambitieuse exige un changement des pratiques, la construction de nouvelles compétences et de nouveaux fonctionnements, donc du temps pour ceux qui ne se préparent pas à cette mutation depuis des années³⁹⁵. Cette extension progressive se ferait sous « pilotage négocié » basé sur la confrontation des points de vue des divers acteurs afin de réorienter le processus si nécessaire et d'affiner progressivement le plan-cadre. À titre de comparaison, la stratégie proposée par le GEER prévoyait une extension rapide (une année de transition suivie d'une ou de deux années d'extension). La stratégie d'extension (décisions formelles à prendre) proposée par le GPR est reproduite en annexe.

3.5.2 Dispositif d'évaluation de la réforme

Le GPR propose une combinaison d'évaluations externes pour la période 2000-2010. Elle comprendrait des travaux confiés au SRED, des synthèses effectuées par une instance indépendante d'observation et une évaluation conduite par des experts externes.

³⁹⁴ Groupe de pilotage de la rénovation, Vers une réforme de l'enseignement primaire genevois, Propositions pour la phase d'extension de la rénovation entreprise en 1994, p. 11, <http://www.esigge.ch/primaire/banque/pedago/renov/rapports/00ragpr2.pdf>

³⁹⁵ *Ibid.*

■ L'évaluation par le SRED

Le GPR propose que le SRED établisse un « état des lieux » des performances des élèves en 2000 (début de la phase d'extension) pour avoir un point de comparaison en 2005-2007 (fin de la phase d'extension).

Le GPR propose également que dans l'intervalle, le SRED développe des indicateurs de fonctionnement en cycles, de pratiques d'évaluation et de différenciation, d'usage des objectifs-noyaux et de types de situations d'apprentissage. Ces indicateurs permettraient d'évaluer les apprentissages des élèves sur d'autres bases que celles de la comparaison.

■ L'évaluation par l'instance indépendante d'observation

Le GPR propose que cette instance (observatoire proposé par la commission de fonctionnement de l'enseignement primaire³⁹⁶) en dehors du cadre de la rénovation, si elle est créée, contribue au pilotage de l'extension en publiant un rapport annuel de synthèse sur les tendances à l'œuvre dans les établissements. Ce rapport aiderait, parmi d'autres sources, à réguler la mise en oeuvre du plan-cadre.

■ L'évaluation par des experts externes

Le GPR mentionne la possibilité que le DIP constitue, s'il le juge opportun, un groupe d'experts externes chargé d'évaluer la mise en place et les résultats de la réforme.

3.5.3 Suivi des recommandations du GPR

Sans faire une analyse exhaustive du suivi accordé à chaque recommandation du GPR, il serait intéressant de rappeler deux ou trois exemples négatifs (recommandations non appliquées) ou positifs (recommandations appliquées).

■ L'adoption d'un plan-cadre

Tel que proposé par le GPR et par le GEER, un plan-cadre et une stratégie d'extension ont effectivement été adoptés par le DIP en janvier 2000³⁹⁷. Ils sont présentés en annexe.

Toutefois, le DIP a présenté un nouveau plan d'action (13 priorités de l'école primaire genevoise) en janvier 2005³⁹⁸. Celui-ci est le résultat de plus de 150 visites hebdomadaires sur le terrain effectuées par le conseiller d'État en charge du DIP, Charles Beer, d'une évaluation des actions déjà engagées par le département et des discussions menées avec les milieux concernés. D'après Charles Beer, ces 13 priorités doivent être considérées comme un ajustement des réformes déjà en cours et ne constituent pas les axes d'une énième réforme. Elles « intègrent les multiples actions déjà engagées et visent à en assurer la cohérence au service d'objectifs clairement défi-

³⁹⁶ Commission de fonctionnement de l'école primaire, *Rapport de la Commission de fonctionnement*, Document de travail, 28 février 1999, p. 10

³⁹⁷ Site officiel de l'État de Genève, Département de l'instruction publique, *Rénovation où en est-on?*, <http://www.geneve.ch/primaire/renovation.html>

³⁹⁸ Site officiel de l'État de Genève, Département de l'instruction publique, *13 priorités pour l'instruction publique genevoise*, <ftp://ftp.geneve.ch/dip/13priorites.pdf>

nis³⁹⁹». Les 13 priorités concernent tous les niveaux d'enseignement et tous les services du DIP. Dans les faits, elles devraient se traduire par :

- la poursuite des dispositifs évalués comme efficaces et qui sont déjà engagés;
- la réalisation de nouveaux projets selon un calendrier fixé;
- l'évaluation régulière des dispositifs mis en place basée sur des indicateurs et un compte rendu des actions menées.

Les 13 priorités sont énumérées en annexe.

■ Le délai de l'extension

Tel que mentionné précédemment (voir stratégie du GPR), le GPR proposait que l'extension de la rénovation se fasse progressivement par vagues d'environ 40 écoles chaque année depuis 2000-2001 en laissant les écoles décider du moment de leur entrée en rénovation (adoption du plan-cadre). Le DIP a plutôt opté dans un premier temps pour une extension plus rapide (proposition du GEER) en annonçant en janvier 2000 l'extension en un bloc pour la rentrée 2001. Les circonstances pratiques ont amené le DIP à repousser cette échéance. L'extension effective et complète de la rénovation ne s'est faite qu'à la rentrée 2005.

■ Le découpage en cycles d'apprentissage

Tel que proposé par le GPR, le plan-cadre de 2000 prônait l'instauration de deux cycles d'apprentissage de quatre ans. Toutefois, ce découpage a été révisé en 2005 en trois cycles (un cycle de quatre ans et deux cycles de deux ans). Le règlement de l'enseignement a été modifié en conséquence (voir section 2.2).

■ L'évaluation de la rénovation

Tout comme le mentionne la section 3.1 du présent document, nos recherches ne nous ont pas permis de savoir si une suite a été donnée à ce dispositif. Des démarches ont été entreprises auprès de personnes-ressources afin de vérifier si c'est le cas. Nous sommes en attente de réponse.

Toutefois, au cours de ces dernières années, le DIP a commandé quelques évaluations sur un aspect ou l'autre de la rénovation, par exemple :

- évaluation de la mise en place des responsables d'écoles⁴⁰⁰, 2003;
- enquête effectuée par le SRED auprès de la volée 2000 des élèves de 6^e primaire sur les acquis et compétences des élèves ainsi que les représentations des parents et des enseignants (2000, 2001, publication 2003⁴⁰¹);

³⁹⁹ Site officiel de l'État de Genève, Département de l'instruction publique, *13 priorités pour l'instruction publique genevoise*, <ftp://ftp.geneve.ch/dip/13priorites.pdf>

⁴⁰⁰ Site officiel de l'État de Genève, Département de l'instruction publique, *Rapport de gestion 2003*, p. 157, <ftp://ftp.geneve.ch/dip/rapges03.pdf>

⁴⁰¹ Site officiel de l'État de Genève, Département de l'instruction publique, *Enquête auprès de la volée 2000 des élèves de 6P- Acquis et compétences des élèves, représentations des parents et des enseignants*, <http://160.53.186.105/sred/publications/docsred/2003/OPEC6P-03.pdf>

- enquête effectuée par un institut de recherche indépendant, l'Erasm, sur la situation professionnelle des enseignants de l'école publique genevoise, novembre 2003⁴⁰²;
- enquête effectuée par la Société pédagogique genevoise auprès des enseignants sur la réforme et l'initiative de l'ARLE, janvier 2004.

Seules deux enquêtes seront présentées dans la prochaine section :

- celle du SRED étant donné qu'elle nous donne un tableau complet de l'acquis et des compétences ainsi que l'opinion de certains acteurs clés au début de ce qui devait être la phase d'extension de la rénovation;
- celle de l'Erasm compte tenu des remous qu'elle a provoqués au sein de la sphère politique et des groupes de pression.

Toutefois, mention sera faite des résultats de l'enquête de la Société pédagogique genevoise.

3.6 Enquête effectuée par le SRED auprès de la volée 2000 des élèves de 6^e primaire⁴⁰³

L'enquête du SRED⁴⁰⁴ s'inscrit dans la continuité de l'étude longitudinale (OPEC) menée sur les acquis et les compétences d'une cohorte d'élèves testés en 1^{re} année (1995) et en 3^e année (1997). Elle survient au moment de ce qui était prévu pour être le début de la phase d'extension (2001) et vise à offrir une photographie complète des acquis et des compétences de la même cohorte d'élèves en 6^e primaire (2001), des conditions dans lesquelles s'exerce le travail des élèves et des autres acteurs de l'école ainsi que de l'opinion de ces acteurs à l'égard des changements curriculaires et organisationnels.

3.6.1 Mécanisme et outils d'évaluation

L'enquête du SRED a été réalisée par le biais du dispositif suivant :

- des épreuves papier-crayon auxquelles ont été soumis les élèves de 6^e primaire;
- l'information sur les caractéristiques des élèves contenues dans la base de données scolaires (sexe, catégorie socioprofessionnelle des parents);
- un questionnaire adressé aux mêmes élèves de 6^e primaire portant sur leurs différentes représentations de l'école, des apprentissages, de l'évaluation, etc.;
- un questionnaire adressé aux enseignants dont les élèves de 6^e ont participé à l'enquête OPEC. Le questionnaire porte sur différents aspects de leurs pratiques professionnelles (missions de l'école et rôle de l'enseignant, pratiques pédagogiques, relations famille-école, etc.);
- un questionnaire adressé aux parents portant sur différentes dimensions de leur rapport à l'école.

⁴⁰² Anya Ensmann et Massimo Sardi, *Étude sur la situation professionnelle des enseignantes et des enseignants de l'école publique du canton de Genève*, voir CD-ROM.

⁴⁰³ L'enquête a été effectuée en 2000 et en 2001 et le rapport complet a été publié en 2003.

⁴⁰⁴ Site officiel de l'État de Genève, Département de l'instruction publique, *Enquête auprès de la volée 2000 des élèves de 6P- Acquis et compétences des élèves, représentations des parents et des enseignants*, <http://160.53.186.105/sred/publications/docsred/2003/OPEC6P-03.pdf>

Une analyse croisée des résultats a permis aux chercheurs du SRED d'appréhender les différentes représentations des acteurs et partenaires de l'école.

3.6.2 Objet d'évaluation

À chaque recherche correspond un objet d'évaluation différent :

♦ Les épreuves papier-crayon

L'objectif de ce test est de compléter l'information recueillie en 1^{re} primaire et en 3^e primaire afin de procéder à un état des connaissances et des compétences des élèves à la fin de l'école primaire juste avant le démarrage de l'extension de la rénovation. Il s'agit à la fois de mesurer ce que les élèves ont appris en fonction de leur programme scolaire et de déterminer leur capacité à utiliser leurs connaissances et leurs outils mentaux. Les questions posées aux élèves peuvent être réparties en quatre domaines :

- la compréhension et le traitement de l'information (9 activités);
- la conversion des unités temporelles et les décalages horaires (4 activités);
- la logique et le raisonnement (3 activités);
- la mesure des durées et la vitesse (2 activités).

♦ La consultation des bases de données scolaires

Cette recherche vise à recueillir de l'information sur les élèves concernant les caractéristiques socioéconomiques, le genre, la langue parlée à la maison afin de mettre en contexte les résultats du test sur les acquis et les compétences.

♦ Le questionnaire adressé aux élèves

Il vise à connaître l'opinion des élèves leurs différentes représentations de l'école, des apprentissages, de l'évaluation, etc. Les questions posées aux élèves concernent :

- les stratégies d'apprentissage;
- l'évaluation et le travail du maître;
- les disciplines scolaires;
- les finalités de l'école;
- le rôle et les modalités de l'évaluation à l'école.

♦ Le questionnaire adressé aux parents

Il vise à connaître les différentes dimensions du rapport des parents avec l'école. Les questions posées portent sur :

- les attentes parentales concernant les missions de l'école;
- les attentes parentales concernant le rôle de l'enseignant;
- les relations familles-écoles;
- le rôle des parents dans l'apprentissage à la maison;
- le rôle et les modalités de l'évaluation à l'école.

◆ Le questionnaire adressé aux enseignants

Il a pour objectif de recueillir la perception qu'ont les enseignants de leur environnement de travail. Les questions posées portent sur :

- les souhaits des enseignants concernant la mission de l'école;
- l'avis des enseignants concernant leur propre rôle;
- la différenciation de l'enseignement;
- la coopération entre les enseignants;
- les relations familles-écoles;
- le rôle et les modalités de l'évaluation à l'école.

3.6.3 Résultats de l'évaluation

Étant donné la richesse et le volume de l'analyse des résultats, un recours direct au rapport du SRED est recommandé. Toutefois, les principaux résultats sont reportés dans le tableau suivant.

TABLEAU 35 : ENQUÊTE DU AUPRÈS DE LA VOLÉE 2000 DES ÉLÈVES DE 6^E PRIMAIRE, RAPPORT 2003

Paramètres	Résultats
Épreuves papier-crayon	<p>Les résultats des élèves aux épreuves montrent que, lorsque les activités proposées correspondent aux connaissances et aux savoirs scolaires attendus à la fin du cycle moyen, une majorité d'élèves est capable de les mener à bien, en tout ou en partie. Cependant, ils mettent aussi en évidence que souvent, près d'un tiers des élèves donnent des réponses qui ne correspondent pas à une atteinte minimale des objectifs. Ceci ne signifie pas que ces élèves sont en échec, mais qu'ils rencontrent des difficultés selon les activités qu'ils ont à réaliser.</p> <p>Il existe un décalage entre les acquis scolaires et leur mise en oeuvre en termes de compétences. Ce problème, que l'on rencontre souvent, pose celui de l'adéquation ou du lien entre les acquis scolaires et leur utilisation dans d'autres contextes scolaires.</p> <p>Les différences de performance peuvent être importantes en fonction des caractéristiques des élèves telles que la catégorie socio-professionnelle des parents ou la langue d'origine.</p> <p>On notera également d'importantes variations entre classes, même si l'on tient compte de leur composition socioprofessionnelle. Ceci pourrait être le signe que le facteur « environnement pédagogique » (maître, climat d'école, etc.) joue un rôle, ce qui est rassurant en soi, car tout ne semble pas déterminé par les seules caractéristiques des élèves et de leur famille.</p>

Paramètres	Résultats
<p>Questionnaire élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ stratégies d'apprentissage; ▪ évaluation et travail du maître; ▪ disciplines scolaires; ▪ finalités de l'école; ▪ rôle et modalités de l'évaluation à l'école 	<p>En résumé, l'analyse des réponses des élèves montre qu'ils donnent une image assez « traditionnelle » de l'école. Ils semblent avoir bien intériorisé certains objectifs poursuivis par l'école que l'on pourrait décrire de la façon suivante : l'élève est à l'école pour apprendre et acquérir de nouvelles connaissances. Cet apprentissage implique un investissement personnel, même si les modalités de travail peuvent être diversifiées comme, par exemple, le recours au travail de groupe.</p> <p>Le maître demeure la référence privilégiée du savoir scolaire et constitue le centre de la relation pédagogique. Ce phénomène est encore plus marqué pour les élèves ayant les performances les plus élevées.</p> <p>Par contre, les élèves partagent les mêmes représentations générales de l'école, quelles que soient leurs performances.</p>
<p>Questionnaire parents :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ attentes parentales concernant les missions de l'école; ▪ attentes parentales concernant le rôle de l'enseignant; ▪ relations familles-écoles; ▪ rôle des parents dans l'apprentissage à la maison; ▪ rôle et modalités de l'évaluation à l'école. 	<p>Les attentes des parents, que ce soit sur le plan des missions de l'école ou du rôle de l'enseignant, semblent traduire le souci de voir l'acquisition individuelle des connaissances être privilégiée et les caractéristiques personnelles de l'enfant prises en compte, voire valorisées.</p> <p>En effet, la demande immédiate des parents en ce qui concerne les missions de l'école semble aller dans le sens d'un renforcement des objectifs d'apprentissage essentiels (à savoir la transmission des connaissances de base et l'acquisition des méthodes de travail), des compétences personnelles et de la préparation à l'avenir, au détriment des missions de socialisation.</p> <p>Cela se reflète sur le plan de ce que les parents demandent prioritairement aux enseignants, à savoir de développer leur rôle de dispensateurs de connaissances et de médiateurs et de prendre en compte les particularités individuelles des élèves pour leur enseignement, en mettant au second plan la dimension collective de l'apprentissage.</p> <p>Les parents font ainsi en quelque sorte l'impasse sur les interactions entre les élèves et leurs caractéristiques d'apprentissage collectif. Cela pose notamment la question de l'articulation entre un enseignement centré sur l'individu et le développement des compétences dites sociales.</p>
<p>Questionnaire enseignants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ les souhaits des enseignants concernant la mission de l'école; ▪ l'avis des enseignants concernant leur propre rôle; ▪ la différenciation de l'enseignement; ▪ la coopération entre les enseignants; ▪ les relations familles-écoles; ▪ le rôle et les modalités de l'évaluation à l'école. 	<p>Dans l'ensemble, ces résultats indiquent que, pour les enseignants, l'école primaire doit se préoccuper davantage du développement de missions différentes de celle traditionnelle visant la transmission de connaissances et mettre plutôt l'accent sur ses missions de socialisation et sur le développement des compétences personnelles de l'élève.</p> <p>De façon générale, les réponses des maîtres en ce qui concerne le rôle de l'enseignant ont une configuration analogue à celles relatives à la mission de l'école : en effet, de la même manière qu'ils considèrent que l'école primaire devrait développer d'autres missions que celle d'instruction, ils estiment aussi qu'en tant qu'enseignants, ils devraient remplir un rôle différent de celui lié à la transmission de connaissances.</p>

Paramètres	Résultats
Regards croisés	<p>Les opinions des différents groupes d'acteurs ne montrent pas de grandes divergences quant aux rôles que ceux-ci attendent de l'école. On notera plutôt des accents plus ou moins prononcés sur les changements ou les évolutions envisagées. En d'autres termes, l'école est un navire avec une forte inertie où les changements de cap ou de rythme sont très progressifs. Les connaissances de base sont des valeurs sûres, même si d'autres aspects sont mis en avant. En particulier, les enseignants sont porteurs d'intentions de changements, même si eux-mêmes par exemple perçoivent bien la coopération entre enseignants comme un élément important dans l'évolution de leur métier. Celle-ci porte pour le moment, pour la majorité d'entre eux, sur des éléments qui demandent relativement peu d'implication.</p> <p>De leur côté, les parents sont globalement satisfaits de la situation et sont parfois prêts à s'engager davantage dans l'école sans que cela rencontre une attente identique de la part des enseignants.</p>

3.6.4 Suivi de l'évaluation

Les chercheurs du SRED ont émis les recommandations suivantes⁴⁰⁵ :

- en ce qui concerne les acquis et les compétences des élèves, il semble important qu'un repérage précoce systématique – par exemple au début du deuxième cycle – de la maîtrise des outils de compréhension de texte soit effectué. En effet, la maîtrise de ces outils est une condition nécessaire (mais pas suffisante) pour que l'élève puisse affronter la suite de sa carrière scolaire dans les meilleures conditions possibles;
- en ce qui concerne les représentations des parents et des enseignants, un travail important d'information, d'échange et de concertation devrait être effectué en ciblant les aspects qui apparaissent actuellement divergents afin de mieux comprendre les attentes réciproques et d'étudier dans quelle mesure ces attentes s'inscrivent finalement sous des formes différentes dans les objectifs de l'école primaire genevoise.

3.7 Enquête de l'Erasm sur la situation professionnelle des enseignants de l'école publique genevoise, 2003

En 2002, la Commission de l'enseignement du Grand Conseil a demandé au DIP de faire un état de la situation des relations élèves / enseignants. Cette demande fait suite à une motion déposée devant le Grand Conseil en 1998 qui invitait celui-ci à procéder à cette analyse et à élaborer une proposition de démarche de soutien adéquat à l'intention des enseignants. Pour réaliser cette étude, le DIP a mandaté l'Erasm, un institut spécialisé dans la conduite d'enquêtes. Ce dernier, soutenu par un groupe de travail réunissant des représentants des autorités scolaires, des associations de tous les ordres d'enseignement, a élaboré le questionnaire qui devait servir de base à l'étude.

⁴⁰⁵ Site officiel de l'État de Genève, Département de l'instruction publique, *Enquête auprès de la volée 2000 des élèves de 6P- Acquis et compétences des élèves, représentations des parents et des enseignants*, p. 107, <http://160.53.186.105/sred/publications/doccred/2003/OPEC6P-03.pdf>

3.7.1 Mécanisme et outils d'évaluation

L'étude quantitative menée par l'Erasm⁴⁰⁶ a été réalisée par le biais d'un questionnaire élaboré notamment sur la base des conclusions du rapport rédigé par la commission de l'enseignement à la suite du dépôt de la motion déposée devant le Grand Conseil en 1998 sur la situation des relations élèves / enseignants, d'autres enquêtes menées autour de thèmes semblables et des observations des membres du groupe de travail. La version définitive du questionnaire a ensuite été validée par la Commission paritaire du statut des membres du corps enseignant.

Le questionnaire a été envoyé à 2 400 enseignants (800 de chaque ordre : primaire, cycle d'orientation, postobligatoire). Ces 2 400 enseignants ont été sélectionnés aléatoirement par la division des systèmes d'information et de gestion du DIP. Le taux de réponse est de 60 %. Le taux de réponse est légèrement plus élevé parmi les enseignants du primaire. Si l'on tient compte des appartenances multiples⁴⁰⁷, la participation des enseignants dépasse les 50 % attendus dans les 3 ordres et culmine à 70 % pour le primaire.

Cette étude étant la première du genre à avoir été réalisée auprès des enseignants genevois, une comparaison des résultats n'était pas possible afin de mesurer l'évolution des facteurs.

3.7.2 Objet d'évaluation

L'étude quantitative vise à évaluer la situation professionnelle des enseignants des trois ordres d'enseignement. Les paramètres d'évaluation sont les suivants :

- collaboration avec les collègues et la hiérarchie;
- relations avec les élèves et les parents;
- violence et sécurité;
- évolution de l'enseignement : attitude vis-à-vis des changements, impact des changements sur le métier;
- image de l'enseignement;
- perception du travail;
- offre de la formation;
- motivation.

3.7.3 Résultats de l'évaluation

Les principales conclusions de l'étude sur la situation professionnelle des enseignants en 2003⁴⁰⁸ sont reproduites ci-après :

- À la vue des résultats, les enseignants n'expriment pas de malaise profond vis-à-vis de leur profession ; ceux-ci se montrent plutôt satisfaits et confiants dans l'exercice de leur métier. Ils sont prêts à mobiliser de l'énergie et ont gardé fondamentalement une bonne image de

⁴⁰⁶ Anya Ensmann et Massimo Sardi, *Étude sur la situation professionnelle des enseignantes et des enseignants de l'école publique du canton de Genève*, voir CD-ROM.

⁴⁰⁷ Certains enseignants déclarent appartenir à plusieurs ordres d'enseignement.

⁴⁰⁸ Anya Ensmann et Massimo Sardi, *Étude sur la situation professionnelle des enseignantes et des enseignants de l'école publique du canton de Genève*, p. 60.

leur profession, mais les enseignants ne sont pas confiants quant à l'environnement dans le quel ils évoluent;

- La perception que les enseignants ont de leur rapport avec les parents ou avec les élèves ne fait pas apparaître une situation où les tensions et le conflit seraient devenus un « donné » de leur quotidien professionnel. Néanmoins, le potentiel conflictuel des relations et la mise en oeuvre de la discipline demeurent des préoccupations importantes des enseignants. Les situations relevant de difficultés considérées comme sérieuses ne sont d'ailleurs pas inexistantes et la majorité des enseignants se déclarent peu « outillés » ou peu préparés à l'avenir pour affronter ce genre de situation. En outre, l'incertitude face à l'appui ou au soutien qu'ils pourraient trouver auprès des autorités scolaires peut renforcer leur sentiment d'insécurité quant à la possibilité de vivre de telles situations.
- Les enseignants se trouvent aujourd'hui dans une situation d'incertitude marquée face aux changements qui touchent le système de l'enseignement genevois. Les opinions critiques émises sur les appréciations de divers aspects de ces réformes expriment l'étendue de cette incertitude. Les enseignants semblent avoir du mal à se positionner clairement vis-à-vis des changements entrepris. Ils ont de la difficulté à s'appropriier les objectifs poursuivis, et ce, d'autant plus qu'ils ont aussi de la peine à entrevoir des positions claires de l'autorité vis-à-vis de ces « réformes ». Leur perception d'un ressentiment prononcé de la population vis-à-vis des changements en cours est à ce titre une autre manière d'exprimer leurs doutes sur le sujet.
- L'attitude critique des enseignants vis-à-vis des réformes mises en oeuvre est aussi une critique indirecte des autorités, autorités auxquelles les enseignants reprochent de ne pas donner de messages clairs; ne serait-ce que dans un soutien accordé à l'enseignant dans le cadre de l'exercice de son activité.
- La perception de ces changements varie en fonction du parcours des personnes. Les enseignants les plus jeunes sont plus clairement impliqués et aussi plus positifs vis-à-vis des réformes engagées. Les enseignants du primaire sont globalement plus favorables et plus impliqués dans les réformes en cours. À l'inverse, les enseignants plus âgés portent un regard plus critique sur les changements entrepris qui affectent concrètement leurs pratiques et qui sont sans doute ressentis plus fortement comme des contraintes. Il n'est dès lors pas étonnant que ce soit aussi parmi ces personnes que la proportion de répondants se déclarant plutôt insatisfaits de leur situation professionnelle est la plus importante et que ce sentiment soit lié à d'autres types d'opinions plus dépréciatives sur l'environnement professionnel (difficulté à collaborer, tensions avec des collègues, etc.) ou sur la vision plus personnelle du métier (déjà pensé à quitter l'enseignement, attentes déçues, etc.).
- Certains aspects de la vie professionnelle ont clairement un impact sur l'insatisfaction ressentie. Ainsi, les personnes les plus insatisfaites sont aussi des personnes qui déclarent plus fréquemment des situations de stress, d'accroissement ou d'insatisfaction à l'égard de leur charge de travail. Ce sont aussi des personnes qui font état de difficultés plus prononcées dans leurs rapports relationnels (que ce soit vis-à-vis des élèves, des parents ou des collègues).
- Globalement, le niveau d'insatisfaction ne caractérise pas des sous-populations spécifiques déterminées par des caractéristiques individuelles ou professionnelles. En effet, il n'y a pas *a priori* plus d'insatisfaits ou de personnes en situation de crise parmi les femmes ou les différents ordres. Cela semble indiquer que les sentiments de satisfaction sont avant tout les résultantes de contextes peut-être plus particuliers dus à des environnements professionnels dans lesquels la personne éprouve certaines difficultés. Les enseignants semblent

attendre des mesures d'aide ou de soutien rapides, flexibles et d'application simple pour répondre avant tout aux difficultés rencontrées dans des situations très spécifiques.

3.7.4 Suivi de l'évaluation

L'étude menée par l'institut Erasm a suscité des réactions plutôt contradictoires au sein du gouvernement, sur la scène politique et dans certains groupes de pression. Ainsi :

- le gouvernement s'est déclaré plutôt satisfait des résultats⁴⁰⁹; au moins l'une des conclusions du rapport de l'Erasm (concernant la sécurité des enseignants sur le lieu du travail) a été reprise par le DIP pour définir son nouveau plan d'action (12^e priorité : Vie dans les établissements scolaires - des espaces à reconquérir⁴¹⁰);
- la satisfaction montrée par le gouvernement a donné lieu à une interpellation urgente du Grand Conseil de la part de la députée Salika Wenger qui estime que les chiffres de l'étude montrent au contraire que « les enseignants genevois sont extrêmement critiques vis-à-vis du fond même, du contenu même des « changements », parmi lesquels la rénovation de l'école primaire⁴¹¹»;
- l'ARLE a accusé le gouvernement d'avoir délibérément reporté la diffusion de l'étude de l'Erasm (édité le 30 novembre 2003, publié le 15 janvier 2004) afin de publier en premier lieu les résultats de l'enquête effectuée par la Société pédagogique genevoise auprès des enseignants sur la réforme et l'initiative de l'ARLE (publiée le 14 janvier 2004); les résultats de cette enquête seraient plus favorables au gouvernement⁴¹².

⁴⁰⁹ Dans une déclaration faite au journal *La Tribune de Genève* (29 janvier 2004), le Conseiller d'État a déclaré : « Ces chiffres expliquent que les enseignants sont très critiques sur le pilotage de la rénovation, mais ne remettent pas en cause le fond des résultats ».

⁴¹⁰ Site officiel de l'État de Genève, Département de l'instruction publique, *13 priorités pour l'instruction publique genevoise*, <ftp://ftp.geneve.ch/dip/13priorites.pdf>

⁴¹¹ Secrétariat du Grand Conseil, *Réponse du Conseil d'état à l'interpellation urgente déposée par Mme Salika Wenger*, <http://195.65.37.72/grandconseil/data/texte/IUE00078A.pdf> .

⁴¹² D'après cette enquête, 85 % des enseignants seraient favorables à la réforme de l'enseignement primaire. Le taux de réponse est à l'enquête est de 45 %. Secrétariat du Grand Conseil, *Réponse du Conseil d'état à l'interpellation urgente déposée par Mme Salika Wenger*, <http://195.65.37.72/grandconseil/data/texte/IUE00078A.pdf>

3.8 Tableau récapitulatif des évaluations et des bilans de la réforme de l'enseignement primaire genevois

TABLEAU 36 : TABLEAU RÉCAPITULATIF DES ÉVALUATIONS ET DES BILANS DE LA RÉNOVATION

Organisme responsable	Organisme chercheur	Objectif	Objet d'évaluation	
Évaluation interne et autoévaluation				
Phase d'exploration	GRI	Écoles 1995-1996 1996-1997 1997-1998	Fournir de l'information au GRI et au GPR, leur faire part de leurs difficultés et préoccupations et émettre des propositions.	<i>Rapports annuels d'activités.</i>
	DIP / GPR	GRI 1995-1996	Bilan de la première année de la réforme : aspects positifs, difficultés rencontrées, préoccupations communes aux écoles.	<i>Les écoles en innovation, passer de l'activisme à la méthode :</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ avancement des travaux au sein des trois axes de la rénovation; ▪ état du dossier de l'évaluation; ▪ collaboration école-parents et avec les divers partenaires.
	DIP / GPR	GRI 1996-1997	Contribuer au débat en cours et définir des pistes pour l'organisation du travail de la deuxième année de la rénovation	<i>Les écoles en innovation, entre acquis et nouvelles priorités :</i> Regroupement de mots clés récurrents en 12 thèmes prioritaires répartis selon les 3 axes de la rénovation.
	DIP / GPR	GRI 1997-1998	Contribuer à la discussion et aux décisions à venir au cours de l'année scolaire 1998-999 consacrée à la synthèse des expériences en cours et à la préparation de la phase de l'extension progressive.	<i>Les écoles en innovation... lorsque la méthode s'installe :</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ les trois axes : pour chacun d'eux, aperçu de l'état de la situation des écoles en innovation, en termes d'acquis, de problèmes rencontrés et de priorités pour l'avenir; ▪ l'existence et l'évolution des composantes importantes du processus de rénovation (la mise en réseau et toutes ses concrétisations et réalisations, les ressources et l'accompagnement mis à la disposition des écoles, la recherche-formation, l'analyse des pratiques, la consultation sur les cycles, la professionnalisation interactive).

Organisme responsable	Organisme chercheur	Objectif	Objet d'évaluation
Phase d'exploration	Évaluation externe		
	DIP	GEER 1999	<p>Appréciation globale et recommandations spécifiques permettant aux autorités de prendre des décisions concernant la poursuite ou l'aménagement du processus de rénovation.</p> <p><i>Rapport du groupe des experts externes chargés de l'évaluation de la rénovation de l'école primaire genevoise :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Pratiques d'enseignement (axes 1 et 3); Impact sur l'apprentissage et la socialisation des élèves (axe 3); Rôle du travail en équipe dans les écoles (axe 2); Accompagnement et le pilotage de la phase d'exploration.
Phase d'extension	DIP	SRED 1999	<p>Information sur les acquis et les compétences des élèves et sur le fonctionnement des écoles dont celles en rénovation.</p> <p><i>Le changement : un long fleuve tranquille? :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> fonctionnement et organisation de l'enseignement primaire genevois; acquis et les compétences des élèves; perception par les enseignants de leur action dans la vie sociale de leur école et dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage.
	DIP	SRED 2000	<ul style="list-style-type: none"> Compléter l'information recueillie en 1^{re} primaire (1995) et en 3^e primaire (1997). État des connaissances et des compétences des élèves à la fin de l'école primaire juste avant le démarrage de l'extension de la rénovation. <p><i>Acquis et compétences des élèves à l'entrée de 6^e primaire :</i> Traitement de l'information et résolution de problèmes.</p>
	DIP	SRED 2000	<p>Connaître les attentes des parents.</p> <p><i>Regards de parents sur l'école primaire genevoise :</i> Différents aspects des transformations introduites dans le système scolaire genevois.</p>

Organisme responsable	Organisme chercheur	Objectif	Objet d'évaluation	
Phase d'extension	DIP	SRED 2001	Connaître l'opinion des élèves sur les stratégies d'apprentissage, l'évaluation et le travail du maître, les disciplines scolaires et les finalités de l'école et sur le rôle et les modalités de l'évaluation à l'école.	<i>Questionnaire adressé aux élèves de 6^e primaire.</i>
	DIP	SRED Juin 2001	Perception des enseignants de leur environnement de travail.	<i>Opinions des enseignants et des parents d'élèves sur l'école primaire genevoise :</i> Différents aspects des transformations introduites dans le système scolaire genevois.
	DIP	SRED Octobre 2001	Différentes représentations des parents de l'école, des apprentissages, de l'évaluation, etc.	<i>Opinions des enseignants et des parents d'élèves sur l'école primaire genevoise :</i> Différents aspects des pratiques professionnelles des enseignants.
	DIP	SRED 2003	Mise en perspective des enquêtes précédentes pour mettre en évidence les configurations d'apprentissage et d'enseignement qui offrent des conditions favorables au développement des élèves.	<i>Enquête auprès de la volée 2000 des élèves de 6P - Acquis et compétences des élèves, représentations des parents et des enseignants :</i> Rapport complet : regroupe toutes les enquêtes et tous les tests et recherches sur la volée 2000 des élèves de 6P.
	DIP	Erasm Novembre 2003	Élaborer une proposition de démarche de soutien adéquat à l'intention des enseignants.	<i>Étude sur la situation professionnelle des enseignantes et des enseignants de l'école publique du canton de Genève :</i> Situation professionnelle des enseignants des trois ordres d'enseignement (primaire, secondaire, postobligatoire).
	DIP	Société pédagogique genevoise Janvier 2004	Préparer une réponse à l'initiative de l'ARLE sur le maintien des notes.	Enquête effectuée par la Société pédagogique genevoise auprès des enseignants sur la réforme et l'initiative de l'ARLE.

Organisme responsable	Organisme chercheur	Objectif	Objet d'évaluation
Bilan/ Recommandations			
Phase d'exploration	DIP / GPR	GPR Mars 1999	Synthèse de l'exploration et propositions
			<i>Vers une réforme de l'enseignement primaire genevois, Propositions pour la phase d'extension de la rénovation entreprise en 1994. Objet : Phase d'exploration.</i>

4 RELEVÉ DE PRATIQUES INNOVANTES

Deux pratiques innovantes ont retenu notre attention lors de nos recherches :

- les outils développés pour l'élaboration de bilan annuels : indicateurs de réussite (par exemple) ;
- l'intervision.

BIBLIOGRAPHIE

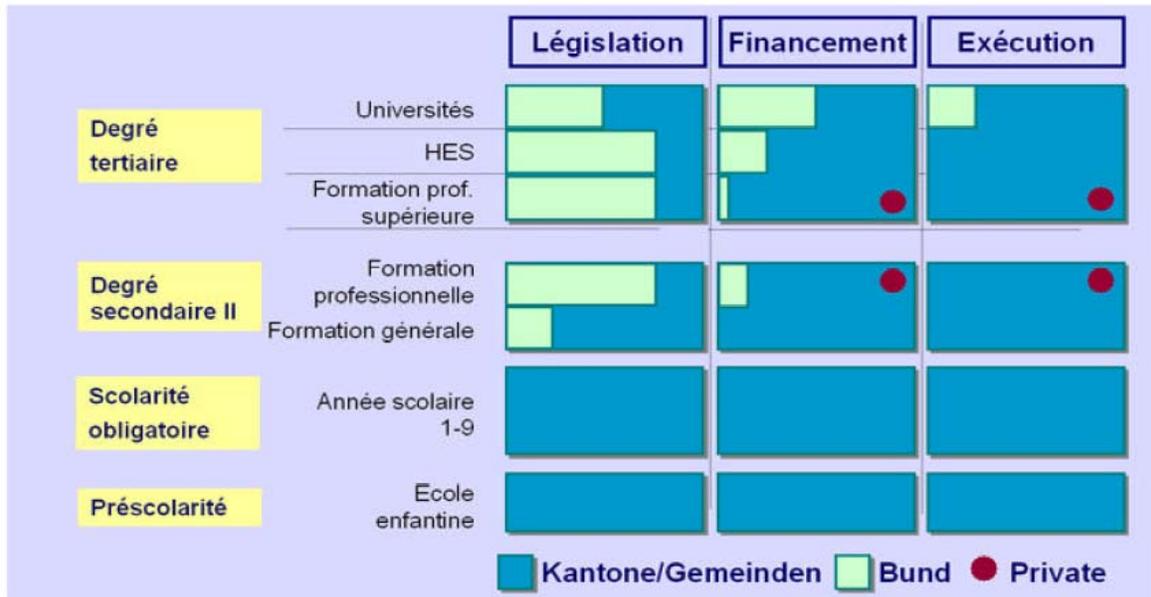
- BRUNSCHWIG GRAF, Martine (2000). *Plan-cadre, lettre du 26 janvier 2000*, Département de l'Instruction publique, Genève, 2000.
- CANTON DE GENÈVE, CONSEIL D'ÉTAT (Page consultée le 28 octobre 2005). *Règlement de l'enseignement primaire, en vigueur le 15 juillet 1993*, [en ligne], http://www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/CD-contrats/Reglement_EP_GE.html
- CANTON DE GENÈVE, CONSEIL D'ÉTAT (Page consultée le 28 octobre 2005). *Règlement modifiant le règlement de l'enseignement primaire, en vigueur le 22 août 2005*, [en ligne], <http://www.geneve.ch/legislation/modrec/f/C110p21.html>.
- CDPI (Page consultée le 28 octobre 2005). *Concordat sur la coordination scolaire du 29 octobre 1970*, [en ligne], http://edkwww.unibe.ch/f/CDIP/rechtsgrundlagen/framesets/mainRecht_f.html
- CDPI (Page consultée le 28 octobre 2005). *La CDIP en bref*, [en ligne], http://edkwww.unibe.ch/f/CDIP/framesets/mainEDK_f.html
- COMMISSION DE FONCTIONNEMENT DE L'ÉCOLE PRIMAIRE (1999). *Rapport de la commission de fonctionnement*, Document de travail.
- CONFÉRENCE SUISSE DES DIRECTEURS CANTONAUX DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (Page consultée le 28 octobre 2005). *Organisation générale du système éducatif et Administration générale de l'enseignement*, [en ligne], http://www.edk.ch/PDF_Downloads/Bildungswesen_CH/Eurydice_02f.pdf
- CONFOEDERATIO HELVETICA (Page consultée le 28 octobre 2005). *Constitution fédérale de la Confédération suisse*, [en ligne], <http://www.admin.ch/ch/fr/rs/101/index.html>
- DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE, DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (Page consultée le 28 octobre 2005). *Évolution de l'enseignement primaire*, [en ligne], ftp://ftp.geneve.ch/primaire/plan_projet_2005.pdf
- DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE GENEVOIS (1995). *Vers le changement... espoirs et craintes, Actes du premier forum sur la rénovation de l'enseignement primaire*, Genève, Département de l'Instruction publique.
- EDUCA.CH (Page consultée le 28 octobre 2005). *Le système éducatif suisse*, [en ligne], <http://www.educa.ch/dyn/1528.htm>
- ENSMANN, Anya et Massimo SARDI (2003). *Étude sur la situation professionnelle des enseignantes et des enseignants de l'école publique du canton de Genève*, Institut Erasm.
- GROUPE DES EXPERTS EXTERNES CHARGÉS DE L'ÉVALUATION DE LA RÉNOVATION (Page consultée le 28 octobre 2005). *Rapport du groupe des experts externes chargés de l'évaluation de la rénovation de l'école primaire genevoise*, Genève, février 1999

- GROUPE INTER-PROJETS (Page consultée le 28 octobre 2005). *Le Pli, Rénovation de l'école primaire genevoise-Bulletin de liaison des écoles en innovation*, Numéro 10 – mai - juin 1997, [en ligne], <http://www.esigge.ch/primaire/banque/pedago/renov/pli/pli10.pdf>
- GROUPE INTER-PROJETS (Page consultée le 28 octobre 2005). « Éditorial : Des p'tits plis, toujours des p'tits plis... » *Le Pli, Rénovation de l'école primaire genevoise-Bulletin de liaison des écoles en innovation*, Numéro 17 – Janvier - février 1999, [en ligne], <http://www.esigge.ch/primaire/banque/pedago/renov/pli/pli17.pdf>
- GROUPE DE PILOTAGE DE LA RÉNOVATION (Page consultée le 28 octobre 2005). *Vers une réforme de l'enseignement primaire genevois, Propositions pour la phase d'extension de la rénovation entreprise en 1994*, [en ligne], <http://www.esigge.ch/primaire/banque/pedago/renov/rapports/00ragpr2.pdf>
- GROUPE DE RECHERCHE ET D'INNOVATION (Page consultée le 28 octobre 2005). *Les écoles en innovation, passer de l'activisme à la méthode*, [en ligne], http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/mgt_main/Textes/Textes-1996/MGT-1996-01.html
- GROUPE DE RECHERCHE ET D'INNOVATION (Page consultée le 28 octobre 2005). *Les écoles en innovation... lorsque la méthode s'installe*, [en ligne], http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/mgt_main/Textes/Textes-1998/MGT-1998-03.html#1
- GROUPE DE RECHERCHE ET D'INNOVATION (Page consultée le 28 octobre 2005). *Les écoles en innovation : entre acquis et nouvelles priorités*, [en ligne], http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/mgt_main/Textes/Textes-1998/MGT-1998-02.html
- GROUPE DE RECHERCHE ET D'INNOVATION (Page consultée le 28 octobre 2005). *Mieux gérer la progression des élèves sur plusieurs années*, [en ligne], http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/mgt_main/Textes/Textes-1997/MGT-1997-04.html#1
- HUTMACHER, Walo (1993). *Quand la réalité résiste à l'échec scolaire*, Genève, Service de la recherche sociologique, Cahier n° 36.
- LESSARD, Claude (1999). *Le renouvellement du curriculum : expériences américaine, suisse et québécoise - Deuxième partie, la rénovation de l'école primaire genevoise : une étude de cas*, Conseil Supérieur de l'éducation, Québec.
- MAULINI, Olivier (Page consultée le 28 octobre 2005). « Généraliser la pédagogie différenciée: un paradoxe et un défi pour les institutions scolaires », *L'exemple de la Rénovation de l'école primaire genevoise*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, [en ligne], http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/pedagogie_differenciee.html
- SECRETARIAT D'ÉTAT À L'ÉDUCATION ET À LA RECHERCHE SER (Page consultée le 28 octobre 2005). *Le système éducatif suisse : un système fédéraliste*, [en ligne], <http://www.sbf.admin.ch/htm/bildung/bildung-f.html>

- SECRETARIAT DU GRAND CONSEIL (Page consultée le 28 octobre 2005). *Lancement d'une initiative*, [en ligne], <http://www.ge.ch/grandconseil/data/texte/IN00121.pdf>
- SECRETARIAT DU GRAND CONSEIL (Page consultée le 28 octobre 2005). *Projet de loi modifiant la loi sur l'instruction publique*, [en ligne], <http://www.geneve.ch/grandconseil/data/texte/PL09510.pdf>
- SECRETARIAT DU GRAND CONSEIL (Page consultée le 28 octobre 2005). *Réponse du Conseil d'état à l'interpellation urgente déposée par Mme Salika Wenger*, 30 mars 2004, [en ligne], <http://195.65.37.72//grandconseil/data/texte/IUE00078A.pdf>.
- SERVICE DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION, GENÈVE, SUISSE (Page consultée le 28 octobre 2005). *Observation des performances et estimation des compétences: OPEC*, [en ligne], http://www.geneve.ch/sred/r_et_a/m_r_eval/opec.html
- SITE OFFICIEL DE L'ÉTAT DE GENÈVE, DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (Page consultée le 28 octobre 2005). *Enquête auprès de la volée 2000 des élèves de 6P- Acquis et compétences des élèves, représentations des parents et des enseignants*, [en ligne], <http://160.53.186.105/sred/publications/docsred/2003/OPEC6P-03.pdf>
- SITE OFFICIEL DE L'ÉTAT DE GENÈVE, DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (Page consultée le 28 octobre 2005). *Évolution de l'enseignement primaire*, [en ligne], ftp://ftp.geneve.ch/primaire/plan_projet_2005.pdf
- SITE OFFICIEL DE L'ÉTAT DE GENÈVE, DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (Page consultée le 28 octobre 2005). *Individualiser les parcours de formation, apprendre à mieux travailler ensemble, placer les enfants au coeur de l'action pédagogique, Trois axes de rénovation de l'école primaire genevoise*, [en ligne], http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life/textes/Petit_Bleu.html
- SITE OFFICIEL DE L'ÉTAT DE GENÈVE, DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (Page consultée le 28 octobre 2005). *Introduction des nouveaux objectifs d'apprentissage et extension de la rénovation dans l'enseignement primaire*, [en ligne], http://www.geneve.ch/primaire/renovation_03.html
- SITE OFFICIEL DE L'ÉTAT DE GENÈVE, DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (Page consultée le 28 octobre 2005). *Le changement : un long fleuve tranquille ?*, [en ligne], <http://www.geneve.ch/sred/publications/docsred/1999/Changement.pdf>
- SITE OFFICIEL DE L'ÉTAT DE GENÈVE, DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (Page consultée le 28 octobre 2005). *Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise*, Genève, 2000, [en ligne], ftp://ftp.geneve.ch/primaire/object_pedag_2005.pdf
- SITE OFFICIEL DE L'ÉTAT DE GENÈVE (Page consultée le 28 octobre 2005). *Loi sur l'instruction publique*, [en ligne], http://www.geneve.ch/legislation/rsg/f/s/rsg_C1_10.html
- SITE OFFICIEL DE L'ÉTAT DE GENÈVE, DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (Page consultée le 28 octobre 2005). *13 priorités pour l'instruction publique genevoise*, Genève, janvier 2005, [en ligne], <ftp://ftp.geneve.ch/dip/13priorites.pdf>

- SITE OFFICIEL DE L'ÉTAT DE GENÈVE, DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (Page consultée le 28 octobre 2005). *Page d'accueil*, [en ligne], <http://www.geneve.ch/dip/welcome.asp>
- SITE OFFICIEL DE L'ÉTAT DE GENÈVE, DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (Page consultée le 28 octobre 2005). *Projet de Budget annuel 2005*, [en ligne], <http://www.geneve.ch/dip/documenter/infos.asp>
- SITE OFFICIEL DE L'ÉTAT DE GENÈVE, DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (Page consultée le 28 octobre 2005). *Rapport de gestion du DIP 2003*, [en ligne], <ftp://ftp.geneve.ch/dip/rapges03.pdf>
- SITE OFFICIEL DE L'ÉTAT DE GENÈVE, DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (Page consultée le 28 octobre 2005). *Rénovation de l'enseignement primaire. Quelques réponses à des questions fréquemment posées*, [en ligne], <http://www.geneve.ch/primaire/historique.html>
- SITE OFFICIEL DE L'ÉTAT DE GENÈVE, DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (Page consultée le 28 octobre 2005). *Rénovation où en est-on?* [en ligne], <http://www.geneve.ch/primaire/renovation.html>
- SITE OFFICIEL DE L'ÉTAT DE GENÈVE, DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (Page consultée le 28 octobre 2005). *Rentrée 2005, Enseignement primaire réunifié*, [en ligne], ftp://ftp.geneve.ch/dip/actu/ep_2005.pdf
- SITE OFFICIEL DE L'ÉTAT DE GENÈVE, DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (Page consultée le 28 octobre 2005). *Rentrée scolaire 2003 – 2004, L'école genevoise en phase de consolidation*, [en ligne], <ftp://ftp.geneve.ch/dip/rentree2003.pdf>
- SITE OFFICIEL DE L'ÉTAT DE GENÈVE, DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (Page consultée le 28 octobre 2005). *Responsable d'école, demandez le programme!* [en ligne], http://www.geneve.ch/primaire/responsable_decole.html
- WIKIPÉDIA - L'ENCYCLOPÉDIE LIBRE (Page consultée le 28 octobre). *Suisse*, [en ligne], <http://fr.wikipedia.org/wiki/Suisse#Politique>

ANNEXE I : SYSTÈME ÉDUCATIF SUISSE : LÉGISLATION, FINANCEMENT, EXÉCUTION⁴¹³



⁴¹³ Le portail suisse de l'éducation, *Le système éducatif suisse*, <http://www.educa.ch/dyn/bin/63518-63522-1-competences.pdf>

ANNEXE II : PLAN-CADRE PROPOSÉ PAR LE GEER⁴¹⁴ ET STRATÉGIE D'EXTENSION PROPOSÉE PAR LE GEER⁴¹⁵

Le plan-cadre de l'extension de la rénovation

Le Groupe des experts externes recommande au Département de l'instruction publique et à la Direction de l'enseignement primaire d'adopter un plan-cadre comprenant:

1. les *objectifs-noyaux* spécifiés dans chaque discipline pour trois étapes de la scolarité (1P-2P, 3P-4P, 5P-6P);
2. une *organisation des cycles* selon une structure à deux niveaux:
 - des divisions de quatre ans chacune (1E-2P, 3P-6P), à l'intérieur desquelles les enseignants se concertent au sujet des parcours et du suivi des élèves et décident de façon collégiale de la formation des groupes-classe et des équipes pédagogiques;
 - des cycles d'apprentissage de deux ans orientés vers la maîtrise des objectifs-noyaux, impliquant la coresponsabilité des enseignants pour la planification des situations d'apprentissage et pour les évaluations effectuées et communiquées aux parents;

une conception de l'*évaluation* cohérente avec cette structure, à savoir: la suppression du redoublement au profit d'une gestion collégiale des parcours des élèves, le développement de l'évaluation formative, un bulletin d'évaluation comportant des appréciations qualitatives pour chaque cycle de deux ans, des épreuves cantonales de fin de cycle (en français et en mathématiques);

3. l'élaboration, par chaque école ou groupe d'écoles, d'un *projet d'établissement* consignait, pour une durée déterminée: les buts et les investissements prioritaires de l'école; les modes d'organisation du travail en équipe(s); les actions didactiques et pédagogiques qui seront privilégiées; les besoins de formation et les demandes d'accompagnement; les indicateurs qui seront pris en considération pour rendre compte de la réalisation du projet;
4. un *dispositif d'accompagnement* comprenant:
 - au sein de l'établissement, un coordinateur assurant le leadership pédagogique par rapport aux visées de la rénovation tout en veillant à une délégation et un partage efficaces des tâches dans un esprit de professionnalité;
 - au niveau de chaque région, une structure d'accompagnement et de formation mise au service des établissements sur la base d'une contractualisation négociée;
5. des *instances de régulation* aux niveaux régional et cantonal (observatoire) assurant la cohérence d'ensemble de la rénovation en prenant comme référent ce plan-cadre.

⁴¹⁴ Groupe des experts externes chargés de l'évaluation de la rénovation, Rapport du groupe des experts externes chargés de l'évaluation de la rénovation de l'école primaire genevoise, Genève, février 1999, p.22.

⁴¹⁵ Groupe des experts externes chargés de l'évaluation de la rénovation, Rapport du groupe des experts externes chargés de l'évaluation de la rénovation de l'école primaire genevoise, Genève, février 1999, p.24.

La stratégie d'extension et les mesures d'accompagnement

Le Groupe des experts externes recommande que le Département de l'instruction publique et la Direction de l'enseignement primaire:

1. prévoit une *année de transition* (1999-2000) entre la phase d'exploration et la phase d'extension de la rénovation de l'école primaire;
2. adoptent une *stratégie d'extension* rapide en retenant l'un des deux scénarios suivants: une extension en une seule et même année pour toutes les écoles ou une extension étalée sur deux années, environ la moitié des écoles en 2000-2001 et les autres en 2001-2002;
3. soutiennent les orientations du plan-cadre de l'extension et l'évolution des pratiques cohérentes avec ce plan-cadre en mettant en oeuvre cinq *mesures d'accompagnement* :
 - a) une instance cantonale chargée de définir les objectifs-noyaux, de les réviser périodiquement et de diffuser des prototypes de situations d'apprentissage et d'évaluation relatives à ces objectifs-noyaux;
 - b) une équipe régionale d'accompagnement chargée d'offrir aux enseignants le soutien professionnel nécessaire pour garantir l'appropriation des orientations du plan-cadre et leur intégration dans l'école et dans la classe;
 - c) une formation professionnelle continue axée sur l'appropriation et l'intégration des orientations du plan-cadre et sur leur traduction en actions pour toutes les catégories d'acteurs scolaires;
 - d) une contractualisation de l'accompagnement et de sa durée, déterminée pour chacune des écoles à partir de son projet d'établissement;
 - e) une évaluation régulière, d'une part, de la mise en oeuvre des orientations du plan-cadre par un observatoire chargé de la cohérence de l'extension et, d'autre part, des impacts de l'extension sur l'évolution des compétences des élèves, de la professionnalité des enseignants et du développement des écoles, cette évaluation des impacts étant placée sous la responsabilité du SRED.

ANNEXE III : PLAN-CADRE PROPOSÉ PAR LE GPR⁴¹⁶ ET STRATÉGIE D'EXTENSION PROPOSÉE PAR LE GPR⁴¹⁷

<p>1.1 Les cycles d'apprentissage comme organisation pédagogique</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Remplacer les degrés par deux cycles de quatre ans, avec des objectifs de fin de cycle et une balise intermédiaire. ▪ Adopter le principe de dérogations exceptionnelles pour abrégé ou allonger le séjour dans un cycle. ▪ Confier la responsabilité des élèves d'un cycle à une ou plusieurs équipes pédagogiques, chacune se donnant un coordinateur. ▪ Reconnaître une part d'autonomie d'organisation aux équipes de cycles.
<p>1.2 Les objectifs-noyaux, les programmes et les situations d'apprentissage</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Stabiliser un référentiel d'objectifs-noyaux disciplinaires et de compétences transversales compatibles avec les plans d'études romands. ▪ Décliner ce référentiel en objectifs de fin de cycles et en balises intermédiaires. ▪ Constituer les objectifs-noyaux et les compétences transversales de fin de cursus et de fin de cycle en références officielles pour l'enseignement et l'évaluation. ▪ Faire développer des moyens d'enseignement et des situations d'apprentissage correspondant aux objectifs-noyaux. ▪ Envisager un programme prioritaire de développements didactiques autour des objectifs-noyaux qui suscitent les principales difficultés d'apprentissage. Prendre en compte la différenciation et l'évaluation dans la conception des référentiels.
<p>1.3 La différenciation de l'enseignement</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Réaffirmer aussi souvent que nécessaire le principe d'éducabilité et la volonté de lutter contre les inégalités. ▪ Intégrer la différenciation au cahier des charges des enseignants. ▪ Informer les parents à propos des inégalités de traitement liées à la « discrimination positive ». ▪ Développer des outils spécifiques.
<p>1.4 L'évaluation des élèves dans les cycles d'apprentissage et le passage au cycle d'orientation</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Remplacer les notes par un bulletin qualitatif et descriptif unique pour le canton. ▪ Intégrer l'évaluation formative au cahier des charges des enseignants. ▪ Proposer des activités-repères pour permettre les bilans de fin de cycle. ▪ Accorder les épreuves standardisées avec les objectifs-noyaux et en tenir compte dans les bilans et la certification, parmi d'autres éléments. ▪ Évaluer certificativement à la fin du cursus primaire seulement, sans

⁴¹⁶ Groupe de pilotage de la rénovation, Vers une réforme de l'enseignement primaire genevois, Propositions pour la phase d'extension de la rénovation entreprise en 1994, p. 64, <http://www.esigge.ch/primaire/banque/pedago/renov/rapports/00ragpr2.pdf>.

⁴¹⁷ *Ibid*, p.66.

	<p>notes.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Négocier avec le Cycle d'Orientation des modalités d'orientation compatibles avec les nouvelles formes d'évaluation sans notes au primaire.
<p>1.5 La gestion des groupes, du temps et des espaces dans les cycles</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Proposer des principes généraux d'organisation interne d'un cycle. ▪ Privilégier les modèles de fonctionnement favorisant la différenciation et des fonctionnements décloisonnés. ▪ Proposer des modèles possibles aux écoles.
<p>1.6 La question des enfants migrants et des structures d'accueil</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Maintenir les structures d'accueil comme structures spécifiques collaborant avec les équipes de cycles. ▪ Intégrer d'abord les nouveaux élèves dans les cycles, avant de faire appel aux structures d'accueil.
<p>1.7 L'articulation à l'enseignement spécialisé</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Maintenir l'enseignement spécialisé comme structure spécifique en phase avec les cycles. ▪ Multiplier les convergences dans les concepts, les outils et les fonctionnements. ▪ Créer, dans les établissements concernés, des partenariats entre enseignants spécialisés et équipes de cycles.
<p>1.8 L'information et l'association des parents dans le cadre des cycles</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Développer l'information et l'association des parents à tous les niveaux. ▪ Créer des conseils d'école où les parents seraient représentés. ▪ Consulter les parents sur les grandes orientations des projets d'établissements.
<p>1.9 L'autonomie des établissements, leur coordination, le rendre compte</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Accorder aux établissements une certaine autonomie pour développer leur propre projet de fonctionnement. ▪ Procéder à l'élection d'un ou plusieurs coordinateurs de l'établissement. ▪ Considérer l'établissement comme une fédération d'équipes de cycles. ▪ Constituer un bureau regroupant les coordinateurs de cycles autour du coordinateur de l'établissement. ▪ Créer un « observatoire » auquel les établissements et les équipes rendraient compte de leurs choix.
<p>2.1 La stratégie d'extension</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Décider d'une extension progressive du plan-cadre, par vagues d'environ 40 écoles chaque année depuis 2000-2001. ▪ Laisser les écoles décider du moment de leur entrée en rénovation (adoption du plan-cadre). ▪ Adopter le principe d'une décision à la majorité simple des enseignants travaillant à au moins 50 % dans l'école. ▪ Exiger la rédaction d'un avant-projet, puis d'un projet d'établissement négocié comme base d'une entrée dans le plan-cadre. ▪ Maintenir un groupe de pilotage, regroupant les divers partenaires, en charge de faire réussir la phase d'extension.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mettre en cohérence toutes les forces et toutes les décisions au service de l'extension.
2.2 L'accompagnement des écoles durant l'extension	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adopter le principe d'un accompagnement des établissements dès le dépôt de l'avant-projet. ▪ Maintenir une structure d'accompagnement, disposant de davantage de postes, dépendante du groupe de pilotage.
2.3 La formation continue durant l'extension	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Maintenir les spécificités (didactiques, transversales, technologiques) des formateurs, mais réorienter l'ensemble des forces de formation au service de l'extension. Ajouter aux responsabilités actuelles de formation le développement de modules <i>ad hoc</i> de sensibilisation, de formation et de suivi adaptés aux diverses phases que traverseront les établissements durant l'extension. ▪ Offrir une formation spécifique aux inspecteurs, formateurs, accompagnateurs, observateurs. Regrouper les services concernés en un unique centre de formation continue placé sous la responsabilité d'un coordinateur de la formation continue.
2.4 La gestion du personnel	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Faciliter, sans instituer un droit à la cooptation, les mouvements permettant le renouvellement des équipes. ▪ Anticiper les problèmes de la fin de l'extension. ▪ Répartir les nouveaux enseignants de façon à faciliter l'extension. ▪ Mettre la gestion du personnel au service des équipes et des projets d'établissements.
2.5 L'évaluation de la réforme	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Confier un mandat d'évaluation au SRED et éventuellement à des experts externes au DIP. ▪ Demander à l'observatoire, s'il est créé, un rapport annuel sur l'état des établissements. ▪ Donner au groupe de pilotage des ressources propres pour mandater des consultants ou des enquêteurs.
2.6 Les ressources nécessaires	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Budgéter des ressources de coordination, d'accompagnement, d'observation et de formation. ▪ Stabiliser le taux d'encadrement durant les années d'extension. ▪ Budgéter les ressources en décharges ou en remplacements, en crédits de fonctionnement et pour engager des consultants. ▪ Maintenir des ressources et franchises ponctuelles et négociées.
2.7 Le processus de concertation et de décision menant à l'extension	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Faire dès avril une déclaration d'intention. ▪ Organiser une phase de consultation aboutissant à un forum. ▪ Annoncer le principe de l'extension avant juin 1999. Affiner le plan-cadre et le publier à l'automne 1999.

ANNEXE IV : PLAN-CADRE ET STRATÉGIE ADOPTÉS PAR LE DIP EN 2000⁴¹⁸

■ Les principes

◆ Objectifs d'apprentissage

La rénovation s'appuie sur des objectifs d'apprentissage complètement redéfinis, portant sur les 4 ans du cycle élémentaire (4-8 ans) et les 4 ans du cycle moyen (8-12 ans). Ils sont accompagnés de plans d'études, d'éléments didactiques et de repères d'évaluation qui donnent dorénavant à toute l'école primaire un cadre précis et clair des objectifs à atteindre par tous les élèves durant leur parcours de formation primaire. Ces objectifs d'apprentissage sont introduits dès la rentrée 2000 et font l'objet d'une formation continue et d'un accompagnement durant toute l'année scolaire 2000-2001. Dès 2001, ils deviennent le cadre officiel de l'enseignement primaire.

◆ Cycles d'apprentissage

Il y a deux cycles d'apprentissage d'une durée de quatre ans chacun. Ils impliquent que le parcours des élèves soit géré par l'ensemble des enseignants concernés durant tout le cycle. La progression des élèves est vérifiée en référence aux étapes des objectifs d'apprentissage. Les enseignants seront en possession de tous les éléments de repère nécessaires pour que cette progression soit optimale et qu'ils puissent prendre à temps les mesures correctives en cas de difficultés rencontrées par les élèves.

Le fonctionnement en cycles d'apprentissage - qui par ailleurs ne supprime pas les classes - entrera en vigueur à la rentrée 2001. Les écoles qui n'auront pas encore élaboré de projet d'école pour 2001 - ce sera probablement la majorité d'entre elles - définiront un plan de travail qui permettra de préciser les modalités de mise en route de cette nouvelle organisation. Elles bénéficieront d'un accompagnement pour la mise au point du plan de travail et, plus tard, dans l'élaboration d'un projet d'école.

■ Outils d'évaluation

◆ Évaluation de l'atteinte des objectifs de fin de cycle

L'enseignement primaire met au point des outils d'évaluation en cohérence avec les nouveaux objectifs d'apprentissage. Ils doivent servir à établir un bilan précis du niveau atteint par chaque élève à la fin du cycle élémentaire et du cycle moyen par rapport aux objectifs fixés dans chaque discipline (atteint avec aisance, atteint, près d'atteindre, n'atteint pas). Il ne s'agit pas de notes, mais d'appréciations compréhensibles par tous.

⁴¹⁸ Site officiel de l'État de Genève, Département de l'instruction publique, *Rénovation où en est-on?*, <http://www.geneve.ch/primaire/renovation.html>

◆ Évaluation durant l'année

Chaque semestre, les parents seront informés par le biais du livret scolaire de la situation de leur enfant par rapport aux objectifs à atteindre et cette information prendra la forme d'une évaluation claire (très satisfaisant, satisfaisant, peu satisfaisant). Cette information sera accompagnée d'un dossier d'évaluation, de commentaires écrits et d'entretiens, le cas échéant.

◆ Suivi de l'élève par les enseignants et les parents tout au long de l'année

Chaque élève disposera d'un cahier de liaison « famille-école » dans lequel figurera notamment de l'information sur la progression de l'enfant, son attitude, les faits marquants de la vie de la classe. La mise au point de ce cahier est en cours d'élaboration avec notamment la participation de parents et d'enseignants qui, aujourd'hui, ne sont pas encore entrés dans la rénovation. Ce cahier devra contenir de l'information simple et compréhensible qui permette aux parents de comprendre la façon dont leur enfant évolue durant toute l'année.

◆ Passage de l'enseignement primaire au cycle d'orientation

Le passage de l'enseignement primaire au cycle d'orientation fera l'objet, pour chaque élève, d'une traduction en note globale du niveau atteint pour chaque discipline, d'entente avec le cycle d'orientation. D'autre part, la décision d'orientation prendra en compte les résultats des élèves aux épreuves cantonales et les résultats aux tests de raisonnement organisés par le cycle d'orientation, de même que l'avis de l'enseignant, celui de l'élève et bien sûr celui des parents.

◆ Épreuves cantonales

Des épreuves cantonales sont organisées à la fin de chaque cycle (2^e primaire et 6^e primaire actuelle) dans les disciplines suivantes : français, mathématiques, allemand et, par alternance, d'autres disciplines (histoire, géographie, sciences de la nature). Aujourd'hui, les épreuves cantonales ne concernent que les élèves de 6^e. Dès l'année 2000, elles toucheront ceux de 2^e et ceux de 6^e.

■ Réalisation complète de la rénovation prévue en 2003

◆ L'année 2000-2001

Cette année est consacrée à l'appropriation, par tous les enseignants, des nouveaux objectifs d'apprentissage, des plans d'études et des liens avec les moyens d'enseignement. L'accent et les moyens seront mis sur la formation continue et l'accompagnement des enseignants.

◆ L'année 2001-2002

Celle-ci voit la mise en œuvre officielle des objectifs d'apprentissage, la mise en place des cycles avec les outils d'évaluation énumérés précédemment, à l'exception des épreuves cantonales qui sont effectives dès l'année 2000.

◆ L'année 2002-2003

Cette dernière permettra à toutes les écoles qui ne l'auraient pas encore fait d'élaborer un projet pédagogique commun qui décrit l'ensemble du fonctionnement de l'école et la façon dont elle met en œuvre les missions qui lui sont assignées.

ANNEXE V : LES 13 PRIORITÉS POUR L'INSTRUCTION PUBLIQUE (2005)⁴¹⁹

- Renforcer la cohérence et la qualité du système scolaire;
- Combattre l'échec scolaire;
- La langue française;
- Un engagement avec les partenaires sociaux pour la formation professionnelle;
- Excellence et démocratisation de l'enseignement supérieur;
- Lutter résolument contre la maltraitance;
- Une politique volontariste en faveur de l'égalité entre filles et garçons;
- Autonomie de l'établissement et partenariat avec les familles;
- La culture comme ambition de l'instruction publique;
- L'intégration des personnes handicapées;
- Une laïcité engagée;
- Vie dans les établissements scolaires : des espaces à reconquérir;
- Une politique fondée sur l'évaluation et la participation.

⁴¹⁹ Site officiel de l'État de Genève, Département de l'instruction publique , *13 priorités pour l'instruction publique genevoise*, Genève, janvier 2005, <ftp://ftp.geneve.ch/dip/13priorites.pdf>

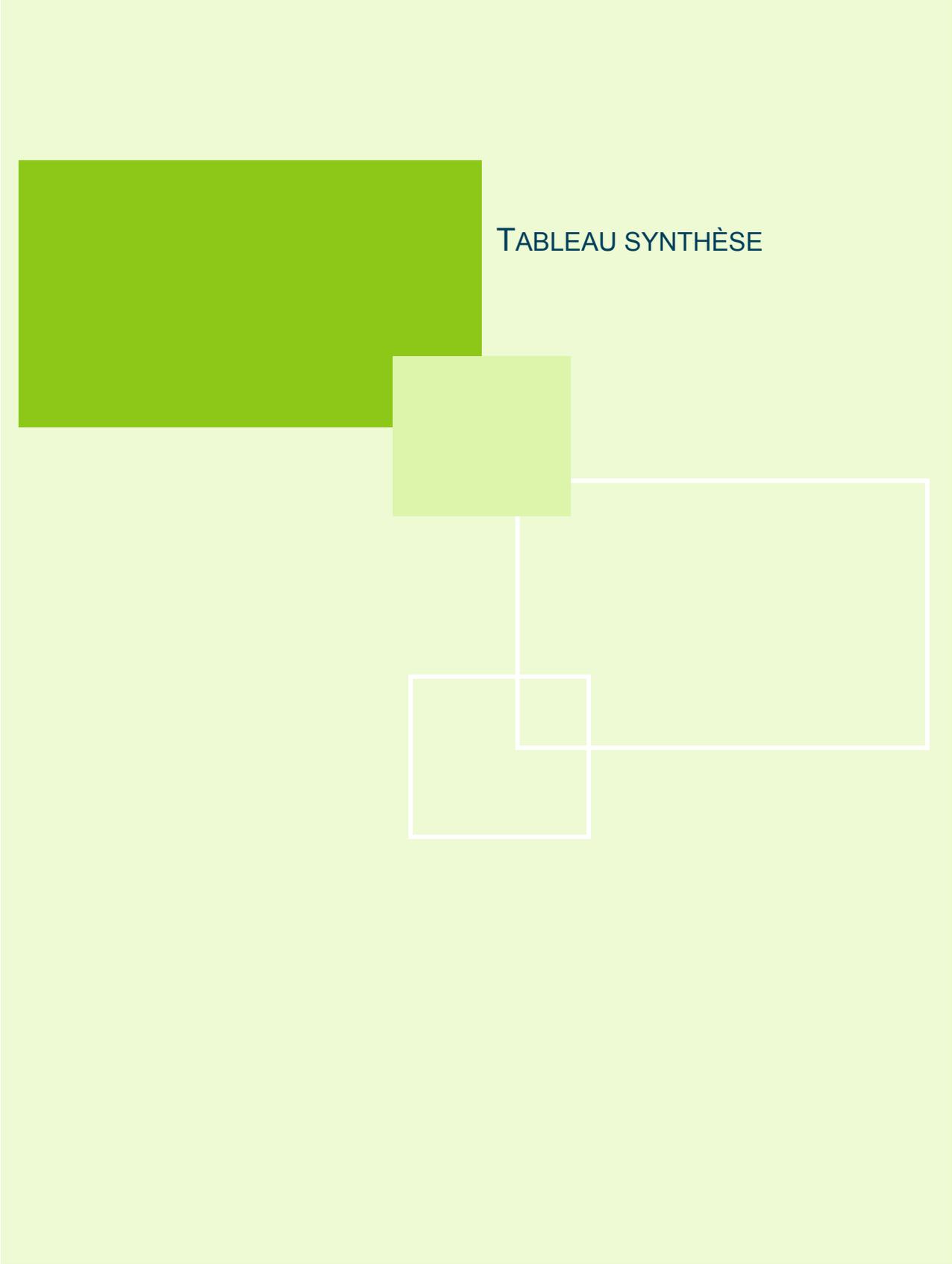


TABLEAU SYNTHÈSE

TABLEAU SYNTHÈSE

	Alberta	Belgique	Nouvelle-Zélande	Ontario	Suisse
ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE					
Principal responsable	<i>Ministry of Education</i>	Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique (AGERS)	<i>Ministry of Education</i>	Ministère de l'Éducation	Département de l'instruction publique (DIP)
Autres responsables	Niveau local <ul style="list-style-type: none"> ▪ Commissions scolaires ▪ Conseils de direction ▪ <i>Charter Boards</i> ▪ Conseils scolaires ▪ Écoles 	Niveau régional <ul style="list-style-type: none"> ▪ Organes de représentation et de coordination PO au sein des trois réseaux d'enseignement (Communauté française, officiel subventionné, libre confessionnel subventionné et libre non confessionnel subventionné) ▪ PO (Communauté française / communes, provinces, Commission communautaire française / privés) Niveau local <ul style="list-style-type: none"> ▪ Écoles 	Niveau local <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conseils d'administration des écoles ▪ Écoles 	Niveau provincial <ul style="list-style-type: none"> ▪ OQRE ▪ Conseil consultatif du ministre sur l'éducation de l'enfance en difficulté ▪ Secrétariat de la littérature et de la numératie Niveau local <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conseil ontarien des parents ▪ Conseils scolaires ▪ Conseils d'écoles ▪ Écoles 	Niveau régional <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique Niveau local <ul style="list-style-type: none"> ▪ Communes

	Alberta	Belgique	Nouvelle-Zélande	Ontario	Suisse
ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE					
Caractéristiques et tendances du mode de gestion	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gestion décentralisée vers les responsables locaux, mais reddition de comptes très présente (évaluation du rendement) ▪ Cadre pédagogique et administratif défini par le gouvernement ▪ Autonomie administrative et pédagogique des écoles importante, mais variable selon le type d'école (publique, séparée, francophone, à charte, privées accréditées, privées inscrites) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gestion très décentralisée, mais à degré variable selon les réseaux ▪ Autonomie des écoles dépend des pouvoirs centralisés par chaque PO ▪ Tendance vers plus de contrôle de la part du gouvernement (standardisation et homogénéisation accrue des règles) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gestion très décentralisée vers les conseils d'administration des écoles ▪ Cadre pédagogique et administratif défini par le gouvernement ▪ Autonomie administrative et pédagogique importante, mais variable selon le type d'école 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gestion décentralisée vers les responsables locaux (surtout les conseils scolaires), mais tendance vers un renforcement du pouvoir central du ministère de l'Éducation ▪ Cadre pédagogique et administratif défini par le gouvernement ▪ Peu d'autonomie laissée aux écoles 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gestion centralisée aux niveaux cantonal et communal ▪ Tendance vers une autonomie accrue des écoles
Réformes scolaires					
Responsables du suivi de la réforme	<i>Ministry of Education</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ AGERS ▪ Commission de pilotage ▪ Comité stratégique (gouvernement, partenaires sociaux, communauté éducative) ▪ Groupe de dialogue (enseignants et chefs d'établissements) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Ministry of Education (MOE)</i> ▪ <i>Education Review Office (ERO)</i> ▪ <i>New Zealand Council for Education Research (NZCER)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ministère de l'Éducation ▪ Commission d'amélioration de l'éducation (n'existe plus) ▪ OQRE 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ DIP ▪ Groupe de pilotage de la rénovation ▪ Groupe de recherche et d'innovation ▪ Groupe inter-projets

	Alberta	Belgique	Nouvelle-Zélande	Ontario	Suisse
Réformes scolaires					
Principales réformes	Réforme de l'éducation 1994 (Amendement à la <i>School Act : Bill 19</i> de 1994) dans le cadre de la réforme de l'État du gouvernement Klein)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Réforme de 1995 (École de la réussite) ▪ Réforme de 1997 (Décret missions) 	Réforme de 1988 (<i>Tomorrow School</i>)	Réforme de l'éducation (1995) dans le cadre de la <i>Common sense revolution</i> du gouvernement Harris	Rénovation de l'enseignement primaire genevois (1994)
Type de réformes	Réforme administrative	Réforme administrative et pédagogique	Réforme administrative et pédagogique	Réforme administrative et pédagogique	Réforme administrative et pédagogique
Principales causes de la réforme	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Crise fiscale ▪ Coupures de 12 % en éducation ▪ Insatisfaction des parents ▪ Insatisfaction des employeurs 	Volonté du gouvernement néolibéral de préparer une relève capable de faire face aux défis de la globalisation et des TI	Administration scolaire trop lourde	Crise financière du gouvernement de l'Ontario Administration scolaire lourde et coûteuse Performance des élèves aux tests internationaux et nationaux (PISA et tests canadiens) peu satisfaisante	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nécessité de préparer les jeunes à faire face à l'évolution de la société ▪ Inégalités entre les écoles et les élèves et faibles résultats scolaires
Document de référence de la réforme	S. O.	Assises de l'enseignement et de l'éducation (1995)	<i>Report of the Task Force to Review Educational Administration (1988)</i> : Rapport de l'entrepreneur Picot	<i>Pour l'amour d'apprendre (1994)</i> : Rapport de la Commission royale sur l'éducation	<i>Quand la réalité résiste à l'échec scolaire (1993)</i> : rapport du sociologue Walo Hutmaher

	Alberta	Belgique	Nouvelle-Zélande	Ontario	Suisse
Réformes scolaires					
Objectifs de la réforme	Réduction du rôle, de la taille, des effectifs et des dépenses du gouvernement (rationalisation de la gestion de l'État)	<ul style="list-style-type: none"> Améliorer les résultats scolaires des élèves Améliorer l'efficacité et le rendement de l'administration scolaire Tendre vers une uniformisation des programmes scolaires Réduire l'inégalité entre les établissements et les élèves 	<ul style="list-style-type: none"> Améliorer l'efficacité et le rendement de l'administration scolaire Développer un système éducatif encourageant l'apprentissage continu Préparer une relève capable de faire face aux défis de la globalisation et des TI 	<ul style="list-style-type: none"> Renforcer le pouvoir central du ministère de l'Éducation Procéder à des changements fondamentaux dans le système d'éducation par une redéfinition des responsabilités des écoles Doter les élèves des outils nécessaires pour affronter les défis du XXI^e siècle 	<ul style="list-style-type: none"> Améliorer les résultats scolaires Améliorer l'efficacité et le rendement de l'administration scolaire Réduire l'inégalité entre les écoles et les élèves
Principaux changements introduits par la réforme	<ul style="list-style-type: none"> Centralisation du financement Création d'écoles à charte Diminution des pouvoirs des commissions scolaires Choix parental pour les écoles Exigences accrues en matière de reddition de comptes de la part des commissions scolaires et des écoles (planification, mesure de la performance et communication des résultats) 	<ul style="list-style-type: none"> Définition des trois axes pédagogiques de l'école de la réussite (continuité de l'apprentissage, respect du rythme d'apprentissage, intégration de l'évaluation au processus) Organisation du parcours scolaire en cycles Reconnaissance formelle des fédérations comme organes de représentation et de coordination des PO 	<ul style="list-style-type: none"> Remplacement du <i>Department of Education</i> par le MOE et cinq services connexes Décentralisation de la gestion et de la direction des écoles vers les conseils d'administration (application du concept d'école à chartre à toutes les écoles) Création d'un marché de l'éducation basé sur l'amélioration et le contrôle continu de la qualité 	<ul style="list-style-type: none"> Clarification du rôle de leader et de gestionnaire du ministère de l'éducation Révision du mode de financement des conseils scolaires par le Ministère afin d'assurer l'équité Création de l'Ordre des enseignants Création de l'OQRE Mise en place de 2 évaluations uniformes à la fin de la 3^e année et de la 6^e année (calcul et lecture / écriture) basés sur les objectifs d'apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> Organisation de la scolarité en cycles plutôt qu'en degrés Respect des rythmes d'apprentissage Réforme de l'évaluation des élèves Suivi collégial des élèves par l'ensemble des enseignants de leur cycle (projets d'école et travail en équipe) Centration de l'élève au cœur de l'action pédagogique

	Alberta	Belgique	Nouvelle-Zélande	Ontario	Suisse
Réformes scolaires					
Principaux changements introduits par la réforme (suite)		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Redéfinition des pouvoirs : <ul style="list-style-type: none"> - AGERS : cadre commun de l'enseignement fondamental (objectifs généraux et particuliers, socles de compétences, etc.) - PO et organes de représentation : projets éducatifs et pédagogiques, gestion - Écoles : projet d'établissement, activités d'apprentissage, gestion ▪ Création de la Commission de pilotage, du Comité stratégique et du Groupe de dialogue 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reformulation du plan pédagogique : alignement du programme pédagogique sur l'acquisition de connaissances, de qualifications et de valeurs 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Création d'un dossier cumulatif de l'élève ▪ Conception des programmes d'enseignement et définition des objectifs d'apprentissage par le ministère de l'Éducation 	
Mise en œuvre	Application dès adoption des mesures législatives et administratives.	Application en une étape imposée à l'ensemble des écoles et des classes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Réforme administrative : application en un bloc à toutes les écoles (1989) ▪ Réforme pédagogique : introduction en 1989, mais application graduelle (par matière des nouveaux programmes (1992-2004) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Réforme administrative : succession de mesures législatives et administratives (1996-2004) ▪ Réforme pédagogique : introduction simultanée du curriculum dans toutes les écoles (1997-1998) 	Application graduelle sur base volontaire suivie d'une application générale imposée

	Alberta	Belgique	Nouvelle-Zélande	Ontario	Suisse
Évaluation des réformes scolaires					
Responsables d'évaluation	<i>Ministry of Education</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Commission de pilotage (2002) ▪ Groupe de travail (2005) ▪ Comité stratégique (2005) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ MOE ▪ ERO ▪ <i>New Zealand Council for Education Research</i> (NZCER, 1989-1999) ▪ <i>Curriculum Stocktake Reference Group</i> (2002) ▪ <i>Australian Council of Education Research</i> (ACER, 2002) ▪ <i>National Foundation for Educational Research</i> (NFER, 2002) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ OQRE ▪ Vérificateur général de l'Ontario (2003 et 2005) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Service de la recherche en éducation du DIP (SRED, 2000, 2001, 2003, en cours) ▪ Groupe des experts externes de la rénovation (GEER, 1999) ▪ Groupe de pilotage de la rénovation (GPR, 1999) ▪ Groupe de recherche et d'innovation (GRI, 1995-1998)
Évaluation interne et autoévaluation	Évaluation ⁴²⁰ n°1 (<i>Ministry of Education</i> , depuis 1994) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Objet : acquis des élèves dans les matières de base ▪ Mécanisme et outils : épreuves papier crayon 	Aucune évaluation ciblée	Évaluation n°1 (ERO, 1994-2005) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Objet : autoévaluation des écoles dans le cadre des évaluations individuelles de la qualité de l'éducation et des rapports nationaux d'évaluation par l'ERO 	Aucune évaluation ciblée	Évaluation n°1 (GRI / Écoles, 1995-1996; 1996-1997; 1997-1998) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Objet : rapports d'activités annuels ▪ Suivi : rapports utilisés par le GPR à des fins d'analyse ▪ Résultats : voir sections 3.2.2, 3.2.3, 3.2.4, aux pages 186, 190 et 193

⁴²⁰ Dans ce tableau synthèse, le terme *évaluation interne* désigne les évaluations entreprises directement par le ministère de l'Éducation. L'autoévaluation est l'évaluation effectuée par les écoles tandis que l'évaluation externe est l'évaluation réalisée par tout autre organisme que le ministère de l'Éducation et les écoles.

	Alberta	Belgique	Nouvelle-Zélande	Ontario	Suisse
Évaluation des réformes scolaires					
Évaluation interne et autoévaluation (suite)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Administrées chaque année aux élèves de 3^e et 6^e primaire Suivi : utilisation des résultats par les écoles, les conseils et les commissions scolaires pour améliorer les programmes scolaires et les possibilités d'apprentissage; indicateurs pour le ministère pour suivre l'évolution des résultats scolaires sur une base comparative. ▪ Résultats : voir section 3.1.3 à la page 18. 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mécanisme et outils : l'ERO produit des documents d'accompagnement destinés aux écoles afin de les assister dans leur exercice d'autoévaluation ▪ Suivi : intrant aux rapports officiels élaboré par l'ERO. ▪ Résultats : voir section 3.3.13.3.1, à la page 100 		
Évaluation externe	Aucune évaluation ciblée	Évaluation n°1 (AGERS, 1994 puis Commission de pilotage depuis 2002) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Objet : acquis des élèves dans les matières de base ▪ Mécanisme et outils : épreuves papier crayon administrées tous les cinq ans à tous les élèves de l'année ciblée, écoles, classes et réseaux confondus 	Évaluation n°1 (NZCER, 1989-1999) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Objet : Enquête auprès de directeurs, parents et administrateurs sur les aspects pédagogiques et administratifs de la réforme ▪ Mécanisme et outils : 6 enquêtes menées par questionnaires envoyés aux directeurs, administrateurs, enseignants et 	Évaluation n°1 (Vérificateur général de l'Ontario, 2003 et 2005) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Objet : contenu et mise en œuvre du programme scolaire et procédures d'évaluation menées par l'OQRE, activités des conseils scolaires ▪ Mécanisme et outils : documents, entrevues du personnels de 	Évaluation n°1 (GPR/GRI 1995-1996) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Objet : avancement des travaux au sein des trois axes de la rénovation; état du dossier de l'évaluation; collaboration école-parents et avec les divers partenaires; thématiques et priorités de formation collective définies au sein des écoles

	Alberta	Belgique	Nouvelle-Zélande	Ontario	Suisse
Évaluation des réformes scolaires					
Évaluation externe (suite)		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Suivi : élaboration de pistes didactiques envoyées aux enseignants; données permettant à la Commission de pilotage de bâtir des indicateurs pour évaluer la maîtrise des socles de compétences et des compétences terminales ▪ Résultats : voir section 3.3.2, à la page 56. <p>Évaluation n°2 (Centre d'études sociologiques des Facultés universitaires Saint-Louis, 2003 et 2004)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Objet : le métier d'enseignant, dans sa réalité quotidienne ▪ Mécanisme et outils : questionnaire aux enseignants et aux directeurs du fondamental; journées d'analyse en groupe; journée de dialogue entre enseignants et responsables institutionnels sous la médiation des chercheurs 	<p>parents sur une période de 10 ans</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Suivi : rien n'indique que ce projet ait servi dans le <i>Stocktake</i> ▪ Résultats : voir section 3.4.3, à la page 105 <p>Évaluation n°2 (ERO, 1989-2005)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Objet : Analyse thématique du système éducatif (rapports nationaux d'évaluation) Ex. : études complémentaires à celles du NEMP ▪ Mécanisme et outils : autoévaluation des écoles, entrevues du personnel d'école et divers documents ▪ Suivi : intrant pour l'élaboration de politiques gouvernementales. Conclusions et recommandations de l'ERO publiées sur son site officiel. Résultats : voir section 3.3.2, à la page 101 	<p>l'OQRE, du ministère et des conseils scolaires</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Suivi : recommandations du Vérificateur général suivies dans l'ensemble ▪ Résultats : voir section 3.3.4, à la page 157 <p>Évaluation n°2 (OQRE, depuis 1996)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Objet : acquis des élèves dans les matières de base ▪ Mécanisme et outils : épreuves papier crayon annuelles pour élèves de 3^e et 6^e primaire ▪ Suivi : résultats utilisés par les conseils scolaires et les écoles pour faire les plans d'amélioration du rendement par l'OQRE pour recommandations aux écoles et pour mesurer les progrès (base comparative) et définir les objectifs à atteindre ▪ Résultats : voir section 3.2.3, à la page 155 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mécanismes et outils : analyse et synthèse des données fournies par les écoles en innovation ▪ Suivi : formation de groupes de tâches au sein du GIP par le GPR suivant la proposition du GRI ▪ Résultats : voir section 3.2.2, à la page 186 <p>Évaluation n°2 (GPR/GRI, 1996-1997)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Objet : analyse de 12 paramètres liés à l'individualisation des parcours de formation, le travail en équipe et la centration de l'enfant ▪ Mécanismes et outils : analyse transversale des bilans d'activités des écoles ▪ Suivi : consultations et journées de réflexion sur plusieurs préoccupations exprimées par les écoles ▪ Résultats : voir section 3.2.3, à la page 190

	Alberta	Belgique	Nouvelle-Zélande	Ontario	Suisse
Évaluation des réformes scolaires					
Évaluation externe (suite)		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Suivi : Commission de pilotage approuve certaines mesures d'accompagnement proposées lors de la consultation. Elles seront pour la plupart reprises dans le Contrat pour l'École ▪ Résultats : voir section 3.2, à la page 50 	<p>Évaluation n°3 (ERO, 1994-2005)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Objet : évaluation individuelle de la qualité de l'éducation ayant lieu tous les trois ou quatre ans dans chaque école ▪ Mécanisme et outils : bilan dressé à partir de l'autoévaluation des écoles, d'observation directe en classe et de discussions avec le Conseil d'administration, les enseignants, parents et élèves <p>Suivi : rapport officiel envoyé au conseil d'administration de l'école évaluée pour amélioration de la qualité de l'enseignement dispensé par son école</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Résultats : voir section 3.3.1, à la page 100 <p>Évaluation n°4 (MOE / Université d'Otogo, NEMP 1995-2005)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Objet : Tests annuels administrés aux 4^e et 8^e années du primaire 		<p>Évaluation n°3 (GPR/GRI, 1997-1998)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Objet : 3 axes de la rénovation et évolution des composantes importantes du processus. ▪ Mécanisme et outils : analyse transversale des bilans d'activités des écoles et réflexion sur des aspects spécifiques de la rénovation ▪ Suivi : rapport transmis au GPR et au GEER qui s'en sont servis pour élaborer les leurs ▪ Résultats : voir section 3.2.4, à la page 193 <p>Évaluation n°4 (GEER, 1999)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Objet : pratiques d'enseignement, impact sur l'apprentissage et la socialisation des élèves, rôle du travail en équipe dans les écoles, accompagnement et pilotage de la phase d'exploration

	Alberta	Belgique	Nouvelle-Zélande	Ontario	Suisse
Évaluation des réformes scolaires					
Évaluation externe (suite)			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mécanisme et outils : en suivant un cycle de recherche de quatre ans pour comparer l'évolution des cohortes. ▪ Suivi : les rapports sont passés en revue par des forums nationaux qui les analysent et suggèrent des orientations et des pistes de solution pour l'avenir. Ces rapports ont également servi lors du <i>Stocktake</i>. ▪ Résultats : voir section 3.2.3, à la page 99 Évaluation n°5 (MOE / Groupe d'experts néo-zélandais et internationaux, 2000) ▪ Objet : revue de littérature sur les effets de l'implantation de réformes et de nouveaux mécanismes d'évaluation dans les systèmes scolaires en général ▪ Mécanismes et outils : analyse de la littérature de 1994 à 1999 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mécanisme et outils : rapport à partir de documentation et rapports fournis par les écoles, le GRI, le SRED, la Commission de fonctionnement de l'enseignement primaire; visites des écoles, entrevues et ateliers avec les principaux acteurs ▪ Suivi : reprise par le GPR (avec modifications) du plan-cadre et de la stratégie d'extension proposés par le GEER ▪ Résultats : voir section 3.4.3, à la page 204 Évaluation n°5 (SRED 1999) ▪ Objet : fonctionnement et organisation de l'enseignement primaire; acquis et compétences des élèves; perception par les enseignants de leur action dans la vie sociale de leur école et dans le domaine de l'enseignement

	Alberta	Belgique	Nouvelle-Zélande	Ontario	Suisse
Évaluation des réformes scolaires					
Évaluation externe (suite)			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Suivi : étude prise en considération dans le cadre du <i>Stocktake</i> ▪ Résultats : voir section 3.6.1, à la page 109 <p>Évaluation n°6 (ERO, 2001)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Objet : évaluation du contenu du NZC et position de l'ERO ▪ Mécanisme et outils : analyse de travaux antérieurs et entretiens menés avec les agents de l'ERO affectés à l'évaluation de l'implantation du curriculum et de la qualité de l'enseignement dans les écoles ▪ Suivi : source pour la rédaction du rapport du <i>Stocktake</i> et pour le processus de révision du curriculum ▪ Résultats : voir section 3.6.5, à la page 118 ▪ 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Résultats : voir section 3.3.3, à la page 199 <p>Évaluation n°6 (SRED 2000)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Objet : acquis et compétences des élèves à l'entrée de 6^e primaire (traitement de l'information et résolution de problèmes) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Résultats : voir section 3.6.3, à la page 211 <p>Évaluation n°7 (SRED 2000)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Objet : attentes des parents par rapport aux transformations introduites dans le système scolaire genevois <p>Résultats : voir section 3.6.3, à la page 211</p> <p>Évaluation n°8 (SRED 2001)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Objet : opinion des élèves <p>Évaluation n°9 (SRED juin 2001)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Objet : perception des enseignants de leur environnement

	Alberta	Belgique	Nouvelle-Zélande	Ontario	Suisse
Évaluation des réformes scolaires					
Évaluation externe (suite)			<p>Évaluation n°7 (MOE / ACER, 2002)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Objet : structure et intégrité éducationnelle du NZCF et des programmes scolaires (textes et mise en œuvre) ▪ Mécanisme et outils : comparaison du NZCF et du NZC versus Documents similaires en Australie et en Grande-Bretagne. Interviews de directeurs d'écoles. ▪ Suivi : esprit des recommandations repris dans le rapport du <i>Stocktake</i>. ▪ Résultats : voir section 3.6.2, à la page 111 <p>Évaluation n°8 (MOE / NFER, 2002)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Objet : critique du NZCF et du NZC (fondements, principes et interprétation des textes sans tenir compte de la mise en œuvre) 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Résultats : voir section 3.3.3, à la page 199 <p>Évaluation n°10 (SRED octobre 2001)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Objet : opinion des enseignants et des parents d'élèves sur les pratiques professionnelles des enseignants <ul style="list-style-type: none"> ▪ Résultats : voir section 3.3.3, à la page 199 <p>Évaluation n°11 (SRED 2003)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Objet : rapport complet regroupant toutes les enquêtes et tous les tests et recherches sur la volée 2000 des élèves de 6^e primaire. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Résultats : voir section 3.6.3, à la page 211 <p>Évaluation n°12 (Érasm 2003)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Objet : situation professionnelle des enseignants des trois ordres d'enseignement (primaire, secondaire, postobligatoire) ▪ Résultats : voir section 3.7.3, à la page 214

	Alberta	Belgique	Nouvelle-Zélande	Ontario	Suisse
Évaluation des réformes scolaires					
Évaluation externe (suite)			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mécanisme et outils : comparaison du NZCF et du NZC versus documents similaires en Australie, Canada, Allemagne, Espagne, Suisse et États-Unis ▪ Suivi : prise en compte de certaines recommandations au cours du redéploiement du <i>Stocktake</i> (Ex. : moratoire sur modifications du NZC jusqu'en 2007) ▪ Résultats : voir section 3.6.3, à la page 114 ▪ Résultats : voir section 3.6.4, à la page 115 <p>Évaluation n°9 (MOE / Université de Waikato, 2002-2004)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Objet : impact du NZC sur la pratique des enseignants ▪ Mécanisme et outils : questionnaires envoyés aux enseignants et études de cas (entrevues, observations en classe et analyses de documents) ▪ Suivi : 1^{re} phase de l'étude a servi d'intrant 		<p>Évaluation n°13 (Société pédagogique genevoise, 2004)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Objet : enquête auprès des enseignants sur la réforme et l'initiative de l'ARLE

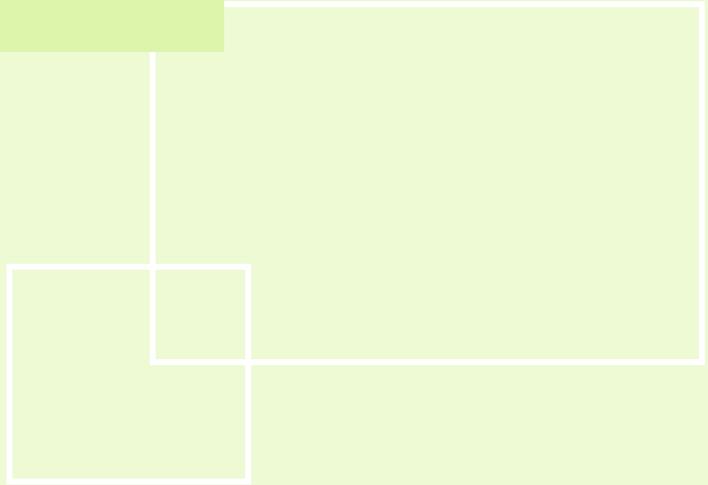
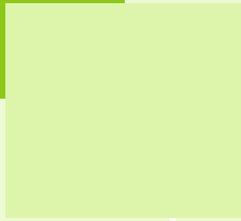
	Alberta	Belgique	Nouvelle-Zélande	Ontario	Suisse
Évaluation des réformes scolaires					
Évaluation externe (suite)			à la rédaction du <i>Stocktake</i> . Étapes suivantes utilisées dans le projet de révision du curriculum		
Évaluation des acquis des élèves	<p>Évaluation n°1 (<i>Ministry of Education</i>, depuis 1994)</p> <ul style="list-style-type: none"> Objet : évaluation des acquis des élèves dans les matières de base Mécanisme et outils : épreuves papier crayon administrées chaque année aux élèves de 3^e et 6^e du primaire Suivi : utilisation des résultats par les écoles, les conseils et les commissions scolaires pour améliorer les programmes scolaires et les possibilités d'apprentissage; indicateurs pour le ministère pour suivre l'évolution des résultats scolaires sur une base comparative Résultats : voir section 3.1.3, page 18 	<p>Évaluation n°1 (AGERS, 1994 puis Commission de pilotage depuis 2002)</p> <ul style="list-style-type: none"> Objet : évaluation des acquis des élèves dans les matières de base Mécanisme et outils : épreuves papier crayon administrées tous les cinq ans à tous les élèves de l'année ciblée, écoles, classes et réseaux confondus Suivi : élaboration de pistes didactiques envoyées aux enseignants; données permettant à la Commission de pilotage de bâtir des indicateurs pour évaluer la maîtrise des socles de compétences et des compétences terminales Résultats : voir section 3.3.2, à la page 56 	<p>Évaluation n°1 (MOE / Université d'Otogo, NEMP 1995-2005)</p> <ul style="list-style-type: none"> Objet : tests annuels administrés aux 4^e et 8^e années du primaire Mécanisme et outils : en suivant un cycle de recherche de quatre ans pour comparer l'évolution des cohortes Suivi : les rapports sont passés en revue par des forums nationaux qui les analysent et suggèrent des orientations et des pistes de solution pour l'avenir. Ces rapports ont également servi lors du <i>Stocktake</i> Résultats : voir section 3.2.3, à la page 99 	<p>Évaluation n°1 (OQRE, depuis 1996)</p> <ul style="list-style-type: none"> Objet : acquis des élèves dans les matières de base Mécanisme et outils : épreuves annuelles papier crayon pour élèves de 3^e et 6^e du primaire Suivi : résultats utilisés par les conseils scolaires et les écoles pour faire les plans d'amélioration du rendement; par l'OQRE pour recommandations aux écoles et pour mesurer les progrès (base comparative) et définir les objectifs à atteindre Résultats : voir section 3.2.3, à la page 155 	<p>Évaluation n°1 (SRED 1999)</p> <ul style="list-style-type: none"> Objet : fonctionnement et organisation de l'enseignement primaire; <i>acquis et compétences des élèves</i>; perception par les enseignants de leur action dans la vie sociale de leur école et dans le domaine de l'enseignement Résultats : voir section 3.3.3, à la page 199 <p>Évaluation n°2 (SRED 2000)</p> <ul style="list-style-type: none"> Objet : acquis et compétences des élèves à l'entrée de 6^e primaire : traitement de l'information et résolution de problèmes Résultats : voir section 3.6.3, à la page 211

	Alberta	Belgique	Nouvelle-Zélande	Ontario	Suisse
Évaluation des réformes scolaires					
Enquêtes d'opinions	Aucune enquête d'opinion n'a été ciblée	<p>Évaluation n°1 (Centre d'études sociologiques des Facultés universitaires Saint-Louis, 2003 et 2004)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Objet : le métier d'enseignant dans sa réalité quotidienne ▪ Mécanisme et outils : questionnaire aux enseignants et aux directeurs du fondamental; journées d'analyse en groupe; journée de dialogue entre les enseignants et les responsables institutionnels sous la médiation des chercheurs ▪ Suivi : la Commission de pilotage a approuvé certaines mesures d'accompagnement proposées lors de la consultation. Elles seront pour la plupart reprises dans le Contrat pour l'École. <p>Résultats : voir section 3.2, à la page 50</p>	<p>Évaluation n°1 (NZCER, 1989-1999)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Objet : Enquête menée auprès de directeurs, parents et administrateurs principalement sur les aspects pédagogiques et administratifs de la réforme ▪ Résultats : voir section 3.4.3, à la page 105 <p>Évaluation n°2 (MOE / Université de Waikato, 2002-2004)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Objet : impact du NZC sur la pratique des enseignants : questionnaires envoyés aux enseignants et études de cas (entrevues, observations en classe et analyses de documents) ▪ Résultats : voir section 3.6.4, 115 	Aucune enquête d'opinion n'a été ciblée	<p>Évaluation n°1 (SRED 1999)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Objet : fonctionnement et organisation de l'enseignement primaire; acquis et compétences des élèves; perception par les enseignants de leur action dans la vie sociale de leur école et dans le domaine de l'enseignement. ▪ Résultats : voir section 3.3.3, à la page 199 <p>Évaluation n°2 (SRED 2001)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Objet : opinion des élèves <p>Évaluation n°3 (SRED juin 2001)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Objet : perception des enseignants de leur environnement de travail <p>Évaluation n°4 (SRED octobre 2001)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Objet : opinion des enseignants et des parents d'élèves sur les pratiques professionnelles des enseignants.

	Alberta	Belgique	Nouvelle-Zélande	Ontario	Suisse
Évaluation des réformes scolaires					
Enquêtes d'opinions (suite)					<p>Évaluation n°5 (Société pédagogique genevoise, 2004)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Objet : enquête auprès des enseignants sur la réforme et l'initiative de l'ARLE.
Bilans, recommandations et suivi	Aucun bilan de la réforme n'a été trouvé	Aucun bilan d'envergure n'a été cerné.	<p>Évaluation n°1 (<i>The Curriculum Stocktake Reference Group</i>, 2002)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Objet : synthèse des travaux commandés dans le cadre du <i>Stocktake</i> ▪ Suivi : lancement par le MOE du projet de révision du programme d'études (<i>New Zealand Curriculum Marautanga Project</i>) pour mettre en application les recommandations du <i>Stocktake</i> 	Aucun bilan de la réforme n'a été trouvé	<p>Évaluation n°1 (GPR, 1999)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Objet : synthèse de la phase d'exploration et propositions ▪ Aucun bilan n'a été fait pour la phase d'extension ▪ Publication par le DIP (2005) d'un nouveau plan d'action pour l'instruction publiques (les 13 priorités de l'instruction publique)



CD-ROM



ALBERTA – CD-ROM

ALBERTA EDUCATION, *Test de rendement et clé de correction 2001- 3^e année, Mathématiques*,
http://www.education.gov.ab.ca/french/M_12/evaluation/rendement/prev_tests/2001/m_ath3_2001.pdf

ALBERTA EDUCATION, *Test de rendement et clé de correction 2001- 6^e année, Mathématiques, Partie A : Les opérations et le sens des nombres*,
http://www.education.gov.ab.ca/french/M_12/evaluation/rendement/prev_tests/2001/m_ath6_PartieA_2001.pdf

ALBERTA EDUCATION, *Test de rendement et clé de correction 2001- 6^e année, Mathématiques, Partie B : Choix multiples*,
http://www.education.gov.ab.ca/french/M_12/evaluation/rendement/prev_tests/2001/m_ath6_PartieB_2001.pdf

ALBERTA EDUCATION, *Test de rendement et clé de correction 2001- 6^e année, Sciences*,
http://www.education.gov.ab.ca/french/M_12/evaluation/rendement/prev_tests/2001/sc_i6_2001.pdf

ALBERTA EDUCATION, *Test de rendement et clé de correction 2001- 6^e année, Études sociales*,
http://www.education.gov.ab.ca/french/M_12/evaluation/rendement/prev_tests/2001/so_c6_2001.pdf

BELGIQUE – CD-ROM

MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, DIRECTION DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION ET DU PILOTAGE INTERRÉSEAUX, *Évaluation externe en 3^e année de l'enseignement primaire. Éveil – formation historique et géographique - Dossier de l'enseignant*,
http://www.enseignement.be/@librairie/documents/EVAL/EXT/200211_3P/evalext76.pdf

MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, DIRECTION DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION ET DU PILOTAGE INTERRÉSEAUX, *Évaluation externe en 3^e année de l'enseignement primaire- Éveil – formation historique et géographique- Résultats et commentaires*,
http://www.enseignement.be/@librairie/documents/EVAL/EXT/200211_3P/evalext77.pdf

MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, DIRECTION DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION ET DU PILOTAGE INTERRÉSEAUX, *Évaluation externe en 3^e année de l'enseignement primaire- Éveil – formation historique et géographique- Pistes didactiques*,
http://www.enseignement.be/@librairie/documents/EVAL/EXT/200211_3P/evalext78.pdf

MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, DIRECTION DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION ET DU PILOTAGE INTERRÉSEAUX, *Évaluation externe en 3^e année de l'enseignement primaire. Éveil – formation historique et géographique - Dossier de l'enseignant (Grille de correction)*,

http://www.enseignement.be/@librairie/documents/EVAL/EXT/200211_3P/evalext74.pdf

NOUVELLE-ZÉLANDE – CD-ROM

■ Education Review Office (ERO)

ERO, *Rapport sur la qualité de l'enseignement (sciences), 2004*,

<http://www.ero.govt.nz/Publications/pubs2004/QualityofTeachinginYrs4&8Science.doc>

ERO, *Rapport sur la qualité de l'enseignement (arts), 2004*,

<http://www.ero.govt.nz/Publications/pubs2004/QT4&8VisualArtsDec04.doc>

ERO, *Rapport sur la qualité de l'enseignement (graphiques, cartes et tableaux), 2004*,

<http://www.ero.govt.nz/Publications/pubs2004/QtyofGraphsMapsTablesNov04%20.doc>

ERO, *Rapport sur la qualité de l'enseignement (musique), 2004*,

<http://www.ero.govt.nz/Publications/pubs2004/QT4&8MusicDec04.doc>

ERO, *Rapport sur la qualité de l'enseignement (lecture), 2005*,

<http://www.ero.govt.nz/Publications/pubs2005/QtyofTchYrs4&8Reading.doc>

ERO, *Rapport sur la qualité de l'enseignement (anglais parlé), 2005*,

<http://www.ero.govt.nz/Publications/pubs2005/QTSpeakingJun05.doc>

ERO, *Rapport sur la qualité de l'enseignement (technologie), 2005*,

http://www.ero.govt.nz/Publications/pubs2005/QT_TechnologyJun05.doc

■ National Education Monitoring Project (NEMP)

NEMP, *Répertoire des rapports*, http://nemp.otago.ac.nz/i_reports.htm (cliquer sur le lien *survey*.)

■ New Zealand Council for Educational Research (NZCER) Projet Impact of Education Reforms (1989-1999)

Les documents du NZCER ne mentionnent pas les questionnaires employés. Cependant, les listes de figures et de tableaux en donnent un bon aperçu des questions posées aux parents, administrateurs, enseignants et directeurs.

NZCER, 1990, *Impacts of Tomorrow's Schools*, <http://www.nzcer.org.nz/pdfs/3600.pdf>

NZCER, 1991, *Impacts of Tomorrow's Schools*, <http://www.nzcer.org.nz/pdfs/29.pdf>

NZCER, 1992, *Impacts of Tomorrow's Schools*, <http://www.nzcer.org.nz/pdfs/271.pdf>

NZCER, 1994, *Impacts of Tomorrow's Schools*, <http://www.nzcer.org.nz/pdfs/866.pdf>

NZCER, 1997, *Impacts of Tomorrow's Schools*, <http://www.nzcer.org.nz/pdfs/2707.pdf>

NZCER, 1999, *Impacts of Tomorrow's Schools*, <http://www.nzcer.org.nz/pdfs/7483.pdf>

■ National School Sampling Study (NSSS)

NSSS, *Phase 1, 2002*, http://www.minedu.govt.nz/web/downloadable/dl7473_v1/cs7491---school-sampling-study1.pdf

NSSS, *Phase 2, 2003*, http://www.minedu.govt.nz/web/downloadable/dl8226_v1/nsss.pdf

NSSS, *Phase 3, 2003*, http://www.minedu.govt.nz/web/downloadable/dl8894_v1/curriculum-stocktake-report.pdf

NSSS, *Phase 4 (études de cas), 2004*,
http://www.minedu.govt.nz/web/downloadable/dl8894_v1/curriculum-stocktake-case-studies.pdf

ONTARIO – CD-ROM

OFFICE DE LA QUALITÉ ET DE LA RESPONSABILITÉ EN ÉDUCATION, *Test en lecture, écriture et mathématiques, Français – Exemples 3^e année 2005*,
http://www.eqao.com/pdf_f/05/05P002f.pdf

OFFICE DE LA QUALITÉ ET DE LA RESPONSABILITÉ EN ÉDUCATION, *Test en lecture, écriture et mathématiques, Mathématiques – Exemples 3^e année 2005*,
http://www.eqao.com/pdf_f/05/05P001f.pdf

OFFICE DE LA QUALITÉ ET DE LA RESPONSABILITÉ EN ÉDUCATION, *Test en lecture, écriture et mathématiques, Français – Exemples 6^e année 2005*,
http://www.eqao.com/pdf_f/05/05P004f.pdf

OFFICE DE LA QUALITÉ ET DE LA RESPONSABILITÉ EN ÉDUCATION, *Test en lecture, écriture et mathématiques, Mathématiques – Exemples 6^e année 2005*,
http://www.eqao.com/pdf_f/05/05P003f.pdf

OFFICE DE LA QUALITÉ ET DE LA RESPONSABILITÉ EN ÉDUCATION, *Tests en lecture, écriture et mathématiques, 3^e année et 6^e année, Rapport individuel sur l'élève*,
http://www.eqao.com/pdf_f/05/05p038f.pdf

OFFICE DE LA QUALITÉ ET DE LA RESPONSABILITÉ EN ÉDUCATION, *Tests en lecture, écriture et mathématiques, 3^e année- Cahier de l'élève (Mathématiques), Guide de notation, 2004-2005*, http://www.eqao.com/pdf_f/anchor3605/SG_M3f.pdf

OFFICE DE LA QUALITÉ ET DE LA RESPONSABILITÉ EN ÉDUCATION, *Grille de notation générique – Mathématiques, questions à réponse ouverte (tests de 3^e année, de 6^e année et de 9^e année)*,
http://www.eqao.com/Educators/Elementary/036/036_4.aspx?Lang=F&gr=036&Aud=Educators&gb=true

SUISSE – CD-ROM

■ Textes et rapports d'évaluation

CANTON DE GENÈVE, *Objectifs d'apprentissage 2005*,
ftp://ftp.geneve.ch/primaire/object_pedag_2005.pdf

- CANTON DE GENÈVE, *Texte d'orientation (1994)*,
http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life/textes/Petit_Bleu.html
- CANTON DE GENÈVE, *13 priorités pour l'instruction publique genevoise (2005)*,
<ftp://ftp.geneve.ch/dip/13priorites.pdf>
- CANTON DE GENÈVE, *Règlement de l'enseignement primaire (E.V. 22 août 2005)*,
<http://www.geneve.ch/legislation/modrec/f/C110p21.html>
- CANTON DE GENÈVE, *1^{er} Rapport du GRI (1996)*,
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/mgt_main/Textes/Textes-1996/MGT-1996-01.html
- CANTON DE GENÈVE, *2^e Rapport du GRI (Janvier 1998)*,
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/mgt_main/Textes/Textes-1998/MGT-1998-02.html
- CANTON DE GENÈVE, *3^e Rapport du GRI (Septembre 1998)*,
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/mgt_main/Textes/Textes-1998/MGT-1998-03.html#1
- CANTON DE GENÈVE, *Rapport du SRED (1999)*,
<http://www.geneve.ch/sred/publications/docsred/1999/Changement.pdf>
- CANTON DE GENÈVE, *Rapport du GEER (février 1999)*, Documentation Suisse : document pdf
- CANTON DE GENÈVE, *Rapport Erasm (Novembre 2003)*, Documentation Suisse : document pdf
- CANTON DE GENÈVE, *Enquête du SRED (2003)*, Enquête auprès de la volée 2000 des élèves de 6P- Acquis et compétences des élèves, représentations des parents et des enseignants, <http://160.53.186.105/sred/publications/docsred/2003/OPEC6P-03.pdf>

■ Questionnaires, épreuves et examens

- GPR, 1998, *Questionnaire aux enseignants de l'école primaire genevoise*,
<http://www.geneve.ch/sred/publications/docsred/1999/Changement.pdf>
- ERASM, 2003- Questionnaire sur la situation professionnelle des enseignants de l'École publique.
- SRED, 2003- *Test : les ballons (1^{re} et 2^e partie)*.
- SRED, 2003- *Questionnaire aux élèves de 6P - Comment j'apprends?*
- SRED, 2003- *Questionnaire aux parents d'élèves de 6P- L'école genevoise- Le point de vue des parents.*
- SRED, 2003- *Questionnaire aux enseignants de 6P-L'école genevoise.*