

Certification à la fin du secondaire I

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique,
CDIP, Berne 1996

Ce rapport fait partie d'un projet de la CDIP. Il fera objet d'une procédure de consultation.

Editeur:

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)

Edition allemande:

Abschlüsse am Ende der Sekundarstufe I

Commandes:

Secrétariat CDIP, Zähringerstrasse 25, 3001 Berne

Impression:

Schüler SA, Bienne

Table des matières

Préface	6
Les procédures de certification au degré secondaire I, dans les pays voisins de la Suisse, en Angleterre et au Pays de Galles	7
1 Les procédures de certification au degré secondaire I	7
1.1 Le degré secondaire I, organisation et importance en politique scolaire – incidences sur les certifications	7
1.2 Les fonctions des certifications	8
1.3 Alternatives aux certifications et aux examens de fin d'études	11
2 Les procédures de certification au degré secondaire I dans les différents pays	11
2.1 France	11
2.1.1 Un secondaire I unitaire – un seul type de certification	11
2.1.2 Le Brevet des Collèges	12
2.1.3 Orientation et pilotage vers les écoles du Secondaire II	13
2.1.4 Situation générale et évaluation	14
2.2 Bade-Wurtemberg	15
2.2.1 Articulation du système scolaire et développements récents	15
2.2.2 Les trois types de certification et les examens qui leur sont associés	16
2.2.3 Les certifications et les débouchés qui leur sont rattachés	20
2.2.4 Généralités et évaluation	22
2.3 Bavière	24
2.3.1 Particularités du système scolaire	24
2.3.2 Un système différencié de certifications du Secondaire II	24
2.3.3 Débouchés – caractéristiques et évaluation du système de certification du Secondaire I	28
2.4 Autriche	30
2.4.1 Le système scolaire et ses particularités	30
2.4.2 Pas d'examen de fin d'études secondaires du premier cycle mais une réglementation de l'accès au deuxième cycle de l'enseignement secondaire	31
2.4.3 Tendances et évaluation	33
2.5 Italie	35
2.5.1 Degré secondaire I uniforme	35
2.5.2 Le certificat de fin d'études du Secondaire I	35
2.5.3 Situation générale et évaluation du système italien	38
2.6 Angleterre et Pays de Galles	39
2.6.1 Le premier cycle de l'enseignement secondaire en Angleterre et au pays de Galles	39
2.6.2 Le GCSE – une certification obtenue par l'ensemble des élèves qui met l'accent sur les matières différentes et des niveaux différents	40
2.6.3 Réformes en matière d'évaluation des résultats	43
2.6.4 Evaluation du GCSE	44

3	Coopération entre les écoles des degrés secondaire I et II	45
4	Evaluation des certifications et des examens y relatifs	45
5	Résumé– Réflexions et suggestions	46
5.1	Résumé	46
5.2	Réflexions et suggestions	49
	Explication des abbréviations et de certains termes	42
L'instauration d'un examen en fin de scolarité obligatoire –		
Etat de situation et perspectives en Suisse romande et au Tessin		54
1	Etat de la situation	54
1.1	Examen de fin de scolarité	54
1.2	Modalités spécifiques d'organisation du 9 ^e degré	57
1.3	Structures de raccordement et classes de 10 ^e année	58
1.4	Synthèse	60
2	Un examen de fin de scolarité: pourquoi et selon quelles modalités?	62
2.1	Quel rôle pour un examen de fin de scolarité obligatoire?	62
2.2	Pour une évaluation diversifiée	63
Etude relative au mandat de la CDIP «Examen en fin de scolarité		
obligatoire»		65
	Les fonctions des examens de fin d'études conventionnels	65
	En résumé	70
	Le projet de fin de scolarité – une alternative aux examens de	
	fin de scolarité traditionnels	71
	Projet de concept pour la 9 ^e année	74
	Aperçu des contenus et du nombre de leçons en 9 ^e année	75
	Cours obligatoires	75
	Cours relatifs au projet final, en fonction des intérêts spécifiques	76
	Branches optionnelles obligatoires	76
	Branches facultatives	78
	Résumé	79
	Bibliographie	80
	Mise en place d'un examen en fin de scolarité obligatoire:	
	résultats d'une enquête menée auprès de tous les cantons suisses	82
La fin de la scolarité obligatoire: Problèmes et esquisses de solutions		86
	Introduction	86
	Etat de la question	86
	Le 9 ^e degré: caractéristiques et enjeux	90
	Place de la 9 ^e année: année de rupture ou de transition?	90
	Quels sont les besoins spécifiques des élèves de 9 ^e année?	91
	Comment améliorer la situation en fin de scolarité obligatoire?	
	Esquisse de solutions	92
	Solutions sur le plan de la formation et du perfectionnement des enseignants	93
	Solutions sur le plan des structures et des plans d'études	94

Solutions sur le plan de l'évaluation	96
Conclusions	99
Projet d'une certification du secondaire I	100
1 Esquisse d'une certification à la fin du secondaire I	100
1.1 Buts et principes	100
1.2 Un processus de certification en fin de scolarité obligatoire	101
2 Eléments pour la définition d'un modèle de processus de certification	103
2.1 Principes généraux	103
2.2 Epreuves-bilan de fin de scolarité obligatoire	104
2.3 Travail de fin de scolarité	104
2.4 Diplôme de fin de scolarité	105
2.5 Bilan diagnostique en début de 9 ^e année	105
Certification du secondaire I	106
Pour mémoire	106
Préambule	106
1 Considérations générales	107
2 Certifications: avantages, inconvénients et questions ouvertes	108
2.1 Avantages d'une certification du secondaire I	108
2.2 Inconvénients d'une certification du secondaire I	110
2.3 Questions ouvertes	111
2.3.1 Dans quelle mesure la démarche décrite est-elle innovative et comment éviter l'ornière des procédures traditionnelles de sélection?	111
2.3.2 Une certification de fin de scolarité doit-elle constituer une obligation pour tous les élèves?	112
2.3.3 A quelles conditions une certification du secondaire I sous la forme proposée est-elle viable?	112
2.3.4 La certification doit-elle être prise en charge – partiellement mais concrètement – au niveau régional, voire national, comme le propose le projet?	112
3 Propositions finales	

Préface

Suite à une discussion qu'il avait menée sur le thème de l'«analphabétisme», le Comité de la CDIP s'est, en septembre 1993, penché sur la question de savoir s'il ne fallait pas, en vue d'assurer la qualité de l'école obligatoire et de procéder à une revalorisation de la 9^e année, introduire une procédure de certification en fin de scolarité obligatoire. Cette discussion a été étayée par des rapports publiés par les écoles subséquentes du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ainsi que des remarques et critiques en provenance des milieux économiques qui – à tort ou à raison – se sont plaints du manque de maîtrise des élèves de classes terminales en matière de techniques culturelles.

Sur ce, la Commission pédagogique a reçu mandat d'élaborer des propositions relativement à une procédure de certification, tout en tenant compte de la situation actuelle existant dans nos cantons et pays voisins. Il s'agissait en premier lieu de faire état du statut particulier que revêt la 9^e année et de s'interroger sur les améliorations à apporter à ce degré scolaire. Par ailleurs, les mandants souhaitaient que les diverses formes de certification proposées n'entrent pas en contradiction avec les nombreux acquis réalisés au cours de ces dernières décennies dans le domaine de la pédagogie.

Les rapports dressant le bilan de la situation actuelle dans les différents cantons et les pays voisins de la Suisse ayant été achevés, M. Michel Nicolet, du Département de l'instruction publique du canton de Vaud, a, en sa qualité d'expert, esquissé une série de pistes en vue d'améliorer la situation (août 1995) et élaboré des propositions concrètes (octobre 1995).

La Commission pédagogique a ensuite procédé à une analyse très nuancée des propositions et émis un jugement qui sera d'un intérêt particulier pour le Comité de la CDIP lors de leur mise en consultation.

Le Comité de la CDIP espère que ces propositions feront l'objet d'une discussion très fournie. Sont invités à apporter leur collaboration et à faire part de leurs réflexions les organisations d'enseignants, les écoles subséquentes du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ainsi que les partenaires sociaux.

Berne, en mai 1996

Secrétariat de la CDIP

Les procédures de certification au degré secondaire I, dans les pays voisins de la Suisse, en Angleterre et au Pays de Galles

Kurt Aurin

Février 1995, révision février 1996

1 Les procédures de certification au degré secondaire I – leurs fonctions

1.1 Le degré secondaire I, organisation et importance en politique scolaire – incidences sur les certifications

Dans tous les pays européens, le Secondaire I revêt – politiquement – une importance particulière. D'un côté, et quand bien même la façon d'y parvenir varie selon les pays, il dote tous les élèves d'une culture générale jugée indispensable, bâtie à partir de la formation élémentaire reçue au degré primaire. De l'autre, c'est avec lui que prend fin, dans tous les pays ou presque, la période de scolarité obligatoire. Le Secondaire I est une plaque tournante, un carrefour important dans le système d'éducation d'un pays. C'est là que, sur la base des acquis et des objectifs personnels et professionnels des élèves, s'effectue la transition vers les filières d'enseignement général ou professionnel du Secondaire II (écoles à plein temps et système dual/apprentissage), avec, au delà, l'accès à la vie professionnelle, au monde du travail. C'est généralement lié à des projets à long terme, à la perspective de s'engager dans un certain type d'études – université, haute école spécialisée, école professionnelle, voire école professionnelle supérieure ou d'obtenir une maîtrise, un diplôme d'ingénieur ou une autre qualification analogue.

C'est dans ce contexte, avec tous les objectifs pédagogiques et politiques qui lui sont associés, qu'il convient de considérer les certifications du Secondaire I, en ayant notamment à l'esprit l'organisation et la structure du système d'enseignement secondaire qui peut être fortement différencié (deux ou trois filières, parfois plus), unitaire, voire intégré, avec diverses formes de différenciation. Tout cela a une incidence déterminante sur le processus de certification, et c'est la raison pour laquelle il s'est développé dans les cinq pays limitrophes de la Suisse et en Angleterre – nous le montrerons au chapitre suivant (chap. 2) – des certifications extrêmement différentes. Il n'est guère possible de les mettre sur le même plan. On peut tout au plus parler de points communs ou de similitudes, et des solutions semblables peuvent découler de réglementations qui ne le sont qu'en partie.

1.2 Les fonctions des certifications

Les certifications et les examens qui leur sont associés sont un ensemble de règles (ordonnances ou décrets) qui repose sur des bases légales (constitution, lois scolaires), un code qui définit la nature des certifications, fixe les contenus, l'organisation et le déroulement des examens qui leur sont associés, et détermine les conditions à remplir pour leur obtention. De plus, il indique quels sont les débouchés en liaison avec les certifications (certification = passeport pour tel ou tel type de formation subséquente). Les règles sont impératives pour tous les établissements du même type; elles garantissent le déroulement unitaire des examens et assurent à tous les élèves des conditions identiques pour obtenir la certification souhaitée. Le certificat de fin d'année de la dernière année du premier cycle secondaire, lié la plupart du temps aux conditions de passage ou de promotion, est considéré aussi comme un certificat de fin d'études, c'est-à-dire comme la reconnaissance officielle d'une étape de formation dans tel ou tel type d'école. Il est aussi une forme de certification du Secondaire I, mais elle s'écarte de l'acception que l'on a aujourd'hui dans d'autres pays du terme certification.

En Europe, certaines certifications de fin d'études sont le fruit d'une tradition, comme, par exemple, le *Mittlere Abschluss* (terme générique désignant la qualification obtenue à la fin de la 10^e année de scolarité) en Allemagne. D'un autre côté, dans les six pays considérés dans ce rapport, la majeure partie des certifications du Secondaire I ne sont apparues que dans les années 60 à 80. Certaines d'entre elles ont même été introduites dans les quatre dernières années ou sont actuellement en cours d'introduction (Bade-Wurtemberg et Bavière). Quant au *General Certificate of Secondary Education* introduit en Angleterre et au pays de Galles en 1988, il n'a pas encore trouvé sa forme définitive (voir également chap. 2.6).

Les certifications ne peuvent donc être considérées comme quelque chose de définitif. Elles subissent des modifications devenues nécessaires de par l'introduction de nouveaux objectifs en politique scolaire ou de par une restructuration du système d'enseignement, comme, par exemple, en Angleterre, l'introduction d'un curriculum national. Par ailleurs, l'introduction d'une nouvelle discipline (informatique par exemple) ou de quelque autre innovation peut aussi suffire à entraîner une modification partielle des certifications. Il est même déjà arrivé qu'un changement d'intérêt ou de comportement de la population en matière de formation donne lieu lui aussi à un remaniement des certifications.

Les certifications remplissent des fonctions diverses. Les plus importantes d'entre elles sont: – qualification de la jeunesse et attestation des connaissances et compétences acquises, avec, en corrélation, un effet d'émulation ou de motivation; – information (feed-back) et reconnaissance (confirmation et renforcement mais aussi leurs contraires), deux fonctions auxquelles peut être associé, dans certains cas, un changement d'orientation; – et enfin fonction d'orientation ou de pilotage, à laquelle sont étroitement liées la sélection et la répartition dans les filières de formation subséquentes.

Les certifications et leurs examens sont à considérer dans le cadre des efforts déployés par les établissements scolaires pour qualifier les jeunes qui leur sont confiés. Ils attestent officiellement le niveau que l'élève a atteint – globalement et dans chaque discipline – à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire. Ils peuvent aussi fournir des indications sur la façon dont il a évolué, dans ses apprentissages scolaires et sur le plan personnel, tout au long de sa scolarité, ou du moins la dernière année, voire les deux dernières années.

Au cours de la dernière année, clôturée par les examens, on constate généralement chez les jeunes un regain de motivation dont le degré et l'intensité varie bien sûr d'un individu à l'autre. Ils veulent mettre toutes les chances de leur côté en ce qui concerne leur orientation future ou obtenir en tout cas une certification. Ils font alors des efforts particuliers dans les disciplines qu'ils affectionnent, histoire de pouvoir compenser de moins bons résultats dans une autre discipline. Les certifications sont aussi un facteur de *stimulation* pour les écoles et les enseignants, lesquels sont appelés, surtout en dernière année, à fournir un effort particulier sur le plan pédagogique et éducationnel, afin que chacun de leurs élèves puisse obtenir les meilleurs résultats possibles au terme de sa scolarité obligatoire. Qu'ils soient en milieu urbain ou rural, les établissements scolaires rivalisent entre eux chaque année pour obtenir aux examens un taux de réussite au moins aussi élevé que les autres. Leur environnement social et culturel, comme la population, les y encouragent d'ailleurs vivement. Enfin, et la chose est également importante, les examens de fin d'études ont aussi une incidence en amont, sur les années scolaires qui les précèdent, ne serait-ce que par le fait qu'en l'espace de trois ou quatre ans pratiquement tous les enseignants de chaque établissement y sont confrontés, et qu'ils s'emploient par la suite à mettre en pratique dans les degrés précédents les expériences qu'ils en retirent. Il convient à ce propos de ne pas oublier que tout examen est aussi – indirectement bien sûr – un examen pour l'école et pour ses enseignants.

Pour les élèves, comme pour les établissements scolaires et le corps enseignant, les certifications sont une confirmation de ce qui est acquis et de ce qui ne l'est pas, ou pas encore, à ce stade du cursus scolaire. Ce feed-back peut déboucher sur un *renforcement* des efforts mutuellement déployés, et corroborer la justesse des moyens mis en œuvre pour assurer la formation, mais il peut au contraire entraîner une réflexion critique vis-à-vis de l'enseignement dispensé. En ce qui concerne les élèves, les certifications peuvent être une incitation à de nouveaux efforts – pour rattraper un retard, par exemple – tout comme elles peuvent conduire à des déceptions, avec toutes les conséquences négatives qui en découlent. – Pour les adolescents et pour leurs parents, elles peuvent être une *confirmation* importante du choix effectué quant à la carrière scolaire et professionnelle future, mais elles peuvent aussi provoquer un changement d'orientation. Enfin, pour l'école et les enseignants, les certifications viennent s'ajouter aux expériences déjà accumulées et sont un élément supplémentaire pour étayer leur jugement et conseiller les élèves quant à la suite de leur parcours de formation.

Au niveau de la politique de l'éducation et de la régulation du système d'enseignement, les certifications sont, avec les plans d'études et les objectifs assignés aux différents

types d'écoles et au Secondaire I en général, un moyen d'assurer – globalement et dans chaque discipline – le maintien d'un certain niveau de culture générale jugé nécessaire, ou de garantir tout au moins un bagage minimum indispensable.

Enfin, les certifications sont un instrument de pilotage, un outil qui permet d'orienter les « flux d'élèves » et de les amener vers telle ou telle filière de formation subséquente (répartition), ce qui en fait, parallèlement, un moyen de sélection.¹ D'où la différenciation des certifications en fonction du niveau de compétences des élèves dans chaque discipline, compte tenu de leur attitude face au travail et de leur comportement sur le plan personnel et social, mais aussi, des certifications conçues comme un véritable passeport pour les filières de formation qui font suite au Secondaire I (gymnase, écoles professionnelles à plein temps) ou pour l'apprentissage (système dual).

La première fonction mise en évidence – attestation des connaissances, capacités et savoir-faire – n'est pas importante que pour les parents, elle l'est aussi pour tous ceux qui offrent des débouchés aux élèves issus du Secondaire I, que ce soit dans l'industrie, l'artisanat, l'économie, le domaine des services ou autres. En l'occurrence, pouvoir attester de bons résultats dans certaines disciplines – lesquelles peuvent varier selon l'entreprise ou le champ d'activité concerné (p. ex.: mathématiques/comptabilité et allemand pour les professions du domaine commercial) – peut revêtir une grande importance pour la conclusion d'un contrat d'apprentissage.

L'importance des certifications de fin d'études varie selon les fonctions qui leur sont allouées. Il n'est pas possible de considérer en détail toutes les exigences qui leur sont imposées, mais il est indispensable par contre de considérer leurs fonctions dans leurs rapports de réciprocité et de les prendre en compte. Exemple: la garantie d'un certain niveau de formation générale et de compétences dans chaque discipline associée à la fonction d'orientation et de répartition dans les filières de formation subséquentes. Enfin, les certifications et la façon dont elles sont conçues doivent être considérées à la lumière des tensions inhérentes aux différents objectifs de la politique éducationnelle, à savoir: «égalité des chances» et «promotion optimale de chaque individu», «intégration sociale» et «individualisation», «formation générale» (éducation civique, formation politique incluse) et «formation spécifique», c'est-à-dire dans la perspective d'une formation qui tient compte des intérêts, des penchants et des capacités de chacun des élèves.

¹ Le terme sélection n'est pas utilisé ici dans un sens élitaire, c'est-à-dire qu'il ne s'agit pas d'une opération de filtrage destinée à éliminer tous ceux qui ne sont pas très doués, ni d'une sélection uniquement axée sur des études de haut niveau. Sélection signifie aussi et surtout orientation vers les différentes voies de formation, et les domaines d'activité professionnelle qui leur sont associés, et elle tient compte des capacités, connaissances et intérêts des élèves autant que de leurs projets d'avenir.

1.3 Alternatives aux certifications et aux examens de fin d'études

Dans les écoles à exigences élémentaires (*Realschule/Volksschuloberstufe*, ou, dans le Bade-Wurtemberg, en Bavière et en Autriche, *Hauptschule*), mais aussi dans d'autres types d'écoles du Secondaire I, autrefois et, dans la majorité des cas, aujourd'hui encore (p. ex. en Autriche et en Suisse), c'était le certificat de fin d'année de la dernière année de scolarité obligatoire qui attestait officiellement que l'élève avait fréquenté avec succès une école du premier cycle de l'enseignement secondaire. Comme nous l'avons dit au départ, on peut parler là aussi d'une certification. Elle est cependant très différente des procédures de certification avec examen que l'on trouve dans la majorité des pays limitrophes de la Suisse.

Cela étant, la question est de savoir si l'on peut retrouver, et ce de la même façon, dans un certificat de fin d'année de la dernière année du Secondaire I toutes les fonctions que revêtent les certifications et que nous venons d'énumérer. Ce ne sera certainement pas le cas pour toutes. Ce que personne ne conteste, par contre, c'est que des certifications avec examen témoignent des connaissances et capacités acquises, comme de l'évolution des apprentissages, de façon beaucoup plus explicite; en plus des résultats de fin d'année (notes finales) il y a un contrôle intensif des acquis dans des domaines fondamentaux de la formation générale. Selon le type d'école qu'ils fréquentent, les élèves doivent témoigner lors des épreuves d'examen d'un niveau de connaissances plus ou moins élevé dans un nombre de disciplines plus ou moins important, et pouvoir utiliser ces connaissances pour répondre à des questions et effectuer des exercices dont la nature leur est certes familière mais qui, tels quels, sont nouveaux pour eux.

2 Les procédures de certification au degré secondaire I dans les différents pays

2.1 France

2.1.1 Un Secondaire I unitaire – un seul type de certification

Le Secondaire I est organisé de façon unitaire et comprend quatre années de collège qui font suite à cinq années d'école élémentaire et à trois ou quatre années d'école maternelle. Il y a donc en France, comme en Italie, un seul type de certification, le Brevet des Collèges. On procède actuellement à l'introduction générale, dans les collèges, de classes de quatrième et troisième technologiques (=8^e et 9^e années en Suisse), lesquelles devraient faciliter le raccordement avec les lycées technologiques et professionnels. L'accès aux différents types de lycées (lycées d'enseignement général et lycées professionnels) n'est pas lié à l'obtention du Brevet, délivré par le Conseil de classe de l'établissement fréquenté, mais aux recommandations d'orientation formulées par ce même conseil de classe. A ce stade du cursus scolaire, les possibilités d'orientation

sont les suivantes: les filières de formation gymnasiale (lycées), avec différentes voies: voie générale, qui conduit à un *baccalauréat général*, voie technologique, et voies plus spécialisées (musique, danse, hôtellerie, etc.) conduisant, p. ex., à un *bac technologique*, ainsi que les filières de formation professionnelle (lycée professionnel). Ces dernières conduisent, d'une part, au *bac professionnel*, avec différentes variantes, et, de l'autre, directement au monde du travail (deux années d'école professionnelle pour l'obtention du BEP = *brevet d'études professionnelles*).

2.1.2 Le Brevet des Collèges

Un examen écrit seulement

Le Brevet des Collèges est décerné sur la base d'un examen écrit et des résultats obtenus par les élèves en 8^e et 9^e année de scolarité (en France, classes de 4^e et de 3^e). A la différence des examens de fin d'études organisés par d'autres pays (Allemagne, Italie, Angleterre), celui du Brevet ne comporte pas d'épreuves orales ou pratiques. L'écrit porte sur trois disciplines: français, histoire/géographie et mathématiques. Tout comme les corrections et l'évaluation des épreuves, l'examen est centralisé au niveau d'unités administratives, les académies; il a lieu vers la fin de l'année scolaire (généralement fin juin/début juillet) et il est organisé par l'Inspection Académique, d'entente avec le rectorat.²

Centralisation des épreuves d'examen

Les épreuves d'examen sont élaborées par des commissions (inspecteurs pédagogiques régionaux) du rectorat de l'académie, sur la base de propositions formulées par des enseignants particulièrement qualifiés nommés à cet effet par les inspecteurs pédagogiques. Pour tous les élèves, les épreuves de français se composent d'une étude de textes, avec des questions s'y rapportant (compréhension de textes et grammaire), d'une rédaction, pour laquelle les élèves ont deux sujets au choix (durée de l'épreuve: 2^{1/2}), et d'une dictée (30 minutes). En mathématiques, aucune possibilité de choix, et l'épreuve dure 2 heures. En histoire/géographie, l'examen est en deux parties: une première partie imposée, et une deuxième partie avec, de nouveau, deux sujets au choix (durée de l'épreuve: 2 heures). Sur le plan du contenu, les épreuves portent sur les connaissances de base dispensées de la classe de 6^e à la classe de 3^e (= en Suisse, de la 6^e à la 9^e année de scolarité), ainsi que sur le programme de la dernière année (en France, classe de 3^e). L'examen du Brevet a lieu pendant la période scolaire, sur deux jours consécutifs. La surveillance est assurée par des enseignants d'un autre établissement, c'est-à-dire par des enseignants qui n'ont pas eu dans leur classe les élèves qu'ils ont à surveiller.

² Sur le plan administratif, la France est divisée en 27 académies englobant généralement 3 ou 4 départements. L'autorité supérieure de l'académie est le rectorat.

Correction et évaluation dans des centres régionaux

Tous les travaux écrits sont corrigés et notés dans un Centre de correction; dans chaque académie, plusieurs collèges assurent cette fonction pour les candidats au Brevet de 10 à 15 collèges. Les correcteurs sont des personnes qui enseignent au niveau des collèges et qui sont proposées par les établissements auxquels elles appartiennent. En aucun cas un enseignant ne peut corriger les travaux de ses propres élèves, mais l'organisation des centres de correction et la répartition des enseignants correcteurs font que la chose est impossible. – Les résultats des épreuves d'examen sont communiqués au Service des Examens, service administratif de l'Inspection académique, lequel reçoit par ailleurs des différents Collèges les résultats obtenus par les élèves en 8^e et 9^e année de scolarité (4^e et 3^e en France). Les deux résultats sont alors transmis par le Service des Examens à un Jury Final.

Une note globale à partir des notes obtenues à l'examen du Brevet et des moyennes des deux dernières années

Réussite des examens du Brevet: Le Jury Final vérifie tous les résultats et établit s'il y a réussite ou échec à l'examen. Ce jury se compose de directeurs d'établissements et d'enseignants des Collèges; son président est l'Inspecteur d'Académie, directeur des services départementaux de l'éducation. La note globale déterminante pour l'obtention du Brevet est établie de la façon suivante: On fait le total des notes obtenues par l'élève en 4^e et 3^e (8^e et 9^e années de scolarité), sans l'histoire et la géographie, puis on calcule sa moyenne dans chacune des dix disciplines d'enseignement restantes. Le nombre de points maximum qui puisse être obtenu est de $10 \times 20 = 200$ (une note située entre 20 et 17 correspond à «très bien», entre 16 et 14, à «bien», entre 13 et 12, à «satisfaisant», entre 11 et 10, à «suffisant» et en dessous de 10, à «insuffisant»). On ajoute alors le nombre de points obtenus lors des trois épreuves d'examen, soit au maximum 3×20 points – qui comptent double – = 120 points. C'est en divisant le total des 10 moyennes annuelles et des 3 épreuves d'examen ($\times 2$) par «16» que l'on obtient la note globale. A partir de 10 points, le Brevet est considéré comme acquis. Le Jury Final bénéficie d'une certaine marge d'appréciation dont il peut faire usage dans les cas limites. Le diplôme du Brevet est délivré sans appréciation d'aucune sorte (indication des notes ou autres). On communique aux écoles le nom des élèves qui ont réussi et celui de ceux qui ont échoué, mais pas les notes obtenues qui sont jugées confidentielles. Les directions d'établissement reçoivent cependant les copies d'examen et les parents ont le droit de prendre connaissance des travaux de leurs enfants, mais la chose est assez exceptionnelle. En principe, les parents sont habilités également à demander une révision des corrections auprès du tribunal administratif, mais cela n'arrive que très rarement.

2.1.3 Orientation et pilotage vers les écoles du Secondaire II

Caractère impératif des recommandations du Conseil de classe

Les décisions quant à l'orientation des élèves vers un lycée ou une école professionnelle sont prises par le Conseil de classe de chacun des collèges; en font partie: les

enseignants de la classe, le conseiller principal d'éducation, le conseiller d'orientation psychologue, deux représentants des élèves et des parents et le directeur de l'établissement. Pour chaque élève, il est constitué un dossier (Dossier d'orientation de la fin de la classe de 3^e) dans lequel sont consignés les résultats des délibérations du Conseil de classe. Dans la première partie de ce dossier (partie pédagogique) figurent les résultats de l'élève dans les différentes disciplines (l'échelle d'évaluation comporte cinq niveaux), avec chaque fois une annotation écrite et une appréciation générale de ses capacités et de ses résultats. La deuxième partie du dossier (partie administrative), plus formelle, doit être signée par les parents. Ces derniers peuvent toutefois prendre connaissance de la partie pédagogique du dossier. Les principaux critères sur lesquels repose la décision du conseil de classe sont: capacités et résultats obtenus dans les disciplines principales, bon déroulement de la scolarité durant les quatre années de collège, motivation de l'élève à l'égard des études et ses possibilités d'évolution dans les voies de formation subséquentes. Il peut arriver d'ailleurs, dans certains cas, que le Conseil de classe recommande l'accès au lycée pour un élève qui n'a pas obtenu le Brevet des Collèges et, inversement, qu'il le déconseille pour un élève titulaire du Brevet. Sur l'ensemble du pays, les décisions des Conseils de classe des collèges se résument à ceci: 60% environ des élèves doivent être dirigés vers le lycée, ou l'une de ses diverses variantes, et entre 24 et 29% vers les écoles professionnelles (deux années de scolarité, BEP). Il y a, selon les années, entre 4 et 8% (parfois plus) des élèves qui redoublent la classe de 3^e dans le but de pouvoir être admis au lycée l'année suivante. Le Conseil de classe formule également des recommandations en ce qui concerne les disciplines à option que les élèves devraient suivre au degré secondaire II.

Les pourcentages d'élèves orientés vers le lycée varient d'une école à l'autre en fonction de la population scolaire concernée (zones de recrutement différentes, milieu urbain/milieu rural, notamment) et en fonction des critères qui prévalent dans les décisions des conseils de classe (p. ex. entre 35 et 70% selon les années dans le Département du Haut-Rhin). Les lycées n'acceptent aucun élève qui n'a pas été préalablement proposé. Les parents peuvent faire appel auprès d'une commission du même nom qui a son siège à l'extérieur du Collège. Sa décision est alors irrévocable.

2.1.4 Situation générale et évaluation

Par rapport à l'époque où le Collège se voulait très sélectif dès la classe de 4^e (= 8^e année de scolarité) et où beaucoup d'élèves bifurquaient, dans le cadre du collège, vers des classes préprofessionnelles, le système de sélection en vigueur aujourd'hui a un effet plus «cylindrique» que «pyramidal». Le collège a en effet la tâche de garder, autant que possible, tous ses élèves, de leur permettre, grâce à des méthodes pédagogiques appropriées, de se développer de la meilleure façon qui soit, et de les amener ainsi jusqu'en dernière année de Secondaire I. Contrairement au Bade-Wurtemberg, à l'Autriche et à l'Angleterre, où les diplômes de fin d'études secondaires sont des instruments de pilotage et constituent un véritable passeport pour les filières de formation subséquentes, en France (comme en Italie), le Brevet n'a pas ou n'a que très peu cette fonction.

Il y a donc en France une combinaison de deux systèmes: un système de certification peu sélectif et un système d'orientation vers les écoles du Secondaire II auquel on ne peut déroger. Les deux systèmes émanent d'un organisme central, le Ministère de l'Education nationale, et les réglementations qu'il édicte sont impérativement appliquées dans chaque académie.

Le Brevet garantit l'acquisition de connaissances de base et des capacités qui leur sont associées, dans le domaine de la formation générale, tout en tenant compte largement des performances de l'élève dans chacune des différentes disciplines pendant les deux dernières années de Collège. Il a pour l'élève et pour ses parents la valeur d'un bilan, indiquant le niveau de connaissances auquel il est parvenu, les capacités dont il a fait preuve durant ses années de collège, et la façon dont ils s'est comporté. Les directeurs d'établissement et les enseignants ont noté récemment que le Brevet semblait être particulièrement reconnu et apprécié dans les milieux de l'artisanat, du commerce de détail et autres. C'est probablement en relation avec le fait qu'en politique éducative, on redécouvre aujourd'hui les avantages et la valeur pédagogique de l'apprentissage et que l'on est en train de le réhabiliter en tant que voie de formation.

2.2 Bade-Wurtemberg

2.2.1 Articulation du système scolaire et développements récents

Système scolaire 4/(5)6/3

Dans le Bade-Wurtemberg, le Secondaire I comprend six années de scolarité; il est articulé en filières correspondant à différents types d'écoles: *Hauptschule* (établissement d'enseignement général, cinq ans jusqu'en 9^e année), *Realschule* (établissement d'enseignement général, six ans jusqu'en 10^e année), *Gymnasium* (établissement d'enseignement général, 9 ans avec le Sec. II jusqu'en 13^e année), *Sonderschule* (école spéciale), ainsi que des écoles d'un type particulier. Toutes ces écoles secondaires font suite à quatre années de *Grundschule* (école primaire). La durée de la scolarité obligatoire est de 9 ans. Ces dernières années, *Hauptschule* et *Realschule* ont subi un certain nombre de modifications structurelles destinées à renforcer leur profil et, surtout, à améliorer les possibilités de promotion offertes dans le cadre de la *Hauptschule*. Il a été introduit notamment dans les *Hauptschulen*, à partir de la 7^e année, un nouveau cycle de trois ans intitulé *Werkrealschule* (8^e à 10^e année) qui devait permettre une nouvelle différenciation des diplômes de fin d'études du Secondaire I. – Après le premier cycle de l'enseignement secondaire, le deuxième cycle offre une vaste gamme de possibilités d'enseignement. On y trouve des gymnases d'enseignement général et d'enseignement professionnel ainsi que différents types d'écoles professionnelles (écoles professionnelles à temps partiel, écoles professionnelles à plein temps, établissements techniques, avec chaque fois diverses possibilités de spécialisation).

Trois types de certification

Conformément à l'articulation du Secondaire I que nous venons d'esquisser, il existe trois types de certification du Secondaire I désignés sous le terme générique de *Mittleren Abschlüssen*: le *Realschulabschluss (Klasse 10)* – diplôme de fin d'études de la *Realschule* (10^e année), le *Werkrealschulabschluss* – diplôme de fin d'études de la *Hauptschule* passé à l'issue d'une 10^e année scolaire facultative, et le *Hauptschulabschluss (Klasse 9)* – diplôme de fin d'études de la *Hauptschule* (9^e année).

2.2.2 Les trois types de certification et les examens qui leur sont associés

Des certifications réglementées de façon unitaire sur l'ensemble du Land

Les trois types de certification du Secondaire I sont basés sur des examens finaux qui ont lieu dans les différentes écoles mais qui sont réglementés par le Ministère de l'Education et des Affaires culturelles du Land, date des examens, contenu des épreuves et prescriptions relatives à l'évaluation y compris. Tous les élèves qui sont en 10^e année de scolarité dans une *Realschule* ou en 9^e ou 10^e année de scolarité dans une *Haupt-schule* prennent part aux examens finaux. Ces derniers comprennent trois parties, à savoir

- des épreuves écrites, fixées par le ministère,
- des épreuves orales, et
- des épreuves pratiques.

La partie écrite de l'examen a lieu généralement vers la fin de l'année (la plupart du temps dans la première moitié du mois de mai), sur plusieurs jours consécutifs, et moyennant une seule épreuve par jour, tandis que les épreuves orales et pratiques s'étendent en principe jusqu'à la fin du mois de juin. Les examens portent essentiellement sur le programme de la dernière année et sur les connaissances de base acquises au cours des années précédentes.

Organisation des examens par les services centraux de contrôle de l'enseignement et par les établissements scolaires

L'organisation des *épreuves écrites* incombe aux responsables (directeur ou directrice) des établissements scolaires. La surveillance des épreuves est assurée par des enseignants spécialisés dans les disciplines concernées qu'ils désignent à cet effet. L'évaluation des travaux d'examen de chaque classe est assurée par le maître qui enseigne la discipline concernée dans cette classe et par un deuxième enseignant, également spécialisé dans la discipline concernée (deuxième correcteur), nommé par le directeur de l'établissement. S'il y a jusqu'à deux points d'écart entre les notes qu'ils octroient, on fait la moyenne. Si la différence est plus importante, la note définitive est attribuée par le président ou la présidente de la commission d'examen. Les notes des épreuves écrites sont communiquées aux élèves environ une semaine avant l'examen oral, une note insuffisante pouvant être compensée par de bons résultats à l'oral.

Pour les examens de fin d'études des trois types d'établissements concernés, il est constitué des commissions d'examen. Chaque commission comprend un président, son

suppléant, les maîtres responsables des cours dans la classe qui a passé l'examen, les deuxièmes correcteurs et, le cas échéant, d'autres personnes nommées par l'Office responsable des affaires scolaires (au niveau du district). Pour les examens de la *Realschule*, comme pour les examens de la *Werkrealschule*, c'est le représentant de l'Office des affaires scolaires qui préside la commission d'examen et le directeur de l'établissement qui est son suppléant, tandis que pour les examens de la *Hauptschule*, c'est le directeur de l'établissement scolaire concerné qui préside la commission. Pour chacune des différentes disciplines, les membres de la commission d'examen se regroupent en commissions spécialisées comprenant chaque fois un président, le maître qui enseigne la discipline concernée dans la classe examinée et, qui fait passer les examens, et un autre enseignant qui dresse le procès-verbal des délibérations. Le tableau ci-après indique les différentes parties et le contenu des trois examens de fin d'études (options proposées aux élèves incluse):

Tableau 1

	Examens écrits				Examens oraux	Examens pratiques
	Allemand	Anglais	Math.	économie/informatique.		
Diplôme de la Realschule 10 ^e année)	240'	180'	180'	-----	discip. opt. oblig. et 1 ou 2 (max.) autres discip. (selon la discip. 10 à 90') ¹⁾	Les examens oraux peuvent comporter une partie pratique ⁵⁾
Diplôme de la Hauptschule 10 ^e année (Werkrealschule)	240'	180'	240'	180'	Phys. ou Bio./chimie et une discip. choisie parmi 5 autres discip. ²⁾ par élève et par discip. 15' à 180'	Technique ou économie domestique/activités sur textiles 180' ⁵⁾
Diplôme de la Hauptschule (9 ^e année)	135'	120' (ou examen oral)	135'	----	Langue étrangère et une discip. choisie parmi 6 autres discip. ³⁾ ainsi que d'autres discip. ⁴⁾ par élève et par discip. 15'	Technique ou économie domestique/activités sur textile 180' Mu., Sp., AV 20' ⁵⁾

- 1) Elles sont à choisir parmi les disciplines suivantes: religion, morale, géographie, histoire, sciences sociales, physique, chimie, biologie, sport, musique et arts visuels – et en plus, si l'élève le souhaite, parmi les disciplines présentées à l'examen écrit. Pour l'oral, l'élève peut choisir un domaine de préférence dans la discipline concernée ou le sujet d'un travail effectué en cours d'année.
- 2) Ces disciplines sont: religion, histoire/sciences sociales, sport, musique et arts visuels. Dans les trois dernières disciplines citées, il s'agit d'un examen pratique.
- 3) Il est possible de choisir entre: religion, géographie, histoire/sciences sociales, physique, biologie/chimie et économie/informatique.
- 4) Si l'élève le souhaite, il peut choisir parmi les disciplines figurant à l'écrit ou parmi les disciplines de promotion si ses résultats annuels y ont été jugés insuffisants, voire très insuffisants.
- 5) Les examens pratiques peuvent être passés individuellement ou en groupe.

Chaque année, tour à tour, une série de *Realschulen* et de *Hauptschulen* proposent au Ministère de l'Education et des Affaires culturelles du Land des travaux d'examen pour chacune des disciplines figurant à l'écrit. Là, des commissions sont constituées, qui mettent au point les épreuves définitives (p. ex., pour l'examen de la *Realschule*, 8 commissions – une pour chaque discipline – étudient les propositions soumises et formulent à leur tour des propositions parmi lesquelles une commission de sélection choisira les sujets et les travaux d'examen définitifs). Le Ministère de l'Education et des Affaires culturelles doit approuver la version définitive des épreuves ainsi que le mode d'évaluation.

- Diplôme de fin d'études de la *Realschule*: En allemand, il est proposé deux études de textes (l'un en vers, l'autre en prose) et trois commentaires de textes (en relation avec le texte lui-même, en relation avec le sujet traité, et axé sur la capacité de créativité à partir d'un texte imposé). Parmi ces cinq types d'exercices, l'enseignant responsable des cours d'allemand dans la classe examinée en sélectionne quatre, et les élèves à leur tour en choisissent un. – En anglais, l'examen comprend: dictée, compréhension orale et étude de textes. – En mathématiques, il y a une première partie imposée avec des exercices portant sur les savoir-faire mathématiques, et une deuxième partie avec des problèmes à résoudre, l'élève devant en choisir deux sur les trois qui lui sont proposés.
- Diplôme de fin d'études de la *Hauptschule*, 9^e année: L'épreuve d'allemand est une épreuve de rédaction. Il y a 8 sujets au choix; l'enseignant responsable des cours d'allemand en sélectionne quatre, et c'est parmi ces quatre que l'élève fait son choix. En anglais, l'examen écrit comprend: compréhension de texte, vocabulaire (recherche et définition de termes, phrases à compléter, trouver le contraire) et compréhension orale. – En mathématiques, l'examen comporte trois parties: la première partie est une partie imposée et comprend 10 exercices portant sur les savoir-faire mathématiques; dans la deuxième partie, il s'agit également d'exercices d'application; 15 sont proposés, l'enseignant en enlève trois puis l'élève en choisit 10 parmi les 12 qui restent. Enfin, la dernière partie comporte un certain nombre de problèmes à résoudre.
- Diplôme de fin d'études de la *Hauptschule*, 10^e année, (*Werkrealschulabschluss*): En allemand, il est prévu une compréhension de texte, une analyse de texte et un commentaire de texte; en anglais, les épreuves comprennent *compréhension*, *language* (compréhension de mots, synonymes, *passive voice*, notamment), traduction et *Guided Writing*; en mathématiques, les épreuves portent sur les domaines suivants: calcul, statistique, géométrie/trigonométrie, volumes et équations. En économie/informatique, les épreuves écrites comportent généralement des questions sur 5 ou 6 domaines («environnement» et «stabilité économique», notamment); il y a en plus, en complément, un examen pratique sur PC avec des épreuves concernant «la gestion des données, le traitement de textes et les tableurs». Dans la branche «technique», les épreuves portent chaque fois sur un domaine de spécialisation choisi par l'élève, qui peut être: métal, électronique, ou énergie (p. ex., en électronique, il lui faudra élaborer un schéma de principe, effectuer un schéma de montage et deux mesures, puis réaliser un panneau de montage). A cela

s'ajoute quatre ou cinq questions complémentaires. En économie domestique/activités sur textiles, il en va de même. Dans le domaine de spécialisation choisi par l'élève – préparation de repas ou de pâtisseries, ou activités sur textiles – il y a une tâche importante à accomplir et quatre ou cinq questions complémentaires.

Une note dans chaque discipline

Mode d'évaluation: Pour le diplôme de fin d'études de la *Realschule* et de la *Hauptschule*, les résultats des examens écrits et oraux sont évalués par des notes pouvant comporter une décimale, tandis que les résultats de fin d'année sont évalués par des notes exprimées en chiffres ronds. Pour l'examen de fin d'études de la *Realschule*, on calcule la note finale obtenue par l'élève dans chacune des disciplines d'examen en faisant la moyenne de ses résultats annuels et de ses résultats d'examen – l'oral et l'écrit comptant pour autant.

Dans les disciplines où il n'y a pas d'examen, les moyennes annuelles servent de notes finales. Pour l'obtention du diplôme de la *Realschule*, on considère qu'il y a *échec à l'examen* lorsque:

- a) la moyenne des notes est inférieure à 4,0
- b) la moyenne des disciplines présentées à l'examen écrit est inférieure à 4,0
- c) l'élève a obtenu un 6,0 dans une des disciplines présentées à l'écrit, et
- d) des notes insuffisantes n'ont pas pu être compensées

Evaluation d'un niveau global de performances

Pour l'obtention du diplôme de la *Hauptschule*, 9^e année, il est calculé également, pour chaque discipline, la moyenne des épreuves d'examen (orales et écrites) et des résultats annuels, mais les 6 disciplines d'examens comptent triple ($6 \times 3 = 18$) et les 7 disciplines restantes sont coefficient 1 seulement. La somme des deux catégories de notes permet d'obtenir la note finale (en divisant par 25). On considère qu'il y a *échec à l'examen* si cette note est inférieure à 4,4 – si les performances ont été jugées insuffisantes (*mangelhaft*) dans une des disciplines d'examen, – si l'élève s'est vu attribuer une note inférieure à *ausreichend* (suffisante) dans plus de trois disciplines déterminantes, une seule note insuffisante (*mangelhaft* = 6) comptant en l'occurrence autant que deux *ungenügend* (pas satisfaisant = 5). Pour l'obtention du diplôme de la *Hauptschule*, 10^e année (*Werkrealschule*), la réglementation des examens diffère sur deux points seulement: il n'y a pas de pondération des disciplines d'examen et ces dernières sont quelque peu différentes (voir également le tableau récapitulatif). On considère que *l'examen est réussi* lorsque la moyenne des notes obtenues dans les disciplines déterminantes pour la réussite de l'examen est de 4,0 ou plus, lorsque l'élève n'a obtenu aucune note insuffisante (*ungenügend* = 6) dans les disciplines principales (allemand, anglais, mathématiques, introduction à la vie professionnelle) et lorsqu'il n'a aucune note inférieure à *ausreichend* (suffisant = 4) dans les disciplines déterminantes. Le système autorise cependant certaines compensations: un 6 (mais pas dans une discipline principale cependant), peut être compensé par un 1 ou par deux 2 dans une ou deux

disciplines déterminantes pour la réussite de l'examen; un 5 dans une discipline principale peut être compensé par un 2 dans une autre discipline principale, et un 5 dans une autre discipline par un 2 ou par deux 3 dans des disciplines déterminantes pour la réussite de l'examen. Il n'y a pas de tests ou d'examens préliminaires, mais des révisions du programme des examens sont effectuées dans le cadre de l'enseignement usuel.

2.2.3 Les certifications et les débouchés qui leur sont rattachés

Accès à une place d'apprentissage, aux écoles professionnelles et aux gymnases

Le *diplôme de fin d'études de la Realschule* donne accès à une place de formation dans le cadre du système dual ainsi qu'aux écoles professionnelles (à plein temps, à temps partiel et complémentaires). Un diplôme de fin d'études de la *Realschule* d'un bon niveau permet aussi d'accéder au degré supérieur des gymnases (2^e cycle de l'enseignement secondaire), bon niveau signifiant: au moins deux fois *gut* (bien) et une fois *befriedigend* (satisfaisant) dans les disciplines principales, une moyenne de 3,0 dans toutes les disciplines déterminantes pour la réussite de l'examen et la note *gut* (bien) dans une deuxième langue étrangère. Pour avoir accès aux *beruflichen Gymnasien* (établissements d'enseignement secondaire à orientation professionnelle, 3 années de scolarité) il faut une moyenne de 3,0 minimum dans les disciplines principales et, dans chacune d'elles, une note équivalente ou supérieure à *ausreichend* (suffisant). Les mêmes conditions prévalent pour accéder à un *Berufskolleg* (établissement secondaire d'enseignement professionnel, deux années d'études). Ce dernier débouche sur la *Fachhochschulreife* (qualification donnant accès aux *Fachhochschulen*, établissements d'enseignement supérieur à orientation professionnelle) et les deux précédents sur la *allgemeine Hochschulreife* (qualification générale donnant accès à l'enseignement supérieur = maturité) ou la *fachgebundene Hochschulreife* (qualification donnant accès à l'enseignement supérieur dans la limite de certains programmes; voir tableau 2). Parmi les élèves qui fréquentaient une *Realschule* en 1993/94, 97,9% ont été diplômés en fin d'année. Quelque 28% d'entre eux sont entrés dans un gymnase à orientation professionnelle.

Prise en compte de bons résultats au diplôme de fin d'études de la Hauptschule à la fin de l'apprentissage

L'obtention du diplôme de fin d'études de la *Hauptschule* (9^e année) permet d'accéder à la formation professionnelle organisée dans le cadre du système dual. C'est ce que font d'ailleurs la majorité des lauréats de la *Hauptschule*. L'obtention de ce diplôme avec une note globale de 2,5 et plus permet par ailleurs d'obtenir, au terme d'une formation dans une profession reconnue (examen de la Chambre des métiers et certificat de l'école professionnelle, 2,5 et plus également), un *Mittlerer Abschluss* diplôme équivalant au diplôme de fin d'études de la *Realschule*. – Dans la mesure où les élèves suivent encore, pendant ou après leur formation professionnelle, des cours complémentaires d'anglais (120 heures) et de mathématiques (90 heures) ils se donnent

Tableau 2: Système de certification aux degrés secondaires I und II dans le Bade-Wurtemberg

Source: Texte d'information tiré de la série«Dokumentation» n° 3, 1994, Ministerium für Kultus und Sport des Landes Baden Württemberg

la chance de pouvoir fréquenter un *Berufskolleg*, lequel débouche sur la *Fachhochschulreife*. Il est également possible, moyennant une formation professionnelle préalable, d'obtenir un *Mittleren Abschluss* par une année d'études couronnées de succès dans une *Berufsaufbauschule* (établissement professionnel complémentaire). Enfin, toujours avec le diplôme de fin d'études de la *Hauptschule* on peut, moyennant certaines conditions (3 de moyenne générale dans les disciplines suivantes: allemand, mathématiques et anglais, un 3 étant exigé en allemand), avoir directement accès à une

Berufsfachschule (école professionnelle à plein temps, deux années de scolarité) qui conduit également au *Mittleren Abschluss*. Ces trois voies d'accès à une même certification – le *Mittlere Abschluss* – sont généralement présentes dans les quatre catégories d'écoles professionnelles – industrie et artisanat, commerce, économie domestique/santé/travail social, et agriculture. De ce fait, un bon niveau au diplôme de fin d'études de la *Hauptschule*, 9^e année, constitue un atout supplémentaire pour la poursuite de la formation, et ainsi, enseignement général (diplôme de fin d'études de la *Hauptschule*) et enseignement professionnel (apprentissage, école professionnelle) contribuent de la même façon à la certification.

De plus, l'obtention du diplôme de la *Hauptschule* est aussi une condition préalable indispensable pour pouvoir présenter l'examen de maîtrise dans le domaine professionnel choisi. Parmi les élèves qui ont pris part aux examens de la *Hauptschule* en 1992/93, à l'issue de leur 9^e année de scolarité, 97,2% ont obtenu le diplôme.

Le diplôme de fin d'études de la *Hauptschule*, 10^e année (= *Werkrealschulabschluss*) est un diplôme équivalant au diplôme de fin d'études de la *Realschule* et offre donc en principe les mêmes possibilités d'accès aux filières de formation générale et professionnelle du Secondaire II. 96,8% des élèves qui ont pris part aux examens de la *Hauptschule* en 1992/93, à l'issue d'une 10^e année de scolarité, ont obtenu le diplôme.

Perméabilité, 2^e voie de formation

Aux trois types d'examens de fin d'études du premier cycle de l'enseignement secondaire précédemment évoqués viennent s'ajouter chaque fois des examens pour les «candidats externes», tels les immigrés/rapatriés, les adolescents d'origine étrangère et surtout les jeunes adultes. Ces derniers souhaitent rattraper le niveau d'un diplôme de *Realschule* ou de *Hauptschule* parce qu'ils en ont besoin pour la carrière professionnelle qu'ils envisagent et ils s'y préparent dans le cadre de cours du soir offerts par les établissements de formation continue notamment.

2.2.4 Généralités et évaluation

Les trois types de *Mittlere Abschluss* que nous venons de décrire ont ceci en commun qu'à travers des examens dans 6 ou 7 disciplines, et parfois plus (options), ils garantissent une formation générale relativement large. En même temps, de par la possibilité de choisir les disciplines d'examen parmi des groupes de disciplines (= disciplines optionnelles obligatoires) et, pour les élèves de la *Hauptschule*, de par la présence d'épreuves pratiques dans des disciplines en relation avec leur domaine d'activité professionnelle, il est tenu compte des capacités, intérêts et points forts de chacun des élèves – ce qui n'est pas le cas dans les systèmes de certification que connaissent la France et l'Italie, ou dans une faible mesure seulement. De plus, dans le cas des diplômes de fin d'études de la *Hauptschule* (9^e et 10^e années), un système de calcul approprié permet, comme en France, d'attester un niveau général de performances sans

que les points forts ou les éventuelles faiblesses de l'élève dans les autres disciplines (non soumises à un examen) apparaissent dans le diplôme qui lui est délivré. Par ailleurs, de bon résultats au diplôme de fin d'études de la *Hauptschule* (9^e année) augmentent encore la valeur de ce diplôme de par le fait qu'il en sera tenu compte pour l'obtention d'un *Mittleren Abschluss* dans une école professionnelle. C'est, là encore, un élément positif au niveau de la motivation et du comportement de bien des élèves durant leurs deux dernières années de *Hauptschule*.

Prédominance de l'appréciation des performances dans chaque discipline au niveau du choix des disciplines d'examen – Accueil fait aux différentes certifications

Dans l'ensemble, comparé à l'Italie, le système de certification mis en place dans le Bade-Wurtemberg met l'accent sur l'appréciation des performances dans chaque discipline, dans le cadre d'une évaluation de type essentiellement sommatif. La forme des examens de diplôme est sans cesse renouvelée; il est prévu par exemple, dans le cadre des examens pratiques de chimie, physique et technique comptant pour l'obtention du diplôme de la *Realschule*, d'intégrer un travail annuel qui pourrait compter pour moitié dans la note d'examen.

Le diplôme de fin d'études de la *Realschule* est très demandé dans l'industrie, l'artisanat, l'administration et le domaine commercial. Il est attractif parce qu'il permet à la fois d'accéder à des carrières professionnelles de haut niveau et, si l'on satisfait à certains critères de performances, d'accéder aussi, sans perdre de temps, à des voies de formation menant à l'obtention d'un diplôme qui conduit à l'enseignement supérieur. Comme on dit dans les milieux scolaires, «il roule tout seul». On peut dire la même chose, d'ores et déjà, du diplôme de la *Werkrealschule* (diplôme de fin d'études de la *Hauptschule*, 10^e année) introduit ces dernières années. Il s'agit d'un *Mittleren Abschluss* qui équivaut au diplôme de fin d'études de la *Realschule* et qui met l'accent sur les capacités et qualifications dans les domaines technique, économique et social. Ce nouveau diplôme, et celui de la *Hauptschule*, 9^e année, réintroduit il y a 11 ans environ, ont contribué de manière décisive à rehausser le prestige de la *Hauptschule* et accroître les chances des élèves qui en sont issus pour la suite de leur parcours de formation. Ils sont demandés par les entreprises, ils bénéficient tous deux d'une opinion favorable de la part du public, et ils ont servi d'aiguillon aux enseignants, les incitant à renouveler leurs efforts.

Une autre façon de parvenir jusqu'à l'Abitur (= maturité)

Parce qu'ils offrent des possibilités de raccordement avec les filières de formation générale ou professionnelle de haut niveau du 2^e cycle secondaire, ces trois types de certification du Secondaire I constituent pour bien des élèves une alternative aux filières de formation qui conduisent directement à l'Abitur.

2.3 Bavière

2.3.1 Particularités du système scolaire

Système scolaire 4/5(6)/3

Le système scolaire bavarois connaît au degré secondaire I la même articulation que celui du Bade-Wurtemberg. La différence essentielle réside dans le fait que la *Realschule* (établissement secondaire d'enseignement général) ne commence qu'à partir de la 7^e année de scolarité et que les matières optionnelles obligatoires (les cours sont obligatoires mais portent sur une matière choisie par l'élève) sont de nature quelque peu différente. Ces dernières sont introduites à partir de la 8^e année dans trois domaines: le domaine mathématiques-sciences naturelles-technique, le domaine économie, et un troisième domaine qui offre différentes spécialisations: musique, économie domestique, domaine social. De plus, à partir de la 8^e année, le français ou l'informatique peuvent être choisis à la place de certaines disciplines. Il a été introduit récemment à titre d'essai, dans 37 écoles, un type de *Realschule* qui s'étend sur 6 ans, les disciplines optionnelles obligatoires commençant alors dès la 7^e année de scolarité. Au niveau du *Gymnasium* (établissement d'enseignement général à exigences élevées) les orientations sont les suivantes: classique (sciences humaines), langues modernes, mathématiques-sciences naturelles, musique, sciences économiques et sociales. Un secondaire II extrêmement diversifié fait suite au degré secondaire I. Il comprend, outre les *Gymnasiale Oberstufen* (degrés supérieurs du gymnase, enseignement général), différents types d'écoles professionnelles ou techniques à plein temps ou à temps partiel, voire complémentaires: *Berufsschulen*, *Berufsfachschulen* et *Fachschulen*, *Fachoberschulen* et *Berufsoberschulen* (ces dernières offrant différentes orientations: technique, économie agricole, économie et économie domestique, études sociales), et *Fachakademien*.

Comme dans le Bade-Wurtemberg, il y a en Bavière différents types de certifications au degré secondaire I, avec parfois des dénominations différentes.

2.3.2 Un système différencié de certifications du Secondaire I

Outre le diplôme de fin d'études de la *Realschule*, il existe quatre types de certifications différentes à la fin de la *Hauptschule*:

- le *erfolgreiche Hauptschulabschluss* (9^e année)
- le *qualifizierende Hauptschulabschluss* (abréviation: *Quali*)
- le *Mittlere Schulabschluss* de la *Hauptschule* (10^e année); encore expérimenté actuellement, et
- le *qualifizierte berufliche Bildungsabschluss* (abréviation: *Quabi*)

Le caractère des certifications (essentiellement bilan de performances incluant les résultats de fin d'année), les composantes de l'examen et les réglementations officielles

sont en principe similaires à ce qui a été décrit pour le Bade-Wurtemberg. Toutefois, pour le diplôme de la *Realschule*, les possibilités de choix et de combinaison des disciplines sont plus grandes encore. Cela vaut aussi pour le *qualifizierenden Hauptschulabschluss*.

Réglementation unitaire des examens sur l'ensemble du Land

A l'exception du *erfolgreichen Hauptschulabschlusses* qui repose sur les résultats de fin d'année dans toutes les disciplines (les notes obtenues devant satisfaire aux conditions générales de promotion), toutes les autres certifications sont liées à des examens (ou, dans le cas du *qualifizierenden Hauptschulabschluss*, à une procédure d'évaluation particulière). Ces examens ont lieu dans les différentes écoles, mais la forme et le déroulement des examens sont réglementés par le Ministère de l'Education et des Affaires culturelles. Pour l'examen de la *Realschule*, et pour toutes les matières figurant à l'écrit, les sujets et les épreuves d'examen sont également fournis par le ministère. C'est la même chose pour l'examen de la *Hauptschule* en ce qui concerne l'allemand, les mathématiques, l'anglais et la langue maternelle (pour les enfants d'immigrés), mais pour toutes les autres disciplines qui font l'objet d'une épreuve écrite, sujets et travaux d'examen sont élaborés par les écoles elles-mêmes.

Durant la semaine d'examen – dont la date est fixée par le ministère et qui est donc la même pour toutes les écoles – tous les élèves passent les mêmes épreuves, à raison d'une seule épreuve écrite par jour. Comme dans le Bade-Wurtemberg, l'école a, dans certaines disciplines et dans certaines parties des examens, une possibilité de choix limitée en ce qui concerne les sujets et les devoirs d'examen; pour l'examen de fin d'études de la *Realschule*, il n'y a qu'en allemand que l'élève a trois sujets au choix. Les examens oraux et les examens pratiques sont organisés par les différentes écoles en fonction de directives émanant du ministère. Il est constitué pour l'ensemble des examens une commission de contrôle dont la composition est semblable à la commission d'examen du Bade-Wurtemberg. Le tableau ci-après indique quelles sont les disciplines d'examen et quel est le temps imparti pour les différentes épreuves.

Tableau 3:

	Examens écrits en					examen oral	examen pratique
	Alld.	Angl.	Math.	intr. au monde du travail	Groupes de disciplines optionnelles obligatoires		
<i>Real-schulabschluss</i>	240'	120'	voir colonne 5	----	une des combinaisons – math. I et physique 150' 120' – math. II et comptabilité 150' 120' – math. II et une discip. opt. oblig. 150' 90-120' 1)	facultatif par discip. minim. 10' 2)	parmi les discip. opt. oblig. du groupe III dans une des discip. éduc. artistique, activités créatrices, économie domestique 240'
<i>Qualifizierender Hauptschulabschluss</i> (9 ^e année) (<i>Quali</i>) encore au stade de l'expérimentation	180'	angl. unique ment 90' au choix voir colonne 6	100'	60'	1 discip. parmi: phy/ch., bio, hist., géo., sciences sociales, sciences de l'éducation, durée 45' ou si l'anglais n'a pas été choisi, une des discipl. sus-mentionnées et deux discip. de créativité, voir dernière colonne. 3) - en éco. domest. examen écrit 30'	angl. 15' (plus 10' en alld. et en math.) selon le choix: sport 10' et év. en éduc. art./act. créat., dessin techn. et travaux sur textile	si l'anglais n'est pas choisi, 2 des discipl. de créativité: act. créat. dessin techn. 240' trav. sur text. 150' éco. domest. 150' 4) dactyl./sténo. 5) musique 90', sport 10' éd. art. 150' Informatique 120'
<i>Hauptschulabschluss</i> 10 ^e année (encore au stade de l'expérimentation)	200'	120'	150'	----	dans une discipline opt. oblig. concernant la technique professionnelle (voir dernière colonne)	all. colloque 15' angl. 15' et autres disciplines facultatives 6)	une des discip. opt. oblig. 7) technique industrielle 240' bureautique commerciale 110' économie domestique 180'
<i>Qualifizierter berufl. Bildungsabschluss</i> (<i>Quabi</i>)	Il peut être atteint – avec un qualifizierenden <i>Hauptschulabschluss</i> (voir ci-dessus) – après 2 ou 3 années d'apprentissage, et des résultats supérieurs à la moyenne aux examens de fin d'apprentissage (moyenne de 2,5 aux examens prof. pratiques; pas d'examen théorique) – connaissances satisfaisantes en anglais						

- 1) Soit une des disciplines suivantes: arts, activités créatrices, économie domestique, introduction aux sciences sociales, ou français, dans le cas d'un enseignement élargi du français.
- 2) Lorsque dans une discipline d'examen il y a un point d'écart entre la note d'examen et la moyenne annuelle et que la commission d'examen envisage de prendre la plus mauvaise note comme note

globale définitive, et lorsque les performances dans une discipline de promotion, qui n'est pas une discipline d'examen, ont été évaluées par un 5 ou un 6. Par ailleurs, un examen oral est obligatoire lorsque, selon la commission d'examen, le niveau de performances ne semble pas clairement établi sur la base des résultats annuels et des résultats des épreuves écrites ou orales et écrites.

- 3) On peut aussi choisir informatique à la place d'une discipline de créativité.
- 4) En économie domestique, l'examen comporte une partie orale et une partie écrite.
- 5) Il y a des réglementations spéciales pour la sténographie et la dactylographie.
- 6) Pour les disciplines facultatives, même chose qu'au point 2.
- 7) La durée indiquée est une durée globale qui inclut le temps réservé à l'examen écrit dans chacune des disciplines. Ces derniers durent 30 minutes par discipline.

Notes finales/notes globales et évaluation globale

Une note globale dans chaque discipline

Comme dans le Bade-Wurtemberg, le *diplôme de fin d'études de la Realschule* ne repose pas sur une évaluation globale. Dans la notation des travaux écrits, on s'efforce de parvenir à un maximum de concordance entre les notes octroyées par les différents correcteurs; dans bien des cas, c'est le président de la commission d'examen qui tranche (lui, ou la personne qu'il a mandatée). Lors des épreuves orales, les prestations des élèves sont évaluées par le maître responsable des cours dans la discipline concernée et par un deuxième enseignant. Les notes de l'écrit comptent double (coefficient 2), les notes de l'oral comptent pour 1 seulement, quant aux disciplines dans lesquelles la note obtenue sanctionne à la fois un examen écrit et un examen pratique, elles sont affectées du coefficient 2 également. Dans chaque discipline d'examen, la note finale est obtenue à partir de la note d'examen et de la moyenne annuelle (figurant sur le bulletin scolaire). Dans les disciplines non soumises à examen, c'est la moyenne de l'année qui fait office de note finale. Il y a échec à l'examen si l'élève a obtenu un 6 dans une discipline de promotion – ou un 5 dans deux disciplines de promotion, et qu'il n'est pas possible, dans les deux cas, de compenser avec de meilleures notes dans d'autres disciplines – et si sa note finale d'allemand est un 6.

Evaluation d'un niveau général de performances

Pour le *qualifizierenden Hauptschulabschluss*, il y a, pour une même discipline, évaluation des performances des élèves à l'oral et à l'écrit, et les notes obtenues dans les disciplines d'examen sont ajoutées aux résultats annuels, celles d'allemand, d'anglais et de mathématiques comptant double. Le total de ces notes (soit 6 x 2 et 4 x 1 ou 4 x 2 et 8 x 1) est divisé par 16 pour obtenir la moyenne générale de l'élève sur l'ensemble des disciplines. A partir d'un minimum de 3,0 (il n'est pas tenu compte du deuxième chiffre après la virgule), le *qualifizierende Hauptschulabschluss* est réussi.

Une note globale dans chaque discipline

Pour l'obtention du *Hauptschulabschluss*, 10^e année, il n'y a pas d'évaluation globale des performances réglementée de façon formelle comme pour le *qualifizierenden*

Hauptschulabschluss; c'est la commission d'examens qui décerne le diplôme en se fondant sur les notes globales obtenues dans les disciplines d'examen (dans lesquelles entrent les résultats annuels et les résultats des examens). En l'occurrence, le *Mittlere Abschluss* (terme générique désignant la qualification décernée à l'issue de la 10^e année) n'est pas réussi si l'élève a obtenu un 6 dans une discipline déterminante pour l'obtention de la certification ou un 5 dans deux disciplines déterminantes, sachant que le 6 peut être compensé par un 1 et le 5 par deux 2 ou trois 3 dans des disciplines déterminantes. Mais en aucun cas le *Mittlere Abschluss* ne peut être obtenu avec un 6 en allemand.

L'obtention du *qualifizierten Beruflichen Bildungsabschluss* introduit à partir de l'année scolaire 1994/95 dépend de la réussite à l'examen de la *Hauptschule*. Il présuppose l'obtention d'un *qualifizierender Hauptschulabschluss*, exige des résultats supérieurs à la moyenne au certificat de fin d'études de la *Berufsschule* ou de la *Berufsfachschule* (école professionnelle à plein temps ou à temps partiel), des connaissances satisfaisantes en anglais ainsi que la réussite aux examens de fin d'apprentissage.

On peut présenter une deuxième fois seulement l'examen de fin d'études de la *Realschule*, en redoublant la dernière année de scolarité ou en tant que candidat «externe» (sans redoublement de classe). On peut par contre présenter plusieurs fois les diplômes de fin d'études de la *Hauptschule*, sans que cela soit nécessairement en relation avec un redoublement de classe.

2.3.3 Débouchés – caractéristiques et évaluation du système de certification du Secondaire I

Accès à une place d'apprentissage, aux écoles professionnelles et aux gymnases

Comme dans le Bade-Wurtemberg, le certificat de la *Realschule* donne accès aux filières de formation professionnelles de haut niveau du Secondaire II: à travers une *Berufsfachschule* (école professionnelle à plein temps) ou le système de formation professionnelle en alternance (système dual), il conduit à une *Fachschule*, *Fachakademie* ou *Berufsoberschule* (formations professionnelles complémentaires) et, ensuite, à l'enseignement supérieur, ou d'abord au *Kolleg* (établissement offrant aux adultes ayant une qualification professionnelle des cours du niveau du gymnase et la possibilité d'acquérir la *Allgemeine Hochschulreife*), puis à l'enseignement supérieur. Ce diplôme permet par ailleurs, en passant par des classes de transition, (ce qui nécessite une année scolaire supplémentaire) d'entrer en 11^e année du gymnase, et, en passant par des classes de raccordement, d'entrer en 12^e année du gymnase, ou encore, par l'intermédiaire d'un examen d'admission, d'entrer en 11^e année du gymnase. Moyennant une moyenne de 1,5 minimum dans les disciplines principales du type de gymnase choisi par l'élève, il est possible en effet d'accéder directement à ce gymnase, en 11^e année. (Le groupe des disciplines principales est fonction du type de gymnase.) La majorité des bons élèves de la *Realschule* (soit entre 15 et 20% chaque année) entre dans une *Fachoberschule* (établissement secondaire d'enseignement technique) à l'issue du Secondaire I.

Les mêmes chances de promotion pour les élèves de la Hauptschule (= écoles à exigences de base en Suisse)

L'obtention du *qualifizierenden Hauptschulabschlusses* permet d'accéder à certaines *Berufsfachschulen* (écoles professionnelles à plein temps) et (pour ceux qui ont déjà terminé une formation professionnelle) à une *Berufsaufbauschule* (établissement d'enseignement professionnel complémentaire). A la fin de l'année scolaire 1993/94, 60% des élèves de la *Hauptschule* (9^e année) ont obtenu un *qualifizierenden Hauptschulabschluss*. L'obtention de ce diplôme leur donne la possibilité d'accéder à la 10^e année scolaire facultative de la *Hauptschule* pour obtenir le *Mittleren Abschluss* sans perdre une année. Les conditions d'accès sont les suivantes: une moyenne globale de 2,0 en allemand, mathématique et anglais ou présenter un examen d'admission, avec, officiellement, de bonnes chances de succès. C'est ainsi qu'il est donné en Bavière à tous les élèves qui ont les capacités et la volonté nécessaires la même possibilité de promotion que celle qui a été créée dans le Bade-Wurtemberg à travers les trois années de *Werkrealschule*. – Le *qualifizierte Berufliche Bildungsabschluss* – créé récemment – est aussi un *Mittlerer Abschluss*, équivalant au diplôme de fin d'études de la *Realschule*; il offre les mêmes possibilités d'accès aux filières de formation subséquentes et offre par conséquent les mêmes chances au niveau du Secondaire II. Jusqu'ici, il n'a suscité que des réactions positives.

Il est important dans ce contexte que des résultats supérieurs à la moyenne au certificat obtenu à la fin de la *Berufsschule* (école professionnelle à temps partiel) permettent également de se voir conférer le *Mittlere Abschluss*, à condition que l'on ait des connaissances satisfaisantes en anglais – correspondant au niveau de cinq années d'enseignement (la note 3 en 9^e année étant considérée comme suffisante) – et que l'on puisse attester que l'on a terminé avec succès la formation professionnelle initiale. On pourra obtenir un *Mittleren Schulabschluss* dans les mêmes conditions après un minimum de deux années de formation dans une *Berufsfachschule* ou après trois années dans une *Wirtschaftsschule*. Indépendamment de cela, le *Mittlere Schulabschluss* peut aussi être obtenu à travers le certificat de fin d'année de la 10^e année de gymnase, assorti d'une promotion en 11^e année (cela vaut aussi pour le Bade-Wurtemberg), à travers le certificat délivré par une *Fachschule (Fachschulreife)*, et à travers celui de la filière A des anciennes écoles professionnelles spécialisées dans le domaine industriel, commercial et agricole.

Prédominance de l'appréciation des performances dans chaque discipline au niveau du choix des disciplines d'examen

Le système de certification du secondaire I bavarois peut être caractérisé et évalué de la même façon que celui du Bade-Wurtemberg. Comme nous l'avons déjà mentionné au départ, il est, de par sa forme et sa structure, sans doute plus différencié encore. Pour le *Realschulabschluss* et le *qualifizierenden Hauptschulabschluss* notamment, les élèves ont encore plus de possibilités de choix que dans le Bade-Wurtemberg.

Des certifications bien accueillies

Les deux types de certifications sont reconnus et appréciés au sein de la population, comme dans les milieux économiques et industriels ou dans l'administration et le domaine des services. Dans cette période de récession et de changements structurels que connaissent aujourd'hui les entreprises, ils sont même particulièrement prisés. Pour les élèves des *Hauptschulen* et des *Realschulen* ces certifications constituent indubitablement un atout sérieux et de solides chances de succès dans les filières de formation subséquentes, jusqu'à la *Fachhochschule* (établissement d'enseignement supérieur à orientation professionnelle) et l'université.

2.4 Autriche

2.4.1 Le système scolaire et ses particularités

Système scolaire: 4/4/4(5) Secondaire I à deux filières

Contrairement à la plupart des pays de l'Union européenne, le premier cycle de l'enseignement secondaire en Autriche ne dure que quatre ans (de la cinquième à la huitième année de scolarité). Par ailleurs, à la différence des systèmes scolaires du Bade-Wurtemberg et de la Bavière, où le premier cycle de l'enseignement secondaire comprend trois filières, le Secondaire I en Autriche n'en comporte que deux si l'on fait abstraction de la *Sonderschule* (école spéciale) et de la *Volksschuloberstufe* (cycle supérieur des écoles primaires), ce dernier type d'école étant toutefois extrêmement rare. Ainsi il n'y a pour le degré secondaire I en Autriche que deux types d'écoles: les *Hauptschulen* (établissements d'enseignement secondaire général à exigences de base) et les *Gymnasien* (gymnases). Comme, en règle générale, la scolarité obligatoire s'étend sur neuf ans, l'élève fera sa dernière année de scolarité, à savoir sa neuvième année, au niveau secondaire II en fréquentant pendant 1 an, soit une école préprofessionnelle (*Polytechnischer Lehrgang*), soit une établissement d'enseignement secondaire professionnel moyen (*Berufsbildende Mittlere Schule = BMS*) ou une établissement d'enseignement secondaire professionnel supérieur (*Berufsbildende Höhere Schule = BHS*), soit une école de formation générale du second degré (*Allgemeinbildende Höhere Schule = AHS*; c.-à-d. le gymnase ainsi que l'*Oberstufenrealgymnasium*, une forme séparée du deuxième cycle secondaire de l'enseignement secondaire général). Les élèves handicapés suivent leur neuvième année de scolarité à la *Sonderschule*.

Au premier degré de l'enseignement secondaire, il n'y a pas de cycle d'orientation. L'orientation des élèves se fait sur la base des résultats obtenus à la fin de la quatrième année de scolarité, figurant dans le bulletin de fin d'année et de fin de scolarité de la *Volksschule* (école primaire). Suivant ces résultats, les élèves sont guidés soit vers une *AHS*, soit vers la *Hauptschule*.

Admission aux *AHS* en cas de très bons ou de bons résultats en allemand (lecture) et en mathématiques, dans certains cas également, si l'élève a obtenu des résultats satisfaisants

dans ces deux disciplines et que les résultats dans les autres disciplines soient également jugés positifs. Lors de l'entrée à la *Hauptschule*, le bulletin de l'élève ne doit pas présenter de note insuffisante (5) dans l'une des disciplines obligatoires, les résultats étant sinon considérés comme insuffisants pour passer de la 4^e à la 5^e classe.

Comparée au Bade-Wurtemberg et à la Bavière, l'offre de branches à option au sein de la *Hauptschule* est très limitée en Autriche. A partir de la 5^e année de scolarité, chaque élève doit choisir entre les «travaux manuels techniques» et les «travaux manuels textiles». Depuis peu, les *Hauptschulen* disposent – sur les quatre années de scolarité – de 16 heures de cours qui peuvent être conçues librement dans le cadre de l'autonomie scolaire et pour lesquelles elles peuvent introduire des matières obligatoires dites alternatives. De plus, les élèves des *Hauptschulen* ont la possibilité – dans le cadre de l'horaire subsidiaire (non autonome) – de choisir une des cinq disciplines facultatives (latin, langues vivantes, dactylographie, sténographie, langue maternelle) et de participer – également à titre facultatif – à des exercices pratiques dans environ 16 disciplines.

Il existe en Autriche trois types de gymnases: le *Gymnasium* axé sur le latin et le grec, le *Realgymnasium* qui prévoit le latin ou une 2^e langue étrangère et plus de mathématiques et de disciplines scientifiques ainsi que le *Wirtschaftskundliche Gymnasium* axé sur les branches économiques, comme par exemple l'économie d'entreprise et l'économie politique. Ces trois types de gymnases proposent 6 à 8 branches à option réparties sur 8 (*Gymnasium*), 10 (*Realgymnasium*) ou 12 heures hebdomadaires (*Wirtschaftskundliches Gymnasium*). L'*Oberstufenrealgymnasium* qui dure 4 ans applique une réglementation similaire.

2.4.2 Pas d'examen de fin d'études secondaires du premier cycle mais une réglementation de l'accès au deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Cinq types de formations subséquentes pour les élèves à la Hauptschule

En raison de la tradition et du développement scolaires en Autriche, il n'existe pas d'examen de fin d'études secondaires du premier cycle. Cela est entre autres dû au fait qu'aucune forme d'examen final n'a vraiment pu s'imposer au niveau de la *Hauptschule*. Cependant, on attache une certaine importance au certificat de fin d'année et de fin d'études délivré par les *Hauptschulen* car, sans ce certificat, un élève n'a accès ni à une *BHS* (établissement d'enseignement secondaire professionnel supérieur) ni à une *BMS* (établissement d'enseignement secondaire professionnel inférieur). Par ailleurs, ce certificat constitue une condition d'accès à certains emplois (p. ex. dans le domaine des services publics, des PTT, etc.). Après la *Hauptschule*, les cinq filières de formation suivantes s'offrent à l'étudiant: 1. Le *Polytechnischer Lehrgang* qui dure un an, 2. La *Berufsbildende Mittlere Schule (BMS)* d'une durée de un, deux, trois ou quatre ans, 3. les *Bildungsanstalten für Sozialpädagogik* et les *Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik* (écoles normales pour les éducateurs et éducatrices et les maîtres et maîtresses d'écoles enfantines) d'une durée de 5 ans, 4. la *Berufsbildende Höhere Schule (BHS)* qui dure 5 ans et 5. l'*Oberstufenrealgymnasium* qui dure 4 ans. L'accès aux différentes

filières est réglé par un «système d'entrée». Ce système consiste à ne prendre en considération que les prestations positives fournies par l'élève au cours de sa dernière année de la *Hauptschule* (c.-à-d. sa huitième année), prestations qui constituent ainsi les seuls critères d'admission aux différentes filières.

Aucune exigence particulière n'est requise pour accéder à l'année préprofessionnelle (*Polytechnischer Lehrgang*). L'école préprofessionnelle permet à de nombreux élèves d'effectuer leur dernière année de scolarité obligatoire, voire une dixième année facultative post-obligatoire. Par ailleurs, cette année de scolarité constitue également pour eux une année d'orientation ou de préparation avant qu'ils n'amorcent leur formation professionnelle (système de formation mixte). A cet effet, l'élève a la possibilité de se spécialiser dans l'un des quatre domaines suivants: scientifique, économique, social et agricole.

Au lieu d'entrer à l'école préprofessionnelle (*Polytechnischer Lehrgang*), de nombreux élèves ayant terminé la *Hauptschule* optent pour une formation d'une année (9^e année de scolarité) dans une *BMS* ou dans une *BHS*. Ainsi seuls les élèves faibles et possédant plutôt des aptitudes manuelles choisissent le *Polytechnischen Lehrgang*.

Admission au gymnase sans examen en cas de bon certificat de fin d'études de la Hauptschule

Pour pouvoir entrer à l'*Oberstufenrealgymnasium* (durée de quatre ans; 12 ans de scolarité en tout), il y a deux possibilités:

1. Admission sans examen d'entrée: les élèves qui veulent entrer au gymnase en huitième année doivent avoir obtenu dans leur certificat de fin d'année et de fin d'études des résultats correspondant au niveau *AHS* (école de formation générale du second degré) en allemand, anglais et mathématiques (disciplines obligatoires à niveaux) s'ils font partie du groupe d'aptitudes dit «supérieur»; pour les élèves du groupe d'aptitudes inférieur, aucune de ces trois notes ne doit être inférieure à 2 tandis que toutes les autres notes doivent au moins avoir obtenu la mention «satisfaisant».
2. Si les exigences mentionnées au point 1 ne sont pas remplies, l'intéressé a la possibilité de se présenter à l'examen d'admission du gymnase qu'il souhaite fréquenter.

Les examens d'admission au gymnase

L'examen d'admission est subdivisé en épreuves écrites (durée: 1 heure) et épreuves orales (durée: 15 à 30 minutes). Les disciplines examinées sont l'allemand et l'anglais. Il est également possible de faire passer des examens oraux aux candidats dans les autres branches obligatoires. Les examens d'admission ainsi que les thèmes et les questions d'admission sont conçus de manière décentralisée par les différents gymnases qui déterminent ainsi leurs propres critères d'admission.

Pour que l'intéressé puisse entrer dans une *BMS*, il faut que le certificat qu'il a obtenu dans une *Hauptschule* ou une *AHS* à la fin de sa 8^e année de scolarité soit suffisant. Est suffisant tout certificat ne comportant aucune note insuffisante.³ Le système de promotion autrichien ne connaît pas les réglementations de compensation (où la note «insuffisant» obtenue dans une discipline peut p. ex. être compensée par la note «bien» obtenue dans une autre discipline). (Il est toutefois possible de répéter l'examen, si l'élève obtient deux notes insuffisantes; si après la répétition de l'examen, l'une de ces deux notes est encore insuffisante, la promotion de l'élève devra être décidée par la conférence des maîtres, à condition que les résultats dans les autres disciplines soient convenables.)

Les examens d'admission aux BMS et aux BHS

L'élève qui désire entrer dans une *BMS* (établissement d'enseignement secondaire professionnel moyen) devra en tout cas se présenter à un examen d'aptitude qui est comparable à celui que font passer les *BHS* (établissements d'enseignement secondaire professionnel supérieur) (cf. paragraphe suivant).

Les élèves qui souhaitent avoir accès aux *BMS* qui durent cinq ans et qui leur permettent d'acquérir un diplôme leur donnant accès aux universités doivent être en possession d'un certificat suffisant (cf. page 32). En outre, les intéressés doivent se présenter à un examen d'admission ou d'aptitude qui sera principalement axé sur les disciplines de culture générale. Seules quelques épreuves porteront sur les branches spécifiques à la formation que l'élève a l'intention de suivre. Les épreuves (et, entre autres, également la forme des tests) sont conçues de manière centralisée par le Ministère de l'enseignement et des affaires culturelles (Vienne). (L'évaluation est effectuée selon un système de points.) Par ailleurs, on examine également si l'élève dispose des capacités intellectuelles et physiques requises en vue de la formation professionnelle qu'il désire suivre. Le candidat n'est pas soumis à des épreuves orales. Les examens ont lieu dans les *BHS* concernées.

2.4.3 Tendances et évaluation

Problèmes liés aux examens d'admission aux BMS/BHS

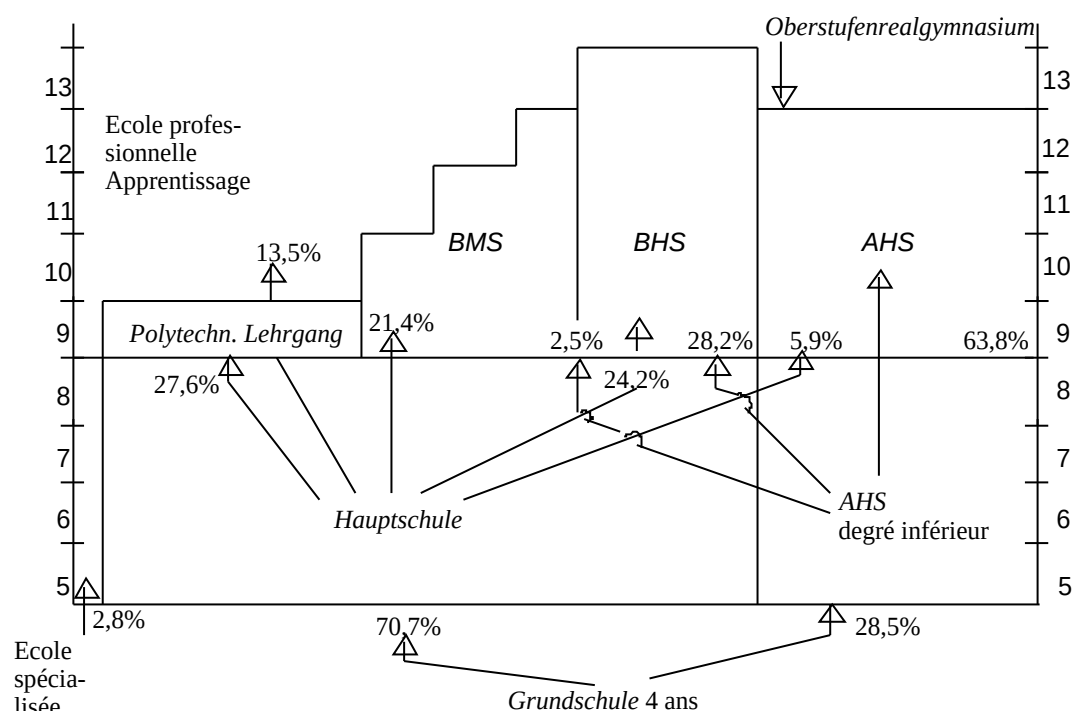
Comme le taux d'échec des élèves qui désirent entrer aux *BMS/BHS* est de moins de 10%, nombreuses sont les personnalités œuvrant dans le domaine de la politique de l'éducation à penser que les examens d'admission aux écoles professionnelles ne sont pas assez sélectifs et que, en majeure partie, ils sont dépassés.

Pour les élèves dont les prestations et les capacités se développent ou se révèlent seulement au cours des années de scolarité passées à la *Hauptschule* (établissement

³ L'élève a le droit de répéter un travail dans une discipline pour améliorer ses résultats dans son bulletin scolaire. En général, ces répétitions ont lieu au début de la nouvelle année de scolarité. La promotion de l'élève dépend du résultat obtenu. Si celui-ci est insuffisant, l'élève devra redoubler une classe.

d'enseignement secondaire général à exigences de base), il y a des possibilités – bien qu'elles soient limitées à une (13^e) année supplémentaire – d'obtenir la maturité (*Abitur*) par le biais de différentes filières. Ainsi près de 24% des titulaires d'une maturité passent par la filière *BHS* (établissement d'enseignement secondaire professionnel supérieur) et quelque 6% par la filière *AHS* (école de formation générale du second degré) avant de faire une année supplémentaire au gymnase pour obtenir la maturité (cf. graphique ci-dessous).

Schéma 4: Les pourcentages d'élèves ayant passé d'une Hauptschule ou d'une AHS (niveau inférieur) à une école du deuxième cycle de l'enseignement secondaire se basent sur le nombre total des élèves venant de terminer leur huitième année de Hauptschule ou de gymnase pendant les années 1992/93. Environ 7 à 8% des élèves de la Hauptschule redoublent leur 8^e année de scolarité ou quittent l'école après avoir échoué à l'examen final. 2,5% des élèves de AHS (niveau inférieur) passent dans une BMS; les 4% restants sont constitués par des élèves qui redoublent une classe, commencent un apprentissage ou terminent leur formation (indications fournies par A. Kern, BMUK, centre pour le développement de l'école, 1994).



Le certificat de fin d'études et de fin de scolarité de la *Hauptschule* (8^e année de scolarité) est donc très important en vue du passage vers les filières qualifiées du Secondaire II. Il en est de même pour ce qui concerne les 5 ou 6 «travaux (scolaires) écrits» en 8^e année de scolarité en allemand, en anglais et en mathématiques. Cela mis à part, les certificats de fin d'année et de fin de scolarité de la *Hauptschule* sont des instruments de pilotage, voire de sélection qui règlent l'accès à toutes les écoles professionnelles et aux emplois.

Comparés aux examens de fin de scolarité pratiqués en Bavière et dans le Bade-Wurtemberg, les examens et les conditions d'admission aux écoles du Secondaire II pratiqués en Autriche peuvent être qualifiés de modérés. L'objectif principal du système éducatif autrichien est en premier lieu d'assurer un niveau de prestations convenable dans les trois disciplines principales ou centrales de culture générale et de garantir des standards minimaux dans les autres disciplines obligatoires. Cet objectif est mis en évidence par les réglementations de promotions qui n'admettent aucune note insuffisante dans une des disciplines, même si une telle note n'est attribuée que pour des prestations déplorables.

2.5 Italie

2.5.1 Degré secondaire I uniforme

Système scolaire 5/3/5(4/3) – Obtention de la maturité après 13 ans de scolarité

En Italie, la réglementation du 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire est uniformisée. Le Secondaire I ne comporte que trois années d'études à la *Scuola media* (école secondaire inférieure). L'élève entre à la *Scuola media* après avoir fait – comme en France – cinq ans d'école primaire. La scolarité obligatoire s'étend sur huit ans. La *Scuola media* ne délivre qu'un seul certificat de fin d'études: le *Diploma di licenzia media*. Ce diplôme donne accès à toutes les écoles subséquentes du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, à savoir: les *Licei* (gymnases) qui durent 5 ans (principalement constitués par les sections classique, scientifique, langues modernes), les *Istituti tecnici* (écoles techniques) regroupés selon différents types, les *Istituti magistrali* et les *Scuole magistrali* (écoles de formation des enseignants primaires d'une part et préscolaires d'autre part), les *Istituti professionali* (écoles professionnelles) à temps plein d'une durée de deux ou de trois ans (les écoles les plus fréquentées sont les écoles de commerce) et les *Istituti d'Arte* (écoles d'art). Toutes ces écoles conduisent à la maturité. Un élève d'un *Istituto tecnico* n'obtient toutefois son certificat de maturité qu'au bout de trois ans d'études et de deux ans de spécialisation.

2.5.2 Le certificat de fin d'études du Secondaire I

Pour obtenir le *Diploma di licenzia media*, l'élève doit présenter un examen. Le Conseil de classe (= tous les maîtres qui enseignent dans une classe, et le directeur ou la directrice de l'institution) décident si l'élève est admis à l'examen ou non. Pour ce faire, les enseignants se basent sur le savoir de l'élève et sur son attitude face au travail. Lors de cette sélection, il s'agit en premier lieu d'exclure les cas extrêmes et de réduire les risques d'échec pour les élèves. L'examen est administré par une commission constituée de l'ensemble des membres du Conseil de classe et d'un président ou d'une présidente venant de l'extérieur. En règle générale, le président ou la présidente de cette commission est directeur ou directrice d'une autre école ou d'une administration scolaire.

L'examen de fin de scolarité comporte des épreuves écrites et des épreuves orales.

Les *épreuves écrites* portent sur les matières suivantes: l'italien (ou l'allemand en Tyrol du Sud [durée: 4 heures]), la première langue étrangère (durée: 4 heures) et les mathématiques (durée: 3 heures). Aucune matière optionnelle obligatoire n'est examinée, les disciplines à option ne figurant pas au programme des cours des *Scuole medie*. On ne fait pas passer de tests blancs aux élèves avant l'examen. Il n'existe pas non plus d'épreuves ou de travaux spéciaux préparant les élèves à l'examen. La préparation à l'examen se fait plutôt de manière «indirecte», p. ex. dans le cadre des travaux et tests ordinaires que les élèves font en classe.

Le contenu des épreuves écrites est le même pour tous les élèves; l'examen est réglementé de manière uniforme sur toute l'Italie: avant le début de l'examen, chaque enseignant élabore trois propositions d'épreuves pour sa discipline qui sont soumises au président ou à la présidente de la commission d'examen qui, à l'aide des ces propositions, établit trois combinaisons de trois travaux chacune. Parmi ces trois combinaisons, un ou une élève en «tire une au sort» pour l'ensemble de l'école. Chaque élève a ensuite la possibilité de choisir parmi les trois thèmes ou travaux proposés celui qu'il désire traiter au cours de l'examen. Pour la langue maternelle et la première langue étrangère, les travaux écrits consistent en une rédaction (compte rendu, journal, lettre, narration, etc.) ou une dissertation sur un thème social ou de culture générale ou encore sur un thème concernant un domaine spécial. Pour les mathématiques, les élèves n'ont pas la possibilité de choisir: ils doivent résoudre l'ensemble des problèmes proposés. Les travaux portant sur les mathématiques consistent en trois ou quatre problèmes partiels qui peuvent se rapporter à l'ensemble des thèmes traités au cours des 6^e, 7^e et 8^e années de scolarité comme p. ex. notions en calcul numérique et en géométrie, statistiques, probabilités, aspects mathématiques des sciences expérimentales et de la technique.

Le déroulement des épreuves écrites et orales est réglementé au niveau central pour l'ensemble du pays par la commission de surveillance des écoles: les candidats présentent durant trois jours consécutifs les examens écrits en langue maternelle, 1^{re} langue étrangère puis en mathématiques. Les travaux sont ensuite corrigés par les enseignants de l'école. Enfin, les élèves présentent les épreuves orales qui, chaque année, doivent être achevées avant le 1^{er} juillet.

Tests oraux dans huit disciplines

Les tests oraux se présentent sous la forme d'une discussion et portent sur toutes les disciplines, excepté la religion. Ces disciplines sont: la langue maternelle (l'italien et, pour le Tyrol, l'allemand), la 1^{re} langue étrangère, le groupe de disciplines mathématiques/sciences expérimentales (chimie, physique, biologie), le groupe de disciplines histoire/géographie/sciences humaines ainsi que la technologie, l'éducation artistique/dessin, la musique et l'éducation physique. La discussion porte ainsi sur l'ensemble des matières enseignées au cours de la formation. L'un des objectifs visés au cours de ces épreuves orales est également d'établir des liens entre les différentes disciplines tout en

faisant attention à ne pas créer des liens trop artificiels. Il n'existe aucune prescription quant à la durée des tests oraux; en règle générale, le candidat est interrogé pendant 25 minutes environ. Chaque branche est examinée selon un certain nombre de critères et de directives méthodologiques qui règlent l'ensemble de la discussion: ainsi, l'on tiendra compte des connaissances en vocabulaire, grammaire et syntaxe pour les langues; on examinera en histoire les connaissances du candidat ou de la candidate sur les événements historiques et les développements culturels importants, etc. D'ordinaire, la première matière examinée au cours des tests oraux est l'italien (ou l'allemand) suivi de l'histoire; viennent ensuite les autres matières. L'ensemble des tests oraux fait l'objet d'un procès-verbal.

La notation des travaux écrits est effectuée par l'ensemble des enseignants d'une classe

La *correction des travaux écrits* est répartie sur l'ensemble du corps enseignant d'une classe. Le maître chargé de l'enseignement d'une certaine discipline et un autre enseignant désigné par le président de la commission d'examen effectuent p. ex. une «première correction» des travaux portant sur la matière en question. Tous les enseignants de la classe participent à l'évaluation et à la notation des travaux. Pour la notation définitive, la voix de chaque enseignant a le même poids. Après le test oral de chaque candidat, les examinateurs ont la possibilité de faire une appréciation provisoire qui sera prise en compte lors de la *notation globale* établie définitivement au cours de la conférence de la commission d'examen au terme de l'ensemble des examens. Pour ce qui concerne la notation globale, le corps enseignant jugera de l'ensemble des prestations fournies par l'élève: seront ainsi pris en compte d'une part le développement de l'élève au cours des trois années – et surtout au cours de sa dernière année – de scolarité *liceale* ainsi que les progrès qu'il a faits et, d'autre part, les résultats d'examens (épreuves écrites et orales). Les enseignants auront d'ailleurs déjà pu se faire une image concernant le développement des prestations et les progrès d'apprentissage de l'élève et en dégager les éléments importants lors de la conférence d'admission aux examens de fin d'études. Pour ce faire, ils ont recours à la fiche personnelle (*scheda personale*) établie pour chaque élève. L'attribution des notes se fait selon l'échelle suivante: «excellent», «très bien», «bien», «suffisant» et «insuffisant». La note «satisfaisant» utilisée dans d'autres pays correspondrait en Italie à une note située entre «bien» et «suffisant». Pour établir la note globale, les enseignants n'ont pas recours à un système de calcul standardisé (p. ex. moyenne des notes inscrites dans les bulletins scolaires et des résultats obtenus aux examens). Il est possible de compenser de mauvaises prestations dans une ou deux disciplines par de bonnes prestations dans d'autres, mais là non plus ils n'existe pas de réglementation officielle. En cas d'échec, l'élève peut se présenter à d'autres sessions autant de fois qu'il le souhaite, mais cela, dans les limites de la scolarité obligatoire, c.-à-d. avant qu'il n'ait accompli sa 15^e année. Passé la scolarité obligatoire, l'examen ne peut être répété que sur demande et selon une procédure spéciale.

Les fiches personnelles (schede personali)

Depuis quelques années déjà et, dans une large mesure, sous l'influence des efforts de réforme entrepris en France et en Angleterre, le *système d'évaluation des prestations scolaires* italien est *en pleine mutation*. En 1977, le système traditionnel de notation a été supprimé. La nouvelle *scheda personale* (qui correspond au rapport d'apprentissage) était utilisée dans près de 80% des *Scuole medie* avant d'être prescrite officiellement par la loi à partir de l'année scolaire 1994/95. Les *schede personali* permettent d'évaluer les possibilités d'apprentissage de l'élève ainsi que son attitude face à l'apprentissage et de prendre des mesures ciblées en matière d'enseignement en vue de favoriser son développement. Ainsi, ces fiches ne forment pas uniquement un instrument d'évaluation des prestations des élèves dans les diverses disciplines, mais elles permettent en premier lieu de promouvoir l'individualisation et la différenciation de l'enseignement et favorisent l'autocorrection aussi bien de la part des élèves que de l'école. Elles mettent donc davantage l'accent sur l'évaluation formative, essaient de tenir équitablement compte de la complexité des facteurs intervenant au niveau du développement des élèves sur le plan scolaire, et s'orientent principalement vers l'encouragement de ceux-ci. Elles sont le résultat de l'échange d'expérience entre les membres du corps enseignant et permettent une évaluation des élèves sur une base collégiale. Du point de vue de la forme, la *scheda personale*, telle qu'elle est par exemple utilisée au Tyrol, comprend:

1. la situation de départ: autoévaluation de l'élève quant à ses compétences personnelles, ses compétences sociales et ses compétences dans le domaine du savoir,
2. les mesures d'éducation et d'encouragement en vue de favoriser le développement de la personnalité de chaque élève,
3. une appréciation non pas sur la base de notes, mais sur la base de critères d'évaluation telles que «la connaissance des contenus d'apprentissage, les méthodes de travail spécifiques aux diverses disciplines, le degré de complexité des réflexions, la compréhension et l'utilisation de termes spécifiques à une discipline, de techniques et des moyens d'apprentissage»; les critères d'appréciation sont répartis sur cinq niveaux: A = les objectifs sont pleinement et entièrement atteints, B = les objectifs sont atteints dans une large mesure, C = les objectifs de base sont atteints, D = les objectifs sont partiellement atteints, E = les objectifs ne sont pas atteints,
4. l'appréciation globale des progrès d'apprentissage de l'élève et du développement de sa personnalité; si cette appréciation globale exige de nombreux efforts de la part des enseignants, la *scheda personale* lui permet toutefois d'approfondir sa réflexion pédagogique concernant chaque élève, ce qui a une influence positive sur son travail d'enseignement et d'éducation.

2.5.3 Situation générale et évaluation du système italien

Comparés à la Bavière, au Bade-Wurtemberg et à la France, les examens de fin de scolarité du premier cycle de l'enseignement secondaire sont davantage orientés sur le développement de l'apprentissage et de la personnalité de chaque élève. Malgré cette

orientation, ces examens sont également axés sur le savoir des élèves dans les différentes disciplines et dépendent du curriculum. Ils permettent d'évaluer à la fin de la scolarité du Secondaire I, par le biais d'épreuves écrites, les connaissances de l'élève dans les trois disciplines principales et, dans le cadre d'un test oral, sous forme de discussion, ses connaissances dans d'autres matières. Au cours de l'année scolaire 1989/90 le taux d'échec dans la province de Bolzano s'élevait à 2,7% de l'ensemble des élèves s'étant présentés à l'examen. Soulignons qu'à cet égard les différences entre les régions d'Italie sont minimales. Au cours des dernières années, 62 à 67% des élèves ayant achevé la *Scuola media* sont entrés dans une école secondaire du deuxième cycle. Un bon quart des élèves précités ont fréquenté le gymnase ou une école de formation des enseignants, un quart d'entre eux se sont inscrits à une école professionnelle du secteur commercial et un sixième à une école de commerce supérieure. Le passage du 1^{er} au 2^e cycle de l'enseignement secondaire diffère d'une région à l'autre. Il dépend surtout de l'état de développement des écoles professionnelles dans les diverses régions.

Le diplôme délivré par la *Scuola media* n'a pas de caractère sélectif puisqu'il donne accès à toutes les écoles du 2^e cycle de l'enseignement secondaire. Cependant, il donne des indications précieuses aux parents et à l'élève sur la filière à suivre. Ainsi en Bolzanie, parmi les élèves qui se sont inscrits dans une école du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, 97,3% avaient obtenu la note «excellent», 92,9% la note «très bien», 78,3% la note «bien». Parmi les élèves qui avaient obtenu la note «satisfaisant» seuls 43% ont opté pour une filière du deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

2.6 Angleterre et Pays de Galles

2.6.1 Le premier cycle de l'enseignement secondaire en Angleterre et au pays de Galles

Système scolaire 6/5/2

Les écoles secondaires anglaises et galloises regroupent cinq années de scolarité (7 à 12). Elles font suite au degré primaire qui se répartit sur cinq à sept ans de scolarité obligatoire et qui comprend les *Infant Schools* (écoles primaires inférieures) et les *Junior Schools* (écoles primaires supérieures). Les écoles les plus fréquentes sont les *Comprehensive Schools*, des établissements d'enseignement polyvalents qui pratiquent un enseignement différencié sous diverses formes. 90% des élèves fréquentent ce type d'écoles. Les autres types d'écoles sont les *Grammar Schools* qui dispensent un enseignement essentiellement classique, les *Secondary Modern Schools* (établissements d'enseignement secondaire moderne) et les *Technical Schools* (écoles techniques) ainsi que les *Middle Schools* et les *High Schools*. L'ensemble de la scolarité obligatoire (degrés primaire et secondaire I) s'échelonne sur 11 années de scolarité, les enfants entrant en âge de scolarité à partir de cinq ans.

2.6.2 Le GCSE – une certification obtenue par l'ensemble des élèves qui met l'accent sur des matières différentes et des niveaux différents

Le *General Certificate of Secondary Education* (GCSE; certificat général d'études secondaires) constitue le certificat de fin d'études déterminant pour presque l'ensemble des élèves du Secondaire I. Le GCSE a été introduit en 1988 et a remplacé le *GCE O level* (*General Certificate of Education Ordinary Level*) qui s'adressait surtout aux 25% des élèves dont les prestations scolaires se situaient au-dessus de la moyenne. Il a également remplacé le *CSE* (*Certificate of Secondary Education*) destiné en premier lieu aux 25 à 60% des élèves dont les prestations scolaires étaient moyennes. Ces deux formes de certifications ont coexisté pendant longtemps. En principe, l'ensemble des élèves se présentent aujourd'hui à l'examen sanctionné par la délivrance du GCSE. Les élèves (env. 40%) dont les prestations se situent au-dessous de la moyenne et qui, jusque-là n'obtenaient aucune certification, s'y présentent également. Les dispositions relatives au GCSE n'ont pas encore été élaborées dans tous les détails, et ce, en raison de l'instauration progressive du *National Curriculum* (programme national) et des modifications qui y sont liées (la dernière ayant eu lieu à la fin de l'année 1994). Aussi n'est-il pas encore possible de donner des informations définitives sur le GCSE.

Examens portant sur une discipline et conçus par des jurys extérieurs

Le GCSE se base sur une gamme d'examens qui portent chacun sur une discipline unique. Bien que les écoles veillent au déroulement des épreuves, les examens ne sont pas conçus par celles-ci, mais par des jurys extérieurs (*Examining boards*). Il s'agit ainsi – à l'instar des examens français – d'examens administrés sur le plan régional de manière centralisée par un organe extérieur, le *Department of Education*. Les *Examining boards* sont constitués d'enseignants possédant une large expérience. Parmi eux, il y a également des enseignants retraités. Les écoles ont la possibilité de choisir l'un des cinq jurys existant en Angleterre ou dans le pays de Galles. Il est également possible de retenir des jurys différents pour les diverses disciplines. Chaque école commence à procéder aux planifications et préparations internes environ deux ans avant les examens. Dans la plupart des cas, l'élève doit avoir suivi des cours déterminés dans certaines disciplines (il s'agit de cours à niveaux: *A, B, C level*, etc.) avant que l'école ne l'inscrive aux épreuves. La participation de l'élève à l'examen dépend donc du niveau qu'il a atteint dans une branche. En règle générale, les écoles procèdent aux inscriptions six mois avant la fin d'une année de scolarité. Les élèves ont ainsi suffisamment de temps pour se préparer et peuvent planifier leurs activités d'apprentissage en fonction des examens à venir. Ils ont également la possibilité de participer durant leur avant-dernière année de scolarité obligatoire (donc une année plus tôt que prévu), à des cours GCSE, si ces derniers figurent au programme de leur école. S'ils accomplissent les cours avec succès, ils sont inscrits à l'examen. Il n'y a pas de restriction relative au nombre minimum d'années de scolarité que l'élève doit avoir achevées avant de se présenter à l'examen.

Examens blancs 10 à 6 mois avant les examens de fin de scolarité du 1^{er} cycle secondaire

Au cours de la 5^e classe (11^e année de scolarité), en général au mois de janvier, quelquefois même au début de l'année de scolarité en septembre, les élèves passent des examens blancs (*Mock exams*) qui permettront à l'enseignant d'établir un pronostic quant à leurs chances de succès et sur lesquels l'élève pourra s'appuyer lors de la préparation des examens proprement dits. Sur la base des résultats obtenus au cours des tests blancs, l'enseignant pourra également donner des conseils aux élèves. Par ailleurs, il leur distribuera en cours d'année des tests similaires qui permettront aux élèves de s'entraîner.

«Libre choix» des matières

L'examen a lieu vers la fin de l'année de scolarité (généralement en juin). Il y a un examen pour chaque matière que l'élève souhaite présenter. Comme les disciplines pour lesquelles il faut administrer des examens *GCSE* sont fort nombreuses, il est possible qu'un élève ait à passer le même jour deux, voire trois examens de branche. En moyenne, un élève présente six ou sept matières pour les examens *GCSE*. Il a en principe le droit de choisir les matières d'examen, pour autant qu'il ait suivi des cours correspondants. Pour le moment et jusqu'en 1997, il n'existe aucune réglementation légale qui prescrive des examens *GCSE* obligatoires dans certaines disciplines. Des réflexions vont cependant dans ce sens qu'il faudrait rendre obligatoires des examens dans les disciplines principales anglais, mathématiques et science ainsi que les disciplines fondamentales technologie, histoire et géographie, auxquelles viendra s'ajouter en 1998 la première langue étrangère dont l'étude a été imposée par le *National Curriculum* en 1996. Le *National Curriculum* régissant le programme des cours des cinq années de scolarité du premier cycle secondaire a également défini le contenu des cours en ce qui concerne les disciplines principales et les disciplines fondamentales durant les années 1989 à 1992. D'ores et déjà, la loi prescrit que, pendant les deux dernières années de scolarité obligatoires (10^e et 11^e classes), tous les élèves participent aux cours relatifs aux trois disciplines principales. Sont dispensés de ces cours, durant la 11^e année scolaire, les élèves particulièrement doués qui ont passé avec succès à la fin de la 10^e année de scolarité leur examen *GCSE* dans l'une des disciplines en question.

Examen écrit dans toutes les disciplines – examens oraux pour les langues étrangères

Les *épreuves écrites* portent sur l'ensemble des disciplines présentées par l'élève à l'examen et durent 2 à 3 heures par discipline. Les *épreuves orales* de 10 à 20 minutes portent sur les langues étrangères. Les notes finales de l'examen peuvent être basées partiellement sur des travaux effectués par l'élève avant les examens (*Course works*). En mathématiques p. ex., les *Course works* ne doivent pas entrer pour plus de 20% dans la notation finale tandis qu'en *Design* (arts appliqués) ce pourcentage peut aller jusqu'à 50%.

En *Design* p. ex., les *Course works* doivent donner l'occasion à l'élève de montrer qu'il est capable de réaliser un travail du début à la fin en passant par les différentes étapes de la mise en œuvre: planification (conception), réalisation proprement dite, évaluation. Lors de la notation, l'enseignant examine si l'élève a procédé de manière rationnelle pour planifier son projet, se procurer les informations nécessaires, analyser les données de base et prendre des décisions. Seront spécialement prises en compte la définition initiale des données du problème ainsi que la poursuite conséquente et autonome du projet. Pour chaque projet qui a été réalisé pendant les heures de cours et qui fait partie intégrante des examens, donc pour chaque *Course work*, les élèves sont tenus de rédiger une sorte de rapport de mise en œuvre (*Design folio*) qui comprendra au minimum 4 pages. Ce rapport contient des informations, d'une part, sur les objectifs poursuivis et le problème à résoudre et, d'autre part, sur l'identification et l'analyse du problème, les idées de départ, l'élaboration et le développement du projet ainsi que sur la conception des graphiques et l'évaluation du rapport. Comme nous l'avons déjà mentionné, les élèves ont également la possibilité de réaliser des *Course works* dans d'autres branches, mais ils ne seront pas tous pris en compte de la même manière pour les notes d'examen.

Les groupes de jurys (*Examining boards*) conçoivent chacun leurs propres tests qui se distinguent de ceux des autres groupes de jurys. Les tests se présentent parfois sous forme de questionnaires relatifs aux différents domaines et aspects d'une discipline.

Chaque discipline est notée séparément – il n'y a pas de notation globale

La correction et la notation des examens écrits sont effectuées par les membres des *Examining boards*. On procède à une évaluation différenciée des résultats et ce, en s'appuyant sur les épreuves et les questionnaires qui tiennent compte des niveaux d'aptitude des candidats. Chaque discipline est notée séparément. Il n'y a pas de notation globale regroupant l'ensemble des résultats obtenus par les élèves dans les diverses disciplines. Il n'est pas tenu compte des résultats annuels (évaluations d'après des *Key Stages*, voir pt 2.6.3) pour le calcul de la note d'examen. Les notes reçues par les candidats vont de A à G, G étant la note minimale, tandis que les notes A à C correspondent à des résultats au-dessus de la moyenne. La note A* instaurée en 1994 atteste de prestations exceptionnelles. Les élèves qui obtiennent des résultats au-dessous de la note G, échouent à l'examen et ne reçoivent pas de certificat.

Dans certains cas, le choix de la filière dépend des notes d'examen

Les élèves ayant réussi l'examen *GCSE* et qui ont obtenu au moins la note C dans 4 disciplines ont accès à toutes les écoles du Secondaire II. La plupart de ces élèves (en 1993, il s'agissait de près de 45% de l'ensemble des élèves) entrent dans les *Sixth Form Colleges*, les *Tertiary Colleges* ou les *Further Education Colleges*. Ils ont la possibilité de suivre des cours en vue de passer le *GCE A Level* (certificat indispensable pour ceux qui veulent faire des études universitaires). Pour certaines branches (telles que les mathématiques p. ex.), l'inscription à ces cours dépend toutefois de la note obtenue à

l'examen *GCSE*. Par ailleurs, les élèves peuvent s'inscrire à des cours professionnels qui les conduisent au diplôme délivré par le Conseil de l'enseignement commercial et technique (*BTEC [Business Technician Education Council] National Diploma*) ou aux qualifications professionnelles nationales générales (*General National Vocational Qualifications; GNVQs*), types de qualifications qui, à l'heure actuelle, sont encore très controversés. Pour tous les autres élèves, l'accès aux écoles du deuxième cycle secondaire est limité et ce n'est qu'à titre exceptionnel qu'ils sont autorisés à fréquenter des cours *A level* ou *AS level* (*AS* correspond à un «demi *A level*»). Traditionnellement, l'ensemble des élèves précités débutent une activité professionnelle s'ils trouvent du travail. Cependant, en raison de la récession économique et de la progression du chômage, les élèves sont de moins en moins nombreux à choisir cette voie et entrent dans une école professionnelle à temps plein. Ces écoles – qui ne font aucune restriction d'admission aux élèves ayant été reçus aux examens *GCSE* de justesse – leur permettent de suivre les cours qui conduisent au *BTEC National Diploma*, un diplôme moins éminent que le *BTEC First Diploma*. Ce diplôme est d'ailleurs considéré comme équivalant au *GCSE*, cependant à la différence de celui-ci, il atteste la spécialisation professionnelle de son titulaire.

2.6.3 Réformes en matière d'évaluation des résultats

Dans la foulée de la réforme du programme national (*National Curriculum*), le système d'évaluation des prestations scolaires a subi de profondes mutations qui, quant à elles, ont eu un impact sur les examens *GCSE*. Le programme national comprend les disciplines principales (*Core subjects*: les mathématiques, l'anglais et les sciences) et les disciplines fondamentales (*Foundation subjects*: les technologies, l'histoire, la géographie, l'éducation artistique, la musique, l'éducation physique et les langues vivantes) pour les enfants âgés de 11 à 16 ans. En fait également partie la religion (une dispense des cours de religion peut être obtenue à la demande des parents). Des objectifs (*Attainment targets and levels*) ont été fixés pour chacune de ces disciplines. Ils figurent dans les *Programs of study* (programmes des cours) et déterminent les capacités et les connaissances qu'un élève doit avoir atteintes à la fin de chacun des quatre cycles (*Key Stages*). Les cycles correspondent à peu près aux groupes d'âge 5 à 7 (de la 1^{re} à la 3^e classe), 7 à 11 (de la 3^e à la 6^e classe), 11 à 14 (de la 7^e à la 9^e classe) et 14 à 16 (10^e et 11^e classe). Les caractéristiques de chaque cycle sont déterminées à l'aide d'un système qui a été conçu par un groupe de travail constitué de scientifiques (*TGAT: Task Groupe on Assessment and Testing*). Le système ainsi créé met plutôt l'accent sur l'évaluation formative. Il se fonde sur les progrès d'apprentissage d'un élève dans une discipline en vue d'atteindre les objectifs fixés par le *National Curriculum*. En règle générale, on part du principe qu'à l'âge de 7 ans 80% des élèves ont atteint les objectifs se rapportant aux degrés 1, 2 ou 3; à l'âge de 11 ans, ce sont les degrés 2/3 à 5/6 qu'un élève doit avoir atteints, à l'âge de 14 ans, les degrés 3/4 à 7/8 et à l'âge de 16 les degrés 7 à 9. Les degrés cités en dernier lieu correspondent aux degrés *GCSE*. Pour chaque discipline ont été développées des fiches personnelles sur lesquelles les enseignants indiquent quels degrés (*AT level*) ont été atteints. Il n'y a pas de note,

mais seulement des appréciations d'ordre général ayant trait aux degrés en question. Il n'y a pas non plus de redoublement. Dans le contexte d'une appréciation de l'enseignement en Angleterre, il faut en plus tenir compte du fait que le système d'évaluation formative – système qui se base non pas sur des objectifs à atteindre par une classe entière, mais qui les répartit pour chaque discipline sur différents degrés que les élèves peuvent atteindre individuellement – existait déjà avant l'instauration du *National Curriculum*. Ainsi l'Angleterre connaissait un système d'évaluation d'avant-garde bien avant les autres pays européens. Une ou deux fois par année les élèves ainsi que leurs parents reçoivent un rapport qui les informe sur le développement des prestations ainsi que les progrès d'apprentissage de l'élève. Les parents ont le droit de recevoir au moins un rapport d'évaluation par année. Ce rapport n'a pas le caractère d'un examen.

2.6.4 Evaluation du GCSE

La certification *GCSE* est difficilement comparable avec les certifications existant en France, dans le Bade-Wurtemberg ou en Bavière. Si l'on ne peut guère non plus la mettre en rapport avec le *Diploma di lincenzia media* du fait que celui-ci est déjà délivré en 8^e année de scolarité et porte sur un groupe de disciplines, on peut toutefois observer quelques similarités entre le système italien et le système anglais: ainsi, ils mettent tous deux l'accent sur l'évaluation formative des élèves et se fondent sur l'uniformisation des niveaux de performances ou des objectifs d'apprentissage.

Un examen avec des éléments libérales

La différence majeure entre le système anglais et les autres systèmes européens réside dans le fait que les examens *GCSE* portent chacun sur une matière unique et que l'élève peut décider lui-même quand (à savoir: dans quelle année scolaire) et dans quelle matière il souhaite – avec l'approbation de l'école – présenter son examen. On peut ainsi dire que la réglementation des examens d'Angleterre et du Pays de Galles est plus libérale que celles des autres pays européens. Le principal inconvénient de ce genre de certification réside dans le fait que pour chaque élève les diplômes *GCSE* portent sur des combinaisons de branches différentes. Cette disparité est pour ainsi dire compensée par une notation homogène pour chaque discipline (par le biais de sept notes allant de A à G). Quatre, voire cinq disciplines obligatoires ou fondamentales permettent de garantir une formation générale relativement large. Relevons toutefois que les résultats obtenus au cours de la dernière année de scolarité obligatoire (11^e classe) n'entrent pas dans les notes d'examen.

L'instauration du *GCSE* a permis de créer une certification uniforme applicable à l'ensemble des élèves, ce qui constitue un avantage par rapport à l'ancien système de certification qui divisait les élèves en deux, voire trois «catégories», la troisième catégorie étant constituée par les élèves qui n'obtenaient aucun diplôme. Par ailleurs, la prise en compte des *Course works* dans les notes d'examen a obtenu un écho très positif – ce, même si les enseignants estiment que l'évaluation de ces travaux n'est pas

toujours très fiable –, car il permet de juger des processus de travail et d'apprentissage des élèves sur une plus longue période.

Pour ce qui concerne l'accès aux écoles du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le caractère sélectif du *GCSE* est très limité. Si ce diplôme dirige les élèves qui ont obtenu de bonnes notes vers les *Sixth Form Colleges* (qui correspondent aux gymnases ou aux lycées) ou vers d'autres filières d'études, il revêt plutôt une fonction d'orientation quant à l'accès aux autres types d'écoles.

3 Coopération entre les écoles des degrés secondaires I et II

Dans aucun des six pays considérés, la coopération entre les écoles du premier et du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ne semble institutionnalisée. Elle est certes considérée comme souhaitable, et on formule d'ailleurs des recommandations dans ce sens, mais l'échange d'idées et d'expériences est généralement laissé à l'initiative des établissements scolaires et de leurs enseignants. Des experts du milieu scolaire français et italiens notent que les contacts sont généralement plus aisés avec les écoles primaires qu'avec les écoles du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, en raison surtout de leur localisation; la plupart du temps en effet elles se trouvent à proximité des Collèges ou des *Scuole medie*, tandis que les écoles professionnelles et les lycées sont centralisés, ce qui rend plus difficile les relations. Les représentants des deux Länder allemands ont indiqué quant à eux que les *Realschulen* entretenaient surtout des contacts avec les *beruflichen Gymnasien* (niveau supérieur du Gymnase à orientation technique), les *Fachoberschulen* (écoles techniques secondaires) et les *Berufsoberschulen* (écoles professionnelles secondaires) principalement, tandis que les *Hauptschulen* (établissement d'enseignement secondaire général du degré inférieur) en nouaient plutôt avec les différents types d'écoles professionnelles. Des échanges à propos de leurs plans d'études respectifs auraient, par exemple, permis de combler certaines lacunes dans le programme de mathématiques. Mais, dans l'ensemble, la coopération entre les écoles des degrés secondaires I et II serait plutôt informelle et sporadique.

4 Evaluation des certifications et des examens y relatifs

On procède dans tous les pays à une *évaluation des certifications et de leurs examens* sur une base statistique, concernant aussi bien le résultat global de l'examen que les résultats dans chacune des différentes disciplines. On procède aussi à des études scientifiques (analyses comparatives, follow-up studies, etc.) portant sur les élèves des différents types d'écoles (p. ex. en Bavière, sur les élèves de la *Realschule* et leur comportement dans le cadre de la *Fachoberschule*, ou dans le Bade-Wurtemberg, sur

les élèves de la *Hauptschule* et de la *Werkrealschule*, eu égard notamment à l'évolution de leurs résultats au cours de la 10^e année de scolarité). Le nombre des études de grande envergure semble toutefois assez limité.

Il ne faut pas oublier toutefois, dans ce contexte, que l'on ne cesse d'accumuler des informations sur le parcours des élèves à l'issue du Secondaire I, que ce soit dans les filières de formation immédiatement subséquentes, dans leur vie professionnelle, ou dans l'enseignement supérieur, et que ces informations sont riches en enseignements pour l'évaluation des certifications. On a en effet un feed-back sur le devenir des élèves, à la fois de façon informelle, c'est-à-dire à travers les élèves eux-mêmes ou à travers leurs parents, mais aussi et surtout par la voie institutionnelle, à travers les établissements d'enseignement général et professionnel du Secondaire II, à travers les entreprises – parties prenantes à la formation dans le cadre du système dual, à travers les Chambres du commerce et de l'industrie, et à travers les universités.

5 Résumé – Réflexions et suggestions

5.1 Résumé

Considérant les pays voisins de la Suisse ainsi que l'Angleterre et le pays de Galles, on constate que même si la structure et l'articulation du degré secondaire I y est différente, les certifications ont ceci en commun (voir également le tableau ci-après):

1. Les six pays considérés ont un plan d'études unitaire à l'échelon national ou, le cas échéant, à celui des Länder.
2. Il y a dans la majorité des pays une volonté politique évidente de garantir un certain niveau de culture générale et de qualification par le biais de certifications.
3. En conséquence, tous les pays ont un système de certification et d'examens de fin d'études dont la réglementation est centralisée, ou, dans le cas de l'Autriche, des règlements de passage et de promotion unitaires, avec quelques examens standardisés. Cela signifie notamment que:
 - la forme de la certification ainsi que la procédure d'examen et d'obtention de la certification sont réglementées de façon unitaire,
 - la nature des épreuves d'examen est également prescrite, et le contenu des épreuves des différentes disciplines d'examen est le même pour tous les élèves d'un même établissement (dans deux cas) ou pour les élèves de tous les établissements du pays (dans trois cas),
 - le mode d'évaluation et de notation est également réglementé dans la majorité des pays. Les deux sont effectuées avec le concours de co-examineurs ou co-correcteurs, mais aussi, dans deux cas, dans des centres de correction ou des centres d'examens (du personnel supplémentaire étant alors parfois nécessaire). C'est ainsi qu'est garanti le caractère unitaire des examens et des conditions

dans lesquelles ils se déroulent, et que les examens sont entourés d'un maximum d'objectivité, une objectivité que l'on s'efforce de garantir par ailleurs à travers la composition des commissions d'examen.

4. Les examens de fin d'études sont organisés partout par les écoles elles-mêmes, avec le soutien de l'administration scolaire; ils ne nécessitent pas de personnel supplémentaire (exception: voir le point précédent).
5. Il s'agit généralement d'examens écrits et, dans la majorité des cas, les bulletins trimestriels, semestriels ou même de fin de scolarité sont pris en compte dans l'évaluation globale déterminante pour l'obtention d'une certification.
6. Une partie des pays considérés intègre des épreuves orales et pratiques dans les examens de fin d'études.
7. Une partie des pays ont également ceci en commun qu'ils offrent aux élèves des possibilités de choix quant aux disciplines d'examen et à la forme des épreuves (écrites, orales ou pratiques).
8. Une partie des pays établit le résultat global de l'examen ou le niveau global de la certification selon un mode de calcul standard; dans un pays (l'Angleterre) il n'y a pas d'évaluation globale mais une note dans chaque discipline.
9. Dans la grande majorité des pays, l'accès aux différentes voies de formation du Secondaire II est lié à la fois au type de certification et au niveau des résultats obtenus. Dans un seul pays (la France), ce sont les écoles qui décident de l'orientation des élèves vers telle ou telle filière à l'issue du Secondaire I.
10. Dans quelques pays, de bons résultats aux examens de fin d'études – surtout dans les disciplines principales – sont pris en compte à travers la remise de certifications d'un plus haut niveau par les écoles professionnelles.

En dépit de toutes ces similitudes, on constate que, dans la pratique, le processus de certification est tout de même différent d'un pays à l'autre, comme sont différents aussi le nombre d'années scolaires ou d'heures d'enseignement qui sous-tendent la certification, les objectifs pédagogiques à atteindre, ou le contenu des programmes à traiter durant cette période.

5.2 Réflexions et suggestions

Politique éducationnelle et certifications

Aucun des pays européens – indépendamment du fait qu’il soit membre de l’UE ou non – ne pourra se soustraire à la tendance générale en matière d’éducation, ni même l’ignorer. Dans une civilisation moderne, voire post-moderne, tous les pays industrialisés partagent le même objectif: donner à tous les jeunes, futurs citoyens, une culture générale qui soit également scientifique et technique. L’idée n’est pas uniquement de répondre à un accroissement des exigences en matière de qualifications, rendu inévitable de par la rapidité des changements dans le domaine des sciences et des techniques, ou de se maintenir à flot et rester compétitif sur le plan international. Non, si ces efforts sont indispensables, c’est surtout pour que chacune et chacun puissent faire valoir ses droits de citoyenne ou de citoyen, pour que, sur la base de ses capacités et de ses compétences personnelles et sociales, il ou elle puisse organiser judicieusement sa vie et participer pleinement, en tant que personne responsable, à la vie de la société. Les certifications peuvent aider grandement à garantir tout cela. Elles peuvent contribuer à ce qu’il soit donné aux jeunes, sur la base de leurs savoirs, savoir-faire et savoir-être, de réelles chances de réussir leur formation ultérieure, que ce soit dans le degré secondaire II ou dans le secteur tertiaire, et faire que, grâce à des orientations et des conseils appropriés, ce potentiel de chances élaboré dans les écoles du Secondaire I puisse se réaliser dans les séquences ultérieures de leur formation.

Comme nous l’avons montré, il existe dans presque tous les pays voisins de la Suisse et en Angleterre, à la fin du Secondaire I, des certifications qui reposent sur des procédures d’examen différenciées. Elles jouent un rôle déterminant dans l’accomplissement des différentes fonctions de la politique éducationnelle que nous avons énumérées dans le premier chapitre et que nous venons de rappeler. La Suisse et ses cantons devraient trouver là matière à réflexion et être amenés à se poser des questions qui iraient dans ce sens: «Notre système actuel – certificats de fin de semestre ou de fin d’année, dispositions concernant le passage ou l’accès aux écoles du Secondaire II – est-il toujours satisfaisant?» ou «Faut-il développer notre système actuel de certification de fin d’études ou nous faut-il aussi créer des certifications nouvelles?»

Nouvelles certifications? Que pourraient-elles apporter?

Ces certifications devraient attester plus clairement que par le passé la qualité particulière de la formation acquise dans l’enseignement secondaire en Suisse. Naturellement, elles devraient être équivalentes et relativement comparables à celles des autres pays européens, en même temps qu’elles devraient être un titre dont la valeur serait évidente et reconnue au niveau cantonal et fédéral comme au niveau européen.

Pour ce qui est d’augmenter les chances d’accéder à certaines formations, on devrait se poser les questions suivantes: songeant surtout aux élèves qui ont des aptitudes pratiques plutôt qu’intellectuelles, ne faudrait-il pas qu’ils puissent mettre davantage en évidence leurs capacités et compétences spécifiques, ainsi que les progrès qu’ils ont

accompli durant les dernières années de leur scolarité obligatoire? Cette attestation de compétences pourrait se situer aussi bien à un niveau que peuvent atteindre la majorité des élèves (à peu près analogue au certificat de fin d'études de la *Hauptschule*, 9^e année, ou aux niveaux D et G en Angleterre), qu'à un niveau de qualification plus élevé (p. ex. celui du *Mittleren Abschlusses* (*Realschule*, *Werkrealschule* et *Hauptschule*, 10^e année). Des certifications de ce type tiendraient beaucoup mieux compte des penchants, intérêts et capacités de chacun des élèves, et elles seraient par ailleurs dans l'intérêt des milieux économiques – commerce, industrie, artisanat, domaine des services – qui, selon le domaine d'activité professionnelle considéré, tendent à privilégier certains types de compétences et de disciplines.

En corrélation avec tout cela, il faudrait se demander aussi dans quelle mesure de nouvelles certifications pourraient contribuer à améliorer la *perméabilité entre les différentes voies de formation*. Cela peut se faire bien sûr, comme jusqu'ici d'ailleurs, en reconnaissant que des performances au-dessus de la moyenne permettent d'accéder aux filières de haut niveau du Secondaire II. Mais une autre possibilité serait que les résultats obtenus (dans les disciplines principales et les disciplines optionnelles obligatoires) au degré secondaire I dans les écoles à exigences de base, ou dans des cours d'un niveau correspondant dans le cas d'un système scolaire intégré, soient pris en compte dans les certifications ultérieures du système dual ou des écoles professionnelles pour obtenir une certification de plus haut niveau et se voir ouvrir l'accès aux filières subséquentes. Cette nouvelle certification du Secondaire I y gagnerait en importance, tandis que la 9^e année de scolarité serait revalorisée. On pourrait appliquer le même principe et créer de nouvelles certifications pour d'autres types d'écoles du Secondaire I.

Réflexions quant à la conception des certifications

Il conviendrait d'accorder une attention particulière à la question de savoir *comment devraient être conçus, dans la pratique, les certifications nouvelles et les examens y relatifs*. Les épreuves d'examen devraient être variées, en corrélation avec la pratique et la vie quotidienne et susciter chez l'élève une réflexion autonome et une démarche inventive dans la recherche de solutions. On pourrait éviter ainsi que les examens ne deviennent une reproduction stérile des savoirs et ne dégénèrent en une opération qui consiste à «restituer ce qui a été ingurgité». Par l'intégration de travaux semestriels et de projets personnels, c'est-à-dire de projets que l'élève a lui-même choisi de réaliser dans une branche, et à travers des épreuves pratiques, l'examen terminal pourrait être davantage axé sur les savoir-faire et permettre une évaluation plus fine parce que plus globale et plus individuelle. On pourrait ainsi solliciter chez l'élève des capacités auxquelles les examens traditionnels ne faisaient guère appel, et qui s'expriment, par exemple, à travers la réalisation d'un projet personnel, la planification et l'étude approfondie d'un travail, une démarche rationnelle, une pensée contextuelle et une imagination créatrice, et l'association de différentes méthodes dans la recherche de solutions.

Il faudrait se demander aussi dans quelle mesure on ne pourrait pas intégrer dans le processus de certification davantage d'éléments formatifs (axés sur l'évolution de l'élève dans ses apprentissages) et d'éléments permettant de mesurer tous ses acquis, à l'aide par exemple de grilles d'évaluation ou d'inventaires des acquis. Ainsi, on pourrait mieux tenir compte à la fois de son évolution sur le plan scolaire et sur le plan personnel, de son comportement face au travail, sur le plan social et en matière d'autonomie, et de ses dispositions (sens des responsabilités, volonté de coopération et esprit d'équipe), et on pourrait en tirer des conclusions quant à l'image qu'il a de lui-même et quant à ses compétences sociales. – Une procédure de certification qui répond aux exigences pédagogiques que nous venons d'énumérer présupposerait de la part des enseignants et des directeurs d'établissements qui font office d'examineurs davantage de compétences et de professionnalisme dans les différentes disciplines, comme au niveau de leur diagnostic psychopédagogique, des stratégies d'examen et de l'évaluation.

Ne pas considérer les certifications comme une opération ponctuelle ou un élément isolé

En réfléchissant aux différents aspects qui ont été énumérés, il ne faudrait pas oublier ceci: les certifications ne doivent pas être considérées comme une opération ponctuelle, bien que les épreuves d'examen – écrites, orales et pratiques – doivent nécessairement se dérouler à un moment déterminé. De toutes façons, elles s'étendent généralement sur un ou deux mois, leurs résultats peuvent se compenser mutuellement, et certains examens partiels – c'est le cas en Angleterre – peuvent être véritablement décalés dans le temps (avancés d'une année). Par ailleurs, il faut aussi tenir compte du fait que les élèves sont déjà «aiguillés» vers les examens durant les années qui précèdent (9^e ou 10^e année de scolarité), notamment à travers le choix des disciplines optionnelles obligatoires qui deviennent généralement disciplines d'examen. Enfin, à travers l'intégration des certificats de fin d'année dans l'évaluation globale comptant pour la certification, ce sont les performances de l'élève sur un laps de temps beaucoup plus important qui entrent en ligne de compte.

Enfin, et la chose a son importance, il faut partir du principe que l'on peut si nécessaire s'y prendre à deux fois pour obtenir une certification et – comme en témoignent les pays voisins de la Suisse – que l'on peut obtenir une certification du Secondaire I d'un niveau plus élevé (ou rattraper ce niveau) dans les écoles du Secondaire II également. Dans un système d'enseignement moderne, l'obtention (ou la non-obtention) d'une certification n'a plus aucun caractère définitif. La certification est à considérer comme une sorte de bilan intermédiaire important; elle constitue généralement pour l'élève une plate-forme sûre à partir de laquelle il pourra poursuivre son évolution, conformément aux voies de formation qui lui seront offertes dans un Secondaire II différencié.

A signaler: Toute personne intéressée peut obtenir sur demande auprès de la CDIP (CH-3001 Berne, Zähringerstrasse 25) une liste des ouvrages sur lesquels se fondent les différents chapitres de ce rapport.

Explication des abréviations et de certains termes

<i>A level</i>	<i>Advanced level</i> = niveau le plus avancé dans une discipline en Angleterre
<i>AHS</i>	<i>allgemeinbildende höhere Schule</i> = école de formation générale du second degré en Autriche
<i>AT level</i>	<i>Attainment Target level</i> = niveau atteint dans une discipline
<i>AV</i>	arts visuels
<i>BEP</i>	brevet d'études professionnelles; en France, premier niveau de certification après deux années de scolarité dans un lycée professionnel
<i>BHS</i>	<i>Berufsbildende Höhere Schule</i> = établissement d'enseignement secondaire professionnel supérieur en Autriche
<i>BMS</i>	<i>Berufsbildende Mittlere Schule</i> = établissement d'enseignement secondaire professionnel moyen en Autriche
Brevet des Collèges	unique certification du Secondaire I en France
<i>BTEC</i>	<i>Business Technician Education Council</i> = Conseil de l'enseignement commercial et technique
<i>Course works</i>	travaux pratiques sous forme de documentation ou de rapport qui sont effectués pendant les heures de cours et qui entrent pour 20 à 50% dans la note d'examen
Discip. opt. oblig.	discipline optionnelle obligatoire; enseignement obligatoire dans une discipline choisie par l'élève
<i>Examining boards</i>	groupes de jury qui administrent les examens du <i>GCSE</i> en Angleterre et au Pays de Galles
<i>GCSE</i>	<i>General Certificate of Secondary Education</i> = certificat général d'études secondaires
<i>GNVQs</i>	<i>General National Vocational Qualifications</i> = qualifications professionnelles nationales générales
<i>Hauptschule</i>	établissement d'enseignement secondaire général à exigences de base en Autriche

Introduction discipline d'enseignement dans les *Hauptschule* en Allemagne
au monde du
travail

Polytechni- année préprofessionnelle en Autriche
scher Lehr-
gang

Scheda fiche personnelle des élèves
personale

Scuola media école secondaire inférieure en Italie

L'instauration d'un examen en fin de scolarité obligatoire – Etat de situation et perspectives en Suisse romande et au Tessin

Michel Nicolet

Février 1995, révision février 1996

Ce texte se propose de dégager les tendances et les préoccupations principales qui se font jour actuellement dans les cantons romands et au Tessin concernant l'organisation de l'enseignement au 9^e degré et son articulation avec les autres pans du système de formation. Il comprend deux parties: la première consiste en un bilan de la situation actuelle dans les différents cantons. La seconde partie est consacrée à une mise en discussion de la nécessité d'introduire un examen de fin de scolarité.

1 Etat de la situation

Cette première partie tente de dresser un tableau aussi complet que possible de l'état de la situation dans les cantons à partir d'une enquête réalisée auprès des responsables cantonaux dont la liste figure en annexe. Cette description envisage les trois aspects suivants:

- présence ou non d'un examen de fin de scolarité et, le cas échéant, fonction qu'il remplit;
- modalités spécifiques d'organisation du 9^e degré;
- articulation de la scolarité obligatoire et de la formation professionnelle ou secondaire supérieure.

1.1 Examen de fin de scolarité

La majorité des cantons connaissent un examen en fin de 9^e année. Seuls Genève et le Jura n'en ont pas et n'envisagent actuellement pas de s'en doter. Dans les autres cantons latins, deux situations se font jour:

- existence d'un examen de certificat se combinant avec la moyenne générale (cantons de Vaud, de Fribourg [partie romande] et Valais romand). Des différences considérables existent cependant entre ces trois cantons quant à la manière d'envisager cet examen et au poids qui lui est accordé;
- examen en 9^e année sans fonction certificative (Neuchâtel et Tessin).

Cantons connaissant un examen:

a) Canton de Vaud

Depuis l'entrée en vigueur en 1986 d'une nouvelle loi scolaire instaurant une scolarité secondaire comprenant trois voies de formation, *l'examen de certificat d'études a été*

étendu à la filière à exigences élémentaires (division terminale à options: DT). L'organisation de l'examen est en principe identique dans les trois filières: il porte sur les branches principales et comprend pour chacune d'elles deux parties, l'une orale et l'autre écrite. Dans la division DT, la quatrième branche est à choix, l'élève optant pour l'une des branches qu'il a prises comme option. Le certificat est délivré sur la base des moyennes aux deux semestres et à l'examen, chacune comptant pour un tiers dans le calcul final. Le certificat a une valeur importante aussi bien pour les élèves que pour les employeurs. C'est lui que l'on présente généralement lors de la recherche d'une place d'apprentissage ou d'un emploi et non pas le livret scolaire comportant les moyennes! Mais la recherche d'une place d'apprentissage s'effectue le plus souvent en cours de 9^e, donc avant même l'obtention d'un certificat. Cette généralisation de l'examen à la division DT a été saluée positivement par les enseignants car, selon eux, elle place les élèves sur un pied d'égalité. Son introduction semble avoir été également bien ressentie par les élèves de DT.

Deux questions se posent actuellement par rapport à cet examen, notamment en division terminale:

- la rupture marquée par le certificat tend à être ressentie de plus en plus comme arbitraire puisqu'une partie relativement importante des élèves de 9^e DT poursuivent leur scolarité dans une 10^e année;
- l'organisation des examens par arrondissement est remise en question actuellement par certaines personnes. Ces dernières leur reprochent un manque de validité, les maîtres pouvant préparer leurs élèves à des épreuves dont ils connaissent souvent le contenu à l'avance. Ils proposent en conséquence que ces épreuves soient gérées sur le plan cantonal.

b) Canton de Fribourg

Dans la partie romande du canton il existe depuis les années 70 un examen de fin de scolarité donnant droit à un *certificat de fin d'études secondaires*. Ce certificat n'est pas obligatoire du fait qu'il n'existe que dans la partie romande du canton. Le seul document officiel est le carnet scolaire de fin de 9^e. Le DIP s'est employé ces dernières années à relativiser le poids du certificat en rappelant notamment aux patrons que le seul document officiel à prendre en considération est le carnet scolaire.

Les examens de fin de scolarité concernent l'ensemble des écoles secondaires de la partie francophone. Ils sont adaptés aux trois sections (prégymnasiale, générale et pratique) du cycle d'orientation. Ils portent sur trois branches, à savoir: le français, les mathématiques et une troisième discipline, choisie chaque année et dont le nom est communiqué au dernier moment de façon à ce que les enseignants évitent de «driller» leurs élèves. Si cette troisième branche est l'allemand, dans ce cas, l'examen comprend également une partie orale. Le but premier de cet examen est actuellement de renseigner le DIP sur le niveau des différentes écoles. Son introduction avait pour objectif de revaloriser dans toutes les sections la fin de la 9^e année scolaire en obligeant les maîtres

à enseigner jusqu'à la dernière semaine. Il continue à jouer ce rôle en instaurant une pression aussi bien sur les maîtres que sur les élèves. Sa fonction certificative est peu marquée et son impact s'est réduit ces dernières années. Une suppression éventuelle de cet examen est à l'étude, son rôle n'étant plus clairement établi.

c) Canton du Valais

Un *diplôme de fin de scolarité* est délivré aux élèves promus en fin de 9^e année sur la base des moyennes aux trois trimestres et des résultats à un examen cantonal (examen d'Etat). Les branches d'examen sont le français, l'allemand et les mathématiques. Dans les deux premières branches, l'examen comprend une partie écrite et une partie orale. L'examen de 9^e, qui se déroule à la fin de l'année, est le second à être organisé au cycle d'orientation qui comprend les degrés 7 à 9; le premier a lieu en fin de 8^e. L'examen de 9^e ne donne pas lieu à une préparation particulière de la part des enseignants. Son impact tant auprès des élèves que des milieux professionnels est relativement réduit. La tendance actuelle va dans le sens d'une diminution progressive de la valeur certificative de l'examen au profit d'une accentuation de ses finalités pédagogiques. L'évolution de la forme de la partie orale de l'examen est un facteur qui a contribué grandement à la transformation de l'esprit qui l'entoure.

d) Canton de Neuchâtel

Ce canton organise des *examens cantonaux* dans la première partie de la 9^e année, soit en novembre. Leur but n'est pas de vérifier les acquis de fin de scolarité, mais bien au contraire de faire un état du niveau de l'élève au début de la dernière année. Ils portent sur le français, les mathématiques et l'allemand. Les résultats ne sont pas donnés sous forme de notes mais sont normalisés en 9 classes. Ils n'ont aucune influence sur les décisions de promotion; leur seul but est de fournir des indications aux conseillers en orientation. Un groupe de travail s'est penché récemment sur un projet de réforme de la section préprofessionnelle¹ (filière de l'enseignement secondaire inférieur à exigences élémentaires). Le rapport déposé en janvier 1992 fait référence à une discussion concernant l'introduction éventuelle d'un certificat garantissant les acquis fondamentaux à la fin de la scolarité obligatoire. Cette idée a finalement été écartée par souci, principalement, de ne pas doter cette section d'un système qui la différencierait trop des deux autres sections de l'enseignement secondaire.

e) Canton du Tessin

Dans le canton du Tessin, des *épreuves cantonales* sont organisées à la fin des deux cycles de la «scuola media», soit en fin de 7^e et de 9^e. Ces épreuves, sous forme

¹ Département de l'instruction publique du canton de Neuchâtel (1992). *Objectifs-section préprofessionnelle*. Rapport du groupe de travail.

exclusivement écrite, portent sur la langue maternelle et les mathématiques. Le service de l'enseignement secondaire choisit en plus chaque année une ou deux autres matières. La correction des épreuves est réalisée par le maître sur la base de directives cantonales. Elles ne jouent aucun rôle sur le plan certificatif et leur valeur est essentiellement indicative. Les résultats aux épreuves sont intégrés par l'enseignant à son évaluation globale de l'élève. On tend à considérer actuellement que le rôle principal de ces épreuves est de proposer aux maîtres des formes d'évaluation jugées exemplaires. Elles apparaissent ainsi comme un instrument de formation continue des enseignants.

1.2 Modalités spécifiques d'organisation du 9^e degré

Deux cantons connaissent des formes particulières d'organisation du 9^e degré. Il s'agit du Valais et de Genève. Le Tessin, quant à lui, s'est doté d'un système spécifique en 8^e et 9^e années.

a) Canton de Genève

Le cycle d'orientation de Genève comprend actuellement deux types de structures au secondaire I: dans la majorité des établissements (14 sur les 17 collèges que compte le canton), le cycle d'orientation est organisé en trois voies parallèles (sections pré-gymnasiale, générale et pratique); dans les autres établissements, on rencontre un système de classes hétérogènes avec des cours à niveaux dans les branches principales et des options. En 1982, la décision a été prise de fondre les sections générale et pratique en 9^e année et d'introduire à ce degré des enseignements à niveaux en français, mathématiques et allemand. Suite à cette première réforme de la 9^e année, la direction du cycle d'orientation a invité en 1986 les collèges à réfléchir sur une amélioration de la structure en laissant la possibilité à chacun d'eux d'aménager ce degré sur le plan des grilles-horaires et des formes d'enseignement. La quasi-totalité des collèges ont présenté des projets, les premières expérimentations ayant été réalisées à partir de 1987². Les objectifs visés étaient très variés. Les principaux problèmes traités dans le cadre de ces projets sont les suivants:

- assurer une meilleure homogénéité des élèves en effectuant un regroupement par niveaux et en envisageant une prise en charge spécifique d'élèves rencontrant de grandes difficultés scolaires;
- permettre aux enseignants d'améliorer leurs conditions de travail par le biais d'une intensification de la collaboration, la mise sur pied de formes de co-enseignement, etc.;
- améliorer l'orientation, permettre une meilleure définition d'un choix professionnel, par le biais de contacts soutenus avec les milieux professionnels (visites,

² Les informations proviennent de l'étude suivante: Kaiser, C. & Rey, F. (1994). *Les aménagements des 9^e G. Tentative de bilan 1987-1994*. Genève: CRPP.

- information);
- favoriser un meilleur encadrement de l'élève par la création d'appuis et de périodes d'étude intégrés à l'horaire scolaire;
 - promouvoir l'instauration d'une pédagogie par projets et contrats;
 - renforcer la motivation pour l'étude de façon notamment à réduire le taux d'absentéisme;
 - apporter une plus grande souplesse à la grille-horaire, de façon à pouvoir consacrer des demi-journées à des projets de décroïsonnement ou à des visites extra-scolaires;
 - assurer un bagage solide dans les branches principales, notamment en langues, mathématiques et techniques de base.

La plupart des projets ont porté sur l'organisation des cours à option, leur nombre (qui varie selon les cas de 12 à 6), l'éventail des options proposées et la liberté de choix des élèves. Derrière les différentes solutions envisagées se profilent deux grandes tendances: la première consiste à offrir aux élèves une formation à la carte, en proposant un vaste choix d'options dans la perspective d'un épanouissement personnel de l'élève. La seconde tendance vise à renforcer la formation de base des élèves en donnant la priorité à certaines disciplines.

b) Canton du Valais

En 9^e année de la section générale du cycle d'orientation, huit périodes d'options sont inscrites à la grille-horaire; quatre à six périodes sont réservées à des *options d'orientation*, organisées en trois groupes, selon l'orientation future de l'élève (maturité, commerce et apprentissage). Les autres périodes sont consacrées à des *options-élève* que l'élève choisit en fonction de ses intérêts à la suite d'un entretien avec les parents, le directeur et le titulaire de la classe.

c) Canton du Tessin

Une réforme de la «scuola media» intervenue en 1986 a introduit en 8^e et 9^e années des cours à niveaux en français, allemand et mathématiques ainsi que des options (latin, anglais, informatique, etc.).

1.3 Structures de raccordement et classes de 10^e année

A l'exception du canton de Fribourg (partie francophone), l'ensemble des cantons disposent de structures de raccordement ou de perfectionnement à l'issue du 9^e degré.

Avec sa nouvelle loi scolaire, le canton de Vaud a introduit une 10^e année pour les élèves sortant d'une 9^e DT. Elle comprend deux voies: raccordement à une filière générale (division supérieure: DS) ou perfectionnement. De bons résultats scolaires sont exigés des candidats à ces classes; de plus l'accès à la voie raccordement est conditionné au fait d'avoir suivi un enseignement d'allemand les années précédentes. Environ 20% des élèves de 9^e DT poursuivent leurs études dans ces classes, dont une faible partie en voie

raccordement.

Dans le canton du Valais, il existait en 1994/95 une seule classe de 10^e année (l'ouverture des classes se fait en fonction des besoins). Aucun programme n'existe pour les classes de 10^e année; il est négocié avec l'élève selon ses besoins et son projet personnel. Le canton de Neuchâtel a mis sur pied deux classes de préapprentissage; il existe par ailleurs dans ce canton des classes permettant d'effectuer un raccordement à l'école de commerce. Dans le canton du Tessin, une classe de 10^e année a été instaurée à l'école de degré diplôme.

Dans le canton du Jura, les élèves sortant actuellement d'une 9^e année primaire ont la possibilité de suivre une classe de perfectionnement/orientation dont le but est d'offrir un approfondissement des connaissances scolaires ou de permettre à l'élève de préciser son choix professionnel. Les élèves sortant de cette classe peuvent se présenter à l'examen d'entrée au cycle de promotion, formation d'une année donnant accès à l'école de culture générale.

A Genève, la majorité des élèves poursuivent au delà de la 9^e année dans une formation de degré 10, gymnase, école de commerce ou école de culture générale. La proportion d'élèves entrant directement en apprentissage à la sortie de la 9^e est actuellement de 12% et, comme le montre une étude réalisée par le Centre de recherches psychopédagogiques du cycle d'orientation³, elle est en baisse constante depuis plus d'une quinzaine d'années: «Jusque vers le milieu des années septante la proportion d'élèves commençant un apprentissage après le cycle d'orientation augmente régulièrement. Ceci correspond à une hausse du taux de scolarisation au 10^e degré. Beaucoup d'élèves qui entraient directement dans la vie active auparavant, commencent un cycle de formation post-obligatoire, particulièrement en apprentissage. Dès le milieu des années septante, cette proportion diminue. On observe une stratégie globale des élèves qui visent à la fin de la scolarité obligatoire le plus haut niveau scolaire possible.»

On observe actuellement une forte demande sociale visant le prolongement de la formation de base. Cette demande s'exprime tout d'abord du côté des milieux professionnels; son origine est double: soit il s'agit de compléter une formation jugée insuffisante, soit le but est de permettre aux futurs apprentis de s'adapter à des formations professionnelles comportant des niveaux d'exigences élevés. Dans le canton de Vaud, notamment, on observe la tendance chez certains patrons à exiger de leurs futurs apprentis sortant avec un certificat de 9^e DT de suivre une 10^e année de perfectionnement. Les élèves et leurs parents mettent également en évidence une logique visant à atteindre le plus haut niveau scolaire possible. «Il y a une inflation des certifications envisagées, une plus forte demande d'études longues. Cette stratégie globale est liée à une plus grande démocratisation des études et à une nécessité de formation plus importante pour s'insérer dans le marché de l'emploi.»⁴

³ Rastoldo, F. (1993). *10^e degré. Situation, en juin 1992, des élèves issus du cycle d'orientation en juin 1991*. Genève: CRPP.

⁴ Rastoldo, F. (1993). 48–49.

On assiste de fait à un prolongement de la scolarité obligatoire.⁵ La 9^e année apparaît ainsi de plus en plus non pas comme la fin d'une formation, mais comme une étape, un point d'articulation d'un processus permanent. Le sens d'un examen marquant la fin de la scolarité obligatoire s'en trouve de ce fait modifié et remis en question.

L'avenir de ces structures intermédiaires est actuellement remis en question de même que leur rattachement institutionnel. On note, dans le canton de Vaud et dans celui de Berne, un mouvement allant dans le sens d'une certaine restriction de l'accès à ces classes de 10^e année.

1.4 Synthèse

La fin des années 80 et le début des années 90 ont été marqués par un rythme soutenu de réformes de structures dans les cantons romands. C'est le cas notamment des cantons du Jura, de Berne et du Valais. A Genève, le cycle d'orientation est entré dans un processus de réforme important commencé en 1986 par la réflexion sur la 9^e Générale, mouvement poursuivi par le lancement dès 1990 du projet FEE («Formation Equilibrée des Elèves»). L'ouverture récente sur le plan suisse de deux grands «chantiers» de rénovation contribue aussi à ébranler les édifices scolaires de plusieurs cantons: le premier concerne la réforme de la maturité gymnasiale (règlement de la CDIP sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale, RRM) et le second a pour cadre l'instauration de la maturité professionnelle et la revalorisation des voies de formation de degré diplôme. Le canton de Vaud en a profité pour repenser globalement son système de formation. D'autres cantons envisagent également d'apporter des modifications à tel ou tel aspect de leur structure scolaire.

Mais au delà de la question des structures, une attention plus grande est apportée à l'heure actuelle à une réflexion sur les modalités d'enseignement et d'encadrement du travail de l'élève. Les milieux scolaires et les enseignants manifestent de plus en plus d'intérêt pour la question de la finalité de la formation dispensée aux élèves, la pertinence des savoirs enseignés et les priorités à accorder à la transmission de savoirs ou de compétences plus générales.

Une série d'interrogations sont actuellement posées à l'ensemble du système de formation et plus particulièrement au 9^e degré. Certains cantons ont déjà tenté d'apporter des esquisses de solution. Les principales questions sont les suivantes:

⁵ On constate dans la plupart des cantons romands un double phénomène: à savoir qu'il devient de plus en plus rare que des élèves quittent l'école avant d'avoir terminé le 9^e degré et qu'une partie des élèves non engagés dans une voie de formation longue cherchent à prolonger leur scolarité au delà du 9^e degré. On se trouve en fait devant un paradoxe quant à la valeur de la scolarité obligatoire: alors même qu'il devient de plus en plus nécessaire de terminer la scolarité obligatoire pour obtenir une place d'apprentissage, on observe par ailleurs que cela ne suffit plus et que cette formation doit être complétée.

- *Peut-on continuer à donner à tous les élèves d'une même filière une même formation, ne serait-il pas nécessaire, au contraire, de la différencier de façon à mieux répondre à leurs besoins spécifiques ?*

Deux types de réponses sont proposés: le premier consiste à aménager, comme cela est envisagé dans les cantons de Neuchâtel et Vaud pour les filières non pré-gymnasiales, les plans d'études de façon à ce que les élèves puissent donner un accent particulier à leur formation. Une autre réponse réside dans l'assouplissement du rythme de progression des élèves par l'instauration de cycles que l'élève pourrait parcourir à un rythme variable.⁷ Cette mesure devrait permettre de mieux faire face à la nécessité de garantir un niveau de formation de base suffisant aux élèves à la sortie de l'enseignement secondaire tout en respectant la diversité des rythmes individuels.

- *Quelle place accorder à une formation générale par rapport à une formation davantage orientée vers une perspective professionnelle?*

La réponse n'est pas simple et souvent l'on se contente d'affirmer la nécessité de tenir compte simultanément de ces deux aspects. Le canton du Tessin revendique pour sa part la nécessité de donner aux élèves une formation générale de base qui ne vise que des objectifs à plus long terme sans trop tenir compte des demandes à court terme concernant l'acquisition de savoir-faire très précis.

- *Quelle pédagogie instaurer au 9^e degré?*

Cette question tend de plus en plus à s'imposer comme prioritaire. Elle exige que l'on s'interroge sur les besoins spécifiques des élèves fréquentant ce degré d'enseignement de façon à réfléchir aux spécificités d'un enseignement différencié destiné à des élèves adolescents aspirant à exercer davantage de responsabilités.

- *Comment mieux répondre aux besoins des enseignants?*

Quelles réponses apporter aux difficultés rencontrées par les enseignants des derniers degrés de la scolarité obligatoire en terme de modification du statut, du rôle ou de formation? Le rapport du groupe de travail neuchâtelois sur la section «préprofessionnelle» répertorie un certain nombre de points sur lesquels des améliorations pourraient porter. Il propose notamment que les enseignants intervenant dans cette section bénéficient d'un encadrement spécifique sous forme notamment de supervisions. La question d'une plus grande autonomie du maître sur le plan de la grille-horaire est également abordée par ce rapport.

- *Quelle autonomie accorder aux établissements?*

A Genève en 9^e G, les établissements possèdent une certaine liberté dans la définition de la grille-horaire. Dans le canton de Vaud, on envisage également de donner aux établissements la liberté de déterminer les branches à enseigner à

⁷ Genève et Vaud envisagent l'instauration de cycles au degré primaire.

l'intérieur de groupes de disciplines, chaque branche ne devant pas forcément être étudiée chaque année. Le canton du Valais offre également la possibilité aux écoles de varier la dotation-horaire des branches éducatives et culturelles dans le cadre de projets d'école.

2 Un examen de fin de scolarité: pourquoi et selon quelles modalités?

Dernière année de la scolarité obligatoire, la 9^e année est le degré scolaire le plus sensible aux pressions qui s'exercent sur l'école ainsi qu'aux tensions qui découlent des différents objectifs qui lui sont alloués: former, socialiser et intégrer, différencier et sélectionner. La question des finalités de l'école est reposée avec force: son rôle est-il de donner à chacun un bagage de connaissances et de savoir-faire minimaux ou est-il plutôt de préparer les élèves à des exigences spécifiques? C'est en 9^e également que la reconnaissance sociale de la formation donnée et des titres délivrés se pose avec une acuité particulière. L'école est confrontée avec force à la réalité du jugement social porté sur les savoirs transmis et les filières suivies par les élèves. Des compétences jugées équivalentes sont hiérarchisées au travers d'une échelle de valeur sociale. Ces questions touchent l'ensemble de la scolarité; de ce fait, elles ne peuvent pas être abordées et résolues au niveau de la seule 9^e année. La spécificité de la 9^e année réside davantage dans le fait que, pour une bonne partie des élèves, elle est l'année au terme de laquelle des décisions engageant l'avenir de l'élève sont prises. Elle est donc perçue par un grand nombre d'élèves comme un carrefour important ou un point de rupture. Pour d'autres, elle n'est souvent qu'une étape d'un processus engagé depuis le début de la scolarité secondaire qui conduit à des études longues. Enfin, les élèves de 9^e, par leur développement psychologique et social, peuvent ressentir le besoin de s'émanciper, de changer de statut et de revendiquer davantage d'autonomie.

La 9^e année peut être aussi bien envisagée comme la terme de la scolarité obligatoire que comme une étape dans un processus continu englobant aussi bien la formation initiale (générale et professionnelle) que la formation continue.

2.1 Quel rôle pour un examen de fin de scolarité obligatoire?

Réfléchir aux avantages et aux désavantages de l'instauration d'un examen en fin de scolarité implique, de notre point de vue, de poser prioritairement la question des objectifs alloués à la 9^e année et du rôle que l'examen est appelé à jouer dans ce cadre. La 9^e année est-elle l'année qui marque la fin de la scolarité obligatoire? Est-elle au contraire un tremplin vers d'autres formations? Il reste ensuite à déterminer le niveau auquel l'examen s'adresse: l'élève, le travail du maître, le fonctionnement d'un établissement scolaire ou d'un système entier.

On reconnaît à l'évaluation quatre fonctions principales: fonctions certificative, diagnostique, prédictive et formative. Si cette dernière année de scolarité est considéré comme l'aboutissement de neuf années de scolarité obligatoire, le rôle de l'examen sera avant tout d'attester que les élèves ont rempli les conditions minimales. Sa fonction sera essentiellement *certificative*. Au contraire, si l'on envisage la 9^e dans un processus continu, on lui attribuera davantage une fonction *diagnostique* dans la perspective d'une définition des besoins spécifiques de chaque élève. Enfin, en anticipant les exigences futures auxquelles on veut préparer l'élève, l'examen se verra attribuer un rôle essentiellement *prédictif*, dans le sens qu'il autorisera une prise de décision en fonction de compétences spécifiques jugées nécessaires à la réussite d'une formation.

La forme de l'examen devra bien entendu être ajustée à sa fonction. Ainsi, par exemple, un examen à fonction diagnostique dont la finalité est d'autoriser des mesures de pédagogie différenciée devrait se dérouler en début d'année de façon à laisser du temps aux enseignants pour mettre en place les mesures pédagogiques nécessaires. On peut envisager également que l'examen n'ait pour seul but que de renseigner les autorités scolaires sur l'efficacité de l'enseignement. Cet objectif devrait alors apparaître très explicitement aux yeux de l'ensemble des partenaires (élèves, parents, milieux professionnels, etc.).

2.2 Pour une évaluation diversifiée

L'examen est une forme d'évaluation susceptible de mettre en évidence des compétences spécifiques telle la capacité à organiser un travail de préparation, à mémoriser une matière, à respecter des consignes, à gérer son temps et à traiter une question en faisant preuve d'une aptitude à la synthèse. Plus largement, l'examen met l'élève au défi de se prendre en charge dans des situations nouvelles, celle notamment qu'il rencontre dans l'examen oral où il est amené à défendre son point de vue face à un adulte. Deux questions s'ouvrent à nous: premièrement, dans quelle mesure ces fonctions sociales de l'examen peuvent-elles être prises en charge par d'autres formes d'évaluation? Dans le cas contraire, quelle place accorder à l'examen dans une conception élargie des formes de l'évaluation en fin de scolarité? La soutenance orale d'un travail auprès d'adultes spécialisés dans un domaine place autant que l'examen l'élève devant la nécessité de défendre un travail et de se confronter à un système de normes. Quant à l'intérêt de confronter les élèves à une échéance précise et de les faire travailler dans le cadre de conditions très contraignantes, cet objectif pourrait être également atteint par des examens partiels, portant sur l'une ou l'autre branche, organisés en cours d'année, et entrant dans l'évaluation d'une branche spécifique.

L'introduction d'un examen en fin de scolarité obligatoire, si elle répond à certains objectifs, notamment sur le plan de l'évaluation de l'efficacité du système d'enseignement, ne permet pas de faire face à l'ensemble des problèmes rencontrés à cette étape du processus de formation des élèves. Les réflexions initiées dans la plupart des cantons montrent la nécessité d'envisager les solutions à un niveau plus large, sur le

plan notamment des grilles-horaires, des structures scolaires, des modalités d'enseignement et d'évaluation ou encore de l'organisation du travail des maîtres.

Personnes contactées dans le cadre de l'enquête

Berne francophone:

- M. Jean-René Carnal, Office de recherche et de documentation pédagogique.
- Mme Caty Laubscher, cheffe du service de l'enseignement.

Fribourg (partie romande):

- M. Jean-Claude Bovet, chef du service de l'enseignement secondaire.

Genève:

- M. François Rastoldo, chercheur au Centre de recherches psychopédagogiques du cycle d'orientation.

Jura:

- M. Gérard Piquerez, section recherche et développement, Institut pédagogique jurassien.

Neuchâtel:

- M. Blaise Perrenoud, adjoint au chef du service de l'enseignement secondaire.

Tessin:

- M. Franco Lepori, chef du service de l'enseignement secondaire.

Valais romand:

- M. Jean-Pierre Salamin, directeur de l'Office de recherche et de documentation pédagogique.
- M. Guy Voide, inspecteur du cycle d'orientation pour le Valais central.

Vaud:

- M. Serge Loutan, adjoint au chef de service de l'enseignement secondaire.
- M. Claude Guenod, directeur et président de la commission DT (division terminale).

Etude relative au mandat de la CDIP «Examen en fin de scolarité obligatoire»

Joe Brunner

Février 1995/révision février 1996

Le mandat de la CDIP du 5 mai 1994 «Examen en fin de scolarité obligatoire» décrit le problème à étudier comme suit: «De plus en plus, les milieux de l'économie font état de déficits dans la maîtrise des apprentissages de base et se plaignent du niveau de formation insuffisant des élèves qui quittent l'école obligatoire. La 9^e année scolaire est souvent considérée comme une période peu motivante dont les objectifs ne sont pas clairement définis.»

Le mandat pose huit questions concernant l'ensemble de la 9^e année qu'il faut étudier en tenant compte des rapports existants entre cette année terminale et les années précédentes ou les formations subséquentes.

Je me pencherai en premier lieu sur l'énoncé du mandat pour analyser ensuite la problématique des examens imposés en fin de scolarité obligatoire. Je proposerai enfin un projet de fin de scolarité (Projet final) qui tienne compte à la fois des demandes des élèves et des exigences de l'économie aussi bien que des écoles subséquentes. Dans un troisième temps, je présenterai ce projet final en l'intégrant à un projet de concept pour la 9^e année qui englobe le degré secondaire I dans son ensemble et les diverses formations du degré secondaire II. Je tenterai par la suite de montrer ce qu'il faut faire en vue de répondre aux désirs et espoirs subjectifs habituellement liés aux examens finaux mais qui sont objectivement irréalisables.

Je ne puis me prononcer sur l'étendue réelle des problèmes qui se posent en 9^e année et ne base donc mes réflexions que sur quelques indices à ma disposition. Seule une vaste étude empirique serait à même de fournir une réponse bien étayée.

Les fonctions des examens de fin d'études conventionnels

Faut-il ou non imposer des examens de fin d'études? Quels sont les arguments en faveur ou en défaveur de tels examens? Pour répondre à ces questions, nous allons examiner les diverses fonctions qu'ils doivent remplir. Mais définissons d'abord ce que nous entendons par examens de fin d'études traditionnels:

- Ils ont lieu au cours du dernier trimestre de la 9^e année.
- Ils sont répartis sur une journée ou sur quelques jours.
- Ils sont explicitement désignés comme «examens finaux» et leur importance est supérieure à celle des épreuves réalisées en cours d'année.
- Les questions sont élaborées sans participation des élèves.
- Ils portent en premier lieu sur la langue maternelle, la première langue étrangère et les mathématiques.

- Examens de branches, ils ne comportent en principe pas de questions à caractère pluridisciplinaire.
- Chaque élève doit répondre individuellement aux questions: un travail en groupe n'est pas admis.
- Les travaux se font sous surveillance.
- Les travaux sont évalués et notés hors de la présence des élèves.
- Les élèves ne réussissent pas tous leur examen.

Tentons d'évaluer les fonctions les plus fréquemment attribuées aux examens de fin d'études:

Fonction de passeport pour les formations ultérieures. Si tel était le cas, la plupart des cantons devraient abandonner leur pratique actuelle. Aujourd'hui, les filières du secondaire II organisent en règle générale leurs propres examens d'admission (par exemple le gymnase, les écoles professionnelles supérieures pour les élèves qui ont terminé la 9^e année de scolarité). Si le secondaire I devait à l'avenir prendre en charge ce processus de sélection, celui-ci devrait être élaboré en commun par des enseignants des degrés secondaires I et II, avec le concours d'experts en matière d'évaluation. Ne devraient participer à ce processus de sélection que des élèves voulant être admis dans une institution du secondaire II qui pratique une sélection.

Nous considérons qu'une procédure terminale (pas un examen final traditionnel) en fin de scolarité obligatoire n'est judicieuse que si elle permet d'accéder à des filières de formation ultérieures. Cela ne permettrait cependant pas de résoudre tous les problèmes mentionnés dans le mandat de la CDIP.

Fonction de meilleure sélection pour les filières de formation du secondaire II. La sélection, telle qu'elle est pratiquée aujourd'hui, contredit cet argument. La sélection pour la filière du gymnase s'effectue déjà à la fin de la 8^e année et en partie déjà à la fin de la 5^e année. Les élèves du gymnase ne seraient ainsi de toute manière pas concernés par l'examen de fin de scolarité obligatoire. Les examens d'admission aux écoles professionnelles supérieures sont effectués par ces écoles elles-mêmes, et ce, déjà dans le courant de la première moitié du mois de mai. D'autres écoles professionnelles qui opèrent une sélection, par exemple les écoles placées sous l'égide de la Croix-Rouge, organisent leurs propres procédures d'admission. Il n'existe pas de sélection pour accéder aux écoles qui préparent aux métiers de l'industrie et de l'artisanat. L'accès à une place d'apprentissage est pour ainsi dire exclusivement lié à l'offre et à la demande. Le fait d'avoir passé ou non un examen de fin de scolarité obligatoire ne joue aucun rôle dans ce cas. La 9^e année n'a donc actuellement aucune fonction de sélection. Pour qu'une telle fonction puisse exister, il faudrait d'abord que le degré secondaire II renonce à ses procédures d'admission (voir plus haut).

Fonction de résoudre des problèmes de «passage à vide», de manque de motivation et de discipline en cours de 9^e année.

Les pays où existent des examens finaux n'ont pas moins de problèmes que la Suisse. C'est ainsi, par exemple, que les revues pédagogiques allemandes publient régulièrement

des articles faisant état de graves problèmes scolaires, notamment au niveau de la discipline.

Pendant leurs années de scolarité obligatoire, les élèves passent de très nombreux examens, peut-être de 200 à 300 au total. Un examen supplémentaire (numéro 201 ou 301) à la fin de cette période, même s'il lui est attribué une plus grande importance, ne parviendra sans doute pas à provoquer un changement fondamental dans le comportement des jeunes. Pour cela, d'autres mesures, plus générales, sont nécessaires, comme nous le proposons pour la nouvelle structure de la 9^e année.

Fonction d'amélioration des performances. Un rapide coup d'œil à l'étranger nous fait abandonner cette idée:

La récente étude de l'OCDE (1995), qui concerne un échantillon de 20'000 personnes dans sept pays, a notamment mis en évidence que 15% en moyenne des adultes suisses n'ont que de faibles connaissances de base en lecture et en calcul. Ce pourcentage varie entre 6 et 45% dans les pays étudiés (NZZ, 7.12.1995). Parmi les pays qui organisent des examens finaux, certains présentent des résultats meilleurs que la Suisse, d'autres des résultats moins bons. Mentionnons ici l'intéressant commentaire du journal «Die Weltwoche» (14.12.1995) à ce sujet: «La France s'est à court terme retirée de l'étude de l'OCDE en constatant que des résultats absolument catastrophiques se dessinaient pour la Grande Nation». La France fait passer des examens finaux. Mais la Suède aussi, et l'on dit que c'est dans ce pays qu'il y a le moins de personnes présentant des problèmes de lecture et de calcul. Les examens finaux ne peuvent donc pas simplement servir d'argument quant à une éventuelle amélioration des performances.

Fonction de bilan en fin de scolarité obligatoire. On doit ici se poser la question de savoir quels en seraient les avantages: après 9 années d'école, les élèves, les enseignants et les parents savent très bien où en est chacun. Si un examen final ponctuel donnait d'autres résultats que l'observation à long terme d'un élève, cela signifierait que les questions posées à l'examen ne sont pas valables, que l'état général de l'élève le jour de l'examen n'est pas normal ou encore qu'un autre élément ne concorde pas. En d'autres termes: les résultats d'un examen final ne sont valables que s'ils correspondent aux résultats obtenus par l'élève au cours de plusieurs épreuves réalisées en cours d'année. Il apparaît donc que des examens finaux valables ne donnent pas d'informations importantes supplémentaires sur l'état des connaissances des élèves.

Assurer l'égalité des chances. Les examens finaux seraient à même de garantir dans tout le canton, voire dans tout le pays un niveau de formation «identique». On distingue dans ce cas les filières, par exemple en Allemagne entre *Hauptschulabschluss* (degré secondaire à exigences étendues) et *Realschulabschluss* (degré secondaire à exigences élémentaires).

Nous reviendrons plus bas sur cette question pour démontrer pourquoi des examens finaux ne peuvent garantir l'égalité des chances. Dans un premier temps, nous partirons cependant du principe que cela est possible et nous interrogerons sur les conséquences qui en découlent.

Cela imposerait une standardisation des examens finaux – d’après le modèle de la France ou de la Suède – pour tout le canton (voire pour tout le pays ou toute la région linguistique). Une commission devrait élaborer les questions d’examen, les tester, évaluer les tests, revoir les questions et les envoyer pour qu’elles arrivent le jour avant l’examen chez les enseignants concernés. Les épreuves devraient être centralisées pour leur évaluation. Pour être logique, il faudrait aussi publier les résultats de ces examens, de manière à ce que chacun puisse savoir où se trouvent les «meilleures» écoles, les «moyennes» et les «faibles», voire leurs élèves et leurs enseignants. Si l’on utilisait comme barème l’augmentation des connaissances durant la 9^e année, des examens devraient aussi être organisés en début d’année. L’effort serait donc double.

La tentative d’assurer une égalité des chances par le biais d’examens finaux signifierait aussi un effort financier considérable et aurait pour autre conséquence négative de mettre certaines écoles au pilori. Par ailleurs, il faudrait s’accommoder d’autres conséquences négatives involontaires, car si l’on instaure des examens finaux, il faut définir le niveau de performances exigé. Ce niveau doit-il être fixé de manière à ce que tous les élèves passent l’examen ou non? 1%, 2%, voire 5% des jeunes doivent-ils échouer à cet examen? Qu’est-ce que cela signifie concrètement? Prenons à titre d’exemple le canton de Berne. En 1994, près de 9’000 élèves fréquentaient la 9^e année de la *Sekundarschule* (exigences étendues) ou de la *Realschule* (exigences élémentaires). Un taux d’échec de 1% toucherait 90 filles et garçons; à 2%, ils seraient déjà 180 et à 5% 450 à ne pas avoir réussi leur examen de fin de scolarité obligatoire. La question est de savoir combien de «perdants» un canton veut produire par le biais d’examens finaux et s’il est prêt à en supporter les coûts sociaux et financiers. Qui peut prétendre être légitimé face aux jeunes et pouvoir prendre la responsabilité personnelle de leur coller une étiquette de perdant? Quel est le sens pédagogique d’une école qui envoie ses élèves les moins doués vers leur futur cheminement en leur collant sur le dos cette étiquette «a échoué aux examens finaux» et comment notre société peut-elle justifier cela? Un taux d’échec touche les plus faibles qui savent déjà eux-mêmes – et dont tous les autres savent aussi – qu’ils le sont. Ils ne doivent pas simplement servir à ce que les autres puissent s’affirmer encore une fois comme étant les «meilleurs». La pédagogie scolaire se doit justement d’aider les élèves les plus faibles à s’estimer suffisamment eux-mêmes pour qu’ils puissent prendre des responsabilités à la mesure de leurs aptitudes et s’assumer sur tous les plans. Pour ce faire, ils doivent faire l’expérience d’une école accueillante, qui leur veut du bien et qui mette en valeur leurs succès modestes sans les qualifier d’«insuffisants».

Abordons maintenant la question fondamentale de savoir s’il est possible, voire judicieux, d’avoir pour objectif de garantir plus ou moins l’égalité des chances par le biais d’examens finaux. Pour y répondre, il nous faut définir avec plus de précision la notion d’égalité des chances et décrire ce qui doit être égal. D’un point de vue pédagogique, le processus individuel de formation et d’éducation ne doit pas être égal et son résultat non plus. Les structures, c’est-à-dire l’offre de formation (par exemple l’offre de branches à option), l’infrastructure (par exemple les locaux spéciaux), la qualification des enseignants, etc., se doivent par contre d’offrir à tous des opportunités de développement aussi semblables que possible.

Si nous examinons la situation actuelle en ce qui concerne le processus de formation et d'éducation, nous constatons que les buts et les contenus que stipulent les plans d'études sont formulés de manière très différenciée. Inspecteurs, commissions scolaires et parents, ainsi que le corps enseignant veillent à ce qu'ils soient respectés. En dépit de ces efforts, les résultats sont très inégaux, car la formation et l'éducation interviennent dans un contexte de structures scolaires, de conditions sociales, économiques, géographiques et individuelles différentes (enseignants, élèves). C'est ainsi par exemple que nous avons constaté dans une étude effectuée dans le canton de Berne, que certaines classes de la «Realschule» (exigences élémentaires) présentaient un quotient d'intelligence en moyenne plus élevé ou identique aux classes de la «Sekundarschule» (exigences étendues). Ce sont sans doute des exceptions, mais la règle est que les meilleurs élèves de la «Realschule» ont un quotient d'intelligence élevé ou plus élevé et fournissent des performances identiques, voire meilleures, que les élèves de la «Sekundarschule» qui se situent dans la moyenne (CDIP: Secondaire I: Perspectives d'avenir, chapitre 2, 1995). Le fait est qu'on trouve des élèves plus ou moins doués dans chaque type d'école et qu'il existe d'importants chevauchements quant à leurs performances respectives. Des examens finaux n'y changeront rien et ne peuvent donc pas avoir pour fonction d'uniformiser les résultats du processus de formation et d'éducation.

L'égalité, ou l'absence de différences au niveau de la formation et de l'éducation et de leurs résultats, n'est pas un impératif pédagogique; bien au contraire. Du point de vue pédagogique, la formation et l'éducation sont précisément deux domaines qu'il faut éviter de standardiser, puisque c'est l'individu et son développement social, intellectuel, psychique et physique qui doivent en être le centre. Le mandat principal de l'école est d'encourager au maximum chaque individu, et non de les uniformiser. Il en résulte inévitablement d'importantes différences. Cette approche pédagogique se distancie des conceptions d'égalité qui ont nécessairement pour effet de freiner les bons élèves et d'avantager les plus faibles en vue de réduire les différences. En conclusion, les examens finaux forment donc obstacle à un processus de formation et d'éducation optimal. L'égalité des chances ne peut et ne doit concerner que les conditions-cadres (offre, moyens financiers, infrastructure, qualité de l'enseignement, etc.); elle doit être atteinte de manière directe et un détours par des examens finaux est inapproprié.

Fonction d'eurocompatibilité. Cet argument est invalidé du fait qu'il n'y a même pas compatibilité entre les Etats membres de la Communauté européenne; les élèves entrent à l'école à des âges divers, le nombre d'années des degrés primaire et secondaire I diffère, les structures du secondaire I sont dissemblables, les années de scolarité obligatoire varient entre huit et onze ans(!), les exigences quant au contenu de l'enseignement et les branches enseignées présentent de grandes différences. Ainsi, par exemple, quelques pays européens ne proposent pas de 2^e langue étrangère aux élèves du degré secondaire I. La formation des enseignants est également très différente. Selon le pays, les examens finaux ponctuels interviennent à la fin de la scolarité obligatoire après huit, neuf, dix ou onze années d'école et n'ont pas de valeur comparative puisque des différences existent en partie à l'intérieur d'un même pays, comme par exemple en

Allemagne entre les différents Länder. Les examens finaux ponctuels de chaque pays présentent aussi de grandes différences au niveau de leur fonction, de leur importance, de leurs contenus et exigences, de même que dans le nombre de branches examinées, dans l'évaluation, etc.

Le traité de Maastricht souligne l'autonomie de chaque système de formation national, en exclut l'harmonisation mais prévoit un encouragement des efforts entrepris par les pays pour hausser le niveau de formation. En ce qui concerne la reconnaissance de diplômes et certificats professionnels, des règlements sont prévus en raison des accords de libre circulation. Ils ne concernent cependant pas la période de scolarité obligatoire.

Fonction de permettre à des jeunes plus âgés et à des adultes de rattraper un diplôme supérieur. Dans le canton de Zurich, par exemple, les adultes qui le désirent peuvent rattraper le diplôme de fin d'études secondaires. L'examen de fin de scolarité obligatoire n'a toutefois pas été introduit dans ce canton. Ce sont là deux choses différentes, indépendantes.

En résumé

Le présent rapport doit entre autres présenter des propositions visant à améliorer la motivation des élèves et des enseignants. C'est sous cet angle que nous avons en premier donné notre appréciation concernant les examens finaux et procédé ensuite à l'analyse critique des fonctions qu'on entend souvent leur attribuer. Le résultat en est qu'une procédure différenciée en fin de scolarité (pas un examen final traditionnel), dont la fonction serait de permettre l'accès à des filières supérieures sélectives, est judicieuse d'un point de vue pédagogique. Toutefois, la participation doit y être facultative ou obligatoire uniquement pour les élèves qui désirent obtenir ce droit d'accès. Dans le système scolaire suisse, on obtient ce droit en règle générale soit avant la fin de la 9^e année, soit en réussissant des examens d'admission au secondaire II (sauf exception, par exemple dans le canton d'Argovie). En l'absence d'une décision politique de donner de tels droits en les liant à un examen final de scolarité obligatoire, la seule fonction utile qu'il pourrait avoir disparaît. Nous estimons que toutes les autres fonctions habituellement attribuées aux examens finaux sont sans valeur pédagogique et peuvent même entraver un processus de formation et d'éducation optimal.

J'aimerais encore attirer l'attention sur un danger potentiel supplémentaire des examens finaux: ils ne permettent d'évaluer que le volume des connaissances, le plus simple à tester. Leur accorder une importance exagérée ne conduirait, selon toute vraisemblance, qu'à faire de la reproduction de savoirs la norme principale de l'école obligatoire. Cela irait à l'encontre de l'opinion publique et des objectifs pédagogiques. Une étude de l'OCDE montre que le public attribue entre autres à l'école une importante fonction éducative. Plus de 80% des personnes interrogées en Suisse lors d'un sondage auprès d'un échantillon représentatif attendent de l'école qu'elle aide les jeunes à avoir confiance en eux-mêmes, qu'elle développe leurs compétences de manière à leur

permettre de trouver un emploi, améliore leur capacité de vivre avec des gens de milieux différents et augmente leurs connaissances et compétences en vue de poursuivre leur formation (Office fédéral de la statistique: Les indicateurs de l'enseignement en Suisse. Berne, 1995, 33).

Les études internationales du type *TIMSS* (*Third International Mathematics and Science Study*) fournissent un système de comparaison valable. *TIMSS* récolte, dans le monde entier, des données sur les connaissances, les aptitudes et les intérêts des élèves en mathématiques et sciences naturelles. Ces données sont ensuite comparées et analysées au plan international en tenant compte des contenus et des formes d'enseignement, des caractéristiques des enseignants, des structures du système de formation et du contexte social. De telles données pourraient être récoltées à intervalles réguliers de quelques années. Comme les tests comparatifs englobent plusieurs nations, ils donnent une information fiable sur le niveau de formation dans les pays concernés. Il est concevable de recourir à ce type d'étude en l'étendant de manière à rassembler des données représentatives pour les cantons aussi.

Abordons maintenant la question de savoir si, d'un point de vue pédagogique, il existe une autre procédure pour mettre un point final à la scolarité obligatoire, qui réponde à la fois aux attentes du public et des jeunes, aux exigences de l'école telles qu'elles sont formulées dans les plans d'études et aux attentes de l'économie. Nous allons tenter d'y répondre dans le chapitre qui suit.

Le projet de fin de scolarité – une alternative aux examens de fin de scolarité traditionnels

Comme alternative à un examen de fin de scolarité, nous proposons un travail de fin de scolarité sous forme de projet. Ce projet final doit être le point culminant de la période scolaire obligatoire. On évite ainsi que l'élève attende ennuyé le dernier jour de l'école. Il doit également permettre aux élèves de vivre une expérience couronnée de succès, qui les encourage par la suite à continuer d'apprendre. Pour cela, aucune note insuffisante ne devrait être donnée à ce travail.

Ce projet final doit être évalué et les résultats servir à améliorer la qualité de l'enseignement futur. Ce travail doit être orienté vers la vie professionnelle ou vers les études que suivront les élèves; il doit aussi les préparer à leur vie d'adultes. Formulons brièvement ce que veulent les jeunes, les exigences d'un apprentissage, d'une vie professionnelle ou d'une période d'études. Cela nous permettra de préciser pourquoi nous pensons que le choix d'un projet pour marquer la fin de la scolarité obligatoire est une meilleure solution que celle d'un examen final classique.

Une première enquête auprès d'élèves de 10^e année donne des renseignements sur ce que les *jeunes* attendent de leur 9^e année (Brunner J.: Die Gestaltung des 9. Schuljahres, Direction de l'instruction publique, Berne, 1996). Les élèves désirent prendre plus de

responsabilité personnelle face à leurs études. Ils en ont assez du rôle traditionnel de l'élève gentiment assis à sa place, écoutant en silence. Ils veulent (enfin) échapper aux contenus imposés par les enseignants et par les plans d'études. Ils veulent quitter leur rôle passif, devenir actifs, prendre plus de choses en main pour les orienter vers ce qui sera leur propre avenir. Il en découle, pour l'organisation des cours, que ce sont essentiellement des projets, des semaines d'études, des stages pratiques, etc. qui devront être mis sur pied en commun par les élèves et les enseignants. L'offre de branches à option devra être considérablement augmentée. Sur le plan du contenu, les cours devront être conçus en fonction des perspectives et projets d'avenir des élèves. Ceux qui désirent quitter l'école et qui ont trouvé une place d'apprentissage doivent pouvoir le faire (flexibilité quant au départ de l'école). Tous devraient s'employer à créer une bonne ambiance dans la classe. Des enseignants, ils attendent surtout plus d'aide pour résoudre leurs problèmes personnels.

Concernant les exigences de la *vie professionnelle*, donnons la parole à un manager de l'économie qui parle aussi ici au nom de ses pairs:

«Personne n'a appris aux jeunes à travailler en équipe. Beaucoup n'ont appris que centrés sur eux-mêmes. [...] Or, nous ne pouvons employer le meilleur des ingénieurs que s'il sait collaborer avec d'autres personnes. [...] Les enseignants doivent modifier leur façon de penser. Ils ont l'habitude de tenir les ficelles, qui leur servent à faire danser leurs élèves comme des marionnettes. C'est nous qui devons ensuite péniblement apprendre aux jeunes qu'un groupe peut aussi travailler sans chef. Ce n'est que de cette manière que nous pouvons réduire les hiérarchies gênantes au sein de l'entreprise. Subitement, les gens réalisent alors avec quel plaisir on peut apprendre et travailler. [...] Ils ont oublié qu'on ne peut rien faire seul malgré son savoir spécialisé. Aujourd'hui, ils ne peuvent résoudre des problèmes complexes qu'en collaboration avec d'autres. Pour ce faire, il faut pouvoir placer ses connaissances dans un contexte plus général. [...] Les jeunes devraient, dès le début, être habitués à travailler en groupes et à penser de manière interdisciplinaire. Pour cela, la pratique d'une nouvelle pédagogie est nécessaire. [...] Qu'est-ce qui empêche, pour un travail de groupe, de donner une note commune? [...] Le terme de «performance» doit aussi être redéfini dans le cadre scolaire. [...] Tout le débat sur les performances est en retard de plusieurs années sur la pratique des entreprises.» (Extraits d'un entretien avec P. Haase, chef du personnel de VW dans: Der Spiegel 23/92, 53).

Certaines entreprises suisses vont dans le même sens, comme par exemple Sulzer avec son modèle de formation 2000 (Canonica R.: Ausbildungsmodell 2000 von Sulzer: Inselausbildung, In: Panorama 33/95, 37–39. Résumé en français de l'article, page 39: Le modèle de formation 2000 de Sulzer: un îlot de formation). Quelques citations de ce texte illustrent les exigences auxquelles les jeunes doivent faire face après leur période scolaire: «La formation comprend également, en plus de ses buts techniques, des objectifs méthodologiques et sociaux. [...] Par qualifications-clés, nous entendons des compétences et aptitudes générales, telles que flexibilité, capacité d'apprentissage et de travail en groupe, autonomie, sens des responsabilités, capacité de communiquer, de résoudre des conflits et de supporter des critiques, méthodologie d'apprentissage et de

travail mais aussi une disponibilité à poursuivre son développement personnel. [...] Le nouveau dispositif de formation met l'accent sur des formes d'enseignement actives. Le jeune n'est plus seulement le consommateur, mais aussi le producteur (!) de sa formation. Il apprend à acquérir un savoir de manière autonome, qu'il soit seul ou en groupe, à le présenter et le transmettre de façon agréable. Le but de cette forme d'enseignement est d'intégrer le jeune de manière active dans sa formation et de renforcer son autonomie et son sens des responsabilités. [...] Ce nouveau modèle de formation a considérablement modifié le rôle des formateurs, qui ne sont plus en premier lieu des instructeurs, mais des «accompagnateurs d'apprentissage», des consultants, des guides pour les processus de formation tout en assumant la charge d'en être les «qualificateurs».

Les travaux en fin de scolarité obligatoire – s'ils doivent répondre aux exigences de l'économie – doivent de ce fait contenir une tâche complexe, à traiter dans un cadre plus général et de manière interdisciplinaire, à résoudre en équipe. Un travail final conçu de cette manière pourrait considérablement améliorer la maîtrise des apprentissages de base et de ceux en rapport avec le travail tout en améliorant les capacités et le savoir-faire nécessaires à la formation professionnelle, à la culture générale et à la vie d'adulte tout court. Si l'on ne veut pas risquer la grande faillite comme point final et «apogée» de la période scolaire obligatoire, il faudrait toutefois que cette façon d'apprendre soit déjà pratiquée pendant les années d'enseignement du secondaire I.

Quelles sont les exigences que posent les *écoles subséquentes*? Nous prenons pour référence l'objectif des études portant sur les écoles délivrant des certificats de maturité, tel qu'il est formulé dans le «Règlement de la CDIP sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale (RRM)». Abstraction faite des objectifs spécifiques liés au certificat de maturité, les exigences sont analogues à celles de l'économie: en plus de solides connaissances et aptitudes fondamentales, il s'agit d'ouverture d'esprit, de la faculté de communiquer, d'être autonome, de l'aptitude de travailler aussi en groupe, de la capacité d'acquérir un savoir nouveau (méthodologie de travail) et de flexibilité de la pensée.

Les projets de fin de scolarité obligatoire qui tiennent compte des attentes des jeunes, des exigences de l'économie et des écoles subséquentes, doivent donc viser les buts suivants:

- Donner aux jeunes plus de responsabilité par rapport à leur formation.
- Soutenir leurs efforts visant à penser et agir de manière flexible et autonome.
- Encourager les capacités de communiquer, l'ouverture d'esprit et la sensibilité.
- Améliorer les aptitudes à acquérir un savoir nouveau, par un travail personnel ou en groupe.
- Apprendre à résoudre des tâches complexes, à trouver des solutions interdisciplinaires, à intégrer des connaissances dans un concept général plus vaste.

L'évaluation du processus d'apprentissage et de ses résultats doit elle aussi correspondre à ces objectifs. C'est pour cela que l'évaluation du travail par l'enseignant (ou les

enseignants concernés) doit se faire avec la participation active des élèves. Les critères suivants pourraient être utilisés pour cette évaluation:

- Le but que s’est fixé le groupe de travail a-t-il été atteint?
- Le plan de travail, qui fixe les objectifs, les contenus, les méthodes, le déroulement, le temps imparti et les responsabilités de chacun a-t-il été respecté?
- Diverses formes de recherche et divers moyens ont-ils été utilisés pour obtenir des informations (enquête, observation systématique, expérimentation, comparaisons, consultations de livres spécialisés, de revues, de banques de données)?
- Le projet révèle-t-il des liens entre différents domaines, des rapports interdisciplinaires?
- Est-ce qu’une analyse, une évaluation et une interprétation objective ont été possibles? Des opinions personnelles ont-elles été étayées d’arguments et documentées?
- Le résultat du travail est-il aisément compréhensible, soigné et bien présenté?
- Plusieurs médias ont-ils été utilisés pour la présentation des résultats (dessins, photos, diagrammes, statistiques, jeu de rôle, film vidéo)?
- Le groupe a-t-il su profiter des forces de ses membres pour une collaboration fructueuse?
- L’autoévaluation de la collaboration et des résultats est-elle réaliste?

Le but est toujours de parvenir à travailler de manière aussi professionnelle que possible. En cours de projet, les critères d’évaluation doivent être régulièrement consultés (évaluation formative). Dans ce travail final, les élèves doivent montrer dans quelle mesure ils *savent se servir de manière productive de ce qu’ils ont appris – contenus et méthodes de travail*. Le travail final a pour but d’encourager chacun des élèves en fonction de ses possibilités et de les stimuler tous ensemble à fournir un effort. Pour les élèves qui arrivent au bout de leur scolarité obligatoire, il est aussi l’occasion de vivre une expérience positive (plus ou moins importante) qui les motive à poursuivre leur apprentissage dans la prochaine étape de leur vie. Un travail final ainsi conçu est bien plus exigeant qu’un examen traditionnel, qui se limite en général à la reproduction de connaissances acquises.

Projet de concept pour la 9^e année

L’introduction d’un travail de fin de scolarité obligatoire est une mesure ponctuelle et ne suffit certainement pas à elle seule à résoudre les problèmes que mentionne la CDIP. Il faut pour cela les resituer dans un cadre plus large. L’organisation de la 9^e année doit être examinée en fonction du contexte d’évolution des jeunes. Selon l’Office fédéral de la statistique (Les indicateurs de l’enseignement en Suisse, 1995), 83% en moyenne des jeunes suisses suivent une formation du degré secondaire II. Le système de formation doit pour cette raison être pris comme un ensemble s’étendant de l’école enfantine à la fin du secondaire II. La 9^e année est une année charnière entre le secondaire I et II. C’est pour cela qu’en règle générale, chaque adolescent ou chaque adolescente devrait savoir à la fin de cette année vers quelle profession ou vers quelle filière du secondaire II il/elle va s’orienter. Aujourd’hui, le secondaire I ne permet souvent pas de faire ce choix.

Nous supposons que c'est précisément de là que proviennent nombre de difficultés observées en 9^e année. Pour combattre ce déficit, nous proposons de consacrer environ 30% du temps d'enseignement obligatoire à la recherche et au choix d'un métier ainsi qu'à l'acquisition de qualifications professionnelles de base.

Nous présentons d'abord un aperçu de l'organisation proposée pour la 9^e année et en décrivons ensuite brièvement les divers éléments. Les chiffres concernant les pourcentages et le nombre de leçons sont indicatifs. Notre proposition coïncide avec le dossier de la CDIP «Secondaire I: Perspectives d'avenir», mais donne quelques explications en plus. Les attentes des jeunes, les exigences des écoles subséquentes et de l'économie, telles qu'elles ont été présentées plus haut, justifient à nos yeux cette approche conceptuelle.

Aperçu des contenus et du nombre de leçons en 9^e année

Branches obligatoires (70 %)	Branches optionnelles obligatoires (30%)	Branches facultatives
Allemand, français, mathématiques, sport, environ 50% et Cours en rapport avec le projet final et en fonction des intérêts spécifiques environ 20 %	a) <u>Préparation en fonction du domaine professionnel</u> - aux professions du secteur tertiaire - aux métiers manuels, techniques, artistiques b) <u>ou préparation aux écoles subséquentes</u>	Formation autonome accompagnée ou branches facultatives selon le plan d'études ou combinaison des deux offres

Cours obligatoires

Branches d'enseignement (14 leçons)

Allemand	4 leçons
Français	3 leçons
Mathématiques	4 leçons
Sport	3 leçons

Les cours obligatoires d'allemand, de français et de mathématiques sont des disciplines enseignées à deux niveaux à la *Realschule* et à la *Sekundarschule*. L'enseignement de niveau A suit le plan d'études de la *Realschule* et regroupe des élèves qui ont en règle générale, en 8^e année, suivi cette filière. Le niveau B se base sur le plan d'études de la «*Sekundarschule*» et rassemble en général des élèves qui ont suivi cette voie en 8^e année. La répartition des élèves doit cependant être assez souple pour qu'un élève

surmené au niveau supérieur d'une discipline puisse suivre les cours du niveau de la *Realschule*. De même, les bons élèves de la *Realschule* doivent avoir la possibilité de suivre les cours du niveau supérieur.

Les cours de gymnastique et de sport ne sont pas divisés en niveaux.

Un argument important en faveur de l'allemand, du français et des mathématiques comme disciplines obligatoires est le fait que ces branches sont déterminantes pour les écoles subséquentes. Nous prenons à témoin l'«Ordonnance concernant l'organisation, les conditions d'admission, la promotion et l'examen final de l'école professionnelle supérieure» de l'OFIAMS du 18 janvier 1993. Cette obligation est aussi légitimée par l'importance primordiale qu'accorde l'opinion publique à ces trois disciplines dans le classement des branches d'enseignement (Office fédéral de la statistique: Les indicateurs de l'enseignement en Suisse. Berne, 1995, 31).

Les trois leçons de sport obligatoires répondent aux dispositions de la «Loi fédérale encourageant la gymnastique et les sports» du 17 mars 1972 et de l'«Ordonnance concernant l'encouragement de la gymnastique et des sports» du 21 octobre 1987.

Cours relatifs au projet final, en fonction des intérêts spécifiques (6 leçons)

Ces cours sont obligatoires pour tous les élèves. Il n'y a pas de contenu imposé pour les six leçons hebdomadaires. Ce sont les intérêts des élèves qui déterminent ce contenu, ce qui peut aller de questions spécifiques, d'ordre professionnel, sur des phénomènes de société, à des domaines d'intérêt tout à fait personnel comme par exemple l'histoire des postes, le développement d'un film, la biographie d'Anne Frank, mais aussi la présentation d'une revue musicale ou l'établissement d'un biotope. Le choix peut naturellement aussi se porter sur un thème du plan d'études de 9^e année. Les modalités d'enseignement vont d'un travail à deux à un travail en groupe, voire à un travail commun de toute la classe.

Ces cours doivent viser les mêmes objectifs et être évalués de la même manière que celle indiquée plus haut pour le projet final. De cette façon, les formes de travail exigeantes du projet final peuvent être pratiquées en cours d'année.

Branches optionnelles obligatoires (9 leçons)

Dans cette catégorie de cours, il faut choisir entre

- la préparation aux futures professions et
- la préparation à des écoles subséquentes

Pour disposer de suffisamment de temps dans le domaine de la planification des branches à option, les cours d'orientation et d'information scolaire et professionnelle

de 8^e année doivent être organisés de manière à ce que les élèves sachent au début du deuxième semestre s'ils vont s'orienter vers une formation professionnelle ou suivre des études supérieures. Ce délai n'était jusqu'à présent imposé qu'aux élèves ayant choisi de suivre le gymnase après la 9^e année. Mais une décision de principe entre profession ou études n'est certainement pas trop demander aux élèves de cet âge. De plus, les branches optionnelles obligatoires de la 9^e année sont organisées de manière à ce que l'élève puisse réexaminer sa décision. Celui ou celle qui pense qu'un autre choix aurait été meilleur a la possibilité de changer.

Branches optionnelles obligatoires, offre A: préparation aux futures professions

Ces cours de préparation aux futures professions sont suivis par les élèves du secondaire I qui veulent entrer en apprentissage à la fin de leur scolarité obligatoire. Ils comportent 9 leçons. Il est particulièrement important que le contenu de ces cours soit déterminé en fonction des intérêts professionnels des élèves, afin qu'ils sachent avant la fin de l'année dans quel apprentissage ils entendent entrer et qu'ils aient pu suivre un stage pratique en ce sens pendant au moins trois semaines par semestre.

Les cours de préparation aux futures professions offrent (au minimum) deux secteurs professionnels au choix. Selon la taille de l'école, la pénurie éventuelle d'enseignants ou une demande insuffisante de la part des élèves, il est possible que l'on ne puisse offrir toutes les branches ou qu'au contraire, dans des écoles qui ont plusieurs classes de 9^e année, que cette offre soit augmentée.

Programme A

Préparation aux professions du secteur tertiaire (commerce, administration, santé):

Dactylographie, informatique, correspondance	2 leçons
Calcul commercial, comptabilité simple	1 leçon
Notions de droit, questions économiques, questions d'actualité	1 leçon
Sciences naturelles, santé et hygiène	2 leçons
Anglais ou italien	3 leçons
Un stage pratique d'au moins trois semaines par semestre	

Programme B

Préparation aux métiers manuels, techniques et artistiques

Dactylographie, informatique	1 leçon
Sciences naturelles (chimie, physique)	2 leçons
Dessin, activités créatrices, travaux manuels	4 leçons
Anglais ou italien	2 leçons
Un stage pratique d'au moins trois semaines par semestre	

Le contenu de ces cours de préparation doit avoir un caractère général propédeutique et permettre à l'élève de choisir une profession et de réussir son passage en apprentissage. La transmission de connaissances sera donc combinée avec l'acquisition d'aptitudes généralement nécessaires à l'exercice d'une profession (qualifications-clés). En font

partie la capacité d'apprendre, la faculté de concentration, de penser de façon logique et analytique, de réfléchir en termes de liens complexes, la capacité de communiquer et de coopérer, la capacité de résoudre des problèmes, etc. Dans le présent concept, l'acquisition de ces qualifications est également l'objectif des cours relatifs au projet final. Etant donné qu'elles sont importantes dans un grand nombre de professions, leur maîtrise permet, dans le courant d'une vie professionnelle, de changer de métier. (Le dernier recensement a montré que plus de la moitié des personnes exerçant une profession le font dans un deuxième, voire troisième métier).

La décision quant au choix du domaine professionnel dans lequel interviendra le stage pratique est étudiée et prise à la suite d'entretiens entre l'élève et l'enseignant concerné. Les enseignants rendent visite à leurs élèves pendant le stage, parlent avec eux et avec leurs employeurs des aptitudes du stagiaire à exercer la profession choisie.

Ces stages pratiques sont destinés à examiner à fond le choix effectué. Les élèves doivent tenir un journal, dans lequel ils consignent le travail réalisé, les difficultés rencontrées et les joies que ce travail leur a procurées.

A la fin, ils doivent indiquer si cette profession correspond à leurs intérêts et capacités. Ce journal est lu par un enseignant et discuté ensuite avec l'élève et les parents.

Branches optionnelles obligatoires, offre B: préparation à des écoles subséquentes

A une exception près, les élèves du secondaire I qui veulent entrer dans des écoles supérieures suivent le programme tel qu'il est proposé aujourd'hui par la *Sekundarschule*. Six leçons des branches optionnelles obligatoires, par exemple activités créatrices (4 leçons) et musique (2 leçons) sont remplacées par des cours relatifs au projet final. Les branches substituées peuvent, si nécessaire ou s'il y a un intérêt de la part des élèves, être reprises dans le cadre des cours relatifs au projet final, conformément à l'utilisation de la méthode du projet.

Branches facultatives (jusqu'à 4 leçons)

Le programme offre une possibilité de formation autonome accompagnée pouvant aller jusqu'à 4 leçons. Les élèves peuvent en choisir librement le thème et le contenu, avec pour seule réserve que ce contenu soit disponible au niveau de l'enseignement systématique et convenir à ce type de formation. Il peut s'agir d'un cours de langue étrangère, d'informatique, d'art moderne, de musique, etc. Cette formation autonome accompagnée vise notamment deux objectifs: premièrement, les jeunes doivent apprendre à dire ce qu'ils veulent, à tenir compte de leurs intérêts propres car ils n'ont pas la possibilité de choisir dans l'éventail des thèmes habituellement proposés par l'école. Deuxièmement, ils doivent apprendre à acquérir des connaissances de manière aussi indépendante que possible. Ils peuvent le faire soit en travaillant seuls, soit à deux ou en groupe. Les matières à étudier peuvent être contenues dans des livres, des cassettes et films vidéo, des programmes d'ordinateurs, etc. La technologie de

l'information doit être mise à profit et il est indispensable que l'enseignant fournisse de l'aide quant au choix à opérer.

Dans la formation de base et la formation continue, l'acquisition autonome de connaissances nouvelles prend de plus en plus d'importance (voir «Ausbildung per Knopfdruck. Wachsender Einsatz computergestützter Lernprogramme». In: NZZ, 19.9.1995, page B56). C'est pourquoi l'école doit permettre de développer cette aptitude. La formation autonome est accompagnée par des enseignants et c'est pour cela que nous l'avons nommée «Formation autonome accompagnée». Le rôle de l'enseignant y est différent – il n'enseigne pas, il aide à prendre une décision quant au contenu et au choix des matériaux et, au besoin, l'élève peut faire appel à lui en cours de route pour lui demander un soutien.

Au lieu de cette formation autonome, l'élève peut aussi suivre les branches facultatives du plan d'études. En principe, une combinaison des deux possibilités peut être envisagée.

Résumé

Pour résoudre les problèmes de la 9^e année mentionnés par la CDIP, des examens finaux conventionnels ne représentent pas, à notre avis, un moyen adéquat et judicieux. A leur place, nous proposons un travail final qui permette d'assurer un apprentissage intensif jusqu'à la fin de l'année. Un tel travail ne permettra pas, à lui seul, de résoudre tous les problèmes mentionnés et c'est donc la structure même de la 9^e année qui doit être modifiée pour répondre aux exigences des jeunes, de l'économie et des écoles subséquentes. Les nouveautés proposées devraient avoir une incidence sur l'ensemble du secondaire I, en particulier en ce qui concerne l'orientation professionnelle et les cours relatifs au travail final, qui est particulièrement adapté à développer des qualifications-clés. A cet effet, nous proposons que les mêmes enseignants s'occupent d'une volée d'élèves de la 7^e à la 9^e année. Ils ont ainsi pendant trois ans, jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire, le temps d'amener leurs élèves à choisir entre une profession ou des études supérieures et de leur transmettre la capacité de réaliser avec succès leur projet final. Une des conséquences de cette approche pourrait être de diminuer le nombre des élèves qui suivent volontairement une 10^e année pour la seule raison que leur décision de parcours n'a pas été suffisamment soutenue pendant la scolarité obligatoire.

Les trois années passées ensemble renforceront les liens sociaux et affectifs entre les enseignants eux-mêmes et entre les enseignants et les élèves, condition importante pour que s'établisse une relation de plus grande confiance réciproque, que les contacts soient plus chaleureux et que les problèmes s'estompent.

Bibliographie

- Bendler A.: Leistungsbeurteilung in offenen Unterrichtsformen. In: Pädagogik 3/95, 10–13
- Bildungskommission Nordrhein-Westfalen: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied 1995 (Luchterhand)
- Brunner J.: Die Gestaltung des 9. Schuljahres. Amt für Bildungsforschung. Erziehungsdirektion. Bern 1996
- Bundesamt für Statistik: Bildungsindikatoren Schweiz. Bern 1995
- Canonica R.: Ausbildungsmodell 2000 von Sulzer: Inselausbildung. In: Panorama 33/95, 37–39
- Der Spiegel: Chaos Schule. 41/91
- Der Spiegel: Horrorjob Lehrer. Nervenkrieg im Klassenzimmer. 24/93
- Der Spiegel: Schöne neue Schule. Lernen mit Computer. 9/94
- CDIP: Nouvelles formes d’enseignement et d’organisation scolaire. Tendances et illustrations. Dossier 34B. Berne 1995.
- CDIP: Secondaire II: Perspectives d’avenir. Dossier 38. Berne 1995
- Etzold S.: Die Hauptschule. Ein Nachruf. Im Saarland ist sie jetzt abgeschafft. Mit ihr wird das dreigliedrige Schulsystem zu Grabe getragen. In: Die Zeit 2.2.1996
- Fend H.: Pädagogik des Jugendalters. Gibt es heute noch pädagogische Handlungsmaximen für den Umgang mit Jugendlichen? In: Pädagogik 11/93, 43–46
- Frick J.: Dauert die Jugend zu lang? Erschwerte Sinnsuche von Heranwachsenden. In: NZZ 21.9.1995
- Friedeburg L. von : Recht auf Gleichheit – Recht auf Differenz. In: Neue Sammlung 4/94, 561–578
- Giesecke H.: Wozu ist Schule da? In: Neue Sammlung 3/95, 93–104
- Glatt T.: Ausbildung per Knopfdruck. Wachsender Einsatz computergestützter Lernprogramme. In: NZZ 19.9.1995
- Haase P.: Die Lehrer müssen umdenken. In: Der Spiegel 23/92, 53

Hentig H. von: Bilanz der Bildungsreform in der Bundesrepublik Deutschland. In: Neue Sammlung 3/1990, 366–384

Hentig H. von: Die Schule neu denken. München, Wien 1993 (Hanser)

Kaiser W.: Leistungsversagen und Selbstwertgefühl. Überlegungen zur Förderung von Jugendlichen in der Sekundarstufe I. In: Die Deutsche Schule 2/93, 236–243

Küffer U.: Schulen mit Zukunft. Bern 1996 (Haupt)

Liket T. M.: Freiheit und Verantwortung. Gütersloh 1995 (Bertelsmann)

NW EDK: ELF – ein Projekt macht Schule. Magazin zum Thema Erweiterte Lernformen. Luzern und Aarau 1995 (Kantonale Lehrmittelverlage)

Ott E., Meisterhans R., Zimmermann M.: Kaufmännische Bildung der Zukunft. In: Forum der Berufsschulen des Kantons Zürich 27/95, 4–6

Steffens G.: Krise der Jugend? Krise der Erziehung? Krise der Gesellschaft? Eine pädagogische Spurensuche. In: Neue Sammlung 3/94, 487–498

TIMSS (Third International Mathematics and Science Study): Kurzbeschreibung des internationalen Projekts. Amt für Bildungsforschung, Erziehungsdirektion. Bern 1992

Zenke K.G.: Der Zerfall der Hauptschulbildung. Über die Vergeblichkeit des Versuchs, einen «volkstümlichen» Bildungsgang zu modernisieren. In: Die Deutsche Schule 3/95, 339–354

Remarques

- 1 La plupart des élèves effectuent, à titre volontaire, une 9^e année de scolarité (quelquefois même une 10^e année).
- 2 Remarques préliminaires: c'est la raison pour laquelle vos résultats nous intéressent.
- 3 En parallèle avec la réforme des 8^e et 9^e années terminales.
- 4 Notre 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire se répartit sur trois types d'écoles: école à exigences élémentaires (*Oberschule*), école à exigences moyennes (*Realschule*) et école à exigences étendues (*Sekundarschule*). Pour les élèves des *Oberschulen*, la 9^e année de scolarité est facultative («année pratique»).
- 5 Pour l'instant la question des examens de fin de scolarité ne nous préoccupe guère.
- 6 La loi sur l'organisation scolaire autorise les élèves à effectuer une 10^e, voire une 11^e année dans le cadre de l'école officielle.
- 7 Avant la mise en place de la *Scuola media* (loi de 1974, dont l'introduction au niveau cantonal a été effectuée depuis longtemps), les élèves fréquentant le *Ginnasio* (sorte de prélycée) présentaient un examen de fin de scolarité (*Licenza ginnasiale*). La disparition du *Ginnasio* a également entraîné la disparition de ce type d'examen.
- 8 La *Licenza della scuola media* est délivrée à tous les élèves qui ont accompli avec succès la 4^e classe de la *Scuola media*. Ceux qui remplissent les exigences requises (niveau 1 pour les branches à niveau, participation à certains cours obligatoires à option, moyenne suffisante) reçoivent leur *Licenza* avec la mention SMS (= *Scuole medie superiori*), qui leur permet d'entrer au gymnase (*Liceo*). Ceux qui ne remplissent pas ces exigences, mais qui souhaitent tout de même fréquenter un gymnase, peuvent s'inscrire à l'examen d'admission.
- 9 Il en a souvent été question. Mais aucune décision n'a encore été prise à ce sujet.
- 10 Le certificat d'études secondaires marque la réussite des études secondaires dans la section fréquentée. En outre, sur le plan de la scolarité postobligatoire, le certificat de division prélycéale donne accès aux classes de maturité des gymnases; le certificat d'études de division supérieure permet l'entrée en division de culture générale (EDG) des gymnases et en diplôme de commerce des écoles supérieures de commerce.
- 11 Après la huitième année de scolarité, les élèves peuvent entrer à l'école de maturité (niveau I) ou se présenter à l'examen d'admission de l'école normale.
- 12 Selon l'article 13 de notre règlement général du 16 septembre 1993, toutes les écoles à exigences élémentaires (*Oberschulen*) ont le droit d'organiser dans toutes les classes et à tous les niveaux des examens cantonaux. A l'heure actuelle, l'ensemble des élèves de la 2^e et de la 3^e classe doivent présenter un examen en Bas-Valais, tandis qu'en Haut-Valais seuls les élèves de la 2^e et de la 3^e classe des filières à exigences étendues sont tenus de passer un examen.
- 13 Les examens font partie intégrante du système de promotion.
- 14 A la fin de la scolarité obligatoire, les élèves reçoivent un diplôme. Leurs futurs maîtres d'apprentissage recueillent leurs informations du bulletin scolaire.
- 15 Les élèves ayant effectué leur scolarité obligatoire dans des écoles à exigences élémentaires ont la possibilité de présenter un examen (à l'âge adulte) leur permettant d'obtenir une certification de filière à exigences étendues.

La fin de la scolarité obligatoire: Problèmes et esquisses de solutions

Michel Nicolet

Août 1995

Introduction

Sur mandat de la Commission pédagogique de la CDIP, une étude a été réalisée au printemps 1995 sur le thème de l'«examen à la fin de la scolarité obligatoire». Elle comporte trois volets: M. Kurt Aurin expose la situation en vigueur dans un certain nombre de pays européens. M. Joe Brunner pose le problème en s'appuyant principalement sur une série de travaux et présente succinctement la situation dans l'ensemble des cantons. M. Michel Nicolet rend compte de la manière dont les cantons romands et le Tessin abordent la question de la fin de la scolarité obligatoire. Le présent texte résume le contenu de ces trois études et propose une série de pistes en vue d'améliorer la situation.

Le mandat de la Commission pédagogique part du constat d'insatisfaction des milieux professionnels par rapport aux apprentissages de base et au niveau de formation des élèves qui quittent l'école obligatoire. Il fait état également de la critique concernant le flou des objectifs alloués à la 9^e année et mentionne l'existence de problèmes de motivation chez une partie des élèves. Il propose d'étudier ce qui pourrait être fait pour accroître l'intérêt des élèves et améliorer la qualité des apprentissages de base aux trois niveaux suivants:

- la formation des enseignants;
- la réforme des structures et des plans d'études;
- l'introduction d'un examen final.

Etat de la question

Quels sont les principaux facteurs conduisant à ce que la 9^e année soit perçue comme un problème par une partie des partenaires de l'école?

1. *La perception d'une inadéquation entre le niveau de formation des élèves et les exigences des milieux professionnels*

Le mandat fait état d'une préoccupation des milieux professionnels vis-à-vis du degré de formation des élèves qui entrent dans le système d'apprentissage. Elle fait écho à la polémique existant sur la baisse de niveau des élèves. Ce débat bute sur la difficulté d'assurer une comparaison sérieuse entre le niveau des élèves d'une époque à une autre. Une telle opération requiert en effet qu'il soit possible de proposer à des populations d'élèves équivalentes les mêmes tâches, dans des

conditions identiques. Une autre difficulté repose sur le fait que les programmes, d'une part, et les dotations horaires pour les différentes branches, d'autre part, ont beaucoup évolué au cours du temps.

Une étude menée dans le canton de Vaud¹ montre que la dotation horaire pour le français s'est nettement réduite au cours des soixante dernières années (de 1930 à 1992). On constate, dans la filière élémentaire, une baisse du nombre de périodes de 35%. Si l'on tient compte de la durée effective d'enseignement, cette diminution est de 41%. La proportion d'enseignement du français passe de 38% en 1899 à un peu plus de 27% en 1992.

Plusieurs études réalisées à l'étranger témoignent néanmoins d'une élévation globale du niveau de formation des élèves. Cependant, cette hausse s'accompagne généralement d'un accroissement de l'écart, au sein d'une même population, entre les mieux formés et les moins bien adaptés.

Le constat d'une baisse de la qualité de la formation des élèves ressentie par certains milieux professionnels s'explique, en partie du moins, par un changement au niveau des caractéristiques de la population d'élèves dans laquelle les apprentis sont recrutés. A ce propos, J. Amos² note, partant des résultats d'une étude menée à Genève, que «les profils scolaires formels des apprentis s'élèvent, mais l'apprentissage recrute toujours plus bas dans la hiérarchie des élèves. Qui plus est, il recrute une part croissante de jeunes qui sortent d'un échec, dans la scolarité obligatoire aussi bien que post-obligatoire».

2. *Difficultés de comportement de certains élèves*

On constate régulièrement l'existence, dans les classes terminales de la scolarité obligatoire, de problèmes consécutifs à la présence d'élèves ne montrant plus d'intérêt pour l'école et manifestant parfois des comportements de refus scolaire. Ces attitudes traduisent généralement le sentiment chez ces élèves que les jeux sont faits et que leur avenir est tout tracé; il peut également résulter de la difficulté rencontrée par une partie des adolescents à se situer dans une perspective temporelle et à donner sens à l'école³. Les enseignants sont également confrontés à des élèves manifestant des comportements agressifs et violents.

Des entretiens réalisés en 1993 auprès des autorités scolaires et d'enseignants bernois ont mis en évidence l'existence, en avant-plan, de problèmes de violence. Ces réactions sont le fait, principalement d'élèves qui n'ont pas pu entrer dans des

¹ Martin, D. (1993). Vous avez dit 9 ans d'école? Evolution de l'horaire scolaire dans le canton de Vaud. Lausanne: CVRP.

² Amos, J. (1995). Entrée en apprentissage et nouvelle demande sociale de formation. *Panorama*, 33, 3-5.

³ Pour un élève achevant sa scolarité en 9^e, la tâche consistant à établir des liens avec la suite de son cursus est plus difficile à accomplir que pour des élèves se destinant à des études longues.

filiales d'enseignement prestigieuses. Même si ces problèmes ne sont pas spécifiques à la 9^e année, le caractère propre à ce degré, les enjeux qui entourent cette année, peuvent renforcer chez une partie des élèves le sentiment d'échec ou l'absence de perspectives.

3. *Absence de consensus sur les finalités de la formation secondaire I*

La question des finalités de l'école se pose à ce degré avec une acuité particulière: le rôle de la formation est-il de donner à chacun un bagage de connaissances et de savoir-faire minimaux ou est-il plutôt de préparer les élèves à des exigences spécifiques? C'est en 9^e également que la reconnaissance sociale de la formation donnée et des titres délivrés se pose avec force. L'école se trouve confrontée avec vigueur à la réalité du jugement social porté sur les savoirs transmis et les filiales suivies par les élèves. Des compétences jugées équivalentes sont hiérarchisées au travers d'une échelle de valeur sociale. Ces questions touchent l'ensemble de la scolarité; de ce fait, elles ne peuvent pas être abordées et résolues au niveau de la seule 9^e année.

On note une absence de consensus au sein des différents milieux quant aux objectifs alloués à la formation de base. Si certaines entreprises mettent en avant, comme c'est le cas chez Volkswagen⁴, l'importance de la mobilité du futur travailleur, de sa capacité à travailler dans un groupe, d'autres valorisent la maîtrise de savoirs élémentaires. Le cas de l'enseignement des mathématiques est particulièrement éclairant: c'est sous l'influence d'un organisme économique (l'OCDE) anticipant les besoins futurs de la recherche et du monde du travail que la réforme de cette discipline a été entreprise, alors que ces options semblent ne pas correspondre aux attentes, plus immédiates, de certains acteurs économiques. Il en résulte une difficulté à établir un consensus large sur les objectifs minimaux alloués à la formation de base.

4. *Diversification des domaines considérés*

Dans le même ordre d'idée, un mouvement se dessine depuis plusieurs années, visant à élargir les objectifs de l'école aux dimensions éducatives et mettant l'accent sur l'importance de l'acquisition de démarches d'apprentissage ou de travail. On a coutume, dorénavant, de parler d'objectifs de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. Les finalités attribuées à l'école obligatoire apparaissent ainsi de plus en plus larges, ce qui rend encore plus difficile l'établissement d'un consensus sur les objectifs minimaux à atteindre. Le repérage des acquis de la formation de base devient ainsi de plus en plus problématique.

⁴ Dans une interview publiée en 1993, le chef du personnel de VW, P. Haase, déplore que les jeunes ne soient pas préparés à travailler en groupe et dans une perspective interdisciplinaire. Il appelle à un changement de conception de l'enseignement.

5. *Tendance à un prolongement de la scolarité obligatoire*

Un fort accroissement de la demande sociale de formation est perceptible depuis plus d'une dizaine d'années. Cette demande s'exprime tout d'abord du côté des milieux professionnels; son origine est double: soit il s'agit de compléter une formation jugée insuffisante, soit le but est de permettre aux futurs apprentis de s'adapter à des formations professionnelles comportant des niveaux d'exigences élevés. Du côté des élèves et de leur famille, ce phénomène répond au souci de mieux se situer sur le marché de l'emploi.

Pour y répondre, la plupart des cantons ont été amenés à mettre en place ces dernières années diverses structures intermédiaires entre l'enseignement secondaire et le niveau post-obligatoire. On assiste de fait à un prolongement de la scolarité obligatoire⁵.

Dans la canton de Vaud, notamment, on observe la tendance chez certains patrons à exiger de leurs futurs apprentis sortant avec un certificat de 9^e DT qu'ils suivent une 10^e année de perfectionnement. Les élèves et leurs parents mettent également en évidence une logique visant à atteindre le plus haut niveau scolaire possible.

Cette tendance est particulièrement manifeste dans le canton de Genève où l'on observe que, parmi les élèves qui entrent en apprentissage, une minorité d'entre eux sortent d'une 9^e année. Une partie des élèves s'engagent dans des formations secondaires post-obligatoires, soit dans l'attente d'une clarification du projet professionnel ou de la disponibilité d'un emploi, soit encore dans l'espoir de pouvoir suivre une formation secondaire post-obligatoire.

D'après une étude du Centre de Recherches Psychopédagogiques⁶, 27% des élèves entreprenant un apprentissage dans le domaine technique sont issus d'une 9^e année du cycle d'orientation contre 18% des jeunes entamant un apprentissage de commerce.

Face à cette situation, l'Ecole de Culture Générale de Genève a mis en place différentes mesures de façon à aider les élèves à préciser leurs projets à l'entrée dans l'école. A Fribourg, on note également depuis peu une pression sur l'école de culture générale ce qui a conduit à l'ouverture cette année d'une deuxième école dans la partie francophone, à Bulle. Trois programmes sont proposés aux élèves: en une année, deux ou trois ans.

⁵ On constate dans la plupart des cantons romands un double phénomène: à savoir qu'il devient de plus en plus rare que des élèves quittent l'école avant d'avoir terminé le 9^e degré et qu'une partie des élèves non engagés dans une voie de formation longue cherchent à prolonger leur scolarité au delà du 9^e degré. On se trouve en fait devant un paradoxe quant à la valeur de la scolarité obligatoire: alors même qu'il devient de plus en plus nécessaire de terminer la scolarité obligatoire pour obtenir une place d'apprentissage, on observe par ailleurs que cela ne suffit plus et que cette formation doit être complétée.

⁶ Rastoldo, F. (1993). 10^e degré. Situation en juin 1992, les élèves issus du cycle d'orientation en juin 1991. Genève: CRPP.

La question qui se pose actuellement est celle d'une meilleure intégration de ces structures soit dans l'enseignement secondaire, soit dans le post-obligatoire. D'autres interrogations se font jour par rapport à l'avenir de ces classes. On note, dans le canton de Vaud et dans celui de Berne, un mouvement allant dans le sens d'une certaine restriction de l'accès à ces classes de 10^e année.

6. *Préoccupations par rapport à l'efficiencia du système éducatif*

Les exigences de la coopération internationale et la nécessité pour les états de contrôler leurs dépenses et d'évaluer leurs politiques ont conduit ces dernières années la plupart des pays occidentaux à se pencher sur la qualité et l'«efficiencia» de leur système éducatif. Le lancement d'un Programme National de Recherche sur l'efficiencia de l'éducation témoigne de ces préoccupations. Il devient alors primordial, dans ce contexte, de préciser les objectifs alloués à l'école obligatoire et de se donner les moyens de les évaluer. A l'instar de la Grande-Bretagne qui a introduit un programme et des examens nationaux au terme de la scolarité obligatoire, la Suisse peut être tentée de trouver des solutions de façon à mieux comparer les différents systèmes éducatifs cantonaux et de fixer des standards nationaux. Le rapport des examinateurs de l'OCDE sur la politique de l'éducation en Suisse a, dans ses conclusions, souligné l'importance de fixer les lignes directrices en matière de politique de l'enseignement et de la formation.

«Tant l'évolution interne de la société suisse que son intégration dans l'économie européenne et mondiale impliqueraient une meilleure harmonisation des politiques d'enseignement et de formation présentement mises en œuvre par les cantons. Ceci signifierait que leurs actions s'insèrent dans un tout plus cohérent, reflétant un minimum d'objectifs à atteindre éventuellement par des voies et des moyens différents, conformément à la gestion fédéraliste de l'enseignement.» (p. 175)⁷

Le 9^e degré: caractéristiques et enjeux

Pour une bonne partie des élèves, la 9^e année représente une échéance importante du point de vue de leur avenir; c'est au terme de celle-ci que seront prises des décisions engageant leur futur. Pour d'autres, au contraire, elle n'est qu'une étape d'un processus, engagé depuis le début de la scolarité secondaire, qui conduit à des études longues.

Place de la 9^e année: année de rupture ou de transition?

La 9^e année peut être aussi bien envisagée comme le terme de la scolarité obligatoire que comme une étape dans un processus continu englobant aussi bien la formation initiale (générale et professionnelle) que la formation continue. Sous cet angle la

⁷ OCDE, (1990). Examen des politiques nationales d'éducation. Suisse. Rapport des examinateurs. Paris: OCDE.

9^e année apparaît comme un point d'articulation entre deux phases du processus de formation. Doit-elle pour cela, comme le pensent certaines personnes, préfigurer l'organisation et les exigences de la formation professionnelle ou du gymnase? A cette diversité de conceptions correspond également une variété d'images de la 9^e chez les élèves selon qu'ils la perçoivent comme le but à atteindre à tout prix pour espérer une insertion professionnelle réussie ou qu'ils l'envisagent comme une étape ou un cap à dépasser de façon à élargir leurs choix.

Quels sont les besoins spécifiques des élèves de 9^e année?

La 9^e représente un moment charnière dans le parcours de formation de l'élève et dans son développement. Son organisation, les modalités d'enseignement et d'évaluation propres à ce degré devraient répondre en priorité à deux besoins:

- parvenir à préciser un projet de formation ou un projet professionnel;
- acquérir davantage d'autonomie, en particulier sur le plan des apprentissages scolaires.

Le premier objectif passe non seulement par l'instauration d'une bonne communication entre le monde professionnel et l'école, mais également par une bonne information de l'élève sur ses points forts et ses lacunes sur le plan scolaire. Il pourrait être utile, dans cette perspective, d'offrir à l'élève l'occasion de dresser un bilan de ses acquisitions de façon à définir les domaines dans lesquels des compléments devront être apportés. Quant au second objectif, il pourrait être réalisé par «la multiplication et la différenciation des rôles attribués aux élèves au sein de la classe, du groupe de classes ou de l'établissement (...): rôles d'instructeur, de communication, de technicien, d'évaluation, d'investigation»⁸.

Interrogés dans le cadre d'une enquête sur la 9^e année, des élèves bernois fréquentant une 10^e année expriment leur désir d'être davantage responsabilisés et de quitter le rôle passif dans lequel les enseignants les cantonnent trop souvent.

Dans cette même optique, l'enseignement en 9^e devrait également permettre à l'élève de confronter ses savoirs et ses savoir-faire à des problématiques nouvelles, issues de son propre questionnement sur le monde. La mise en place de projets personnels ou collectifs pourrait donner l'occasion aux élèves de s'ouvrir davantage sur le monde et de tenter des mises en relation entre des connaissances cloisonnées dans des disciplines.

⁸ Secrétariat d'Etat au Plan (1991). *Eduquer pour demain*. Acteurs et partenaires. Paris: Editions La Découverte & La Documentation française.

Comment améliorer la situation en fin de scolarité obligatoire?

Esquisse de solutions

L'évolution du contexte social et économique, la diversification des attentes vis-à-vis de l'école, les exigences propres à la formation d'adolescents placent l'école devant la nécessité d'apporter des réponses plus appropriées à ces questions. Celles-ci passent par différents types d'aménagements visant à répondre aux finalités qui ont été dégagées lors de la partie précédente, à savoir:

- Répondre aux besoins des élèves, notamment en leur donnant l'occasion de préciser leurs projets de formation.
- Mieux mettre en évidence le rôle charnière de la 9^e année dans le processus de formation.
- Mieux articuler le secondaire I avec le secondaire II et la formation professionnelle sur le plan des objectifs de formation.

L'atteinte de ces objectifs implique la recherche de solutions à différents niveaux. Nous envisagerons certaines d'entre elles sur chacun des plans considérés lors de l'introduction.

Solutions sur le plan de la formation et du perfectionnement des enseignants

Proposition 1. Offrir un appui pédagogique aux enseignants

Objectifs:

- Permettre aux enseignants de mieux faire face à des situations complexes.
- Donner aux enseignants les moyens de mieux assumer la dimension éducative de leur travail.

La tâche des enseignants a tendance à se complexifier. L'éventail des situations qu'ils rencontrent s'élargit et les problèmes auxquels ils ont à faire face deviennent de plus en plus lourds, ce qui les amène à avoir le sentiment d'être parfois dépassés⁹.

Dans le canton de Neuchâtel, un groupe de travail s'est penché sur la section «préprofessionnelle» (filière à exigences élémentaires). Le rapport qu'il a déposé répertorie un certain nombre de points sur lesquels des améliorations pourraient porter. Il propose notamment que les enseignants intervenant dans cette section bénéficient d'un encadrement spécifique sous forme notamment de supervisions. Dans le même ordre d'idée, la possibilité pour les enseignants de travailler en équipe et de recourir à un maître complémentaire pour certaines périodes d'enseignement, à l'instar de ce qui

⁹ L'impression de surcharge des enseignants face à des situations difficiles et exigeantes ressort d'une consultation réalisée dans le canton de Berne auprès de commissions et de diverses institutions officielles.

est expérimenté dans quelques projets d'établissement dans le canton de Vaud, pourrait s'avérer également judicieux.

Une autre forme d'appui réside dans la recherche d'une meilleure collaboration avec les conseillers en orientation conduisant à une redéfinition, ainsi qu'à un élargissement, des modes d'intervention des conseillers à l'intérieur de la classe (participation à des projets, suivi de travail d'élèves, etc.).

Proposition 2. Assurer une plus grande autonomie aux enseignants

Objectif:

- Elargir le cadre de travail des enseignants.

Il est important que la marge de manœuvre des enseignants soit accrue en fin de scolarité de façon à mieux répondre aux situations qu'ils rencontrent. La question d'une plus grande autonomie du maître sur le plan de la grille-horaire est également abordée par le rapport neuchâtelois cité ci-dessus. La commission vaudoise qui s'est penchée sur la division DT (terminale à options)¹⁰, l'équivalent de la section préprofessionnelle dans le canton de Neuchâtel, propose quant à elle que les établissements aient davantage de liberté pour ce qui est du choix des branches et de la définition des grilles-horaires dès l'instant où est respecté le poids respectif accordé à 7 groupes de disciplines.

Proposition 3. Apporter une formation continue spécifique aux enseignants

Objectifs:

- Donner aux enseignants des outils d'analyse et d'intervention.
- Leur permettre de renouveler leurs approches des situations.

On peut également souhaiter que les enseignants intervenant dans les derniers degrés de l'école obligatoire puissent bénéficier d'une formation complémentaire portant notamment sur la question du processus de choix d'un métier ou d'une formation et sur les problèmes de comportements spécifiques aux adolescents.

Le canton de Vaud a mis en place depuis quelques années un module consacré à la «connaissance du monde professionnel» dans le cadre de la préparation à un brevet complémentaire pour enseignants de la division terminale à options (filière élémentaire). Ce module comprend 12 demi-journées consacrées à des cours; il prévoit également la rédaction d'un mémoire et la réalisation d'un stage en entreprise.

¹⁰ Département de l'instruction publique et des cultes du canton de Vaud (1994). *Rapport final de la commission DT*.

Solutions sur le plan des structures et des plans d'études

Proposition 4. Permettre aux élèves de mettre un accent sur des domaines particuliers en fonction d'un projet de formation

Objectifs:

- Donner davantage de responsabilités aux élèves. – Aider les élèves à mieux profiler leur formation.
- Redonner aux élèves le goût d'étudier.

Plusieurs cantons manifestent le souci de parvenir à une meilleure adaptation des contenus et des formes d'enseignement aux besoins des élèves fréquentant des filières non pré-gymnasiales. Cela se traduit, par exemple dans le canton de Vaud, par le projet de refonte des plans d'études en 9^e DT de façon à offrir aux élèves la possibilité de mettre un accent particulier à leur formation en choisissant une option forte, dotée d'un nombre relativement important de périodes. Concrètement, cela signifie qu'un élève qui aurait abandonné l'allemand pourrait en 9^e suivre un enseignement intensif de cette branche de façon à pouvoir répondre aux exigences posées pour l'entrée dans une filière de raccordement.

A Neuchâtel, le rapport de la Commission «Objectifs-section préprofessionnelle» propose un assouplissement de la grille-horaire de façon à tenir compte des besoins particuliers des élèves. Il prévoit également la mise sur pied d'un projet pédagogique par objectifs donnant une place importante à l'insertion professionnelle ultérieure des élèves.

Proposition 5. Décloisonner les filières de formation

Objectifs:

- Mieux adapter l'offre de formation aux besoins des élèves.
- Permettre à l'élève de définir son propre parcours de formation.

Le but est non seulement d'atténuer le handicap provenant de la sortie d'une filière socialement peu valorisée, ce que Genève a fait en fusionnant en 9^e année les sections générale et pratique, mais également de permettre à l'élève de mieux définir son profil, en lui donnant la possibilité d'effectuer le choix de certaines branches et de suivre des cours à un niveau adapté. Des réflexions de ce type sont faites dans le canton de Vaud actuellement dans le cadre du projet EVM («école vaudoise en mutation»). L'existence d'un examen final spécifique à une filière, tel qu'il existe dans le canton de Vaud, peut aller à l'encontre d'un désir visant à decloisonner la fin de la formation. Le canton du Tessin réfléchit actuellement à la manière d'éviter que la fréquentation d'un niveau inférieur dans l'une ou l'autre des branches organisées de cette façon (français, allemand et mathématiques) ne vienne prêter les chances d'accès à certaines

formations¹¹ Le projet est de substituer à une conception hiérarchique des cours à niveaux l'idée de cours d'aptitude que l'élève choisirait en fonction d'un projet.

Proposition 6. Assouplir le rythme scolaire

Objectif:

- Permettre aux élèves de mieux prendre en charge leur formation.

Un autre type d'assouplissement est envisagé sur le plan du rythme de progression des élèves par l'instauration de cycles. Cette formule présente l'avantage de mieux faire face à la nécessité de garantir un niveau de formation de base suffisant aux élèves à la sortie de l'enseignement secondaire tout en respectant la diversité des rythmes individuels.

En instaurant une plus grande souplesse dans le rythme scolaire, on pourrait aussi répondre à la demande d'élèves souhaitant instaurer une rupture dans leur cursus scolaire en vue de vivre d'autres expériences avant d'opter pour une voie de formation particulière. Ces élèves se verraient ainsi offrir la possibilité, sur la base d'un projet précis, d'interrompre leur 9^e année pour effectuer un long stage (linguistique ou préprofessionnel) ou pour réaliser un projet personnel. Ils s'engageraient cependant à reprendre après coup leur 9^e de façon à répondre aux objectifs finaux.

Proposition 7. Accentuer le caractère de fin de scolarité obligatoire de la 9^e année

Objectifs:

- Eviter une dévalorisation de la 9^e année.
- Faire de la 9^e année une étape importante dans le cursus des élèves.

Tout en considérant la nécessité d'inscrire le cycle secondaire I dans un processus de formation continu, il nous semble important de redonner à la 9^e son caractère de fin de cycle secondaire. Ainsi, on peut espérer résoudre un écueil important qui est celui de la dévalorisation de ce degré. De plus en plus, on exige des élèves un «surplus» de formation, la 9^e n'étant plus perçue comme suffisante mais seulement comme l'«antichambre» d'une 10^e année. Deux solutions s'offrent: la première consiste à intégrer la 10^e année à un cycle secondaire post-obligatoire complet (de 2 ou 3 ans) répondant à des objectifs précis, ouvert, si possible, aux élèves non pas en fonction de leurs notes mais sur la base d'un projet de formation motivé. La seconde implique la création d'un cycle au niveau des dernières années du secondaire I. La 10^e année se verrait ainsi intégrer à ce cycle. Les élèves auraient ainsi à atteindre les objectifs du cycle en prenant, si nécessaire, une année de plus.

¹¹ Dipartimento dell'istruzione e della cultura, Ufficio dell'insegnamento medio (1994). *Valutazione interna delle scuola media*.

Proposition 8. Clarifier et mettre en perspective les objectifs finaux de la formation obligatoire

Objectifs:

- Permettre à l'élève de situer les objectifs de la formation secondaire I.
- Donner à l'élève les moyens de prendre connaissance des exigences des formations ultérieures.

Il est important de parvenir à mieux clarifier, aux yeux de tous les partenaires de l'école, les objectifs finaux de la formation secondaire I, en les formulant en termes de savoirs, de savoir-faire et de savoirs sociaux (ou savoir-être). Cette clarification impose l'existence de contacts réguliers entre responsables de la formation secondaire et de la formation professionnelle, contacts devant aboutir à la définition d'une approche commune.

L'autre aspect consiste à informer l'élève, si possible bien avant la 9^e année, sur les exigences des voies de formation ultérieures, de façon à lui permettre d'avoir une idée la plus précise possible des points sur lesquels il devra porter son effort dans la ou les dernières années de scolarité obligatoire.

Solutions sur le plan de l'évaluation

L'étude précédente a montré que plusieurs cantons et une majorité de pays limitrophes recourent à des examens de fin de scolarité, lesquels se combinent généralement avec les résultats scolaires annuels. Les objectifs visés par ces examens sont cependant très divers: vérification de l'acquisition des objectifs de la 9^e, évaluation des connaissances acquises au cours du cycle secondaire, proposition de bonnes formes d'examen, etc.

En reprenant les distinctions proposées par différents auteurs¹² entre les trois formes d'évaluation, l'examen final peut remplir l'une ou l'autre des fonctions suivantes:

- Bilan sommatif dans une perspective diagnostique.
- Bilan sommatif dans une perspective prédictive (conditions d'accès) (questionne le degré de pertinence des domaines évalués par rapport aux formations ultérieures).
- Bilan en vue d'une certification des acquis et des aspects non acquis.
- Bilan en vue d'une comparaison sur le plan cantonal ou intercantonal.
- Régulation de la politique éducative du canton – instrument de contrôle quand une autonomie est accordée aux écoles.

¹² J.-M. De Ketele (En guise de conclusion: une articulation possible. In: J.-M. De Ketele [Ed.][1986], *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive*. Bruxelles: De Boeck) propose de distinguer entre les bénéficiaires de l'évaluation (la société, les autorités scolaires, les parents, les enseignants ou l'élève lui-même), les fonctions, les moments où elle intervient, son objet et enfin ses formes.

D'autres buts, secondaires, peuvent également être remplis par un examen final: contribuer à motiver les maîtres et les élèves lors de la dernière année et créer une certaine émulation entre écoles.

Proposition 9. Préciser le rôle d'un éventuel examen final

Objectifs:

- Renseigner l'ensemble des partenaires sur les finalités.
- Assurer une cohérence entre les buts et les moyens.

Un tri entre les différentes fonctions énoncées ci-dessus semble nécessaire de façon à mieux définir les priorités envisagées et les moyens à mettre en œuvre.

Si l'objectif est d'évaluer le degré de maîtrise des objectifs en fin de formation secondaire, il est important de préciser le but alloué à une telle évaluation:

- certificatif: attester de l'acquisition d'un minimum de formation;
- diagnostique: indiquer quels sont les points sur lesquels l'élève devra compléter sa formation;
- prédictif: indiquer dans quelle mesure l'élève peut, ou non, s'engager dans une voie de formation ultérieure.

Les moyens à mettre en œuvre, le moment où l'évaluation se déroulera ainsi que son destinataire différeront d'un cas à l'autre.

L'examen peut également avoir d'autres finalités et concerner l'évaluation du système éducatif. Il s'agira alors dans ce cas de mesurer l'efficacité du processus de formation dans le but soit d'y apporter des correctifs soit, dans une optique normative, de comparer les enseignants et les établissements les uns aux autres. Cet objectif devrait alors apparaître très explicitement aux yeux de l'ensemble des partenaires (élèves, parents, milieux professionnels, etc.).

Dans une conception élargie de l'évaluation, envisagée non comme une sanction mais comme l'«accompagnement nécessaire d'un processus de formation»¹³, l'examen a un rôle à jouer. Les modes d'évaluation doivent être enrichis et diversifiés. C'est la position défendue notamment par Jean Cardinet, un des spécialistes de l'évaluation pédagogique: «Il peut donc être possible, tout en conservant certains examens pour des raisons de sécurité, de les combiner à d'autres informations, pour ne plus en faire le critère ultime de l'apprentissage et l'unique fondement des certifications»¹⁴.

¹³ Secrétariat d'Etat au Plan (1991), op. cit., 34.

¹⁴ Cardinet, J. (1986). *Evaluation scolaire et pratique*. Bruxelles: De Boeck, 263.

Proposition 10. Prévoir un bilan de connaissances au début de la 9^e dans une perspective diagnostique

Objectifs:

- Définir des objectifs terminaux.
- Situer le niveau de formation de l'élève.

Attribuer à l'examen un rôle dans l'établissement d'un bilan de connaissances dans une perspective de remédiation implique que sa forme et ses modalités soient soigneusement ajustées à cette finalité. Il serait par exemple important qu'il puisse se dérouler au début de l'année de façon à laisser du temps aux enseignants pour mettre en place les mesures pédagogiques adéquates (remédiation ou approfondissement de certains aspects). Dans le but de mieux le responsabiliser par rapport à la suite de sa formation, un contrat pourrait être défini avec l'élève afin de lui permettre de mettre des priorités sur les lacunes les plus dommageables ou sur les aspects les plus importants en fonction de son projet de formation.

Proposition 11. Elargir l'évaluation certificative aux savoir-faire des élèves

Objectifs:

- Diversifier les domaines pris en compte dans l'évaluation des acquis.
- Donner aux élèves la possibilité de mieux faire la preuve de leurs compétences, savoir-faire.

Même si l'examen est une forme d'évaluation susceptible de mettre en évidence des compétences spécifiques telle la capacité à organiser un travail de préparation, à mémoriser une matière, à respecter des consignes, à gérer son temps et à traiter une question en faisant preuve d'une aptitude à la synthèse, d'autres formes semblent mieux adaptées à cette tâche. Un travail individuel de fin de scolarité pourrait, mieux que l'examen, permettre d'évaluer ces domaines. La soutenance orale d'un travail auprès d'adultes spécialisés dans un domaine place l'élève, autant que l'examen, devant la nécessité de défendre un travail et de se confronter à un système de normes. Quant à l'intérêt de confronter les élèves à une échéance précise et de les faire travailler dans le cadre de conditions très contraignantes, cet objectif pourrait être également atteint par des examens partiels, portant sur l'une ou l'autre branche, organisés en cours d'année, et entrant dans l'évaluation d'une branche spécifique.

Face aux attentes des différents partenaires de l'école (parents, patrons, etc.), il pourrait être judicieux de recourir, en complément ou en lieu et place de l'examen final, à des formes d'évaluation susceptibles de mieux mettre en évidence l'étendue des progrès réalisés par l'élève. Différentes formules existent parmi lesquelles, le travail de fin d'année, sur une branche, interdisciplinaire, ou pratique avec ouverture sur des problèmes concrets, éventuellement en rapport avec les milieux professionnels.

Proposition 12. Mieux évaluer l'efficiency du système de formation sur le plan cantonal ou intercantonal

Objectifs:

- Evaluer le système éducatif et ses effets.
- Apporter des éléments permettant de repérer des dysfonctionnements et d'indiquer des pistes de solution.

Les systèmes éducatifs sont placés devant la nécessité de réunir des informations utiles aux prises de décision et au pilotage des actions entreprises. Une évaluation de l'efficacité des mesures mises en place passe par un repérage précis des objectifs visés et par le choix d'instruments adaptés, susceptibles également d'apporter des éléments de comparaison avec d'autres systèmes d'enseignement. Dans le droit fil des études menées sur le plan international, des comparaisons au niveau suisse pourraient être mises sur pied pour répondre à des questions précises concernant tel ou tel domaine d'enseignement.

Conclusions

La 9^e année marque la fin de la formation obligatoire. Plus précisément, elle est l'aboutissement du cycle de formation du secondaire I; elle est également le moment privilégié lors duquel s'élabore et s'affine le projet de formation des élèves. L'organisation de ce degré d'enseignement devrait, à notre point de vue, tenir compte de cette double échéance afin d'offrir aux élèves les moyens de compléter leur formation de base et de se préparer aux choix intervenant en cours, ou en fin d'année. Mais il est bien évident que cette dernière préoccupation doit être élargie à l'ensemble des derniers degrés du secondaire I. L'école doit assumer également sa mission d'évaluer les acquis des élèves. Cette tâche doit lui être reconnue par l'ensemble des partenaires (parents, milieux professionnels, etc.), ce qui implique d'une part l'établissement de relations de confiance avec ces derniers aussi bien que la mise sur pied d'occasions d'échanges et de négociations sur les objectifs attendus de la formation secondaire de base.

Projet d'une certification du secondaire I

Michel Nicolet

Octobre 1995

1 Esquisse d'une certification à la fin du secondaire I

1.1 Buts et principes

Une grande partie des partenaires de l'école (parents, enseignants, milieux économiques, écoles subséquentes) perçoivent la 9^e année comme un problème. L'instauration d'une certification représente une mesure possible pour aider à le résoudre. Mais il convient d'être prudent. Pour que cette solution ne devienne pas à son tour source de problème, il convient d'élargir la réflexion aux autres types d'aménagements à réaliser. Ils touchent plus particulièrement les structures scolaires et les programmes ainsi que la formation et l'encadrement des enseignants et enseignantes. Ils visent les buts suivants:

- améliorer la qualité des apprentissages scolaires en 9^e année en les ciblant davantage;
- redonner le goût de l'école à une partie des élèves en les impliquant mieux et en leur donnant une plus grande marge d'autonomie;
- mieux responsabiliser les élèves par rapport à leur formation;
- clarifier les exigences auxquelles les élèves doivent faire face en fin de scolarité obligatoire;
- favoriser une meilleure articulation entre scolarité obligatoire et formations ultérieures, notamment professionnelles.

L'introduction d'une certification au terme du secondaire I devrait répondre aux principes généraux suivants:

- la formation est un processus continu que l'individu complète au gré de ses expériences professionnelles et de son parcours personnel;
- les domaines certifiés ne devraient pas se restreindre aux seules connaissances scolaires, mais englober des compétences plus larges (notamment sur le plan social) et des savoir-faire;
- l'élève doit être placé au centre du processus de formation de façon à lui permettre de donner sens à ses apprentissages et de devenir acteur de son projet de formation.

L'introduction d'une certification devrait aller de pair avec une réforme de la 9^e année sur les deux plans suivants:

- *Assurer un meilleur encadrement des maîtres et leur apporter un complément de formation*

On constate que la tâche des enseignants a tendance à se complexifier. L'éventail des situations qu'ils rencontrent s'élargit et les problèmes auxquels ils ont à faire face deviennent de plus en plus lourds. Il est de ce fait important qu'ils puissent

bénéficier de formes d'encadrement spécifiques et d'une formation complémentaire portant notamment sur la question du processus de choix d'un métier ou d'une formation et sur les problèmes de comportements spécifiques aux adolescents.

- *Créer un cycle de fin de scolarité obligatoire (regroupant par exemple les degrés 8 et 9 d'une même filière de formation)*

Le cycle est une structure qui offre une plus grande souplesse dans le rythme de progression des élèves. Il rend également possible l'organisation de groupes d'élèves d'âges et/ou de niveaux différents. Selon le choix des élèves ou leur rythme d'apprentissage, le passage au secondaire II peut être rendu plus flexible. Le cycle 8/9 pourrait ainsi être parcouru en 1 an et demi ou trois ans (avec, dans ce cas, intégration d'une 10^e année).

L'introduction de ces innovations doit passer par une phase d'expérimentation à l'intérieur de cantons ou d'établissements-pilotes de façon à mettre à l'épreuve certains modèles et à en évaluer l'impact et les coûts. La mise en réseaux de ces projets sur le plan du pays devrait permettre de mieux tirer parti des expériences réalisées et de prendre position.

1.2 Un processus de certification en fin de scolarité obligatoire

Une certification du secondaire I doit être conçue comme un processus englobant plusieurs étapes. Dans la perspective d'une meilleure coordination entre cantons, une partie de ce processus peut être prise en charge au niveau du pays ou des régions. L'introduction du processus lui-même doit par contre être réalisée dans chaque canton. Ce processus devrait viser à remplir les fonctions suivantes:

- a) *Etablissement d'un bilan des acquis des élèves en fin de scolarité obligatoire*

La fin de la scolarité obligatoire représente un moment d'articulation important du processus de formation dans lequel l'individu est engagé. Aussi, ce bilan peut-il fournir à l'élève des informations utiles sur son niveau de connaissances et de compétences et lui permettre notamment de lui apporter une aide précieuse dans le choix d'une orientation.

- b) *Transfert des connaissances et compétences acquises sur un problème complexe*
Ce processus de certification peut viser une deuxième fonction qui est celle de placer l'élève dans une situation l'amenant à faire appel à des savoirs et savoir-faire divers en vue de traiter une thématique particulière ou de résoudre un problème de son choix.

- c) *Finaliser les démarches d'apprentissage de l'élève autour de la consolidation et/ou de l'acquisition de connaissances et de savoir-faire ayant valeur d'objectifs*
Dans une perspective davantage formative, l'existence d'une certification du secondaire I peut être l'occasion, pour l'élève, de mieux orienter ses activités en cours de dernière année. A partir d'une épreuve-bilan à valeur diagnostique, passée

en début d'année, l'élève serait en mesure de mieux repérer ses lacunes et ses difficultés. En relation avec le ou les enseignant(s), l'élève pourrait définir les démarches de remédiation nécessaires pour résoudre ses problèmes et pallier ses manques.

d) *Baser l'accès aux formations ultérieures du secondaire II sur des éléments d'un bilan construit autour d'objectifs précis*

L'introduction d'une certification de la formation de base peut être l'occasion d'une redéfinition des conditions d'accès aux formations du secondaire II. Pour y parvenir, il est nécessaire que l'ensemble des milieux concernés puissent participer à la définition des objectifs de base du secondaire I et à la discussion des moyens à mettre en œuvre pour les évaluer.

e) *Fournir à chaque élève un certificat valorisant ses acquis en fin de scolarité obligatoire*

Chaque élève peut ressentir le besoin de bénéficier d'un certificat qui établit le bilan des acquisitions réalisées, quel que soit le niveau atteint. Ce peut être le seul papier qu'il recevra jamais.

Toutes ces fonctions visent également à:

– *Clarifier les objectifs fixés à la formation de base*

La mise en place de formes de certification du secondaire I implique la définition d'un référentiel précis d'objectifs en fonction duquel seront évaluées les compétences des élèves. Cette opération doit se réaliser en concertation avec les milieux de l'enseignement professionnel, de l'économie et des gymnases. La CDIP pourrait jouer un rôle à ce niveau en proposant un cadre général permettant cette harmonisation. Ces objectifs minimaux pourraient être complétés et enrichis par les cantons. La définition de ce référentiel commun est en mesure non seulement de conduire à l'élaboration d'un consensus large autour des connaissances et des compétences de base que l'on attend des élèves, mais également de mieux expliciter, aux yeux de l'ensemble des partenaires de l'école (milieux professionnels, parents, etc.), en quoi consiste la formation de base que la société, par le moyen de l'école, se propose de fournir à chacun.

– *Harmoniser les plans d'études*

La définition d'objectifs minimaux sur le plan suisse rend également possible une harmonisation progressive des plans d'études au niveau du secondaire I. En instaurant un cadre général, cette harmonisation devrait également faciliter la mobilité des élèves entre cantons.

2 Eléments pour la définition d'un modèle de processus de certification

2.1 Principes généraux

- a) L'école s'assure, à la fin de la scolarité obligatoire, de la maîtrise par les élèves des connaissances et des compétences de base. Dans ce but, il est mis en place un processus de certification comportant deux parties: un travail personnel et des épreuves-bilan dans des disciplines particulières.
- b) Une partie du temps scolaire du cycle de fin de scolarité obligatoire est consacré à la préparation de ces épreuves et à la réalisation du projet personnel. En cours de cycle, un bilan des connaissances de l'élève est réalisé à partir duquel des propositions de remédiation sont faites.
- c) Les épreuves-bilan de fin de scolarité sont ouvertes à tous les élèves, indépendamment de leur cursus scolaire.
- d) En principe, conformément au point 2 du projet de lignes directrices pour le secondaire II, les élèves se présentent à ces épreuves au terme de la 9^e année. Ils ont la possibilité de le faire de manière anticipée, s'ils le souhaitent ou à l'issue d'une demi-année ou d'une année complète supplémentaire.
- e) A l'exception des épreuves considérées comme obligatoires, les élèves sont laissés libres de choisir les domaines dans lesquels ils souhaitent obtenir une évaluation contrôlée de leurs acquis.
- f) Les conditions d'accès aux diverses formations du secondaire II (gymnase, EDD, apprentissages ou maturité professionnelle) se réfèrent au processus de certification du secondaire I. Chaque type de formation définit les domaines dans lesquels les élèves doivent avoir été évalués ainsi que les critères de réussite.
- g) Selon un principe de subsidiarité, les cantons peuvent ajouter des exigences supplémentaires et définir toute autre forme de certification complémentaire.
- h) L'introduction d'une certification du secondaire I a pour effet d'accentuer la rupture dans le système de formation entre secondaire I et secondaire II. La continuité est assurée de deux manières:
 - par la préparation au choix professionnel dès la 8^e année;
 - par la possibilité offerte aux élèves de se présenter à ces épreuves-bilan une fois sortis de la scolarité obligatoire.

2.2 Epreuves-bilan de fin de scolarité obligatoire

- a) Sur la base d'objectifs minimaux définis nationalement, les cantons, seuls ou en collaboration (notamment à l'intérieur des régions CDIP), mettent sur pied des épreuves notamment dans les disciplines suivantes: langue maternelle, langues secondes, mathématiques, géographie-histoire et sciences naturelles.
- b) Chaque discipline comporte une épreuve écrite et une orale. Ces épreuves tendent à évaluer les acquis aussi bien sur le plan des connaissances disciplinaires que sur celui des démarches et des méthodes.
- c) L'élaboration et la correction des épreuves écrites sont du ressort du canton (ou d'un ensemble de cantons). Les épreuves orales sont réalisées et évaluées au niveau d'un établissement scolaire (ou d'un ensemble d'établissements).
- d) Les épreuves orales et écrites peuvent comporter deux niveaux de difficulté. Dans ce cas, les élèves ont la liberté de choisir le niveau de l'épreuve à laquelle ils souhaitent se présenter.
- e) En cas d'échec, l'élève est autorisé à se représenter à l'examen à condition qu'il ait passé un contrat avec un enseignant. Ce contrat définit, dans la perspective d'une remédiation, les conditions que l'élève doit remplir pour se préparer à cette nouvelle épreuve (par exemple: formation complémentaire, stage pratique ou linguistique, réalisation d'un travail personnel, etc.).
- f) Deux sessions d'examens sont prévues chaque année (au mois de juillet et au mois de mars).
- g) L'élève a la possibilité de se présenter à l'une ou l'autre épreuve-bilan après avoir quitté l'école obligatoire. Un âge limite est cependant fixé (18 ans). Ces examens sont organisés par région CDIP. Au delà de cet âge, la certification est prise en charge dans le cadre de la formation continue.

2.3 Travail de fin de scolarité

- a) Chaque élève doit réaliser un travail individuel sur un thème de son choix. Le thème traité, les méthodes utilisées ainsi que les échéances sont fixés d'entente avec les deux enseignants responsables du suivi de ce travail. Ces différents points font l'objet d'un contrat passé entre l'élève et les deux enseignants responsables.
- b) Le contrat de travail précise également les critères d'évaluation du travail. Il détermine notamment les domaines de savoir concernés et les savoir-faire que l'élève doit mettre en œuvre à cette occasion.

- c) La forme finale du travail individuel est également précisée dans le contrat: rapport écrit, exposition, etc. Le travail peut être réalisé dans une langue autre que la langue d'enseignement (langue seconde ou, sous certaines conditions, langue maternelle – par exemple, dans le cas d'élèves allophones récemment arrivés).
- d) Chaque travail est défendu par l'élève lors d'une soutenance orale. Dans la mesure du possible, un expert extérieur à l'école y assiste.
- e) Au terme de la soutenance orale, un rapport d'évaluation est remis à l'élève. Il précise quels sont les domaines abordés avec succès. Il évalue la qualité de la démarche employée par l'élève ainsi que l'exposé oral.

2.4 Diplôme de fin de scolarité

- a) Les cantons ont la possibilité de délivrer un diplôme de fin de scolarité obligatoire. Ce diplôme peut être reconnu fédéralement dans le cadre de l'accord intercantonal sur la reconnaissance des diplômes de fin d'études (février 1993).
- b) Ce diplôme est obtenu aux conditions suivantes:
 - réalisation et soutenance avec succès d'un travail personnel;
 - réussite aux épreuves-bilan de fin de scolarité dans les disciplines suivantes: langue maternelle, mathématiques et histoire-géographie. Une branche (technique, langue seconde, sport, etc.) est laissée au choix de l'élève.
- c) Le diplôme mentionne les branches dans lesquelles l'élève a été évalué avec succès. L'élève décide des autres informations qu'il souhaite voir figurer sur son diplôme (autres domaines dans lesquels l'élève a été évalué, résultats éventuels, etc.).

2.5 Bilan diagnostique en début de 9^e année

En début de 9^e année (éventuellement, en début de cycle de fin de scolarité), les enseignants organisent des épreuves-bilan en recourant, s'ils le désirent, à une partie du matériel d'évaluation utilisé dans le cadre des épreuves de fin de scolarité. Ces bilans sont l'occasion pour les élèves de repérer leurs acquis et leurs lacunes. Pour les maîtres, ils sont le point de départ d'une différenciation de leur enseignement en fonction des besoins individuels des élèves.

Certification du secondaire I

Prise de position de la commission pédagogique (CP)

Décembre 1995

Pour mémoire

Le Comité de la CDIP, en date du 9 novembre 1993, donne mandat à la CP de mener une étude sur l'opportunité de la mise en place d'un examen de fin de scolarité sur le plan national, régional ou cantonal. Cette étude doit comporter les trois aspects suivants:

- un état de la situation en Suisse et dans les principaux pays limitrophes;
- un exposé des conceptions et des tendances en la matière;
- une description des implications, au cas où la nécessité d'introduire un tel examen serait reconnue par la CDIP, c'est-à-dire par les cantons: buts visés, conditions de mise en place et conséquences.

A partir de cette demande et d'une formulation plus précise en date du 5 mai 1994, la CP confie le travail d'étude à trois experts: MM. Kurt Aurin, Joe Brunner et Michel Nicolet. La CP prend connaissance des rapports de ces auteurs dans sa séance du 24 avril 1995 et donne mandat à M. Michel Nicolet d'en faire la synthèse comme base de réponse aux questions du mandat (*La fin de scolarité obligatoire: problèmes et esquisses de solution, août 1995*). La CP discute les dix propositions contenues dans ce rapport lors de sa séance du 1^{er} septembre 1995 et décide de continuer les travaux par l'élaboration d'un projet concret. Un petit groupe de travail, auquel participent des représentants du secondaire I et du secondaire II et M. Michel Nicolet, définit le cadre de travail. L'objectif est d'affiner les propositions, de les mettre en contexte et d'y adjoindre les éléments d'un modèle de certification apte à créer le débat. La conception et la rédaction du projet sont confiées à M. Michel Nicolet (*Projet d'une certification du secondaire I, octobre 1995*).

Préambule

Le mot *examen* vient du latin *exigere*, peser. Il signifie *aiguille de balance*. Voilà pour l'acte. Un acte n'a de sens qu'inséré dans un contexte et lié à des buts ainsi qu'aux moyens de les atteindre. C'est pourquoi les propositions concernant un examen de fin de scolarité sont insérées dans un *processus de certification*, lié aux deux dernières années de la scolarité obligatoire. Elles constituent une réponse possible aux demandes concrètes, telles qu'elles sont formulées dans le mandat donné par le Comité de la CDIP.

La CP a pris connaissance de la grande diversité de positions entre les cantons dans la manière de concevoir la certification des élèves. Elle a également constaté l'existence

d'un certain nombre de réticences face à l'idée d'instaurer un examen de fin de scolarité obligatoire. Dans ces conditions, la mise sur pied d'une certification des élèves ne peut pas faire l'économie d'une réflexion sérieuse sur les fonctions allouées à ce type d'évaluation et sur les répercussions pédagogiques et sociales de cette mesure, en amont et en aval. La CP considère notamment comme nécessaire d'examiner cette proposition à la lumière de l'ensemble des travaux qu'elle mène actuellement sur le secondaire I et II, ainsi que sur l'articulation entre ces deux degrés. Il lui semble également utile de tenir compte des autres chantiers de réflexion, ouverts dans plusieurs régions, comme les nouvelles formes d'organisation et d'enseignement et l'autonomie des établissements, par exemple. Il est indispensable de ne pas entrer en contradiction avec les tendances qui se font jour actuellement.

Le projet présenté inclut ces aspects, sans forcément proposer une réponse à toutes les questions soulevées, ni échapper à quelques contradictions. Conformément à la situation de départ, décrite dans le mandat, il tente également de répondre à deux genres différents de préoccupations:

- 1) Une certification comme reconnaissance officielle d'une étape de formation et passeport pour la suivante. Elle est basée sur l'attestation de compétences autant que de connaissances. Elle pourrait contribuer à l'harmonisation intercantonale. Elle relève de la politique éducative et touche d'éventuels besoins nouveaux du système.
- 2) Une certification comme facteur possible de motivation pour les élèves fatigués de l'école entre autres. Elle prend également en compte la situation de celles et ceux qui, pour diverses raisons, courent un risque d'exclusion. Elle renvoie d'abord aux besoins des personnes et à des préoccupations d'ordre pédagogique.

La multiplicité des enjeux que le projet implique est une source de controverse. La CP propose un examen dans ce sens et la mise en évidence d'éléments de débat.

1 Considérations générales

«De toutes les illusions, la plus périlleuse est de
penser qu'il n'existe qu'une seule réalité.»
Paul Watzlawick

Ainsi d'une certification du secondaire I incluant des examens de fin de scolarité.

Sujet tabou, les examens sont généralement considérés comme l'apothéose d'une évaluation qui sanctionne l'adaptation des élèves à l'école en certifiant leurs résultats scolaires. Pour les moins adaptés, ils peuvent alors représenter le premier tourniquet sur le chemin de l'exclusion tandis que le groupe des élus poursuit sa route.

Sujet débattu à l'intérieur d'une procédure de certification, leur fonction est vue sous un autre éclairage et redéfinie. Sous certaines conditions, la certification pourrait en effet

devenir un instrument de pilotage de l'enseignement de demain, hors du vase clos de l'école précisément. Pour prendre un exemple: la présentation d'un travail de fin de scolarité ne préfigure-t-elle pas les compétences dont on aura besoin à la fin du secondaire II et pour la poursuite d'études au-delà, ou tout simplement demain, lors du premier entretien d'embauche? Faire valoir ce qu'on sait faire et comment, tel est le passeport pour la prochaine étape, quelle qu'elle soit. Dans cette perspective, une certification de la scolarité obligatoire pourrait également devenir l'une des mesures possibles pour lutter contre l'exclusion à moyen terme. A condition de prendre en compte les besoins des jeunes qui ne poursuivent aucune formation dans l'immédiat, elle peut constituer un jalon concret, leur permettant de reprendre une formation ultérieurement, lorsque les raisons de ne pas se donner les chances d'une insertion professionnelle se seront peut-être clarifiées.

Les préoccupations concernant l'harmonisation de l'éducation et de la formation dans notre pays renvoient elles aussi à des réalités différentes.

Sujet tabou, l'organisation de procédures d'examens dépassant les frontières cantonales peut être perçue comme une proposition centralisatrice, à contre-courant des mouvements vers la décentralisation, observables en Europe.

Sujet débattu, elle pourrait permettre la concertation, la collaboration – peut-être la réduction des coûts – et consolider la décentralisation en la maîtrisant. Elle pourrait, par ailleurs, faciliter la mobilité des jeunes à l'intérieur du pays et au-delà des frontières.

La CP propose de briser les tabous et de lancer un débat sur la certification à propos d'un projet concret et dans une perspective critique. Elle a recensé trois ordres d'arguments et de questions à débattre:

- Avantages d'une certification du secondaire I telle qu'elle est proposée;
- Inconvénients d'une certification du secondaire I telle qu'elle est proposée;
- Questions ouvertes.

2 Certifications: avantages, inconvénients et questions ouvertes

2.1 Avantages d'une certification du secondaire I

Une certification du secondaire I, telle qu'elle est proposée :

Domaine de la personne

- donne une quittance officielle de tout effort, tant sur le plan scolaire (bilan de connaissances et de savoir-faire) que sur celui du développement de compétences personnelles et sociales (travail de fin de scolarité);

- libère les jeunes des examens d'admission actuels aux formations ultérieures dans la mesure où elle est reconnue par les différentes filières de la formation professionnelle et de l'enseignement général;
- facilite une éventuelle réorientation sur la base d'acquis attestés;
- permet aux jeunes qui interrompent leur formation d'avoir un premier diplôme en main;
- renforce l'orientation – ou la remet en question – par l'élaboration d'un travail de fin de scolarité dans un domaine d'intérêt, scolaire ou pratique;
- peut devenir une source de motivation pour un plus grand nombre dans la perspective d'un avantage à conquérir comme dans celle d'un autre regard sur la fin de la scolarité obligatoire;
- désacralise la peur de l'examen à un moment de la vie où la personnalité est encore souple.

Domaine de l'organisation

- nécessite une redéfinition des objectifs, des connaissances et des compétences à développer dans la formation de base;
- conduit à une meilleure coordination verticale et à un rééquilibrage des besoins de l'école obligatoire et de ceux des formations subséquentes par les contacts interdegrés dont elles ne peuvent faire l'économie;
- demande une harmonisation des plans d'études;
- est facilitée par des structures du secondaire I de type coopératif ou intégré, en particulier lorsqu'elles offrent des choix d'options et rendent possible un enseignement à niveaux;
- offre une base de discussion cohérente à la réalisation d'un secondaire II plus flexible et plus perméable;
- constitue le socle de la formation tout au long de la vie.

Domaine de la coordination intercantonale

- elle stimule la mise en commun des expériences;
- elle renforce la coordination au niveau des régions et du pays.

La CP constate toutefois que la plupart des avantages relevés ne sont pas exclusivement liés à la forme du projet présenté ici. Ils peuvent être la conséquence d'autres procédures de certification, voire d'autres mesures.

2.2 Inconvénients d'une certification du secondaire I

Une certification du secondaire I, telle qu'elle est proposée:

Domaine de la personne

- peut accentuer la rupture entre la scolarité obligatoire et le secondaire II si elle est perçue par les utilisateurs avant tout comme un but en soi, constituant l'objectif de la scolarité obligatoire;
- sacrifie à la mode d'aujourd'hui où l'évaluation de tout effort, de tout investissement est de mise et peut être vécue comme une mesure disciplinaire et contraignante par les moins motivés;
- prend en compte une part infime des besoins des jeunes face aux problèmes existant en fin de scolarité, dans le domaine éducatif notamment;
- ne mentionne pas les aspects négatifs des procédures d'examens classiques telles que le bilan de connaissances: danger de bachotage, école du drill, stress et angoisse, etc.;
- peut augmenter encore le sentiment d'aliénation de certains élèves face à l'école et à la formation tout au long de la vie et accentuer leur indifférence;
- n'élimine pas complètement le risque de créer un sous-prolétariat de l'école: celles et ceux qui n'obtiennent pas la certification.

Domaine de l'organisation

- peut alourdir l'enseignement de la fin de la scolarité obligatoire par une organisation contraignante du temps, ciblée sur les épreuves ponctuelles;
- constitue une solution équivoque dans la mesure où elle mélange deux philosophies de la certification: un bilan de connaissances et de savoir-faire – pour lequel le risque de dérive vers un examen traditionnel de reproduction des connaissances subsiste – et un travail de fin de scolarité, relevant d'une autre optique;
- mêle à la discussion sur les objectifs et les contenus de la formation de base celle de l'introduction d'un examen de fin de scolarité qui risque d'occulter la mise en évidence des véritables besoins;
- paraît en contradiction avec la tendance actuelle vers plus d'autonomie pour les écoles en proposant un contrôle partiellement centralisé;
- n'évoque pas la fonction d'évaluation des écoles et du corps enseignant qui pourrait découler des procédures proposées;
- nécessite des moyens financiers et un investissement en ressources humaines qui ne sont pas garantis.

Domaine de la coordination intercantonale

- pose des limites à l'autonomie cantonale;
- tend vers l'uniformisation et la standardisation de l'éducation et de la formation.

2.3 Questions ouvertes

L'argumentaire contradictoire des avantages et inconvénients d'une certification du secondaire I laisse ouvertes de nombreuses questions. La CP en retient cinq, en y joignant un commentaire pour étoffer la réflexion.

2.3.1 Dans quelle mesure la démarche décrite est-elle innovante et comment éviter l'ornière des procédures traditionnelles de sélection?

«Il peut être possible, tout en conservant certains examens pour des raisons de sécurité, de les combiner à d'autres informations, pour ne plus en faire le critère ultime de l'apprentissage et l'unique fondement des certifications.» (Jean Cardinet)

Il faut préciser que le projet décrit un chemin possible dans cette optique particulière. Le bilan de connaissances ne prétend donc pas à l'innovation. L'enrichir d'une évaluation des savoir-faire constitue un progrès: le bilan proprement scolaire pourrait être pris en charge par les examens écrits, les examens oraux testant plus particulièrement les savoir-faire, l'aptitude à agir et à interagir. Les entretiens devraient donc être individuels et/ou collectifs. Le nombre d'examens que cela implique pose toutefois un problème.

Les objectifs, les critères et les modalités d'évaluation devraient faire l'objet d'une information précoce des élèves, au plus tard, par exemple, lors du bilan intermédiaire, proposé au début de la huitième année. La certification étant conçue comme partie intégrante des deux dernières années de la scolarité obligatoire, elle présuppose le développement des aptitudes nécessaires à sa maîtrise – dont auto-évaluation. Cela prend du temps et implique la cohérence entre la perspective de l'enseignement/apprentissage, de la remédiation et de l'évaluation.

Le projet propose de laisser aux élèves le choix du niveau de difficulté auquel ils veulent se présenter. En langues 2, par exemple, le niveau le plus élevé pourrait correspondre à d'autres certifications, officiellement reconnues, telles que le DELF. L'effet motivant d'une certification serait sans doute renforcé si le choix des disciplines à tester, en plus des disciplines fondamentales, n'était pas limité. Il faut toutefois relever la multiplicité des examens imposés et la place que prend alors ce dispositif s'il inclut tous les élèves.

La présentation du travail de fin de scolarité devrait, par ailleurs, faire appel à un plus large éventail de possibilités: les formes de contrôle varieraient en fonction du type de projet (individuel, à deux, collectif), de sa forme (exposé, dossier, reportage, rapport, film, spectacle, exposition, etc.) et de son objectif. Se limiter au travail personnel, présenté dans un entretien individuel, pourrait rapidement conduire à une version simplifiée de «soutenance». Il est opportun de laisser à chaque étape du parcours de formation sa spécificité et d'éviter de prendre pour modèle les procédures d'examens des filières les plus prestigieuses.

2.3.2 Une certification de fin de scolarité doit-elle constituer une obligation pour tous les élèves?

La certification du secondaire I concerne en principe tous les jeunes si elle constitue la première pierre d'un système de certification. Elle est une composante de la décision d'orientation et la base d'une éventuelle réorientation.

Pour la majorité, elle représente alors un passage à réussir et l'accès à une formation.

Pour la minorité en difficultés scolaires, en panne personnelle ou sans projet de formation, elle doit permettre au moins un bilan de la scolarité obligatoire, qui met en valeur les compétences observables indépendamment du niveau des acquis scolaires. A partir de là, ces jeunes conservent la liberté de compléter leur certification plus tard, dans le cadre de la formation continue, par exemple, comme de s'engager dans certaines formations professionnelles moins exigeantes sur le plan des connaissances scolaires.

Le caractère obligatoire d'une certification pour tous reste toutefois à discuter. Les partenaires du secondaire II entre autres doivent être entendus. Une certification – et plus particulièrement sous la forme proposée – ne saurait être introduite comme un exercice gratuit: elle doit constituer un avantage. De la valeur donnée au titre dépend également la réalité de son effet motivant.

2.3.3 A quelles conditions une certification du secondaire I sous la forme proposée est-elle viable?

La viabilité d'un projet de ce genre réside premièrement dans son acceptation, tant en milieu scolaire que dans le monde environnant. Cela implique notamment:

- un changement de perspective et de mentalité;
- un perfectionnement adéquat du corps enseignant;
- un consensus suisse autour d'objectifs minimaux de formation;
- la reconnaissance de la certification par les formations subséquentes;
- une estimation du coût et des besoins en ressources humaines: dépenses engagées et économies à moyen terme (au cas où le nombre des élèves poursuivant une 10^e année facultative diminuerait effectivement);
- une expérimentation sur quatre ans dans au moins quatre cantons, son observation et son évaluation.

2.3.4 La certification doit-elle être prise en charge – partiellement mais concrètement – au niveau régional, voire national, comme le propose le projet?

L'organisation centralisée d'une partie des procédures d'examens au niveau des régions ou du pays est une possibilité. Elle constituerait la caution de la délivrance d'une

certification suisse de fin de scolarité, rattrapable à divers moments, notamment par les jeunes migrants, dans le but de favoriser l'insertion. Elle pourrait impliquer la création de centres d'examens, portés conjointement par le secondaire I et le secondaire II. Elle ne se conçoit que sur la base d'objectifs minimaux, formulés pour l'ensemble du pays.

L'accord sur la reconnaissance des diplômes de fin d'études de la CDIP (1993) permet également une organisation moins contraignante. Si une certification du secondaire I est décidée par la CDIP, elle pourrait figurer sur la liste des diplômes à reconnaître. Les cantons choisiraient de conduire, seuls, en collaboration avec d'autres cantons ou régionalement, les procédures de certification. La certification, et surtout sa reconnaissance, seraient fondées sur le respect des objectifs minimaux et sur la confiance et la responsabilité des partenaires (cantons, établissements scolaires).

2.3.5 Quelles sont les alternatives possibles au projet proposé?

Le projet proposé répond à deux ordres de questions: attestation d'une étape de formation comme passeport pour la suivante et renforcement de la motivation des élèves. Suivant leur pondération et le degré de responsabilité des élèves par rapport aux exigences du système que l'on souhaite, ces deux facteurs peuvent mener à des variantes. Elles se conçoivent, par exemple, autour des axes suivants:

- reconnaissance des objectifs minimaux atteints:
 - sur la base des résultats scolaires annuels;
 - ou d'un bilan facultatif de connaissances et de compétences;
 - ou de l'inclusion des résultats d'épreuves communes aux résultats annuels;
 - + projet de fin de scolarité dans les trois cas;
- bilan de connaissances et de savoir-faire facultatif, offert indépendamment du cursus scolaire et attestant, en cas de besoin, le niveau atteint nécessaire à l'étape suivante que l'on envisage;
 - + projet de fin de scolarité;
- bilan de connaissances et de savoir-faire choisi par les élèves:
 - comme bilan personnel;
 - ou comme première certification;
 - ou comme alternative à des examens d'admission là où ils sont exigés;
 - ou comme complément de formation en cas de réorientation;
 - ou comme attestation d'une discipline particulière;
 - + projet de fin de scolarité dans tous les cas.

3 Propositions finales

- 3.1 La CP est majoritairement favorable à la mise en discussion d'une certification du secondaire I sur la base de l'ensemble de la documentation prévue pour publication.

- 3.2 Elle suggère une consultation large, touchant l'ensemble des cantons, les associations d'enseignants et les partenaires de l'école obligatoire, notamment les responsables de la formation générale et professionnelle au secondaire II et les milieux économiques.
- 3.3. Elle propose de soumettre aux intéressés les questions suivantes:
- 3.3.1 Entrez-vous en matière sur la discussion d'une certification du secondaire I au niveau du principe?
Si oui, quels sont pour vous les avantages et les inconvénients?
Si non, quelles sont les raisons de votre refus?
- 3.3.2 Quelles fonctions d'une certification sont-elles prioritaires pour vous?
- 3.3.3 Comment vous situez-vous par rapport:
– à la définition d'objectifs minimaux de la scolarité obligatoire au plan suisse?
– à l'idée d'un processus de certification intégré aux deux dernières années de la scolarité obligatoire?
– à l'importance d'une certification pour toutes les catégories de jeunes?
– à l'importance d'une certification reconnue par les formations subséquentes?
– à l'importance d'une certification reconnue au plan intercantonal?
– au caractère obligatoire de la certification?
– au travail de fin de scolarité?
– au bilan de connaissances et de savoir-faire?
- 3.3.4 Dans quelle mesure le projet concret proposé correspond-il à vos besoins?
Quels sont les compléments ou les éléments alternatifs que vous proposez?
- 3.3.5 Etes-vous favorables à l'expérimentation de procédures de certification? Quelle forme devraient-elles prendre?
- 3.3.6 Etes-vous d'accord de participer à l'expérimentation de procédures de certification au cas où cette option ressortirait de la consultation? Que mettez-vous à disposition le cas échéant?

Adresses des auteurs

Aurin Kurt, em. Prof. Dr.
Am Eichwald 32
D-79379 Müllheim-Baden

Brunner Joe, Dr. phil.
Erziehungsdirektion des Kt. Bern
Amt für Bildungsforschung
Sulgeneckstrasse 70
3005 Bern

Nicolet Michel, Dr. phil.
Collaborateur scientifique
Centre vaudois de recherches pédagogiques
Rue Marterey 56
1005 Lausanne