

Analyse du projet pilote « cycle inférieur » de l'enseignement secondaire technique

Pierre Fixmer
Psychologue diplômé
Collaborateur scientifique SCRIPT
de 2000 à 2004 (Projet PROF-update)
Chercheur en psychologie sociale
des processus cognitifs collaboratifs

L'analyse du projet pilote « cycle inférieur » (dorénavant appelé « projet PROCI » dans ce document) tend à apporter un regard externe sur le processus et les instruments mis en place lors du développement et de la mise en œuvre du « projet PROCI », initié dans le cadre de la préparation d'une réforme du cycle inférieur du secondaire technique.

Le travail, sous forme d'analyse commentée, se base sur des documents divers mis à disposition par le Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle (MENFP), à savoir les comptes rendus des réunions du groupe de travail (Task Force Réforme du cycle inférieur), les documents officiels, les données de l'évaluation externe et différents rapports internes.

L'analyse commentée de la démarche du projet pilote

Vu que les réformes entamées au fil des dernières années n'ont pas pu répondre aux complexités des problèmes actuels (échec, diversité des origines, l'hétérogénéité des élèves, le prestige de l'école, pour ne citer que ceux-là), le MENFP a proposé un projet pilote qui vise un changement profond dans les méthodes d'enseignement et dans l'organisation des situations d'apprentissage afin de prendre de l'impact sur les variables de l'orientation et de l'échec. Étant donné que les documents mis à ma disposition ne renvoient pas à une analyse des besoins, l'hypothèse peut être posée que le choix judicieux de lancer une réforme au niveau du cycle inférieur à ce moment-ci se base sur des opportunités stratégiques et sur un environnement propice pour envisager un travail de changement de cette envergure.

Ainsi, le « projet PROCI » vise l'« objectif réussite » et constitue un projet éducatif pour les élèves de 7^e, 8^e et 9^e de l'enseignement secondaire technique. Formulé comme tel, il s'inscrit dans une approche au changement éducatif qui tend à la fois à améliorer les « résultats » et à renforcer la capacité de l'école de gérer les changements, ici en premier lieu d'offrir un plus grand suivi de l'élève, une évaluation plus nuancée et une orientation plus efficace.

Ce projet pilote a pris son départ à la rentrée 2002-2003 et un groupe de travail s'est formé pour développer et suivre le processus de préparation. Les tâches primaires consistaient à développer les outils pédagogiques et structurels ainsi que les documents y afférents afin de pouvoir démarrer la réalisation à la rentrée scolaire 2003-2004. Dans un esprit de nouvelle gérance, le projet a été conçu et exécuté en étroite collaboration avec divers acteurs¹ (les représentants du MENFP, les directions des lycées, les enseignants, les experts externes) qui sont tous convenus de collaborer en partenariat. Ce projet, à caractère novateur de par les objectifs méthodologiques, organisationnels, structurels et de sensibilisation qu'il vise, s'inscrit dans une direction du renouvellement de l'engagement pour exercer une influence sur les problèmes graves persistants au niveau du cycle inférieur du secondaire technique.

¹ L'utilisation du masculin est sans discrimination et a pour but d'alléger la lecture

Dès le début, il a été clair que ce projet pilote veut aller au-delà d'un exercice usuel de « réformatte » et proposer des changements de fond. Au départ, quatre lycées ont participé et actuellement, six des vingt-cinq établissements du pays se sont engagés dans la nouvelle direction en optant pour le projet « Objectif réussite » au sein du cycle inférieur de l'enseignement secondaire technique.

D'une part, en analysant divers documents, plusieurs indicateurs font apparaître les objectifs suivants de cette démarche:

- nuancer et rendre plus efficace l'orientation après la 6^e année d'études primaires;
- influencer le facteur du redoublement (coût financier considérable pour l'individu et pour le système);
- changer de paradigme pédagogique en allant vers un modèle plus centré sur l'élève;
- rendre plus efficace l'orientation après la 9^e.

D'autre part, le document officiel de présentation de 2005-2006 propose comme objectif principal « une meilleure orientation de l'élève ». À d'autres endroits encore, il y a des ajouts qui visent l'objectif d'un meilleur apprentissage et d'une meilleure orientation à l'aide de plusieurs instruments:

- un enseignement fondé sur l'application des savoirs,
- un encadrement continu par une équipe restreinte d'enseignants,
- une évaluation plus nuancée (écrit, oral et compréhension séparément),
- une procédure d'orientation concertée sur les points forts.

De plus, certaines propositions pointent l'augmentation de la qualité de travail et de la satisfaction des enseignants et des parents. Il s'agit d'idées qui se situent soit sur un niveau plus structurel, soit sur un niveau plus opérationnel et on peut se demander si par endroits les objectifs et les moyens ne sont pas mélangés. En posant des objectifs à différents niveaux, de multiples moyens sont par conséquent nécessaires pour y arriver et, lors des phases d'évaluation il faut pouvoir distinguer les divers outils mis en œuvre.

En ce qui concerne les quatre volets de l'enseignement considérés pour atteindre le but, voire les buts (les programmes, l'évaluation, l'encadrement de l'élève, le processus), on peut s'interroger pourquoi le développement professionnel des enseignants (leur formation et le développement personnel dans cette nouvelle démarche) et le développement institutionnel (l'effort de changement des lycées faisant partie de ce projet, notamment dans la gestion de ces nouveaux modèles) ne sont pas explicitement visés.

Après une année de préparation de la démarche organisationnelle, d'élaboration des programmes spécifiques, de formation continue des enseignants, d'information des parents, la première année de réalisation (2003-2004) a fait émerger des points à retravailler ou à approfondir dans la démarche pratique du projet, ainsi que des faiblesses conceptuelles. À cet effet, on peut mentionner les éléments suivants:

- les lignes directrices ne sont pas encore finalisées dans différentes matières (problème de concertation entre les commissions nationales concernées);
- des éléments sont à retravailler au niveau de la forme des bulletins;
- l'incertitude des enseignants par rapport aux outils de travail concernant l'orientation;
- une appréhension différente du projet par les professeurs, les stagiaires et les chargés de cours;
- la complexité de la gestion de la relation intense avec les parents (au début, au cours de l'année, ainsi qu'à la fin).

À part ces points à revoir, des premières retombées positives apparaissent, à savoir:

- les effets sur le climat de travail dans les lycées concernés (entente, collaboration, moins de problèmes de discipline...);
- la plus-value des formations internes (workshops de M. Thein) et des formations continues proposées par le SCRIPT;
- le fait d'associer les deux lycées envisageant de démarrer le projet plus tard a permis un partage d'expériences in situ;
- une acceptabilité croissante du projet du côté des parents et des élèves.

Les témoignages des différents acteurs lors d'une première évaluation montrent que les établissements rencontrent d'une part des problèmes identiques, mais d'autre part également des problèmes spécifiques à leur situation et à leur organisation interne.

Pendant la deuxième année de réalisation, 2004-2005, des changements au niveau des programmes et au niveau des équipes ont été réalisés. Néanmoins, des insatisfactions concernant des contenus de plusieurs disciplines persistent (anglais, mathématiques, sciences naturelles) et attendent des solutions.

À ce stade, les données d'une première évaluation externe ont montré des échos positifs auprès des élèves et des enseignants. Du côté des enseignants, une certaine pression (ajustement du degré de difficulté des matières, temps nécessaire pour la formation continue) et le souhait d'une meilleure collaboration avec les SPOS sont évoqués. Les parents de leur côté ont exprimé une certaine incertitude par rapport aux nouveaux outils d'évaluation et d'orientation.

Enfin, la troisième année de réalisation, 2005-2006 a été décisive, car c'est à l'issue de cette année que lors d'épreuves communes les élèves sont confrontés à leurs collègues des cursus traditionnels. Il faut noter que les programmes ne semblent toujours pas donner satisfaction (mathématiques, langues, sciences naturelles). Au niveau de l'organisation, un certain malaise se manifeste dû au fait de travailler ensemble pendant trois années de suite (élèves/enseignants). En ce qui concerne l'orientation, ce n'est pas l'outil en place, mais le manque de perspectives pour différentes formations qui suscite des tensions. En plus, la relation entre le ministère et les acteurs sur le terrain est évoquée comme non satisfaisante. Du côté des éléments réalisés avec succès, il faut relever le fait que les écoles arrivent à mieux s'adapter aux élèves, que la qualité des débats au sein des conseils de classe a nettement augmenté, que les problèmes de discipline ont diminué et que la formation continue pour les enseignants s'est optimisée.

À présent, nous allons nous pencher sur les dimensions et les facteurs constituant le cœur du concept du projet pilote, à savoir les différents acteurs intervenant dans la mise en œuvre, l'évaluation des compétences des élèves, la relation intense avec les parents, la diversité des profils des établissements, ainsi que les évaluations internes et externes du projet.

Les différents acteurs intervenant dans la mise en œuvre du projet pilote

Parmi les acteurs impliqués dans la mise en œuvre du projet, il est parfois difficile de définir clairement leurs rôles et leurs champs de responsabilité (membre du groupe de travail, coordinateur, expert...). Ainsi, le groupe de travail mis en place en 2002 a-t-il fonctionné comme groupe de coordination ou de pilotage? (À noter que le compte rendu de la séance du 1^{er} février 2005 renvoie à la demande d'un coach et d'un groupe de pilotage). De même, les listes de présence des différentes séances de travail font apparaître un grand va-et-vient d'acteurs, de représentants de divers services du MENFP, de différents lycées, d'évaluateurs internes et externes et d'experts externes. Certains experts externes n'ont jamais participé à ces réunions de travail. À force d'être présent ou non, on peut se demander s'il s'agit d'un groupe à caractère changeant qui pilote le projet ou bien si l'ensemble de ces acteurs a plutôt le statut de participant. En outre, il faut s'interroger si un instrument « rapport de séance » suffit pour assurer le partage des informations et pour servir en tant que pont entre les acteurs, services et établissements concernés. Les données récoltées montrent bien que nombre d'acteurs au sein des lycées n'ont pas été intégrés dans le processus, notamment certains services du SPOS (Service de Psychologie et d'Orientation Scolaires). De même, comme il s'agit d'une approche plus interdisciplinaire dans cette nouvelle démarche, un consensus à propos des programmes au niveau des Commissions nationales est de rigueur avant le démarrage.

Au sein des établissements, des experts externes accompagnent le développement du projet pilote. À part une seule expérience malencontreuse, les enseignants des lycées apprécient cette forme de soutien organisationnel et ces conseils pratiques permettant une différenciation des élèves. Ainsi, la variable des accompagnateurs externes émerge comme une des clés de succès du projet pilote. Or, il s'agit de constater maintenant avec précision quels ont été les objets d'intervention, les problèmes rencontrés, les solutions apportées afin de pouvoir partager ces expériences et de les intégrer dans le projet à échelle nationale. Tout en tenant compte de la spécificité de chaque lycée, il s'avère important de relever une cohérence éventuelle entre les approches des différents experts externes.

En plus, le succès de la mise en œuvre du projet pilote est dû à un engagement exemplaire de la part de beaucoup d'acteurs sur le terrain et au ministère et ce travail investi n'est pas comparable à un travail ordinaire, voire quotidien. À cet effet, ce changement de méthode pédagogique vers une approche plus centrée sur l'élève ne va pas de soi. Il est nécessaire que les moyens financiers et humains mis en place dans une phase d'introduction soient adaptés aux objectifs, et ceci en séparant clairement les coûts de mise en œuvre (plus de formation continue, plus de travail de concertation et d'organisation...) du coût de fonctionnement du système après l'implémentation.

L'évaluation des compétences des élèves

Le nouvel instrument de « l'évaluation nuancée » a été conçu pour mieux gérer le développement de l'élève (ses forces et ses faiblesses) et pour assurer un suivi plus serré en vue de son orientation à la fin du cycle inférieur. En même temps, cet outil innovateur sollicite une rencontre réelle entre l'élève, les parents et l'enseignant et permet de mieux exprimer les besoins, les difficultés et les ressources de l'élève. Or, la mise en place d'une évaluation formative dans le cadre d'une pédagogie plus différenciée n'est pas un simple affinement de l'évaluation traditionnelle, mais une évaluation différente qui répond à d'autres finalités et qui est plus précise et plus juste. Le problème consiste à bien articuler cette évaluation nouvelle des compétences des élèves avec la forme d'évaluation certificative au terme de la 9^e année d'étude au niveau national. C'est cette dernière forme qui garantit l'équité dans le système général. En sachant que la notion de l'évaluation est une des notions suscitant actuellement le plus de débats dans le monde de l'éducation, le choix de deux formes différentes d'évaluation est très judicieux. En plus, le fait d'éviter la situation où l'enseignant-accompagnateur doit également jouer le rôle d'évaluateur, une charge parfois lourde pour certains enseignants dans cette nouvelle approche pédagogique, facilite le changement. Néanmoins, on ne peut pas aller de l'avant avec des nouvelles méthodes pédagogiques, alors qu'on n'a pas pris toutes les décisions concernant les modalités de l'évaluation et de la certification des élèves. Les expériences récentes au Québec et à Genève ont montré qu'on ne peut pas changer les pratiques d'enseignement, voire tout un système, et ne pas régler en même temps la question de l'évaluation. Le consensus entre tous les partenaires semble être primordial dans cette dimension délicate du système scolaire.

La relation intense avec les parents

Lors des phases du projet, la relation avec les parents a pris une certaine envergure dans les pratiques des enseignants et cette dimension constitue une autre variable clé de la démarche. Un travail intense d'information a été nécessaire, tâche qui fait partie intégrante du travail quotidien des enseignants concernés. En plus, les données récoltées montrent que la communication avec les parents s'avère utile dès les premiers signes de problèmes. Alors que les parents se montrent très ouverts envers le projet, la phase de familiarisation avec cette nouvelle approche est loin d'être terminée. Selon leurs dires, des tensions existent toujours entre leurs attentes et la réalité au sujet des outils d'évaluation et d'orientation.

La diversité des profils des établissements

Comme le projet pilote a été soutenu par les directions des établissements, il a pu se dérouler dans les meilleures conditions possibles. Or, une analyse inter-établissements pourrait fournir des éléments montrant les difficultés spécifiques rencontrées, ainsi que des efforts ou des investissements supplémentaires mis en place. De même, la part de l'autonomie proposée à chaque établissement n'a pas été évaluée en relation avec les contraintes nationales d'une épreuve commune à la fin du cycle commun des trois années. Comme les moyens investis ne peuvent pas être les mêmes dans les différents établissements, vu leur profil, leur situation et leur public spécifique, il reste à voir si les moyens à mettre en place suffisent (formation continue, accompagnement externe...) et s'ils garantissent une marge de manœuvre suffisante pour réaliser les objectifs en fonction du profil des élèves et d'une cohorte à l'autre.

L'évaluation interne du projet pilote

Le suivi par des évaluateurs internes n'est visible dans le processus du projet pilote qu'à des intervalles précis, notamment après des moments d'évaluation sommative. En fait, les rapports internes constituent plutôt un feed-back du développement d'un nouveau projet qu'une évaluation réelle d'un projet pilote, car il faut savoir que de nombreux facteurs n'ont pas été stabilisés au départ et que beaucoup de modifications ont été apportées en cours de route aux diverses composantes (règlement, bulletin, procédures...) et que même après les trois années, ce cheminement de l'adaptation des outils n'est pas terminé. De cette manière, ces données ont plutôt un caractère provisoire indiquant des pistes, mais ne peuvent pas être interprétées comme des données d'un test d'un prototype de réforme.

À juste titre, il importe de relativiser les résultats des épreuves communes mentionnés dans le rapport interne de septembre 2006. On compare les résultats d'élèves participant à un cursus traditionnel avec ceux d'élèves participant au régime PROCI. Actuellement, seulement les performances de l'écrit sont affichées et les auteurs du rapport soulignent qu'il faut encore attendre les résultats des modalités de l'oral et de la compréhension avant de se prononcer définitivement. Mais, la question de fond se pose si on a le droit de comparer les deux situations telles quelles. Une simple comparaison ne suffit certainement pas, car il faudrait tenir compte de toutes les variables méthodologiques et institutionnelles, telles que les compétences transversales des élèves, le travail en groupe, l'autonomie de l'apprenant, le changement de la représentation sociale sur les langues, la motivation des élèves, le climat de travail en équipe pédagogique, la qualité de travail des conseils de classe, la diminution des problèmes de discipline. En mettant les deux cursus, traditionnel et « PROCI », sur une même échelle et en ne considérant que les notes de fin d'année, on risque de tomber dans le gouffre d'un réductionnisme considérable. Des notes semblables sont obtenues par une diversité d'activités qui se basent sur des démarches et des paradigmes pédagogiques totalement différents. Vu la nette distinction entre les deux cursus des trois années, il faudrait approfondir les résultats en analysant toutes les variables et clarifier si les succès et les échecs des élèves sont dus à des facteurs du système (orientation, accompagnement...) ou bien à des facteurs individuels (parcours antérieur, motivation...).

En outre, sans vouloir minimiser les résultats obtenus, il faut noter que dans tout changement, il faut s'attendre à une réaction positive des acteurs. On peut très bien être en présence d'une réaction qui dans la littérature est décrite sous l'« effet Hawthorne ». Le fait de s'occuper plus des élèves pour améliorer leur situation, de suivre les enseignants et d'être en relation intense avec les parents peut avoir comme conséquence de produire sous l'effet d'une certaine observation un élan initial, qui risque de ne pas perdurer dans le cas d'une généralisation.

À part des dires de plusieurs représentants des lycées tracés dans les comptes rendus et des opinions des enseignants mentionnées dans les enquêtes, on ne trouve pas de traces objectives (rapports évaluatifs des coordinateurs, des régents-tuteurs...) concernant les nouvelles pratiques pour savoir si les enseignants ont réellement réussi à consacrer plus de temps à l'élève. En sachant que le programme est resté le même, il faut s'assurer si les objectifs posés au début (plus d'espace libre pour différencier, le temps d'échange avec les familles...) ont vraiment été réalisés afin de pouvoir conclure définitivement sur ces thèmes.

Vu que les différents lycées ont réalisé ce projet pilote de manière autonome, il s'avère utile de réaliser des bilans de la démarche des trois années au niveau institutionnel afin de relever les dimensions ayant posé des problèmes, n'ayant pas encore trouvé de solutions satisfaisantes et celles étant spécifiques au profil de chaque établissement (les recours en 2006...) pour juger s'il s'agit d'un phénomène local ou général. Pour le moment, les différents écrits soulèvent une multitude de questions qui pourraient trouver des réponses avec une telle démarche.

L'évaluation externe du projet

Une première évaluation externe a été réalisée en 2004 et elle a intégré les perspectives des différents acteurs impliqués dans le processus. La deuxième évaluation externe se limite aux deux catégories d'acteurs qui accompagnent le cheminement de l'élève de très près, à savoir les enseignants et les parents. Une mise en relation des deux évaluations montre le plus souvent des coïncidences entre les résultats de 2004 et de 2006. Les interviewés ont eu l'occasion de faire part de certaines de leurs préoccupations et de formuler des suggestions pour améliorer différents points critiques du concept ou de l'organisation. Or, comme tous ne se sont pas prévalus de cette possibilité, l'évaluation ne reflète pas l'opinion de l'ensemble des acteurs. En outre, les enquêtes constituent une récolte d'opinions de type descriptif et visent à obtenir des renseignements qui devraient compléter d'autres informations quant au développement du projet. Par ailleurs, la forme des questions posées suscite un certain malaise. En lisant par exemple les résultats du questionnaire adressé aux parents, on constate que le score ne descend qu'une seule fois (sur un total de vingt-quatre questions) en dessous de la valeur de 2,5. Vu la forme suggestive des questions, la fiabilité et la validité de l'instrument peuvent être mises en question.

Un autre point important à soulever et qui n'apparaît pas dans les documents soumis à consultation est la connexion entre la recherche académique et les paradigmes scientifiques utilisés dans ce projet de changement. Car, dans ce cas précis, nous avons à faire à un changement institutionnel et à un changement de paradigme scientifique. En ce qui concerne le niveau scientifique, on ressent une certaine tension entre différents paradigmes. D'un côté, on vise des approches présentant des outils d'évaluation formative et une régulation qui s'opère pendant le processus d'apprentissage au sein de l'interaction maître-élève. D'un autre côté, on parle d'outils de remédiation, de concepts issus plutôt d'un modèle classique de la pédagogie de maîtrise (où on enseigne, où on évalue et où on remédie). Ici, il s'agit de savoir si les différents établissements accompagnés par les experts externes doivent assumer eux-mêmes la responsabilité scientifique de leur démarche en matière de l'approche pédagogique prévue ou s'il y a un consensus général entre les experts externes. De même, il importe de voir si la formation continue offre aux enseignants le cadre leur permettant de se confronter aux retombées actuelles des différentes études en matière des approches pédagogiques « nouvelles ». Le problème se pose au niveau de la cohérence des approches pédagogiques appliquées à l'échelle nationale.

Par conséquent, une transposition à grande échelle a peut-être plus de chances de réussir si on procède par plusieurs étapes. De cette façon, on augmenterait le nombre des lycées participants étape par étape, de manière contrôlée, tout en s'assurant que les expériences des premiers sont largement partagées, et étant en mesure de fournir un accompagnement efficace pour garantir une mise en œuvre sans faille. En plus, un changement du type « émergent » aura plus de chances de réussir qu'un changement imposé du type « top-down ». Car ici, il ne s'agit pas simplement d'appliquer de nouvelles procédures, mais d'un changement profond au niveau du développement personnel, de la pratique des enseignants et des élèves, ainsi qu'au niveau de la relation avec les parents. À côté des ressources humaines, une implantation successive permettrait d'adapter les infrastructures aux nouvelles exigences; le facteur des infrastructures a été révélé à maintes reprises et pose apparemment des contraintes importantes.

Transposer les expériences de ce projet pilote à l'échelle nationale constitue une action de grande envergure. Comme cette opération impose également un changement dans les représentations sociales de l'école de tous les enseignants, des élèves et des parents, un travail de concertation et de relations publiques considérable reste à faire et ceci à plusieurs niveaux. Ce travail dépassera de loin une simple campagne d'information. En se basant sur les premières expériences réussies, il sera plus facile d'argumenter en faveur de cette innovation prometteuse et de démontrer la faisabilité de la démarche.

Le projet pilote a certainement stimulé le dialogue entre les acteurs au sein des établissements, entre les différents lycées et entre l'institution et les parents. Ce dialogue et cette collaboration se révèlent être une valeur ajoutée pour influencer une des variables principales, à savoir celle de l'orientation. Le projet a aussi permis de mieux jauger la disponibilité et l'engagement des acteurs sur tous les niveaux au sein des établissements scolaires pour des changements complexes (organisationnels et méthodologiques). Enfin, il a permis de montrer que, même en touchant à des dimensions fondamentales du système éducatif, en transformant les outils (les méthodes, l'évaluation...) et les rapports entre les principaux acteurs, on arrive à des résultats concluants. En somme, « le projet PROCI » est une réussite en tant que projet pilote en phase de conception. Les résultats des élèves ainsi que les données des enquêtes confirment la direction envisagée tout en signalant également un nombre de pistes d'action à revoir ou à approfondir. En plus, il est nécessaire de compléter le bilan par l'évaluation de tous les instruments mis en œuvre afin d'avoir un dossier complet, prêt à transposer à une échelle plus grande.

Pour soutenir l'élan positif de cette démarche qui met l'élève au centre, j'aimerais terminer ce travail de critique constructive par une citation d'un des accompagnateurs externes de ce projet ambitieux, à savoir Philippe Perrenoud²: « Toute réforme complexe ne peut être qu'évolutive. Pointer ses ambiguïtés et ses failles ne devrait pas nourrir un rejet, mais contribuer à poursuivre sa construction ».

² Perrenoud, P. (2000). Du curriculum aux pratiques: question d'adhésion, d'énergie ou de compétence? Texte d'une conférence présentée au Québec le 10 octobre 2000.