

Évaluation du projet d'innovation pédagogique

EP21



**Marion Dutrévis
Jason Wettstein
Tania Spagnolo**

Février 2024

Évaluation du projet d'innovation pédagogique

EP21

**Marion Dutrévis
Jason Wettstein
Tania Spagnolo**

Février 2024

Remerciements

Nous tenons d'abord à remercier toutes les personnes qui se sont exprimées dans le cadre de cette étude et des prises d'information décrites dans ce rapport. Qu'il s'agisse des services internes au département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse (DIP) – corps enseignant, coordinations pédagogiques, directions d'établissements primaires, direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO), service enseignement et évaluation (SEE) et service suivi de l'élève (SSE) – ou des acteurs externes – Fédération des associations de parents d'élèves de l'enseignement obligatoire (FAPEO), parents, Société pédagogique genevoise (SPG), Université de Genève – toutes et tous ont pris de leur temps pour partager leurs expériences et leurs analyses sur le projet d'innovation pédagogique EP21.

Un grand merci également au groupe d'accompagnement de ce projet : Eléonore Zottos (secrétariat général), Isabelle Vuillemin (SEE/DGEO), Nicole Budliger (SEE/DGEO), Laurie Tullen Lemos (SEE/DGEO), Luca Iadaresta (SEE/DGEO), Cécile Richard (SSE/DGEO), Aline Zurn Grillon (OMP), Gabrielle Stiassny (OMP), Françoise Sutterlin (SFCEO/DGEO) et Eric Burdet (SFCEO/DGEO) ont apporté leurs éclairages respectifs sur ce projet. L'expertise de chacune et chacun a considérablement enrichi notre compréhension de la problématique.

Nous remercions très chaleureusement Aurore Duteil, directrice adjointe du service de la recherche en éducation (SRED) et répondante de la direction pour ce projet. Merci à elle pour son accompagnement, sa disponibilité, son engagement et son expertise.

Nous remercions également notre collègue Narain Jagasia pour son précieux travail d'édition, permettant de mettre un point final à ce rapport.

Merci infiniment à Catherine Niederhauser et Eva Roos, traductrices et relectrices du résumé en allemand qui rend ce travail accessible à un plus grand nombre.

Compléments d'information :

Marion Dutrévis

Tél. +41/0 22 546 71 38

marion.dutrevis@etat.ge.ch

Jason Wettstein

Tél. +41/0 22 546 71 41

jason.wettstein@etat.ge.ch

Tania Spagnolo

Tél. +41/0 22 546 71 57

tania.spagnolo@etat.ge.ch

Responsable de l'édition :

Narain Jagasia

Tél. +41/0 22 546 71 14

narain.jagasia@etat.ge.ch

Internet :

<http://www.ge.ch/dossier/analyser-education>

Diffusion :

Service de la recherche en éducation (SRED)

12, quai du Rhône - 1205 Genève

Tél. +41/0 22 546 71 00

Document 24.002

Le contenu de ce document n'engage que la responsabilité du service de la recherche en éducation.

Sommaire

Résumé	5
Zusammenfassung	7
Introduction	9
Éléments de contexte	11
Évolution de l'école primaire genevoise	11
EP21 : contenu et objectifs.....	12
<i>Le passage au semestre des années scolaires</i>	12
<i>L'évolution des bulletins scolaires 1P-2P</i>	13
<i>Le Français comme discipline unique</i>	15
<i>Conclusion</i>	15
Gouvernance et mise en œuvre du projet EP21	15
Méthodologie	17
Calendrier	17
Entretiens	18
Questionnaires	19
Résultats	21
La perception des actrices et des acteurs sur le sens des changements apportés par EP21	21
<i>Ressenti global après une année de mise en œuvre</i>	21
<i>Les changements au cœur d'EP21</i>	24
<i>Au terme d'une année d'expérimentation, quel bilan synthétique sur les changements spécifiques ?</i>	28
Implémentation du projet d'innovation pédagogique et accompagnement au changement.....	29
<i>Les ressources du projet</i>	29
<i>L'utilisation des ressources par le corps enseignant</i>	30
<i>Gouvernance d'EP21</i>	32
<i>L'implémentation d'EP21 dans l'école primaire actuelle</i>	34
Synthèse et pistes de réflexion	37
Sur le fond : oui à EP21 – Sur la forme : peut mieux faire	37
EP21 : des changements officiels avec une réflexion plus globale	37
Quid d'EP21 en 2024 ?	38
<i>Des changements à consolider</i>	38
<i>Des changements EP21 à articuler</i>	39
<i>Des idées qui émergent et dont l'école pourrait se saisir</i>	39
Références bibliographiques	41

Annexes	43
Annexe 1. Évaluation de l'impact de la semestrialisation et de la discipline unique de Français sur les orientations au CO	44
Annexe 2. Normes de promotion au CO – Évaluation d'une discipline en remplacement du doublement de la note de Français	49

Résumé

Durant les dernières années, l'école primaire genevoise a connu de nombreuses évolutions, liées à des décisions nationales comme cantonales. Au niveau national comme romand, c'est une harmonisation des pratiques à l'échelle de chaque canton qui est visée par ces adaptations. Cet objectif s'est traduit par l'adoption du concordat HarmoS et par le déploiement de plans d'études par région linguistique. Par ailleurs, différentes données à disposition soulignent les difficultés rencontrées par les élèves dès l'entrée en scolarité.

À la rentrée 2022, le projet d'innovation pédagogique EP21 s'est progressivement mis en place dans les écoles du canton de Genève. Ce projet cherche, d'une part, à fournir une réponse organisationnelle et pédagogique appropriée face à la diversité des besoins des élèves et, d'autre part, à renforcer la cohérence de pratiques avec les autres cantons romands. Trois changements sont au cœur d'EP21 et ont été déployés au niveau de l'enseignement primaire : 1) le passage d'une organisation des années scolaires de trimestres à semestres, 2) l'évolution des bulletins scolaires des élèves de 1P-2P, et 3) le passage à une discipline unique de Français unique au cycle moyen.

À la demande du secrétariat général (SG) du DIP, le service de la recherche en éducation (SRED) a réalisé durant l'année 2022-23 une évaluation accompagnante de la mise en œuvre d'EP21 en étroite collaboration avec la direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO), actrice principale du projet. Le but de cette évaluation accompagnante a été de disposer d'une première évaluation du projet en vue d'aider la DGEO et le département à se positionner sur la suite de ce projet d'innovation pédagogique. À ce titre, directions d'établissement, corps enseignant, coordinations pédagogiques (CP) et parents ont été sollicités via des questionnaires et des entretiens. Les responsables de la formation initiale et continue ainsi que les syndicats enseignants ont également pu s'exprimer.

Les données recueillies soulignent qu'une majorité des actrices et des acteurs adhère au contenu du projet EP21 et que la première année de mise en œuvre a permis de réduire un certain nombre de craintes. Cette adhésion majoritaire sur le contenu ne se retrouve toutefois pas toujours lorsqu'il est question des modalités de mise en œuvre du projet et d'accompagnement des actrices et des acteurs. De même, des disparités importantes dans l'appropriation d'EP21 – à la fois sous l'angle du rythme d'implémentation et de l'accompagnement des équipes – semblent exister entre actrices et acteurs, écoles et/ou établissements.

Sur la base de ces résultats, il s'agira de déterminer la suite à donner à ce projet d'innovation pédagogique. Doit-il être pérennisé, prolongé afin de permettre une meilleure appropriation par les actrices et les acteurs, ou encore repensé ?

Zusammenfassung

Die Genfer Primarstufe hat in den letzten Jahren zahlreiche Entwicklungen erfahren, die mit nationalen und kantonalen Entscheidungen zusammenhängen. Sowohl auf nationaler als auch auf Westschweizer Ebene wird eine Harmonisierung der Praktiken in den Kantonen angestrebt. Mit der Annahme des HarmoS-Konkordats und der Einführung sprachregionaler Lehrpläne wurde dieses Ziel erreicht. Verschiedene verfügbare Daten unterstreichen zudem die Schwierigkeiten, mit denen Schülerinnen und Schüler ab Schuleintritt konfrontiert sind.

Das pädagogische Innovationsprojekt EP21 wird in den Schulen ab dem Schuljahr 2022 schrittweise eingeführt. Dieses Projekt zielt einerseits darauf ab, eine organisatorische und pädagogische Antwort zu finden, die den vielfältigen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler am besten gerecht wird, und andererseits darauf, die Praxis stärker mit den anderen Westschweizer Kantonen zu vernetzen. Drei Änderungen stehen im Zentrum des Projekts: 1) der Übergang von der Trimester- zur Semesterorganisation, 2) die Weiterentwicklung der Zeugnisse für die Schülerinnen und Schüler des 1. und 2. HarmoS-Jahres und 3) der Übergang zu einer einheitlichen Französischnote in der Mittelstufe.

Im Auftrag des Generalsekretariats des Departements für Erziehung, Ausbildung und Jugend des Kantons Genf führte der Bildungsforschungsdienst (SRED) im Schuljahr 2022-23 eine begleitende Bewertung der Umsetzung von EP21 durch, die in enger Zusammenarbeit mit der Generaldirektion der obligatorischen Schule (DGEO), der Hauptakteurin des Projekts, durchgeführt wurde. Zu diesem Zweck wurden Schulleitungen, Lehrkräfte, pädagogische Koordination (Französisch: les coordinations pédagogiques, CP) und Eltern mittels Fragebögen und Interviews befragt. Auch die Verantwortlichen für die Aus- und Weiterbildung sowie die Lehrgewerkschaften konnten sich äussern.

Die gesammelten Daten lassen darauf schliessen, dass eine Mehrheit der Akteurinnen und Akteure dem Projekt EP21 inhaltlich zustimmt und einige Befürchtungen im ersten Umsetzungsjahr ausgeräumt werden konnten. Diese mehrheitliche Zustimmung zu den Inhalten ist jedoch nicht immer gegeben, wenn es um die Art und Weise der Projektumsetzung und die Begleitung der Akteurinnen und Akteure geht. Auch bei der Übernahme der EP21 – sowohl in Bezug auf das Umsetzungstempo als auch auf die Begleitung der Teams – scheinen grosse Unterschiede zwischen den Akteuren, Schulen bzw. Einrichtungen zu bestehen.

Auf der Grundlage dieser Ergebnisse muss entschieden werden, wie mit diesem pädagogischen Innovationsprojekt weiter zu verfahren ist. Soll es validiert oder für ungültig erklärt werden, soll es verlängert werden, um eine bessere Aneignung durch die Akteurinnen und Akteure zu ermöglichen, oder soll sein Geltungsbereich neu definiert werden?

Introduction

Depuis plus d'une dizaine d'années, l'école primaire a connu plusieurs évolutions. En 2011, la mise en œuvre du concordat HarmoS en Suisse rend désormais obligatoire, dès l'âge de 4 ans, l'école pour tous les enfants qui résident dans le canton de Genève. À la même époque, le corps enseignant doit s'emparer d'un nouveau cadre de référence : le Plan d'études romand (PER, 2011), précisé dans des prescriptions cantonales. En 2013, cette fois à l'échelle cantonale, la conseillère d'État en charge du DIP lance Genève *sur le chemin de l'école inclusive*, avec la volonté de développer les compétences de l'école à répondre au mieux aux besoins de tous les élèves. Ces quelques exemples, s'ils n'offrent pas une vision exhaustive de l'évolution de l'école primaire genevoise durant ces dix dernières années, donnent à voir un contexte scolaire soumis à de nombreuses variations (Dutrévis et al., 2022).

C'est dans ce contexte que démarre EP21. Projet d'innovation pédagogique à l'échelle cantonale, EP21 vise à renouveler les leviers pédagogiques permettant une scolarité réussie et à renforcer la cohérence avec le PER et les pratiques intercantionales. Sur le plan formel, EP21 s'intègre dans le cadre législatif précisé dans l'article 23 de la Loi sur l'instruction publique (LIP), qui invite le DIP à favoriser « *les innovations pédagogiques visant à améliorer et à développer la qualité de l'enseignement* » dans le but de faire évoluer l'école au rythme des évolutions sociétales. Le Conseil d'État a validé la proposition du département de mettre en place, à titre d'innovation, les changements suivants :

- un découpage des années scolaires au primaire en deux semestres certificatifs en lieu et place de trois trimestres ;
- l'évolution des bulletins scolaires de 1P-2P. Ceux-ci ne comportent plus de croix reflétant la progression de l'élève, laquelle est renseignée par un commentaire obligatoire qui fait le lien avec les domaines disciplinaires et les capacités transversales du PER. Par ailleurs, concernant le bulletin du premier semestre, ce commentaire doit refléter l'entretien individuel préalable avec les parents ;
- le passage à une discipline unique de Français au cycle moyen (5P-8P) remplaçant une note de Français I (communication) et une autre de Français II (fonctionnement de la langue), au profit d'un enseignement du Français articulant pleinement les huit axes du PER.

Conformément au Règlement de l'enseignement primaire (REP, art. 2A al. 3), ces trois points s'inscrivent dans ce projet d'innovation pédagogique et font l'objet d'une évaluation accompagnante par le SRED, réalisée sur mandat du SG.

Le présent rapport rend compte de ladite évaluation et se structure en quatre parties. La première décrit le contexte de mise en œuvre d'EP21, aborde son contenu ainsi que son implémentation. La deuxième partie est dédiée à la méthodologie. La troisième présente les résultats qui s'articulent en deux sections : la première est consacrée aux changements spécifiques validés par le Conseil d'État ou qui constituent le cœur même du projet d'innovation pédagogique EP21, et la deuxième, plus transversale, analyse l'implémentation du projet et l'accompagnement à ces fluctuations. Le rapport se conclut par une synthèse et des pistes de réflexion.

Éléments de contexte

Évolution de l'école primaire genevoise

Depuis une dizaine d'années, l'école primaire genevoise a dû s'adapter pour répondre aux évolutions du cadre prescriptif national et cantonal. Avec l'harmonisation du système scolaire suisse (concordat HarmoS¹), c'est tout d'abord l'âge d'entrée à l'école qui a été revu. Alors qu'auparavant l'école était obligatoire à 6 ans, l'entrée à l'école se fait désormais de manière plus précoce : tout enfant qui fête ses 4 ans au plus tard le 31 juillet doit être scolarisé à la rentrée de la même année. Si une très grande majorité des enfants allaient déjà à l'école à 4 ans à Genève, c'est désormais une obligation, même si les modalités de mise en œuvre varient encore d'un canton à l'autre (CDIP, 2022).

Dans son accommodation d'HarmoS, le canton de Genève a également fait évoluer la terminologie des deux premières années d'école. Le cadre HarmoS offre une marge de manœuvre aux cantons dans sa mise en œuvre, étant donné que l'école reste avant tout une prérogative cantonale. Contrairement à Berne, à Genève on ne parle plus d'école enfantine mais de 1P et de 2P, autrement dit des deux premières années du cycle élémentaire (1P-4P) et, par extension, de la scolarité primaire. L'évolution n'est donc pas tant dans le nombre d'élèves scolarisés à 4 ans mais plutôt dans la lecture possible de ce que l'élève doit apprendre durant ces deux premières années et comment le corps enseignant doit s'y prendre pour permettre à l'élève d'atteindre les objectifs fixés (Cecchini et al., 2023 ; Dutrévis et al., 2022 ; Garnier, 2009).

Autre changement organisationnel nécessaire pour répondre à l'évolution du cadre : une extension de l'horaire scolaire sur le mercredi matin pour les élèves du cycle moyen (5P-8P) afin de répondre à l'injonction d'introduire l'apprentissage de l'Anglais dès l'école primaire, et de renforcer l'apprentissage des fondamentaux (Français et Mathématiques). L'argument de l'égalité des chances a également été avancé, puisque les élèves genevois disposaient de moins de temps scolaire que leurs homologues. Le PER² (2011) – et son corollaire le *Lehrplan*³ pour les cantons alémaniques – invitent à construire un curriculum scolaire commun pour chaque région linguistique. Le PER inclut l'apprentissage de l'Allemand dès la 5P et de l'Anglais dès la 7P. Depuis 2021, le PER inclut également l'Éducation numérique⁴. Les contenus disciplinaires sont donc de plus en plus nombreux, avec le risque d'un rythme scolaire intensifié.

Dernier point à aborder ici : la volonté d'inscrire l'école genevoise dans une visée inclusive, exposée lors d'une conférence dédiée en 2015⁵. Cette évolution traduit à nouveau un mouvement plus large. Genève est signataire de l'Accord intercantonal sur la collaboration en matière de pédagogie spécialisée (AICPS, 2007). À ce titre, elle s'engage à privilégier les solutions intégratives aux solutions séparatives.

Ce rapide et non exhaustif point de situation sur l'évolution du contexte scolaire genevois donne à voir la récence de certaines décisions et orientations. Il suggère que l'appropriation par les actrices et les acteurs de ces variations est certainement encore en cours. D'ailleurs, différents travaux récents, que l'on parle d'entrée en scolarité à 4 ans ou d'école inclusive, relèvent également que ces réformes constituent des chantiers encore en cours (Cecchini et al., 2023 ; Dutrévis et al., 2022 ; Guilley et al., 2023 ; Wettstein et al., 2023). Certaines de ces recherches mettent en relief une scolarité primaire complexe pour certaines et certains élèves, avec des difficultés identifiées par les professionnelles et professionnels de la petite enfance ou de l'école. Ce constat vaut également pour la situation dans d'autres cantons (Bovey, 2020 ; Gremion & Monney, 2021).

Si l'on peut faire l'hypothèse que les causes de ces difficultés sont multiples, la contribution possible de l'institution scolaire ne doit pas être écartée. Cela fait partie des travaux dont EP21 s'empare. Tout comme l'avancée vers une plus grande harmonisation intercantonale qui est un point de débat actuellement.

¹ [Scolarité obligatoire \(CDIP\) / Concordat HarmoS \(IRDIP\)](#)

² [Domaines du plan d'études romand - Portail CIIP](#)

³ [Willkommen beim Lehrplan 21 | Lehrplan 21](#)

⁴ [Éducation numérique - Portail CIIP](#)

⁵ [Sur le chemin de l'école inclusive | ge.ch](#)

EP21 : contenu et objectifs

EP21 est un projet d'innovation pédagogique à l'échelle cantonale. Il s'agit de modifier certains aspects organisationnels, de renouveler les leviers pédagogiques permettant une scolarité réussie et de renforcer la cohérence avec le PER et les pratiques intercantionales. Ces changements, qui nécessiteraient des modifications du cadre légal et réglementaire pour être pérennisés, sont donc instaurés temporairement pour une durée de deux ans, dans le cadre d'une innovation pédagogique au sens de la LIP (art. 23, al. 3). Ce projet propose, par conséquent, des modifications ou adaptations de nature organisationnelle et pédagogique, les deux dimensions étant bien sûr interdépendantes. Le projet EP21 se traduit par trois transformations significatives : 1) l'organisation de l'année scolaire en deux semestres pour l'ensemble du primaire en lieu et place de trois trimestres ; 2) l'évolution des bulletins scolaires 1P-2P ; 3) l'enseignement et l'évaluation du Français en tant que discipline unique au cycle moyen (de la 5P à la 8P). Ces éléments sont détaillés ci-dessous. Pour chacun d'entre eux, il s'agit de décrire les objectifs établis, de mettre en perspective l'évolution genevoise avec les pratiques des autres cantons romands et d'apporter un éclairage sur les travaux scientifiques en la matière.

Rappelons néanmoins qu'à l'origine, EP21 impliquait également une diminution de la charge hebdomadaire des enfants (pour la ramener à 31 périodes, soit deux de moins qu'actuellement) et, d'autre part, à simplifier l'organisation interne des établissements, notamment en supprimant le statut d'enseignant et d'enseignante complémentaire. Cette conception d'EP21 n'a pas trouvé de consensus auprès de l'ensemble des actrices et acteurs concernés et n'a donc pas été retenue dans le périmètre du projet.

Le passage au semestre des années scolaires

Jusqu'à la rentrée scolaire 2022, l'école primaire était organisée en trimestres. Avec EP21, le choix est fait d'expérimenter une organisation de l'école en semestres. Cette modification peut se lire comme un changement organisationnel, mais aussi comme une évolution pédagogique. Sur le plan organisationnel, la semestrialisation peut conduire à une diminution du travail administratif, avec un nombre réduit de bulletins scolaires. Sur le plan pédagogique, le passage à deux semestres certificatifs se veut un moyen d'accroître le temps dévolu à l'enseignement et à l'apprentissage avec, en parallèle, une réduction du nombre d'évaluations certificatives. Offrir davantage de temps aux activités d'enseignement et d'évaluation au service des apprentissages, notamment par l'évaluation formative, est l'objectif premier de cette semestrialisation. En laissant plus de temps à l'élève pour consolider ses acquis, le passage au semestre est aussi pensé comme un moyen de prendre en compte l'hétérogénéité des rythmes d'apprentissage. Depuis 2022-23 et EP21, seul le secondaire I demeure organisé en trimestres.

Qu'en est-il dans les autres cantons romands ? En expérimentant la semestrialisation dans ses écoles primaires, Genève rejoint les autres cantons romands et le Tessin. Dans tous ces cantons, les bulletins ou attestations des apprentissages se font de manière semestrielle, voire annuelle (voir *Figure 1*, inspirée de IRDP, 2023).

Figure 1. Bulletins scolaires de l'espace romand de la formation

Canton	Années							
	1	2	3	4	5	6	7	8
BE-fr	AF	AF	AF	BA	AF	BA	BA	BA
				A		A/N	A/N	A/N
FR-fr	BS	BS	BS	BS	BS	BS	BS	BS
1 ^{er} sem.			A	A	A	A	N	N
2 ^e sem.		A	A	N	A	N	N	N
GE	BS	BS	BS	BS	BS	BS	BS	BS
				A	A/N	A/N	A/N	A/N
JU	BS	BS	BS	BS	BS	BS	BS	BS
			A	A	A/N	A/N	A/N	A/N
NE	BA	PS/BA	PS/BA	PS/BA	PS/BA	PS/BA	PS/BA	BS
			A	N	N	N	N	N
VS-fr	BS	BS	BS	BS	BS	BS	BS	BS
			A	N	N	N	N	N
VD		AF	PS/BA	PS/BA	PS/BA	PS/BA	PS/BA	PS/BA
			A	A	N	N	N	N
TI	PS	PS	PS/BA	PS/BA	PS/BA	PS/BA	PS/BA	PS/BA
			N	N	N	N	N	N

Abréviations : AF : attestation de fréquentation / BA : bulletin scolaire annuel / BS : bulletin scolaire semestriel / PS : point de situation semestriel / A : appréciations non chiffrées / N : notes.

Source : IRDP, 2023.

Sur le plan scientifique, les travaux concernant la semestrialisation sont relativement peu nombreux. De plus, cette organisation va souvent de pair avec une organisation des enseignements par blocs semestriels. Par exemple, l'Histoire est enseignée au premier semestre et la Géographie au deuxième. Malgré tout, plusieurs recherches montrent la plus-value qui peut être associée au passage au semestre des années de scolarité. Selon Bair & Bair (2010), le trimestre ne laisse en effet pas suffisamment de temps aux élèves pour assimiler et réviser les apprentissages avant d'en rencontrer de nouveaux. La semestrialisation à l'école peut être un moyen utile de diviser l'année scolaire en périodes plus gérables. De plus, ces auteurs expliquent que le corps enseignant considère le trimestre comme limitant sa capacité à évaluer correctement les élèves, puisqu'il implique d'essayer de réaliser l'entièreté du programme plutôt que de prendre le temps de découvrir des connaissances utiles et interreliées. En outre, Showell & Graham Brown (2018) expliquent que même si le corps enseignant bénéficie du même temps d'enseignement au semestre et au trimestre, le trimestre les presse pour réaliser le programme. Le trimestre entraîne un rythme effréné d'enseignement et d'évaluation (Bair & Bair, 2010). Ainsi, le passage au semestre permet au corps enseignant de bénéficier de plus de temps, afin de prioriser et d'identifier les domaines qui peuvent nécessiter une attention supplémentaire (Canady & Rettig, 1995). Par ailleurs, Reither (1999) indique que la semestrialisation réduit les charges associées (bulletins d'élèves à deux reprises avec le passage au semestre, plutôt que trois avec la trimestrialisation), laissant davantage de temps au corps enseignant pour organiser son travail en équipe et libérant des périodes de planification communes. Le tout réduirait, selon Showell & Graham Brown (2018), l'isolement du corps enseignant.

L'évolution des bulletins scolaires 1P-2P

La modification des bulletins scolaires des élèves scolarisés en 1P et/ou en 2P vise à mieux prendre en compte les spécificités et le rythme d'apprentissage des jeunes élèves. Les appréciations des progressions sous forme de croix dans des cases à cocher (*très satisfaisant, satisfaisant, peu satisfaisant*) sont supprimées. Sur le bulletin, un commentaire obligatoire doit refléter la progression de l'élève en lien avec les domaines disciplinaires et les capacités transversales du PER. La modification des bulletins 1P-2P vise en outre à mieux faire le lien, expliciter et transcrire l'entretien avec les parents,

et à ce titre à renforcer la relation école-famille, sous l'angle de la compréhension commune fondée sur les objectifs du PER. Dans l'ensemble, il s'agit d'adopter en début de scolarité des pratiques pédagogiques qui tiennent compte du rythme de développement des enfants et des différences interindividuelles inhérentes à ce jeune âge. La pratique du jeu symbolique est encouragée, tout comme le travail sur les compétences psychosociales ou capacités transversales.

Un rapide regard sur les pratiques des autres cantons romands montre des pratiques variées en matière de retour sur les apprentissages des élèves dans les premières années de scolarité (voir la *Figure 1* plus haut). Dans la partie francophone du canton de Berne tout comme dans le canton de Vaud, on recourt uniquement à des attestations de fréquentation de l'école. Le Tessin procède à des points de situation. Les autres cantons recourent à des bulletins semestriels. Aucun canton n'utilise de notes dans les premières années de scolarité. Seule la partie francophone du canton de Fribourg mobilise des appréciations, et ce uniquement en 2P. Du point de vue des bulletins scolaires, EP21 place donc Genève dans le même groupe que la majorité des cantons romands, comme pour la semestrialisation et la discipline unique de Français d'ailleurs⁶. Pour ce qui concerne les compétences travaillées dans les deux premières années de scolarité, les cantons romands ont des pratiques diverses. Neuchâtel ou le Jura ne décrivent pas une répartition des domaines ou disciplines en grille horaire. Ainsi, durant les deux premières années, il s'agit de se concentrer sur les apprentissages fondamentaux avec une approche interdisciplinaire. Le canton de Vaud met aussi l'accent sur les apprentissages fondamentaux⁷, qui occupent 35% de la grille horaire. D'autres cantons mettent largement l'accent sur le langage, comme Genève et le Valais.

L'évolution souhaitée des premières années d'école à Genève, si elle tend à rejoindre les autres cantons romands, semble également en accord avec les résultats de la recherche scientifique. L'école primaire oscille depuis longtemps entre un accent sur la socialisation, le développement personnel et les dimensions affectives versus une entrée par les apprentissages disciplinaires (Farrugia et al., 2022). Comme le disait Perrenoud en 2013 au sujet de la mise en œuvre du PER : « *Le risque n'est pas mince de voir les vieux démons de l'école s'emparer du cycle initial : angoisse précoce de l'échec, sélection prématurée, surinvestissement du carnet scolaire, comparaison et donc concurrence entre élèves, illusion que les notes sont l'alpha et l'oméga d'une bonne évaluation, obsession du certificat dès 4 ans, réduction de l'élève au statut de porteur d'acquis, dissociation entre évaluation et didactique, évaluation et pédagogie, évaluation et contrat, évaluation et organisation du travail, évaluation et différenciation* » (Perrenoud, 2013, p. 13).

En outre, selon les récentes études menées, ces inquiétudes sont au moins en partie confirmées, avec des élèves qui sont perçus comme en décalage avec les attentes de l'école dès les premières années, voire même avant l'entrée à l'école (Cecchini et al., 2023 ; Dutrévis et al., 2022 ; Guilley et al., 2023 ; Gremion & Monney, 2021 ; Wettstein et al., 2023).

De même, encourager le corps enseignant genevois à mobiliser davantage le jeu symbolique dans leurs pratiques d'enseignement semble en accord avec ce que suggère la littérature scientifique dans ce domaine. Le jeu constitue un moteur important de l'apprentissage (Clerc-Georgy et al, 2020 ; Gentaz, 2023 ; Pellegrini & Smith, 2018). Le jeu faciliterait le développement de plusieurs compétences transversales essentielles à la suite de la scolarité, et notamment la compréhension et la gestion des émotions. Schweinhart & Weikart (1997) ont mené une étude longitudinale sur les effets à long terme – jusqu'à l'âge de 23 ans – des modèles de prise en charge en début de scolarité dans des milieux défavorisés. Dans leur étude, ils comparent deux modèles, l'un dit d'« enseignement direct », se focalisant sur les compétences scolaires (p. ex. mathématiques, lecture, etc.), l'autre dit « programme de l'école maternelle » laissant les enfants libres de leurs apprentissages, notamment par le jeu, et focalisé nettement plus sur les compétences transversales. Leur étude ne montre aucune différence significative sur les compétences scolaires entre les deux modèles de prise en charge de la petite enfance. Néanmoins des différences significatives dans les comportements et les compétences sociales des élèves sont observées plus tard dans leur scolarité (15 ans). De manière générale, les élèves dans le modèle d'enseignement direct manifestent significativement plus de comportements jugés répréhensibles que dans le modèle favorisant les compétences transversales. Ceux-ci restent et s'intensifient jusqu'à l'âge de 23 ans (fin de l'étude) où ils observent notamment que 47% des élèves dans le modèle d'enseignement direct ont été pris en charge pour des déficiences émotionnelles, contre

⁶ Pour plus de détails sur les grilles horaires des différents cantons suisses, voir [Stundentafeln der Volksschule : Primarstufe und Sekundarstufe I : Schuljahr 2022-2023 = Grilles-horaires de la scolarité obligatoire : degrés primaire et secondaire I : année scolaire 2022-2023 \(edudoc.ch\)](#)

⁷ Les apprentissages fondamentaux permettent aux élèves de donner leur avis, d'identifier et de remplir des rôles et des statuts différents dans les situations proposées. Il s'agit par exemple de l'autonomie, de la collaboration, de la gestion des émotions, etc.

6% des élèves dans le modèle favorisant les compétences transversales. D'autres études ont confirmé la plus-value des modèles favorisant les compétences transversales pour les premières années de scolarité (Clerc-Georgy & Duval, 2020 ; Duru-Bellat, 2015 ; Marcon, 2002 ; Sander, 2016 ; Scharnhorst, 2018 ; Stipek et al., 1998).

Le Français comme discipline unique

À Genève, les élèves du cycle moyen (5P-8P) recevaient jusque-là deux notes de Français : d'une part le Français I (communication), d'autre part le Français II (fonctionnement de la langue). Ce mode d'enseignement et d'évaluation du Français diverge de la conception décrite dans le PER. Ce dernier articule l'apprentissage du Français en huit axes : 1) compréhension de l'écrit, 2) production de l'écrit, 3) compréhension de l'oral, 4) production de l'oral, 5) accès à la littérature, 6) fonctionnement de la langue, 7) approches interlinguistiques et 8) écriture et instruments de la communication. Concernant le fonctionnement de la langue, les objectifs d'apprentissage au cycle moyen visent la construction d'« *une représentation de la langue pour comprendre et produire des textes* » (PER, L1 26). Il s'agit, au cycle moyen comme au cycle élémentaire et au cycle d'orientation (CO), d'enseigner le fonctionnement de la langue non pas pour lui-même, mais au service de la communication. Dans tous les autres cantons romands, le Français est enseigné comme une discipline unique, sans distinction entre Français I et Français II en termes d'évaluation.

Sur le plan scientifique, les enjeux de l'enseignement grammatical sont encore souvent objet de controverses, comme en témoignent entre autres les oscillations entre hiérarchisation ou non de ses deux principales finalités : doter les élèves d'outils pour mieux lire, écrire et s'exprimer oralement (Bulea Bronckart, 2014), et construire une représentation de la langue en tant que système (Gagnon & Bulea Bronckart, 2017). Selon Bronckart (2002), une langue n'« existe » concrètement que dans les pratiques verbales, dans l'usage verbal des membres d'une communauté donnée, soit pour communiquer. Le fonctionnement de la langue et la communication semblent par voie de conséquence indissociables, ce qui présuppose le renoncement à une conception hiérarchique et dissociée des finalités de l'enseignement du Français, en vue de se diriger vers un enseignement du Français global où l'investissement de compétences structurelles serait au service de la communication et vice-versa. En somme, Bulea Bronckart (2022) parle d'un « *va-et-vient entre l'action sur la langue et la langue en action* » (p. 18). Au regard de ces quelques éléments, l'enseignement du Français comme discipline unique semble être un choix pertinent.

Conclusion

Au final, EP21 peut être conçu comme un ajustement aux limites constatées durant les dernières années, certaines de ces limites étant possiblement la conséquence de l'évolution de l'organisation scolaire. Le passage au semestre comme les bulletins scolaires 1P-2P témoignent d'une volonté de renforcer l'adéquation entre rythme scolaire et rythme de développement et d'apprentissage des élèves. Avec l'évolution de l'enseignement du Français, les trois changements spécifiques au cœur d'EP21 sont a priori porteurs de sens, autant au regard de la littérature scientifique que de la cohérence avec les autres cantons soumis aux mêmes prescrits (HarmoS et PER). La première partie des résultats donnera à voir le degré d'adhésion des actrices et des acteurs aux remaniements souhaités dans ce projet d'innovation pédagogique. Autre point à traiter désormais : l'accompagnement des actrices et des acteurs dans le déploiement d'EP21. Si les changements font sens, qui les porte et comment s'assurer que leur mise en œuvre soit conforme sur le terrain ? C'est l'objet de la section suivante.

Gouvernance et mise en œuvre du projet EP21

Sur le plan terminologique et sous l'angle de la communication mobilisée, EP21 est un projet d'innovation pédagogique et non une réforme d'envergure de l'école primaire genevoise. Comment distinguer « innovation » et « réforme » ? « *La réforme est, à l'échelle du système, l'effort visant à produire un changement dont le besoin et les répercussions s'étendent souvent au-delà des limites du système éducatif ; les innovations sont des tentatives beaucoup plus isolées visant à changer ou à améliorer quelques éléments particuliers du système éducatif sans que l'ensemble de celui-ci en soit modifié* » (Sack, 1981, p. 47). Cette définition exprime l'idée d'un remaniement en profondeur du

système lorsqu'il est question de réforme. Par ailleurs, une réforme – par l'ampleur des évolutions visées – est en principe portée par l'autorité scolaire. Dans le cadre d'EP21, si le projet d'innovation pédagogique est validé par le Conseil d'État en conformité avec les textes légaux, la gouvernance du projet revient à la DGEO.

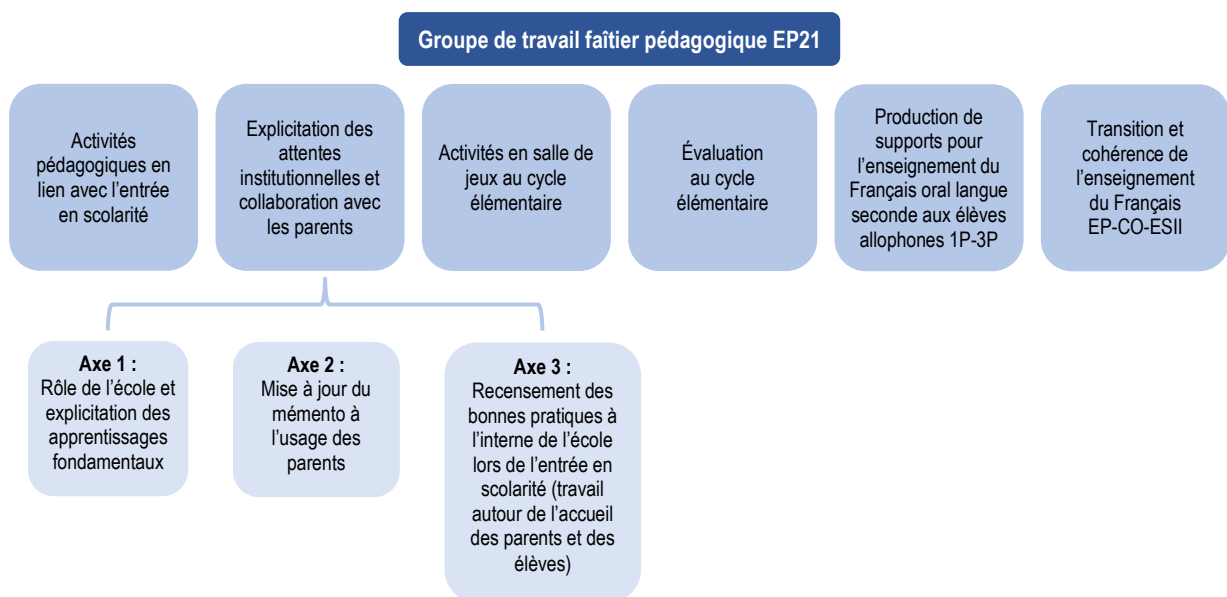
EP21 est un projet qui s'est construit sur plusieurs années. Il naît de problématiques remontées par des acteurs et des actrices de terrain ou des résultats de recherche. À ce titre, il ne se situe ni dans un processus *top-down*, ni dans un processus *bottom-up*, mais sûrement dans un modèle hybride (Datnow & Park, 2009 ; Lascoumes & Le Galès, 2015 ; Winz, 2022), selon lequel une co-construction de la cognition individuelle et localisée, ainsi que du rôle des représentations, est de mise (Winz, 2022). Si la gouvernance du projet revient à la DGEO, elle repose sur un modèle de participation de l'ensemble des acteurs et actrices du monde scolaire, à savoir en premier lieu le corps enseignant et les directions d'établissement, mais également les représentants des parents, les instituts de formation ou encore la communauté scientifique. L'implication et la consultation des acteurs et des actrices de terrain permet certes de prévenir les risques de découplage, sans être pour autant un gage de réussite (Winz, 2022). Comme le rapporte cet auteur, « *la très large majorité des écrits qui traitent de la mise en œuvre font état de divergences, parfois importantes, entre les projections initiales des concepteurs et la réalisation effective* » (p. 42). Cette distance possible entre conception et réalisation ne signifie pas pour autant une mise en œuvre identique par tous les acteurs et les actrices. Au sein d'un même corps professionnel, il semble qu'on puisse identifier des personnes qui rejettent (refus du changement), qui s'arrangent avec (peu d'adhésion et une application « personnelle » des changements) ou qui s'approprient les changements voulus (plus ou moins en profondeur et de façon plus ou moins pérenne).

Au final, la mise en œuvre d'EP21, bien qu'il ne s'agisse pas d'une réforme en profondeur du système scolaire genevois, induit un certain nombre de modifications qui peuvent être perçues comme mineures ou, à l'inverse, comme des transformations en profondeur de l'école primaire. À ce titre, la gouvernance et la mise en œuvre d'EP21 sont soumises aux mêmes difficultés que celles largement recensées dans la littérature sur les réformes éducatives. Les rôles des actrices et des acteurs de terrain (directions d'établissement, corps enseignant et, nous le verrons, coordinations pédagogiques) dans ce processus sont complexes et nécessitent un équilibre subtil pour assurer le succès du déploiement sur le terrain. Naviguer entre les besoins d'innovation et le souci de ne pas perturber excessivement les actrices et les acteurs du système est un défi constant. La deuxième partie des résultats sera consacrée à cette problématique.

Méthodologie

L'évaluation accompagnante d'EP21 utilise une méthodologie mixte combinant entretiens individuels, entretiens collectifs et questionnaires. Par ailleurs, la participation à différents groupes de travail a permis, via l'observation, d'enrichir le corpus de données de même que l'analyse de la documentation relative à EP21 à disposition.

Figure 2. Plan intermédiaire 2022-23 sur les groupes de travail opérationnels



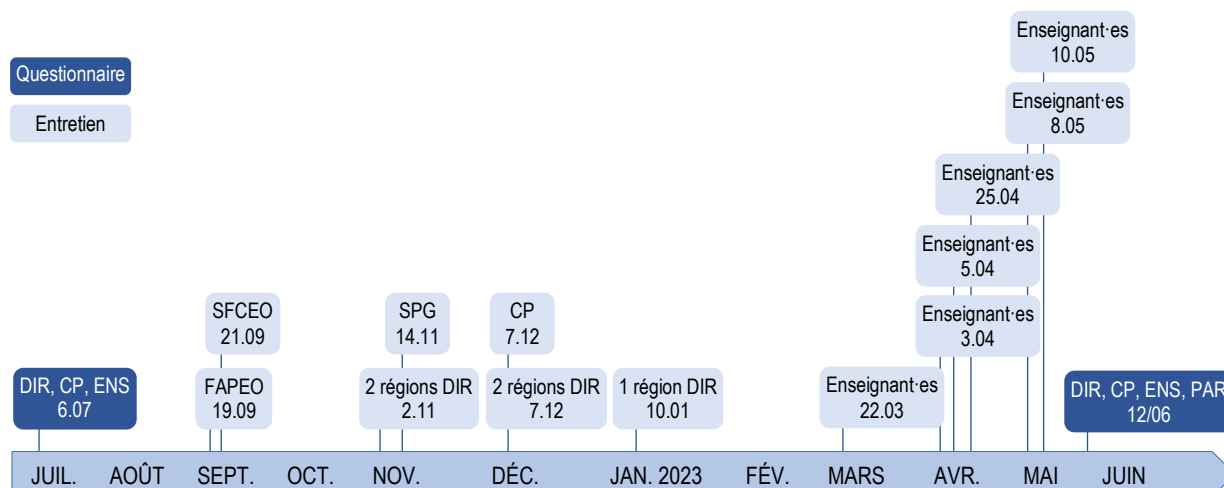
Source : Service enseignement et évaluation (SEE).

Calendrier

Les prises d'information se sont déroulées entre juin 2022 et juin 2023 (voir *Figure 3*). Cette temporalité, en partie inhérente à la dimension accompagnante de l'évaluation, comporte à la fois des avantages et des inconvénients.

L'enquête par questionnaire visait à mesurer l'adhésion, mais aussi à saisir la perception des différentes actrices et acteurs d'EP21 et de situer l'évolution de leur point de vue. C'est pourquoi l'enquête a eu lieu une première fois en juin 2022 (soit juste avant la concrétisation d'EP21 à la rentrée scolaire 2022) puis en juin 2023, soit au terme de la première année scolaire de déploiement d'EP21.

Les entretiens (individuels ou collectifs) ont eu lieu entre septembre 2022 et mai 2023. Si l'inscription des prises d'information dans la durée offre un regard sur l'évolution des positions des diverses actrices et acteurs sur EP21, elle limite également la comparabilité des opinions. En effet, le regard porté sur les changements et l'implémentation d'EP21 est en grande partie lié à ce que chacun ou chacune vit au moment où il est interrogé. Cet enjeu temporel se ressent d'ailleurs dans les entretiens. Il sera pris en compte dans les analyses.

Figure 3. Calendrier des prises d'information du SRED


Abréviations : DIR = directions, CP = coordinations pédagogiques, ENS = corps enseignant, PAR = parents.

Entretiens

Les entretiens réalisés s'organisent autour de deux groupes d'actrices et acteurs.

D'une part, une première série d'entretiens a permis d'entendre les différentes parties prenantes du projet EP21, afin de mieux comprendre leur implication dans la genèse du projet et de connaître leur positionnement sur les remaniements en jeu. Ces entretiens ont concerné la Fédération des associations de parents d'élèves de l'enseignement obligatoire (FAPEO), le Secteur de la formation continue de l'enseignement obligatoire (SFCEO), la Société pédagogique genevoise (SPG) et l'Institut universitaire de formation des enseignantes et enseignants (IUFÉ). Pour chacun de ces entretiens, une seule personne était présente.

D'autre part, des entretiens collectifs ont permis d'interroger l'ensemble des directions d'établissement (un entretien collectif dans chacune des cinq régions selon lesquelles les 59 directions d'établissement sont organisées), l'ensemble des coordinations pédagogiques (un seul entretien collectif), et un échantillon du corps enseignant. Concernant ce dernier point, deux types d'entretiens ont été menés. Certains entretiens ont permis d'interroger collectivement des enseignantes et enseignants volontaires, provenant de différentes écoles ; d'autres ont quant à eux permis d'interroger, dans deux écoles, l'ensemble du corps enseignant regroupé selon leur cycle d'enseignement (élémentaire ou moyen). Dans les deux types d'entretiens, des titulaires et des enseignantes et enseignants en charge du soutien pédagogique (ECSP) étaient présents et présentes.

Au final, pour ces entretiens, 127 personnes provenant des instances répertoriées dans la *Figure 4* ont été interrogées.

Figure 4. Vue d'ensemble des acteurs, actrices et institutions rencontrées

	N
Directions d'établissement (regroupées en cinq régions)	59
Coordinations pédagogiques	23
Enseignantes et enseignants titulaires du cycle élémentaire	16
Enseignantes et enseignants titulaires du cycle moyen	15
Enseignantes et enseignants en charge du soutien pédagogique (ECSP)	10
Secteur de la formation continue de l'enseignement obligatoire (SFCEO)	1
Institut universitaire de formation des enseignants (IUFÉ)	1
Syndicat pédagogique genevois (SPG)	1
Fédération des associations de parents d'élèves de l'enseignement obligatoire (FAPEO)	1

Questionnaires

En juin 2022, nous avons invité l'ensemble des directions, des coordinations pédagogiques et du corps enseignant à s'exprimer sur ce projet d'innovation pédagogique en répondant à un questionnaire en ligne⁸. Pour le corps enseignant, le questionnaire pouvait être complété par les titulaires de classe, mais aussi par les maîtres et maîtresses de disciplines artistiques et sportives (MDAS), les enseignantes et enseignants complémentaires, les enseignantes et enseignants chargés du soutien pédagogique (ECSP) et les enseignantes et enseignants remplaçants. Un an après, en juin 2023, un nouveau questionnaire a été envoyé au même public, auquel ont été ajoutés les parents ou responsables légaux. L'ensemble des répondantes et répondants est illustré dans la *Figure 5*.

Figure 5. Nombre de personnes ayant répondu respectivement au questionnaire de juin 2022 ou au questionnaire de juin 2023

	N en juin 2022	N en juin 2023
Parents ou répondantes et répondants légaux	–	6'168
Corps enseignant	437	349
Directions d'établissements primaires	32	32
Coordinations pédagogiques	14	19

N.B. Sont considérées comme répondants et répondantes les personnes ayant complété au moins deux tiers du questionnaire.

Tant les questionnaires que les entretiens ont été pensés dans le but d'interroger :

- les pratiques pour étudier la compréhension et l'appropriation d'EP21 à la fois en termes de compréhension globale et sur ses changements spécifiques ;
- la gouvernance d'EP21, afin de comprendre la vision des acteurs et des actrices du terrain quant à leur vision du projet d'innovation pédagogique, des ressources humaines et matérielles à leur disposition, ainsi que l'utilité, l'utilisabilité et l'acceptabilité des moyens et des ressources disponibles ;
- enfin, la cohérence avec le système scolaire, en se focalisant notamment sur l'évaluation. Les questions relatives à l'évaluation ont porté sur l'impact du passage au semestre quant au nombre d'évaluations planifiées, le temps alloué à l'enseignement ainsi qu'à l'évaluation formative et sur la fatigue et la mise sous pression des élèves.

Les différentes prises d'information, pour le corps enseignant et les parents, ayant été réalisées sur une base principalement volontaire, il est difficile de s'assurer d'une bonne représentativité. Néanmoins, et comme détaillé ultérieurement, les résultats témoignent d'une diversité de points de vue.

⁸ Nous tenons à remercier le service enseignement et évaluation (SEE) de la DGEO pour son aide dans la diffusion de ce questionnaire.

Résultats

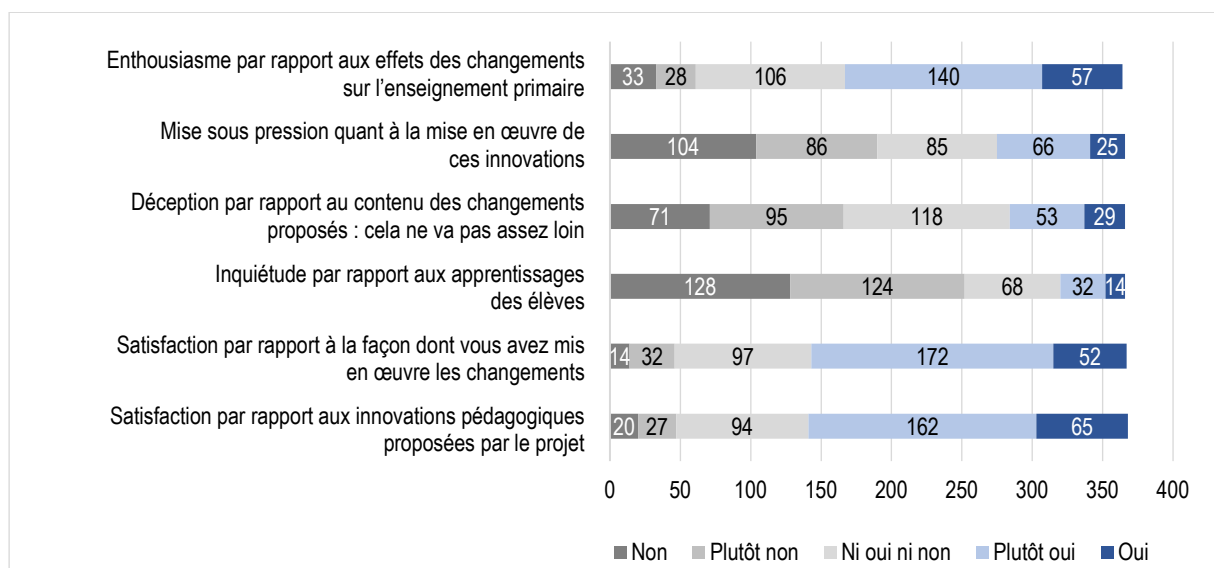
La perception des actrices et des acteurs sur le sens des changements apportés par EP21

Le Conseil d'État a validé la démarche d'innovation pédagogique pour trois dimensions : le passage au semestre et le Français comme discipline unique d'une part, et les bulletins scolaires 1P-2P d'autre part. Pour accompagner ce changement, la DGEO a mobilisé différents outils au travers de divers canaux également. Sur le site *Enseignement*⁹, un répertoire de ressources est dédié à EP21. Par ailleurs, des bulletins d'information, des conférences et du temps de travail en établissement permettent d'accompagner les actrices et les acteurs dans la mise en œuvre d'EP21. Nous y reviendrons plus largement dans la seconde partie des résultats.

Ressenti global après une année de mise en œuvre

Dans cette partie, nous nous concentrons sur les données que les corps professionnels interrogés ont fournies dans le cadre du questionnaire rempli après une année de mise en place d'EP21, en juin 2023. Le regard des parents sera abordé par la suite. Dans l'ensemble, le ressenti exprimé par le corps enseignant par rapport à EP21 est positif. Sur plus de 360 personnes ayant répondu, 227 se disent satisfaites des innovations proposées et 224 par la façon dont elles ont mis en œuvre les changements prévus. Plus de la moitié se déclare également enthousiaste concernant les remaniements produits sur l'enseignement primaire. Pour presque un quart des répondants et répondantes, EP21 ne va d'ailleurs pas assez loin. Si les avis sont plutôt positifs, environ un quart des membres du corps enseignant dit avoir été mis sous pression (N = 91). Enfin, peu d'entre elles et eux rapportent une inquiétude quant aux risques par rapport aux apprentissages des élèves. À noter que sur la totalité des questions, le nombre de personnes qui optent pour une réponse neutre est relativement important.

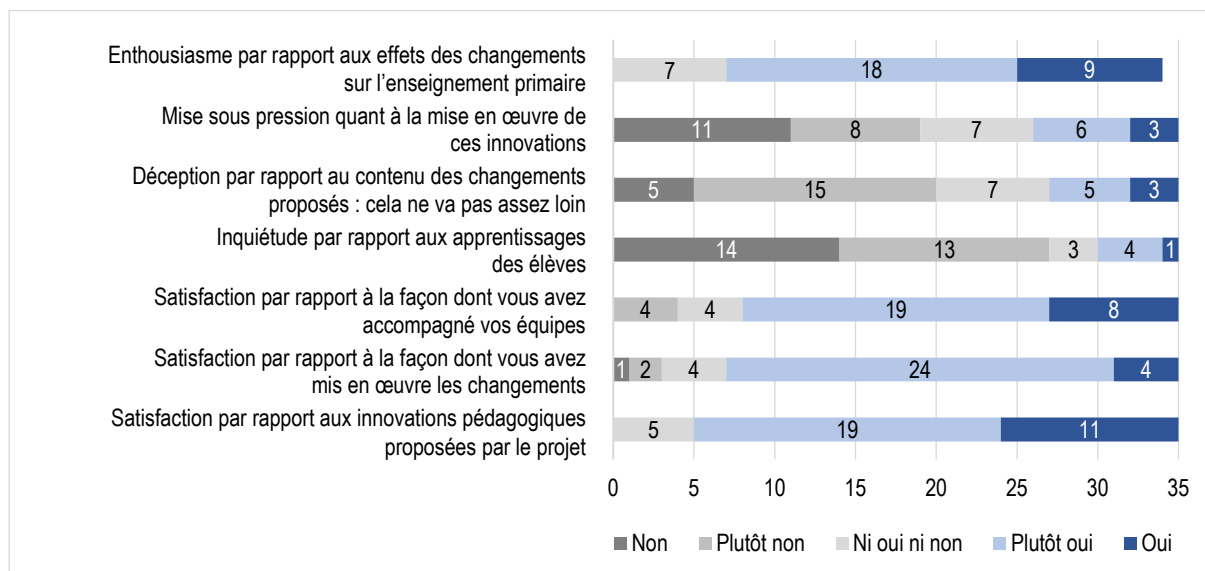
Figure 6. Ressenti du corps enseignant suite à la première année EP21



⁹ [Site pédagogique officiel de l'enseignement genevois / EP21](#)

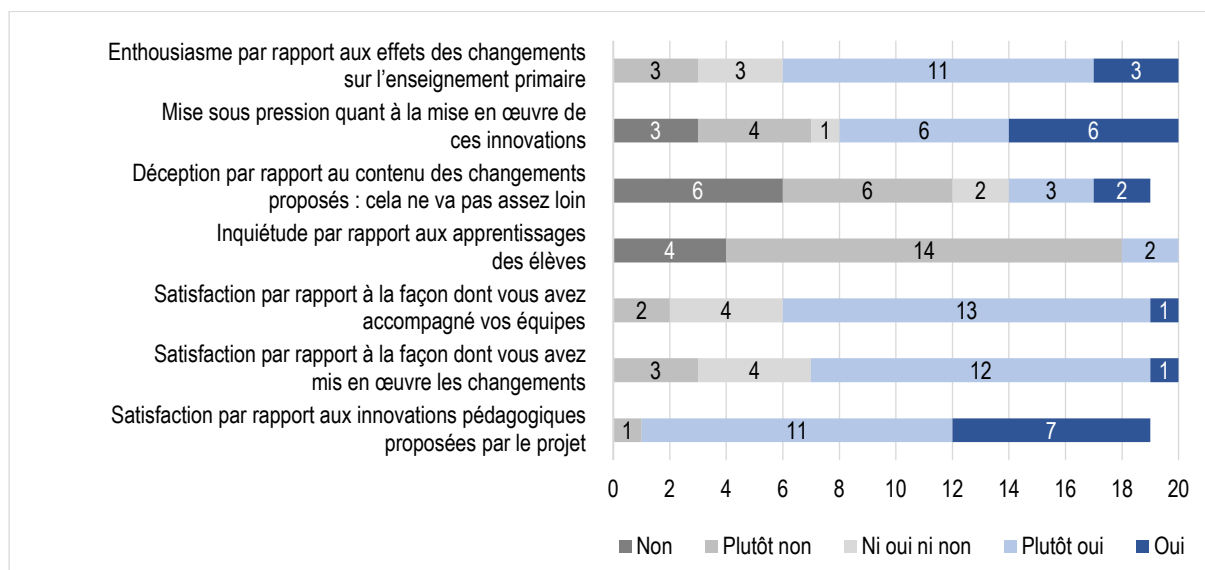
Le ressenti exprimé par les directions ayant participé au sondage est également positif. Sur les 35 directions ayant répondu, 30 indiquent être satisfaites, voire très satisfaites des innovations pédagogiques proposées. Cette satisfaction s'étend à l'accompagnement des équipes (N = 27), la mise en œuvre des changements (N = 28) et à leur effet sur l'enseignement primaire (N = 27). À noter que huit personnes considèrent également que les remaniements proposés ne vont pas assez loin. Neuf directions estiment qu'EP21 a mis sous pression les écoles. Enfin, seules cinq directions rapportent une inquiétude quant à l'apprentissage de leurs élèves, en lien avec la mise en œuvre d'EP21.

Figure 7. Ressenti des directions d'établissement suite à la première année EP21



Les coordinations pédagogiques font également un retour positif. Une quasi-unanimité se dégage en termes de satisfaction par rapport au contenu des innovations pédagogiques (N = 18), même si quelques personnes regrettent que les changements n'aillent pas assez loin (N = 5). Un point d'attention ici est à relever : douze coordinations pédagogiques disent avoir été mises sous pression par rapport à la mise en œuvre d'EP21, ce qui corrobore largement d'autres données recueillies durant les entretiens.

Figure 8. Ressenti des coordinations pédagogiques suite à la première année EP21



Au final, après une année scolaire de mise en œuvre d'EP21, les retours globaux sur les remaniements liés à EP21 sont positifs. Ce constat est particulièrement vrai pour les directions d'établissement et les coordinations pédagogiques. Au sein du corps enseignant, des avis contrastés, certes minoritaires, apparaissent. Nous y reviendrons.

Ces données sont plutôt rassurantes eu égard aux craintes évoquées une année plus tôt par les mêmes corps professionnels, dans le sondage initial (juin 2022). Les appréhensions qui se sont confirmées durant l'année écoulée concernent principalement les risques de surcharge et le manque d'appropriation des changements par certaines et certains professionnels. Pour le corps enseignant, d'autres inquiétudes concernent plus spécifiquement la mise en œuvre des évaluations et, pour les élèves, le manque d'opportunités de se rattraper. Pour une partie du corps professionnel, EP21 ne serait pas non plus une réponse suffisante pour les élèves à besoins spécifiques. Il s'agissait là d'une crainte citée en 2022, sans pour autant que cet objectif ne soit au cœur d'EP21.

En 2022, les actrices et les acteurs avaient également pu relever les opportunités qu'elles et ils associaient à EP21. Un an plus tard, certaines semblent s'être confirmées. EP21 paraît être l'occasion d'un questionnement sur leurs propres pratiques pour de nombreuses actrices et de nombreux acteurs. Autre point relevé : les premières années d'école, avec la mise en avant du jeu symbolique et, dans une moindre mesure, l'opportunité de repenser l'entrée en scolarité.

Figure 9. Opportunités évoquées en 2022 et confirmées en 2023

Opportunités 2022	N ENS	N DIR	N CP	N Total
Se questionner sur ses propres pratiques	222	18	14	254
Mettre en avant le jeu symbolique	177	30	18	225
Repenser l'entrée en scolarité	148	27	17	192
Collaborer et travailler en équipe	155	17	14	186
Innover	158	9	10	177
Redonner du sens à l'évaluation	138	18	9	165
Développer les compétences transversales des élèves	123	8	8	139
Permettre moins de travail administratif	117	2	1	120
Mieux identifier les difficultés des élèves	68	3	2	73

Abréviations : ENS = corps enseignant, CP = coordinations pédagogiques, DIR = directions.

Suite à ce premier regard sur la perception générale d'EP21 par les actrices et les acteurs, regardons plus précisément ce qu'elles et ils disent des changements spécifiques expérimentés.

Le regard des parents sera cette fois-ci inclus dans les analyses. Un premier constat s'impose néanmoins avant d'analyser plus en détail leurs réponses. Lorsqu'on leur demande le moyen par lequel ils ont entendu parler d'EP21, la majorité des parents indique ne pas avoir reçu d'informations concernant EP21 (N = 2'330)¹⁰. Pour celles et ceux qui ont été informés ou qui ont souvenir de cette information, les moyens les plus fréquents sont les réunions de rentrée (N = 1'881), le courrier par l'école ou l'enseignant ou enseignante (N = 1'654), l'information officielle fournie par le DIP (N = 967) et les médias (N = 463). Quelques rares parents ont entendu parler d'EP21 par d'autres parents d'élèves (N = 199), d'une association de parents d'élèves (119) ou du site *Enseignement* (N = 106).

¹⁰ L'ensemble des parents devrait avoir reçu minimalement un courrier du directeur général en juin 2022.

Figure 10. Modalités d'informations sur EP21 selon les parents d'élèves

Comment avez-vous entendu parler d'EP21 ?	N
Pas reçu d'informations	2'330
Réunion de rentrée	1'881
Courrier par l'école ou l'enseignant ou enseignante	1'654
Information officielle du DIP	967
Médias	463
D'autres parents d'élèves	199
Association de parents d'élèves	119
Site Enseignement	106
Profession	53
Contacts dans l'enseignement	21

Malgré tout, les parents estiment que les informations transmises au sujet d'EP21 sont satisfaisantes (N = 3'316). Parmi les 5'385 parents qui ont répondu à cette question, la réunion de rentrée (N = 1'140) et le courrier scolaire envoyé par l'école et le corps enseignant (N = 1'018) sont les moyens d'information à EP21 ayant fait émerger le plus de satisfaction. Toutefois, 370 parents manifestent leur insatisfaction étant donné l'absence de communications liées à EP21, et indiquent avoir eu recours à des contacts dans l'enseignement afin d'accéder à l'information nécessaire.

Les changements au cœur d'EP21

EP21, c'est avant tout le passage au semestre, les nouveaux bulletins 1P-2P et le Français comme discipline unique. Au-delà des modalités d'accompagnement de ces changements par l'institution, que pensent les actrices et les acteurs du sens de ces remaniements ? Y sont-ils favorables ou non ? Et leur position a-t-elle évolué en une année d'implémentation ?

Le passage au semestre des années de scolarité primaire

Lors du questionnaire préalable au déploiement d'EP21 (juin 2022), le passage au semestre était bien identifié comme l'un des changements principaux par les actrices et les acteurs. Dans l'ensemble, il était décrit de manière assez neutre, avec néanmoins une crainte chez 6% du corps enseignant, à savoir le suivi des élèves en difficulté. Cette appréhension émerge également lors des premiers entretiens avec les directions d'établissement. Autre élément d'inquiétude pointé par les actrices et acteurs interrogés : le nombre d'occasions offertes à l'élève de « se rattraper » en cas de mauvais résultat à une évaluation. Toutefois, lors des entretiens, il apparaît pour une majorité du corps enseignant interrogé que la difficulté de l'élève n'est pas repérée au moyen de la note, mais plutôt au moyen de la progression au quotidien que l'évaluation formative octroie.

Sur le plan organisationnel, une partie des directions expriment le regret que l'outil informatique qu'ils et elles utilisent pour le suivi de l'élève ne soit pas en adéquation avec une organisation au semestre. D'autres s'en accommodent. En classe, certaines enseignantes et certains enseignants sont plus satisfaites et satisfaits du calendrier semestriel que d'autres et sont plus ou moins autonomes dans l'ajustement de leur pratique. Celles et ceux qui ont réussi à tirer parti du nouveau calendrier ont développé des stratégies pédagogiques adaptées pour maximiser le temps d'enseignement, comme en témoigne cet extrait où une enseignante évoque sa pratique :

Je me suis battue pour le semestre et j'ai commencé à évaluer mes élèves plus tôt dans le mois de novembre avec un vrai enseignement formatif (...) Le semestre est une bonne chose pour laisser du temps, et ensuite on commence à évaluer et à sortir de l'évaluation comme punition et stigmatisation pour les élèves¹¹.

¹¹ Les résultats de cette étude s'appuient notamment sur les entretiens collectifs mentionnés dans la partie méthodologique. Lors de ces entretiens, les propos cités ont fait l'objet d'une prise de notes et sont donc restitués de la manière la plus fidèle possible.

Quant aux parents, dans l'ensemble, ces derniers n'ont pas observé de changements quant à l'organisation de l'année scolaire en semestres plutôt qu'en trimestres. Cependant, les parents manifestent un ressenti négatif concernant la diminution du nombre d'évaluations (N = 1'133). On relève à l'inverse un ressenti parental positif vis-à-vis de la dynamique du premier entretien (N = 1'244), du renforcement des apprentissages disciplinaires (N = 1'073) ainsi que de l'entrée progressive dans les nouveaux apprentissages (N = 1'004).

Au-delà des craintes et opportunités, le passage au semestre conduit également à certains questionnements. Le principal d'entre eux a trait aux conséquences possibles sur la transition entre primaire et CO. Il est essentiel de noter à ce propos que cette organisation n'a pas entraîné de fluctuations significatives au niveau des orientations éducatives (voir *Annexe 1*) ; nous y reviendrons. Demeure la question des disciplines à prendre en compte pour orienter les élèves dans les différentes filières du CO. En effet, avant EP21, les résultats des élèves en Français I, Français II et Mathématiques déterminaient le regroupement dans lequel ils et elles seraient scolarisés et scolarisées à leur entrée au CO. Au moment de la mise en œuvre d'EP21 et en attendant les votations de la réforme du CO (CO22), il a été décidé de doubler la note de Français pour l'année 2022-23. La réforme CO22 ayant été rejetée par le peuple, la question des disciplines déterminantes pour l'orientation des élèves dans les différents regroupements du CO demeure. L'*Annexe 2* permet de faire le point sur ces enjeux qui, s'ils sont à la marge des changements spécifiques d'EP21, constituent des éléments essentiels du système.

Bulletins scolaires 1P-2P

Le projet EP21 impliquait également l'évolution des bulletins scolaires pour les élèves de 1P-2P, comme le montre la *Figure 11*, où les cases à cocher de l'ancien bulletin scolaire ont été supprimées pour ne laisser que la partie avec les commentaires. Cette évolution visait à repenser la manière dont le corps enseignant communique les progrès et les apprentissages des élèves à leurs parents, en mettant l'accent sur une communication plus complète et qualitative. Cependant, cette transition n'a pas été exempte de défis, suscitant des inquiétudes chez le corps enseignant quant à la communication aux parents et à la rédaction de commentaires reflétant fidèlement les réalisations et les difficultés des élèves.

Figure 11. Évolution des bulletins scolaires 1P-2P

Avant EP21

	Par rapport aux objectifs du plan d'études romand, la progression de votre enfant est :		
	Très satisfaisante	Satisfaisante	Peu satisfaisante
<i>Langues</i>			
Français	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Mathématiques et Sciences de la nature</i>			
Mathématiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Commentaires sur la progression de votre enfant en lien avec l'entretien individuel et avec les différents domaines du Plan d'études romand (PER) :

.....

.....

.....

.....

Depuis EP21

Commentaires sur la progression de votre enfant en lien avec l'entretien individuel et avec les différents domaines du Plan d'études romand (PER) :

.....

.....

.....

.....

.....

Avant la mise en œuvre du nouveau système de bulletins, de nombreuses appréhensions ont émergé au sein de la communauté éducative. Le corps enseignant redoutait que la transition vers un modèle fondé sur des commentaires nuancés et des évaluations qualitatives ne soit perçue comme floue et moins informative pour les parents (y compris ceux moins familiers avec la langue française), contrairement aux appréciations sous forme de croix faisant référence à des degrés de satisfaction. Il se demandait également s'il serait en mesure de rédiger des commentaires qui traduiraient de manière adéquate la complexité des apprentissages des élèves, tout en évitant de blesser ou de stigmatiser. Ces craintes ont été relayées par les directions d'établissement rencontrées en amont des premiers entretiens entre corps enseignant et parents.

Une fois les premiers entretiens réalisés, ces craintes se sont dissipées. L'évolution des bulletins ne faisait plus l'objet de critiques dans la quasi-totalité des entretiens menés. De plus, le temps supplémentaire alloué à la rédaction du bulletin scolaire a été apprécié par le corps enseignant, qui a fourni des informations plus détaillées et basées sur des temps d'observation planifiés. Ces commentaires personnalisés étaient plus informatifs et pertinents, pour permettre aux parents de comprendre les forces et les fragilités de leurs enfants. Cette transition a également favorisé un dialogue plus ouvert entre le corps enseignant et les parents, encourageant une collaboration plus étroite pour soutenir la réussite des élèves :

Maintenant, on a moins d'attentes certificatives. On est plus dans le social, donc plus dans les compétences manuelles et générales, avec plus d'interactions en classe. C'est bien pris par les parents qui sont rassurés lorsqu'on parle de comment ils ont commencé l'école et qu'on commente ça dans le bulletin, plutôt que de statuer avec la croix sans discours autour. [Membre du corps enseignant]

Figure 12. Regard sur les conséquences des nouveaux bulletins 1P-2P

Selon vous, EP21 a conduit aux changements suivants :		Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Des bulletins scolaires plus complexes à renseigner	ENS	84	105	79	48	24
	CP	1	6	4	8	0
	DIR	4	11	8	6	1
Un message moins clair dans les bulletins pour les familles	ENS	81	91	85	56	28
	CP	2	10	5	2	0
	DIR	6	9	9	5	1

Abréviations : ENS = corps enseignant, CP = coordinations pédagogiques, DIR = directions.

Par ailleurs, bien que dans l'ensemble, l'avis des parents vis-à-vis de ce changement soit globalement neutre, la plupart d'entre eux ont salué cette approche plus détaillée, appréciant la vision plus complète qu'elle offrait sur le progrès de leurs enfants :

Je suis très heureux des pratiques de l'enseignant de ma fille qui prend le temps de détailler ses compétences, et ça nous permet en tant que parents d'avoir une trace, parce que l'année dernière ou celle d'avant, je peux vous dire que la croix c'était bien, mais ça s'arrête là... donc j'en fais quoi pour aider mon enfant ? Rien, je peux rien faire avec ça. [Parent d'élève]

Si l'année 2022-23 a permis d'expérimenter de manière positive, selon une majorité de répondants et répondantes, le remaniement des bulletins scolaires, une minorité du corps enseignant comme des parents ont continué de percevoir la valeur des notations traditionnelles sous forme d'appréciations correspondant à trois degrés de satisfaction dans la progression (*très satisfaisant, satisfaisant, peu satisfaisant*) pour la compréhension des progrès des élèves. Ils considèrent ces cases à cocher comme étant plus simples et plus claires, facilitant la comparaison et l'évaluation rapide des performances. Selon ces enseignantes et ces enseignants, le bulletin scolaire aurait perdu en clarté.

Les premières années d'école étaient particulièrement traitées sous l'angle de la modification des bulletins 1P-2P. Mais l'évolution des bulletins scolaires 1P-2P s'accompagne de l'encouragement de pratiques d'enseignement plus adaptées à des élèves de 4 à 6 ans, comme par exemple l'enseignement par le jeu symbolique ou l'enseignement des compétences psychosociales de base. Au-delà des bulletins, c'est une évolution plus globale des premières années d'école qui est envisagée. De ce point de vue, le regard des actrices et des acteurs professionnels est là aussi plutôt positif. Laisser le temps

aux élèves d'entrer dans les apprentissages, travailler les compétences fondamentales et transversales (autonomie, gestion des émotions, etc.) qui seront utiles à l'ensemble de la scolarité, et mettre en œuvre des pratiques pédagogiques – telles que le travail autour du jeu symbolique – qui font sens pour une majorité d'actrices et d'acteurs. Les différences au sein du corps enseignant sur ces sujets proviennent plutôt de la nature innovante de ces évolutions : retour en arrière pour certains, déstabilisation face à ces nouveaux modes de faire pour d'autres. Dans l'ensemble toutefois, une très grande majorité s'accorde sur la plus-value de laisser du temps aux enfants.

Du point de vue des parents d'élèves de 1P ou de 2P, plusieurs éléments ressortent (Figure 13). Parmi les parents qui ont répondu au questionnaire, 1'023 avaient un enfant scolarisé en 1P et 1'013 en 2P. Lorsque les parents avaient entendu parler d'EP21, ils ont avant tout observé la place que le jeu a pris dans l'apprentissage (N = 825). Ce remaniement a globalement suscité un ressenti positif de la part des parents (N = 625). À noter également que les avis sont partagés pour le renforcement des apprentissages fondamentaux. Dans l'ensemble, les parents n'ont pas observé d'autres changements concernant le bulletin scolaire ; leur perception est globalement neutre.

Figure 13. Regard des parents sur l'évolution des premières années d'école

Observez-vous les changements suivants et quels sont vos ressentis quant à eux ?	Non	Oui	Ressentis		
			négatifs	neutres	positifs
Des attentes plus claires par rapport aux deux premières années d'école	813	489	234	590	346
Un premier bulletin scolaire déconnecté de l'entretien avec le corps enseignant	760	452	233	602	270
Un bulletin qui renseigne mieux les activités scolaires et les apprentissages de mon enfant ou mes enfants	708	608	227	495	461
Un renforcement des apprentissages fondamentaux (collaboration, gestion des émotions, autonomie, etc.)	656	664	173	526	529
Plus de place pour l'apprentissage par le jeu	476	825	130	476	625

Le Français comme discipline unique

La discipline unique de Français représente sans nul doute le remaniement qui a cristallisé le plus de tensions et de critiques en amont et au début de la mise en œuvre d'EP21.

La perception du manque d'outils pour effectuer un changement considéré comme majeur prenait, semble-t-il, le pas sur la question du sens de ce dernier. De même, les termes choisis au départ de la communication (« note unique de Français ») contribuaient sans doute à complexifier la compréhension du sens. Lors du sondage de juin 2022 comme lors des entretiens effectués avec les directions d'établissement, les coordinations pédagogiques et le corps enseignant, ces deux points émergeaient de manière récurrente.

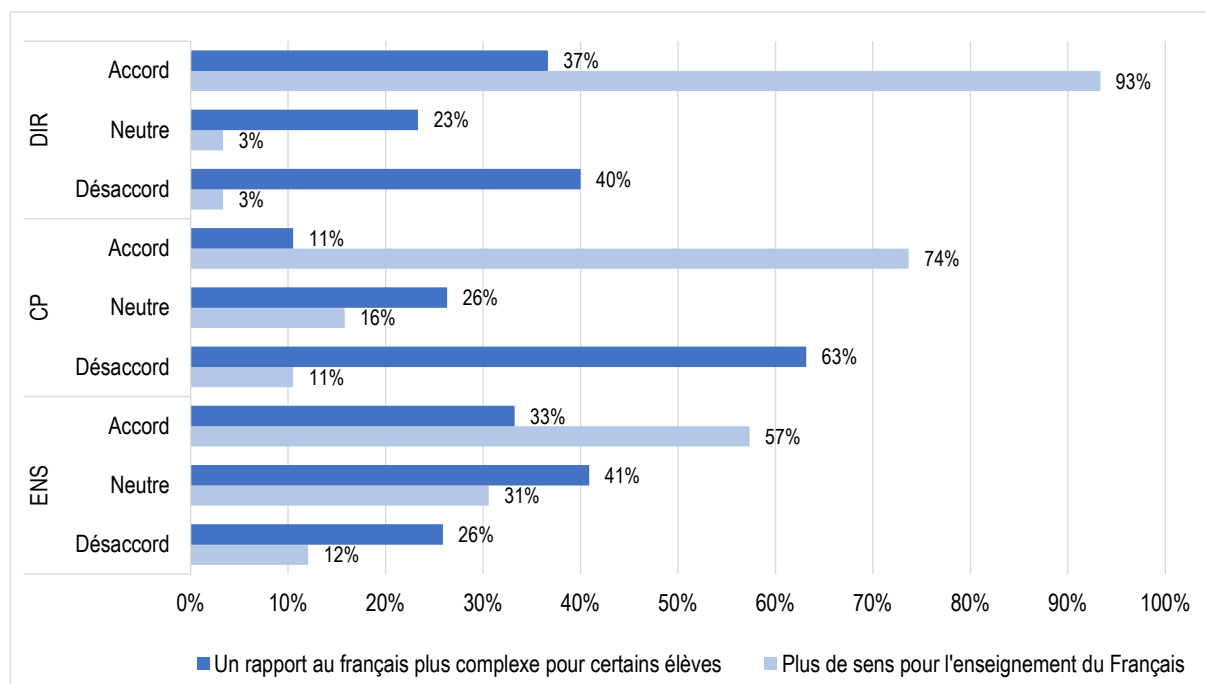
En surface tout va bien, mais en creusant... Il faut soutenir les enseignants avec du matériel, avec des formations qui devraient outiller les enseignants et montrer vers quoi on veut tendre avec les évaluations, alors qu'il est demandé aux enseignants de réfléchir entre eux à partir des évaluations communes (...) Il faut des moyens d'enseignement et ne pas attendre chacun son tour leur implémentation... à moins qu'on attende des enseignants qu'ils créent des moyens ? Dans le cadre pédagogique, ça indique de prendre le temps, mais en faisant tous les objectifs. Les méthodologies d'enseignement ont fait basculer les choses. Il faut donner des outils très concrets, surtout quand on n'est pas convaincu. [Membre d'une direction d'établissement]

Certaines directions craignent d'ailleurs que le corps enseignant n'enseigne et n'évalue pas réellement le Français comme discipline unique, mais qu'il fasse une moyenne de Français, tout en conservant les pratiques enseignantes en vigueur avant la mise en œuvre d'EP21.

Les enseignants font les deux notes comme avant et les mettent ensemble (...), par exemple [les exercices] de conjugaison prennent une place démesurée. Je ne suis pas convaincu de l'aspect pédagogique du Français I et Français II (...) Chacun peut faire comme il le veut. [Membre d'une direction d'établissement]

Au terme de l'année scolaire, les questions portant sur les effets du passage à l'enseignement du Français discipline unique rendent compte du regard des actrices et des acteurs après une année de mise en œuvre.

Figure 14. Effets perçus du passage au Français discipline unique



Abréviations : ENS = corps enseignant, CP = coordinations pédagogiques, DIR = directions.

Ainsi, si dans l'ensemble de nombreuses craintes et tensions étaient présentes au début de la mise en œuvre d'EP21, la perception du passage à l'enseignement du Français comme discipline unique, après une année de mise en œuvre, était majoritairement positive. Une majorité d'actrices et d'acteurs relèvent que l'enseignement du Français a désormais plus de sens ; mais si le Français comme discipline unique a plus de sens pour le corps enseignant, il peut néanmoins être plus complexe pour certains élèves.

Par ailleurs, dans l'ensemble, les parents ont une vision plutôt neutre concernant le Français comme discipline unique. Certains parents voient plus de sens à maîtriser les règles du Français au service de la communication, alors que d'autres rendent compte de plus de pression pour les enfants dans les évaluations ou s'inquiètent du déclin du niveau de Français.

En outre, il est important de noter que le passage au Français comme discipline unique n'a pas entraîné de changements significatifs au niveau des orientations éducatives pour le CO. Cette possibilité était envisagée en fonction d'une modification dans les pratiques enseignantes de la pondération entre le Français I et le Français II¹². Le Français comme discipline unique n'est, par ailleurs, ni moins ni plus discriminant que les deux disciplines séparées (Français I et II) pour les notes des élèves en fin de 8P¹³ (Annexe 1). Nous y reviendrons.

Au terme d'une année d'expérimentation, quel bilan synthétique sur les changements spécifiques ?

Pour les actrices et les acteurs professionnels qui ont partagé leur point de vue au travers des différentes prises d'information, la mise en œuvre d'EP21 dans les établissements scolaires donne lieu à des

¹² Le Français I et le Français II avaient tous deux la même pondération pour les orientations au CO (chaque discipline comptabilisée une fois), mais avec le passage au Français comme discipline unique, il était possible que le corps enseignant favorise l'un ou l'autre de ces apprentissages, ce qui aurait pu altérer les flux au CO.

¹³ Le genre et l'allophonie sont moins prédictifs des notes de Français en 2022 qu'en 2017 ou 2018, mais plus qu'en 2021. En revanche, la catégorie socioprofessionnelle (CSP) est plus prédictive que les autres années de comparaison (2017, 2018 et 2021).

réactions plutôt positives quant aux changements spécifiques apportés, comme le synthétise la *Figure 15*. Les tendances qui se dégagent vont dans le sens d'une lecture positive d'EP21 dans ses contenus. Reste que ces tendances ne doivent pas masquer des difficultés ou résistances de la part de certaines actrices et certains acteurs, ce qui suggère de laisser du temps à toutes et tous pour s'approprier les remaniements à opérer.

Figure 15. Bilan global de la perception des changements spécifiques EP21 et suggestions pour la suite

	Perception avant : majorité	Perception après : majorité	Pour la suite : spécifiques	Pour la suite : par extension
Passage au semestre	Neutre / positif	Positif	Stabilisation et généralisation des pratiques	Orientation au CO
Évolution des bulletins 1P-2P	Neutre / positif	Positif	Stabilisation et généralisation des pratiques	Extension aux 3P-4P
Le Français comme discipline unique	Neutre / négatif	Neutre / positif	Stabilisation et généralisation des pratiques d'enseignement et d'évaluation du Français comme discipline unique	Appropriation des nouveaux moyens d'enseignement romands

Implémentation du projet d'innovation pédagogique et accompagnement au changement

Comme abordé dans la première partie de ce rapport, décider d'une évolution du système – que cette évolution concerne des points spécifiques ou un remaniement plus global – ne signifie pas pour autant une application fidèle et homogène sur le terrain. Pour encourager l'acceptation et l'appropriation par les actrices et les acteurs, il est nécessaire d'accompagner le changement en mobilisant différentes ressources. Le discours institutionnel incite à mobiliser les ressources progressivement pour prendre le temps de s'approprier EP21.

Les ressources du projet

EP21 étant un projet d'innovation pédagogique, les principaux acteurs et actrices des changements à réaliser sont le corps enseignant. Pour les accompagner, la DGEO a mis à disposition une grande diversité de ressources, que l'on peut diviser en trois grandes catégories : les opportunités de formation, les ressources matérielles et les ressources humaines.

Concernant la formation du corps enseignant, deux types d'outils ont été mis à disposition. D'une part, la DGEO a proposé plusieurs conférences en lien avec EP21. Ces conférences ont respectivement porté sur le jeu symbolique et les compétences émotionnelles, l'enseignement du Français et l'évaluation, et le développement du langage oral¹⁴. Ces conférences pouvaient être suivies en direct (en ligne ou en présentiel) et/ou en différé, les conférences étant mises en ligne et à disposition de l'ensemble du corps enseignant (ainsi que des directions d'établissement et des coordinations pédagogiques). D'autre part, les établissements se sont vu octroyer un temps supplémentaire pour la formation en école en lien avec EP21. Dans le premier cas, les conférences proposées étaient donc identiques pour toutes et tous. Dans le second cas, les établissements pouvaient choisir de mettre l'accent sur telle ou telle thématique.

Les ressources matérielles ont été tout d'abord la plateforme pédagogique officielle *Enseignement* du canton de Genève¹⁵. Ce site fournit des ressources pédagogiques et des actualités destinées à enrichir leurs pratiques. Afin d'accompagner le corps enseignant dans la mise en œuvre d'EP21, un dossier spécifiquement dédié à EP21 a été créé. Cette plateforme offre un accès organisé et centralisé à une variété de documents-cadres, de ressources pédagogiques et d'actualités susceptibles de venir expliciter les attentes institutionnelles et les remaniements de nature organisationnelle et pédagogique d'EP21. Les différents répertoires abordent des aspects tels que le passage au semestre, la planification

¹⁴ [EP accompagnement | Site Enseignement](#)

¹⁵ [Accueil | Site Enseignement](#)

de l'enseignement, l'évaluation, l'entrée en scolarité, les rencontres avec les parents, les conférences et bien d'autres thématiques liées à EP21. En outre, les moyens d'enseignement romands (MER) constituent également une ressource matérielle mise à disposition, avec notamment l'introduction en 2023 de nouveaux moyens d'enseignement, à savoir ceux de Français 1P-2P et de Français 5P.

Enfin, des ressources humaines sont également mobilisées pour implémenter et accompagner aux mieux le corps enseignant sur le terrain. Deux actrices principales à l'œuvre dans les établissements avaient une importance particulière ici : les directions d'établissement et les coordinations pédagogiques. Dans leurs fonctions respectives, elles ont pour mission d'encourager, de guider et d'équiper les équipes enseignantes dans le déploiement des changements prévus par EP21.

L'utilisation des ressources par le corps enseignant

Le recensement des ressources proposées au corps enseignant amène à constater leur importance en termes de volume et de diversité. Comment ces ressources sont-elles mobilisées ? Le corps enseignant place en tête des ressources utiles leur propre expérience professionnelle. Viennent ensuite le travail en équipe, puis différentes ressources pédagogiques, ces deux types de ressources étant jugés comme insuffisants et/ou non disponibles par un nombre important de répondantes et répondants. Les formations et informations fournies apparaissent dans un troisième temps.

Figure 16. Bilan global de la perception des ressources utiles selon le corps enseignant

Ressources pour mettre en place EP21 (% et N)	Non utiles	Modérément utiles	Utiles	Indisponibles	Insuffisantes	Suffisantes
Mon expérience professionnelle	1% (4)	11% (40)	88% (311)	3% (8)	16% (45)	82% (235)
Du temps de travail en équipe	5% (19)	19% (68)	75% (263)	9% (27)	45% (135)	47% (141)
Des exemples de planifications	14% (48)	19% (65)	68% (238)	20% (59)	47% (143)	33% (100)
Des exemples d'évaluations	14% (48)	18% (64)	68% (237)	28% (86)	57% (172)	15% (46)
Le site <i>Enseignement</i>	8% (30)	31% (109)	61% (215)	3% (10)	38% (110)	58% (169)
Des moyens d'enseignement	14% (49)	28% (97)	58% (203)	19% (55)	40% (119)	41% (123)
Des formations en établissement	14% (49)	31% (111)	55% (193)	11% (33)	36% (107)	53% (159)
Les informations reçues sur le projet EP21 via les coordinations pédagogiques	12% (41)	34% (121)	54% (191)	8% (23)	29% (89)	63% (190)
Mes connaissances acquises en formation initiale	16% (56)	33% (114)	51% (178)	13% (37)	24% (67)	63% (176)
Des aménagements des espaces/mobiliers	28% (96)	23% (77)	49% (165)	51% (147)	35% (100)	14% (39)
Mes connaissances acquises en formation continue	19% (66)	37% (128)	43% (149)	21% (59)	25% (71)	55% (157)
Les informations reçues sur le projet EP21 via les infos-lettres ou les bulletins hebdomadaires	14% (49)	54% (194)	33% (117)	6% (17)	25% (73)	69% (201)
Des conférences organisées par la DGEO	35% (120)	41% (140)	25% (85)	19% (52)	19% (51)	62% (170)

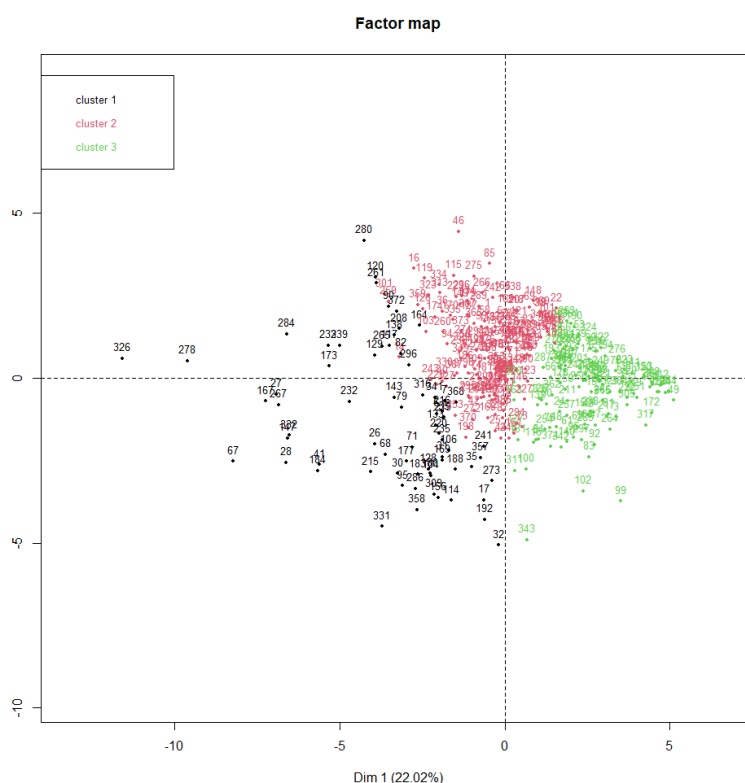
N.B. N est compris entre 273 (min.) et 360 (max.).

C'est donc ainsi davantage dans leur appropriation que l'on constate des différences. En effet, les discours des professionnelles et professionnels sont parfois aux antipodes, entre « un manque de moyens » et « trop de moyens ». Si le discours sur le manque de ressources était plus fréquent que celui sur le « trop de moyens », ces extrêmes soulignent toutefois l'hétérogénéité des perceptions. Pour une même quantité de ressources, certains et certaines jugent qu'ils n'en ont pas assez et d'autres trop. Le même constat vaut lorsque l'on demande au personnel enseignant avec qui ils et elles ont travaillé pour mettre en place EP21. Si pour certaines et certains, les pratiques n'ont pas évolué, pour d'autres la collaboration avec d'autres enseignantes ou enseignants, les ECSP, ou les coordinations pédagogiques s'est accrue.

Au-delà d'une hétérogénéité de perception des ressources, ces constats soulignent avant tout l'hétérogénéité des pratiques et du regard du personnel scolaire sur EP21. Les questionnaires administrés en fin d'année scolaire 2022-23 au corps enseignant ont permis d'identifier des typologies d'enseignantes et d'enseignants en rapport à ces thématiques.

La *Figure 17* montre une analyse par *cluster* des réponses du corps enseignant aux questions relatives aux ressources. Parmi les variables retenues pour cette analyse, l'ensemble des ressources matérielles ont été considérées, selon qu'elles étaient jugées utiles et/ou suffisantes, ainsi que les formations selon le nombre de formations suivies.

Figure 17. Formations suivies et perception des ressources à disposition selon les propos du corps enseignant – Analyse par cluster



L'analyse identifie trois clusters bien distincts, que l'on peut résumer comme suit :

- **Cluster 1** = les *réfractaires* (19%) : l'ensemble des ressources est jugé inutile, mais aussi insuffisant. Pour autant, les enseignantes et enseignants identifiés dans ce cluster rapportent ne pas avoir suivi les formations proposées.
- **Cluster 2** = les *planificateurs* (48%) : seuls les exemples de planifications, d'évaluations et les moyens d'enseignement sont jugés comme des ressources utiles. Les temps de travail en commun (TTC) et l'expérience professionnelle se rangent aussi dans les ressources utiles.
- **Cluster 3** = les *enthousiastes* (33%) : l'ensemble des ressources est jugé utile et suffisant. Ils et elles suivent les formations.

Si ces appellations sont un peu caricaturales, elles mettent en évidence l'hétérogénéité d'appréciation des ressources¹⁶. Ces catégories ne sont pas non plus sans résonance avec la classification de Winz (2022) : rejet, arrangement/assimilation, appropriation/accommodation. Dans sa classification, les acteurs et les actrices de la réforme se situent dans l'un de ces trois groupes. Ils et elles rejettent la réforme, s'arrangent avec cette dernière (pour être compatibles avec la réforme sans changer ou en changeant peu leurs pratiques) ou se l'approprient (pour changer leurs pratiques).

Dans l'ensemble, ces groupes prototypiques illustrent avant tout la diversité du corps enseignant face à un projet d'innovation pédagogique. Par ailleurs, ils permettent de mettre en évidence la complexité de l'accompagnement au changement, car il ne s'agit pas simplement de fournir des ressources, mais aussi de les accompagner en tenant compte de la diversité des profils du corps enseignant et de l'hétérogénéité des contextes locaux. Cela se retrouve sur la suffisance (ou non) des ressources, sur l'accès perçu (ou non) à des formations, ou encore sur l'apport (ou non) d'actrices et d'acteurs comme les coordinations pédagogiques.

Si le nombre plus réduit de directions d'établissement ne permet pas le même type d'analyses, les entretiens collectifs menés conduisent également au constat d'une appropriation différente du projet. Pendant que certaines et certains voient dans EP21 l'occasion d'exercer leur rôle de « leader pédagogique », d'encourager et voire de co-construire des outils avec leurs équipes, d'autres déplorent une mise en œuvre trop rapide ou l'absence de certaines ressources. Autrement dit, et sans pouvoir juger réellement de la taille des groupes, on retrouve parmi les directions d'établissement des *réfractaires*, des *planificateurs* et des *enthousiastes*.

Ces premiers éléments sur les ressources consacrées au projet EP21 ainsi que leur utilisation par les actrices et les acteurs dans les écoles constituent une première illustration de la difficulté d'implémentation des changements en contexte scolaire notamment. Dans la section suivante, cette problématique est également abordée via la question de la gouvernance d'EP21.

Gouvernance d'EP21

Un modèle de gouvernance participatif

Comme mentionné dans les éléments contextuels, la gouvernance d'une réforme (ou d'un projet d'innovation pédagogique) est un aspect crucial de ce projet d'innovation pédagogique. Une politique publique en éducation implique un processus complexe qui mobilise une multitude d'actrices et d'acteurs. Cette approche collective vise à résoudre des problèmes sociaux et politiques spécifiques, tout en prenant en compte les différentes normes et intérêts de chaque actrice et acteur (Winz, 2022).

La question de la gouvernance dans l'implémentation du projet EP21 repose sur des données issues principalement de la participation aux groupes de travail et de l'analyse de la constitution de ces groupes, ainsi que de l'origine des ressources d'accompagnement. Le modèle de gouvernance adopté repose sur une forte participation de l'ensemble des acteurs et des actrices, tout en désignant un acteur central : le service enseignement et évaluation (SEE). Progressivement, le secteur de la formation continue (SEFCO) et le service du suivi de l'élève (SSE) ont également rejoint le processus. EP21 n'est pas porté par la direction du département, mais malgré cela, des changements d'ampleur ont été initiés, nécessitant un équilibre délicat. Il a fallu œuvrer entre la nécessité de mettre en place des remaniements significatifs et l'impératif de ne pas « effrayer » les actrices et les acteurs impliqués, en vue d'assurer leur adhésion. Cette tension est ressortie clairement au cours des entretiens collectifs, avec des opinions oscillant entre « aucune innovation dans EP21 » et « changement d'une ampleur trop importante pour le faire si vite ».

Le projet EP21, tant dans sa genèse que dans son élaboration et dans sa mise en œuvre, a réuni l'ensemble des actrices et des acteurs concernés par l'école primaire. Ces actrices et ces acteurs se situent à divers niveaux de l'institution (notamment DGEO, office médico-pédagogique [OMP], service de santé de l'enfance et de la jeunesse [SSEJ], directions d'établissement, coordinations pédagogiques) et hors institution (notamment FAPEO, IUFE, SPG, École supérieure en éducation de l'enfance

¹⁶ Note technique : le plan factoriel permet d'expliquer 22.02% de la variance sur le premier axe, soit un indice plutôt élevé. Par ailleurs, les clusters sont bien identifiés dans le sens où ils sont dans des espaces facilement délimitables (peu d'observations sont identifiées dans un cluster et positionnées au milieu d'un autre cluster). Finalement, les gains inertiels des cinq premiers clusters sont les suivants : 2.87, 1.66, 1.14, 0.7, 0.6. Ainsi, le nombre de clusters devait être de trois ou de quatre, mais le passage à quatre clusters divise approximativement le groupe des réfractaires en deux sous-groupes avec comme différences les conférences de la DGEO et les TTC jugés dans un groupe comme plutôt positif et dans l'autre comme plutôt négatif, avec toutefois des indices de contribution de ces ressources relativement faibles pour l'un de ces sous-groupes.

[ESEDE]). L'objectif est de fonctionner sur un mode participatif qui permette à l'institution de susciter un haut degré d'adhésion dans les remaniements.

Dans ce contexte de gouvernance, les directions d'établissement jouent un rôle central. Elles sont perçues comme des leaders à la fois sur le plan pédagogique et organisationnel. Cependant, il est important pour elles de ne pas imposer de manière verticale les directives liées à EP21 au corps enseignant. Au contraire, leur rôle consiste à guider, à accompagner et à créer un environnement propice à l'adoption volontaire des changements. On voit ici comment l'adhésion diverse à EP21 (dans le fond ou dans la forme) peut influencer sur l'appropriation dans les écoles par le corps enseignant.

Les coordinations pédagogiques ont également un rôle-clé, bien que complexe. Elles sont parfois perçues comme étant dans une position « d'intermédiaires » comme elles le formulent elles-mêmes, à la fois messagères de la DGEO et professionnelles et professionnels en première ligne de la mise en œuvre du projet. Cette double responsabilité peut générer une surcharge de travail. Ainsi, leur rôle est appréhendé par les directions et la DGEO comme essentiel, mais cet avis est différemment partagé au sein du corps enseignant, dont une légère partie conçoit le rôle des coordinations pédagogiques parfois comme marginal, ajoutant une dimension de complexité à la gouvernance.

Enfin, du point de vue du corps enseignant, la gouvernance a une incidence sur son autonomie et sa capacité à s'approprier le projet. Certains enseignants et certaines enseignantes ressentent les encouragements et leur responsabilité pour innover, tandis que d'autres optent pour une attitude plus passive, attribuant la responsabilité de la mise en œuvre à d'autres acteurs et actrices, internes, mais surtout externes à leur lieu de travail.

Une participation qui se heurte aux enjeux de représentativité des corps professionnels

En s'appuyant sur un modèle de gouvernance participatif, l'institution souhaite que l'ensemble des professionnelles et professionnels avance dans la même direction dans leur implémentation d'EP21. L'objectif est d'avoir un projet qui suscite l'adhésion des différentes actrices et différents acteurs, dont la parole est portée dans des groupes de travail intermétiers et/ou interinstitutionnels. Malgré cette volonté et les efforts déployés pour y parvenir, la mise en œuvre d'EP21 se heurte à des rapports institutionnels complexes entre divers groupes d'actrices et d'acteurs et, peut-être plus encore, à la diversité de points de vue et de pratiques à l'intérieur même de chacun de ces groupes.

Premier exemple : le corps enseignant. Dans les réflexions et dans le groupe de travail faitier d'EP21, le corps enseignant est représenté par son syndicat, la SPG. Pourtant nombreuses et nombreux sont les enseignantes et enseignants qui considèrent ne pas avoir été consultés au sujet d'EP21 (Reverdy & Thibert, 2015). Deux explications à cela. D'une part, certaines et certains ne se sentent pas représentés par leur syndicat :

C'est une manipulation de fil blanc [sic] (...) qui fait passer les choses (...) comme [provenant] des enseignants, pourtant cela ne vient pas de nous. Qu'ils [les membres de la DGEO] testent éventuellement dans des écoles pour aller plus loin qu'avec la SPG qui [ne] nous représente pas. [Membre du corps enseignant]

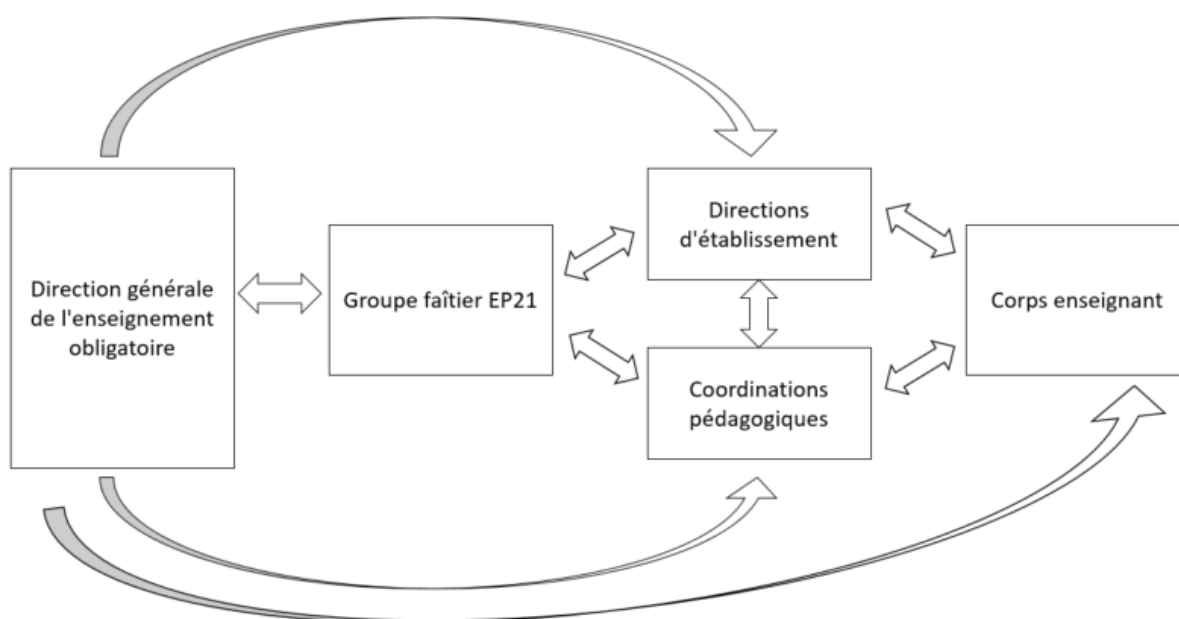
D'autre part, le corps enseignant est depuis toujours attaché à son autonomie et à sa marge de manœuvre quant à la pratique pédagogique (Poekert, 2014). Pour certains et certaines, la réaction à un remaniement « qui vient d'en haut » est par nature une forme d'intrusion et de remise en question de leur expertise professionnelle. Le changement serait alors lu comme une forme de déprofessionnalisation du métier d'enseignant ou d'enseignante (Maroy, 2005).

Deuxième exemple : les directions d'établissement. La littérature montre à quel point les directions d'établissement constituent des actrices clés du changement (Progin et al., 2021). Elles ont un rôle pivot (Bouchamma, 2007) entre demandes de l'institution, mise en œuvre et gestion de leurs équipes au sein des établissements scolaires. Comme pour le corps enseignant, les directions sont également présentes dans les instances consacrées à la réflexion et à la mise en œuvre d'EP21. Pour autant, présence et participation individuelles ne signifient pas forcément représentation d'un collectif. Les diverses restitutions des données dans le cadre de l'évaluation accompagnante ont été autant d'occasions de constater la difficulté d'une représentativité de l'ensemble des directions.

La question de la représentativité dans l'implémentation du projet EP21 est par conséquent multidimensionnelle. Les directions doivent jongler entre leur rôle de leader et la garantie d'équité, tandis que le corps enseignant peut percevoir EP21 comme une initiative imposée de l'extérieur. Au final,

l'institution pense ainsi agir selon un mode participatif permettant la représentativité, alors qu'une partie du corps enseignant et des directions d'établissement opère une lecture très différente du mode d'implémentation d'EP21. Ces constats dépassent certainement le cadre spécifique du projet d'innovation pédagogique EP21. Quoi qu'il en soit, ces éléments mettent en lumière comment des dynamiques interindividuelles ou intergroupes peuvent venir enrayer un projet pourtant pensé de manière collective, venant du terrain et dont l'accompagnement est supposé s'ajuster au fil du temps en fonction des retours (voir *Figure 18*). Dans un modèle où la participation et la représentativité fonctionnent, l'implémentation telle que construite s'avèrerait sans doute très efficace. La résolution des problèmes publics liés à l'éducation se caractérise en effet par un dynamisme des politiques publiques. Elle repose sur une approche spiralaire qui tient compte de la pluralité des acteurs et des actrices, de leurs rapports interprofessionnels ainsi que de la nécessité d'adapter les règles initiales en fonction des contraintes et des réalités du terrain. Mais, dans un contexte où la participation ne permet pas forcément la représentativité, les choses s'avèrent plus complexes.

Figure 18. Processus d'implémentation d'EP21



À noter enfin que, comme évoqué plus haut à propos des changements spécifiques proposés par EP21, les acteurs et les actrices les plus résistants le sont rarement sur le fond du contenu même du projet ou de ses objectifs. C'est plutôt sur la forme que la résistance se cristallise : « pas assez de temps pour se préparer », « accompagnement mal pensé », « moyens pas encore disponibles », etc. De plus, certains éléments logistiques ou organisationnels viennent enrayer l'adhésion des acteurs et des actrices ; tel a été le cas avec la plateforme GECO. Là où certaines et certains voient l'occasion de penser de nouvelles pratiques et travailler, voire d'innover ensemble, d'autres voient l'impossibilité de mettre en œuvre ce qui leur est demandé. Ces dysfonctionnements peuvent d'ailleurs contribuer au manque d'investissement des actrices et acteurs indécis ou sans avis.

L'implémentation d'EP21 dans l'école primaire actuelle

Si EP21 n'est pas une réforme mais un « simple » projet d'innovation pédagogique, il est difficile de dissocier les changements amenés du système scolaire dans lequel ceux-ci s'inscrivent. C'est là aussi un point de tension sur lequel de nombreux acteurs et actrices sont revenus au fil des entretiens. Lors de ces échanges, certaines thématiques ont été évoquées de manière régulière avec l'impression de « devoir faire » avec des injonctions paradoxales. Sans entrer dans le détail des différentes contradictions perçues par les acteurs et les actrices sur le terrain, l'une d'elles semble occuper une place particulièrement importante. Il s'agit des enjeux de temporalité. Pour certaines enseignantes et enseignants, EP21 souhaite laisser plus de temps aux élèves pour entrer dans les apprentissages, plus

de temps pour l'enseignement, mais le système met tant les élèves que le corps enseignant sous pression avec des objectifs d'apprentissage par année ou double année de scolarité, ou encore des évaluations communes en fin de 4P. C'est ce qui ressort de leurs propos.

C'est ça sur le papier dans le meilleur des mondes (...). En 4P cela change la donne avec un cahier des charges qui gonfle de plus en plus (...) le temps s'est accéléré et c'est stressant. Mais ça n'a pas vraiment changé. Et il y a ces périodes d'évaluations communes. Donc finalement, on est toujours un peu quand même dans le stress. [Membre du corps enseignant]

Dans le questionnaire proposé en fin d'année scolaire 2022-23, corps enseignant, directions d'établissement et coordinations pédagogiques ont pu s'exprimer sur ce qui, dans le système actuel, freinait le plus la mise en œuvre d'EP21. Sur la base des entretiens, trois catégories principales ont été proposées : des limites ou freins liés à l'expertise professionnelle, d'autres en lien avec les modes d'évaluation, et d'autres enfin inhérents à l'organisation scolaire. Ces limites ou freins sont présentés dans la *Figure 19*, par ordre d'importance et selon chaque entité professionnelle. De manière quelque peu différente de ce qui avait été relevé durant les entretiens, ce sont les enjeux d'expertise – via la formation initiale et continue du corps enseignant et la présence d'autres corps professionnels – qui sont soulevés. Cette formation pourrait viser l'utilisation du jeu symbolique à des fins pédagogiques, l'évaluation formative, le Français enseigné comme discipline unique, ou un autre domaine d'expertise. D'une certaine manière, on rejoint en partie des enjeux de temporalité comme précédemment évoqué, mais principalement sous l'angle d'une mise en œuvre qui se serait faite « dans le désordre », sans attendre que le corps enseignant ait reçu une formation suffisante.

Je regrette de n'avoir pas eu un temps d'anticipation sur les formations, parce que la formation repose sur les coordinations pédagogiques et le SEE laisse la charge sur les directions, mais on n'a pas pu anticiper quoi que ce soit ; et mettre en place la formation en amont aurait permis une meilleure mise en place d'EP21. [Membre d'une coordination pédagogique]

Les modalités d'évaluation apparaissent dans un second temps, et les dimensions organisationnelles se trouvent plutôt à la fin de ce classement.

Figure 19. Freins à la mise en œuvre du projet d'innovation pédagogique EP21

Freins	Corps enseignant	Directions	Coordinations pédagogiques	N Total
Organisation en double année de scolarité	7	9	9	25
Organisation par année de scolarité unique	9	5	7	21
Manque d'autonomie du corps enseignant	8	8	4	20
Manque de confiance envers le corps enseignant	4	6	8	18
Les évaluations communes en fin de cycle	6	7	4	17
Le recours aux notes	5	4	3	12
Manque d'apports d'autres professionnels	2	3	4	9
Manques dans la formation initiale du corps enseignant	3	1	1	5
Manques dans la formation continue du corps enseignant	1	2	1	4

Pour le corps enseignant, les directions d'établissement et les coordinations pédagogiques, ce serait avant tout sur la formation du corps enseignant et sur l'apport d'autres expertises que le système devrait évoluer, tout du moins dans la perspective de mettre en œuvre au plus juste EP21. D'une certaine manière, les enjeux de formation rejoignent néanmoins l'enjeu de la temporalité, puisque pour de nombreux acteurs et actrices, EP21 est allé « trop vite ».

Synthèse et pistes de réflexion

Sur le fond : oui à EP21 – Sur la forme : peut mieux faire

La mise en œuvre du projet EP21 et le déploiement des trois changements annoncés ont représenté un travail considérable, impliquant des ressources substantielles fournies par la DGEO. Dans le déploiement de ces trois changements, les bulletins scolaires sont à présent composés de commentaires à étayer ; le Français est enseigné et évalué comme une discipline unique et, enfin, l'année scolaire est désormais scindée en semestres. Les actrices et les acteurs de l'éducation ont généralement exprimé une satisfaction globale quant au contenu et à l'orientation d'EP21, reconnaissant ses objectifs d'amélioration des pratiques pédagogiques au sein de l'école primaire. Cependant, il est important de noter qu'à ce stade, il est encore trop tôt pour évaluer de manière exhaustive les effets de ce projet sur les compétences et les parcours des élèves. Une évaluation plus approfondie nécessitera du temps, étant donné que les remaniements éducatifs prennent souvent plusieurs années pour se manifester pleinement, sans qu'il soit d'ailleurs totalement possible de déterminer si les changements découlent ou non des réformes ou des projets d'innovation pédagogique menés.

Malgré un relatif consensus sur le fond, l'implémentation d'EP21 ne se fait pas sans susciter un certain nombre de tensions et un déploiement local à un rythme variable. Ces résistances ne sont sûrement pas propres à EP21, mais elles nécessitent d'être prises en compte dans l'évaluation accompagnante d'EP21. Tant les désaccords ou tensions sur la forme peuvent limiter l'appropriation des acteurs et des actrices de terrain et, de fait, l'adhésion ainsi que la traduction dans les classes des changements, qui font pourtant sens sur le plan pédagogique. L'un des défis majeurs est de prévenir un scénario de « réforme à deux vitesses (ou plus) » où certains acteurs et certaines actrices bénéficieraient largement d'EP21, tandis que d'autres pourraient se sentir négligés ou frustrés par le processus. Sans compter sur la diversité des pratiques enseignantes, qui varient d'une classe à l'autre et d'un établissement à l'autre.

EP21 : des changements officiels avec une réflexion plus globale

L'évaluation accompagnante d'EP21 visait avant tout à rendre compte de l'accompagnement des établissements dans leur mise en œuvre et leur appropriation d'EP21, et de la réception par les actrices et acteurs scolaires. Au fil de l'année 2022-23, à travers les diverses prises d'information et participations aux groupes de travail, il est apparu clairement que les réflexions autour d'EP21 dépassaient largement le cadre du projet d'innovation pédagogique. Concernant les groupes de travail rattachés au projet EP21, le modèle de gouvernance adopté permet, semble-t-il, une certaine flexibilité en ce qui concerne le périmètre du projet. Cela signifie que les acteurs et les actrices peuvent soulever des questions et des préoccupations qui vont au-delà des frontières définies initialement pour EP21. Cette ouverture à des questionnements « hors périmètre » peut être considérée comme un moyen de favoriser la réflexion et l'adaptation en cours de route, afin de mieux répondre aux besoins et aux réalités changeantes du terrain éducatif.

Les entretiens collectifs, en particulier ceux avec le corps enseignant, révèlent souvent des discours qui débordent du cadre établi par EP21. Les discussions sur des sujets, tels que les méthodes pédagogiques, les ressources matérielles, ou les besoins des élèves vont au-delà des objectifs explicites du projet. Il en résulte une impression qu'EP21 est à la fois sous-évalué et surévalué. D'une part, EP21 peut être sous-évalué lorsque certains enseignants et certaines enseignantes estiment que le projet ne va pas assez loin dans ses ambitions de projet d'innovation pédagogique. Ils et elles peuvent considérer que les changements apportés par EP21 sont limités par rapport aux besoins éducatifs actuels. D'autre part, EP21 peut être surévalué lorsque d'autres enseignantes et enseignants ont des attentes exagérées envers le projet, lui attribuant la responsabilité de résoudre des problèmes éducatifs complexes qui vont au-delà de son périmètre initial. Cette surévaluation peut générer des déceptions vis-à-vis du projet ne parvenant pas à satisfaire ces attentes.

À noter enfin que les parents d'élèves, bien que n'ayant pour certains jamais entendu parler d'EP21, ont également saisi l'opportunité du questionnaire sur EP21 pour évoquer des problématiques autres, telles que le calendrier scolaire, l'organisation en classe en simple ou multiples années de scolarité, ou encore les devoirs.

Au final, le périmètre du projet EP21 est défini non seulement par ses objectifs formels, mais aussi par la manière dont il est perçu et interprété par les acteurs et les actrices impliqués. La flexibilité du modèle de gouvernance, qui permet des questionnements « hors périmètre », offre des opportunités pour l'adaptation et l'innovation, mais peut également engendrer des divergences d'opinions sur la portée et la signification du projet. Il s'agit également de ne pas « noyer » les orientations d'EP21 dans des problématiques qui le dépassent pour ne pas en perdre le sens. En effet, les thématiques qui émergent tantôt durant les entretiens, tantôt durant les séances de réflexions collectives sont parfois proches du projet initial (p. ex. la relation école-familles), mais elles semblent dans d'autres cas s'en éloigner plus largement (p. ex. la prévention numérique ou les devoirs).

La compréhension du périmètre d'EP21 demeure donc un enjeu complexe qui mérite une attention continue pour assurer le succès de ce projet d'innovation pédagogique.

Quid d'EP21 en 2024 ?

Le projet d'innovation pédagogie s'étend sur deux ans. Au terme de ces deux années, quelle suite donner à EP21 ? L'évaluation accompagnante menée durant l'année 2022-23 permet d'émettre quelques hypothèses de travail pour la suite.

Des changements à consolider

La pérennisation du projet EP21 est cruciale pour consolider les pratiques éducatives positives qui ont émergé jusqu'à présent. Il s'agit de pérenniser les avancées qui ont fait leurs preuves et de les intégrer de manière durable dans le système éducatif. Cette approche a le mérite de rassurer les actrices et les acteurs réticents qui préfèrent la stabilité et la continuité. Elle est également un moyen efficace de convaincre celles et ceux qui sont encore sceptiques quant aux bienfaits du projet. Après une année d'expérimentation, il apparaît clairement que les acteurs et les actrices ne se sont pas toutes et tous emparés du projet EP21 dans les mêmes proportions. Compte tenu du regard positif général porté sur EP21, on peut faire l'hypothèse que les personnes *réfractaires* mettront progressivement les changements en place, mais il reste un chemin à parcourir sur cette voie. Une consolidation des changements signifie également de dépasser leur simple application et *planification* pour s'en approprier le sens. Par exemple, l'application du remaniement de bulletins en 1P-2P est inévitable étant donné le nouvel outil à disposition, qui ne comporte plus de croix de progression. Pour autant, le contenu des commentaires s'inscrit-il, comme souhaité, en continuité et en cohérence avec : 1) les rencontres avec les parents et 2) le PER ? Une analyse plus approfondie des changements de pratiques serait nécessaire pour mesurer le niveau d'appropriation et d'*enthousiastes* d'EP21. Le projet d'innovation pédagogique, (ainsi que son évaluation accompagnante) mériterait certainement d'être renouvelé pour consolider les remaniements souhaités.

Par ailleurs, le questionnaire mené auprès des parents en juin 2023 met en évidence une forme de méconnaissance des parents concernant EP21. Une partie d'entre eux dit ne pas avoir été informés ou ne pas avoir observé de changements particuliers. Pour une majorité d'entre eux, le niveau d'information est malgré tout suffisant. Lorsque des remaniements sont observés, ils sont plutôt perçus positivement. À noter néanmoins que quelques rares parents s'inquiètent du rythme d'apprentissage depuis non seulement l'introduction d'EP21, mais aussi avec l'organisation en classes avec de multiples années de scolarité qui desservirait les élèves selon eux. En consultant les parents, on remarque qu'EP21 ne génère pas de tensions spécifiques. Pour autant, selon qu'EP21 vise ou non des changements profonds de pratiques, le degré d'informations et d'adhésion des parents peut s'avérer plus ou moins important.

Enfin, les remaniements initiés par EP21 nécessitent, pour certains et certaines, une étape supplémentaire. À ce stade, deux étapes principales se dégagent. La première concerne les normes de promotion au CO. Comme présenté dans la première partie des résultats, la question des notes à prendre en considération pour le passage au CO s'est posée lors de la modification de l'enseignement et de l'évaluation du Français au cycle moyen. Pour les actrices et les acteurs, le doublement de la note

de Français « brouille » le message (une discipline unique, mais un doublement de la note !) et l'évolution de l'enseignement du Français est, au contraire, une opportunité à saisir pour questionner les normes de passage au CO. Plusieurs options ont été testées sur le plan statistique (voir annexe 2), mais la décision dépasse largement ce cadre et relève plus d'un choix institutionnel¹⁷.

La seconde étape concerne l'évolution des bulletins scolaires 3P-4P. Dans une logique d'apprentissage par cycle, la question de la cohérence des bulletins tout au long du cycle élémentaire se pose. Autrement dit, ce qui s'est fait pour les 1P-2P doit-il être expérimenté avec les 3P-4P ? Ou est-on plutôt dans une logique différente entre les deux premières années d'entrée en scolarité et la suite de la scolarité ?

Des changements EP21 à articuler

Deux niveaux d'articulation semblent importants à poursuivre. D'une part, il s'agit de renforcer le message global qui sous-tend EP21. La communication joue un rôle fondamental dans ce processus d'implémentation. Cependant, cette communication se heurte à des tensions inhérentes entre la nécessité de maintenir la cohérence de l'ensemble du projet et la prise en compte des changements spécifiques. L'une des principales tensions est de savoir si EP21 réforme globalement le primaire ou constitue un ensemble de mesures indépendantes. Cette question a un impact significatif sur la manière dont le projet est présenté et compris. À certains moments, la communication tend à présenter EP21 comme une réforme intégrée qui vise à transformer l'ensemble du système éducatif primaire. À d'autres moments, l'accent est mis sur des mesures spécifiques, ce qui peut donner l'impression qu'EP21 est un ensemble de remaniements indépendants, voire de simples adaptations de type organisationnel. Cette tension entre la vision d'une réforme globale et celle d'un ensemble de mesures distinctes crée des défis communicationnels. D'une part, une communication trop axée sur la cohérence du projet peut ne pas rendre compte des spécificités et des besoins uniques de chaque mesure. D'autre part, une communication centrée sur les mesures individuelles peut ne pas mettre en évidence la vision d'ensemble et les synergies entre les divers volets d'EP21.

Autre travail d'articulation qui semble nécessaire à cette étape du processus : la coordination avec les différentes réflexions qui touchent directement ou indirectement l'école primaire. Avec EP21, une volonté est d'offrir plus de temps pour enseigner, pour entrer, ainsi que pour consolider les apprentissages. Autrement dit, il s'agit de « ralentir le rythme » d'une école primaire qui, avec l'évolution du cadre cantonal et intercantonal, s'est sûrement accéléré. Ce méta-objectif mérite sans doute d'être articulé plus largement avec les problématiques plus globales portant sur l'entrée en scolarité (Dutrévis et al., 2022 ; Cecchini et al., 2023) ou de la pédagogie spécialisée (Guilley et al., 2023 ; Wettstein et al., 2023). En effet, les réflexions communes à ces divers projets sont nombreuses, notamment pour ce qui touche aux premières années de scolarité : existe-t-il des prérequis pour entrer à l'école (p.ex. propreté) ? Quelles sont les compétences à acquérir lors des premières années de scolarité et comment les enseigner ? Comment prendre en compte la diversité des élèves et soutenir des attentes élevées pour toutes et tous ?, etc. Autant d'axes de questionnement qui se trouvent à l'intersection de plusieurs projets de recherche.

Des idées qui émergent et dont l'école pourrait se saisir

Pour conclure, il semble qu'EP21, comme d'autres projets, témoigne du temps nécessaire pour consolider les remaniements et construire une conception globale et articulée des évolutions nécessaires à l'école primaire. Au-delà de ces étapes nécessaires, il paraît important de ne pas négliger les discours des actrices et des acteurs pour qui EP21 « ne va pas assez loin ». Certaines directions d'établissement, coordinations pédagogiques, tout comme certains enseignants et certaines enseignantes aimeraient que les changements du système scolaire primaire soient plus conséquents et aillent bien au-delà de ce qui est déployé avec EP21, être des actrices et acteurs de l'innovation, au

¹⁷ Si dans une très grande majorité des cantons suisses les critères déterminants pour le passage au degré secondaire I sont l'acquisition des objectifs des plans d'études et les résultats des évaluations, cinq cantons s'appuient sur une évaluation holistique prenant en compte les recommandations du corps enseignant, ainsi qu'une discussion entre le corps enseignant, les parents et l'élève (CDIP, 2023). Quant aux disciplines retenues pour l'orientation vers le degré secondaire I en Suisse, elles varient d'un canton à l'autre. Cependant, certaines disciplines reviennent fréquemment dans les critères d'orientation, dont, en ordre croissant : les Mathématiques, les langues (Allemand et Français), les Sciences de la nature, les Sciences humaines et sociales et la moyenne générale. Certains cantons orientent provisoirement au terme du premier semestre de 8P, confirmant ou infirmant l'orientation au terme du deuxième semestre de 8P, avec pour certains cantons la prise en compte de disciplines complémentaires de la 7P.

quotidien. Au travers des diverses prises d'information récoltées durant l'année 2023, différentes thématiques ont émergé. Sans surprise, ces thématiques font en partie écho aux freins susmentionnés, comme limites systémiques à la mise en œuvre d'EP21. Certaines pistes renvoient à l'organisation des classes en simples, doubles ou multiples années de scolarité. Les avis sont contrastés, même si la recherche tend à mettre en avant les intérêts du multi-âge (Pasche Gossini, 2019) et que ce mode d'organisation est largement utilisé dans certains cantons alémaniques notamment. La question de l'école à mi-temps pour les 1P, comme c'est le cas dans le canton de Vaud, apparaît également dans les pistes évoquées. D'autres expriment leur intérêt pour une réflexion globale sur les pratiques évaluatives (tant les évaluations certificatives quotidiennes que les évaluations communes de 4P et 8P). Il s'agit de repenser un système d'évaluations qui fasse partie intégrante du processus d'enseignement-apprentissage avec des évaluations formatives, des auto-évaluations de la part des élèves et/ou des évaluations entre pairs pour ce qui concerne la classe, et des évaluations communes qui sont, elles aussi, au service du processus d'enseignement-apprentissage. L'enjeu est alors double : 1) déconstruire les représentations sociales autour des évaluations communes et 2) produire, au niveau institutionnel, des données basées sur les évaluations communes qui soient le plus utiles possible au travail en classe.

Ces quelques exemples tout comme les propos précédents soulignent la nécessité d'une articulation judicieuse entre la pérennisation des pratiques éducatives positives et l'innovation à travers des projets pilotes. Cette approche permettra d'éviter le risque de réformes à deux vitesses, en offrant stabilité et flexibilité, tout en impliquant activement tous les acteurs et toutes les actrices du système éducatif. ■

Références bibliographiques

- Bouchamma, Y. (2007). Construction de l'identité professionnelle. In C. Gohier (éd.), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement* (p. 233-255). Presses universitaires du Québec.
- Bovey, L., & Ramel, S. (2020). À côté de l'école : quelques enjeux des métiers du para/périscolaire. *Revue [petite] enfance*, 133, 15-24.
- Bronckart, J.-P. (2002). Le fonctionnement de la langue dans son contexte. *Archive ouverte UNIGE*. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:109902>
- Bulea Bronckart, E. (2022). De l'action sur la langue à la langue en action : une réflexion sur et à partir des manipulations syntaxiques. *Leseforum.ch*, 1, 22. <https://doi.org/10.58098/lffi/2022/1/754>
- Bulea Bronckart, E. (2014). Interprétation de l'agir et saisie des dimensions didactiques dans l'analyse des pratiques enseignantes. *SHS Web of Conferences*, 8, 883-900. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20140801251>
- Canady, R.L. & Rettig, M.D. (1995). *Block scheduling: A catalyst for change in high schools*. Eye on Education.
- CDIP (2023). *Enquête auprès des cantons 2021-2022 : Informations de base sur les systèmes cantonaux*. [\[Enquête auprès des cantons 2021/2022\] : Informations de base sur les systèmes cantonaux / CDIP/IDES \(edudoc.ch\)](#)
- CDIP (2022). *Passage au degré supérieur : instances, décision, critères*. <https://www.cdip.ch/fr/fr/systeme-educatif/organisation/enquete-aupres-des-cantons/passage-au-degre-superieur-instances-decision-criteres>
- Cecchini, E., Dutrevis, M., Guillely, E. (coord.), & Jaunin, A. (2023). *De la petite enfance à la première rentrée scolaire*. SRED.
- CIIP (2011). *Plan d'études romand (PER)*. <https://www.plandetudes.ch/web/guest/ZV22qrd8K>
- Clerc-Georgy, A., & Duval, S. (2020). *Les apprentissages fondateurs de la scolarité : enjeux et pratiques à la maternelle*. Chronique Sociale. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/4578>
- Clerc-Georgy, A., Martin, D., & Maire Sardi, B. (2020). Des usages du jeu dans une perspective didactique. In A. Clerc-Georgy & S. Duval (Eds.), *Les apprentissages fondateurs de la scolarité. Enjeux et pratiques à la maternelle* (pp. 33-51). Chronique Sociale. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/4581>
- DIP (2023). Enseignement. *EP21*. [EP21 | Site de l'enseignement - République et Canton de Genève](#)
- Duru-Bellat, M. (2015). Les compétences non académiques en question. *Formation et Emploi*, 130, 13-29.
- Dutrevis, M., Cecchini, A., & Ducrey, F. (2022). *Vivre la 1P. Regards croisés sur les difficultés de l'entrée en scolarité*. SRED.
- Gagnon, R., & Bulea Bronckart, E. (2017). Introduction. Comment former à l'enseignement de la grammaire ? In E. Bulea Bronckart & R. Gagnon (Eds.), *Former à l'enseignement de la grammaire* (pp. 9-20). Presses Universitaires du Septentrion. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/3457>
- Garnier, P. (2009). Préscolarisation ou scolarisation ? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle. *Revue Française de Pédagogie*, 169, 5-15.
- Gentaz, E. (2023). *Comment les émotions viennent aux enfants. Et pourquoi les compétences émotionnelles sont la clé de leur épanouissement et de leur réussite scolaire*. Nathan.
- Gremion, L., & Monney, C. (2021). *Rapport d'analyse des questionnements et dispositifs de réponse face aux situations de perturbation scolaire dans les cantons romands, récurrences, variations et propositions*. Rapport CIIP. CSRe. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/2992>

- Guilley, E., Valarino, I., Dutrévis, M., & Jendoubi, V. (2023). *La mise en œuvre du concordat de la pédagogie spécialisée à Genève : de la difficulté à changer de paradigme*. SRED.
- IRDP (2023). *Bulletins scolaires : appréciations non chiffrées et notes*. [Bulletins scolaires : appréciations non chiffrées et notes :: IRDP :: Institut de recherche et de documentation pédagogique](#)
- Lascoumes, P., & Le Galès, P. (2018). *Sociologie de l'action publique*. Armand Colin.
- Marcon, R.A. (2002). Moving up the grades: Relationship between preschool model and later school success. *Early Childhood Research and Practice*, 4. <http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/marcon.html>
- Maroy, C. (2005). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, 155, 11-11. <https://doi.org/10.4000/rfp.273>
- Ministère de l'Éducation Nationale de la jeunesse, des sports et des Jeux Olympiques et Paralympiques (2022). *L'Europe de l'éducation en chiffres 2022*. [L'Europe de l'éducation en chiffres 2022 | Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse, des Sports et des Jeux Olympiques et Paralympiques](#)
- Park, V., & Datnow, A. (2009). Co-constructing distributed leadership: District and school connections in data-driven decision-making. *School Leadership & Management* 29(5), 477-494. <https://doi.org/doi:10.1080/13632430903162541>
- Pellegrini, A.D., & Smith, P. (1998). The Development of Play During Childhood: Forms and Possible Functions. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 3, 51-57.
- Perrenoud, P. (2013). *Six façons éprouvées de faire échouer une réforme scolaire* [Colloque]. La profession enseignante au temps des réformes, Montréal, Canada. [Perrenoud - Six façons éprouvées de faire échouer une réforme scolaire \(unige.ch\)](#)
- Poekert, P. E. (2014). Teacher leadership and professional development: Examining links between two concepts central to school improvement. *Professional Development in Education*, 38(2), 169-188. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.657824>
- Progin, L., Letor, C., Etienne, R., & Pelletier, G. (2021). *Les directions d'établissement au cœur du changement. Pilotage, collaboration et accompagnement des équipes éducatives*. De Boeck Supérieur.
- Règlement de l'enseignement primaire (REP)*. (n.d.). <https://silgeneve.ch/legis/index.aspx>
- Reither, G. (1999). When there aren't enough hours in the day. *Momentum*, 30(2), 63-67.
- Reverdy, C., & Thibert, R. (2015). Le leadership des enseignants au cœur de l'établissement. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 104. [\(PDF\) Le leadership des enseignants au coeur de l'établissement \(researchgate.net\)](#)
- Sack, R.D. (1983). Human Territoriality: A Theory. *Annals of the Association of American Geographers*, 73(1), 55-74.
- Sander, D. (2016). *Psychologie des émotions*. Encyclopædia Universalis.
- Scharnhorst, H. (2018). *Les compétences transversales*. SEFRI.
- Schweinhart, L.J., & Weikart, D.P. (1997). The High/Scope Preschool Curriculum Comparison study through age. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(2), 117-143.
- Showell, J.L., & Graham Brown, C.G. (2018). Teacher Perceptions of School Culture after the Change from a Semester Schedule to a Trimester Schedule. *International Council of Professors of Educational Leadership (ICPEL)*, 12(2), 117-143.
- Stipek, D. J., Givvin, K., Salmon, J. M., & MacGyvers, V. L. (2001). Teacher's beliefs and practices related to mathematics instruction. *Teaching and teacher education*, 17(2), 213-226. [\(PDF\) Teachers' beliefs and practices related to mathematics instruction \(researchgate.net\)](#)
- Wettstein, J., Valarino, I., Mouad, R., & Dutrevis, M. (2023). *Indicateurs de la pédagogie spécialisée*. SRED.
- Winz, K. (2022). *La mise en œuvre d'une réforme structurelle en éducation : le cas de Neuchâtel*. Université de Genève. <https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:162091>

Annexes

Annexe 1. Évaluation de l'impact de la semestrialisation et de la discipline unique de Français sur les orientations au CO

Annexe 2. Normes de promotion au CO – Évaluation d'une discipline en remplacement du doublement de la note de Français

Annexe 1. Évaluation de l'impact de la semestrialisation et de la discipline unique de Français sur les orientations au CO

Après la mise en place de la semestrialisation et de la discipline unique de Français (regroupement du Français I et II), certaines inquiétudes concernant les orientations, et principalement le processus basé sur la logique de flux, ont émergé de la part des directions du CO et du primaire. Celles-ci peuvent être synthétisées autour de deux questions principales :

- 1) EP21 va-t-il entraîner des changements dans les flux au CO (R1, R2 et R3) ?
- 2) Y a-t-il un risque de discrimination plus important des notes en raison de la réduction du nombre de bulletins scolaires (discrimination de certaines populations d'élèves et caractère discriminatoire des notes) ?

Par ailleurs, le passage de deux notes distinctes de Français à une seule note re-questionne les critères de promotion au CO. Actuellement, l'orientation au CO est basée sur le doublement de la moyenne annuelle de Français ajouté à la moyenne annuelle de Mathématiques. Ce doublement de la moyenne annuelle de Français est interrogé. Les différentes analyses liées aux autres notes qui pourraient être incluses dans les critères de promotion au CO sont abordées dans l'Annexe 2.

Les flux au CO

Les interrogations liées aux flux au CO ont émergé durant le courant de l'année scolaire 2022-23. Prosaïquement, la question était de savoir s'il allait y avoir plus d'élèves dans les regroupements de R1, de R2 ou de R3 avec certains changements d'EP21 (note unique de Français et passage au semestre). Afin de pouvoir évaluer cette possibilité sans avoir accès aux notes de l'année en cours, nous avons mobilisé les notes trimestrielles de trois années récentes (2017, 2018 et 2021) et avons estimé la capacité prédictive du premier trimestre sur le statut de promotion au CO en comparaison au deuxième trimestre. Le postulat était que si le premier trimestre était un aussi bon prédicteur que le deuxième trimestre, dans ce cas, le semestre – l'entre-deux trimestres (entre le premier et le deuxième trimestre) – ne devrait pas changer de manière significative les orientations : c'est effectivement ce que suggéraient les premières analyses. D'autres analyses ont aussi été réalisées afin d'évaluer diverses pondérations du Français (entre le Français I et le Français II) et leur impact sur l'orientation. À nouveau, hormis les pondérations extrêmes, et ceci pour tout le corps enseignant, par exemple noter uniquement du Français I ou du Français II, laissait supposer peu de changement sur les orientations au CO.

Figure A1. Effectifs et ratios dans les différents regroupements au CO – Comparaison de plusieurs années

Années	Effectifs				Ratios		
	R1	R2	R3	Total	R1	R2	R3
2017	251	919	2'832	4'002	6%	23%	71%
2018	231	911	2'854	3'996	6%	23%	71%
2021	250	923	3'151	4'324	6%	21%	73%
2022	256	1'043	3'266	4'565	6%	23%	72%

N.B. Les « années » correspondent aux années scolaires 2017-18, 2018-19, 2021-22 et 2022-23.

L'année s'étant écoulée, nous avons obtenu les notes semestrielles de l'année 2022-23 et avons vérifié que les prédictions réalisées concordaient. Il apparaît que le passage au semestre n'a pas eu d'impact significatif sur les regroupements au CO. En effet, les ratios de 2022 sont identiques aux autres années pour le R1 ; quant au R2, les ratios sont identiques aux années 2017 et 2018 ; enfin, pour le R3, bien qu'il y ait une légère augmentation de l'effectif par rapport aux années 2017 et 2018, celle-ci est moins importante qu'en 2021.

La dimension discriminante des notes

Concernant la deuxième inquiétude, il est nécessaire de l'adresser selon deux approches différentes. Il s'agit tout d'abord de déterminer si les changements d'EP21 susmentionnés produisent des discriminations plus fortes envers certaines catégories sociales de la population, mais également de chercher à comprendre si les notes discriminent les élèves différemment que par le passé, en fonction de leurs compétences.

Comme mentionné dans de nombreux rapports du SRED (p. ex. les indicateurs de la pédagogie spécialisée, 2023), les élèves allophones, les garçons et les élèves issus de milieux modestes sont les plus concernés par des mesures de soutien, ainsi que des orientations en enseignement spécialisé ou dans les filières les moins exigeantes du CO. Forts de ce constat, il était nécessaire d'évaluer les conséquences d'EP21 sur ces populations d'élèves.

Pour cela, nous utilisons les variables de genre, de catégorie socioprofessionnelle (CSP) et d'allophonie dans un modèle de régression multiple en tant que variables explicatives de la moyenne des Mathématiques (*Figure A2*) ou de Français (*Figure A3*).

Figure A2. Régression : le genre, l'allophonie et le milieu social, quelle influence sur les résultats en Mathématiques

	Mathématiques			
	2017	2018	2021	2022
	(1)	(2)	(3)	(4)
(Intercept)	4.278***	4.271***	4.410***	4.310***
	(0.030)	(0.030)	(0.028)	(0.033)
genre	0.044**	0.000	-0.011	-0.016
	(0.014)	(0.014)	(0.014)	(0.016)
CSP	0.285***	0.307***	0.293***	0.297***
	(0.010)	(0.010)	(0.010)	(0.011)
Francophone	0.101***	0.113***	0.090***	0.117***
	(0.015)	(0.015)	(0.014)	(0.016)
Num.Obs.	11947	11787	12855	9093
R2	0.073	0.086	0.077	0.089
R2 Adj.	0.073	0.086	0.077	0.089
AIC	28234.4	27587.1	30122.9	20564.3
BIC	28271.4	27624.0	30160.2	20599.9
Log.Lik.	-14112.213	-13788.571	-15056.457	-10277.152
F	315.288	369.895	357.852	296.120
RMSE	0.79	0.78	0.78	0.75

+ p < 0.1, * p < 0.05, ** p < 0.01, *** p < 0.001

Figure A3. Régression : le genre, l'allophonie et le milieu social, quelle influence sur les résultats en Français

	Français			
	2017	2018	2021	2022
	(1)	(2)	(3)	(4)
(Intercept)	4.178***	4.195***	4.214***	4.116***
	(0.024)	(0.024)	(0.023)	(0.026)
genre	0.217***	0.224***	0.209***	0.210***
	(0.012)	(0.011)	(0.011)	(0.013)
CSP	0.214***	0.216***	0.220***	0.238***
	(0.009)	(0.008)	(0.008)	(0.009)
Francophone	0.178***	0.200***	0.170***	0.174***
	(0.013)	(0.012)	(0.012)	(0.013)
Num.Obs.	11789	11944	12904	9053
R2	0.107	0.122	0.113	0.129
R2 Adj.	0.106	0.122	0.113	0.128
AIC	23002.8	22543.1	24712.6	16611.3
BIC	23039.7	22580.0	24749.9	16646.8
Log.Lik.	-11496.395	-11266.525	-12351.289	-8300.640
F				445.805
RMSE	0.64	0.62	0.63	0.61

+ p < 0.1, * p < 0.05, ** p < 0.01, *** p < 0.001

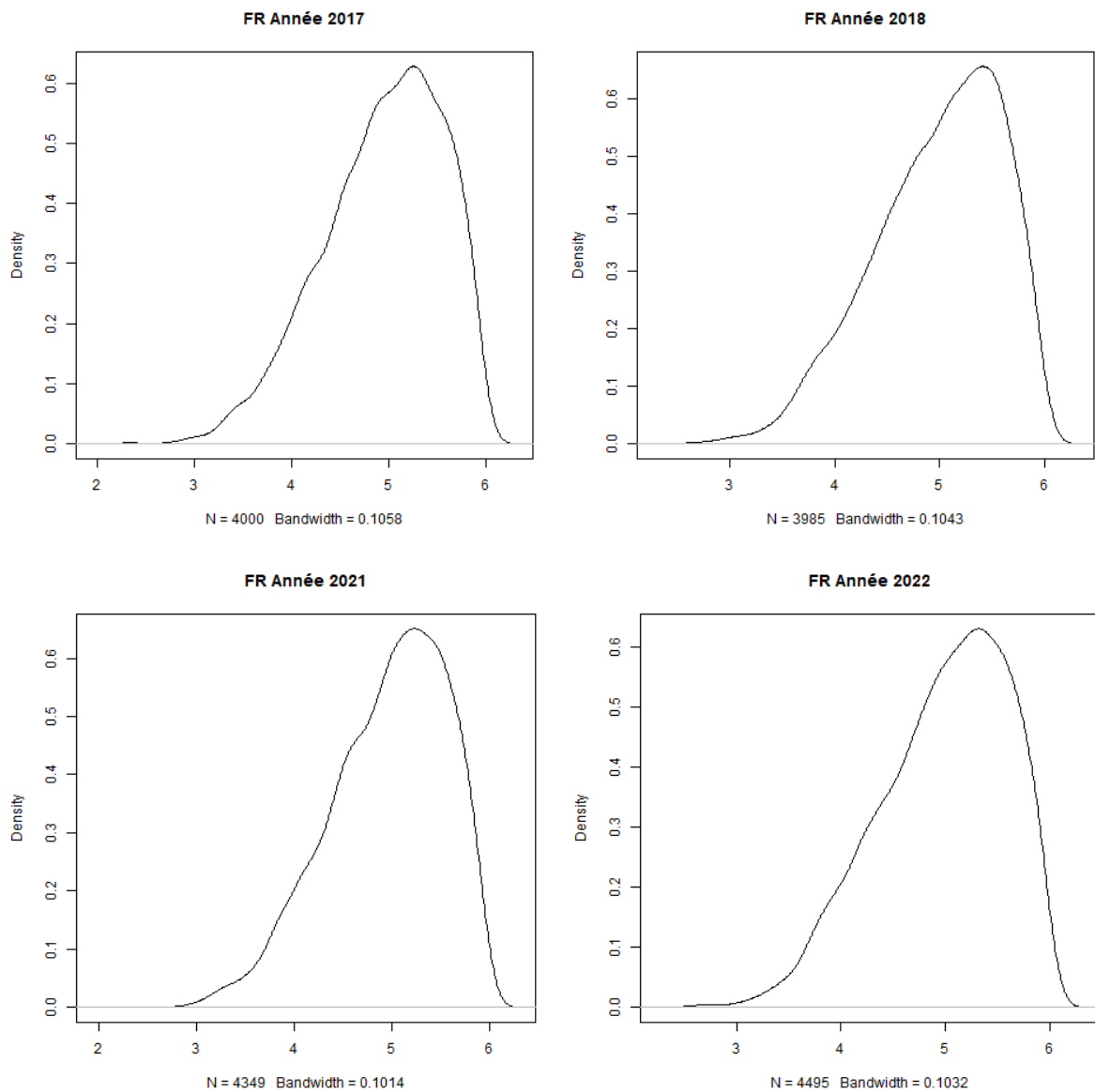
N.B. Les notes de Français I et de Français II sont agrégées (50/50) afin de pouvoir comparer la note de Français unique (2022) aux notes de Français I et II (2017, 2018 et 2021).

Les régressions montrent que les variables utilisées restent des facteurs explicatifs significatifs des résultats en Français et en Mathématiques (hormis pour le genre et les Mathématiques pour trois années sur quatre). Néanmoins, le risque majeur aurait été de voir toutes ces variables devenir des facteurs plus importants en comparaison aux années précédentes. Comme les tableaux le montrent, les coefficients de l'année 2022 sont souvent entre certaines valeurs d'autres années. Néanmoins, deux coefficients sont au-dessus, pour « être francophone » et les Mathématiques, et pour la CSP et le Français. Par exemple, le coefficient pour le genre est de 0.210 dans la régression sur la note de Français. Ce coefficient est plus haut que pour l'année 2021 (0.209), mais plus bas que pour l'année 2017 (0.217) et 2018 (0.224). Cela signifie que pour les années 2017 et 2018, le genre était un facteur plus important pour expliquer la note de Français qu'en 2022, mais qu'en 2021, ce facteur était encore moins important¹⁸. Pour le dire autrement, EP21 n'a pas réussi à rendre les notes moins prédites par les caractéristiques de ces élèves, mais EP21 n'a pas aggravé la situation.

Quant à la deuxième approche, elle interroge le caractère discriminatoire des notes en fonction des compétences des élèves. Le postulat est le suivant : les notes suivent une distribution normale plutôt qu'une distribution binomiale (deux cloches) ou une quelconque autre distribution. En effet, les notes reflètent théoriquement l'atteinte des objectifs des élèves. Une majorité d'entre eux atteint ces objectifs, une minorité les atteint largement et une autre minorité ne les atteint pas. Ainsi, en suivant ce postulat, les notes devraient suivre une distribution dite « en cloche ». En observant une distribution binomiale, nous sommes confrontés à la mesure continue des compétences d'une moitié d'élèves qui n'atteint pas les compétences et d'une autre moitié qui les atteint.

¹⁸ Note technique : la fiabilité d'un prédicteur est déterminée par la *p-value*, probabilité d'observer un échantillon tel que celui-ci en comparaison d'un tirage au hasard. Cette valeur est, pour toutes les années, très significative pour la CSP ($p < 0.001$). Cela signifie que par exemple la CSP est une très bonne variable explicative des notes en Français. Si les *p-values* n'étaient pas les mêmes, il ne serait pas pertinent de comparer les coefficients, car cela supposerait que des variations importantes au sein de ces groupes existent. Ainsi un coefficient plus élevé en l'absence de significativité ou avec une moindre significativité doit être considéré avec précaution. Par ailleurs, la valeur du R², c'est-à-dire la valeur prédictive de l'ensemble du modèle, est plus élevée pour 2022 que pour les années précédentes ; cet effet est expliqué en partie par la taille de l'échantillon, plus faible que pour les autres années (2017 à 2021 : nombre d'élèves * 3 trimestres, 2022 : nombre d'élèves * 2 semestres), mais aussi par la prédictibilité de la variable CSP. Une comparaison des années sans prendre en compte la CSP donne systématiquement des R² plus faibles pour 2022 pour le Français comparé aux autres années. Cela suggère que comparé aux autres années, l'allophonie et le genre expliquent moins les notes de Français en 2022, mais la CSP plus.

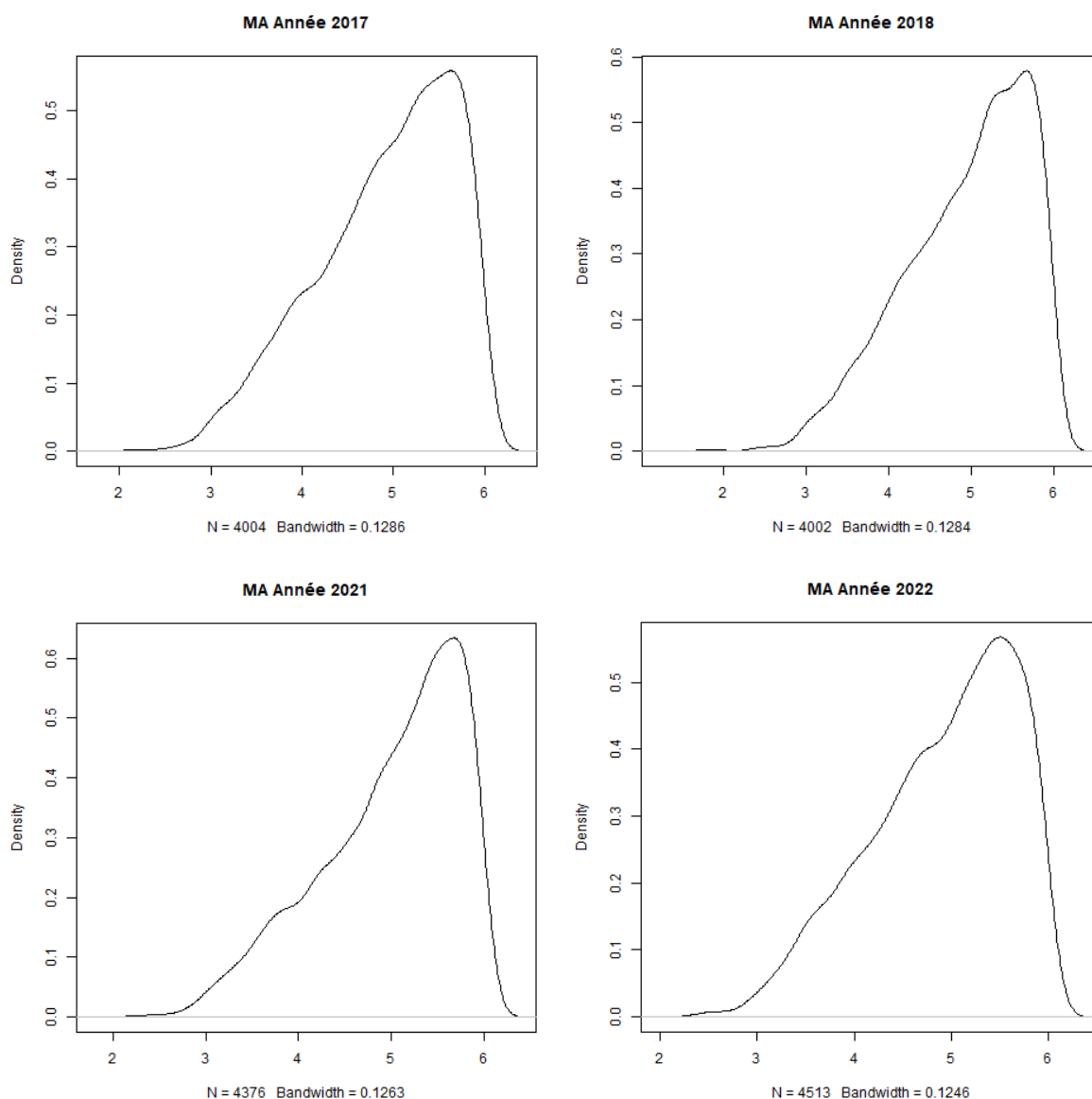
Figures A4 à A7. Distribution des notes des élèves en Français – 2017, 2018, 2021 et 2022



N.B. Ces figures illustrent les distributions des notes annuelles en Français I et Français II agrégées pour les années 2017, 2018 et 2021, ainsi que les notes annuelles de Français (discipline unique) pour l'année 2022.

Les distributions des notes en Français ne sont manifestement pas différentes les unes des autres. Elles ont toutes des distributions normales avec une légère « queue » plus importante à gauche (« *negative skewness* »). Ainsi de manière générale, la moyenne la plus répandue est proche de 5. Par conséquent, une majorité des élèves a des notes entre 4 et 6 et quelques élèves ont des notes en-dessous de 4.

Figures A8 à A11. Distribution des notes des élèves en Mathématiques – 2017, 2018, 2021 et 2022



N.B. Ces figures reproduisent les analyses effectuées précédemment pour le Français, cette fois-ci pour les Mathématiques.

Comme pour les analyses effectuées pour le Français, les distributions des notes en Mathématiques sont similaires d'une année à une autre. Elles ont à nouveau unanimement des distributions normales avec une « queue » cette fois-ci plus importante à gauche (« *negative skewness* »). La moyenne la plus répandue est également supérieure à 5. Par conséquent, une majorité d'élèves a des notes entre 4 et 6 et quelques élèves ont des notes en-dessous de 4.

Des analyses par trimestre et par semestre ont aussi été effectuées, avec des résultats similaires. Précisons que seules les notes annuelles ont été analysées, étant donné que l'orientation au CO s'effectue sur ces dernières.

Conclusion

Les différentes analyses (flux au CO et caractère discriminatoire des notes) ne montrent pas de changements significatifs depuis l'arrivée d'EP21. Ceci n'est pas étonnant : il est important de mentionner que les changements de pratiques prennent du temps à s'instaurer. Ces analyses permettent simplement de s'assurer que la mise en œuvre d'EP21 ne péjore pas le niveau des élèves. Il faudra par contre plusieurs années pour estimer les effets réels d'EP21 sur l'apprentissage des élèves.

Annexe 2. Normes de promotion au CO – Évaluation d'une discipline en remplacement du doublement de la note de Français

La mise en place du Français en tant que discipline unique dans le projet EP21 a ouvert la possibilité de repenser les normes de promotion au CO. Avant EP21, la note de Français I et celle de Français II étaient comptabilisées pour l'orientation au CO. Au moment des choix pour la mise en œuvre d'EP21 et dans l'attente de la votation sur la réforme du CO finalement rejetée, l'option prise de manière provisoire a été d'utiliser à double la note de Français et la note de Mathématiques avec les critères suivants :

- R1 : $\geq 3 + 9$ pts sur les trois notes ;
- R2 : $\geq 3.5 + 11.5$ pts sur les trois notes ;
- R3 : $\geq 4 + 14$ pts sur les trois notes.

Désormais, avec le Français en tant que discipline unique, il y a une opportunité de valoriser une autre ou d'autres disciplines. Se pose désormais la question de quelle(s) discipline(s) devrai(en)t remplacer la note doublée de Français, de sorte que les normes de promotions soient : la note de Français, la note de Mathématiques et une note d'une autre discipline ou de plusieurs disciplines. Ces questionnements sont apparus dans le courant de l'année 2022-23.

Au-delà des considérations institutionnelles¹⁹ concernant le choix des disciplines à valoriser, d'autres enjeux sont à considérer. Un premier enjeu est de considérer une discipline dont les variations annuelles ou au cours de l'année ne sont pas trop importantes, au risque d'avoir des mesures – les notes – qui ne reflètent pas précisément les compétences des élèves. En effet, on postule ici que les savoirs sont plutôt cumulatifs et que de ce fait, les notes des élèves ne devraient pas connaître des variations, à la baisse puis à la hausse, trop importantes ou l'inverse. Effectivement, des variations en continu, à la hausse ou à la baisse, suggèrent que respectivement, soit les compétences des élèves augmentent plus rapidement que le niveau attendu, soit le contraire (en cas de baisse continue). Une variation discontinue suggère une inadéquation entre niveau attendu et compétences des élèves : ainsi les évaluations sont parfois « trop » compliquées pour les élèves et parfois « pas assez ». Il est aussi possible qu'elles n'arrivent pas à mesurer avec suffisamment de précision les compétences des élèves et ont donc une part stochastique. Cette différence entre mesure et compétence est normale, car il est difficile d'avoir une adéquation parfaite entre mesure de compétence et compétence. Voilà pourquoi le degré de variation importe davantage. Celui-ci ne devrait pas être trop conséquent, d'autant plus si les variations ne suivent pas une tendance linéaire (baisse continue ou hausse continue).

Un deuxième enjeu est d'avoir une discipline dont l'attestation des compétences – les notes – suit une distribution normale. Cet enjeu interroge le caractère discriminatoire des notes. En effet, les notes devraient suivre une distribution normale (« en cloche »), plutôt qu'une distribution discontinue (p. ex. une distribution binomiale). Ainsi, une majorité des élèves atteint les compétences attendues, une minorité ne les atteint pas et une autre minorité les atteint largement. Bien qu'il soit souhaitable que tous les élèves atteignent les compétences attendues, le système d'orientation au CO est fondé sur une sélection des élèves en fonction des compétences ; sélection qui impose cette distribution d'atteinte des compétences. Si la distribution des notes est discontinue, cela sous-entendrait (en fonction du seuil de réussite) qu'une moitié des élèves atteint largement les compétences et une autre moitié ne les atteint pas. Une telle distribution suggérerait que la pratique pédagogique (p. ex. peu ou pas de différenciation pédagogique) ou les compétences visées ne sont adaptées qu'à une partie des élèves (p. ex. les compétences demandées sont trop élevées) et non pas à l'ensemble des élèves.

Un troisième enjeu est de considérer une note qui n'accentue pas le caractère discriminatoire des notes, non pas cette fois-ci en fonction des compétences des élèves, mais de leurs caractéristiques sociales. En effet, de nombreux rapports du SRED (Denecker et al., 2023 ; Wettstein et al., 2023) montrent l'influence de facteurs sociaux tels que le genre, la catégorie socioprofessionnelle (CSP) ou l'allophonie sur les compétences des élèves ou leur réussite scolaire. Dès lors, remplacer l'une des notes de Français par une autre discipline ne devrait pas se faire au profit d'une note discriminant encore davantage ces populations d'élèves.

¹⁹ Ce choix est loin d'être anodin, puisqu'il témoigne de l'importance que l'école accorde à certains savoirs et compétences. Les disciplines évaluées et utilisées comme critères de promotion ou d'orientation bénéficient d'une reconnaissance plus forte, que ce soit par l'institution ou par les élèves et les familles.

Un quatrième enjeu est de considérer une discipline dont la moyenne générale est proche de la discipline que l'on souhaite remplacer (une fois le Français). Cet enjeu est néanmoins uniquement pertinent si l'on souhaite maintenir les mêmes flux au CO et les critères actuels de promotion en nombre de points à atteindre pour chaque regroupement (9, 11.5 ou 14 points) ou en moyenne minimale dans chacune des disciplines (≥ 3 , ≥ 3.5 , ≥ 4).

Dans les sections suivantes, les différentes disciplines seront abordées de manière comparative en regard des différents enjeux présentés ici. Par ailleurs, la moyenne des quatre disciplines (moyenne générale) non prises en compte pour l'instant – à savoir l'Allemand, l'Anglais, l'Histoire-Géographie-Citoyenneté (HGC) et les Sciences de la nature (SN) – est aussi évaluée.

Les variations inter- et intra-année

Afin de pouvoir qualifier les variations au cours de l'année des notes des élèves, il est nécessaire d'avoir un ou plusieurs points de référence. Ceux-ci sont les notes actuellement prises en considération pour l'orientation au CO : le Français (anciennement I et II) et les Mathématiques. Ils donnent les marges hautes et basses acceptables (car déjà admises) de variation au cours de l'année et entre les différentes années.

Les interrogations concernant les normes de promotion ont émergé au cours de l'année 2022-23. Le passage au semestre était acté, mais les notes semestrielles n'étaient pas encore disponibles. Dès lors, les analyses sur les variations portent sur des notes au trimestre. Par ailleurs, il reste plus pertinent de faire les analyses au trimestre, car cela permet d'observer dans l'année trois temps au lieu de deux.

Les *Figures A12, A13 et A14* montrent des régressions linéaires multiples des moyennes des élèves en Français I, Français II et en Mathématiques en utilisant comme variables explicatives (i) le trimestre, soit de manière continue (1, 2, 3), soit de manière indépendante (trimestre 1 comparé au trimestre 2, puis comparé au trimestre 3), et (ii) la variabilité année de la même manière (continue et indépendante).

Figure A12. Régression : les trimestres et les années, leurs influences sur les résultats en Français I

	(1)	(2)	(3)
(Intercept)	5.067***	-0.702	5.005***
	(0.009)	(4.070)	(0.008)
Trimestre	-0.018***	-0.018***	
	(0.004)	(0.004)	
Annee		0.003	
		(0.002)	
as.factor(Trimestre)2			0.040***
			(0.009)
as.factor(Trimestre)3			-0.036***
			(0.008)
as.factor(Annee)2018			0.047***
			(0.009)
as.factor(Annee)2021			0.025**
			(0.008)
Num.Obs.	37454	37454	37454
R2	0.000	0.001	0.003
R2 Adj.	0.000	0.000	0.003
AIC	76328.7	76328.7	76242.0
BIC	76354.3	76362.8	76293.2
RMSE	0.67	0.67	0.67

+ p < 0.1, * p < 0.05, ** p < 0.01, *** p < 0.001

Figure A13. Régression : les trimestres et les années, leurs influences sur les résultats en Français II

	(1)	(2)	(3)
(Intercept)	5.062***	0.074	4.945***
	(0.010)	(4.466)	(0.009)
Trimestre	-0.086***	-0.086***	
	(0.005)	(0.005)	
Annee		0.002	
		(0.002)	
as.factor(Trimestre)2			-0.025**
			(0.009)
as.factor(Trimestre)3			-0.173***
			(0.009)
as.factor(Annee)2018			0.016+
			(0.010)
as.factor(Annee)2021			0.014
			(0.009)
Num.Obs.	37438	37438	37438
R2	0.009	0.009	0.011
R2 Adj.	0.009	0.009	0.011
AIC	83524.4	83525.1	83468.9
BIC	83549.9	83559.2	83520.1
RMSE	0.74	0.74	0.74

+ p < 0.1, * p < 0.05, ** p < 0.01, *** p < 0.001

Figure A14. Régression : les trimestres et les années, leurs influences sur les résultats en Mathématiques

	(1)	(2)	(3)
(Intercept)	5.119***	-32.377***	5.002***
	(0.011)	(4.913)	(0.009)
Trimestre	-0.088***	-0.088***	
	(0.005)	(0.005)	
Annee		0.019***	
		(0.002)	
as.factor(Trimestre)2			-0.115***
			(0.010)
as.factor(Trimestre)3			-0.176***
			(0.010)
as.factor(Annee)2018			0.030**
			(0.010)
as.factor(Annee)2021			0.078***
			(0.010)
Num.Obs.	37569	37569	37569
R2	0.008	0.009	0.010
R2 Adj.	0.008	0.009	0.010
AIC	91079.7	91023.6	91017.2
BIC	91105.3	91057.7	91068.4
RMSE	0.81	0.81	0.81

+ p < 0.1, * p < 0.05, ** p < 0.01, *** p < 0.001

N.B. L'année de référence pour les situations « indépendantes » est 2017.

Les résultats indiquent que la variation interannuelle la plus importante est pour les Mathématiques en 2021 (0.078). Il reste cependant important de noter que cette année était particulière en raison du COVID-19. Néanmoins, il s'agira surtout de comparer les mêmes années et trimestres pour chaque discipline, afin de neutraliser ces biais.

La plus grande variation intra-annuelle est pour les Mathématiques au trimestre 3 (-0.176). Cette donnée montre que les variations intra-annuelles sont plus grandes que les variations interannuelles. Par ailleurs, ces modèles de régression incluent simultanément les années et les trimestres dans la liste des variables explicatives. Ainsi, la variation observée au trimestre 3 ne peut pas être le résultat de variations annuelles²⁰.

De plus, alors que le Français II et les Mathématiques suivent des tendances descendantes au cours de l'année (double coefficient négatif supposant que les attentes augmentent plus rapidement que les compétences des élèves), le Français I connaît des variations à la hausse et à la baisse. Néanmoins, comme mentionné en introduction, ces variations sont relativement faibles. Il s'agit avant tout de les considérer comme des points de référence pour évaluer les autres disciplines.

Les *Figures A15 à A19* reproduisent les analyses des figures précédentes, mais pour les autres disciplines : Allemand, Anglais, HGC, SN, ainsi que la moyenne de ces quatre disciplines.

Figure A15. Régression : les trimestres et les années, leurs influences sur les résultats en Allemand

	(1)	(2)	(3)
(Intercept)	4.989***	19.381***	4.928***
	(0.010)	(4.707)	(0.009)
Trimestre	-0.057***	-0.057***	
	(0.005)	(0.005)	
Annee		-0.007**	
		(0.002)	
as.factor(Trimestre)2			0.016
			(0.010)
as.factor(Trimestre)3			-0.114***
			(0.010)
as.factor(Annee)2018			-0.025*
			(0.010)
as.factor(Annee)2021			-0.034***
			(0.010)
Num.Obs.	37368	37368	37368
R2	0.004	0.004	0.006
R2 Adj.	0.004	0.004	0.006
AIC	87001.6	86994.3	86921.3
BIC	87027.2	87028.4	86972.5
RMSE	0.77	0.77	0.77

+ p < 0.1, * p < 0.05, ** p < 0.01, *** p < 0.001

Figure A16. Régression : les trimestres et les années, leurs influences sur les résultats en Anglais

	(1)	(2)	(3)
(Intercept)	5.356***	-62.355***	5.172***
	(0.010)	(4.595)	(0.009)
Trimestre	-0.114***	-0.114***	
	(0.005)	(0.005)	
Annee		0.034***	
		(0.002)	
as.factor(Trimestre)2			-0.144***
			(0.009)
as.factor(Trimestre)3			-0.227***
			(0.010)
as.factor(Annee)2018			0.085***
			(0.010)
as.factor(Annee)2021			0.150***
			(0.010)
Num.Obs.	37607	37607	37607
R2	0.014	0.020	0.021
R2 Adj.	0.014	0.020	0.021
AIC	87328.8	87120.3	87082.1
BIC	87354.4	87154.5	87133.3
RMSE	0.77	0.77	0.77

+ p < 0.1, * p < 0.05, ** p < 0.01, *** p < 0.001

Figure A17. Régression : les trimestres et les années, leurs influences sur les résultats en HGC

	(1)	(2)	(3)
(Intercept)	4.980***	-57.023***	4.918***
	(0.012)	(4.994)	(0.010)
Trimestre	0.014**	0.014**	
	(0.005)	(0.005)	
Annee		0.031***	
		(0.002)	
as.factor(Trimestre)2			0.027*
			(0.011)
as.factor(Trimestre)3			0.028**
			(0.011)
as.factor(Annee)2018			0.073***
			(0.011)
as.factor(Annee)2021			0.136***
			(0.010)
Num.Obs.	37357	37357	37357
R2	0.000	0.004	0.005
R2 Adj.	0.000	0.004	0.005
AIC	92221.4	92072.3	92057.4
BIC	92247.0	92106.5	92108.6
RMSE	0.83	0.83	0.83

+ p < 0.1, * p < 0.05, ** p < 0.01, *** p < 0.001

N.B. L'année de référence pour les situations « indépendantes » est 2017.

²⁰ Des interactions sont possibles entre certaines années et certains trimestres, empêchant de conclure à une absence totale de valeur explicative des années pour les trimestres. Il est ainsi possible qu'un trimestre, une année donnée, ait des valeurs extrêmes biaisant les coefficients, mais cette hypothèse est en partie contrôlée par les variables binaires des années.

Figure A18. Régression : les trimestres et les années, leurs influences sur les résultats en Sciences de la nature (SN)

	(1)	(2)	(3)
(Intercept)	5.112***	-39.908***	5.074***
	(0.011)	(4.789)	(0.009)
Trimestre	0.014**	0.014**	
	(0.005)	(0.005)	
Annee		0.022***	
		(0.002)	
as.factor(Trimestre)2			0.024*
			(0.010)
as.factor(Trimestre)3			0.029**
			(0.010)
as.factor(Annee)2018			0.048***
			(0.010)
as.factor(Annee)2021			0.097***
			(0.010)
Num.Obs.	37466	37466	37466
R2	0.000	0.003	0.003
R2 Adj.	0.000	0.003	0.003
AIC	88966.6	88880.7	88876.9
BIC	88992.1	88914.9	88928.1
RMSE	0.79	0.79	0.79

+ p < 0.1, * p < 0.05, ** p < 0.01, *** p < 0.001

Figure A19. Régression : les trimestres et les années, leurs influences sur la moyenne des quatre disciplines

	(1)	(2)	(3)
(Intercept)	4.840***	-38.436***	4.885***
	(0.007)	(3.070)	(0.007)
Trimestre	0.001	0.000	
	(0.003)	(0.003)	
Annee		0.021***	
		(0.002)	
as.factor(Trimestre)2			-0.007
			(0.007)
as.factor(Trimestre)3			-0.002
			(0.006)
as.factor(Annee)2018			-0.156***
			(0.007)
as.factor(Annee)2021			0.020**
			(0.007)
Num.Obs.	64147	64147	64147
R2	0.000	0.003	0.014
R2 Adj.	0.000	0.003	0.014
AIC	131558.9	131363.3	130687.1
BIC	131586.1	131399.6	130741.6
RMSE	0.67	0.67	0.67

+ p < 0.1, * p < 0.05, ** p < 0.01, *** p < 0.001

N.B. L'année de référence pour les situations « indépendantes » est 2017.

Les différentes analyses montrent l'hétérogénéité des variations entre les disciplines. Ainsi, seul l'Allemand montre une faible variabilité annuelle. Les autres disciplines ont toutes, une année donnée, connu une variation plus importante.

En revanche, alors que l'Allemand et l'Anglais ont des variations importantes chaque trimestre, ce n'est pas le cas pour l'HGC et les SN, ni pour la moyenne de ces quatre disciplines. En effet, celles-ci affichent également moins de variations au trimestre que le Français ou les Mathématiques. Il est important de mentionner que, lié à un effet mécanique, la moyenne des disciplines aura tendance, sur le long terme, à avoir de plus faibles variations que les disciplines prises séparément.

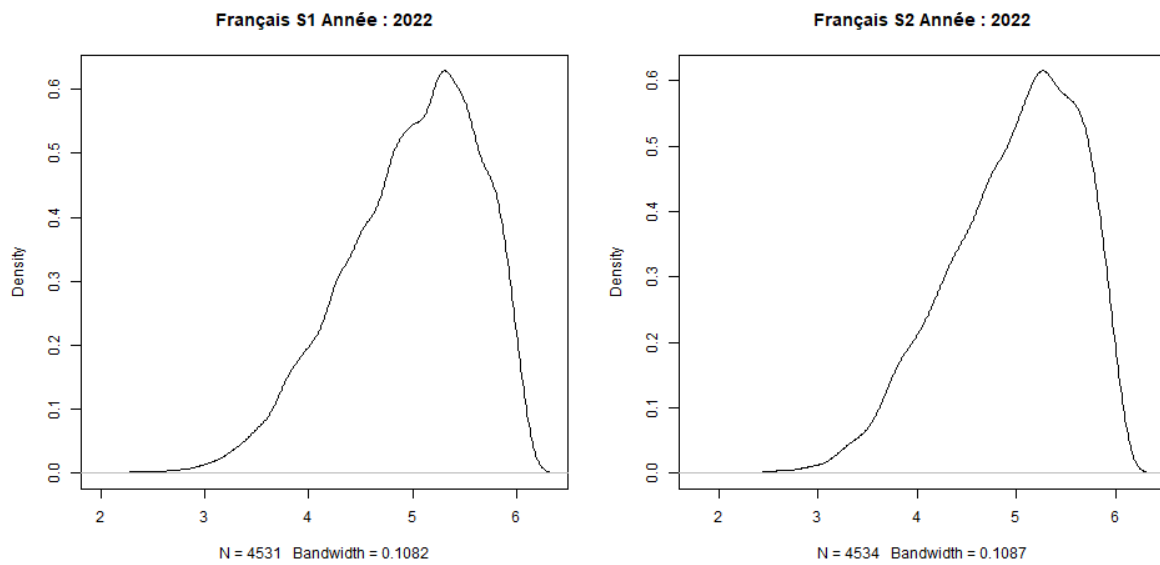
Finalement, l'Allemand est aussi la seule discipline à avoir une variation à la hausse, puis à la baisse au cours de l'année. Par ailleurs, les variations sont plus importantes que pour le Français I et peuvent être délétères pour les orientations au CO. En effet, la majorité des élèves ont tendance à augmenter leur moyenne en Allemand au deuxième trimestre, puis à la baisser assez fortement au troisième trimestre. En prenant en compte l'Allemand dans les normes de promotion au CO, ils et elles pourraient être orientés dans un certain regroupement au deuxième trimestre, puis à nouveau dans un autre regroupement à exigence plus faible au troisième trimestre.

Distribution des notes et discrimination des compétences des élèves

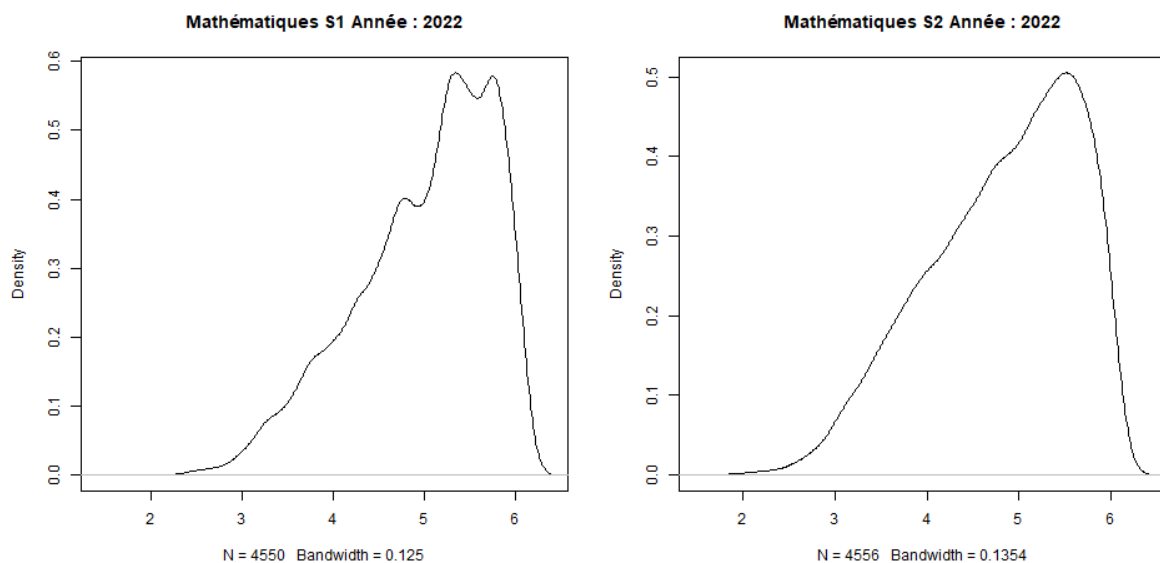
À nouveau, afin d'évaluer les autres disciplines en remplacement d'une note de Français, il est nécessaire de connaître la distribution des notes de Français et de Mathématiques en tant que point de référence.

Les *Figures A20 à A23* montrent les distributions semestrielles du Français, puis des Mathématiques pour l'année scolaire 2022-23.

Figures A20 et A21. Distribution des notes en Français en 2022-23 – Semestres 1 et 2



Figures A22 et A23. Distribution des notes en Mathématiques en 2022-23 – Semestres 1 et 2

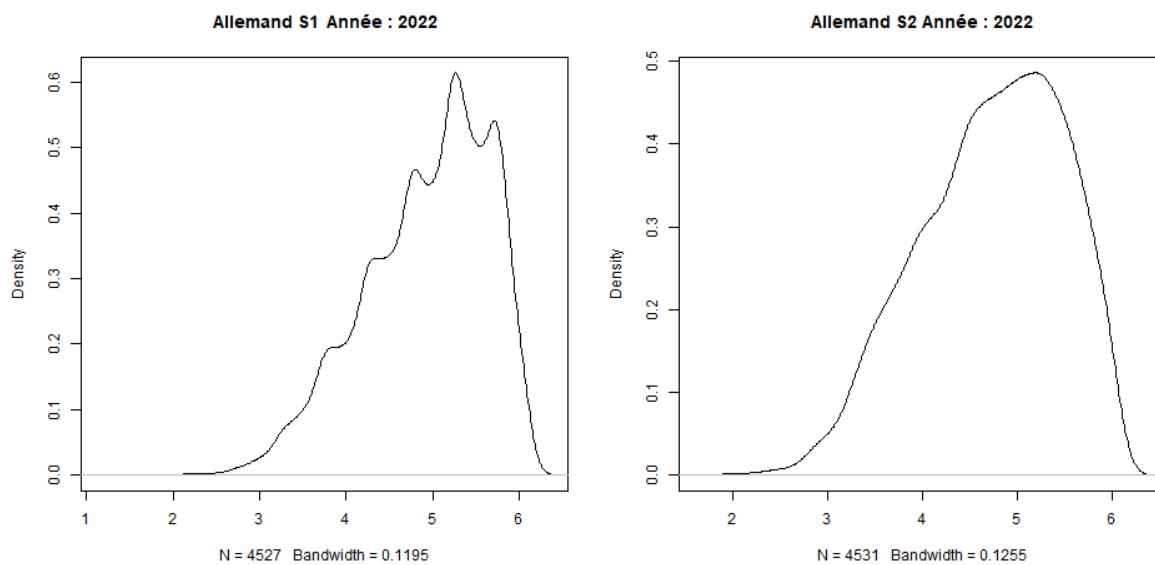


Comme le montrent ces analyses, les notes suivent une distribution proche de la normale avec une queue à gauche plus importante (« *negative skewness* »). Ainsi, la majorité des élèves a plus que la moyenne (environ 5), ils et elles ont pour la plupart entre 4 et 6, et une minorité se situe en-dessous de 4.

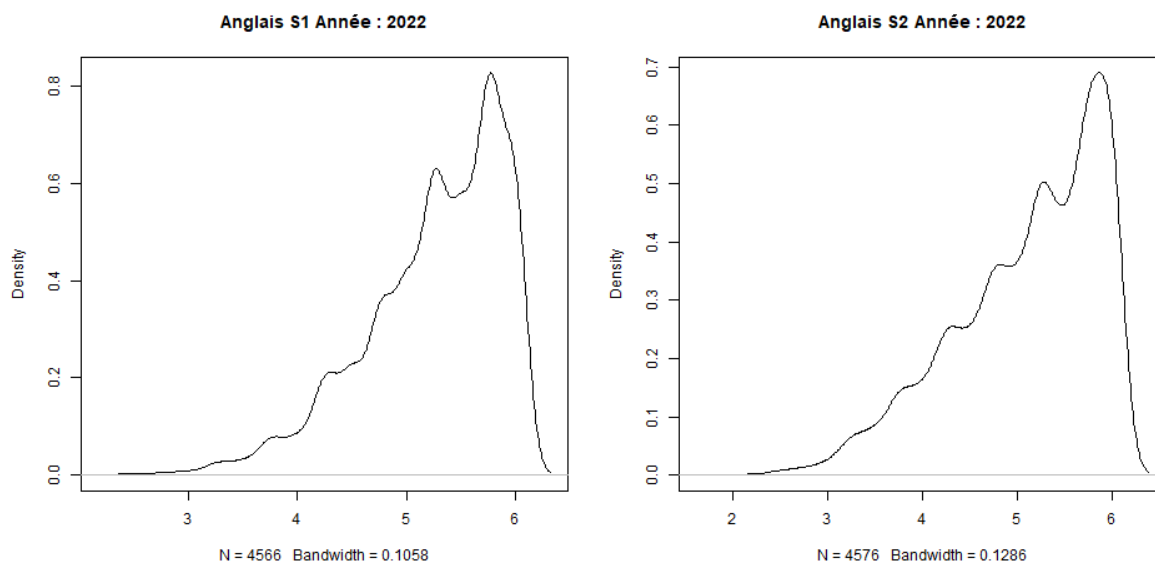
Bien que toutes les distributions soient semblables, les Mathématiques pour le semestre 1 ont une distribution relativement discontinue. Il s'agit probablement d'un « effet enseignant », interrogeant l'adéquation entre évaluation des compétences et compétences des élèves, à moins de postuler des compétences à acquérir plus discontinues au premier semestre en comparaison au deuxième semestre, ce qui est difficilement falsifiable.

Les Figures A24 à A33 reproduisent les analyses des figures précédentes, mais pour les autres disciplines : Allemand, Anglais, HGC, SN, ainsi que la moyenne de ces quatre disciplines.

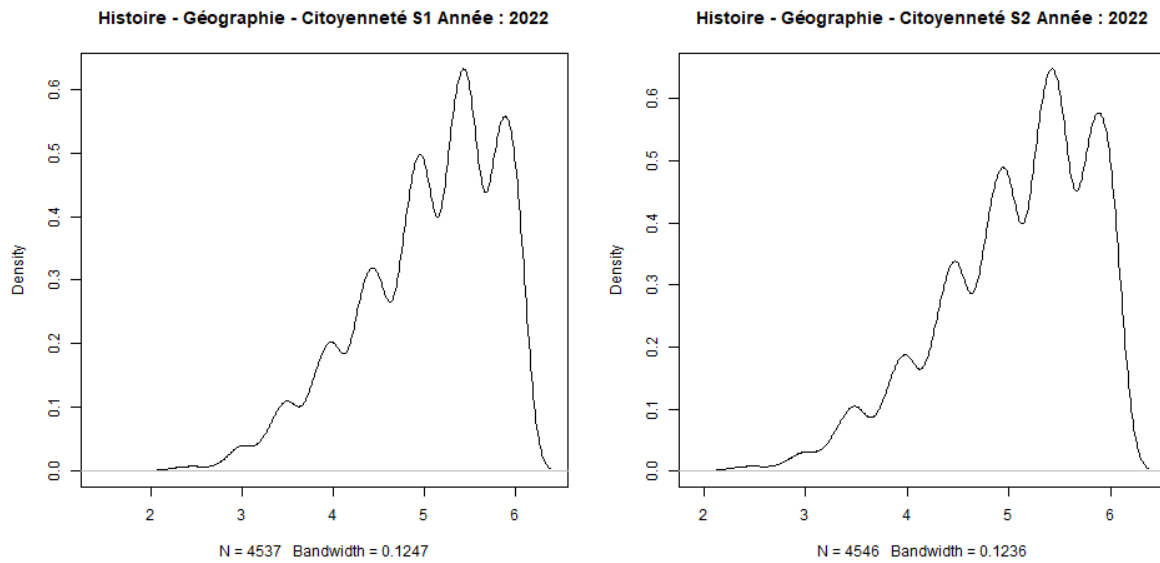
Figures A24 et A25. Distribution des notes en Allemand en 2022-23 – Semestres 1 et 2



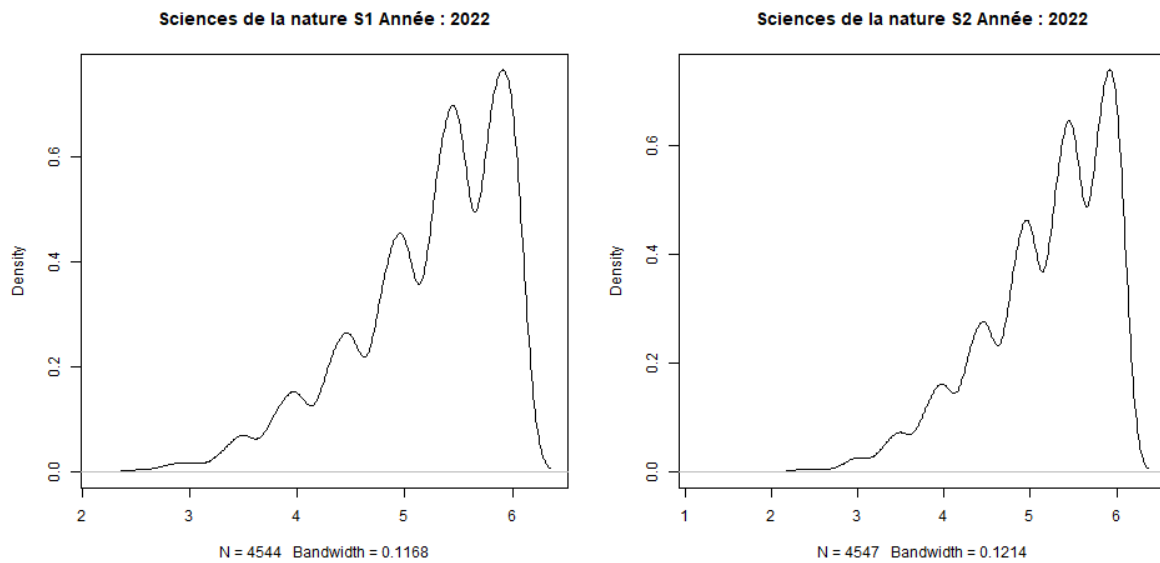
Figures A26 et A27. Distribution des notes en Anglais en 2022-23 – Semestres 1 et 2



Figures A28 et A29. Distribution des notes en HGC en 2022-23 – Semestres 1 et 2



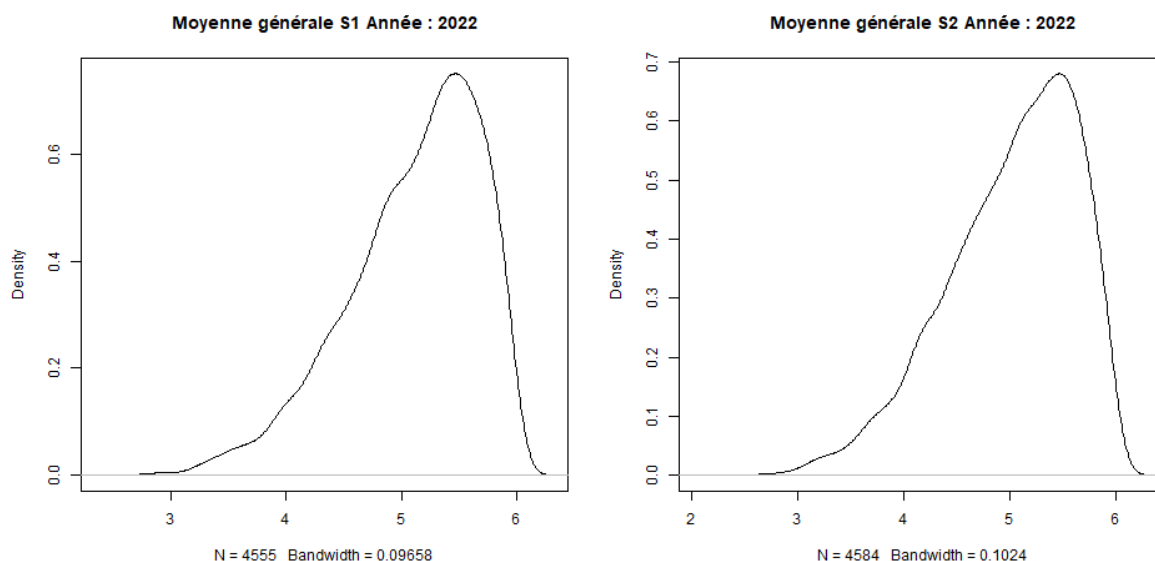
Figures A30 et A31. Distribution des notes en SN en 2022-23 – Semestres 1 et 2



De manière générale, les distributions des notes peuvent paraître plus discontinues que pour les disciplines du Français et des Mathématiques. Deux éléments peuvent expliquer ces différences. D'une part, les disciplines étudiées ici (deux périodes chacune) occupent un temps scolaire nettement moindre que le Français (sept périodes) ou les Mathématiques (six périodes). Par ailleurs, le nombre de Travaux significatifs (TS) est moindre pour les SN et pour l'HGC (2 TS) que les autres disciplines (3 TS)²¹. Ces deux éléments suggèrent que les compétences sont moins souvent évaluées, ce qui influence mécaniquement la distribution et la rend moins continue.

²¹ <https://www.ge.ch/document/11430/telecharger>

Figures A32 et A33. Distribution des notes de la moyenne générale des quatre disciplines en 2022-23 – Semestres 1 et 2



La moyenne générale a, quant à elle, une distribution plus continue. En effet, le fait que ce soit une moyenne de quatre disciplines est équivalent à plus de périodes sur temps scolaire et plus d'évaluation des compétences. Il en résulte ainsi une distribution bien plus continue.

Pragmatiquement, cela suggère que si une autre discipline – l'une des quatre proposées – était comptabilisée pour les normes de promotions au CO, l'évaluation des compétences de ces élèves (autrement dit les notes) pourrait ne pas refléter aussi bien leurs compétences. Autrement dit, l'orientation au CO est impactée, étant donné qu'un ou une élève échouant à un TS pourrait ne pas avoir l'occasion de se rattraper, tandis qu'un ou qu'une élève étant évalué ou évaluée sur une compétence qu'il ou elle maîtrise parfaitement ne nécessitera pas de l'occasion de se rattraper. Ces analyses ne sont pas pour autant réhabilitoires pour ces quatre disciplines, puisqu'il est possible qu'en décidant d'intégrer l'une de ces quatre disciplines dans les critères de promotion au CO, le corps enseignant change ses pratiques et évalue plus souvent les compétences des élèves. Néanmoins, il est important de noter que la moyenne générale suit une distribution normale et est de ce fait une bonne alternative pour remplacer la note de Français retirée.

Discrimination des profils d'élèves

En raison du constat, de nombreuses fois réitéré, que les élèves avec certains profils sociaux (genre, CSP ou allophonie) obtiennent de moins bons résultats scolaires, il est nécessaire que le remplacement de la note de Français n'accroisse pas davantage cette discrimination.

La *Figure A34* montre la valeur explicative des caractéristiques sociales mentionnées sur les notes des élèves. La première colonne évalue le Français alors que les autres colonnes évaluent les alternatives au Français.

Figure A34. Régression : le genre, la CSP et la langue parlée (francophone), leurs influences sur les résultats dans les différentes disciplines

	Français	Allemand	Anglais	HGC	Sciences	Moyenne
(Intercept)	4.116***	3.957***	4.481***	4.392***	4.575***	4.351***
	(0.026)	(0.031)	(0.030)	(0.032)	(0.030)	(0.025)
genre	0.210***	0.233***	0.207***	0.108***	0.111***	0.167***
	(0.013)	(0.015)	(0.014)	(0.015)	(0.014)	(0.012)
CSP	0.238***	0.270***	0.241***	0.218***	0.194***	0.230***
	(0.009)	(0.011)	(0.010)	(0.011)	(0.010)	(0.008)
Francophone	0.174***	0.040**	-0.105***	0.152***	0.153***	0.057***
	(0.013)	(0.015)	(0.015)	(0.016)	(0.015)	(0.012)
Num.Obs.	9053	9047	9129	9071	9080	9126
R2	0.129	0.096	0.077	0.068	0.065	0.104
R2 Adj.	0.128	0.096	0.077	0.068	0.065	0.103
AIC	16611.3	19314.2	18920.5	19907.3	19023.5	15538.4
BIC	16646.8	19349.8	18956.1	19942.8	19059.1	15574.0
Log.Lik.	-8300.640	-9652.124	-9455.230	-9948.628	-9506.766	-7764.208
F	445.805					351.355
RMSE	0.61	0.70	0.68	0.72	0.69	0.57

+ p < 0.1, * p < 0.05, ** p < 0.01, *** p < 0.001

Ces analyses montrent des variations selon la discipline évaluée. En effet, alors que l'Allemand a tendance à être plus variable selon le genre et la CSP que le Français, les résultats dans cette discipline varient moins selon l'allophonie. La discipline de l'Anglais est quant à elle plus variable selon la CSP que selon le genre ou l'allophonie. Pour l'allophonie, le coefficient est même négatif, ce qui suggère que les allophones obtiennent en moyenne de meilleures moyennes que les francophones en Anglais.

En revanche, l'HGC, les SN et la moyenne des quatre disciplines sont toutes les trois moins marquées par les variables sociales que le Français. La différence est tantôt minime (p. ex. entre la moyenne générale et le Français pour la CSP), tantôt importante (p. ex. à nouveau entre le Français et la moyenne générale, mais pour l'allophonie).

Dans les grandes lignes, cela sous-entend que si le choix était porté sur l'Allemand ou l'Anglais, cela n'aggraverait pas de manière globale la situation pour les élèves à risque, sur la base de certains facteurs sociaux. En revanche l'HGC, les SN ou la moyenne générale permettraient de diminuer légèrement l'influence des facteurs sociaux.

Moyenne générale et impact sur les flux au CO

Cette dernière partie analyse l'enjeu des flux au CO en fonction des moyennes annuelles des disciplines. Comme mentionné, cet enjeu est pertinent dès l'instant où l'on souhaite minimiser les proportions d'élèves dans les regroupements au CO et ceci en conservant les critères de promotion en nombre de points (9, 11.5 ou 14) ou de moyenne supérieure au référentiel (≥ 3 , > 3.5 ou ≥ 4).

La Figure A35 illustre les moyennes annuelles de chaque discipline ainsi que la moyenne générale (Allemand, Anglais, HGC et SN), ainsi que la variation par rapport au Français.

Figure A35. Moyenne annuelle et variation par rapport au Français de toutes les disciplines et pour la moyenne des quatre disciplines – Année 2022-23

	Français	Mathématiques	Allemand	Histoire Géographie Citoyenneté	Moyenne générale	Anglais	Sciences de la nature
Année scolaire 2022-23	4.98	4.91	4.83	5.05	5.06	5.18	5.19
Variation par rapport au Français	–	-0.07	-0.14	0.07	0.09	0.21	0.22

Les statistiques ci-dessus montrent que les variations vont de -0.14 à 0.21 . De manière simplifiée, prendre une discipline dont la variation est négative tendrait à augmenter l'orientation des élèves dans les regroupements à exigence plus faible (R1) et inversement, prendre une discipline dont la variation est positive augmenterait l'orientation des élèves dans les regroupements plus exigeants (R3). Par ailleurs, plus une variation est importante, plus l'impact sur les regroupements devrait être important. Ainsi, l'Anglais et les SN devraient avoir plus d'impact que l'HGC ou la moyenne générale. Dès lors, si l'objectif est de ne pas avoir trop de variations dans les proportions d'élèves pour chaque regroupement, il est préférable de sélectionner l'HGC ou la moyenne générale.

Conclusion

Les différents enjeux présents dans ce document constituent une base de réflexion pour remplacer une note de Français par une autre discipline ou une moyenne de plusieurs disciplines. Il faut toutefois garder à l'esprit que d'autres enjeux, qui n'auraient pas été abordés ici, peuvent être à considérer. Par ailleurs, il est toujours possible d'étendre les analyses, notamment à d'autres années, voire à d'autres combinaisons de disciplines (p. ex. HGC et SN ou Allemand et Anglais, plutôt que HGC, SN, Anglais et Allemand). Ainsi, cela sous-entend que bien que les analyses constituent une base de réflexion, elles ne sont pas exhaustives, si tant est que cela soit réalisable.

Finalement, l'ensemble des analyses suggère que la moyenne des quatre disciplines est la meilleure option au remplacement d'une note de Français. Les options suivantes seraient l'HGC et les SN, puis l'Anglais et finalement l'Allemand si l'on souhaite répondre au mieux aux enjeux analysés dans ce document.

