

Zeitschrift: Bildungspolitik : Jahrbuch d. Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren = Politique de l'éducation = Politica dell'educazione

Band: 61/1975-62/1976 (1977)

Artikel: Les expériences pilotes de réforme vaudoise

Autor: Barbay, Fernand / Bourgeois, Claude / Michaud, Georges

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-62483>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 23.02.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Les expériences pilotes de réforme vaudoise

Fernand Barbay, Claude Bourgeois, Georges Michaud, James Rochat

1. Introduction

Un peu d'histoire

Parmi les reproches qu'on adressait autrefois à l'école figurait souvent l'accusation d'immobilisme et de retard sur la vie: «L'école, entendait-on dire, prépare les enfants d'aujourd'hui à la société de demain dans un cadre et par des moyens d'hier; les maîtres transmettent le savoir qu'ils ont reçu au temps de leur jeunesse et ils se dégagent mal des méthodes en usage dans leurs classes d'alors...» Il faut reconnaître que ce genre de griefs a été longtemps mérité et que, jusqu'à la fin de la deuxième guerre mondiale, l'école en général – et pas seulement en Suisse – avait de la peine à s'arracher à ses structures traditionnelles et à évoluer autrement que par ajustements de détail et inflexions discrètes.

Mais depuis quelque vingt ou trente ans la situation a complètement changé et, dans le domaine scolaire comme dans tant d'autres, s'est fait sentir un besoin de renouvellement qui s'est traduit par l'étude et la mise en place de réformes de tous genres. Le canton de Vaud n'a pas échappé à ce mouvement général et, en 1956 déjà, il introduisait une première réforme qui ne touchait, à l'époque, que l'enseignement secondaire et dont un des buts était, par la suppression des obstacles financiers, d'ouvrir l'accès aux études d'un plus grand nombre d'enfants issus des diverses couches de la population.

Dès 1960, le canton s'est engagé dans l'étude d'une réforme de l'ensemble de l'école vaudoise. Une vaste commission extra-parlementaire, dite «commission des quarante» à cause du nombre de ses membres, a élaboré un projet de réorganisation qui a été consigné dans un rapport paru en 1964. Des principes y étaient énoncés, des objectifs précisés et des structures scolaires esquissées qui, à vrai dire, n'apportaient pas de changements fondamentaux à la situation actuelle. Toutefois – et cela est intéressant dans le cadre du présent article sur les zones pilotes – c'est à la suite d'un vœu exprimé dans ce rapport qu'en 1965 le Grand Conseil a décidé de modifier un article des lois sur l'instruction publique primaire et secondaire afin de permettre des expériences en matière de réforme scolaire. Cette décision a été reprise et précisée en janvier 1971 par la votation d'un décret autorisant le Conseil d'Etat à prescrire un essai d'application de la réforme de l'école dans une ou plusieurs zones pilotes à désigner d'entente avec les communes intéressées.

A ce moment-là, il ne s'agissait plus des propositions de la commission des quarante, mais de nouveaux projets élaborés par un Conseil de la réforme et de la planification scolaires, généralement désigné par le sigle CREPS, institué en 1967 et précisément chargé de reprendre et pousser plus avant les études de la commission antérieure.

Motifs d'une réforme scolaire

Qu'il s'agit des travaux de la commission extra-parlementaire ou de ceux, ultérieurs, du CREPS, les motifs appelés à justifier la nécessité d'une refonte des institutions scolaires étaient nombreux et divers:

D'ordre général d'abord, – et ce sont ceux-là mêmes qui ont été invoqués dans tous les pays qui ont procédé à des réformes: mutations intervenues dans les structures de la société, développement de l'économie, évolution des conditions de travail et des connaissances dans tous les secteurs de l'activité humaine, multiplication des moyens de communication de masse, ... mais aussi progrès de la pédagogie et croissance des besoins dans le domaine de l'éducation, recherches en psychologie de l'enfance, désir d'offrir aux élèves un enseignement plus individualisé tout en contribuant à l'éveil de leur sens social, importance accrue accordée au problème de l'orientation... et la liste est loin d'être épuisée;

D'ordre particulier ensuite – et ceux-ci sont liés au système scolaire vaudois qui souffre de quelques défauts reconnus:

- sélection précoce des éléments considérés comme les plus doués. L'entrée au collège se fait après trois ans d'école primaire et aucun autre Etat au monde ne sélectionne les élèves en vue de l'enseignement secondaire à un âge aussi tendre; or on sait combien il est difficile de trouver des critères permettant de prédire à coup sûr la carrière scolaire d'enfants de 9 à 10 ans;
- cloisonnement vertical et difficulté de passage d'une voie de formation à l'autre: les grandes différences entre les programmes et le rythme de travail rendent très difficiles le passage d'un type d'études à un autre, surtout dans le sens descendant. Il se crée ainsi un sentiment de hiérarchie qui, aux yeux des élèves et de l'opinion publique, dévalorise les écoles ou les sections les moins poussées au profit de celles qu'on croit les plus «nobles»;
- rigidité des conditions d'admission et de promotion: l'importance accordée aux notes et aux moyennes confère une grande rigueur aux conditions d'admission et de promotion et entraîne un nombre élevé d'échecs. Les critères de sélection sont le plus souvent négatifs et les enfants à développement lent qui ne s'adaptent pas à tel type d'étude ou de programme ont de la peine à rattraper leur retard et à rétablir leur situation.

Il importe toutefois, pour éviter tout malentendu, de redire ici ce qui a déjà été affirmé à maintes reprises, à savoir que ces insuffisances ou ces défauts sont ceux d'un système et que ni la qualité du corps enseignant passé et actuel ni la valeur de son travail ne sont le moins du monde en cause.

Objectifs généraux des projets de réforme

Jusqu'à ces dernières décades, l'école s'était donné pour mission d'apporter au plus grand nombre le minimum raisonnable de connaissances nécessaires et elle tirait de ses rangs une minorité d'éléments bien doués pour pousser leur formation. Dans une perspective nouvelle et pour tenir compte des éléments d'appréciation critiques relevés plus haut, les responsables des projets de réforme vaudois se sont attachés à l'étude d'un système scolaire qui, sans se désintéresser du sort des plus doués, vise essentiellement la promotion de tous; un système qui, comme ils l'ont écrit dans un premier rapport au Grand Conseil, «s'adapte aux élèves, les prenne en charge, les oriente et, tout en laissant la liberté de choix, les aide à trouver la voie qui leur convient le mieux; un système qui soit donc assez souple pour tenir compte de leur personnalité et pour leur permettre de s'épanouir selon leurs aptitudes et leurs intérêts réels, selon leur rythme de travail aussi car il y a des enfants lents qui ne sont pas moins valables que les rapides ou les précoces». Cela étant et tels qu'ils vont être brièvement rappelés ci-dessous, les objectifs généraux de l'enseignement mettent l'accent sur la responsabilité de l'école à l'égard de l'enfant et du développement des pouvoirs qui lui sont propres. Mais ils n'en oublient pas pour autant que l'enfant devra vivre dans une société où le travail en équipe joue un rôle de plus en plus grand; de là, également, pour l'école, la tâche d'éveiller en lui le sens de la solidarité et l'aptitude à collaborer à une tâche collective.

Les trois objectifs généraux assignés à l'école ont été formulés dans les termes suivants au début du rapport déjà cité que le CREPS a rédigé à l'intention du Grand Conseil vaudois en 1970:

- 1) par l'exercice conjugué de toutes ses facultés, faire acquérir à l'enfant des connaissances, des moyens d'action, ainsi que des instruments de compréhension;
- 2) mettre chaque enfant en mesure de se connaître selon son originalité propre et de développer une personnalité autonome;
- 3) éveiller le sens de la solidarité en engageant l'enfant dans des activités pratiques et intellectuelles effectuées en équipe.

Ce n'est pas le lieu ici – ni le sujet de cet article – de commenter les principes énoncés; il suffit de préciser que c'est en partant de ces «objectifs généraux de l'enseignement», dont la définition ne doit pas être considérée comme une simple déclaration formelle, que les études ont été poussées dans deux directions: élaboration de modèles

de structures d'une part, recherche de méthodes et de programmes appropriés de l'autre.

Buts des expériences pilotes

Aussitôt que le CREPS eut acquis la conviction qu'il avait poussé assez loin ses études préliminaires en vue de l'élaboration de nouvelles structures, il jugea nécessaire de soumettre ses projets à ce qu'on pourrait appeler une «vérification sur le terrain». Il savait que la plupart des pays d'Europe qui avaient introduit ou projetaient une réforme de leurs institutions scolaires avaient procédé ou procéderaient à des expérimentations partielles avant toute généralisation et désirait que le canton de Vaud s'engageât également dans cette voie. Il était certes conscient des limites de telles mesures, en particulier de la difficulté qu'il y avait à établir des comparaisons scientifiquement objectives entre deux systèmes dans le but de prouver la supériorité de l'un par rapport à l'autre. Ce n'est qu'à long terme en effet qu'un jugement peut être porté sur la valeur ou l'efficacité de quelque système scolaire que ce soit. Il n'en estimait pas moins indispensable de procéder aux contrôles qu'il proposait et, dans le rapport de 1970 auquel nous nous sommes déjà référé, justifiait son point de vue de la façon suivante: «On pourra s'assurer, dans la réalité d'un fonctionnement, que l'application de la structure proposée est réalisable; cela permettra de mettre au point, dans le concret, l'organisation, tant matérielle que pédagogique, du système nouveau, ainsi que de mettre à l'épreuve, dans le cadre des structures, de nouvelles méthodes, des techniques et des moyens d'enseignement renouvelés, des relations maîtres-élèves adaptées aux objectifs généraux tels qu'ils ont été définis.»

Il s'agissait donc de mettre les structures envisagées pendant quelques années à l'épreuve des faits et c'était là le but assigné aux expériences menées dans les zones pilotes de Rolle et de Vevey dont nous allons parler maintenant.

2. Zone d'expérience de Rolle

Par arrêté du 30 juin 1971, le Conseil d'Etat vaudois désigne le district de Rolle comme première zone d'expérience de réforme de structure scolaire, et cela essentiellement pour les raisons suivantes:

accord des Autorités de toutes les Communes concernées;

accord du corps enseignant;

conditions géographiques favorables, qui rendent relativement aisés par exemple le transport des élèves;

existence à Rolle, chef-lieu du district, d'un complexe scolaire neuf et bien aménagé.

L'expérience débute en avril 1972. Sont admis à cette date, sans examens, en 4^e R (première année de la zone pilote), tous les élèves du district qui terminent leur 3^e année en classe primaire, à la seule condition qu'ils soient régulièrement promus de 3^e en 4^e. Cette première «volée» compte 92 élèves, répartis dans 4 classes. En août 1973 entre la deuxième «volée»; en 1974, la troisième; en 1975, la quatrième.

A ce jour, la zone d'expérience de Rolle compte donc:

- 4 classes de 4^e R, enfants âgés de 10–11 ans;
- 4 classes de 5^e R, enfants âgés de 11–12 ans;
- 4 classes de 6^e R, enfants âgés de 12–13 ans;
- 4 classes de 7^e R, enfants âgés de 13–14 ans;
- 4 classes de 8^e R, enfants âgés de 14–15 ans.

L'effectif total est de 447 élèves, soit environ 90 par «volée», ou 22 par classe. Le 48,8% de nos élèves viennent des Communes «foraines». Toutes les classes pilotes sont centralisées à Rolle.

Structure de l'école dans la zone d'expérience

Il est indispensable, préalablement à la description de la structure, de définir les notions de «cours à niveaux au sens strict» et de «cours d'aptitudes».

«Cours à niveaux au sens strict.» Pour une discipline donnée, les élèves sont groupés en fonction de leurs aptitudes pour cette discipline et constituent donc une classe homogène. «Les groupes de niveaux ont en commun un programme de base, dont les articulations sont strictement synchronisées, et en fonction duquel s'opèrent les transferts; mais ce programme est enrichi dans les groupes où il est assimilé le plus rapidement, étant entendu que cet enrichissement doit être conçu de telle sorte qu'il n'empêche pas sur les séquences ultérieures de l'enseignement.»¹

«Cours d'aptitudes.» «Ils sont organisés selon le même principe que les cours à niveaux. Toutefois, des programmes différents (impliquant des méthodes différentes) sont élaborés pour chacun des groupes d'aptitudes.»¹

Les élèves d'une «volée» sont répartis en trois cours à niveaux différents, ce qui implique: 1 classe de niveau I; 2 classes de niveau II; 1 classe de niveau III. Ils sont par contre répartis en 4 cours d'aptitudes différents, à savoir: 1 classe de cours d'aptitudes I; 1 classe de cours II A; 1 classe de cours II B; 1 classe de cours III. Si l'effectif le justifie, il peut y avoir 2 classes de cours II B.

La zone de Rolle a été chargée d'expérimenter un projet d'école globale intégrée et différenciée, d'où la structure actuelle suivante.

¹ = Définitions extraites du lexique accompagnant le rapport du Conseil d'Etat au Grand Conseil sur les expériences de réforme de l'école vaudoise du 21 mars 1975.

4^e R

Les élèves sont groupés dans des classes hétérogènes et reçoivent ensemble l'enseignement de toutes les disciplines, quelles que soient leurs aptitudes individuelles. Toutefois, par différenciation interne, certains élèves reçoivent les enrichissements, les compléments qu'ils désirent.

5^e R

Même structure qu'en 4^e R, sauf pour l'enseignement de l'allemand (qui a débuté en 4^e R déjà), et qui est donné par cours à niveaux au sens strict dès la 5^e R.

6^e R

Chaque élève appartient à une classe de base hétérogène. Les disciplines sont réparties en 4 catégories.

a) Disciplines fondamentales enseignées

- par cours à niveaux au sens strict pour le français (technique et littéraire) et les mathématiques;
- par cours d'aptitudes pour l'allemand. L'expérience a en effet montré qu'il est vain de poursuivre l'enseignement par cours à niveaux au delà d'un an: à ce moment, les enrichissements qu'ont reçus les élèves du niveau I, et dans une moindre mesure ceux du niveau II, constituent un véritable programme supplémentaire.

L'enseignement de l'histoire est donné dans le cadre des groupes tels qu'ils sont constitués pour l'enseignement du français.

b) Trois options, dont les élèves doivent obligatoirement choisir une, sont offertes:

- option A sciences appliquées, 4 heures hebdomadaires;
option B latin, 5 heures hebdomadaires;
option C italien, 4 heures hebdomadaires.

Le choix des parents est guidé par le conseil d'orientation du maître de classe, conseil fondé sur les résultats aux tests psycho-techniques, sur les résultats scolaires, sur le comportement de l'élève.

c) Des options «libres» sont proposées: histoire biblique; sports divers; groupe de danses populaires; «Petit Chœur du Collège».

d) Les disciplines suivantes sont enseignées en classes hétérogènes: sciences naturelles, géographie, gymnastique, dessin, musique, travaux manuels.

7^e R

Comme en 6^e R, chaque élève appartient à une classe de base hétérogène. Les disciplines sont réparties en 5 catégories:

- a) Français—allemand—mathématiques—histoire sont enseignés par cours d'aptitudes.
- b) Des huit groupes d'options qui lui sont proposés, l'élève choisit un, sur la base du conseil d'orientation donné par le groupe des maîtres de classe.

Chaque groupe d'options «obligatoires» compte 8 heures hebdomadaires (9 heures pour le groupe 1).

Ces groupes sont les suivants

groupe 1,	option latine:	latin—anglais;
groupe 2,	option moderne:	anglais—italien;
groupe 3,	option mathématiques—sciences:	mathématiques—sciences—anglais;
groupe 4,	option commerciale type A:	anglais—branches commerciales—travaux manuels;
groupe 5,	option technique type A:	mathématiques—sciences—anglais (de niveau II)—travaux manuels;
groupe 6,	option technique type B:	mathématiques—sciences (de niveau II)—dessin technique—travaux manuels;
groupe 7,	option commerciale de type B:	branches commerciales (de niveau II)—dactylographie—travaux manuels;
groupe 8,	option «Economie familiale»:	économie familiale—travaux manuels—dactylographie.

Les groupes d'options 1, 2, 3, 4 recouvrent les options de type pré gymnasial, les groupes 5, 6, 7, 8 celles qui préparent aux écoles professionnelles, aux apprentissages.

L'option 8 est réservée aux filles.

- c) Sciences naturelles et géographie sont enseignées dans le cadre des groupes d'options: le groupe d'options 3 a par exemple les sciences au niveau le plus élevé; les groupes 1 et 2 ont les sciences au niveau II.
- d) Options «libres»: histoire biblique—sports divers—groupe de danses populaires—«Petit Chœur du Collège».
- e) Dessin, musique, gymnastique sont enseignés en classes hétérogènes.

Remarques relatives à l'institution des cours à niveaux et des cours d'aptitudes

L'avantage essentiel des cours à niveaux au sens strict est la possibilité qu'ils offrent à chaque élève durant un an, et même davantage, de «se placer», pour une discipline donnée, au niveau qui correspond le mieux à ses aptitudes pour la discipline considérée. Durant une année en effet, à six reprises, soit à la fin de chacune des périodes scolaires, il a l'occasion de changer de niveaux. Pour que les niveaux jouent leur rôle, il faut que la perméabilité entre eux soit assurée dans

les deux sens. Les statistiques que nous avons établies depuis le début de l'expérience à ce sujet montrent que cette perméabilité existe dans le sens ascendant et dans le sens descendant à peu près en égale proportion. Elle est forte au début de l'année pour diminuer ensuite graduellement. En moyenne, le nombre des passages est de 8 par période et par discipline, ce qui correspond au 10% des élèves. On constate que, si les passages sont beaucoup plus rares dès que les cours à niveaux sont devenus des cours d'aptitudes, ils subsistent néanmoins et sont plus faciles à réaliser, dans le sens ascendant, que le passage d'une section générale à une section mathématiques–sciences d'un Collège traditionnel.

On aurait pu craindre que le morcellement de l'unité «classe» qui résulte de l'introduction des niveaux ne détruise «l'esprit de classe». En fait se crée un «esprit de volée», qui se substitue à «l'esprit de classe».

Appréciation du travail des élèves

Dans les trois premières classes de l'expérience (4^e R, 5^e R, 6^e R), les maîtres utilisent, pour juger les travaux des élèves, non des notes chiffrées, mais des appréciations. Il ne s'agit pas de classer l'élève par rapport à ses camarades, mais bien de le situer en fonction de l'objectif fixé par le maître, objectif que l'élève a atteint, n'a qu'imparfaitement atteint, n'a pas atteint. Le maître dispose ainsi de quatre appréciations: bon – assez bon – à la limite – insuffisant. Ce système nous a donné satisfaction et n'a en rien nui au travail normal des élèves.

Dès la 7^e R, à notre requête, le Département a rétabli un système de cotation chiffrée, parce que nos élèves, au sortir de la zone d'expérience, qu'ils poursuivent leurs études au Gymnase ou qu'ils entrent en apprentissage, seront jugés à l'aide de notes: il était donc indispensable de les accoutumer à ce système assez tôt.

Remarques générales

Aucun bilan de l'expérience n'a encore été établi, pour autant qu'il soit possible scientifiquement d'en établir un. Les quelques remarques qui suivent sont donc essentiellement dictées par les constatations que le directeur a pu faire jour après jour.

D'une façon générale, les parents de nos élèves sont contents du système, et il serait difficile de leur faire accepter un retour à la structure traditionnelle.

La structure d'école globale intégrée et différenciée que nous expérimentons paraît bien adaptée à une école de dimension moyenne, comptant des «volées» de 80 à 90 élèves. Elle serait applicable sans peine à des «volées» plus petites: 40 à 60 élèves.

Cette structure, qui implique l'introduction de cours à niveaux, de cours d'aptitudes, d'options diverses, fait que l'enseignement est donné à des classes très homogènes; mais, comme d'autre part elle assure une grande perméabilité, elle ne présente pas les inconvénients qu'entraîne une sélection précoce et irréversible. Elle permet une sélection plus fine des élèves, puisque cette sélection s'opère, non en fonction d'une moyenne interdisciplinaire, mais par discipline. Elle donne à chaque élève la possibilité de développer au maximum ses aptitudes particulières, sans qu'il soit arrêté dans sa progression par les difficultés qu'il éprouve dans une autre discipline.

Un autre avantage de la nouvelle structure est qu'elle implique la cohabitation de tous les élèves; à quelque niveau qu'ils appartiennent, quelque option qu'ils aient choisie. Tous utilisent les mêmes locaux, les mêmes appareils. On évite ainsi le paradoxe de mettre le matériel pédagogique le plus perfectionné à la disposition des seuls élèves doués, qui en fait sont ceux qui en ont le moins besoin.

La collaboration entre maîtres est indispensable pour permettre la progression parallèle des élèves dans le système des cours à niveaux. Cela ne signifie pas pour autant que tous les maîtres soient tenus d'appliquer telle ou telle méthode qui leur serait imposée. L'essentiel est que le maître atteigne l'objectif fixé dans le temps imparti. Il peut pour ce faire utiliser des voies diverses, qui tiennent à sa personnalité d'une part, au type d'élèves qui lui sont confiés de l'autre.

L'inconvénient momentané peut-être, mais sérieux, de l'expérience de réforme de structure est d'ordre administratif: il est difficile par exemple d'établir un horaire, en raison des multiples possibilités qui sont offertes aux élèves d'une même «volée».

On a parfois comparé la réforme vaudoise aux expériences réalisées en Suède. Un ouvrage récent sur le «Paradis suédois» cite à propos du système scolaire de ce pays la remarque d'un politicien: «Notre école doit produire des gens prédisposés au changement. Il est inutile de renforcer l'individualité, parce que, si les gens n'apprennent pas à s'adapter à la société, ils seront malheureux». Notre objectif se situe en fait presque à l'opposé de la thèse suédoise et pourrait être résumé en paraphrasant cette même thèse: «Notre école doit produire des gens aptes à assumer et à contrôler les changements qui pourraient surgir. Il est indispensable de renforcer l'individualité pour que les gens puissent s'adapter à la société et ne s'y trouvent pas malheureux».

3. Zone pilote de Vevey

1. Généralités – organisation

C'est en avril 1972 que le Conseil d'Etat a désigné l'aire de recrutement du collège de Vevey comme zone d'expérience pour

l'essai d'application de la réforme scolaire, avec l'accord des autorités des communes intéressées. L'expérience elle-même a commencé en septembre 1973, au niveau de la 4^e, et touche actuellement les classes de 4^e, 5^e, 6^e et 7^e.

La zone pilote de Vevey englobe douze communes (le district de Vevey sauf Montreux et Veytaux, et quatre communes du district de Lavaux), fort diverses quant au nombre d'habitants, à la nature de la population et à l'orientation économique. La population scolaire est d'environ 600 élèves par classe d'âge.

Les classes en expérience (de 25 à 30 par volée) sont réparties entre cinq «groupements»: Vevey, La Tour-de-Peilz, Corsier, Blonay-St-Légier, Puidoux-Chexbres. Dans les trois premiers sont prévus des établissements «complets», c'est-à-dire pouvant accueillir la totalité de la population scolaire de leur secteur jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire; et dans les deux derniers des établissements «partiels» (tous les élèves de Blonay-St-Légier iront en classe à La Tour-de-Peilz à partir de la 7^e, et les élèves prégymnasiiaux de Puidoux-Chexbres à Vevey, également à partir de la 7^e).

Le directeur de la zone pilote est assisté par un «conseil de direction» (composé de représentants du département, des communes, du corps enseignant et de l'Association des parents d'élèves), qui est essentiellement un organe de référence et de réflexion prospective, dont émanent toutes les propositions de décisions qui doivent être soumises au département. En outre, le directeur préside un «collège directorial» (composé des inspecteurs scolaires dont l'arrondissement est touché par la zone pilote, du directeur du collège de Vevey et des directeurs d'écoles primaires de la zone), qui, lui, est un organe de gestion.

2. Structure scolaire

4^e-5^e: classes hétérogènes, aucune différenciation externe – sauf pour l'allemand, qui est enseigné en classe hétérogène en 4^e, mais par niveaux (deux niveaux) dès la 5^e –. Le maître de classe donne en principe les deux tiers de l'enseignement dans sa classe, le tiers restant étant partagé entre deux, trois ou quatre maîtres spécialistes.

6^e: environ la moitié du programme en classe hétérogène; français, mathématiques et allemand enseignés par niveaux (trois niveaux); une première option à choisir entre arts, italien, latin et sciences appliquées (la composition de ce premier éventail d'options est fonction, essentiellement, du programme des collèges secondaires, avec lesquels les zones pilotes doivent maintenir un certain parallélisme).

Organisation des niveaux: Ce sont les maîtres de 5^e qui distribuent les élèves entre les niveaux pour le début de la 6^e. L'année scolaire est divisée en quatre périodes, et des transferts d'un niveau à l'autre ont lieu à la fin de chacune de ces périodes, ce qui n'exclut pas, dans certains cas, des ajustements en cours de période.

Les transferts sont discutés et proposés à la direction par le «conseil des maîtres», c'est-à-dire par l'ensemble des maîtres enseignant dans une «unité de fonctionnement» des niveaux qui comprend en principe trois «classes de base»; celles-ci constituent quatre groupes de niveaux (1 niveau 1, 2 niveaux 2, 1 niveau 3).

Pour assurer la «perméabilité» entre les niveaux, il faut que le programme de base des trois niveaux soit identique; et pour qu'il puisse l'être, il faut, en particulier, que l'effectif du niveau 3 (niveau inférieur) soit faible: en principe, il ne dépasse pas une quinzaine d'élèves.

(A titre indicatif, lors des deux premières périodes de transferts de l'année 75-76, le nombre moyen des transferts a été de 220, soit, comme il y a trois branches enseignées par niveaux et 610 élèves, un pourcentage de 12. Les transferts «ascendants» et «descendants» se sont équilibrés.)

Organisation des options: Ce sont les parents qui, conseillés par les maîtres, choisissent l'option. Celle-ci a, en 6^e, un caractère d'essai: des changements peuvent être proposés aux parents, ou par les parents, à la fin de premier semestre, et, s'il y a lieu, des cours de rattrapage sont organisés.

7^e-9^e: trois divisions: gymnasiale (20-25% des élèves), moyenne (50-60%), pratique (20-25%). Tous les élèves choisissent une deuxième option. Il n'y a plus aucune classe ni aucun groupe qui soit hétérogène (au sens convenu du mot).

Pour tenter de résoudre la contradiction entre un système fondé sur les niveaux (6^e) et un système de divisions (7^e-9^e), il est prévu, en 7^e en tout cas, de superposer les niveaux aux divisions, afin de rendre encore possibles un certain nombre de réorientations pendant la 7^e.

Par exemple, un élève «moyen» pourra suivre un cours supérieur de mathématiques ou d'allemand, et un élève gymnasial un cours «moyen» dans les mêmes disciplines. Mais comme les cours à niveaux deviendront alors des «cours d'aptitudes», la perméabilité sera évidemment moindre qu'en 6^e.

Les classes de 8^e et 9^e, en revanche, seront vraisemblablement des classes «fixes», caractérisées par une certaine orientation. La structure de ces deux dernières années sera donc tout à fait traditionnelle, à cela près que les élèves des trois divisions appartiendront à un seul et même établissement.

Passage de 6^e en 7^e: La répartition des élèves dans les divisions se fait en fonction des niveaux atteints à la fin de la 6^e, de tests d'orientation et d'épreuves de connaissances.

Les tests d'orientation et les épreuves de connaissances ont une portée essentiellement corrective, en ce sens qu'ils peuvent donner à un élève le droit d'entrer dans une division à laquelle les niveaux atteints à la fin de la 6^e ne lui permettraient pas d'accéder.

3. Contenu pédagogique

Quant aux matières enseignées, les nouveautés (par rapport aux programmes vaudois primaire et secondaire) sont les suivantes: enseignement de l'allemand à tous les élèves dès la 4^e; enseignement «global» de l'histoire, de la géographie et des sciences, dans les leçons dites d'«éveil» (étude du milieu), en 4^e et 5^e; couture et travaux manuels enseignés aux filles et aux garçons, en groupes mixtes, en 4^e, 5^e et 6^e.

Quant aux méthodes, on tente de traduire concrètement les «objectifs généraux» du CREPS en favorisant, autant que possible, la recherche (individuelle et collective) et l'expression, et en tendant à l'individualisation de l'enseignement dans le sens d'une «pédagogie de soutien» (travail par fiches et questionnaires, appui, groupes de niveaux à effectifs variables, etc.) – mais pour ce dernier point, il faut reconnaître que les intentions sont plus nombreuses que les réalisations.

De la 4^e à la 6^e, les notes chiffrées sont remplacées par un système d'appréciations qui, mieux que les notes, permet de situer explicitement l'enfant et par rapport à un ensemble (classe ou groupe), et dans sa propre évolution. Mais dès la 7^e, les notes réapparaissent: sélection oblige.

4. Corps enseignant

Le corps enseignant se compose et de maîtres primaires et de maîtres secondaires, selon les proportions suivantes (année scolaire 75–76):

	4 ^e	5 ^e	6 ^e	Total
Maîtres primaires:	72%	60%	37%	55%
Maîtres secondaires:	28%	40%	63%	45%

Le nombre moyen de maîtres par classe est de 1,7. Ce nombre est de loin supérieur à la moyenne primaire, mais à peu près égal à la moyenne secondaire. Tout se passe donc comme si l'expérience de réforme avait pour effet d'étendre à la totalité de la population scolaire les conditions propres, jusqu'ici, au seul enseignement secondaire – ce qui est également vrai des équipements et moyens d'enseignement.

Des mesures ont été prises pour rapprocher le cahier des charges des maîtres primaires de celui des maîtres secondaires, mais l'égalisation n'a pas été possible.

Le corps enseignant a été et demeure associé à la conception même de l'expérience. Ce sont les maîtres eux-mêmes qui, avec la collaboration d'«animateurs» désignés parmi eux, proposent programmes et méthodes. Pour ce faire, ils sont déchargés d'un nombre

variable de leçons (au maximum 6 sur un total de 28 à 32 périodes de 40 minutes). Ils se réunissent régulièrement en colloques (à l'échelon du groupement ou de la zone).

5. Difficultés

Elles sont nombreuses, et nous n'en dresserons pas un catalogue exhaustif.

Une situation d'expérience met l'école en position de faiblesse: si quelque chose ne va pas, au gré des parents ou des autorités, «c'est la faute à la réforme» – et l'on oublie volontiers que tout n'allait pas toujours très bien dans la situation «normale».

S'il faut innover pour favoriser la recherche et l'expression, l'école ne doit pas pour autant négliger l'acquisition des techniques. Le dosage est délicat, et il n'est pas aisément d'innover avec mesure.

Les classes de 4^e et de 5^e, et pour une partie du programme celles de 6^e, sont hétérogènes. Se pose donc la question suivante: l'hétérogénéité n'est-elle que l'effet, plus ou moins toléré, plus ou moins tolérable, d'une structure scolaire qui tend à retarder la sélection? – ou bien peut-elle être tenue pour un bien en soi? Et si bien il y a, de quelle nature? Il serait exagérément ambitieux, et peut-être un peu naïf, de parler d'*«intégration sociale»* – sans compter que la notion est vague et ambiguë. On peut affirmer en revanche que la classe hétérogène constitue le cadre idéal où peuvent être vécues, reconnues et finalement acceptées les différences interindividuelles. Mais si l'on veut que l'hétérogénéité serve à une telle fin, on ne peut pas se contenter d'attendre que les *«angles s'arrondissent»*, c'est-à-dire que s'établisse un équilibre de forces contraires. Pour que les différences ne soient pas seulement éprouvées, mais consciemment acceptées, il faut que le maître puisse les expliquer et les justifier, et en tirer un parti *«valorisant»* – tâche à quoi il est rarement préparé.

«Pédagogie de soutien», «individualisation»: les moyens manquent – et l'expérience fonctionne sans l'appui d'aucun institut de recherche pédagogique.

L'expérience est censée réaliser les projets du CREPS et s'inspirer de ses *«objectifs généraux»* – mais on la jugera sur la qualité des gymnasiens qu'elle produira, et les gymnases qui accueilleront les élèves *«réformés»* n'auront, eux, pas changé. Cette contradiction, évidemment, n'a pas été sans incidence sur les décisions relatives à la structure des dernières années.

*«Niveaux», «options», «niveaux superposés aux divisions»: c'est une organisation beaucoup plus complexe que celle d'un collège traditionnel, et cela demande beaucoup plus de travail. Or l'expérience ne dispose pas, à cet égard, d'autres moyens que les établissements *«normaux»*.*

4. Conclusion

Il est encore trop tôt, après quatre années seulement, pour porter un jugement sur la valeur des expériences entreprises à Rolle et à Vevey. Une première constatation s'impose: le système fonctionne. D'après les résultats d'enquêtes entreprises dans les deux zones pilotes, les élèves, les parents et les maîtres, dans leur très grande majorité, se déclarent satisfaits. Certes, il y subsiste de nombreuses difficultés, dont on ne peut pas toujours distinguer si elles sont inhérentes au nouveau système ou si elles découlent de la situation expérimentale. La principale est celle qui résulte des surcharges d'ordre administratif. Malgré les mesures prises en vue de venir en aide aux responsables, des contraintes de tous ordres imposent aux directeurs et aux enseignants un engagement personnel qui va bien au-delà de ce qu'on peut exiger dans l'école traditionnelle. Cette remarque n'est pas particulière à la situation vaudoise: elle se retrouve dans toutes les écoles expérimentales.

Le terme de «zone pilote» communément employé pour désigner les expériences de Rolle et de Vevey ne paraît plus aujourd'hui parfaitement approprié. Il serait faux, en effet, de voir dans les deux systèmes expérimentés la préfiguration de l'école vaudoise future. Certains éléments, tels que le cahier des charges des maîtres, sont liés à la situation d'expérience et ne sauraient engager l'avenir. D'autres – les programmes en particulier – pourront être remis en question lors de l'application des programmes romands. D'autres enfin – les cours à niveaux, les cours à options... – font encore l'objet d'ajustements continuels et devront être soumis à une évaluation avant d'être éventuellement généralisés.

Pour que les expériences conservent tous leur sens, il est nécessaire qu'elles puissent être conduites jusqu'à leur terme, c'est-à-dire jusqu'à ce que deux volées au moins aient terminé la scolarité obligatoire. C'est alors seulement que des conclusions pourront être tirées quant à la valeur du système expérimenté. Dès 1972, un certain nombre de données ont été recueillies qui permettront, le moment venu, de procéder à une évaluation objective. Une commission, groupant des spécialistes vaudois et romands, vient d'être chargée de préciser les points sur lesquels devra porter cette évaluation au cours des prochaines années. Le programme en sera établi en accord avec le futur Centre vaudois de recherches pédagogiques ainsi qu'avec tous ceux qui, à des titres divers, participent aux expériences. Les conclusions de cette longue étude seront alors livrées aux Autorités qui auront la responsabilité de prendre une décision sur la forme qui sera donnée à l'école vaudoise future. D'ores et déjà, on peut prévoir que la solution qui sera retenue en vue d'une généralisation ne sera ni tout à fait celle de Rolle, ni tout à fait celle de Vevey, mais une solution intermédiaire qui tiendra compte des éléments positifs de l'une et de l'autre, ainsi que des données géographiques, démographiques, économiques et politiques du canton.