

Rapport intermédiaire t1, 2018

DES ÉQUIPES PÉDAGO- GIQUES AU SERVICE DES APPRENTISSAGES

**Evaluation de l'expérience pédagogique
réalisée dans le canton de Berne**

Sara Wyler, Iris Michel, Esther Kobel, Marie-Theres Schönbächler

Berne, le 10 avril 2018

SOMMAIRE

<u>L'ESSENTIEL EN BREF</u>		2
1	<u>FONDEMENTS</u>	4
1.1	L'expérience pédagogique	4
1.1.1	Motifs et objectifs	4
1.1.2	Conception de l'expérience pédagogique	5
1.2	L'évaluation	6
1.2.1	Objet du mandat et problématiques	6
1.2.2	Méthodologie	7
1.2.3	Objectifs de l'évaluation	7
1.2.4	Qualité des données et limites de l'évaluation	7
2	<u>RÉSULTATS</u>	9
2.1	Mise en œuvre organisationnelle et structurelle	9
2.1.1	Les équipes sont constituées sur la base des engagements existants	9
2.1.2	Les directions d'école jouent un rôle central dans le développement de l'école	14
2.1.3	La liberté d'utilisation des leçons OMPP n'est pas exploitée	16
2.2	Collaboration pédagogique au sein des équipes	20
2.2.1	La collaboration s'est améliorée et intensifiée	20
2.2.2	La responsabilité commune allège la charge de travail des enseignants	25
2.3	Mise en œuvre de l'enseignement intégratif et du soutien individuel	30
2.4	Autres observations et idées d'optimisation relatives à l'expérience pédagogique	33
2.5	Conclusion	35
3	<u>RECOMMANDATIONS</u>	37
<u>ANNEXES</u>		39
Annexe I	Méthodologie	39
Annexe II	Limites de la méthode adoptée	40
Annexe III	Données structurelles des écoles pilotes	42
Annexe IV	Tables des illustrations et des tableaux	43
Annexe V	Liste des abréviations	43
Annexe VI	Bibliographie	44
Impressum		45

L'ESSENTIEL EN BREF

Le *Zentrum für Bildungsevaluation* (ZBE) a été chargé par l'Office de l'enseignement préscolaire et obligatoire, du conseil et de l'orientation (OECO) de la Direction de l'instruction publique du canton de Berne (INS) de réaliser l'évaluation de l'expérience pédagogique « Des équipes pédagogiques au service des apprentissages ».

Prévue sur quatre ans (2015-2019), cette **expérience pédagogique** a été mise en place par l'INS afin d'examiner les possibilités de redistribution des ressources attribuées aux mesures pédagogiques particulières ou d'optimiser leur utilisation. Dix écoles francophones et germanophones y participent et se sont vu attribuer une plus grande liberté dans la répartition des ressources. Ainsi, des leçons prévues pour les mesures pédagogiques particulières peuvent être utilisées pour l'enseignement ordinaire et, inversement, des leçons dédiées à l'enseignement ordinaire peuvent être affectées aux mesures pédagogiques particulières.

Conformément à la motion 093-2013 déposée par le député Steiner-Brütsch, le but poursuivi est de réduire le nombre d'enseignants et d'enseignantes par classe à l'école obligatoire. Mais il est tout aussi important pour l'OECO d'analyser les facteurs qui favorisent la collaboration au sein des équipes pédagogiques ainsi que les conséquences positives ou négatives d'une telle réduction sur la charge de travail et la pression psychologique qui pèsent sur les membres du corps enseignant.

L'évaluation a pour objet de faire le point sur la situation dans les dix écoles pilotes à trois moments différents de l'expérience pédagogique : préparation (t0), mise en œuvre (t1) et conclusion (t2). **Le but principal de l'évaluation** est de générer du savoir sur la manière dont l'autonomie accordée dans la gestion des ressources est exploitée et d'identifier les domaines dans lesquels l'expérience en cours peut être améliorée. Le présent rapport intermédiaire dresse le bilan de deux années de mise en œuvre dans les écoles et formule des recommandations à l'intention de l'INS pour la seconde moitié de l'expérience pédagogique.

Sur le plan **méthodologique**, neuf directeurs et directrices d'école et deux responsables de l'OECO ont été interrogés individuellement et dix entretiens de groupe ont eu lieu avec 57 enseignants et enseignantes au total. Afin d'appréhender l'objet de l'évaluation sous des angles différents, des données quantitatives provenant de deux sources différentes ont été analysées : les fiches de données des classes participant à l'expérience et les formulaires relatifs à la saisie du temps de travail des enseignants et enseignantes.

Les **résultats** des entretiens peuvent se résumer ainsi :

1a) *Les changements dans la composition des équipes* ne sont généralement pas la conséquence d'une participation à l'expérience pédagogique mais de facteurs liés à la gestion des ressources humaines ou aux conditions de travail. Jouent notamment un rôle déterminant les changements de degrés d'occupation et le recrutement de nouveaux enseignants et enseignantes. Les changements au sein des équipes ont avant tout pour but d'optimiser la collaboration et de réorganiser l'enseignement. La composition des équipes ne semble pas être influencée par une plus grande liberté dans la répartition des leçons.

1b) Les directeurs et directrices estiment *ne pas pouvoir organiser aussi librement* qu'ils le souhaiteraient *la répartition des leçons* et des formes de travail collaboratif en raison de facteurs liés aux ressources humaines comme les conditions d'engagement, les degrés d'occupation et les fonctions. Ces facteurs entravent la réduction du nombre d'intervenants et d'intervenantes par classe et explique que les changements au sein du personnel, en particulier le recrutement de nouveaux enseignants et enseignantes et les changements dans l'organisation de l'enseignement, soient perçus comme une occasion de réaliser des changements structurels. Des solutions individuelles doivent parfois être trouvées. Bien que la plupart des directeurs et directrices restent plutôt en retrait et soutiennent les membres du corps enseignant de manière subsidiaire, ils jouent un rôle décisif dans l'expérience pédagogique et dans les questions relatives au développement de l'école.

1c) Les écoles n'exploitent pas pleinement la *flexibilité dont elles disposent en matière de répartition des leçons OMPP*. D'une part parce qu'elles disposent déjà d'une liberté suffisante dans l'affectation des ressources et, d'autre part, parce que les ressources existantes sont, de l'avis des différents acteurs, déjà réparties de manière satisfaisante. La pratique actuelle en matière d'affectation des ressources ne diffère par conséquent pas notablement de la pratique avant l'expérience pédagogique. Dans certains cas, l'expérience pédagogique a toutefois encouragé les écoles à innover. Les changements opérés concernent alors les fonctions et/ou les rôles des enseignants et enseignantes, mais ne sont réalisables que lorsque les personnes concernées sont prêtes à évoluer professionnellement.

2a) L'*organisation de la collaboration* dépend notamment de la situation structurelle de l'école, de l'organisation de l'enseignement et de différents facteurs de réussite tels que les échanges, des conceptions communes, l'individualité, l'ouverture d'esprit et le temps à disposition. De nombreuses écoles pratiquent l'enseignement en tandem et les échanges entre les classes et les degrés se multiplient, ce qui est très apprécié des personnes interrogées. Certains enseignants assument d'autres rôles et accomplissent de plus en plus souvent des tâches attribuées à d'autres enseignants. La plupart des personnes interrogées estiment que la collaboration s'est globalement améliorée, simplifiée et intensifiée, que ce soit par l'action de l'expérience pédagogique ou non.

2b) Selon les personnes interrogées, le *principal facteur de décharge* est la collaboration. Elles profitent d'échanges fructueux et apprécient de pouvoir partager les responsabilités et le poids des contraintes. Les enseignants ordinaires sont d'ailleurs particulièrement heureux, surtout dans les situations difficiles, de pouvoir compter sur le soutien ciblé des enseignants et enseignantes spécialisés. En outre, ils peuvent se décharger et se motiver mutuellement, ce qui permet de gagner du temps. Cela dit, il faut qu'une équipe soit bien rôdée et que les membres de l'équipe s'entendent bien pour que la collaboration soit perçue comme un soulagement par les membres de l'équipe.

3a) Les *effets de l'expérience pédagogique, en particulier sur l'enseignement intégratif et le soutien individuel*, sont appréciés différemment par les écoles pilotes, ce qui n'est pas surprenant en regard de la variété des mesures de mise en œuvre de l'expérience pédagogique et des nombreuses combinaisons possibles dans les écoles. D'une manière générale, les enseignants et enseignantes et les directions d'école estiment que l'intensification de la collaboration entre les membres du corps enseignant du fait de l'expérience pédagogique se répercute de manière positive sur l'enseignement ainsi que sur la prise en charge des élèves. La présence dans la classe d'un enseignant ou d'une enseignante spécialisée qui s'occupe aussi des élèves aux prises avec des difficultés d'apprentissage mais ne bénéficiant pas d'un statut particulier est vécue comme un enrichissement.

Conclusion : la situation des écoles participant à l'expérience pédagogique et les objectifs qu'elles poursuivent sont très différents. Dans la phase de mise en œuvre de l'expérience pédagogique, deux grandes catégories d'écoles ont été distinguées : a) celles qui, grâce à l'expérience pédagogique, ont connu des changements et réalisé des expériences de plus ou moins grande envergure ; b) celles qui ont saisi l'opportunité de l'expérience pédagogique pour officialiser des expériences et/ou la pratique en cours. Cette catégorisation montre qu'à conditions égales, les écoles ont exploité de manière différente la marge de manœuvre dont elles bénéficiaient dans le cadre de l'expérience pédagogique. Par ailleurs, elle dote l'INS d'un savoir qui lui permettrait de piloter les écoles si les conditions octroyées dans le cadre de l'expérience pédagogique étaient généralisées à l'ensemble du canton de Berne.

1 FONDEMENTS

Pour faciliter la lecture, le masculin générique est utilisé dans la suite du document pour désigner les deux sexes.

1.1 L'expérience pédagogique

1.1.1 Motifs et objectifs

Ces dernières années, le nombre d'enseignants par élève a augmenté de manière constante dans les établissements de la scolarité obligatoire, ce qui complique l'organisation scolaire et augmente le travail de coordination des directions et des membres du corps enseignant. Les répercussions de cette évolution sur les élèves font l'objet d'un débat controversé : d'une part, les élèves sont pris en charge par un plus grand nombre de personnes, ce qui, d'autre part, les oblige à construire et à entretenir plus de relations (cf. INS 2014a). Cette controverse n'occupe pas que les milieux directement concernés. Le cercle politique aussi souhaite que la possibilité de réduire le nombre des intervenants dans les classes soit examinée (cf. GC 2013). L'INS avait déjà essuyé des critiques lors de la mise en œuvre de « l'article sur l'intégration » (art. 17 LEO) : le projet de réforme « Intégration et mesures pédagogiques particulières » (IMEP) a en effet entraîné une augmentation considérable du nombre de personnes intervenant dans les classes ordinaires (enseignants spécialisés et travailleurs sociaux en milieu scolaire), ce qui n'est pas sans générer des coûts supplémentaires.

L'OECD a réagi à cette critique ainsi qu'à une motion adoptée par le Grand Conseil¹ avec l'expérience pédagogique « Des équipes pédagogiques au service des apprentissages » évaluée ici.² Cette expérience a pour but d'examiner la manière dont les ressources affectées aux mesures pédagogiques particulières peuvent être réparties autrement dans les classes ordinaires ou comment leur utilisation peut être améliorée.

Lors de l'élaboration de l'expérience pédagogique, l'OECD³ tenait à ce que le but ne soit pas seulement de réduire au maximum le nombre d'enseignants intervenant dans une classe. Il est en effet persuadé que la qualité de la relation avec les élèves, tout comme la qualité de l'enseignement, ne dépendent pas uniquement du nombre d'intervenants et d'intervenantes⁴. Certes, le but doit être de réduire le nombre d'enseignants intervenant dans une classe⁵, mais il est tout aussi important pour l'OECD d'analyser les facteurs qui favorisent la collaboration au sein des équipes pédagogiques ainsi que les conséquences positives ou négatives d'une telle réduction sur la charge de travail et la pression psychologique qui pèsent sur les membres du corps enseignant. Se distançant un peu de la motion, l'OECD souhaite donc surtout trouver une réponse aux questions clés suivantes :

¹ Motion (093-2013) Daniel Steiner-Brütsch « Expérience pédagogique de réduction du nombre d'enseignants et d'enseignantes par classe ».

² Toutes les informations relatives à l'expérience pédagogique se trouvent sur le site de l'INS : www.erz.be.ch/erz/fr/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/paedagogischer_dialog/paedagogischer_dialogkl_einaberfein/paedagogischer_dialogschulversuchi/informationen_fuerinteressierteschulen.html [08.01.2018].

³ Johannes Kipfer, ancien responsable du projet (aujourd'hui retraité) et Andrea Fuchs, interlocutrice de l'OECD pour les écoles francophones, ont été interrogés dans le cadre de l'évaluation. Les informations tirées de ces entretiens ne feront pas l'objet d'un chapitre distinct mais seront directement intégrées dans le texte.

⁴ Conformément à la terminologie de l'INS, les intervenants et intervenantes sont les personnes qui enseignent dans une classe. Le nombre d'intervenants et d'intervenantes dans une école correspond par conséquent au nombre moyen d'enseignants et d'enseignantes par élève.

⁵ Les conventions de prestations avec les écoles prévoient que l'expérience pédagogique soutienne les efforts des écoles allant dans ce sens (cf. INS 2014c).

« Le transfert de la responsabilité des classes à des équipes interdisciplinaires permet-il aux élèves de recevoir un enseignement de qualité ? La collaboration au sein de ces équipes a-t-elle un impact positif sur la charge de travail des enseignants et enseignantes ? » (INS 2014a, 1).

Selon l’OECO, un des objectifs principaux de l’expérience pédagogique est d’amener les enseignants participant à l’expérience à ne plus raisonner en termes d’appartenance à une équipe pédagogique responsable d’une classe mais d’appartenance à une équipe pédagogique assumant la responsabilité commune de plusieurs classes ou de degrés entiers. Selon l’OECO, les écoles qui ont adopté cette démarche vivent la collaboration comme une décharge.

D’après l’OECO, la réussite de l’expérience pédagogique ne doit pas se mesurer dans la réduction du nombre d’enseignants par classe mais dans une collaboration de qualité au sein des équipes. Les écoles francophones en particulier souhaitent réorganiser et renforcer la collaboration afin de garantir le bon fonctionnement de l’école et de favoriser l’intégration des élèves.

1.1.2 Conception de l’expérience pédagogique

Les écoles participant à l’expérience pédagogique disposent d’une plus grande liberté dans l’emploi des ressources. Cela concerne en particulier les leçons destinées aux mesures pédagogiques particulières prévues par l’ordonnance de Direction régissant les mesures pédagogiques particulières à l’école enfantine et à l’école obligatoire (ODMPP).⁶ Il est donc possible d’affecter ces leçons à l’enseignement ordinaire et, inversement, des leçons dédiées à l’enseignement ordinaire peuvent être affectées aux mesures pédagogiques particulières.

Cette distribution des ressources ne nécessite aucune révision de loi ou d’ordonnance. Selon l’OECO, la plupart des approches testées dans le cadre de l’expérience pédagogique pourraient aussi être concrétisées en dehors de toute expérience pédagogique et peuvent donc être mises en place par les établissements scolaires qui ne participent pas à l’expérience. Les écoles pilotes sont toutefois explicitement encouragées, dans le cadre de l’expérience, à utiliser plus librement les ressources.

Globalement, l’INS estime que la mise en œuvre de l’expérience pédagogique n’aura pas d’incidence sur les coûts. Les écoles pilotes disposent du même contingent de leçons pour l’enseignement que si elles ne participaient pas à l’expérience. Elles sont indemnisées pour la charge de travail résultant du projet à hauteur de trois leçons hebdomadaires par école durant toute la durée de l’expérience. Ces leçons de décharge doivent être utilisées pour la planification, la coordination et la collaboration avec l’OECO, la participation à l’évaluation et aux séances de projet ainsi qu’à l’établissement de rapports sur l’expérience. Ces trois leçons seront supprimées à l’issue de l’expérience (cf. INS 2014a).

Dix entités scolaires de tailles différentes et provenant de différentes régions alémaniques et francophones du canton de Berne (cf. Annexe III)⁷ participent à l’expérience pédagogique. Après s’être inscrites au projet, ces écoles ont établi un concept reposant sur une structure prédéfinie. Elles y ont formulé les objectifs de mise en œuvre spécifiques à l’école. Durant l’année préparatoire, elles avaient déjà constitué des équipes au sein du degré (partie francophone) ou du cycle (partie germanophone)⁸ comprenant plusieurs maîtres de classe, enseignants de discipline et enseignants spécialisés⁹. Afin de

⁶ Informations complémentaires sur les possibilités d’utilisation des ressources sous « Ecoles pilotes » : www.erz.be.ch/erz/fr/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/paedagogischer_dialog/paedagogischer_dialogk/einaberfein/paedagogischer_dialogschulversuchi/informationen_fuerinteressierteschulen.html [08.01.2018].

⁷ En règle générale, seules quelques classes d’une école participent à l’expérience pédagogique. Il est toutefois possible que des classes viennent se joindre au projet ou le quittent. Certaines écoles font participer les classes d’un seul degré, d’autres de plusieurs degrés scolaires.

⁸ Le Lehrplan 21 prévoit trois cycles modulables : le premier cycle comprend les deux années d’école enfantine et les 1^{re} et 2^{es} années du degré primaire, le deuxième cycle les classes de la 3^e à la 6^e année du degré primaire et le troisième cycle les classes du degré secondaire I.

⁹ Le terme « enseignant spécialisé / enseignante spécialisée » englobe les enseignants spécialisés qui interviennent dans le cadre du soutien pédagogique ambulatoire, mais aussi les enseignants chargés de la logopédie, de la psychomotricité, du français langue seconde (FLS) ou de l’allemand langue seconde (DaZ) et du soutien au surdoués.

laisser la plus grande liberté possible aux écoles, l'INS a volontairement renoncé à formuler des directives ou à limiter la taille des équipes (cf. INS 2014a).

Les écoles ont commencé à planifier dès l'année scolaire 2014-2015 la mise en œuvre de l'expérience pédagogique, dont la réalisation est prévue d'août 2015 à juillet 2019.

L'OECD a confié l'évaluation de l'expérience pédagogique au *Zentrum für Bildungsevaluation* (ZBE), qui est rattaché à l'*Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation* (IFE) de la Haute école pédagogique germanophone (PHBern).

1.2 L'évaluation

1.2.1 Objet du mandat et problématiques

L'évaluation a pour but de décrire la situation dans dix écoles pilotes à trois moments différents. Les périodes de mesures suivantes ont été définies pour l'évaluation :

- t0 année scolaire 2014-2015 : préparation de l'expérience pédagogique (rapport préliminaire)
- t1 année scolaire 2016-2017 : mise en œuvre de l'expérience pédagogique (rapport intermédiaire)
- t2 année scolaire 2018-2019 : fin de l'expérience pédagogique (rapport final)

L'équipe d'évaluation est chargée d'étudier les questions clés formulées par l'INS dans son mandat de projet (cf. chap. 1.1.1) et a élaboré un questionnaire portant sur trois domaines :¹⁰

1. **Mise en œuvre organisationnelle et structurelle:**
 - a. Dans quelle mesure la composition des équipes (nombre d'enseignants par équipe, nombre d'enseignants par élève, modification de degrés d'occupation, échange de fonctions et de disciplines enseignées) change-t-elle ?
 - b. Quelles conséquences la liberté dont disposent les écoles dans l'emploi des ressources a-t-elle pour les directions d'école en matière d'organisation scolaire (répartition de l'infrastructure, planification de l'enseignement/programmes d'enseignement, etc.) ?
 - c. Dans quelle mesure la flexibilité en matière d'affectation des leçons OMPP est-elle mise à profit et comment celle-ci est-elle perçue par les directions et le corps enseignant ?
2. **Collaboration pédagogique au sein des équipes:**
 - a. Comment la collaboration pédagogique est-elle organisée au sein des équipes dans le contexte de l'expérience pédagogique et comment celles-ci la perçoivent-elles ?
 - b. Dans quelle mesure la collaboration décharge-t-elle les enseignants dans les équipes (gain de temps, responsabilité partagée, organisation de l'enseignement, etc.) ?
3. **Mise en œuvre de l'enseignement intégratif et du soutien individuel:**
 - a. En quoi l'expérience pédagogique influence-t-elle la mise en œuvre de l'enseignement intégratif et le soutien individuel des élèves (qui nécessitent un soutien supplémentaire) du point de vue des directions et des enseignants ?

La première période de mesures t0 a servi à faire le point sur la situation des écoles. Les concepts établis par les écoles ont été analysés (contexte, objectifs, composition des équipes, mesures préparatoires) et les résultats ont fait l'objet d'un rapport préliminaire (2016). Le présent rapport intermédiaire dresse un premier bilan de la situation dans les écoles pilotes pour les deux premières années de mise en œuvre (2015-2017). Les résultats anonymisés sont présentés en marge des problématiques de l'évaluation. Ce rapport se termine par des recommandations pour la seconde phase de mise en œuvre

¹⁰ Les problématiques ont été formulées sur la base des questions clés formulées par l'INS (cf. chap. 1.1.1), du modèle d'effets défini dans le cahier des charges et des objectifs poursuivis par l'évaluation (cf. chap. **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**)

(2017-2019) à l'intention de l'INS. Un bilan définitif du point de vue des différents acteurs sera tiré dans le rapport final (t2) au terme des quatre années d'expérience pédagogique.

1.2.2 Méthodologie

Durant l'évaluation, des données qualitatives et quantitatives ont été collectées auprès de plusieurs groupes de personnes à l'aide de différentes méthodes de relevé et à différents moments, ce qui a permis d'aborder l'objet de l'évaluation sous des éclairages différents.

Pour le présent rapport intermédiaire, les dix directeurs d'école et deux responsables de l'OECO ont été interrogés individuellement et des entretiens de groupe ont eu lieu avec des enseignants sélectionnés dans chaque école. Par ailleurs, des données quantitatives provenant de deux sources différentes ont été analysées : fiches de données des classes participant à l'expérience et formulaires Excel relatifs à la saisie du temps de travail des enseignants (cf. explications dans l'Annexe I).

1.2.3 Objectifs de l'évaluation

L'évaluation sert en premier lieu à tirer des enseignements a) sur la manière dont la flexibilité octroyée dans la gestion des ressources est mise à profit et b) sur l'impact que l'organisation en équipes pédagogiques exerce aux différents niveaux (organisation, personnel et enseignement) du point de vue des acteurs scolaires participant à l'évaluation. La Direction de l'instruction publique espère que les résultats de l'évaluation lui fourniront « des indications utiles qui permettront d'apporter au système les corrections qui seraient nécessaires pour favoriser la gestion rationnelle des ressources. » (GC 2013, 3). Les résultats de l'évaluation doivent aussi être utiles aux autorités communales, aux directions d'école, au corps enseignant, aux parents ainsi qu'à la PHBern (notamment s'agissant de la filière combinée degré secondaire I et enseignement spécialisé¹¹).

La présente évaluation vise par ailleurs à optimiser l'expérience pédagogique en cours. En effet, les rapports sur les résultats de 2016 et 2017 ainsi que les échanges réguliers entre l'équipe d'évaluation et l'équipe de projet de l'OECO doivent permettre d'identifier et de mettre en œuvre les éventuels ajustements à apporter à l'expérience durant sa réalisation. Enfin, le rapport final (2019) permettra de faire le bilan de l'expérience pédagogique quadriennale et d'analyser les points qui nécessitent une évaluation.

1.2.4 Qualité des données et limites de l'évaluation

Compte tenu de la complexité de l'expérience pédagogique et de la méthode adoptée, l'évaluation a ses limites (cf. explications dans l'Annexe II).

Les écoles ont défini des objectifs qui leur sont propres lors de la période de préparation (t0) et les ont consignés dans un concept. L'examen de ces objectifs ne faisant pas partie du mandat d'évaluation, il n'est pas prévu que les écoles procèdent à un tel examen pendant l'expérience.

Etant donné que la situation initiale des écoles varie fortement d'un établissement à l'autre, les instruments de relevé ne sont pas adaptés à toutes les situations. En outre, les données quantitatives (sur la saisie du temps de travail et la composition des équipes) livrées pour la phase t1 sont incomplètes et de qualité variable, ce qui compromet fortement la pertinence de ces données.

Les écoles pilotes se trouvant dans des situations très différentes au départ, il n'est pas possible de procéder à une évaluation comparative des mesures choisies. Les pratiques testées peuvent fonctionner correctement pour une école mais ne sont pas forcément transposables à une autre. L'adaptation

¹¹ www.phbern.ch/studiengaenge/s1/studium/regelstudium/master-s1.html [08.01.2018].

d'un modèle éprouvé peut toutefois porter ses fruits si les ressources humaines et les contextes structurel et organisationnel de la nouvelle école sont pris en compte.

Scientifiquement, il n'est pas possible d'établir un rapport de cause à effet tangible entre les conditions offertes (liberté dans la gestion des ressources) et les effets souhaités de l'expérience pédagogique (collaboration déchargeant le corps enseignant, prise en charge optimale des élèves). L'évaluation donne cependant, de manière descriptive, des indications sur la manière dont la liberté laissée en matière d'affectation des ressources est utilisée. Cela permet à l'INS, sur la base des expériences réalisées dans les différentes écoles, d'apprécier s'il serait pertinent de généraliser les conditions octroyées dans le cadre de l'expérience pédagogique à l'ensemble du canton de Berne.

2 RÉSULTATS

2.1 Mise en œuvre organisationnelle et structurelle

2.1.1 Les équipes sont constituées sur la base des engagements existants

Question 1a)

Dans quelle mesure la composition des équipes (nombre d'enseignants par équipe, nombre d'enseignants par élève, changements de degrés d'occupation, échange de fonctions et de disciplines enseignées) change-t-elle ?

Les changements dans la composition des équipes ne sont généralement pas la conséquence d'une participation à l'expérience pédagogique mais de facteurs liés à la gestion des ressources humaines ou à l'engagement des enseignants. Jouent notamment un rôle déterminant les changements de degrés d'occupation ou le recrutement de nouveaux enseignants. Les changements au sein des équipes ont avant tout pour but d'optimiser la collaboration et de réorganiser l'enseignement. La composition des équipes ne semble pas être influencée par une plus grande liberté dans la répartition des leçons.

La **formation des équipes** au moment t0 dépend de la situation de l'école à ce moment-là. La plupart des écoles ont constitué leurs équipes sur la base d'équipes déjà existantes ; les autres ont formé de toutes nouvelles équipes sur la base de l'organisation existante. Dans la perspective du partage des responsabilités au niveau des classes et des degrés scolaires, des enseignants d'école enfantine et des trois premières années du degré primaire (3H à 5H) ainsi que des enseignants de toutes les classes du degré primaire (3H à 8H) se sont regroupés pour former des équipes. Il n'existe toutefois pas d'équipes regroupant à la fois des classes de la 3H à la 5H et des classes du degré secondaire I (9H à 11H). Les enseignants de la 9H à la 11H restent en équipes fermées. Dans une école, les équipes ont été constituées selon des critères objectifs, dans une autre selon les critères déjà appliqués pour désigner les maîtres de classe.

Depuis le début de l'enquête au moment t0, certaines écoles pilotes ont procédé à des restructurations consistant notamment à modifier la structure et la composition de leurs équipes. L'illustration 1 donne un aperçu des équipes pédagogiques¹² au moment t1. Elle comprend les données suivantes : nombre d'équipes pédagogiques par école, nombre d'enseignants qui interviennent dans les classes pilotes¹³, nombre de classes pilotes et désignation des degrés ou du modèle, nombre moyen d'intervenants.

¹² Une équipe pédagogique est un groupe d'enseignants qui travaillent ensemble et assument la responsabilité commune de plusieurs classes. Il se peut que d'autres enseignants dispensent ponctuellement des leçons dans ces classes, mais ne fassent pas partie de l'équipe pédagogique (notamment certains enseignants de discipline, les psychomotriciens et les logopédistes). Les membres des équipes pédagogiques sont généralement des maîtres de classe et des enseignants de discipline, mais aussi parfois des personnes dispensant les cours de français ou d'allemand langue seconde, le soutien pédagogique ambulatoire ou le soutien aux surdoués.

¹³ Le nombre exact d'enseignants par équipe pédagogique ne peut pas être déterminé car les données fournies par les directions portent sur les enseignants des classes pilotes (p. ex. programme d'enseignement, disciplines enseignées) mais pas sur les équipes pédagogiques. On connaît donc le nombre de personnes qui enseignent dans une classe, mais pas le nombre de personnes qui font partie des équipes pédagogiques.

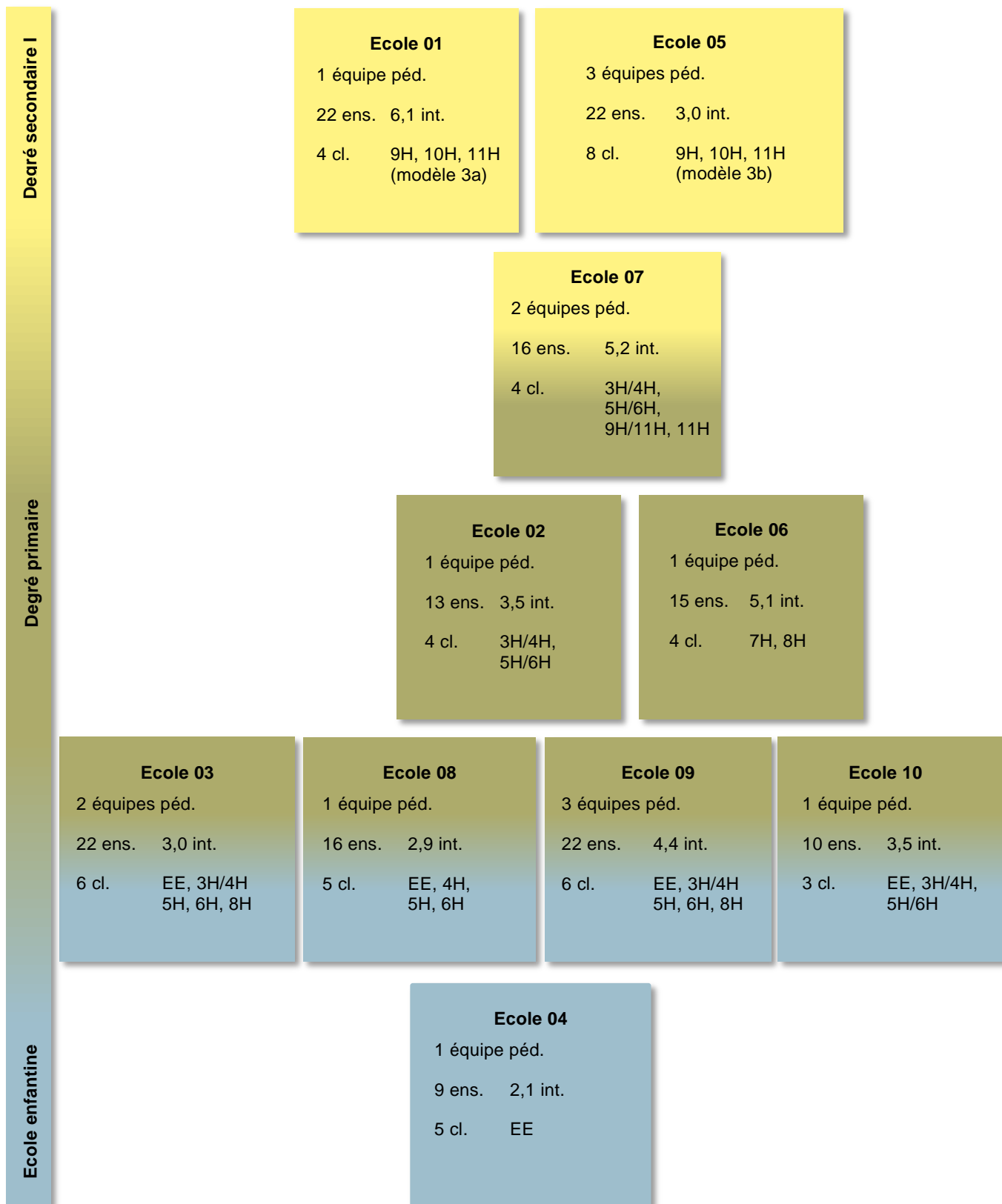


Illustration 1 : Structurel des écoles pilotes au moment t1

Légende : int.=intervenants (nombre moyen d'enseignants par élève); péd.=pédagogique-s; EE=école enfantine; ens.=nombre de personnes enseignant dans les classes pilotes; cl.=nombre de classes participant à l'expérience pédagogique.

Au moment t1, 50 classes au total participent à l'expérience pédagogique. Elles accueillent au total 1000 élèves : 221 relèvent de l'école enfantine (EE), 549 du degré primaire et 230 du degré secondaire I. Depuis le lancement de l'expérience pédagogique, de nouvelles classes (écoles 01 et 02) et un nouveau site (école 07) sont venus gonfler les rangs des participants à l'expérience pédagogique.¹⁴ Dans une école (école 03), une classe, dissoute en raison de ses effectifs, ne participe plus à l'expérience pédagogique. Les données statistiques correspondantes figurent dans le Tableau 2 se trouvant à l'annexe III.

Le nombre de personnes enseignant dans les classes pilotes s'élève à 184 ; 120 d'entre elles font partie de l'une des **16 équipes pédagogiques**.¹⁵ Le nombre d'équipes pédagogiques a pu être déterminé grâce aux concepts élaborés par les écoles et aux informations communiquées oralement par les directeurs d'école. Depuis la dernière enquête (t0), l'expérience pédagogique comprend une équipe de plus car une équipe pédagogique (6H à 8H) s'est dédoublée.

Les changements structurels au sein des équipes ont des causes différentes. Certaines écoles ont connu des **variations de personnel** importantes. (« *Chez nous, la collaboration au niveau des trois premières années du degré primaire était très bonne, mais il y a eu beaucoup de changements au sein du personnel [...]. La situation générale s'est plutôt dégradée depuis le début de l'expérience mais la collaboration dans l'équipe a toujours été bonne et l'est restée* », ENS02§67). Les changements sont dus à des départs à la retraite, des congés de maternité, des congés de formation ou de recherche, des absences pour cause de maladie, des réductions de programmes d'enseignement ou au recrutement d'enseignants spécialisés supplémentaires pour la scolarisation spécialisée intégrative. Par ailleurs, des aspects démographiques tels que les effectifs ou la composition des classes influencent la composition des équipes. Ainsi, de nouvelles classes ont été créées ou des classes supprimées dans deux écoles (« *Ça dépend aussi des changements au sein de l'école. Un nouvel enseignant est recruté parce que deux classes sont scindées en trois* », ENS05§95). L'évolution du nombre de classes pour des raisons démographiques entraîne également des changements parmi les enseignants de discipline. Certains enseignants sont d'avis que les fluctuations de personnel sont à la fois positives et négatives. Positives dans la mesure où les enseignants qui se joignent à l'équipe peuvent apporter un nouveau souffle, un nouveau regard sur les choses (« *Donc ça change les couleurs, je dirais. Parce que les personnes en place n'ont pas les mêmes intérêts, elles n'ont peut-être pas non plus les mêmes préoccupations, réflexions pédagogiques. Du coup ça change tout* », ENS10§78). Négatives dans la mesure où la continuité est mise à mal au sein de l'équipe (« *Les nombreux temps partiels sont difficiles à gérer. (...) Il est difficile de rassembler tout le monde. Tous ne sont pas présents à la conférence des maîtres, ce qui ne facilite pas les échanges au sein de l'équipe, qui doit alors se rattraper avec la communication* », ENS05§71).

Dans trois écoles, la **composition** des équipes s'est modifiée avec l'introduction de binômes assumant la responsabilité commune de la classe (co-maîtrises de classes) (« *Dans les postes mis au concours, les candidats doivent être prêts à assumer la maîtrise de classe. Comme ça, on a plus de maîtres de classe et on peut organiser les équipes sur la base de co-maîtrises de classe* », DE05§6). Le travail en binôme est particulièrement apprécié et ne doit pas forcément comprendre une personne formée à l'enseignement spécialisé (« *Dans le meilleur des cas, une classe devrait toujours comprendre deux enseignants* », ENS07§32).

En ce qui concerne les **programmes d'enseignement** et les **engagements**, une école loue les bénéfices du modèle présentiel des enseignants spécialisés introduit dans le cadre de l'expérience pédagogique : l'enseignant spécialisé ne se contente pas de dispenser les leçons prévues mais se tient à la disposition de l'école lors des après-midis libres pour répondre aux questions des enseignants ou prendre en charge des élèves. Un spécialiste est donc toujours présent (« *Nous [les enseignants spécialisés] travaillons selon un modèle présentiel. L'un d'entre nous est toujours présent* », ENS02§70).

¹⁴ Prises en charge par les équipes pédagogiques existantes, les deux nouvelles classes sont prises en compte dans la présente évaluation. En revanche, le nouveau site n'est pas pris en compte car il fausserait les données statistiques (comme le nombre moyen d'intervenants par élève).

¹⁵ Le nombre exact d'enseignants par équipe pédagogique ne peut pas être déterminé car les données fournies par les directions portent sur les enseignants des classes pilotes (p. ex. programme d'enseignement, disciplines enseignées) mais pas sur les équipes pédagogiques.

Selon les personnes interrogées, l'expérience pédagogique a eu pour effet que, dans la moitié des écoles pilotes, les enseignants spécialisés se sentent mieux intégrés dans l'équipe pédagogique, ce qui améliore selon eux la qualité de l'enseignement et profite aux élèves.

En matière de collaboration, la **taille** de l'équipe pédagogique ne semble pas jouer un rôle très important, contrairement à l'échange au sein des équipes, qui doit et peut avoir lieu plus souvent. Les enseignants constatent une **intensification de la collaboration entre les degrés**. Ainsi, dans une école, plusieurs classes de la 3H à la 5H se sont regroupées pour faire des excursions en forêt ou pour préparer des projets communs. Dans une autre école, l'expérience pédagogique a entraîné des changements importants pour le corps enseignant : les enseignants ne font plus cavalier seul mais se soutiennent mutuellement (« *Oui, les choses ont bien changé. Avant, j'avais tendance à faire cavalier seul. Aujourd'hui, on se soutient beaucoup plus mutuellement* », ENS05§58). Depuis le lancement de l'expérience pédagogique, la collaboration a aussi lieu plus souvent au sein de l'équipe pédagogique qu'au sein du collège dans son ensemble (« *Il y a eu un déplacement [de la collaboration] vers des équipes plus petites, l'essentiel n'est plus discuté que lors des séances* », ENS05§98).

Nombre d'intervenants par degré

En ce qui concerne l'objectif de réduction du nombre d'intervenants par classe, les écoles se trouvent dans des situations très différentes, ce qui tient aussi fortement au degré scolaire. Il est notamment plus difficile d'atteindre cet objectif pour une école du degré secondaire I dont les intervenants sont des enseignants de discipline que pour une classe d'école enfantine.

L'illustration 2 compare le nombre d'intervenants par élève aux moments t0 et t1. Pour permettre la comparaison, les diagrammes n'ont pas été établis par école mais par degré¹⁶. L'évolution du nombre moyen d'intervenants aux différents degrés entre le moment t1 et le moment t0 (deux ans auparavant) est minime.

¹⁶ Remarque : les trois diagrammes n'ont pas la même échelle verticale en raison des écarts d'effectifs.

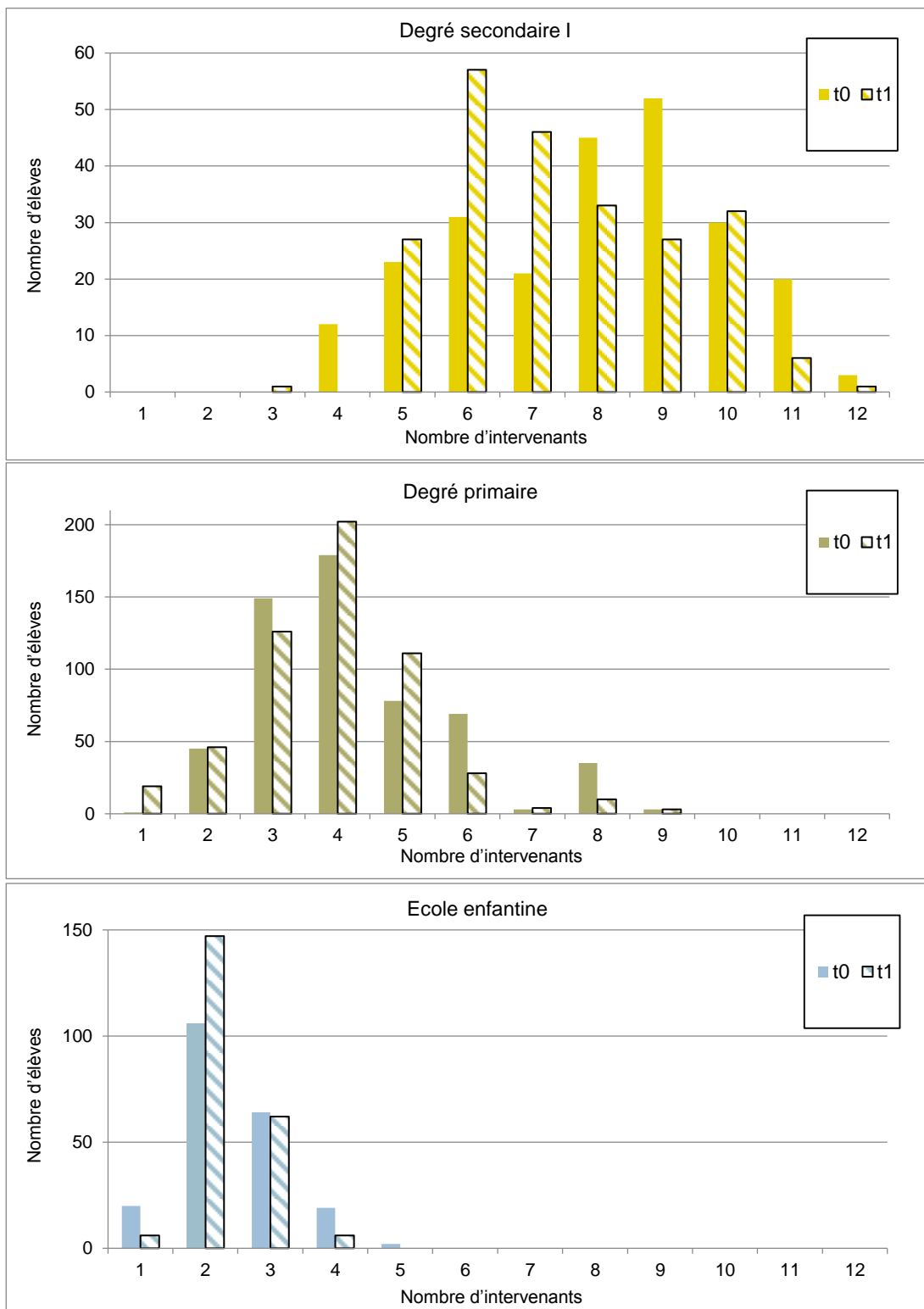


Illustration 2 : Nombre de personnes intervenant auprès des élèves par degré, aux moments t0 et t1

Lecture des diagrammes 1: au moment t1, les élèves du degré secondaire I ont au minimum 3 et au maximum 12 enseignants différents (bâtons hachurés). La plupart des élèves du degré secondaire I ont 6 enseignants.

Lecture des diagrammes 2: au moment t1, les enfants d'école enfantine ont au minimum 3 et au maximum 4 enseignants différents. Contrairement au moment t0, plus aucun enfant n'a 5 intervenants.

C'est au degré secondaire I que le nombre global d'intervenants par élève est le plus élevé (enseignement dispensé par des enseignants de discipline), puis au degré primaire et à l'école enfantine.

L'écart le plus important se trouve comme prévu au degré secondaire I. Par rapport au moment de l'enquête t0 il y a deux ans (bâtons pleins), le nombre moyen d'intervenants a très faiblement reculé, passant de 7 à 6,9. Au moment t1, la majorité des élèves du degré secondaire I a encore 6 ou 7 enseignants différents (bâtons hachurés).

L'écart au degré primaire est tout aussi important qu'au degré secondaire I : le nombre d'enseignants par élève varie de 1 à 9. Cet écart n'a pas évolué depuis le moment t0, mais le nombre moyen d'intervenants a légèrement reculé, passant de 4,1 à 3,9.

À l'école enfantine, l'écart s'est globalement réduit, les enfants ayant de 1 à 4 enseignants. Le nombre moyen d'intervenants n'a pas évolué par rapport au moment t0 (2,3). Au moment t1, le nombre de classes enfantines ne comptant qu'un seul intervenant était très faible.

2.1.2 Les directions d'école jouent un rôle central dans le développement de l'école

Question 1b)

Quelles conséquences la liberté dont disposent les écoles dans l'emploi des ressources a-t-elle pour les directions d'école en matière d'organisation scolaire (répartition de l'infrastructure, planification de l'enseignement/charges d'enseignement, etc.) ?

Les directeurs et directrices ne peuvent organiser aussi librement qu'ils le souhaiteraient la répartition des leçons et des formes de travail collaboratif en raison de facteurs liés aux ressources humaines comme les conditions d'engagement, les degrés d'occupation et les fonctions. Cela ne facilite pas la réduction du nombre d'enseignants et d'enseignantes par classe et explique que les changements au sein du personnel, en particulier le recrutement de nouveaux enseignants et les changements dans l'organisation de l'enseignement, soient perçus comme une opportunité de restructuration. Des solutions individuelles doivent parfois être trouvées. Bien que la plupart des directeurs et directrices restent plutôt en retrait et soutiennent les enseignants de manière subsidiaire, ils jouent un rôle décisif dans l'expérience pédagogique et dans les questions relatives au développement de l'école.

Le rôle joué par les directions d'école est essentiel, en particulier dans l'expérience pédagogique. Durant la phase préparatoire, elles ont élaboré, en collaboration avec une équipe de projet, un concept en vue de participer à l'expérience pédagogique. Elles sont responsables de sa mise en œuvre.¹⁷ Dans certaines écoles, les membres des directions ont changé au cours de l'expérience. Dans le cadre de l'expérience, la direction a pour tâche d'aider les enseignants à former leurs équipes et à mettre en œuvre le concept élaboré par l'école, mais aussi de promouvoir la création de structures adaptées.

Les entretiens réalisés avec les directeurs¹⁸ montrent qu'ils sont fidèles aux objectifs définis dans le **concept élaboré pour l'école**, qui est toujours actuel dans la plupart des écoles. Près de la moitié des directeurs confirment qu'ils ont revu ou complété le contenu de leur concept ou qu'ils ont dû procéder à des modifications à la suite d'une fusion de communes (« *Donc forcément, pour les années à venir, on*

¹⁷ Les concepts des écoles pilotes ont été analysés au moment t0, mais à ce stade, les entretiens n'avaient pas encore eu lieu.

¹⁸ Les directeurs et directrices ont été interrogés sur les conséquences structurelles et organisationnelles de l'expérience pédagogique sur leur activité de direction. Il faut préciser que, dans trois écoles, ce n'est pas la direction qui est responsable de la mise en œuvre de l'expérience mais la personne responsable du domaine des mesures pédagogiques particulières. Dans une des écoles pilotes, la direction a déjà changé deux fois depuis le début de l'expérience. Il n'a donc pas été possible pour quatre personnes de donner leur avis sur les changements touchant la direction, comme l'affectation des programmes ou la planification de l'enseignement. Pour simplifier les choses, les termes de direction ou de directeur ont été utilisés dans le présent rapport pour les neuf personnes interrogées.

va devoir repenser tout le concept. Mais pour l'instant on fonctionne toujours de cette manière-là », DE03§6).

Globalement, les objectifs formulés par les écoles visent, dans la plupart des cas, moins à réduire le nombre d'enseignants qu'à améliorer la collaboration au sein du corps enseignant. Le renforcement de la collaboration ainsi que la dispense commune de l'enseignement font partie des mesures prioritaires pour atteindre cet objectif.¹⁹ Selon l'OECD, les écoles devraient discuter davantage de leurs objectifs en réfléchissant avant tout aux moyens permettant de les atteindre.

Le **pilotage de l'expérience pédagogique** par la direction d'école diffère d'une école à l'autre. Alors que certaines équipes sont largement autonomes, d'autres doivent faire l'objet d'un suivi plus étroit (fixation des étapes à atteindre, planification des échanges, mise à disposition de modèles de collaboration) (« *Certaines de mes équipes travaillent en toute autonomie, d'autres ont besoin d'être supervisées régulièrement* », DE09§27). Souhaitant étendre l'expérience pédagogique à l'ensemble des classes, un directeur confie peu à peu la responsabilité du projet à ses équipes. Dans une autre école en revanche, l'expérience a pris du retard en raison d'une absence du directeur. Selon ce directeur, les enseignants n'en sont pas tous au même point dans leur manière de voir les choses et d'agir. Toutefois, elle ne précise pas si son absence est la cause de ces différences. Elle s'efforce de proposer son aide à ceux qui en ont besoin et de tenir les rênes plus ou moins fermement.

Dans certaines écoles, les directions se contentent généralement de donner des impulsions et laissent aux équipes toute liberté dans la mise en œuvre du projet (« *Si la collaboration devait ne pas fonctionner, nous avons convenu que nous pourrions trouver un accord et définir certaines règles pour redresser la barre. En tant que directeurs ou directrices, nous n'intervenons qu'en cas de problème. [...] Nous essayons de fournir une base solide aux enseignants, de ne pas les importuner avec du travail et des réunions supplémentaires et de mettre en place des dispositifs favorables à la collaboration* », DE02§45). Dans d'autres écoles en revanche, des **structures ou rendez-vous fixes** ont été établis. Ils sont respectés mais ne permettent pas vraiment d'aménager librement la collaboration (« *Mais on ne collabore pas plus ou différemment depuis qu'il y a ces équipes pédagogiques, depuis qu'il y a ce projet. On continue à le faire comme on faisait avant aussi. Il y a ces groupes de soutien, ces groupes de relais qui ont un peu changé* », ENS08§123). On constate globalement que la plupart des directions ont mis en place des structures d'échange fixes pour les équipes pédagogiques et que leur caractère contraignant est perçu comme un soutien utile par la majorité des enseignants (« *Une décharge, non, mais on se rencontre une demi-heure par semaine. Ça allège dans l'autre sens* », ENS03§154). D'autres dispositifs d'échange au sein des classes ou des degrés sont fixés individuellement.

L'objectif consistant à **réduire le nombre d'enseignants** intervenant dans les classes n'est pas toujours facile à atteindre en raison des fluctuations de personnel (départs à la retraite, décharges horaires, cours à niveaux dans les disciplines principales notamment) (« *Certaines choses nous compliquent la tâche [dans le projet de réduire le nombre d'enseignants] : l'organisation scolaire liée aux programmes d'enseignement, les horaires-blocs. Pour des raisons d'organisation, on a dû recruter une personne supplémentaire en 6H/7H et en 7H/8H car sinon, on n'aurait pas pu respecter les horaires-blocs.* », DE09§10). Un membre d'une direction tente d'atteindre l'objectif de réduction par la mise en place d'un enseignement modulaire au degré secondaire I. Mais ce n'est pas chose aisée en raison des programmes d'enseignement et de la vaste palette de disciplines enseignées. Un autre membre de direction trouve que le fait que les enseignants enseignent parfois à des degrés différents ne facilite pas l'organisation. Ces enseignants ont des disponibilités limitées qui ne leur permettent pas de s'investir dans le projet de la même manière aux deux degrés. Des solutions individuelles doivent donc être trouvées. Les conditions d'engagement constituent un autre obstacle à la réduction du nombre d'intervenants. Les enseignants au bénéfice d'une formation à l'enseignement spécialisé ne sont pas toujours prêts à travailler au tarif d'un enseignant ordinaire, ce qui est compréhensible. Dès lors, d'autres enseignants ont dû compléter une équipe existante, ce qui selon un directeur est contraire aux objectifs de l'expérience pédagogique.

¹⁹ Les concepts des écoles pilotes ont été analysés de manière détaillée dans le rapport préliminaire t0.

La participation à l'expérience pédagogique a entraîné dans plusieurs écoles un **changement dans l'organisation de l'enseignement**, ce qui s'est traduit notamment par le développement de l'apprentissage autonome au degré secondaire I, à l'introduction d'horaires-blocs ou au dédoublement de classes. En outre, une école a choisi de généraliser la co-maîtrise de classe, ce qui a eu pour conséquence que les enseignants qui se présentent à un poste doivent se déclarer prêts à assumer une maîtrise de classe. Cela confère au directeur une plus grande liberté d'organisation dans la planification et la formation des équipes. Une autre école a supprimé la maîtrise de classe afin de permettre aux enseignants d'assumer la responsabilité commune d'une classe.

La **liberté d'action** des directions est **limitée** en raison de conditions extrinsèques comme les fondements juridiques, les ressources disponibles ou la pénurie d'enseignants spécialisés qualifiés. Dans toutes les écoles, il ressort toutefois clairement que ce sont les recrutements qui offrent le meilleur terrain pour revoir de manière ciblée la composition des équipes (« *De nouvelles perspectives s'offrent toujours à moi lorsque quelqu'un quitte l'école ou modifie son degré d'occupation. J'ai alors la possibilité de réfléchir avec l'équipe à la direction dans laquelle nous souhaitons aller avant de recruter quelqu'un de nouveau* », DE02§39). Les directions prennent garde à la taille et à la composition des équipes en place avant de recruter de nouveaux enseignants ou d'affecter des leçons au soutien pédagogique ambulatoire.

Un directeur évoque un projet important de réorganisation de l'enseignement. Il est prévu d'étendre l'expérience pédagogique à l'ensemble des classes mais ce projet se heurte pour l'instant à l'obstacle de l'introduction du Lehrplan 21 (« *L'introduction du nouveau plan d'études entraîne un passage aux cycles, mais l'expérience pédagogique ne tient pas encore compte des cycles. Nous ne pourrons passer au nouveau système qu'en 2019 lorsque l'expérience sera terminée* », DE07§5). Le directeur souhaite donc reprendre le principe de l'expérience pédagogique en intégrant le système des cycles afin que toutes les classes puissent continuer de fonctionner comme dans le cadre de l'expérience pédagogique.

2.1.3 La liberté d'utilisation des leçons OMPP n'est pas exploitée

Question 1c)

Dans quelle mesure la flexibilité en matière d'affectation des leçons OMPP est-elle mise à profit et comment celle-ci est-elle perçue par les directions et les enseignants ?

Les écoles n'exploitent pas pleinement la flexibilité dont elles disposent en matière de répartition des leçons OMPP. D'une part, parce qu'elles disposent déjà d'une liberté suffisante dans l'affectation des ressources et, d'autre part, parce que les ressources existantes sont, de l'avis des différents acteurs, déjà réparties de manière satisfaisante. La pratique actuelle en matière d'affectation des ressources ne diffère par conséquent pas notablement de la pratique avant l'expérience pédagogique. Dans certains cas, l'expérience pédagogique a toutefois encouragé les écoles à innover. Les changements opérés concernent alors les fonctions et/ou les rôles du corps enseignant. Ceux-ci ne sont cependant réalisables que lorsque les enseignants concernés sont prêts à évoluer professionnellement.

Les écoles participant à l'expérience bénéficient d'une plus grande liberté dans l'emploi du pool de leçons OMPP tout en garantissant la prise en charge nécessaire des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Dans le cadre d'une réunion d'information sur l'expérience pédagogique, l'INS a mis en évidence les exemples d'utilisation suivants :²⁰

- I. Les leçons normalement dévolues aux mesures pédagogiques particulières peuvent être également employées pour a) l'enseignement ordinaire et b) le conseil aux enseignants ordinaires.

²⁰ La notion de liberté dans l'emploi des ressources est précisée sur le site Internet de l'INS : https://www.erz.be.ch/erz/fr/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/paedagogischer_dialog/paedagogischer_dialogkleinaberfein/paedagogischer_dialogschulversuchi/informationen_fuerinteressierteschulen.html [08.01.2018].

- II. La gestion des leçons à l'échelle de plusieurs classes permet d'économiser des leçons dévolues à l'enseignement ordinaire et de les utiliser a) pour l'enseignement en tandem et b) pour les mesures pédagogiques particulières.
- III. Les enseignants jugés aptes par la direction d'école peuvent dispenser certaines leçons même s'ils ne disposent pas de la formation spécifique (par ex. musique, arts visuels, enseignement spécialisé).

Les prescriptions sur la répartition des ressources contenues dans l'ordonnance régissant les mesures pédagogiques particulières à l'école obligatoire (OMPP) et dans l'ordonnance de Direction régissant les mesures pédagogiques particulières à l'école infantine et à l'école obligatoire (ODMPP) sont plutôt vagues. Une grande autonomie est laissée aux directions d'école dans ce domaine. L'analyse des résultats des entretiens avec les directions d'école et avec les membres du corps enseignant a montré que les écoles n'utilisaient pas de la même manière les possibilités qui s'offraient à elles. Cinq mesures différentes²¹ ont été élaborées pour la mise en œuvre concrète de l'expérience (cf. Tableau 1).

Tableau 1 : Cinq mesures de mise en œuvre de l'expérience pédagogique²²

	Ecole 01	Ecole 02	Ecole 03	Ecole 04	Ecole 05	Ecole 06	Ecole 07	Ecole 08	Ecole 09	Ecole 10	Total
Enseignement en tandem	●	●	●	●		●	●	●	●	●	9
Enseignement commun à plusieurs classes / degrés ²³	●	●		●	●	●	●		●	●	8
Séparation (stricte) des fonctions ²⁴	●		●	●	●	●	●	●		●	8
Elargissement des rôles ²⁵		●			(●)		(●)		●		4
Responsabilité commune	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	10

- **Enseignement en tandem** : enseignement dispensé en commun par des enseignants assumant des fonctions et des rôles différents (maître de classe, enseignant de discipline, enseignant spécialisé)
- **Enseignement commun et/ou préparation commune à plusieurs classes / degrés** : l'enseignement est dispensé à plusieurs classes d'un ou plusieurs degrés, les enseignants préparent les leçons de manière concertée ou utilisent le même matériel didactique.
- **Séparation (stricte) des fonctions** : les enseignants n'assument officiellement aucune autre fonction que la fonction d'enseignement qui leur est attribuée.
- **Elargissement des rôles** : les enseignants assument d'autres rôles (p. ex. mesures particulières dispensées par les enseignants ordinaires sous la supervision des enseignants spécialisés, enseignement d'autres disciplines, enseignement ordinaire dispensé par des enseignants spécialisés)
- **Responsabilité commune** : différents enseignants (maîtres de classe, enseignants de discipline, enseignants spécialisés) assument la responsabilité commune des élèves.

²¹ Dans certaines écoles, ces mesures étaient déjà mises en œuvre avant le début de l'expérience pédagogique.

²² L'attribution des points repose sur les affirmations des personnes interrogées et comporte une certaine marge d'appréciation.

²³ Les classes à degrés multiples sont des classes à part entière et ne font pas en soi l'objet d'un enseignement commun à plusieurs classes ou degrés. Ce serait le cas si deux classes à degrés multiples recevaient un enseignement commun ou réalisaient un projet commun.

²⁴ On entend par *fonction* un champ d'activité et de responsabilité défini (p. ex. responsabilité du FLS/DaZ, du SPA ou du soutien aux surdoués pour une classe ou une discipline spécifique).

²⁵ On entend par *rôle* l'action (dans une équipe) ou la définition de l'action attribuée ou exercée (p. ex. conduite de la leçon dans le cadre de l'enseignement en tandem, prise en charge et accompagnement d'élèves ou d'enseignants, etc.).

Ces cinq mesures sont appliquées de manière plus ou moins poussée par les écoles pilotes (voir ci-après).

Dans la plupart des écoles pilotes, les **leçons OMPP** sont dispensées **par des enseignants spécialisés formés à cet effet**. Seule trois écoles font aussi intervenir des enseignants ordinaires.²⁶ Dans deux écoles, des enseignants ordinaires sont appelés à dispenser ces leçons en raison de la pénurie d'enseignants spécialisés qualifiés et non de l'expérience pédagogique. Dans la troisième école, la liberté d'organisation octroyée a été utilisée de manière ciblée afin de réduire le nombre d'enseignants dans les classes et de délimiter le domaine d'activité fragmenté des enseignants spécialisés (« *Je ne pouvais plus accepter qu'une enseignante spécialisée intervienne dans un nombre incalculable de classes, travaille avec 200 enfants et participe à une multitude d'entretiens* », DE02§16). La mission des enseignants spécialisés de cette école²⁷ consiste désormais à conseiller les enseignants ordinaires.²⁸ Le directeur précise que ces derniers ont d'abord fait preuve de résistance, craignant que la redéfinition de leur rôle entraîne une dévalorisation de celui-ci (« *J'avais des difficultés car les enseignants spécialisés pensaient que je n'estimais pas leur travail puisque je laissais des personnes non qualifiées dispenser les leçons OMPP* », DE02§16). Cette approche de la collaboration est toujours contestée dans l'école en question. Les enseignants spécialisés déplorent une baisse de la qualité de la prise en charge (« *C'est moins professionnel, il faut bien l'avouer* », ENS02§25). Elle ne se pratique que dans les écoles germanophones. La possibilité d'une telle supervision est mentionnée par certains enseignants francophones mais les enseignants spécialisés ne se voient pas attribuer cette fonction explicitement.

L'OECD recommande aux enseignants spécialisés d'assumer plus souvent une fonction de conseil sous forme de coaching lors de la planification ou d'entretiens. Une telle fonction de conseil est aussi prévue dans les lignes directrices IMEP et est dans l'esprit de l'expérience pédagogique. Un enseignant spécialisé peut exercer son activité de plusieurs manières ; le travail avec les élèves reste un aspect important de celle-ci. L'objectif de l'expérience pédagogique n'est certainement pas de vouloir chasser les enseignants spécialisés des salles de classe ; cela ne serait d'ailleurs pas dans l'intérêt des directions participant au projet. Pour l'OECD, l'objectif de l'expérience est de permettre aux enseignants d'atteindre ensemble les objectifs (pédagogiques), les enseignants spécialisés jouant un rôle de premier plan dans ce processus.

D'une manière générale, les **enseignants ordinaires font preuve d'un optimisme discret** à l'idée **d'élargir leur rôle**²⁹. L'élargissement du rôle est considéré comme légitime principalement lorsqu'il est dû à une pénurie de personnel. Plusieurs personnes ont par ailleurs indiqué que le degré de gravité d'un trouble de l'apprentissage jouait un rôle important dans la capacité d'un enseignant ordinaire à s'occuper correctement d'un enfant présentant des besoins particuliers (« *Si ce sont des retards, ou bien des lenteurs, je pense qu'un enseignant ordinaire, s'il s'occupe de cet enfant-là, peut tout à fait être à même de s'en occuper comme un enseignant spécialisé* », ENS06§28). Dans une école, les enseignants essaient de prendre en charge les enfants en difficulté de manière individuelle au sein de la classe ordinaire avant de faire appel à un enseignant spécialisé (« *On essaie au maximum d'individualiser et de soutenir au sein de la classe. Avant d'avoir besoin d'aide supplémentaire, du SPA ou d'un groupe de soutien* », ENS08§160). Dans trois écoles, les participants soulignent que les qualifications formelles jouent un rôle moins important que les compétences individuelles ou les circonstances pratiques (« *Ce n'est pas forcément très utile d'aller chercher quelqu'un qui a un diplôme mais qui vient juste pour deux leçons, qui ne connaît pas l'école, qui ne connaît pas la classe. Les avantages sont peut-être couverts par les inconvénients* », ENS06§24). La plupart des enseignants considèrent que les enseignants spécialisés sont les personnes les plus qualifiées pour dispenser les leçons OMPP et apprécient leurs compétences spécialisées élargies (« *Je n'oserais pas faire ça en tant qu'enseignant ordinaire, les personnes qui se sont spécialisées sont là pour ça* », ENS02§26). Les enseignants de la 5H à la 11H sont plus favorables à une **séparation des fonctions** stricte que les per-

²⁶ Une école avait aussi prévu cette mesure mais ne l'a pas appliquée en raison du départ d'une élève bénéficiant des mesures OMPP.

²⁷ Sont avant tout concernées l'école infantine et les classes de 3H/4H, davantage que les classes de la 5H à la 8H.

²⁸ Dans cette école, on trouve aussi une enseignante spécialisée qui se charge de l'enseignement ordinaire.

²⁹ Nous n'avons pas de témoignages d'enseignants ordinaires encadrés par des enseignants spécialisés.

sonnes qui enseignent au cycle d'entrée. Ces dernières n'ont pas rejeté l'idée d'une séparation des fonctions lors des entretiens car leur école dispose généralement d'un enseignant spécialisé à leur degré. La séparation des fonctions s'impose donc pour elles.

Deux des personnes interrogées évoquent une **problématique systémique** : la dévalorisation de la formation à l'enseignement spécialisé et de son exercice. Si l'enseignement spécialisé peut être dispensé par des enseignants ordinaires, cela discrédite une formation complémentaire coûteuse (« *Ça me met en colère. Pourquoi effectuer une formation coûteuse si le travail peut être fait par n'importe qui* », ENS01§25 ; « *Ça peut faire que les enseignants réguliers ne s'intéressent peut-être plus ou bien moins à la formation spécialisée, puisque de toute façon on peut prendre en charge des leçons SPA sans faire la formation* », ENS10§22).

Les directions d'école qui s'expriment sur les **leçons SPA dispensées par les enseignants ordinaires** ont tendance à être plutôt sceptiques. Si les ressources en personnel le permettent, les directions préfèrent faire appel à du personnel qualifié (« *Si je pouvais n'engager que des enseignantes spécialisées, je n'engagerais que des enseignantes spécialisées. Le problème c'est qu'il y a une pénurie d'enseignants spécialisés* », DE04§26 ; « *Il est rare de pouvoir recruter un enseignant spécialisé pour les leçons SPA au degré secondaire I. Si la possibilité se présente, on n'hésite pas* », DE05§18). Les raisons avancées sont l'expertise de l'enseignant spécialisé et le fait que, dans les cas complexes, les enseignants ordinaires sont dépassés. Une minorité de directions estime qu'il est défendable de confier des leçons SPA aux enseignants ordinaires s'ils sont conseillés en parallèle par des enseignants spécialisés. Un directeur et un enseignant argumentent que l'élargissement du rôle des enseignants ordinaires peut aussi constituer une forme de développement personnel (« *Connaissant mon équipe, je suis assez favorable à ça [l'enseignement de leçons SPA par des enseignants ordinaires] tant que nous sommes confrontés à une pénurie d'enseignants spécialisés. Ça peut désamorcer la situation et élargir l'horizon des personnes qui sont prêtes à relever ce défi* », DE05§35 ; « *C'est un peu le seul chemin, d'être déjà l'enseignante régulière, peut-être avoir déjà quelque leçons SPA et après se dire, là maintenant j'ai le temps, j'ai envie, j'ai une motivation donc je me forme pour avoir vraiment le diplôme* », ENS10§25).

Selon l'OECD, la pénurie d'enseignants spécialisés et les possibilités de recrutement actuelles ont pour conséquence que, dans les régions rurales, les leçons SPA sont aussi dispensées par des enseignants ordinaires. Ces derniers sont supervisés et soutenus par du personnel qualifié. Ils ont aussi souvent effectué une formation continue et ont acquis des connaissances professionnelles en autodidaxie. L'OECD ne considère pas les personnes qui dispensent ces leçons comme de simples profanes. Le fait que des enseignants ordinaires dispensent des leçons SPA dans des situations d'urgence recueille l'estime et le soutien du corps enseignant. Toutefois, cela n'est pas une solution à long terme.³⁰

Dans plusieurs écoles, des **enseignants ordinaires** dispensent des **cours d'allemand ou de français langue seconde** et/ou se chargent du **soutien aux élèves surdoués**. C'était parfois déjà le cas avant l'expérience pédagogique. L'élargissement des rôles dans ces domaines est considéré comme moins problématique par les directions et les enseignants (« *Les cours d'allemand langue seconde sont dispensés par un membre de l'équipe ; il a de bons résultats et ne se heurte pas à de grandes résistances* », DE02§14 ; « *Ce n'est pas pareil pour les cours d'allemand langue seconde, les enseignants ordinaires peuvent aussi s'en charger* », DE01§18). Le fait que les enseignants peuvent suivre une formation continue spécifique explique sans doute cette indulgence.

A l'inverse, dans une des écoles pilotes, un **enseignant spécialisé dispense l'enseignement ordinaire**. Les enseignants ordinaires font remarquer que les enseignants spécialisés ont souvent peu d'expérience dans la conduite d'une classe. Pour les directions d'école en revanche, cela présente des avantages car cela permet, d'une part, de mettre à profit les connaissances spécialisées de l'enseignant spécialisé pour un plus grand nombre de leçons et, d'autre part, de réduire le nombre

³⁰ Dans une motion, l'*Institut für Heilpädagogik* de la PHBern a été invité, en raison de la pénurie d'enseignants spécialisés, à aligner les conditions d'admission sur les normes suisses. A compter du 1^{er} février 2018, les titulaires d'un bachelors en psychomotricité, en logopédie, en sciences de l'éducation, en éducation sociale, en pédagogie spécialisée, en psychologie ou en ergothérapie seront aussi admises aux études à l'enseignement spécialisé. Par ailleurs, les personnes intéressées n'auront plus besoin d'avoir un diplôme d'enseignement suisse reconnu ni deux années d'expérience professionnelle. (communiqué de presse du Conseil-exécutif du canton de Berne, 27 mai 2016)

d'enseignants par élève dans certains cas. Ce cas de figure reste cependant improbable car, dans plusieurs écoles, les enseignants spécialisés ne sont pas prêts à percevoir un salaire inférieur pour dispenser l'enseignement ordinaire (« *L'enseignante spécialisée ne voulait pas dispenser l'enseignement ordinaire au degré primaire parce qu'elle aurait gagné moins. Il a donc fallu recruter une quatrième personne dans l'équipe, ce qui est contraire à l'expérience pédagogique* » DE07§21). Le fait de lier un enseignant spécialisé à une classe en lui faisant dispenser l'enseignement ordinaire a aussi un inconvénient : les leçons OMPP peuvent être affectées moins facilement à plusieurs classes (« *Plus le nombre de classes dans lesquelles l'enseignant spécialisé intervient est élevé, plus sa liberté est grande. Les leçons peuvent être dispensées là où c'est nécessaire* » ENS02§15).

Un directeur indique que l'école entend, pour pouvoir réduire le nombre d'enseignants par élève, se détacher le plus possible du système selon lequel les enseignants sont spécialisés dans une discipline. Cela signifie que les enseignants dispensent des leçons dans des **disciplines qui ne sont pas les leurs**. Dans l'école en question, des enseignants non formés aux activités créatrices et manuelles ont remplacé les enseignants qualifiés dans cette discipline. Cet élargissement du champ professionnel est bien perçu par les enseignants concernés, qui estiment que cela permet aussi d'avoir un autre regard sur les élèves (« *Chez nous, les travaux manuels étaient confiés à des enseignants qui ne faisaient pas partie de l'équipe. Depuis qu'ils sont dispensés par des membres de l'équipe, nous portons un autre regard sur les élèves, ce qui est très profitable* », ENS02§56).

2.2 Collaboration pédagogique au sein des équipes

2.2.1 La collaboration s'est améliorée et intensifiée

Question 2a)

Comment la collaboration pédagogique est-elle organisée au sein des équipes dans le contexte de l'expérience pédagogique et comment celles-ci la perçoivent-elles ?

L'organisation de la collaboration dépend notamment de la situation structurelle de l'école, de l'organisation de l'enseignement et de différents facteurs de réussite tels que les échanges, des conceptions communes, l'individualité, l'ouverture d'esprit et le temps à disposition. De nombreuses écoles pratiquent l'enseignement en tandem et les échanges entre les classes et les degrés se multiplient, ce qui est très apprécié des personnes interrogées. Certains enseignants assument d'autres rôles et accomplissent de plus en plus souvent des tâches attribuées à d'autres enseignants. La plupart des personnes interrogées estiment que la collaboration s'est globalement améliorée, simplifiée et intensifiée, que ce soit par l'action de l'expérience pédagogique ou non.

Parmi les mesures mentionnées au chapitre précédent (2.1.3) destinées à la mise en œuvre de l'expérience pédagogique, certaines ont un impact sur l'organisation de la collaboration et entraînent un renforcement de la cohésion d'équipe. Les mesures sont mises en œuvre de manière plus ou moins poussée. Si l'**enseignement en tandem** se pratique dans la plupart des écoles, celles-ci présentent une inclination plus ou moins marquée pour cet idéal de collaboration. Ce type d'enseignement apporte aux enseignants un regard extérieur sur leur « propre classe » et peut contribuer à découvrir les élèves sous un nouvel angle (« *Et la leçon de rythmique, je trouve que c'est un moment où je peux observer mes élèves, avoir un peu de recul. C'est une chose qu'on n'a pas souvent, quand on est dans le quotidien de notre métier, de pouvoir avoir un peu de ce regard extérieur. Mais le co-enseignement, c'est précieux* », ENS04§21). L'équipe est souvent, mais pas systématiquement, composée d'un enseignant ordinaire et d'un enseignant spécialisé. Dans deux écoles, l'enseignement en tandem réunit le maître de classe et l'enseignant d'allemand ou de français langue seconde. C'est la présence de deux enseignants, davantage que leur fonction, qui importe. (« *On se trouve l'un l'autre, on a les mêmes idées. Sans avoir à faire de longs discours, on peut immédiatement être dans l'action, s'entraider, et je trouve ça très précieux. Là, la formation et l'expérience n'ont pas beaucoup d'importance* », ENS07§44). L'enseignement en tandem suppose que les enseignants impliqués accordent leurs violons en perma-

nence, qu'ils échangent de manière intensive et qu'ils clarifient le rôle de chacun, en fonction de la situation. C'est justement cet échange qui est le plus souvent perçu par les enseignants participants comme bénéfique pour la collaboration.

L'enseignement impliquant plusieurs classes est pratiqué dans la plupart des écoles. A l'école enfantine et dans les deux premières années du degré primaire (cycle 1), ce type d'enseignement est par exemple mis en place au moins une matinée par semaine, notamment dans le cadre de projets communs, du sport ou de la rythmique. Aux cycles 2 et 3, l'enseignement impliquant plusieurs classes prend parfois la forme de semaines d'introduction communes en début d'année scolaire. De nouvelles pratiques touchant plusieurs classes ont par ailleurs été introduites : des examens et des évaluations identiques pour les classes parallèles, une planification commune des disciplines, ainsi que l'élaboration de règles communes relatives aux classes et au comportement. **L'enseignement impliquant plusieurs degrés** a lieu de manière plutôt irrégulière dans les écoles pilotes, sous forme de manifestations communes, de projets isolés ou de semaines de projet. Une école du degré secondaire I a par ailleurs profité de l'expérience pédagogique pour encourager la collaboration entre les membres du corps enseignant des classes générales ou secondaires séparées. Que l'enseignement implique plusieurs classes ou plusieurs degrés, les enseignants apprécient beaucoup la préparation commune de l'enseignement, mais aussi l'échange qu'il occasionne et le développement commun de matériel didactique (« *Nous concevons l'enseignement de sorte qu'il nous permette d'avancer. Par exemple, on fait maintenant aussi les mêmes programmes pour les mathématiques, comme le font les enseignants du secondaire depuis longtemps déjà. Le matériel doit être accessible à tous* », ENS01§59).

Les enseignants des dix écoles pilotes ont tous expliqué, au cours des entretiens, qu'ils se **partageaient la responsabilité** des élèves, ce qui contribuait à améliorer la qualité de l'enseignement et à conférer une meilleure ambiance de travail et allégeait la charge de travail des enseignants. Ainsi, les enseignants peuvent se soutenir mutuellement, s'entraider, se dépanner et ainsi réduire fortement les dysfonctionnements (« *Lorsqu'on est présent en même temps, ça facilite beaucoup de choses, ça augmente radicalement la qualité de l'enseignement et des possibilités de l'enseignement. Surtout dans les grandes classes* », ENS07§36). De plus, les situations d'enseignement délicates peuvent être discutées à deux ou au sein de l'équipe. D'après les personnes interrogées, un enseignant spécialisé porte parfois un regard différent sur la situation et peut contribuer à décharger le maître de classe (« *Oui, on voit tout simplement plus de choses avec six yeux. On peut partager des observations utiles. Pour moi il est aussi important de savoir que l'enseignante spécialisée connaît vraiment bien les enfants. Elle ne se contente pas de donner une leçon par semaine, elle a une vision globale* », ENS02§58). Les enseignants ont ainsi trouvé très bénéfiques les entretiens avec les parents conduits à plusieurs. Les écoles pilotes organisent les entretiens avec les parents en faisant collaborer le maître de classe et l'enseignant spécialisé ou deux enseignants ordinaires. En outre, un enseignement dont la responsabilité est partagée permet de diversifier les formes d'enseignement. L'enseignement peut davantage avoir lieu en petits groupes ou dans différents lieux et les aptitudes individuelles des enseignants peuvent être exploitées de manière plus ciblée (« *Oui, c'est vrai que les choses ont changé. Avant je faisais plutôt cavalier seul, maintenant il y a beaucoup plus de partage. Surtout avec le programme hebdomadaire. Maintenant la responsabilité est partagée, on peut se répartir les choses selon nos intérêts, notre potentiel et nos compétences* », ENS05§58).

Dans un bref questionnaire (destiné à préparer les entretiens), les enseignants (n=37) et les directeurs d'école (n=9) devaient indiquer s'ils estimaient qu'il était devenu normal pour les enseignants que la collaboration et le partage des responsabilités se fasse en équipes interdisciplinaires. Tous les directeurs d'école sont complètement ou largement d'accord avec cela, mais les réponses des enseignants se répartissent dans une fourchette plus large (cf. Illustration 3).

Il est devenu normal pour les enseignants et les enseignantes que la collaboration se fasse en équipes interdisciplinaires chargées d'assumer la responsabilité commune des classes.

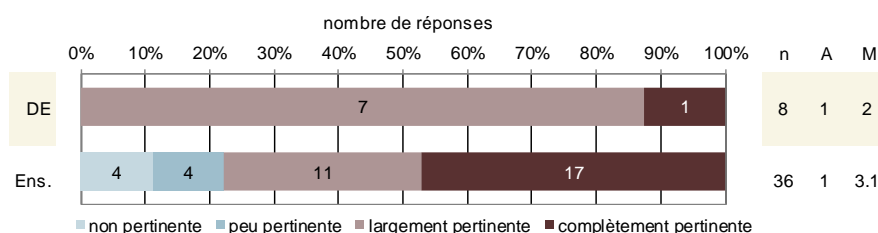


Illustration 3 : Avis des directeurs d'école et des enseignants concernant le partage de la responsabilité

Légende : DE=directeurs/trices d'école ; Ens=enseignant-e-s ; n=nombre de réponses ; A=abstentions ; M=moyenne

Une large majorité des enseignants **juge la collaboration** enrichissante, bonne, efficace et agréable. Ils estiment que celle-ci s'est globalement améliorée, simplifiée et intensifiée, que ce soit en raison de l'expérience pédagogique ou non.

Les enseignants devaient évaluer à quel point le fait que des équipes interdisciplinaires partagent la même conception de ce qu'est un bon enseignement apporte les fondements nécessaires à une collaboration efficace. Cette affirmation est jugée complètement ou largement pertinente par la grande majorité des personnes interrogées (cf. Illustration 4).

Pour une collaboration efficace, il est nécessaire, au sein d'équipes interdisciplinaires, de partager la même conception de ce qu'est un bon enseignement.

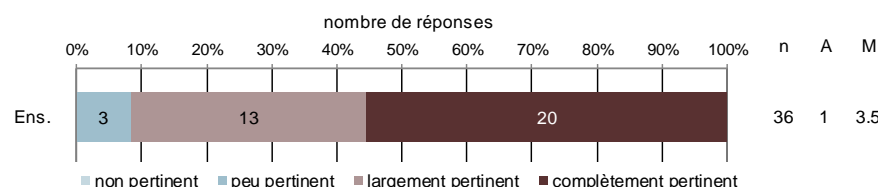


Illustration 4 : Avis des enseignants quant aux bénéfices d'une conception commune pour la collaboration

Légende : Ens=enseignant-e-s ; n=nombre de réponses ; A=abstentions ; M=moyenne

Lors des entretiens, des personnes issues de presque toutes les écoles ont indiqué que la collaboration était plus efficace et plus aisée lorsque l'équipe pédagogique avaient **des conceptions, des attitudes et des opinions communes** (« Dans mon équipe, les questions centrales sont : qu'est-ce qu'un bon enseignement ? Qu'est-ce que nous voulons ? Ce questionnement est à la base de toute collaboration, il est essentiel que chacun s'accorde sur la notion de "bon". Si les avis divergent, ça devient difficile », ENS09§53 ; « Pour que la collaboration soit efficace, c'est surtout le fait de s'entendre et de se respecter. Mais pas forcément dans la même vision de l'enseignement », ENS08§133). D'après certains enseignants, une collaboration efficace passe nécessairement par la capacité à se détacher de la représentation « ma classe et moi ». D'autres facteurs de réussite et conditions importantes pour une collaboration efficace ont été mentionnés dans les entretiens de groupe, par exemple l'individualité, l'ouverture, la communication, l'échange et le temps à disposition.

Il est ressorti des entretiens avec les enseignants que le fait de partager les mêmes valeurs pédagogiques communes permettait certes de simplifier la collaboration, mais n'était pas garant d'un enseignement de qualité. De telles valeurs communes rendent néanmoins la communication avec les parents plus aisée et simplifient l'établissement de règles communes relatives au comportement, aux classes et à l'établissement (« C'est vraiment devenu un échange de pratiques très bénéfique pour tout le monde », DE08§25).

Si la majorité des écoles considèrent que l'adoption d'une attitude commune favorise la collaboration, elles estiment qu'une certaine **individualité** doit être permise aux enseignants et enseignantes (« Il faut partager les valeurs mais tout en ayant une certaine liberté. Donc, c'est pertinent, oui, parce que je pense que si on ne tire pas du tout à la même corde, ça ne vas pas du tout aller pour les gens, ça n'est

pas du tout la même vision des choses », ENS06§97). Des approches différentes au sein du corps enseignant peuvent être complémentaires et représenter une richesse pour les élèves (« *Il faut quand même qu'il y ait une base cohérente, mais il peut aussi y avoir différentes façons de faire. Les petites originalités sont aussi importantes. Nous ne sommes pas une seule personne mais des personnalités différentes, et c'est bien aussi que les enfants s'en rendent compte »*, ENS02§87).

Une collaboration efficace nécessite aussi une certaine **ouverture** face aux nouveautés ainsi que la volonté de réfléchir à ces nouveautés (« *C'est aussi ce qui me plaît dans la profession enseignante. Ce ne sont pas juste les "anciens" qui décident de tout. Si l'on n'est pas ouvert à la nouveauté, il faut se remettre en question et questionner son rôle »*, ENS02§84). De plus, il est impératif que chacun fasse preuve d'ouverture vis-à-vis de ses collègues et que tous s'écoutent mutuellement (« *Je ne suis pas sûr qu'on ait besoin d'avoir la même conception de l'enseignement pour travailler en équipe. On a plutôt besoin d'avoir une ouverture vers l'autre. Mais le fait d'avoir des conceptions différentes permet l'échange, permet les débats, puis permet d'avancer davantage que si tous ont la même idée, la même définition »*, ENS10§82).

Les enseignants et enseignantes considèrent que la collaboration passe avant tout par la **communication** et par l'**échange** permanent. Par exemple, l'une des écoles pilotes estime que l'absence de vision commune peut engendrer davantage de discussions. Cela comporte un aspect positif, puisque les échanges occasionnés peuvent être constructifs, mais la discussion tend à être évitée lorsque les opinions divergent (« *Beaucoup de choses fonctionnent sans être verbalisées. On sent quand on est du même avis. Si on remarque que quelqu'un est d'un avis complètement différent, devoir en plus en parler, c'est très difficile. Il me faut énormément de courage »*, ENS07§120). Il a par ailleurs été mentionné que la communication et l'échange étaient très importants également pour clarifier les rôles. Ce travail de clarification est particulièrement requis lorsque des enseignants spécialisés collaborent avec des enseignants ordinaires dans le cadre de l'enseignement en tandem. Ces avis concordent avec l'évaluation des questionnaires remplis par les enseignants (n=37). A cet égard, la majorité des personnes interrogées sont d'accord pour dire que la clarification des rôles est nécessaire pour assurer la mise en œuvre efficace du soutien intégratif (cf. Illustration 5).

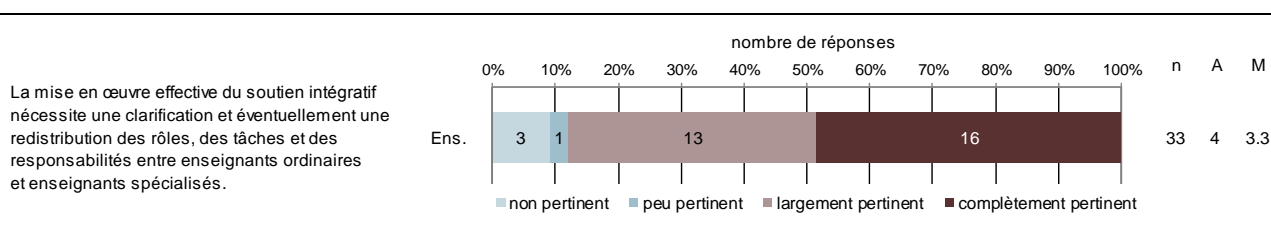


Illustration 5 : Avis des enseignants quant à la nécessité de clarifier les rôles

Légende : Ens=enseignant-e-s ; n=nombre de réponses ; A=abstentions ; M=moyenne

Une gestion efficace de la collaboration dans les équipes pédagogiques demande du **temps**. Les écoles n'en sont pas au même point dans ce processus. En général, les enseignants estiment qu'ils doivent consacrer beaucoup de temps à la collaboration et que celle-ci est parfois inefficace, mais néanmoins très importante pour l'ambiance de travail dans les équipes pédagogiques et au sein du collège d'enseignants. Par contre, une collaboration de qualité est selon eux très efficace.

D'après les réponses données par les enseignants de huit écoles, la **collaboration s'est nettement améliorée** : elle s'est institutionnalisée et simplifiée, les discussions sont plus nombreuses et l'esprit d'équipe ainsi que le fait de définir des horaires de séances fixes favorisent l'échange. (« *On a augmenté, elle [la collaboration] s'est améliorée, s'est enrichie, s'est vraiment améliorée »*, ENS04§92). De plus, il ressort des entretiens que la cohérence des mesures mises en place par les enseignants spécialisés peut être garantie si les enseignants ordinaires assurent la continuité de certaines tâches³¹.

³¹ Aucun exemple n'a été donné pour étayer ce point.

Les personnes participantes estiment en outre qu'une bonne collaboration renforce l'efficacité des mesures pédagogiques particulières (« *Le fait de coopérer avec l'enseignante, ça augmente, ça démultiplie les mesures de soutien. Il ne s'agit pas de sauver un enfant juste pour une leçon ou d'aider juste pour une leçon. C'est vraiment l'idée de prendre en charge globalement et qu'il y ait sur toute la semaine la possibilité de faire des adaptations ou des modifications et c'est toute l'équipe ensemble qui réfléchit* », ENS03§37).

Bien que la collaboration soit évaluée positivement, un **potentiel d'optimisation** est évoqué. Les enseignants et enseignantes indiquent d'une part que les relations interpersonnelles jouent un rôle important et que la collaboration n'est pas toujours harmonieuse ; les directions d'école peuvent certes fournir un cadre favorable et encourager et soutenir les membres du corps enseignant, mais ils ne peuvent pas imposer une bonne collaboration. D'autre part, les personnes participantes expliquent que les structures prédominantes ont tendance à être un obstacle à la collaboration. Du point de vue de deux écoles, **aucune modification concrète** n'a été observée depuis le début de l'expérience pédagogique, ce qui n'est absolument pas négatif pour autant. Les enseignants et enseignantes de ces écoles considèrent que la collaboration était déjà bonne avant l'expérience pédagogique (« *Mais on ne collabore pas plus ou différemment depuis qu'il y a ces équipes pédagogiques, depuis qu'il y a ce projet. On continue à le faire comme on le faisait avant aussi* », ENS08§123).

Dans le bref questionnaire, enseignants ordinaires et enseignants spécialisés ont donné une appréciation de leur collaboration, s'agissant de six aspects différents. Les réponses des enseignants ordinaires avec ou sans fonction de maîtrise de classe (n=30) et celles des enseignants spécialisés (n=7) ont été évaluées séparément (cf. Illustration 6).

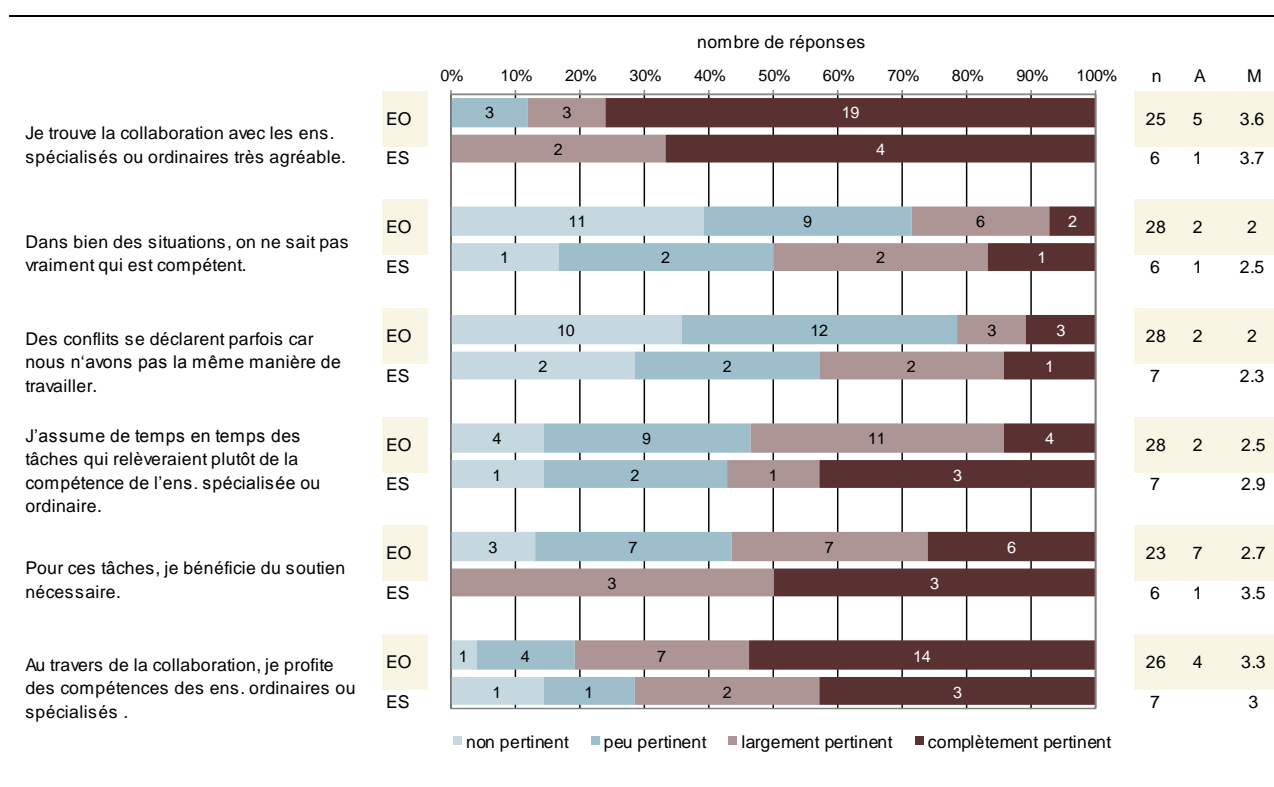


Illustration 6 : Avis des enseignants ordinaires et spécialisés concernant leur collaboration mutuelle

Légende : EO=enseignant-e-s ordinaires ; ES=enseignant-e-s spécialisé-e-s ; n=nombre de réponses ; A=abstentions ; M=moyenne

La plupart des membres des deux groupes d'enseignants trouvent la collaboration avec l'autre groupe très agréable. Un petit tiers des enseignants ordinaires et la moitié des enseignants spécialisés disent être régulièrement confrontés à des situations dans lesquelles les **responsabilités ne sont pas claires**. Cela se produit en particulier lorsque de nouveaux enseignants rejoignent l'équipe et ne connaissent pas encore bien les rouages de l'école. Il arrive aussi, selon les personnes interrogées, qu'il ne soit pas évident de savoir quel enseignant est compétent pour prendre des mesures disciplinaires à

l'encontre d'élèves (« *Tu es maîtresse de classe, tu dois intervenir même si l'incident s'est produit ailleurs* », ENS05§105).

Les enseignants spécialisés sont un peu plus nombreux que les enseignants ordinaires à penser que les conflits sont liés à des **préférences divergentes quant à la manière d'agir**. Lors des entretiens, les enseignants ont été très majoritaires à trouver le terme de « conflit » exagéré. La plupart d'entre eux préfèrent parler de « désaccords » (« *Le mot conflit je le trouve fort, par contre, le fait d'avoir des manières différentes de travailler puis pouvoir débattre sur un sujet, c'est plutôt enrichissant pour une équipe* », ENS10§107). Globalement, ils estiment que les désaccords sont plutôt rares. Si néanmoins ils se produisent, les enseignants discutent brièvement de la situation, ce qui permet de clarifier le désaccord. Parfois, l'enseignant se plie à l'avis de l'autre même s'il aurait géré la situation différemment (« *D'après moi, un élève doit participer au cours même s'il a oublié ses affaires de sport. Il n'est pas d'accord avec moi. Ça regarde l'enseignant de sport. Cette divergence d'opinions n'entraîne pas de conflit, c'est juste que, personnellement, je ferais les choses autrement* », ENS09§81).

Plus de la moitié des enseignants ordinaires comme des enseignants spécialisés estiment pertinente ou largement pertinente l'affirmation selon laquelle ils doivent parfois **accomplir des tâches** qui relèvent plutôt de la compétence de l'autre groupe d'enseignants. Dans un tel cas, ce n'est pas tant la fonction de l'enseignant qui est déterminante, mais les aptitudes et préférences individuelles. Différents petits travaux, par exemple des tâches d'organisation, des coups de téléphone aux autorités ou des tâches pendant l'enseignement commun sont souvent pris en charge « spontanément » par l'enseignant ordinaire comme par l'enseignant spécialisé. Un transfert de tâches planifié est évoqué surtout par les enseignants ordinaires lorsque ceux-ci ont besoin du soutien d'un enseignant spécialisé.

L'ensemble des enseignants spécialisés et la plupart des enseignants ordinaires indiquent en outre, en cas de transfert de tâche, bénéficier complètement ou largement du soutien nécessaire et pouvoir profiter des compétences de l'autre groupe au travers de la collaboration.

2.2.2 La responsabilité commune allège la charge de travail des enseignants

Question 2b)

Dans quelle mesure la collaboration décharge-t-elle les enseignants dans les équipes (gain de temps, responsabilité partagée, organisation de l'enseignement, etc.) ?

Selon les personnes interrogées, le principal facteur de décharge est la collaboration. Elles profitent d'échanges fructueux et apprécient de pouvoir partager les responsabilités et le poids des contraintes. Les enseignants ordinaires sont d'ailleurs particulièrement heureux, surtout dans les situations difficiles, de pouvoir compter sur le soutien ciblé des enseignants et enseignantes spécialisés. En outre, ils peuvent se décharger et se motiver mutuellement, ce qui permet de gagner du temps. Cela dit, il faut qu'une équipe soit bien rôdée et que les membres de l'équipe s'entendent bien pour que la collaboration soit perçue comme un soulagement par les membres de l'équipe.

Dans presque toutes les écoles, les personnes interrogées estiment que la collaboration allège globalement leur charge de travail. En revanche, dans certaines écoles, les avis divergent car certains enseignants aiment travailler seuls et y sont habitués (« *Dans certains domaines, la collaboration est optimale. Mais j'ai appris à faire cavalier seul et on ne se débarrasse pas facilement de cette habitude. Pour certaines choses, je suis content de pouvoir travailler seul.* », ENS09§116). D'autres enseignants apprécient en revanche de ne plus avoir à faire cavalier seul grâce à la co-maîtrise de classe. Les **échanges de qualité** sont perçus comme le principal facteur de décharge des enseignants (« *Même s'il s'agit uniquement de discuter d'une situation particulière, d'échanger à propos de la situation, d'écouter ou de raconter. Pour qu'on puisse passer à autre chose. Là, je ressens un grand soulagement, je n'aimerais pas devoir trimer tout seul.* », ENS07§230). Selon les participants et participantes, il est plus facile, lorsque tous les enseignants de l'équipe connaissent les élèves, de se soutenir mutuellement et se donner des conseils. Un directeur d'école, qui considère que les échanges entre enseignants sont très bénéfiques dans les situations difficiles, est également de cet avis. L'apport d'un autre point de vue, la clarification des responsabilités, l'apport des forces de chacun, les concertations et les

débriefings ainsi que les rencontres plus régulières sont vécus comme des soulagements considérables. **L'entraide et le partage de la responsabilité**, en particulier, sont souvent mentionnés en tant que décharge psychique. Dans des situations difficiles, lorsque les parents sont particulièrement exigeants ou les classes difficiles et lors de l'intégration d'élèves nécessitant un soutien particulier, les enseignants indiquent être très soulagés de ne pas être seuls, de ne pas avoir à prendre les décisions seuls (« *Moi j'arrive à plus prendre de distance quand il y a un conflit avec un élève, je vais moins dans le truc, j'arrive à prendre plus vite de la distance. Et justement on a discuté avec les collègues* », ENS10§66).

Bien que la collaboration dans certaines équipes requière un investissement supplémentaire, celui-ci n'est pas perçu comme une charge par les enseignants (« *La collaboration est comprise dans notre travail. Là c'est régulier, je travaille avec une collègue, c'est vrai que le travail à deux, même si on se voit deux heures par semaine pour nous préparer, ça nous allège effectivement notre temps de préparation* », ENS03§154). Selon certaines personnes, la collaboration génère même un **gain de temps** et rend globalement la préparation plus efficace (« *Oui, je trouve aussi que [la répartition des tâches] c'est essentiel. On n'est pas obligés de travailler sur la même chose mais il faut clarifier qui fait quoi. On est alors plus rapide que quand tout est fait en commun* », ENS02§168 ; « *On échange énormément et on ne fait pas les choses à double. Si quelqu'un les a déjà faites, on peut échanger, adapter. Mais c'est vrai que c'est bénéfique, on gagne du temps aussi* », ENS06§161). En particulier dans les petites équipes, l'échange d'informations apparaît plus facile (« *C'est sûr que ça soulage parce qu'il y a moins d'enseignants et parce que ce sont des gens qui n'ont pas besoin de beaucoup d'informations parce qu'ils ont tous la même expérience, parce qu'ils travaillent tous beaucoup avec les enfants et les parents, parce qu'ils suivent le quotidien. Donc ça prend moins de temps* », DE02§50). Ces remarques se recoupent avec les résultats de l'évaluation des brefs questionnaires soumis aux enseignants : ils sont deux tiers à être d'accord avec l'affirmation selon laquelle les enseignants qui font cavalier seul ne peuvent plus totalement faire face aux exigences du métier et selon laquelle la collaboration, même si elle nécessite d'y investir du temps, permet aussi de se décharger (cf. Illustration 7).

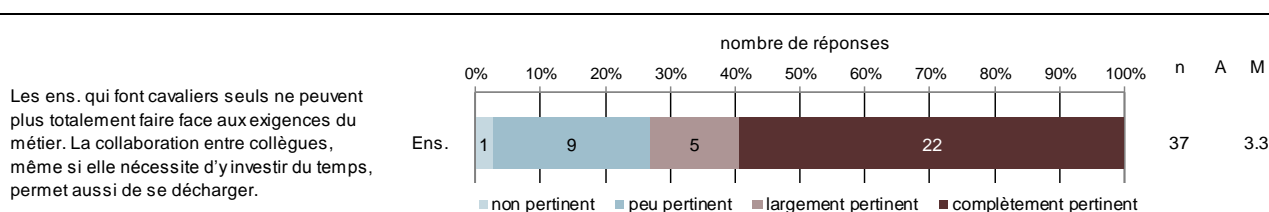


Illustration 7 : Avis des enseignants concernant l'allègement en termes de temps

Légende : Ens=enseignant-e-s ; n=nombre de réponses ; A=abstentions ; M=moyenne

S'agissant de la préparation commune, le bénéfice ne prend pas seulement la forme d'un gain de temps mais s'exprime aussi en termes de **répartition des tâches** en tant que telle (« *Je suis content d'avoir pu externaliser le budget* », ENS05§135). Les enseignants peuvent (p. ex. dans le cadre de la co-maîtrise de classe) déléguer à d'autres les appels téléphoniques aux autorités ou différentes tâches organisationnelles et chacun peut mettre à profit ses forces là où elles seront les plus utiles. Le **soutien apporté par des enseignants spécialisés**, en particulier, avec le regard propre qu'ils portent sur une situation ou sur un enfant, est très apprécié des enseignants ordinaires (« *D'avoir aussi un avis d'une enseignante spécialisée sur un élève en difficulté, c'est vrai que c'est quelque chose que j'apprécie. Je n'ai pas un regard seul sur l'élève, pour ça c'est un soutien* », ENS08§208). Ce soutien permet de prendre des décisions plus éclairées en ce qui concerne le soutien particulier ou le niveau d'apprentissage des élèves, mais aussi de recourir aux entretiens de coaching et de mener à deux les entretiens avec les parents. Les enseignants interrogés trouvent que la collaboration est ainsi **plus agréable** et apporte globalement plus de cohésion puisqu'il est possible de se soutenir mutuellement, de s'entraider et de savourer les moments partagés en équipe (« *C'est plus appréciable. C'est beaucoup plus motivant. Quand on reçoit beaucoup d'idées, qu'on appartient à une bonne équipe et que*

tous veulent la même chose. C'est un mélange haut en couleurs, qui fonctionne bien et qui apporte du plaisir », ENS07§231). Un directeur d'école explique aussi clairement que la collaboration apporte un soulagement car les personnes se motivent mutuellement (« Il n'y a pas que les chiffres qui le disent : on a vraiment la sensation que c'est enrichissant pour les enseignants et qu'ils consacrent plus volontiers du temps à ça que pour des choses sur lesquelles ils n'ont aucune influence. C'est motivant pour eux de construire quelque chose ensemble », DE07§40).

Certaines écoles relatent aussi la situation inverse, à savoir que la collaboration **n'allège que peu voire pas du tout la charge de travail des enseignants** (« Je trouve que le mot 'alléger' n'est pas le mot qui correspond, parce que je sais ça allège pas, mais il y a quand même quelque chose qui est plus riche ou plus intéressant, plus stimulant, plus motivant », ENS10§133). Selon ces témoignages, le travail en équipe est associé à une certaine charge, qui ne va pas évoluer, ce qui toutefois importe peu. L'échange et la réflexion demandent du temps et sont indispensables, même si certains enseignants estiment cela compliqué (« Et puis dans le cadre de l'expérience pédagogique, tout le monde rencontre tout le monde, ça prend du temps pour se mettre d'accord sur les mêmes décisions », ENS04§128). Les personnes participantes considèrent qu'une expérience pédagogique entraîne généralement un certain investissement initial. Pour beaucoup d'enseignants, la collaboration ne fait pas gagner de temps mais apporte malgré tout une valeur ajoutée (« En fin de compte, ça demande certainement plus de temps, par contre on a un sentiment d'appartenance, on a l'impression de créer quelque chose de nouveau ou de faire avancer l'école. En somme, ça prend du temps, mais ça en vaut la peine », DE07§38).

Lors des entretiens, certaines personnes ont également évoqué des **éléments du quotidien scolaire représentant globalement une charge**, qui s'ajoute à celle de la collaboration : l'administration, la saisie du temps de travail, l'intégration d'élèves de manière générale (« Nous n'avons pas de travail-leuse sociale sur place. C'est souvent moi qui remplis cette fonction, en plus du reste », ENS07§257), la composition de la classe (« Si j'ai une classe où il n'y a pas d'enfants qui ont de grosses difficultés ou qui demandent plus de temps ou de choses comme ça, être seul, ce n'est pas un problème. Par contre, quand on a un groupe qui a plus d'exigences ou qui est plus compliqué, heureusement qu'on n'est pas tout seul », ENS10§130), le travail avec les parents, les séances et préparations plus nombreuses ou le travail à temps partiel (« Ce qu'on peut dire, c'est que plus le taux d'occupation est bas, plus on doit déployer des efforts pour être dans le coup. Souvent, c'est disproportionné. Mais c'est à chacun de veiller à conserver un équilibre », ENS07§265).

Les personnes interrogées ont enfin expliqué en fin d'entretien comment la collaboration doit être organisée pour apporter un soulagement :

- Plus de tolérance mutuelle
- Ouverture, au sein du collège d'enseignants, vis-à-vis des limites et des capacités de chacun
- Rôles et responsabilités clarifiés : se répartir les tâches, se compléter et se décharger mutuellement
- Composition de l'équipe : bons rapports entre les membres, petites équipes (p. ex. 2-3 enseignants au degré primaire)
- Equilibre des forces : ne pas imposer la mise en œuvre d'idées ou de projets si les forces nécessaires ne sont pas réunies, avoir le courage de dire stop
- Organisation de l'enseignement : enseignement en demi-classes, prévoir suffisamment de temps pour mettre en application des modifications, accepter l'individualité / la diversité dans la collaboration
- Abandon du modèle 3b : trop de changements sur le plan organisationnel, pas de classes à degrés multiples, pas d'enseignement par niveau, trop d'enseignants

Saisie du temps de travail

Selon des avis subjectifs d'enseignants, la charge de travail (pendant l'expérience pédagogique) augmente. Il convient de vérifier formellement si le temps investi pour la collaboration et l'intégration a effectivement augmenté³². C'est pourquoi, pendant toute la durée de l'expérience pédagogique, les enseignants remplissent une fois par semestre le formulaire relatif à la saisie du temps de travail (formulaire TT).³³ L'analyse du formulaire TT permet d'étudier « la répartition par équipe du temps de travail entre les différents domaines que sont l'enseignement, la collaboration et la formation continue. Pour cela, cinq équipes pédagogiques travaillant dans différents degrés ont été sélectionnées. Les données renseignées par les enseignants se rapportent au second semestre de l'année scolaire 2016-2017 (février à mai 2017³⁴).

Etant donné que les enseignants ont remis le formulaire TT plus tôt (à la fin mai), les données relatives aux mois de juin et de juillet font défaut. Pour calculer la répartition en pour-cent du temps de travail, le temps de travail réglementaire par enseignant a donc été adapté.³⁵

Conformément à l'OSE³⁶, le temps de travail annuel se répartit en trois domaines comme suit : environ 85 pour cent doivent être consacrés à l'enseignement, l'éducation, le conseil et l'encadrement, 12 pour cent à la participation et à la collaboration et 3 pour cent à la formation continue. Comme il n'est pas toujours évident pour les enseignants de définir si un entretien est un entretien de conseil, qui appartient donc à la catégorie « enseignement, éducation, conseil et encadrement » ou s'il s'agit d'un entretien de collaboration rattaché au domaine « participation et collaboration », une certaine souplesse est prévue pour le remplissage du formulaire TT.

L'illustration 8 ci-après présente la répartition en pour-cent du temps de travail annuel, équipe par équipe. La catégorisation détaillée correspond au formulaire TT de l'INS.

³² Les équipes ayant subi d'importantes fluctuations de personnel, une comparaison avec la période couverte dans le rapport t0 est impossible. L'analyse aborde cependant les diverses manières dont le temps de travail est exploité dans les différentes équipes.

³³ Les autres enseignants (de discipline ou non) qui enseignent dans les classes pilotes ou ne sont pas impliqués dans l'expérience pédagogique, pour toute autre raison, ne remplissent pas le formulaire TT.

³⁴ Etant donné qu'il est très chronophage de récupérer les données TT dans les écoles et de contrôler si celles-ci sont complètes, les enseignants ont été priés de ne remplir leurs formulaires que jusqu'à la fin mai et de les transmettre sans délai à l'OEKO. Cela a permis de garantir que l'analyse des données soit faite à temps pour la rédaction du rapport.

³⁵ Pour calculer les soldes semestriels approximatifs des différents enseignants, les soldes partiels ont été divisés par 25 (semaines) et multipliés par 17 (semaines), afin de ramener le temps de travail réglementaire de six mois à un temps de travail réglementaire de quatre mois (février à mai).

³⁶ Ordonnance du 28 mars 2007 sur le statut du corps enseignant (OSE) (version en vigueur depuis le 1^{er} août 2015) : <https://www.belex.sites.be.ch/frontend/versions/1308?locale=fr> [08.01.2018].

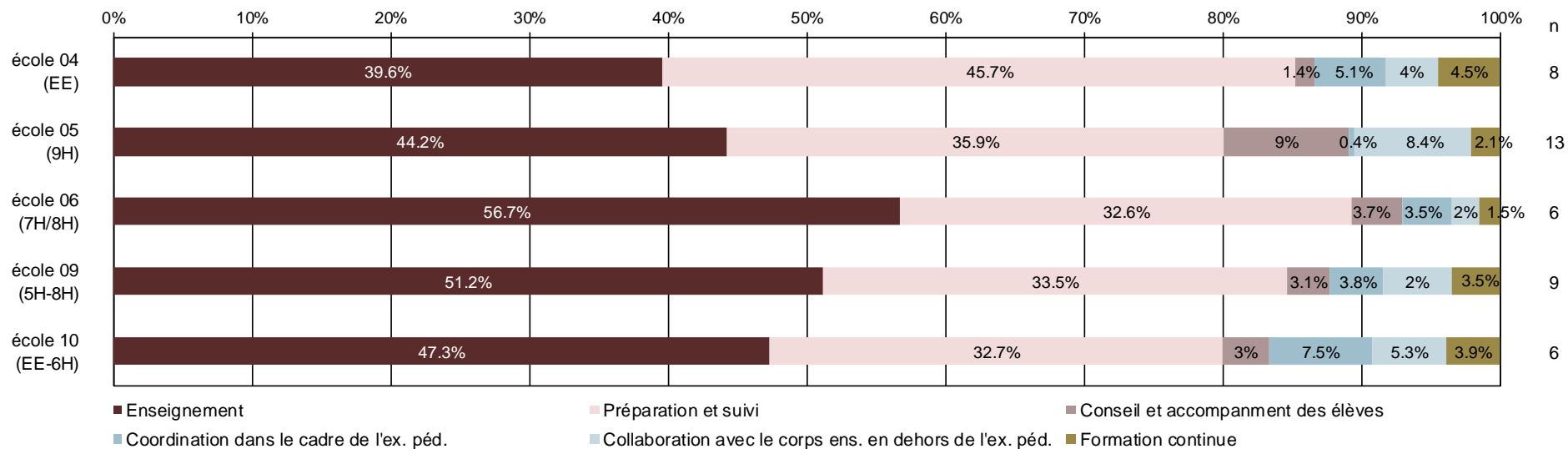


Illustration 8 : Répartition du temps de travail annuel parmi une sélection de 5 équipes pédagogiques

Légende : corps ens.=corps enseignant ; ex. péd.=expérience pédagogique ; n=nombre d'enseignant-e-s

Le temps de travail des cinq équipes sélectionnées correspond à peu de choses près aux directives de l'OSE : 83 à 93 pour cent du temps de travail annuel a été investi dans l'enseignement (travail de préparation et de suivi inclus) et dans le conseil et l'encadrement d'élèves. Dans l'école 04 uniquement, l'équipe a consacré plus de temps, à l'école enfantine, à la préparation et au suivi de l'enseignement qu'à l'enseignement lui-même. Les quatre autres équipes ont investi à peu près le même temps dans ces deux domaines. L'équipe pédagogique de l'école 05 a passé deux fois plus de temps (9 %) que les autres équipes au conseil d'élèves (du degré secondaire I).

Dans quatre équipes sur cinq, le pourcentage consacré à la collaboration (échanges avec les autres enseignants participant à l'expérience pédagogique et collaboration avec les autres enseignants) est (parfois largement) en deçà (école 06 : 5,5 %) des 12 pour cent prévus légalement. Seule l'école 10 se rapproche de cette prescription, avec quelque 13 pour cent du temps de travail annuel destinés à la collaboration. A l'exception de l'école 05, toutes les équipes ont investi plus de temps dans les échanges avec les autres enseignants participant à l'expérience pédagogique que dans la collaboration avec les autres enseignants. Deux équipes (écoles 05 et 06) ont consacré moins de 3 pour cent du temps de travail annuel à la formation continue.

La répartition du temps de travail annuel entre les différents domaines varie très fortement d'une équipe à l'autre. Cela s'explique en partie par les degrés scolaires concernés.

2.3 Mise en œuvre de l'enseignement intégratif et du soutien individuel

Question 3a)

En quoi l'expérience pédagogique influence-t-elle la mise en œuvre de l'enseignement intégratif et le soutien individuel des élèves (qui nécessitent un soutien supplémentaire) du point de vue des directions et des enseignants ?

Les effets de l'expérience pédagogique, en particulier sur l'enseignement intégratif et le soutien individuel, sont appréciés différemment par les écoles pilotes, ce qui n'est pas surprenant en regard de la variété des mesures de mise en œuvre de l'expérience pédagogique et des nombreuses combinaisons possibles dans les écoles. D'une manière générale, les enseignants et enseignantes et les directions d'école estiment que l'intensification de la collaboration entre les membres du corps enseignant du fait de l'expérience pédagogique se répercute de manière positive sur l'enseignement ainsi que sur la prise en charge des élèves. La présence dans la classe d'un enseignant ou d'une enseignante spécialisée qui s'occupe aussi des élèves aux prises avec des difficultés d'apprentissage mais ne bénéficiant pas d'un statut particulier est vécue comme un enrichissement.

Le soutien aux élèves bénéficiant de mesures pédagogiques particulières ne peut être efficace que si enseignement ordinaire et mesures pédagogiques particulières sont dispensés de façon coordonnée (lignes directrices IMEP 2016, p. 9). Une étroite collaboration entre enseignants ordinaires et enseignants spécialisés est donc essentielle. L'**enseignement en tandem** permet de répondre à ce principe. Plusieurs écoles recourent (parfois depuis une période antérieure à l'expérience pédagogique) à cette forme d'enseignement, que de nombreuses personnes impliquées ont citée comme mesure privilégiée pour relever les défis que posent les classes hétérogènes (« *Le co-enseignement est très bénéfique pour les élèves parce qu'il y a toujours une personne qui peut donner un coup de pouce aux élèves en difficulté* », ENS08§174). Cette collaboration permet d'améliorer la qualité de l'apprentissage, mais aussi de l'enseignement. Les enseignants d'une école pilote expliquent que l'enseignement en tandem qui a été mis en place dans le cadre de l'expérience pédagogique leur a permis de s'occuper des élèves de manière plus individualisée (« *L'expérience pédagogique nous permet d'organiser régulièrement des entretiens avec les enfants en 5H/6H. Il est plus facile d'établir une relation de confiance, il ne s'agit pas seulement de transmettre du savoir. Le travail à deux rend ça possible* », ENS07§78).

Grâce à l'enseignement en tandem, l'enseignant spécialisé ne s'occupe pas exclusivement des élèves présentant des besoins particuliers, mais de tous les élèves, que ce soit dans le cadre d'un soutien spontané ou lors de séquences d'enseignement définies. Cette **extension du rôle de l'enseignant spécialisé** profite particulièrement aux élèves qui n'ont pas droit à des mesures pédagogiques particulières mais éprouvent malgré tout des difficultés d'apprentissage (« *On touche plus d'élèves avec ce système-là* », ENS10§49). Cette possibilité est inexistante si l'enseignement spécialisé a lieu en dehors de la classe. Lorsque l'enseignant spécialisé travaille avec l'enseignant ordinaire dans le cadre d'un tandem, cette collaboration permet non seulement de soutenir les enfants de manière intégrative, mais aussi d'intégrer l'enseignant spécialisé dans la classe et dans le collège d'enseignants, au sein même de l'établissement (« *En tant qu'enseignante spécialisée, je peux délivrer aussi un enseignement à la classe et le maître de classe peut observer ou travailler avec certains élèves ou en petits groupes. Nous faisons la préparation ensemble, je me sens tout aussi utile que les autres enseignants* », ENS02§33). Ces expériences positives doivent toutefois être nuancées par le fait que l'enseignement en tandem n'est possible que de façon très restreinte car trop peu de ressources sont disponibles (« *Le problème, c'est qu'il n'y pas assez de soutien en classe, de co-enseignement* », ENS03§66). Ainsi, la liberté accordée dans l'emploi des ressources reste en fin de compte limitée à un petit nombre de leçons.

Dans la plupart des écoles, les **leçons de SPA et de FLS/DaZ sont dispensées par des enseignants ayant suivi la formation correspondante**. L'enseignement est délivré soit de manière intégrative dans les classes ordinaires, soit dans des classes séparées (classe/groupe de soutien). Indépendam-

ment de l'expérience pédagogique, certaines écoles ont choisi sciemment de distinguer les fonctions des enseignants ou de séparer les classes, d'autres ont fait ce choix sur la base de leur expérience ou de contraintes qui se posent à elles. Dans plusieurs écoles, l'expérience pédagogique a tout de même été l'occasion de renforcer la collaboration entre enseignants spécialisés (y compris enseignants de FLS/DaZ) et enseignants ordinaires, voire de la mettre en place. Dans les écoles où cette collaboration a été possible, les témoignages sont positifs (« *Maintenant elles travaillent vraiment en collaboration. Les enseignantes régulières ouvrent les portes aux enseignantes spécialisées et vont leur demander des conseils. C'est vraiment devenu un échange de pratique très bénéfique pour tout le monde* », DE08§25). Les enseignants expliquent en revanche qu'il n'existe aucune différence entre les classes qui participent à l'expérience pédagogique et les autres. Les enseignants ordinaires aiment pouvoir profiter des connaissances techniques des enseignants spécialisés et apprécient que ces derniers puissent appuyer leurs actions. Ce constat s'applique particulièrement au travail avec les parents (« *Quand on a un entretien de parents, on doit un petit peu interpeler les parents, leur dire où il y a des difficultés. La présence de la maîtresse du SPA est importante parce qu'elle peut l'aborder dans un autre sens* », ENS08§16).

Lorsque la collaboration est difficile à mettre en œuvre³⁷, l'intégration des élèves est au contraire jugée insuffisante (« *Tout passe par les mesures ambulatoires. C'est très regrettable* », ENS05§19 ; « *Les maîtres de classe s'occupent des tâches principales lorsqu'il s'agit de choses générales. Les tâches spécifiques sont effectuées par les enseignants spécialisés, s'ils peuvent et s'ils ont le temps. Mais, souvent, les enfants pourraient bénéficier d'un meilleur encadrement* », ENS05§20). Il faut relever à cet égard que ce ne sont pas les **offres de prise en charge en dehors des classes** qui sont critiquées : les possibilités de décharge offertes aux classes ordinaires, par exemple la scolarisation des enfants présentant des problèmes de comportement ou des enfants allophones dans des classes spéciales, sont expressément saluées ou souhaitées dans plusieurs écoles (« *C'était bien avant, quand on avait des classes spécialisées pour certains élèves. (...) Les [migrants] qui arrivent [dans la classe régulière] et qui ne savent pas le français, ils ont trois heures de français par semaine. C'est juste inadmissible* », ENS03§58,62). Lorsque les leçons de soutien particulier ont lieu uniquement en dehors de l'enseignement ordinaire, les enfants qui ne peuvent pas officiellement prétendre à des mesures de soutien particulières ne peuvent pas bénéficier, par la force des choses, de la présence d'un enseignant spécialisé (« *C'est bien que ces enfants [avec des grandes difficultés] puissent en bénéficier, mais c'est un peu au détriment des élèves qui sont – excusez-moi – mais qui ne sont pas assez mauvais pour être inscrits au SPA (...). Ces enfants-là sont juste à la limite, ils devraient pouvoir aussi bénéficier parfois d'aide* », ENS08§168).

En plus de permettre une réduction volontaire du nombre d'enseignants, la prise en charge des **leçons de SPA par un enseignant ordinaire** présente l'avantage, selon les avis récoltés, que les élèves nécessitant un soutien particulier sont encadrés par un enseignant qu'ils connaissent déjà bien (« *Si une enseignante régulière qui travaille déjà dans la classe prend des leçons SPA dans la classe, c'est sûrement plus porteur et ça a plus de sens pour les élèves que si on fait intervenir une enseignante qui a le diplôme, mais qui est une nouvelle intervenante et quelqu'un que les élèves ne connaissent peut-être pas* », ENS10§22). Néanmoins, selon les enseignants spécialisés ainsi que certains enseignants ordinaires, cette façon de procéder pèse sur la qualité de la prise en charge, en particulier parce que les enseignants ordinaires ne possèdent pas le même savoir-faire que les enseignants spécialisés, qualifiés dans ce domaine (« *Il y a beaucoup de choses que les enseignants ordinaires ne voient pas, et du coup ils ne posent même pas la question. Les enfants sont alors intégrés sans soutien particulier, comme avant. Globalement, je trouve que c'est une régression* », ENS02§23). Un directeur d'école constate également que les enseignants ordinaires ne sont pas suffisamment qualifiés pour gérer toutes les situations (« *Si la situation est complexe, les enseignants ordinaires sont parfois dépassés par les événements. Bien sûr, je préfère faire appel à une enseignante spécialisée dans les situations difficiles. Elle aura alors une leçon en moins dans une classe où les choses se passent bien* », DE09§20). La situation inverse, à savoir la prise en charge de l'enseignement ordinaire par un enseignant spécialisé, peut aussi présenter des problèmes. Dans l'école concernée, il a été relevé que les

³⁷ Raisons : l'enseignement spécialisé a lieu dans une autre commune, l'enseignant spécialisé ne souhaite pas participer à l'expérience pédagogique ou souhaite enseigner uniquement dans le cadre du soutien pédagogique ambulatoire.

enseignants spécialisés n'étaient pas habitués à gérer une classe entière (« *Les personnes qui ont suivi la formation d'enseignant spécialisé n'ont pas appris à encadrer une classe* », ENS02§37).

La quasi-totalité des écoles pilotes pratiquent, voire pratiquaient déjà avant l'expérience pédagogique, la **gestion commune à plusieurs classes et/ou plusieurs degrés des leçons (OMPP)**. L'avantage du SPA est que les leçons peuvent être utilisées là où le besoin se fait le plus ressentir (« *On a réparti les leçons OMPP selon deux critères : d'abord, un nombre défini de leçons est attribué à chaque classe, sans enfants déclarés. Ensuite, le reste de leçons est attribué aux classes présentant des besoins particulièrement élevés* », DE09§17).

Dans le bref questionnaire, les directions d'école et les membres du corps enseignant ont été questionnés au sujet de l'apprentissage des élèves et des relations pédagogiques avec les élèves (cf. Illustration 9).

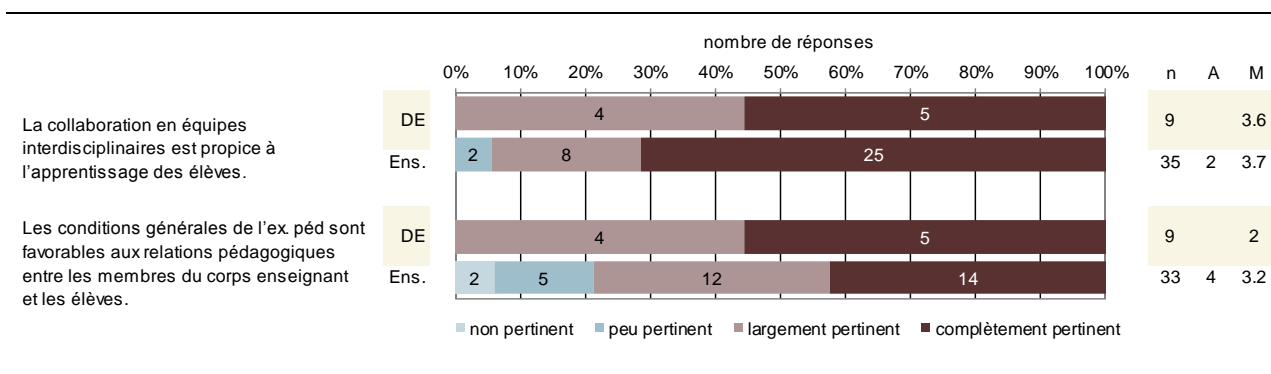


Illustration 9 : Avis des directions d'école et des membres du corps enseignant au sujet de la relation pédagogique avec les élèves et des progrès de ces derniers

Légende : DE=directeurs/trices d'école ; Ens=enseignant-e-s ; A=abstentions ; M=moyenne

La majorité des personnes interrogées est complètement d'accord avec l'affirmation selon laquelle la collaboration au sein des équipes favorise l'apprentissage des élèves. De plus, tous les directeurs d'école sont d'avis ou plutôt d'avis que le cadre de l'expérience pédagogique se répercute positivement sur la relation pédagogique entre enseignant et élève. Les enseignants sont un peu plus réservés à ce sujet, mais se sont tous accordés à dire, au cours des entretiens de groupe, que le **travail relationnel** était plus facile en équipe (« *Ce que nous permet l'expérience pédagogique dans les classes de 5H-6H, c'est d'organiser des entretiens réguliers avec les enfants. Régulièrement, une enseignante discute avec un élève de ce qu'il ressent. C'est un aspect important, ils savent qu'ils peuvent venir nous voir à tout moment pour parler de leurs problèmes* », ENS07§78 ; « *Parler de l'expérience, des équipes pédagogiques, il y a une relation qui se crée entre chaque enseignante et chaque élève, que les élèves soient de sa classe ou pas. Du fait qu'on les voie au projet, qu'on les ait au décroisement, on devient enseignante de référence pour tous les élèves* », ENS10§61). Lorsque deux enseignants sont présents pendant le cours, il est possible d'entamer des discussions privilégiées avec un ou une élève, ce qui offre une ambiance de travail plus personnelle. Pour les élèves également, le cadre de mise en œuvre de l'expérience pédagogique a des effets positifs et ils remarquent que leurs enseignants agissent en tant qu'équipe et échangent entre eux (« *Ils savent que je [en tant qu'enseignante à temps partiel] suis aussi au courant ou alors que je peux me renseigner auprès du maître de classe* », ENS09§47).

De manière générale, il faut relever que les répercussions observées sur le SPA et sur l'enseignement intégratif ne proviennent pas exclusivement de l'expérience pédagogique, d'une part car certaines mesures avaient déjà été mises en œuvre au préalable et d'autre part car le jugement des personnes interrogées est influencé par les conditions spécifiques à chaque école, telles que l'infrastructure, le personnel, la composition de la classe ou encore les facteurs sociaux impactant la charge de travail.

2.4 Autres observations et idées d'optimisation relatives à l'expérience pédagogique

Deux ans après le début de l'expérience pédagogique, le bilan varie d'une école à l'autre. Certaines écoles ont cherché le dialogue avec d'autres écoles ou prévoient, encouragées par leur expérience positive, d'étendre l'expérience pédagogique à d'autres classes voire à l'établissement entier. Dans une école, le concept élaboré dans le cadre de l'expérience pédagogique doit être repensé pour pouvoir correspondre à la situation actuelle de la commune. Une autre profite plutôt de l'expérience pédagogique pour mettre en œuvre le développement de l'école qui avait de toute façon été planifié.

Différents **besoins d'amélioration** ont été identifiés par les participants et participantes, qu'ils soient directement liés à l'expérience pédagogique ou permettent, plus globalement, d'améliorer les processus et les structures au sein de l'école. Les deux écoles du degré secondaire I remettent en question leur modèle scolaire (3a et 3b) et visent une plus grande mixité des classes. Pour cela, elles souhaitent notamment flexibiliser l'enseignement ou mettre en œuvre un enseignement modulaire, comprenant la définition de thèmes prioritaires, et ce dans le contexte de l'introduction du Lehrplan 21. D'autres écoles aimeraient se détacher du modèle de la grille horaire rythmée par des leçons de 45 minutes, étendre leurs offres existantes (groupe/classe de soutien) ou recourir davantage à l'enseignement en tandem. Une école envisage de modifier son **infrastructure** en faveur du modèle de Coire, selon lequel l'élève n'a pas de place attribuée dans la salle mais dispose d'un casier personnel et d'un libre accès au matériel. Une autre école prévoit d'introduire un tableau interactif et a adopté le concept « Apportez Votre Equipement Personnel » (« bring your own device »). Globalement, différentes écoles souhaitent plus d'**échanges** entre classes et entre degrés scolaires grâce à des projets ou travaux communs. Ont été mentionnés à titre d'exemples concrets les projets visant à renforcer les compétences sociales et à travailler sur le comportement social, ainsi que l'introduction du modèle « Peacemaker » dans toutes les classes de l'école. Une autre volonté d'optimisation très concrète est une **organisation plus efficace des séances** de l'équipe de l'expérience pédagogique (« *Si l'équipe, et moi la première, réfléchissait plus en amont pour se forger une opinion, ça permettrait de rendre les séances plus efficaces, peut-être qu'on pourrait en tirer plus d'avantages* », ENS07§303). Un directeur d'école ne voit en revanche aucun besoin d'amélioration et estime que l'expérience pédagogique doit continuer à être exploitée à des fins d'expérimentation.

La **collaboration** présente aussi des potentiels d'amélioration, selon les personnes interrogées. Ces dernières estiment que les enseignants doivent davantage échanger au sujet de ce qu'ils peuvent et veulent mettre en œuvre, s'échanger du matériel et clarifier la collaboration au sein d'un degré scolaire (en particulier dans les deux premières années du degré primaire) afin que le passage des élèves dans les années supérieures puisse, dans un second temps, être optimisé. Certaines personnes déplorent l'absence de vision globale pour les cycles (« *Si on collabore, on est plutôt par demi-cycle pour le moment. D'avoir des fois cette vision globale, ça commence à manquer. Je trouve que c'est intéressant de le voir* », ENS03§169). Une école aimerait, à moyen terme, réunir chaque cycle en un même lieu pour organiser différemment et faciliter la collaboration au sein d'un même cycle. Il a par ailleurs été relevé que la collaboration était difficile lorsque trop d'enseignants faisaient cavalier seul (« *J'aimerais que mon équipe pédagogique soit plus unie et que nous puissions vraiment définir une collaboration. Ça dépend toujours des personnes* », ENS05§185). Une personne indique qu'il est nécessaire de garder en tête l'objectif et d'être solidaire, même s'il arrive que les avis divergent (« *Je dois savoir que, même si l'autre n'est pas entièrement d'accord avec moi, ne partage pas mon opinion, il est tout de même fiable et prêt à me soutenir* », ENS09§147).

Pour optimiser le **soutien intégratif et le SPA**, les ressources doivent être déployées au sein de la classe afin que les élèves ne soient pas trop « dispersés » géographiquement. Dans une autre école également, l'offre intégrative proposée par un enseignant spécialisé qualifié a lieu beaucoup trop loin, ce qui met en difficulté les enseignants ordinaires. Cette offre n'étant pas intégrative, les personnes concernées jugent qu'elle doit être modifiée. Les enseignants estiment que le nombre de leçons OMPP ne doit en aucun cas être réduit car les modes de comportement et l'individualité des élèves évoluent de plus en plus. En cas de problèmes de comportement, en particulier, plusieurs écoles ressentent le besoin de prendre des mesures. C'est pourquoi des enseignants d'une école revendiquent un plus grand nombre d'enseignants spécialisés (une personne pour deux classes), tandis que les enseignants

de deux autres écoles aimeraient davantage de dispositifs ou de cours de SPA sous forme de groupes d'apprentissage ou d'« îlots de formation ». Lors de futurs projets d'intégration, un directeur d'école exprime le souhait que le moins d'enseignants possible soient impliqués. Ainsi, un enseignant spécialisé qualifié prend en charge l'ensemble des leçons OMPP pour les enfants dont les besoins éducatifs particuliers sont avérés (au sens de la Direction de la santé publique et de la prévoyance sociale). Il a de plus été signalé que la classe de soutien de cette école n'était pas bien intégrée dans le fonctionnement global de l'école, notamment parce que l'enseignant spécialisé n'encourage pas suffisamment une telle intégration. Et s'il arrive que les élèves de la classe de soutien soient tout de même mélangés avec les autres, la situation est décrite comme très délicate pour les autres enseignants (« *Pendant les semaines de projet, on doit subitement prendre en charge les "cas particuliers"* », ENS01§144). L'objectif du processus d'intégration serait alors : s'accrocher et continuer (« *Quand je pense à mon enseignement, je me dis qu'il y a encore plus de possibilités partout. La question c'est aussi de savoir ce qui est faisable, à partir de mes ressources et des ressources en général* », ENS07§320).

Selon l'OECO, la possibilité d'être plus libre et de se concentrer sur les besoins lors de la répartition des ressources pour l'enseignement ordinaire et les mesures pédagogiques particulières est certes présente à l'esprit des directeurs d'école et des enseignants depuis le début de l'expérience pédagogique, mais elle est encore peu exploitée. L'OECO estime que les écoles doivent d'abord adopter un nouveau modèle s'éloignant de la nette répartition des rôles qui prévaut encore.

Les personnes interrogées considèrent cependant que **la participation à l'expérience pédagogique a justement pour principal bienfait** d'occasionner des changements dans l'organisation de l'école et de l'enseignement, de stimuler la réflexion, l'échange, et l'expérimentation et d'apporter une nouvelle dynamique positive dans l'école.

L'expérience pédagogique permet d'essayer différentes choses selon le principe « Try and Error ». Si une chose ne fonctionne pas, on s'oriente vers quelque chose de nouveau (« *L'approche est empirique, se fonde sur l'expérimentation. Il arrive qu'on connaisse des échecs, mais on avance. C'est vrai que c'est une possibilité qu'on a toujours, mais c'est intéressant d'avoir besoin d'une expérience pédagogique pour sortir un peu de sa zone de confort et se dire : maintenant, on veut aller dans cette direction* », DE07§54). Sans l'expérience pédagogique, cette école n'aurait pas **innové** aussi vite (« *On peut voir que l'expérience pédagogique génère de nouvelles idées sur lesquelles on peut travailler ensemble. Ça met le moteur en marche* », DE07§38). Une autre école apprécie d'avoir pu tester de nouvelles choses pour le soutien aux élèves surdoués.³⁸ Grosso modo, les thèmes qui ont été abordés concernaient l'école dans son ensemble et donnaient l'envie à toutes et tous de se lancer dans des changements (« *L'expérience pédagogique imprègne tout le monde, certains plus que d'autres. Mais c'est l'esprit que nous ressentons et qui nous donne envie de réfléchir, de planifier et de regarder vers l'avenir* », DE05§64). Dans plusieurs écoles, une bonne **dynamique** s'est installée et a aussi eu des répercussions positives sur d'autres domaines, par exemple le travail avec les parents, les relations pédagogiques avec les élèves, les discussions entre enseignants. Une école du degré secondaire I considère que le fait que les enseignants de discipline soient davantage impliqués et que les enseignants spécialisés se sentent mieux intégrés dans les classes représente un grand bénéfice (« *Le fait d'être de nouveau active dans des classes ordinaires, en tant qu'enseignante spécialisée, c'est pour moi le bénéfice principal. Autrement, il n'en aurait pas été question, pour moi non plus, je ne l'aurais même pas envisagé* », ENS02§199). L'expérience pédagogique entraîne en outre un resserrement des liens entre les équipes, mais aussi une nette amélioration et une intensification de la **collaboration** dans plusieurs écoles. Les enseignants profitent du travail effectué dans le cadre de projets impliquant parfois plusieurs classes voire plusieurs degrés scolaires et du fait que le nombre d'enseignants actifs dans une même classe ne soit plus aussi élevé. Il y a, selon les témoignages, plus d'échange et de soutien dans différentes situations et on observe une certaine stabilité. Le fait que les équipes comptent un plus petit nombre d'enseignants, qui entretiennent une collaboration plus étroite, permet en outre de **gagner du temps**.

Du point de vue de l'**organisation de l'école et de l'enseignement**, la distribution des leçons OMPP a pu être repensée ou la méthode de distribution a pu être évaluée et clarifiée en interne (« *Et puis*

³⁸ Aucun exemple n'a été donné pour étayer ce point.

après, en tout cas pour le cycle 2, ce qui est le plus utile, c'est de pouvoir mettre en place aussi toutes ces mesures par rapport à une évaluation. On s'y est mis une fois vraiment pour clarifier, maintenant on le fait systématiquement », ENS03§177). Un enseignant a exprimé la crainte que cette façon de procéder change de nouveau une fois l'expérience pédagogique terminée, crainte qui a été réfutée par un autre enseignant lors d'un entretien : selon ce dernier, il n'y a finalement aucune raison de changer quoi que ce soit dans cette façon de procéder. Selon une école, se séparer des horaires blocs est un soulagement et les enseignants du cycle 1 sont contents de pouvoir de nouveau travailler de manière plus spontanée en demi-classe ou en groupe. Parmi les autres avantages de l'expérience pédagogique, les participants et participantes ont mentionné la possibilité de décharger provisoirement les classes ordinaires grâce aux classes spéciales ainsi que la flexibilisation de l'enseignement.

Enfin, l'expérience pédagogique peut favoriser l'**encouragement d'élèves** en valorisant davantage les compétences des enseignants. Une école est d'avis que l'introduction d'HarmoS à l'école enfantine a entraîné une plus grande professionnalisation des enseignants et de leurs aptitudes, ce qui a diminué les tensions dans les classes (« Notre confort à nous, on transmet aussi beaucoup de choses aux enfants, mais effectivement je trouve que ça a énormément fait baisser la pression dans les classes, les tensions », ENS04§149). La force de l'expérience pédagogique réside aussi dans l'accompagnement des élèves par des enseignants spécialisés de l'entrée à l'école enfantine jusqu'à la fin du cycle 1. On observe cette même continuité au cycle 2 (« C'est toujours l'enseignante spécialisée qui voit l'élève sur la continuité », DE03§55). Une école témoigne que la relation entre enseignants et élèves, mais aussi entre les enseignants eux-mêmes, s'est nettement améliorée.

2.5 Conclusion

Les différentes écoles ont démarré l'expérience pédagogique dans des contextes très variés : si certaines avaient déjà déployé des efforts allant dans le sens des objectifs de l'expérience pédagogique, dans le cadre du développement de l'école et de l'enseignement déjà en cours, la participation à ce projet a marqué pour d'autres le début d'une transformation sur les plans de la structure et de l'organisation et/ou des processus. Au moment du relevé des données pour le rapport t1, les écoles pouvaient ainsi être classées en deux catégories :

- Catégorie A (8 écoles) : l'expérience pédagogique a donné lieu à des expériences et des évolutions (de plus ou moins grande envergure). Les mesures mises en place vont de modifications mineures telles que l'introduction d'un échange de matériel à une large redistribution des leçons, en passant par une réorganisation des équipes.
- Catégorie B (2 écoles) : l'expérience pédagogique a été l'occasion de donner un cadre officiel aux expérimentations en cours et/ou aux pratiques de l'école.

S'il est vrai que toutes les mesures prises par les écoles de la catégorie A auraient été possibles également en dehors de l'expérience pédagogique, ce qui remet en question la nécessité d'une telle expérience, les résultats montrent cependant que la participation à l'expérience pédagogique a permis de guider le développement de l'école et de l'enseignement dans la bonne direction ou servi, tout au moins, de source d'inspiration. On peut supposer que la libre participation, les leçons de décharge ainsi que le caractère officiel de l'expérience pédagogique sont des facteurs qui ont favorisé le développement de l'école. Le caractère officiel peut notamment légitimer l'introduction de mesures (éventuellement délicates) au sein de l'école. Ces arguments parlent nettement en faveur d'une participation à l'expérience pédagogique.

Les écoles de la catégorie B estiment qu'elles exploitent déjà la liberté qui leur est laissée dans l'emploi des ressources. Par conséquent, l'expérience pédagogique n'a pas déclenché, dans ces écoles, des évolutions de la même ampleur que dans les écoles de la catégorie A.

Ces deux catégories montrent que des écoles qui démarrent l'expérience pédagogique dans des conditions similaires peuvent adopter des approches différentes et utiliser différemment la marge de manœuvre dont elles disposent. Ainsi les effets de l'expérience pédagogique dépendent-ils du contexte de

départ, mais aussi des objectifs d'une école. Le classement des écoles en deux catégories permettra à l'INS un meilleur pilotage dans l'optique éventuelle d'étendre à tout le canton les modalités de l'expérience pédagogique.

L'expérience pédagogique insuffle l'envie de changer les choses ensemble, en tant qu'école. C'est pourquoi les séances de projet avec les écoles se font en présence des directeurs d'école, mais aussi des enseignants et enseignantes intéressés qui participent au projet de manière proactive. Cette implication des membres du corps enseignant peut être perçue comme une dynamique positive. Il revient néanmoins aux directions d'école de réfléchir à ce dont leur école a besoin et à la manière dont celle-ci peut tirer le meilleur parti de l'expérience dans le cadre légal actuel. Une fois l'expérience pédagogique terminée, les écoles pourront poursuivre les projets mis en place à condition de se contenter des ressources mises à disposition. Mais les résultats montrent que les écoles peuvent assurer efficacement l'intégration avec les moyens dont elles disposent.

3 RECOMMANDATIONS

R 1 : soutenir activement l'échange, entre les écoles, des connaissances acquises

Dans la première partie de l'évaluation, les directeurs et directrices d'école et les enseignants et enseignantes ont donné des indications utiles sur la manière dont leurs écoles utilisent la liberté dont elles disposent dans l'emploi des ressources, mais aussi sur les pratiques qui ont fait leurs preuves et sur les difficultés et obstacles qui ont été rencontrés.

La convention de prestations prévoit que les écoles participantes doivent échanger entre elles. Les séances de projet représentent un terrain approprié pour discuter des résultats tirés du rapport intermédiaire avec les écoles et permettre à ces dernières d'échanger entre elles au sujet de pratiques qui fonctionnent.

Les résultats les plus importants seront choisis par l'INS, présentés lors d'une séance de projet et discutés avec les écoles. En complément, des écoles pourront être invitées à présenter à d'autres écoles leurs exemples de bonnes pratiques. De cette manière, les résultats seront partagés avec d'autres écoles et représenteront une source d'inspiration qui pourra être exploitée pour la seconde partie de l'expérience pédagogique. Voici des exemples de contenus pouvant être partagés :

- Exemples de bonnes pratiques concernant l'organisation de la collaboration
- Exemples de bonnes pratiques concernant les relations au sein de l'équipe
- Quand et comment la collaboration peut-elle décharger les enseignants ?
- Comment les ressources sont-elles exploitées/distribuées ? Quelles sont les possibilités, nouvelles ou non ?

R 2 : encourager les écoles à utiliser la liberté dont elles disposent dans l'emploi des ressources

Selon les personnes interrogées, l'expérience pédagogique offre un cadre approprié pour initier des changements et innover. Malgré tout, l'évaluation montre que les écoles ont encore globalement tendance à exploiter avec réserve la liberté qui leur est octroyée. Mais pour pouvoir davantage se rapprocher de l'objectif de l'évaluation, c'est-à-dire engranger un maximum de savoir sur les effets de l'expérience pédagogique, de nombreux exemples tirés de la pratique sont nécessaires.

Ainsi, l'INS doit encourager les écoles, dans la seconde partie de l'expérience pédagogique, à oser d'autres changements d'ordre structurel et organisationnel ou pédagogique ou, le cas échéant, à aller plus loin dans les voies empruntées. L'expérience pédagogique doit être perçue comme une opportunité de tester aussi des solutions non conventionnelles, que ce soit sur le plan de la planification globale des ressources de l'école ou des possibilités d'organisation de la collaboration entre les membres du corps enseignant. Pour cela, les échanges lors des séances de projet (cf. R 1) peuvent constituer un cadre favorable.

R 3 : s'assurer que les responsables de projet transfèrent leur savoir aux directions d'école

La responsabilité du projet mené dans le cadre de l'expérience pédagogique n'est pas toujours confiée au directeur ou à la directrice d'école. Certaines écoles désignent des responsables de projet qui sont des personnes assumant une autre fonction au sein de l'établissement (p. ex. responsable du domaine des mesures pédagogiques particulières, directeur adjoint). Dans d'autres écoles, plusieurs personnes se sont succédé au poste de directeur ou directrice d'école depuis le début de l'expérience pédagogique. Il est largement établi que la direction d'école joue un rôle central dans le succès du développement de son école. Elle peut grandement favoriser la mise en œuvre de projets en motivant et en soutenant les enseignants et enseignantes et les autres personnes impliquées. Pour s'assurer que l'expérience acquise et les connaissances engrangées pendant l'expérience pédagogique puis-

sent servir efficacement au futur développement de l'école, il est donc important que le savoir des responsables de projet soit transmis à la direction d'école ou que tout nouveau directeur ou toute nouvelle directrice soit correctement informée.

L'INS doit garder en tête cette demande en perspective de la phase finale de l'expérience pédagogique. Elle peut s'enquérir auprès des responsables de projet si le transfert de savoir a déjà eu lieu ou est prévu, et de quelle manière, et soutenir ces derniers si nécessaire.

R 4 : demander aux écoles de passer en revue leurs objectifs

Les écoles se sont fixé des objectifs propres, spécifiques à l'établissement, pour la mise en œuvre de l'expérience pédagogique. Ceux-ci ont été consignés dans des concepts (t0). L'évaluation a démontré que la pratique adoptée par les écoles n'était parfois plus congruente avec les objectifs qu'elles s'étaient définis et qu'une révision du concept avait été ou était réalisée. Un passage en revue des objectifs propres à l'école n'est pas prévu pendant l'expérience pédagogique et ne fait pas non plus partie du mandat d'évaluation. Il serait pourtant intéressant, à plusieurs égards, de découvrir dans quelle mesure les écoles ont adapté leur concept initial au cours de l'expérience pédagogique et de quelle manière elles ont révisé et atteint leurs objectifs propres. Pour les écoles elles-mêmes, une telle réflexion peut donner une impulsion pour la seconde phase de l'expérience pédagogique (cf. R 2). Pour l'INS, cela peut permettre de recueillir un précieux savoir supplémentaire, concernant également les éléments programmés qui n'ont pas vu le jour. L'évaluation, elle aussi, peut aller plus loin : dans le relevé final (t2), un bilan sera demandé. Si, au préalable, les écoles se penchent de nouveau sur leurs objectifs et réfléchissent à ce qu'elles ont accompli jusqu'à présent, le tout de manière approfondie, davantage de témoignages réfléchis pourront être récoltés dans ce domaine.

Pour ce faire, l'INS confiera aux écoles participantes le mandat de mener une réflexion critique sur leur concept et sur l'atteinte de leurs objectifs. Les questions suivantes pourront aider les écoles dans cette démarche :

- Notre concept et nos objectifs sont-ils toujours d'actualité ?
- Dans quelle mesure avons-nous atteint nos objectifs jusqu'à présent ?
- Que souhaitons-nous encore essayer et atteindre dans le cadre de l'expérience pédagogique ?

R 5 : renforcer la qualité des données de l'évaluation

Les informations des fiches de données relatives aux équipes et du document de saisie du temps de travail sont incomplètes. En l'absence de consensus quant à la manière dont les formulaires doivent être remplis, les données ont été traitées de différentes manières ou de façon incorrecte. Par conséquent, leur qualité laisse à désirer, ce qui réduit fortement les possibilités d'analyse et a pour conséquence que les résultats qui en sont tirés ne peuvent être exploités et interprétés qu'avec réserve.

Le relevé final de l'évaluation au moment t2 comprendra une nouvelle saisie de ces données. Pour pouvoir améliorer la qualité, l'INS doit superviser davantage les écoles, c'est-à-dire qu'elle doit absolument donner des indications plus précises sur la manière de remplir les formulaires, mais aussi pratiquer un contrôle des données selon des critères précis (exhaustivité, plausibilité, exactitude).

ANNEXES

Annexe I Méthodologie

Le rapport préliminaire t0 (2016) s'est attaché à décrire les différentes situations des écoles participantes au début de l'expérience pédagogique. Au moment t0, les résultats n'avaient donc pas encore été analysés et aucune recommandation n'avait encore été formulée. Le présent rapport intermédiaire t1 (2017) se propose de faire le point sur l'expérience pédagogique après deux années de mise en œuvre, de répondre aux questionnements et de formuler des recommandations pour la suite du projet. Dans le rapport final t2 (2019), un bilan définitif de l'expérience pédagogique sera tiré du point de vue des acteurs concernés et une évaluation des résultats aura lieu dans les domaines où cela est pertinent.

Au moment t1, les données suivantes ont été relevées :

Analyse des fiches des données relatives aux équipes (n=54)

Cette analyse se fonde sur des données descriptives relatives à la composition des équipes pédagogiques, au nombre moyen d'enseignants par élève, aux disciplines enseignées, aux leçons OMPP, aux programmes d'enseignement, etc. Pour servir de base, des indicateurs ont été définis dès le début de l'expérience pédagogique en collaboration avec l'OECO. Les informations relatives à ces indicateurs ont été saisies dans un tableau Excel remis aux écoles participantes à la rentrée 2016. Adapté à la situation de chaque école, ce document a été rempli par chacune des classes concernées. L'OECO a ensuite contrôlé l'exhaustivité des documents avant de les soumettre au ZBE pour analyse (début 2017).

Les données ont été évaluées à l'aide du programme IBM SPSS Statistics 23. Les résultats sont traités en fonction des écoles et des degrés scolaires et présentés dans des tableaux et des graphiques.

Analyse des données relatives à la saisie du temps de travail (n=42)

Les données relatives à la saisie du temps de travail (TT) des enseignants ont permis d'analyser au cas par cas (c'est-à-dire par équipe) la répartition des ressources s'agissant de l'enseignement, de la collaboration et de la formation continue. Les formulaires de saisie du temps de travail ont servi de base de données. Elaboré par l'OECO indépendamment de l'expérience pédagogique, le formulaire utilisé peut être consulté sur le site Internet de l'INS. Il a légèrement été adapté pour l'expérience pédagogique puis remis aux écoles participantes. Les membres des équipes pédagogiques ont saisi leur temps de travail au cours du second semestre de l'année scolaire 2016-2017. Les formulaires ont ensuite été transmis à l'OECO, qui en a contrôlé l'exhaustivité avant de les soumettre au ZBE pour analyse.

Les formulaires de 42 enseignants faisant partie de trois équipes francophones et de deux équipes germanophones ont été retenus et analysés en vue de déterminer la répartition du temps de travail.³⁹ Les résultats sont présentés sous forme de diagramme par équipe/école.

Entretiens téléphoniques avec les directions d'école (n=9)

Dans toutes les écoles participantes, un entretien téléphonique a été réalisé avec la direction ou une personne responsable de l'expérience pédagogique. Dans deux cas, il s'agissait des responsables de l'enseignement spécialisé et dans un cas, d'une enseignante spécialisée chargée de coordonner l'expérience à la suite d'un changement de direction. Par ailleurs, un membre de direction est respon-

³⁹ L'analyse a porté sur les formulaires de tous les enseignants formant une équipe pédagogique. Le choix des équipes s'est porté sur cinq équipes dont la majorité des membres avaient rempli et rendu les formulaires de saisie du temps de travail.

sable de deux écoles participant à l'expérience pédagogique. Un entretien plus long a été réalisé avec lui. En tout, neuf personnes ont été interrogées.

Les entretiens ont essentiellement porté sur les changements organisationnels et structurels au niveau de l'école, l'affectation des leçons OMPP ainsi que les changements concernant la collaboration et la décharge des enseignants. Ils ont duré 30 minutes en moyenne. A l'issue des entretiens, les responsables interrogés ont reçu un lien vers un bref questionnaire en ligne. Ils devaient donner trois appréciations concernant la prise en charge des élèves ainsi que la collaboration. Ce questionnaire a été rempli par la totalité des responsables. Les entretiens téléphoniques ont été enregistrés au moyen d'un logiciel puis consignés sous forme de résumé dans un procès-verbal. Les entretiens en français ont été retranscrits. Après l'évaluation analytique du contenu avec le logiciel MAXQDA, les résultats ont fait l'objet d'une synthèse pour chacune des problématiques.

Entretiens de groupe avec les enseignants (n=57)

Un entretien de groupe reposant sur une trame de questions a été réalisé dans chaque école participante. Le choix des équipes a tenu compte d'une représentation équilibrée des degrés scolaires. 57 maîtres de classe, enseignants spécialisés et enseignants de discipline ont pris part aux entretiens de groupe des dix écoles pilotes. En guise de préparation, les enseignants ont été invités à répondre en ligne à un questionnaire portant sur la collaboration, la relation enseignants-élèves, la charge de travail et la prise en charge des élèves. Trente enseignants ordinaires et sept enseignants spécialisés ont répondu au questionnaire en ligne. Les résultats des questionnaires en ligne et les aspects relatifs à la collaboration entre les enseignants ont été discutés de manière approfondie lors des entretiens. Ceux-ci ont duré en moyenne 70 minutes et ont été consignés sous forme de résumé dans un procès-verbal. Les entretiens en français ont été retranscrits. Après l'évaluation analytique du contenu avec le logiciel MAXQDA, les résultats ont fait l'objet d'une synthèse pour chacune des problématiques.

Entretiens avec les responsables du projet à l'OECO (n=2)

Les responsables de l'expérience pédagogique à l'OECO ont, de par leur fonction, d'une part connaissance des attentes des acteurs politiques, administratifs et médiatiques et peuvent, d'autre part, suivre de près la mise en œuvre de l'expérience en se rendant dans les écoles. Situés à l'interface entre les différents acteurs, ils connaissent leurs modes d'interaction. Ce savoir a été recueilli lors des entretiens individuels avec Johannes Kipfer, ancien chef de la Section germanophone de l'enseignement obligatoire⁴⁰, ainsi qu'avec Andrea Fuchs, collaboratrice responsable de l'expérience pédagogique à la Section francophone. D'une durée de 60 minutes chacun, ces entretiens ont été enregistrés puis retranscrits. Les résultats ont été analysés du point de vue de leur contenu ; ils ne font pas ici l'objet d'un chapitre séparé mais sont directement intégrés dans le texte.

Annexe II Limites de la méthode adoptée

Les écoles pilotes ayant démarré l'expérience pédagogique dans des contextes très variés, l'objet de l'évaluation est très complexe. Lorsque le concept de l'évaluation a été élaboré, seule la participation d'écoles germanophones était confirmée. Des écoles francophones sont venues se rajouter avant le lancement du projet, ce qui a non seulement augmenté la taille de l'échantillon à évaluer, mais aussi accru sa complexité au vu des différences entre les écoles germanophones et francophones en termes d'organisation et de culture scolaires. Le concept d'évaluation a été adapté uniquement pour ce qui concerne les coûts, mais la méthode choisie est restée inchangée. Les changements incessants en matière de personnel dans les écoles pilotes ainsi que l'augmentation du nombre de classes participantes n'ont pas suffisamment été pris en considération lors de la définition de la méthode d'évaluation. Ainsi, au vu des moyens à disposition, les transformations touchant actuellement les écoles pilotes ne peuvent être incluses que de manière limitée dans l'évaluation.

⁴⁰ Lors de la phase du projet t1, Johannes Kipfer était responsable de la Section germanophone de l'enseignement obligatoire. Il dirigeait l'expérience pédagogique et a joué un rôle de premier plan dans sa conception.

Les instruments employés pour relever les données quantitatives dans les écoles ne rendent pas compte de la situation de manière aussi précise que prévu. La qualité de ces données est en partie insuffisante. De manière générale, les données quantitatives ne peuvent être exploitées qu'avec réserve ; les analyses longitudinales qui avaient été prévues initialement ne sont plus possibles qu'à certaines conditions. Les résultats doivent être interprétés avec précaution.

L'évaluation apporte des réponses aux différentes problématiques du point de vue des acteurs de l'expérience pédagogique. Les méthodes employées excluent la possibilité de mener des observations externes directes. Le regard extérieur porté sur l'expérience se limite à l'interprétation des données récoltées. Les groupes de personnes impliqués dans l'évaluation comprennent des enseignants, des directeurs d'école ainsi que les responsables de l'expérience pédagogique à l'OECD. D'entente avec l'OECD, il a été décidé de renoncer à interroger des élèves, une telle approche étant considérée comme très chronophage et peu fructueuse au vu des problématiques de l'évaluation, en particulier de leur structure. Le point de vue des parents n'a pas non plus été pris en compte car ces derniers n'ont pas d'aperçu direct des structures de l'école et de l'organisation de l'enseignement.

Selon la motion Steiner-Brütsch, la spécialisation et le développement du temps partiel contraignent les élèves à s'habituer à toutes les personnes qui interviennent dans une même classe. La motion requiert donc entre autres une évaluation de l'impact des changements sur la qualité des relations entre tous les acteurs. La relation enseignants-élèves est une mécanique complexe influencée par des facteurs sociaux et dépend donc de différents individus qui s'influencent mutuellement, mais aussi par d'autres facteurs externes. La qualité de cette relation est difficilement mesurable car les témoignages recueillis sont souvent subjectifs. Etant donné que, même si la relation enseignants-élèves était évaluée, les modifications de cette relation ne pourraient pas être imputées à l'expérience pédagogique, un tel recueil de données présentant différentes perspectives a été écarté. Par conséquent, au vu du rapport coût-avantage d'une telle démarche chronophage, la qualité de la relation entre les enseignants et les élèves n'a été évaluée que sur la base des commentaires subjectifs des enseignants.

Annexe III Données structurelles des écoles pilotes

Tableau 2 : Etat structurel des écoles et classes pilotes au moment t1

	Ecole 01	Ecole 02	Ecole 03	Ecole 04	Ecole 05	Ecole 06	Ecole 07	Ecole 08	Ecole 09	Ecole 10	Total ou moyenne
Ecole enfantine			•	•			(•) ⁴¹	•	•	•	6
Degré primaire		•	•			•	•	•	•	•	7
Degré secondaire I	•				•		•				3
Classes mixtes		•	•EE	•EE			•	•EE	•	•	7
Classes à degré unique	•		•		•	•	•	•			
Mesures péd. intégratives	•	•	•	•		•	•		•	•	8
Mesures péd. séparatives			•SES		•CdS	•		•CdS		•	5
Nombre d'équipes péd.	1	1	2	1	3	1	2	1	3	1	16
Nombre de classes participantes	3	2	7	5	8	4	4	5	7	3	50
Modification du nombre de classes	+1	+2	-1	0	0	0	(+4) ⁴²	0	0	0	▲
Nombre d'ens. dans les classes participantes ⁴³	22	13	22	20	18	15	16	26	22	10	184
Nombre moyen de classes dans lesquelles les ens. interviennent	2,6	2,9	2,2	2,2	6,6	3	2,1	2,4	2,7	2,8	2,9
Nombre moyen d'intervenants	6,1	3,5	3	2,1	8,2	5,1	5,2	2,9	4,4	3,5	4,3
Nombre min./max. d'intervenants	3/9	2/5	2/5	1/3	5/12	5/6	4/7	1/8	2/9	2/5	1/12

Légende : péd.=pédagogique-s ; ens.=enseignant-e-s ; SES=soutien aux élèves surdoués ; EE=école enfantine ; CdS=classes de soutien

⁴¹ Les classes d'école enfantine font partie du nouveau site qui n'a pas été pris en compte dans l'évaluation.

⁴² Les quatre classes du nouveau site ne sont pas prises en compte dans l'évaluation. Il s'agit de classes d'école enfantine et du degré primaire.

⁴³ Tous les enseignants qui enseignent dans les classes participant à l'expérience pédagogique sont pris en compte, même s'ils ne font pas forcément partie d'une équipe pédagogique. Ici, tous les enseignants de disciplines sont par exemple comptés.

Annexe IV Tables des illustrations et des tableaux

Illustration 1 : Structurel des écoles pilotes au moment t1	10
Illustration 2 : Nombre de personnes intervenant auprès des élèves par degré, aux moments t0 et t1	13
Illustration 3 : Avis des directeurs d'école et des enseignants concernant le partage de la responsabilité.....	22
Illustration 4 : Avis des enseignants quant aux bénéfices d'une conception commune pour la collaboration	22
Illustration 5 : Avis des enseignants quant à la nécessité de clarifier les rôles	23
Illustration 6 : Avis des enseignants ordinaires et spécialisés concernant leur collaboration mutuelle	24
Illustration 7 : Avis des enseignants concernant l'allègement en termes de temps	26
Illustration 8 : Répartition du temps de travail annuel parmi une sélection de 5 équipes pédagogiques	29
Illustration 9 : Avis des directions d'école et des membres du corps enseignant au sujet de la relation pédagogique avec les élèves et des progrès de ces derniers	32
Tableau 1 : Cinq mesures de mise en œuvre de l'expérience pédagogique	17
Tableau 2 : Etat structurel des écoles et classes pilotes au moment t1	42

Annexe V Liste des abréviations

CdS	Classe de soutien
DaZ	Deutsch als Zweitsprache (allemand langue seconde)
DE	Direction d'école
EE	Ecole enfantine
Él.	Elève
Ens.	Enseignants et enseignantes
Ex. péd.	Expérience pédagogique
FLS	Français langue seconde
IFE	<i>Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation</i> (Institut de recherche, développement et évaluation)
IMEP	Intégration et mesures pédagogiques particulières (projet)
INS	Direction de l'instruction publique du canton de Berne
ODMPP	Ordonnance de Direction régissant les mesures pédagogiques particulières à l'école enfantine et à l'école obligatoire
OECO	Office de l'enseignement préscolaire et obligatoire, du conseil et de l'orientation
OMPP	Ordonnance régissant les mesures pédagogiques particulières à l'école obligatoire
OSE	Ordonnance sur le statut du corps enseignant
SPA	Soutien pédagogique ambulatoire
TT	Saisie du temps de travail
ZBE	<i>Zentrum für Bildungsevaluation</i> (centre d'évaluation de la formation de la PHBern)

Annexe VI Bibliographie

Beywl, W. (2004) : *Glossar wirkungsorientierte Evaluation*. Cologne : Univation-Institut für Evaluation, Dr. Beywl & Associates GmbH.

INS, Direction de l'instruction publique du canton de Berne (2014a) : *Mandat de projet relatif à l'expérience pédagogique « Des équipes pédagogiques au service des apprentissages »*. Document interne de l'Office de l'enseignement préscolaire et obligatoire, du conseil et de l'orientation (OEEO) (numéro de document : 4810.100.101.88/2013, #642418).

INS, Direction de l'instruction publique du canton de Berne (2014b) : *Evaluation de l'expérience pédagogique « Des équipes pédagogiques au service des apprentissages »*, *Pflichtenheft, Grundlage zur Offertstellung*. Document interne de l'Office de l'enseignement préscolaire et obligatoire, du conseil et de l'orientation (en allemand) (numéro de document : 4810.100.106.8/204, #668274).

INS, Direction de l'instruction publique du canton de Berne (2014c) : *Evaluation de l'expérience pédagogique « Des équipes pédagogiques au service des apprentissages »*, *convention de prestations (entre la Direction de l'instruction publique et les écoles participantes)*. Document interne de l'Office de l'enseignement préscolaire et obligatoire, du conseil et de l'orientation (#664264).

ODMPP, *Ordonnance de Direction du 30 août 2008 régissant les mesures pédagogiques particulières à l'école enfantine et à l'école obligatoire* (RSB 432.271.11). Disponible en ligne sous : www.belex.sites.be.ch/frontend/versions/810?locale=fr [08.01.2018].

OMPP, *Ordonnance du 19 septembre 2007 régissant les mesures pédagogiques particulières à l'école obligatoire* (RSB 432.271.1). Disponible en ligne sous : www.belex.sites.be.ch/frontend/versions/699?locale=fr [08.01.2018].

IMEP, *Intégration et mesures pédagogiques particulières à l'école obligatoire dans le canton de Berne. Lignes directrices concernant la mise en œuvre de l'article 17 LEO à l'intention du corps enseignant, des directions d'école et des autorités scolaires*, 3^e édition, janvier 2016. Disponible en ligne sous : www.erz.be.ch/erz/fr/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/integration_und_besondere-massnahmen/informationmaterial.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/fr/01_Besondere_Massnahmen/bes_massnahmen_leitfaden_IBEM_f.pdf [08.01.2018].

GC, Grand Conseil du canton de Berne (2013) : *Motion 093-2013 Steiner-Brütsch (Langenthal, PEV), Expérience pédagogique de réduction du nombre d'enseignants et d'enseignantes par classe*, Affaire n° 2013.0374. Disponible en ligne sous : www.gr.be.ch/etc/designs/gr/media.cdwsbinary.DOKUMENTE.acq/95f05060e80543e3a72c15f79101eb10-332/4/PDF/2013.RRGR.314-Vorstossantwort-F-67887.pdf [08.01.2018].

OSE, *Ordonnance du 28 mars 2007 sur le statut du corps enseignant* (RSB 430.251.1). Disponible en ligne sous : www.belex.sites.be.ch/frontend/versions/710?locale=fr [08.01.2018].

Impressum

Sara Wyler

Direction du projet

Iris Michel

Esther Kobel

Equipe de projet

Dr. Marie-Theres Schönbächler

Accompagnement du projet

Zentrum für Bildungsevaluation

Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation

Fabrikstrasse 8

CH-3012 Berne

T +41 31 309 22 32

F +41 31 309 22 49

sara.wyler@phbern.ch

www.phbern.ch/bildungsevaluation

PHBern

Zentrum für Bildungsevaluation
Fabrikstrasse 8
CH 3012 Bern
T +41 31 309 22 25
bildungsevaluation@phbern.ch
www.phbern.ch

PHBern: für professionelles
Handeln in Schule und Unterricht

