

Dominique Pointet

# Effets des mesures de sélection sur les parcours scolaires

Analyse des données suisses et vaudoises sur la base du  
programme LABB de l'OFS



EDITION  
SZH/CSPS



Dominique Pointet

**Effets des mesures de sélection  
sur les parcours scolaires**

Analyse des données suisses et vaudoises sur  
la base du programme LABB de l'OFS

Prix du mérite en pédagogie spécialisée 2022

Basé sur un mémoire de Master, dirigé par le Prof. Dr Gérard Bless,  
Département de Pédagogie spécialisée de l'Université de Fribourg



Dominique Pointet

# **Effets des mesures de sélection sur les parcours scolaires**

Analyse des données suisses et vaudoises sur  
la base du programme LABB de l'OFS

© 2022  
EDITION SZH/CSPS

Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik (SZH) Bern  
Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS) Berne  
Fondazione Centro svizzero di pedagogia specializzata (CSPS) Berna  
Fundaziun Center svizzer da pedagogia speciala (CSPS) Berna

Mise en page : Shana Hirschi, Weber Verlag AG  
Relecture : Robin Morand, Melina Salamin et Élodie Siffert, CSPS

Tous droits réservés  
L'autrice a la seule responsabilité du contenu de son texte.

Imprimé en Suisse  
Imprimerie Ediprim SA, Bienne

ISBN E-Book : 978-3-905890-75-4 (.pdf)  
ISBN Print : 978-3-905890-74-7

# Table des matières

<b>Préface</b>	<b>9</b>
<b>Introduction</b>	<b>11</b>
<b>1 Système scolaire suisse</b>	<b>15</b>
1.1 Scolarité obligatoire en Suisse et HarmoS	16
1.2 Enseignement spécialisé	21
<b>2 Fonctions de l'école</b>	<b>27</b>
2.1 Types de fonctions	27
2.2 De la notion de sélection à celle de parcours	33
<b>3 Parcours scolaires</b>	<b>37</b>
3.1 Définition des notions de parcours scolaires et de leurs jalons	37
3.2 Mesures qui influencent la durée du parcours	38
3.3 Mesures qui influencent la forme du parcours	40
3.4 Autres événements comme ruptures potentielles	42
3.5 Conclusion intermédiaire	42
<b>4 Rapport de recherche</b>	<b>45</b>
4.1 Méthodologie	45
4.2 Résultats	58
4.3 Synthèse et discussion des résultats	98
<b>Conclusion</b>	<b>103</b>
<b>Liste des tableaux et figures</b>	<b>105</b>
<b>Références</b>	<b>111</b>





# Remerciements

Si j'avais écouté mon côté « revanchard », j'aurais botté les remerciements en touche et placé un magnifique « et toc ! », ou un « bravo moi ! » à la place. Mais ma revanche sur la vie ne s'écrit plus en mode combat quotidien. Aussi je tiens à remercier du plus profond de mon cœur celui sans qui j'aurais eu mille peines à aller de l'avant dans ce long processus d'élaboration et de rédaction d'un travail de Master. Abram, je n'ai pas assez de place ici pour t'adresser toute ma gratitude (il ne faudrait pas que les numéros de page en soient tous chamboulés, tellement tu as été généreux avec moi : évidemment par tes relectures si pointues, tes conseils langagiers (n'est pas scientifique qui veut...), ton appui technique, ton assistance patiente lors de conceptualisations en déroute... Mais aussi par ta présence juste immense et tellement chaleureuse, auprès de moi et auprès de nos enfants (que je remercie ici également pour leurs encouragements et leur endurance). Merci. Juste. Vraiment.

Je ne parviendrai décidément pas à formuler des remerciements « propres en ordre ». En espérant que ceux-ci vous conviendront tout de même, cher Professeur Bless. Un grand merci pour votre humanité, votre patience et évidemment la merveilleuse opportunité que vous m'avez offerte de travailler avec de vraies données ! Elles m'ont motivée, interrogée et intéressée. J'espère que la manière dont je les ai traitées apporte quelques réponses à vos propres questionnements.



# Préface

C'est avec un très grand plaisir que je félicite chaleureusement Madame Dominique Pointet pour l'obtention du « Prix du mérite en pédagogie spécialisée » décerné par le Centre suisse de pédagogie spécialisée. Son travail scientifique, honoré par ce prix, est publié avec cet ouvrage.

L'analyse des statistiques scolaires... ennuyeuse, simpliste et morne ? Pas du tout, car elle montre, sans équivoque, ce qui se passe réellement sur le terrain et est souvent en mesure de démasquer des opinions quotidiennes non vérifiées. Sur la base des données mises à disposition par l'Office fédéral de la statistique, l'étude porte sur les effets des mesures de sélection tant sur la forme que sur la durée des parcours scolaires des élèves de l'école obligatoire (3H à 11H). Les analyses effectuées ne reposent pas sur un échantillon, mais englobent tous les élèves de la Suisse entière, ce qui correspond à la population totale. Par ailleurs, une analyse parallèle est menée pour le canton de Vaud. La description des parcours scolaires nécessite des bases de données dans lesquelles chaque enfant scolarisé peut être identifié annuellement par un code. Même si les données de la 1H et de la 2H n'étaient pas encore disponibles lors de la réalisation de ce travail de recherche, la présente étude fournit des informations précieuses et parfois surprenantes.

D'un point de vue théorique, les mesures de sélection scolaire ont un lien direct avec la fonction d'allocation de l'école qui, selon Fend (1980, 2008), fait partie des quatre fonctions sociétales fondamentales de l'école, avec les fonctions d'enculturation, de qualification et d'intégration. La sélection scolaire doit être comprise comme un instrument du système éducatif pour remplir sa fonction d'allocation. L'école suisse dispose au total de onze mesures de sélection possibles (p. ex. redoublement, séparation en classes spéciales ou écoles spécialisées, changement de niveau positif ou négatif au degré du secondaire I avec ou sans redoublement, saut de classe, etc.). Dix d'entre elles ont un impact soit sur la forme, soit sur la durée, soit à la fois sur la forme et sur la durée du parcours scolaire de chaque élève. Si, jusqu'à présent, il était possible de calculer divers taux par année scolaire dans le cadre des statistiques scolaires, comme le taux de séparation ou le taux de redoublement, il est désormais possible d'analyser les effets des mesures de sélection prises sur l'ensemble du parcours scolaire.

Contrairement au calcul annuel des taux (données transversales par année scolaire) qui minimise l'ampleur des mesures de sélection, la procédure basée sur des données longitudinales individuelles permet de voir combien d'élèves sont concernés par des mesures de sélection modifiant ou prolongeant leur parcours scolaire au cours de leur trajectoire. C'est pourquoi je plaide en faveur d'analyses des parcours de formation à l'échelle nationale et cantonale, basées sur des parcours scolaires réels.

C'est précisément ce que fait Madame Pointet avec la présente étude. Il s'agit d'un travail de recherche novateur qui ouvre la voie à des analyses concernant les statistiques scolaires plus approfondies et démontre avec précision l'ampleur des problèmes de sélection. Je suis convaincu que la présente publication sera accueillie avec un grand intérêt par les spécialistes intéressés ainsi que par la communauté scientifique.

*Prof. Dr Gérard Bless*  
*Directeur de l'Institut de pédagogie curative*  
*Université de Fribourg*

## **Références**

- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. U-&-S Pädagogik.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2<sup>e</sup> éd., revue et corrigée ). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

# Introduction

Le Professeur Bless exprime, dans un article récent, que :

Les analyses statistiques de l'éducation montrent la sélectivité du système éducatif suisse. Dans certains cantons, près d'un écolier sur deux ne parvient pas à traverser sa scolarité obligatoire de manière régulière. Ce fait est d'une grande importance sociopolitique et économique. Par rapport aux analyses basées sur des données par année scolaire, les analyses statistiques éducatives basées sur des données individuelles sont mieux adaptées pour analyser l'étendue des mesures de sélection prises et pour décrire de manière exhaustive les parcours scolaires. Les analyses basées sur des données annualisées ont tendance à banaliser le problème (Bless, 2017, p. 54 [trad. libre]).

Près d'un élève sur deux en Suisse serait donc touché par une mesure de sélection du système scolaire impactant son parcours. Ce phénomène de très grande ampleur ne peut que soulever la question de la qualité du système : en effet, s'il ne correspond finalement qu'à la moitié de ses membres, il est difficile de le qualifier de « suffisamment bon » pour eux. Les systèmes scolaires suisses produisent, en répondant à la fonction d'allocation qui leur incombe, des mesures sélectives tout au long de la scolarité. Ces mesures peuvent avoir des effets sur la durée des parcours scolaires, les prolongeant dans le cas d'un (ou de plusieurs) redoublement(s), les raccourcissant dans le cas d'un « saut de classe », par exemple. Elles peuvent également avoir des effets sur la forme d'une trajectoire scolaire : une orientation en classe spécialisée ou dans une filière à exigences élevées au niveau secondaire I sont des exemples qui donnent un aspect particulier à un parcours.

Comme mentionné précédemment, des données individuelles paraissent plus pertinentes à l'étude des parcours d'élèves (Bless, 2017, p. 54) pour mettre en évidence la réelle ampleur du phénomène de sélection. Or cela ne fait que quelques années (2011, voire 2014 selon les traits) que l'Office Fédéral de la Statistique (OFS) compile les données scolaires individualisées pour le pays dans son entier.

L'introduction dans le cadre de la Loi sur l'Harmonisation des Registres du 23 juin 2006 d'un identificateur unique, le nouveau numéro AVS à 13 chiffres (NAVS13), dans les différents registres de l'administration fédérale relatifs aux personnes a été une étape très importante pour la statistique publique. Ainsi depuis 2012 le NAVS13 figure dans l'ensemble des relevés du domaine de la formation... . En 2014, le programme OFS « Analyses longitudinales dans le domaine de la formation » (LABB) a été initié dans le but de tirer parti des nouvelles potentialités offertes par le NAVS13 et de répondre aux nombreuses attentes en la matière (OFS, 2022, para. 1).

Avant cela, des études de parcours scolaires ont néanmoins pu être menées, sur des échantillons représentatifs, grâce à des offices cantonaux disposés à fournir des données traitables. Cela a notamment été le cas dans le cadre de l'Université de Fribourg, par les travaux de Mmes Taminelli pour le canton de Fribourg (2007), Vonlanthen pour le canton de Neuchâtel (2011) et Lüthi pour le canton d'Argovie (2014). Pour le canton de Vaud, qui représente le canton mis en avant dans ce travail, il n'a pas été possible d'obtenir de données auprès de l'Unité de recherche et de pilotage des systèmes pédagogiques (URSP). Mais les données du Long File Longitudinal de l'Éducation, produit par le programme LABB (Analyses longitudinales dans le domaine de la formation – LängsschnittAnalysen im BildungsBereich) de l'OFS étaient là, et s'avéraient idéales pour pouvoir étudier la situation de ce canton ainsi que celle du pays dans son ensemble.

Le présent travail propose donc de placer les systèmes scolaires de la Suisse en général et du canton de Vaud en particulier sous la loupe, grâce aux données individualisées du Long File du programme LABB. Ceci a pour but de mettre en lumière les mesures de sélection servant la fonction d'allocation de l'école, et de déterminer leurs effets sur les parcours scolaires des élèves dans le cas des deux niveaux géographiques précités. En sus, le travail apporte une lecture critique des sources de données actuelles.

Avant de pouvoir apporter des éclairages sur la manière dont les systèmes scolaires suisses pratiquent la fonction d'allocation, cette recherche propose une partie théorique qui pose les fondements d'une réflexion analytique ultérieure. Ainsi, le premier chapitre décrit le système scolaire suisse, ou plutôt, comme cela sera montré, les systèmes scolaires suisses que permet le fédéralisme. Les différents textes de loi qui sous-tendent les systèmes scolaires suisses sont nommés et explicités, que ce soit au niveau de l'enseignement ordinaire ou de l'enseignement spécialisé.

Le chapitre suivant continue d'expliciter le cadre théorique de ce travail en se focalisant sur les fonctions des systèmes scolaires. Il expose les fonc-

tions sociales prêtées à l'école par différents auteurs, dont celle d'allocation énoncée par Helmut Fend (1980, 2018) : l'école sélectionne les élèves en fonction de leurs compétences et leur alloue des positions sociales et professionnelles adéquates. Ce chapitre se termine en proposant de lier la notion de sélection, présentée lors des explications de la fonction d'allocation, à celle de parcours à proprement parler.

Cette notion de parcours scolaires est reprise dans le troisième chapitre. Il s'agit à ce stade de les définir, sous l'angle de leurs composantes et de leurs caractéristiques. Ainsi les parcours sont distingués selon leur régularité ou irrégularité, du fait des mesures de sélection. À leur tour, ces mesures sont différenciées, selon leurs effets sur la forme ou sur la durée.

Le rapport de recherche de ce travail se trouve au dernier chapitre. On y éclaire la méthodologie adoptée. Celle-ci se base sur trois axes complémentaires : (1) les états, photographies des répartitions d'élèves à un instant T – qui correspondent aux visions « annualisées » du problème décrites dans la citation de Bless au début de cette introduction ; (2) les passages entre les années scolaires, moments charnières où s'expriment les mesures de sélection ; et (3) les parcours qui mettent en exergue les effets cumulés d'une série de passages. Viennent ensuite les résultats des analyses, en fonction des trois axes précédemment cités. Ensuite les résultats, tout comme l'apport des données du Long File du programme LABB, sont discutés. Finalement, les conclusions de cette recherche ainsi que des perspectives pour celles qui ne manqueront pas de lui succéder sont tirées.





# 1 Système scolaire suisse

« En Suisse, la Confédération, les cantons et les communes jouent tous un rôle défini par la Constitution fédérale et les constitutions cantonales » (Confédération Suisse, s.d.-a, para. 1).

Comme le décrète la Constitution fédérale de la Confédération suisse (Cst., 2022, art. 62), le devoir et le pouvoir de promulguer un enseignement de base suffisant, ouvert à tous et gratuit (Cst., 2022, art. 62 al. 2) incombent aux cantons (Cst., 2022, art. 62 al. 1). Le Parlement fédéral s'octroie le droit d'intervenir si les cantons ne parviennent pas à une harmonisation suffisante au niveau de la scolarité obligatoire : âge d'entrée à l'école, durée et objectifs des niveaux d'enseignement, passage d'un niveau à l'autre, reconnaissance des diplômes (Cst., 2022, art. 62 al. 4). En cas de problème, il est également stipulé dans l'art. 62 al. 6 de la Cst. que les cantons et la Confédération mettent leurs compétences en commun pour le régler. À la suite de la votation populaire du 21 mai 2006, l'art. 62 al. 5 de la Cst. règle en outre le début de l'année scolaire. Une telle uniformisation dans tous les cantons permet notamment de faciliter la mobilité des familles au sein du pays. L'art. 62 al. 3 de la Cst. énonce également que les enfants et adolescents en situation de handicap ont droit à une formation spéciale et plus longue, à laquelle les cantons pourvoient. Ce point sera abordé plus spécifiquement au chapitre 1.2.

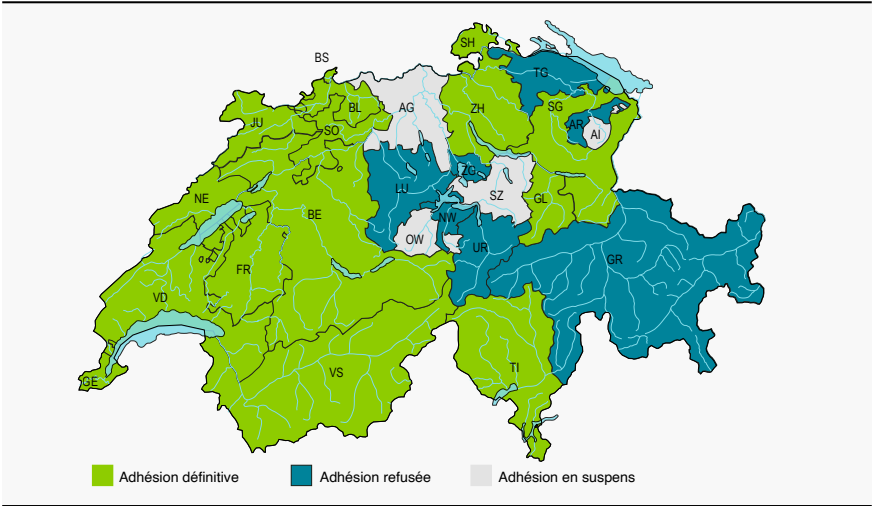
Ce système fédéraliste présente évidemment des avantages et des inconvénients. Le fait que la Suisse ait en réalité vingt-six systèmes scolaires différents avec chacun sa propre loi scolaire cantonale dénote une vraie richesse et un respect des diverses identités culturelles. Le fait que le fonctionnement des écoles au quotidien soit laissé aux communes permet, quant à lui, « un fort ancrage local, qui facilite la mise au point de solutions sur mesure » (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique [CDIP], s.d., para 3). Néanmoins, une certaine harmonisation peut s'avérer nécessaire notamment, comme stipulé précédemment, au sujet de la saison à laquelle l'année scolaire doit débiter (Cst. art. 62 al. 5). Ceci est primordial pour permettre aux élèves d'un canton donné de déménager dans un autre canton sans que les apprentissages scolaires acquis dans leur canton d'origine soient en décalage avec ceux entrepris dans le canton d'arrivée.

L'alinéa 5 de l'art. 62 de la Cst. a été modifié à la suite d'un résultat manifeste à la votation populaire du 21 mai 2006 : 85,6 % des votants ont plébiscité l'arrêt fédéral du 16 décembre 2005 sur la formation, montrant ainsi que les citoyens suisses avaient des attentes importantes concernant une certaine harmonisation du système scolaire. Alors que le dernier Concordat scolaire datait de 1970, la CDIP a élaboré ici un nouvel accord intercantonal suisse permettant de garantir la qualité ainsi que la perméabilité du système d'éducation dans l'ensemble du pays, et d'abolir tout obstacle à la mobilité (Berger, 2007, p. 17). L'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire, dit Concordat HarmoS, est entré en vigueur le 1<sup>er</sup> août 2009 pour les concordataires (CDIP, 2011).

### 1.1 Scolarité obligatoire en Suisse et HarmoS

Les informations permettant les explications fournies dans ce chapitre sont tirées, pour une large majorité, du site internet de la CDIP : <https://www.edk.ch>. L'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (A-HarmoS) a été mis en consultation en 2006 par la CDIP. Quinze cantons (tous les cantons latins ainsi que Zurich, Soleure, Schaffhouse, Saint-Gall, Glaris, Bâle-Ville, Bâle-Campagne et Berne), représentant près de 76 % de la population permanente en Suisse (OFS, 2019), y ont adhéré (voir Figure 1).

Figure 1 : Procédures d'adhésion au Concordat HarmoS (adapté de la CDIP, 2019a)

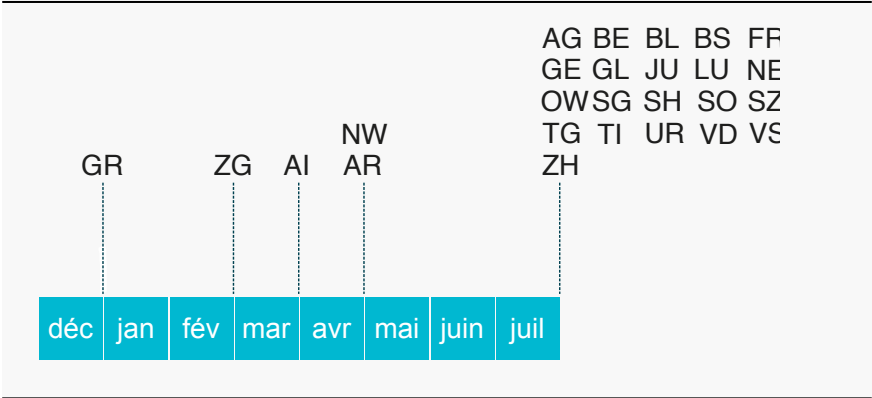


Grâce à cette majorité, l'accord a déjà pu entrer en vigueur le 1<sup>er</sup> août 2009. Un délai transitoire de six ans permettait la mise en œuvre des différents éléments du Concordat : l'ère HarmoS a donc effectivement débuté dès l'année scolaire 2015 – 2016. Les principaux changements proposés par HarmoS détaillés séparément ultérieurement, sont les suivants :

- un jour de référence pour l'entrée à l'école obligatoire uniformisé ;
- onze années d'école obligatoire réparties sur deux cycles primaires d'une durée de quatre ans et un cycle secondaire d'une durée de trois ans ;
- des plans d'étude par régions linguistiques ;
- une introduction planifiée des langues étrangères ;
- des standards nationaux de formation ;
- des horaires blocs.

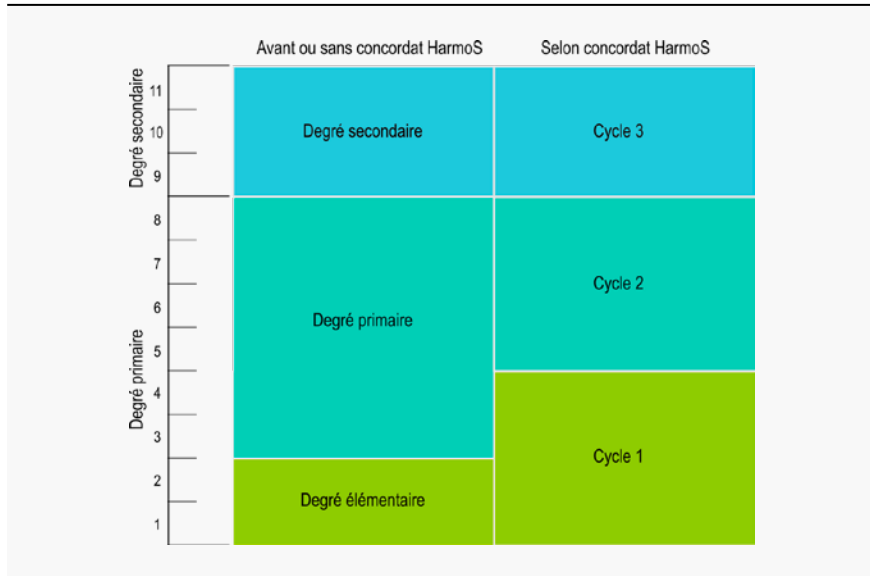
Le **jour de référence** pour l'entrée à l'école obligatoire est fixé au 31 juillet. Tout enfant ayant quatre ans révolus à cette date, doit commencer l'école à la rentrée scolaire qui suit son anniversaire. Les variations liées au jour de référence sont ainsi limitées. Les parents peuvent néanmoins déposer une demande afin d'avancer ou de retarder l'entrée à l'école de leur enfant. À l'heure actuelle, seuls cinq cantons (voir Figure 2) appliquent un autre jour de référence que celui proposé par l'accord intercantonal. Parmi eux, le canton de Nidwald est en démarche pour modifier le jour déterminant en place sur son territoire, et le passer du 30 avril au 28/29 février dès l'année scolaire 2021 – 2022.

Figure 2 : Jour de référence pour l'entrée à l'école par canton (adapté de la CDIP, 2019a)



Le nombre d'années scolaires obligatoires est défini à **onze années**, numérotées de 1 à 11 et réparties sur **trois cycles** : **deux cycles primaires** de quatre ans et un cycle **secondaire** de trois ans (voir Figure 3).

Figure 3 : Le système scolaire obligatoire en Suisse (adapté de la CDIP, 2019b)

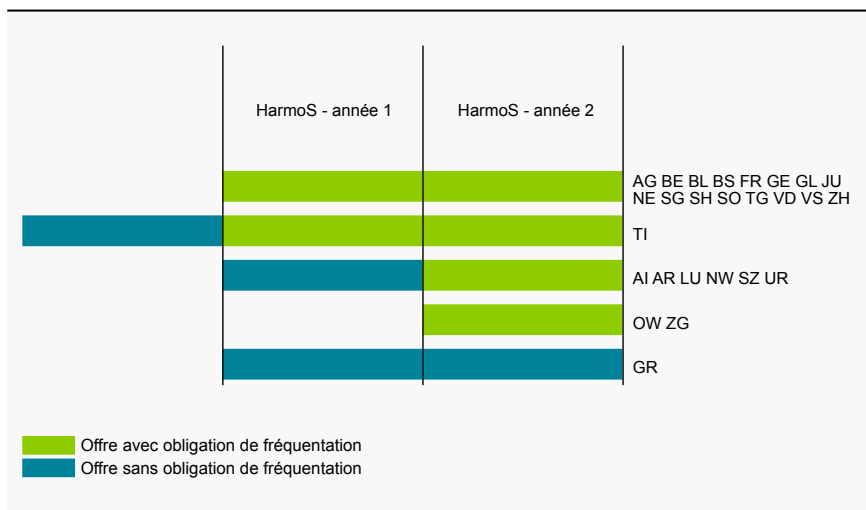


Parmi les cantons concordataires, il faut noter que le Tessin respecte les onze années obligatoires demandées tout en bénéficiant d'une dérogation spéciale. Celle-ci lui permet de conserver son organisation et évite ainsi d'importants frais de restructuration. Un enfant tessinois peut donc commencer sa scolarité à l'âge de trois ans, par une année facultative à la *scuola dell'infanzia* (école enfantine). Il s'agit d'un cycle de trois ans dont en effet seules les deux dernières années sont obligatoires. L'élève suivra ensuite cinq ans de *scuola elementare* (école primaire), puis quatre ans de *scuola media* (école secondaire). En marge du Concordat, on observe que plusieurs cantons ont une structure de cycles qui s'apparente au schéma proposé par HarmoS (voir Figure 4). Ceux qui s'en distancient sont :

- le canton des Grisons qui ne propose que neuf années d'école obligatoire, son offre de deux ans d'école anciennement nommée enfantine restant facultative ;
- les cantons d'Obwald et de Zoug ne proposent qu'une année élémentaire obligatoire, ce qui porte leur offre de scolarité obligatoire à dix ans uniquement ;

- les cantons d'Appenzell Rhodes-Intérieures, d'Appenzell Rhodes-Extérieures, de Lucerne, de Nidwald, de Schwytz et d'Uri offrent deux ans de cycle initial, dont une seule année est obligatoire. Cela porte leur offre globale de scolarité obligatoire à dix ans également.

Figure 4 : Début du 1<sup>er</sup> cycle primaire HarmoS (adapté de la CDIP, 2019a)



Hormis le Tessin, tous les autres cantons offrent trois ans d'école secondaire. Les organisations de ces cycles secondaires varient cependant d'un canton à l'autre : tous proposent des enseignements à exigences variées ; selon un modèle de type allemand (*Realschule*, *Sekundar-* ou *Hauptschule*, *Gymnasium*), ou non, allant d'exigences élémentaires à élevées, sans forcément passer par les exigences moyennes. Les cantons romands, Fribourg excepté, privilégient un système mêlant niveaux d'exigences et options.

La Suisse présentant d'importantes différences au niveau culturel, des plans d'études sont donc mis en place, homogénéisés et harmonisés (notamment au niveau des moyens d'enseignement) par région linguistique. Ainsi, en Suisse romande, le Plan d'Étude Romand (PER) est introduit en 2011. Depuis l'année scolaire 2014 – 2015, tous les élèves de Suisse romande suivent un enseignement basé sur ce plan d'études régional. En Suisse alémanique, c'est le *Lehrplan 21* qui a été adopté par la Conférence alémanique de l'instruction publique (D-EDK) en octobre 2014. Ce plan d'études suit une mise en place progressive et individualisée dans les 21 cantons alémaniques et multilingues, depuis août 2015 (Bâle-Ville et Bâle-Campagne).

Le dernier canton à avoir fait son entrée dans le *Lehrplan 21* est le canton d'Argovie en août 2020. Au Tessin (mais pas dans la partie italoophone des Grisons), le *Piano di studio* a été mis en œuvre progressivement depuis l'année scolaire 2015 – 2016. Il est pleinement en place depuis l'année scolaire 2018 – 2019.

Ces trois plans d'études présentent des objectifs pédagogiques nationaux communs aux trois grandes régions linguistiques. Ils se basent également sur les compétences fondamentales définies par la CDIP et sont harmonisés sur les moments où ces compétences doivent être atteintes.

Les **langues « étrangères »** doivent être introduites selon une planification précise, prévue dans les différents plans d'études :

- une première langue étrangère (langue nationale ou anglais) est apprise dès la 5H (5<sup>e</sup> année selon HarmoS, fréquentée par des élèves de huit ans) ;
- une deuxième langue étrangère (langue nationale ou anglais) est apprise dès la 7H (élèves de dix ans) ;
- une troisième langue étrangère (langue nationale) est facultative dès la 9H (élèves de douze ans) (Hutterli et al., 2012). Sur les 26 cantons que compte la Suisse, 24 (excepté Uri et Appenzell Rhodes-Intérieures) fonctionnent selon ce modèle. Les cantons romands et ceux situés sur une frontière linguistique, Neuchâtel, Jura, Genève, Vaud, Fribourg, Valais, Berne et les deux Bâle ainsi que Soleure et les Grisons, appliquent ce modèle en commençant par enseigner une deuxième langue nationale. Quant aux cantons alémaniques de l'Est et du Centre, ils commencent par introduire l'anglais en 5H, puis le français en 7H. Le canton du Tessin a obtenu une dérogation lui permettant d'introduire les langues étrangères comme suit : français en 5H, allemand en 9H et anglais en 10H. De plus, 24 cantons (excepté le Valais et Obwald) proposent l'enseignement facultatif d'une troisième langue nationale au secondaire. Il s'agit pour la grande majorité de l'italien. Aux Grisons, les élèves du secondaire peuvent choisir entre le romanche, le français ou l'italien.

Des **standards nationaux** de formation sont établis, construits et validés scientifiquement, afin que l'harmonisation des objectifs pédagogiques dans l'ensemble du pays puisse être monitorée. Les standards peuvent être de deux ordres :

- liés à la performance : celle-ci est déterminée par rapport à un cadre de référence basé sur des niveaux de compétences ;
- liés aux contenus de formation et/ou aux conditions proposées par l'enseignement.

Des **horaires dits « blocs »** sont privilégiés, sans pour autant être obligatoires. L'idée étant de pouvoir offrir des structures de jour répondant aux besoins des parents.

En conclusion de ce sous-chapitre, il faut rappeler que l'harmonisation de l'obligation scolaire, de l'âge d'entrée à l'école, de la durée et des objectifs des niveaux d'enseignement, du passage de l'un à l'autre et de la reconnaissance des diplômes est un devoir constitutionnel (CDIP, 2011). Cela signifie que même les cantons non-signataires du Concordat HarmoS ont l'obligation de se rallier aux dispositifs prévus par HarmoS. Il leur a été demandé de livrer un courrier détaillant et motivant leurs réserves éventuelles sur ces points afin de pouvoir évaluer si « l'harmonisation exigée par la Constitution est suffisamment réalisée ou si elle fait peut-être quelque peu défaut » (CDIP, 2011). Huit cantons (Argovie, Appenzell Rhodes-Intérieures, Lucerne, Obwald, Schwytz, Thurgovie, Uri et Zoug) sur les onze concernés l'avaient fait en mars 2019. Ainsi, même si le dernier rapport de la CDIP (2019b) stipule qu'une évolution positive et relativement rapide a pu être observée sur la majorité du territoire suisse, il n'en demeure pas moins que certains points peinent à s'harmoniser. Ainsi, lors de sa dernière décision en date (27 juin 2019), « la CDIP invite (...) les cantons à continuer de respecter l'harmonisation de la scolarité obligatoire et, si nécessaire, à s'y rallier. » (CDIP, 2019c, para. 6).

## 1.2 Enseignement spécialisé

En 1994, une Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux, organisée par le Gouvernement espagnol en collaboration avec l'UNESCO, se réunit à Salamanque. Elle produit un document, signé par des représentants de 92 pays et 25 organisations internationales : la Déclaration de Salamanque. Ce document entend faire avancer le principe d'éducation pour tous, promouvant de ce fait l'intégration et fixer un cadre d'action pour les élèves à besoins éducatifs spéciaux (voir Tableau 1).

Tableau 1 : Article 2 de la déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994)

## Article 2

Nous sommes convaincus et nous proclamons que :

- l'éducation est un droit fondamental de chaque enfant qui doit avoir la possibilité d'acquérir et de conserver un niveau de connaissances acceptable ;
- chaque enfant a des caractéristiques, des intérêts, des aptitudes et des besoins d'apprentissage qui lui sont propres ;
- les systèmes éducatifs doivent être conçus et les programmes appliqués de manière à tenir compte de cette grande diversité de caractéristiques et de besoins ;
- les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent pouvoir accéder aux écoles ordinaires, qui doivent les intégrer dans un système pédagogique centré sur l'enfant, capable de répondre à ces besoins ;
- les écoles ordinaires ayant cette orientation intégratrice constituent le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires, en créant des communautés accueillantes, en édifiant une société intégratrice et en atteignant l'objectif de l'éducation pour tous ; en outre, elles assurent efficacement l'éducation de la majorité des enfants et accroissent le rendement et, en fin de compte, la rentabilité du système éducatif tout entier.

En Suisse, plusieurs textes de lois découlent directement de cette déclaration et cadre d'action, tels que les articles 19 et 62 de la Constitution fédérale de la Confédération suisse (Cst.).

Les droits des enfants et des jeunes ayant des besoins éducatifs particuliers sont fixés dans la Constitution fédérale. Celles-ci font explicitement référence au droit à un enseignement de base (art. 19 Cst) qui soit adapté aux besoins spécifiques des personnes en situation de handicap (art. 62 Cst). (Educa, 2021, para. 1)

Au niveau national, les responsabilités et le droit aux prestations sont régis par la Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (LHand). Cette loi fédérale est entrée en vigueur en 2004. Elle stipule notamment que « [les cantons] encouragent l'intégration des enfants et adolescents à l'école régulière par des formes de scolarisation adéquates pour autant que cela soit possible et serve le bien de l'enfant ou de l'adolescent handicapé » (LHand, art. 20 al. 2). En 2014, la Suisse a ratifié la Convention relative aux droits des personnes handicapées (CDPH) (Organisation des Nations Unis [ONU], 2006).



Par son adhésion à la Convention, la Suisse s’engage à éliminer les obstacles auxquels sont confrontées les personnes handicapées, à protéger celles-ci contre les discriminations et à promouvoir leur inclusion et leur égalité au sein de la société civile. La signature de la Convention du 13 décembre 2006 relative aux droits des personnes handicapées permet d’inscrire le droit suisse en matière d’égalité pour les personnes handicapées dans un cadre cohérent et lui confère une plus grande visibilité. Elle valorise le handicap en tant que composante de la diversité humaine et se distancie d’une conception du handicap basée sur la notion de tare. (Confédération Suisse, s.d.-b, para. 2-3).

Pour autant, c’est bien au niveau cantonal que l’organisation concrète des offres et des mesures de pédagogie spécialisée se joue. Notamment, car « le fédéralisme suisse a connu de profonds changements à la suite du lancement, en 2008, de la réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches (RPT) entre la Confédération et les cantons » (Confédération Suisse, 2019, chap. 1). Un de ces changements radicaux concerne l’enseignement spécialisé, puisque son financement par la Confédération (par l’entremise de l’Assurance Invalidité [AI]) a été stoppé, et remis entre les mains des cantons. Ces derniers avaient, depuis 2008, « l’obligation de maintenir les prestations de l’assurance-invalidité dans un volume comparable au moins jusqu’au 1<sup>er</sup> janvier 2011 » (Hutterli & Kronenberg, 2013, p. 4). Depuis 2011, les cantons assument donc leurs nouvelles responsabilités quant à la scolarisation des enfants et adolescents à besoins éducatifs particuliers, que ce soit dans leurs établissements scolaires réguliers ou dans leurs établissements spécialisés.

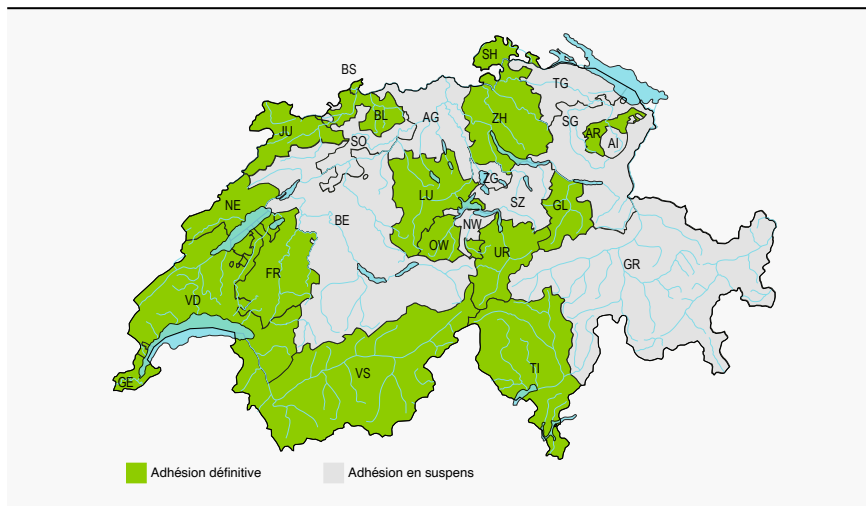
Tableau 2 : Changement de logique avant et après la RTP (adapté de Ayer, 2013)

	<b>Avant RTP – Assurance invalidité</b>	<b>Après RTP – Système de formation</b>
<b>Cadre légal</b> → <b>procédure</b>	Loi et ordonnance AI → critères AI (médicaux)	Concordat sur la pédagogie spécialisée → PES
<b>Limites d’attribution</b>	Attribution des mesures limitées par le diagnostic	Attribution des ressources non limitées : droit à l’éducation pour chacun
<b>Choix du prestataire</b>	Libre choix du lieu de soin et du thérapeute	Pas de choix du service appliquant les mesures

Comme le montre le Tableau 2, le transfert de tâches a donné lieu à un Concordat sur la pédagogie spécialisée entre les cantons : Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (AICPS), entré en vigueur le 1<sup>er</sup> janvier 2011. Seize cantons y ont adhéré

entre octobre 2008 (Valais et Schaffhouse) et juin 2014 (Zürich), soit plus de 60 % de la population suisse (voir Figure 5).

Figure 5 : Procédures d'adhésion au Concordat sur la pédagogie spécialisée (CDIP, 2014)



Comme pour le Concordat HarmoS, et en accord avec tous les textes de loi précités, l'idée est d'harmoniser les usages. Ceci en utilisant des instruments communs et en s'entendant sur une offre de base pour la formation et la prise en charge des enfants et jeunes à besoins particuliers, notamment par la promotion de leur intégration dans l'école ordinaire.

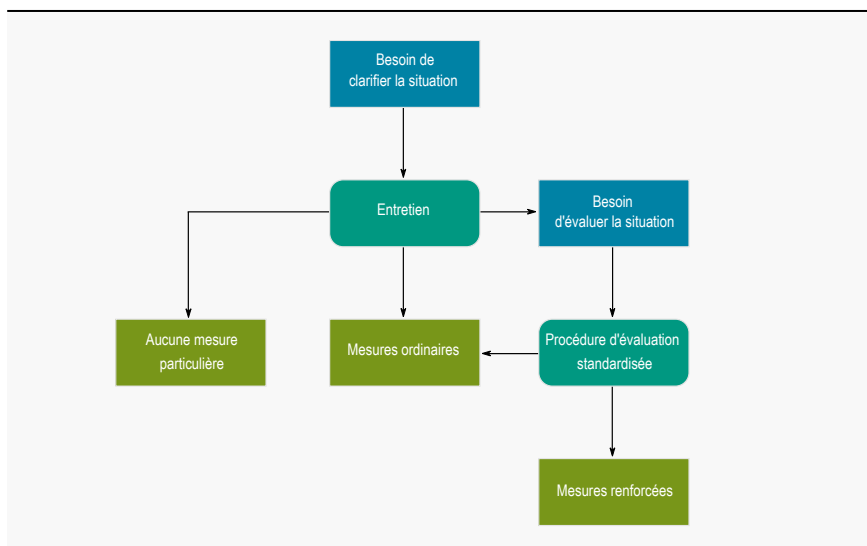
Les pièces maîtresses de ce Concordat sont des instruments uniformes pour l'ensemble de la Suisse dans les domaines de la terminologie, des standards de qualité pour la reconnaissance des prestataires de services ainsi qu'une procédure d'évaluation standardisée (PES) pour la détermination des besoins individuels. Le Concordat stipule que tous les enfants et jeunes (0–20 ans) à besoins éducatifs particuliers domiciliés en Suisse ont le droit de bénéficier de mesures de pédagogie spécialisée (Educa, 2021, para. 4).

Chaque canton établit donc son offre de mesures, souvent sous la forme d'un concept cantonal inscrit au niveau législatif. Celle-ci doit contenir des prestations de conseil et de soutien, de l'éducation précoce spécialisée, de la logopédie, de la psychomotricité, des mesures de pédagogie spécialisée (en école ordinaire ou spécialisée), les possibilités de prise en charge en structure de jour ou résidentielle. À l'heure actuelle, hormis les cantons de Berne et Appenzel Rhodes-Intérieures pour lesquels le processus est encore en cours,

tous les cantons concordataires ou n'ayant pas adhéré au Concordat peuvent s'appuyer sur une loi cantonale et/ou sur un concept cantonal spécifique. L'AICPS régleme les mesures de pédagogie spécialisée renforcées au niveau de tous les cantons concordataires. Il existe également des **mesures spécialisées dites ordinaires**, qui sont octroyées directement dans le cadre des établissements scolaires. Les **mesures dites renforcées** se distinguent des mesures dites ordinaires par leur durée souvent plus importante, par une intensité généralement plus soutenue, par un niveau élevé de spécialisation des intervenants, ainsi que par des conséquences « marquantes sur la vie quotidienne, sur l'environnement social ou sur le parcours de vie de l'enfant ou du jeune » (AICPS, 2007, art. 5).

Afin de pouvoir décider si des mesures renforcées peuvent ou non être octroyées, les cantons concordataires disposent d'un outil, créé en 2011 : la procédure d'évaluation standardisée (PES) (AICPS, 2007, art. 7). Il s'agit d'un instrument d'évaluation conséquent, comprenant en premier lieu une évaluation de base fouillée : données administratives, énoncé de la problématique, définition du contexte de prise en charge et du contexte familial, évaluation du fonctionnement, énoncé du diagnostic. S'ensuit une évaluation précise des besoins : estimation des objectifs – développement et formation, estimation des besoins, recommandation/proposition concernant les mesures et le lieu où elles seront dispensées (voir Figure 6).

Figure 6 : Modèle d'attribution des mesures (adapté de Ayer, 2013, p.15)





## 2 Fonctions de l'école

Parce que les enfants et adolescents y passent une grande partie de leur temps, l'école occupe une place centrale dans leur vie. Elle joue un rôle majeur dans leur existence par les relations sociales qu'ils y créent : ils s'y font des copains, des ennemis, ils y expérimentent le soutien, la dispute. L'école est un univers réglementé, structuré, au sein duquel ils peuvent apprécier les sentiments d'appartenance, de solidarité, mais où ils subissent également des pressions liées aux exigences du système, aux obligations du vivre ensemble, aux évaluations diverses. Plusieurs auteurs ont présenté des lectures des fonctions sociales que l'école, en qualité de système scolaire, remplit. Selon le courant auquel ils appartiennent, les auteurs délimitent ces fonctions de manière différente ou tout au moins les nomment différemment. Quatre fonctions sont détaillées.

### 2.1 Types de fonctions

Fend (1980, 2008) a longtemps travaillé sur les notions de fonctions sociales et individuelles des systèmes éducatifs européens modernes. Il propose une théorie affirmant que les systèmes scolaires sont des institutions de socialisation organisées et contrôlées par la société. C'est sur ses travaux que se base le descriptif des différentes fonctions de l'école présenté ci-dessous. Après avoir présenté les quatre fonctions répertoriées par Fend, des fonctions nommées par d'autres auteurs et présentant des similitudes y sont associées. Afin de faciliter la lecture de cette analyse, une synthèse sous forme de graphique est proposée en fin de partie (voir Figure 7). La première partie présente globalement les trois fonctions de **qualification**, d'enculturation et d'intégration permettant de mettre en lumière les rôles joués par l'école. La seconde partie s'attache spécifiquement à décrire la fonction d'allocation qui constitue la notion la plus pertinente pour la suite de ce travail.

#### *Fonctions de qualification, d'enculturation et d'intégration*

La première fonction sociale que Fend (1980, 2008) définit est celle de qualification. Au sein de nos systèmes scolaires, les processus d'apprentissage

sont organisés dans le but de faire acquérir un savoir. Le but de ces acquisitions étant d'optimiser et/ou de sauvegarder la compétitivité d'un pays, par la qualification de ses travailleurs. Selon Grootaers (2014), la fonction première de l'école, son premier rôle reconnu, est l'éducation qui s'apparente donc à la qualification de Fend. Elle remplit ce rôle en proposant des dispositifs permettant aux élèves d'accéder à des méthodes, des activités d'apprentissage, des contenus. Grootaers (2014) définit l'éducation comme étant l'un des trois grands rôles de l'institution scolaire (les deux autres sont discutés plus bas). L'école est censée permettre à l'individu de développer sa personnalité sous toutes ses facettes en prenant en compte l'entier de son potentiel et de ses ressources personnelles. L'institution scolaire, par la fonction d'éducation qui lui est confiée, doit donc permettre de former des sujets critiques, épanouis et proactifs. De son côté, Jacquet-Francillon (2014), se basant notamment sur les écrits de grands théoriciens de la sociologie que sont Bourdieu, Matthijsen et Vervoort, Dubet et Martucelli, définit également une fonction pouvant s'apparenter à celle d'éducation de Grootaers (2014). Il y ajoute néanmoins un deuxième terme : celui de socialisation. Ainsi, pour Jacquet-Francillon, les fonctions d'éducation et de socialisation permettraient à l'institution scolaire d'intégrer les individus qui y acquièrent des savoirs à des ensembles de normes ou de valeurs, les faisant par là même rejoindre des ensembles sociaux, vecteurs d'« identités ». On va donc à l'école pour obtenir une place, un statut social et économique, mais aussi un statut symbolique. Or, selon les théories sociologiques de Bourdieu et Passeron (1970, cités par Jacquet-Francillon, 2014), la trajectoire scolaire serait liée aux déterminismes sociaux. Par le biais de ce que Bourdieu et Passeron ont nommé le phénomène de reproduction, l'appartenance sociale et culturelle préexistante des élèves déterminerait leur trajectoire, à savoir leur place et leur statut. Le contrepied de ce principe est que, grâce à l'école, tout le monde devrait théoriquement pouvoir accéder à une position différente de celle de son milieu de provenance. Dès lors, cela supposerait qu'un individu entrant à l'école ne sait pas quelle place sociale lui sera attribuée à la fin de sa scolarité. De ce fait, il ne connaîtra sa situation qu'après avoir accompli l'entier de son parcours scolaire et de formation. Selon Jacquet-Francillon, ces deux propositions ne s'excluent pas, mais se complètent, l'école voulant assurer à chacun la liberté de se choisir soi-même comme être social, tout en voulant prévenir une perturbation de cette liberté par les habitudes et pratiques actionnant le mécanisme de déterminismes socioculturels. La fonction de qualification a pris une importance considérable au fil des ans. Selon Fend (2008),

elle prend le pas sur toutes les autres fonctions. Jacquet-Francillon (2014), quant à lui, indique qu'actuellement la fonction de répartition domine également les autres, sans cependant les détruire ou les supprimer.

Fend (1980, 2008) définit une deuxième fonction, celle d'**enculturation**. Elle permet de préserver les traditions d'une société, en les reproduisant au sein des systèmes scolaires, en donnant du sens à ce qui est vécu au quotidien. Les enfants se sentent ainsi « chez eux » dans leur culture et se voient offrir une possibilité de renforcer leur autonomie de réflexion et d'action. Cette fonction d'enculturation peut être mise en parallèle à la fonction dite de socialisation de Grootaers (2014) Selon cet auteur, l'école permet la création d'un sentiment d'appartenance collective. Ce dernier ajoute une notion à cette affirmation, que l'on retrouve aussi chez Jacquet-Francillon. Il s'agit de la dénomination de fonctions culturelles de conservation et de transmission, c'est-à-dire les connaissances et les savoirs de toutes sortes transmis et inculqués au sein de l'institution scolaire permettant à tous de devenir citoyens d'un même ensemble. L'école forme des citoyens nationaux en promouvant la démocratie, le respect des lois et le rôle transcendant de l'État. Elle légitime les représentations du monde et les conceptions de vie traditionnelles, voire les remplace par de nouvelles représentations, partagées par tous.

En ces points, ces fonctions rejoignent la fonction d'**intégration** de Fend (2008) qui légitime le système éducatif en tant que tel par le fait que les systèmes scolaires sont des instruments d'intégration sociale. Ils produisent des normes, donnent des valeurs et offrent des points de vue sur le monde qui permettent aux élèves de tisser des liens sociaux et de se créer une identité sociale en se comparant à d'autres. L'intégration de ces normes sert finalement à stabiliser le système politique du pays dans lequel les élèves s'inscrivent. : l'école crée de « bons petits citoyens loyaux ».

Ces trois fonctions, même si elles revêtent des noms quelque peu différents, sont donc relayées par plusieurs auteurs s'accordant sur presque tous les aspects qu'ils décrivent. L'école crée un sentiment d'appartenance à la culture d'une société (**enculturation**), elle s'organise pour transmettre des savoirs nécessaires à qualifier ses futurs travailleurs (**qualification**) et elle permet à tous d'intégrer un système de valeurs propre au pays dans lequel les savoirs sont transmis (**intégration**).

### *Fonction d'allocation*

Fend (1980, 2008) nomme une quatrième fonction qui n'apparaît que partiellement chez Jacquet-Francillon (2014) et Grootaers (2014). Il s'agit de la fonction **d'allocation**. Par le biais d'un système d'évaluation, l'école associe la performance des élèves à leur carrière professionnelle. Elle les « trie » en fonction de leurs compétences et leur alloue des positions sociales et professionnelles adéquates. Même si une certaine sélection peut se justifier par le fait que diverses professions ne sont en effet pas accessibles à tout un chacun, ce tri, dicté par l'économie, intervient très tôt dans le cursus de formation. Il exerce une influence indéniable sur la forme que prendront les parcours scolaires. La course aux diplômes est lancée très rapidement. L'école devient l'endroit où les biographies professionnelles s'écrivent : elle est l'instrument central de la planification de la vie.

La sélection comme fonction de l'école n'est pas une découverte récente, étant donné que Durkheim, père fondateur de la sociologie française, pose les jalons de son analyse au début du siècle dernier déjà dans son ouvrage *Éducation et Sociologie*, paru en 1922 (cité par Doray et al., 2009). Dans son approche fonctionnaliste, il affirme que les systèmes scolaires ont pour fonction de repérer les plus aptes à occuper les postes requérant un niveau de compétence élevé et de les sélectionner graduellement afin qu'ils puissent développer leur plein potentiel. Selon lui, la fonction de sélection des écoles est liée aux besoins de la société industrielle : le nombre de professions nécessitant des qualifications élevées augmentent alors que celles ne nécessitant que peu de qualifications diminuent. Il base ses théories sur le fait qu'un statut social individuel s'acquière au mérite et n'est plus attribué en fonction de son appartenance à une famille ou à un groupe privilégié (Doray et al., 2009).

Selon Jacquet-Francillon (2014), qui appartient également au courant sociologique fonctionnaliste, les enjeux économiques et sociaux qui sous-tendent la fonction de répartition (à mettre en lien avec la fonction d'allocation de [Fend 1980, 2008]) priment. Faisant de la mission principale de l'école une mission socio-économique, elle rend service à la société en distribuant des titres permettant d'entrer sur le marché du travail, d'acquérir un emploi et un statut social. À l'heure actuelle, les emplois sont hiérarchisés. Suivant le niveau de responsabilité et d'autonomie du travailleur, l'emploi est dit plus ou moins rentable, voire plus ou moins estimable. L'école française semble intégrer largement cette donnée en ceci qu'aujourd'hui, plus on s'éloigne du travail manuel, plus on obtient de prestige. Cette affirmation ne paraît pas nécessairement transposable en Suisse.



La dichotomie travail manuel – travail intellectuel ne s’inscrivant pas forcément dans une dimension de prestige dans notre pays, qui soutient et valorise les formations duales<sup>1</sup>. Jacquet-Francillon (2014) dégage quatre caractéristiques principales du système éducatif moderne :

1. il détient le quasi-monopole de la distribution des titres et des qualifications ;
2. il répartit les élèves entre les différents niveaux de la hiérarchie des fonctions économiques et sociales ;
3. il crée la compétition permanente nécessaire à cette distribution et répartition hiérarchique ;
4. il avantage les mieux lotis.

En ceci Jacquet-Francillon rejoint une dernière fonction nommée par Grootaers (2014), celle dite d’utilité. Selon ce dernier, cette fonction est plus pragmatique et répond à une logique instrumentale : l’école établit un pont entre elle-même et la sphère de production en préparant à un métier, en apprenant à être efficace et compétent dans sa vie professionnelle et à faire carrière. Pour cela, elle s’appuie sur le principe de méritocratie (seuls les élèves doués, présentant des dispositions cognitives et intellectuelles suffisantes, et/ou motivés, volontaires et proactifs seront diplômés). Ceci amène à la question soulevée en tout début de chapitre, soit l’influence de ce que les sociologues Bourdieu et Passeron (1970, cités par Jacquet-Francillon, 2014) ont nommé le phénomène de reproduction. Est-ce que le transfert des privilèges des classes (c’est-à-dire le fait que les enfants nés au sein d’une famille privilégiée réussissent mieux que ceux issus d’un milieu défavorisé) vient-il créer des allocations différentes ?

Les sociologues Althusser et Collins (1970 et 1971, cités par Forquin, 1980) ayant une approche dite conflictualiste, ont pour leur part remis en question le principe de méritocratie des sociétés industrielles, tout comme le fait que les besoins en main-d’œuvre puissent être la seule explication à l’augmentation des exigences de la scolarité. Selon eux, la sélection scolaire n’a pas pour fonction de repérer les élèves les plus aptes sur la base des besoins en main-d’œuvre, mais elle remplit une fonction culturelle en transmettant différentes sous-cultures,

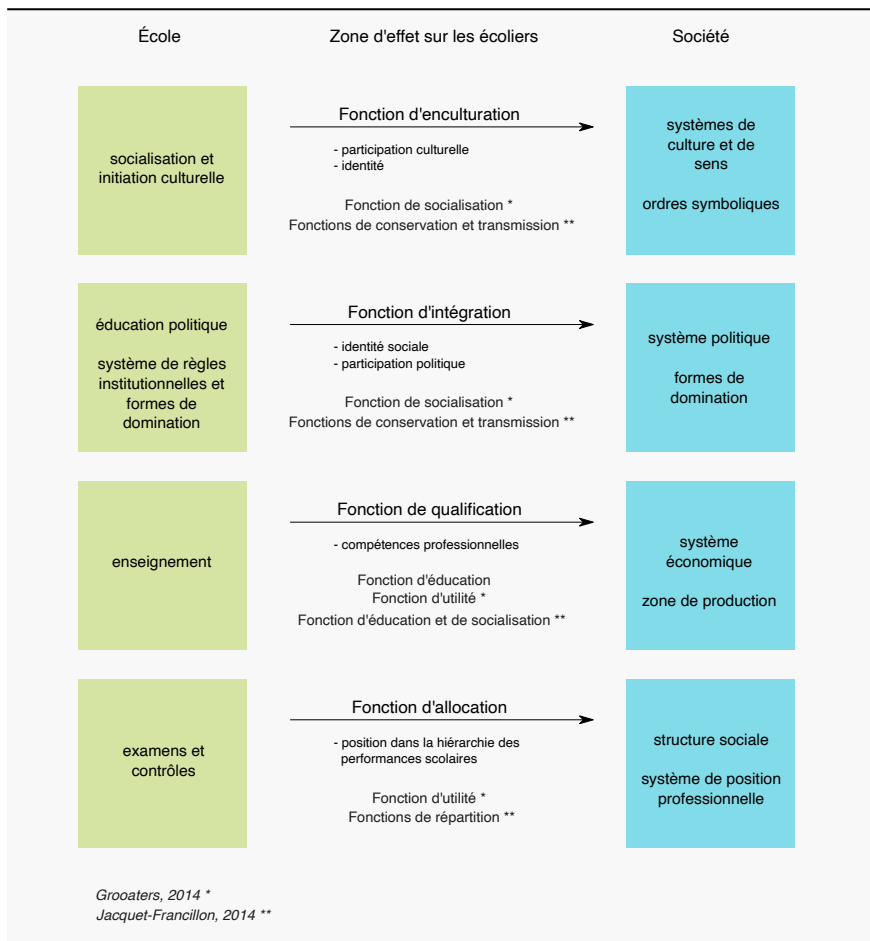
<sup>1</sup> Les élèves suisses se forment à plus de 40 % en formation duale à la sortie du secondaire I. Un rapport établi en 2009 par l’Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) a montré que le système suisse de formation professionnelle présentait de nombreux avantages, notamment car « il s’inscrit en lien direct avec le marché du travail » (Berberat, 2014).

selon que les élèves accèdent ou non aux niveaux les plus élevés. Les valeurs et le style de vie de l'élite dominante devant être respectés par tous.

Quoi qu'il en soit, les tenants des deux écoles de pensée s'entendent pour reconnaître que, comme agence de sélection, les systèmes d'éducation participent à la distribution des individus dans la structure des occupations et, par voie de conséquence, dans la stratification sociale (Doray et al., 2009, p. 4).

Pour conclure, voici, schématiquement, comment les trois auteurs les plus fréquemment cités dans ce chapitre définissent les différentes fonctions sociales de l'école (voir Figure 7).

Figure 7 : Relations entre l'école et la société (traduit et adapté de Fend, 2008)



L'école a donc notamment pour fonction de répartir les élèves dans leurs domaines de compétence et de leur allouer une place dans le système professionnel. En cela, elle les sélectionne pour tel ou tel rôle. Le chapitre suivant lie la notion de tri à celle de parcours à proprement parler.

Mais avant d'aborder ce lien, on peut encore noter que l'enseignement spécialisé comporte une cinquième fonction que les auteurs choisis n'abordent pas dans leurs travaux. La prise en charge d'élèves ayant des besoins spécifiques par des enseignants spécialisés exercerait en effet une fonction de **décharge** de l'école ordinaire (Sahrai, 2015 ; Bless, 2004). Même si cette fonction n'est pas assumée, même si le besoin d'être « débarrassé » d'un élève difficile n'est pas dicible en ces termes, « personne n'est dupe du fait que l'orientation en classe spéciale vise à décharger le maître d'un élève difficile » (Gremion-Bucher, 2012, p. 296).

## 2.2 De la notion de sélection à celle de parcours

Les systèmes scolaires comprennent plusieurs degrés, plusieurs cycles, plusieurs filières, se basent sur des programmes d'enseignement qui évoluent en fonction des degrés auxquels ils sont appliqués (Doray et al., 2009). Les systèmes scolaires offrent des « possibles », en donnant un accès à leurs programmes d'enseignement, mais imposent également des contraintes :

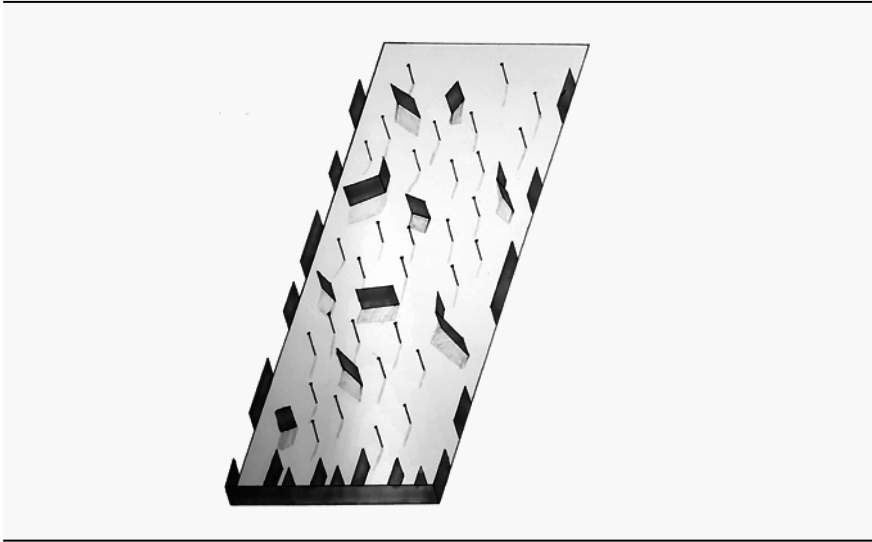
- ils donnent des règles d'accès aux programmes ;
- ils précisent les points de bifurcation qui engagent les élèves dans des passages (d'un degré à l'autre, d'un cycle à l'autre, d'un type d'enseignement à un autre, etc.) ;
- ils établissent des conditions d'admission à ces divers passages ;
- ils déterminent les orientations ou directions qui peuvent être prises ;
- ils déterminent la durée optimale de complétion d'un parcours scolaire.

L'école, du fait de sa structure, prescrit donc un itinéraire officiel, normalisé, réglementé encadrant le parcours scolaire des élèves qui la fréquentent (Doray et al., 2009).

Dans le but d'illustrer ces notions, imaginons une grande planche de bois en plan incliné (voir Figure 8). Au bas de la planche, des casiers. Sur les bords, une petite barrière discontinue. Et, disposés sur la planche de manière aléatoire, des obstacles (planchettes, clous, cylindres plus ou moins larges, etc.).

Cette planche avec ses obstacles représente le système scolaire suisse. De même, un élève peut être symbolisé par une balle. L'élève intègre le système scolaire suisse tout en haut de la planche ou pas, suivant qu'il a été, par exemple, scolarisé dans un autre pays précédemment, ou que ses parents pensent qu'il est mûr pour entrer à l'école plus vite qu'à l'âge donné.

Figure 8 : Métaphore de la planche – Dessin d'Erwann Pointet, secondé par Azénor Pointet



En cas d'entrée tardive en maternelle, de transfert dans une école privée, d'abandon scolaire en raison de l'âge et, un peu moins fréquemment, de redoublement, les parents (avec ou sans les conseils des acteurs scolaires) sont parfois aussi responsables de cette décision » (Bless, 2017, p. 41 [trad. libre]).

L'élève peut commencer son parcours près d'une barrière ou de manière plus centrale. Il va ensuite descendre la planche inclinée, se heurtant à plus ou moins d'obstacles suivant son chemin jusqu'à parvenir à l'un des casiers finaux.

L'école, comme mentionné préalablement, répartit les élèves dans des « cases » de compétences, leur octroie une place dans le système professionnel. La répartition finale illustrée dans notre exemple par les casiers du bas de la planche est le résultat d'un parcours jalonné par de multiples répartitions intermédiaires. Le parcours est donc la mise en séquence d'une succession de répartitions, de mesures de sélection : l'entièreté de la séquence alloue à l'élève la place qui lui est due, au sens du système scolaire.

Cependant, la société exerce une pression importante, que ce soit en amont ou pendant la durée du parcours. Ainsi, le parcours d'une balle peut être influencé dès le départ ; il aura été décidé que telle balle commencera tout en haut ou alors plus bas (par exemple dans le cas d'élèves vivant une entrée à l'école accélérée). Une balle peut également être poussée, d'un côté ou de l'autre et si elle est déviée à la marge, elle peut par la suite faire face à l'impossibilité de revenir plus au centre. Cela peut la contraindre à continuer tout droit jusqu'en bas. Un élève peut clairement se retrouver face à des difficultés de plusieurs ordres (institutionnel, légal, culturel ou structurel) qui l'empêcheront de changer de direction. Cette pression a aussi pour effet de valoriser ou de dévaloriser certains parcours. De plus, elle engendre la probabilité qu'un chemin se répète en fonction de la disposition des obstacles présents sur le parcours. Pour revenir à notre exemple illustré, cela correspondrait à des tailles de casiers finaux différentes. On remarque finalement que les élèves qui arrivent dans le même casier final et qui se voient donc allouer la même position sociale et professionnelle, n'ont pas nécessairement eu le même parcours.

La structure de l'itinéraire proposé par l'école (un cheminement officiel, normalisé et réglementé) présente une forme de souplesse permettant, cela sera montré plus tard, aux parcours non-linéaires de trouver leur place. Cette structure reste cependant également très sélective. Certes l'école transmet des connaissances et socialise les jeunes générations, mais elle évalue également, classe et sélectionne les élèves, en déterminant par exemple s'ils peuvent passer au degré supérieur ou non, s'ils se voient proposer des options supplémentaires, s'ils seront dirigés vers un type d'enseignement ou un autre.



## 3 Parcours scolaires

Au regard des éléments présentés précédemment, le parcours scolaire apparaît donc comme une suite de diverses situations pédagogique-éducatives auxquelles l'élève se confronte dans le cadre de sa formation scolaire. Il s'agit d'un processus guidé, jalonné et progressif. Ce parcours doit offrir à chaque élève la possibilité de mobiliser, développer et renforcer ses compétences. Ce chapitre propose de décrire et de définir les notions de parcours scolaires, qu'ils soient réguliers ou irréguliers et de présenter les jalons qui les composent. Ceci permet en outre de fixer la terminologie utilisée par la suite dans la partie analytique de ce travail.

### 3.1 Définition des notions de parcours scolaires et de leurs jalons

Entrée à l'école, passage aux degrés suivants dans les temps impartis, sortie de l'école avec un certificat ; ceci illustre brièvement un parcours scolaire type, pressenti plausible et donc mis en place par les autorités compétentes pour les élèves, notamment dans le canton de Vaud. Les conditions d'entrée à l'école, de promotion au degré suivant ou encore celles qui permettront à un élève de rejoindre une filière à exigences élevées en secondaire sont alors définies par le système scolaire. Selon cette conception, chaque élève devrait commencer, poursuivre et terminer son parcours en suivant la direction donnée.

Un parcours scolaire est donc dit régulier, selon le Concordat HarmoS, lorsqu'il commence en 1H à l'instant convenu, laisse l'élève parcourir chaque degré scolaire en une année scolaire pour finalement passer au degré suivant. Cette opération se répète successivement jusqu'au degré 11H. Tous les parcours réguliers ont ainsi une durée de onze années.

Les différents jalons des parcours scolaires ne sont pas nécessairement passés sans événement dérogeant à la norme. Certains élèves ne remplissent pas les critères permettant de d'atteindre le degré scolaire suivant ou même de rester intégré dans une classe dite d'enseignement ordinaire. Le parcours de ces élèves n'est plus considéré comme régulier, dès que l'un ou plusieurs des moments de transition du parcours dit régulier ne s'effectuent pas selon ce qui est attendu.

Un parcours scolaire est donc défini comme irrégulier dès lors qu'une ou plusieurs mesures de sélection ont lieu, modifiant la forme ou la durée dudit parcours.

Constitutifs du parcours, les jalons correspondent à des points clés auxquels sont déterminés la direction à prendre, le chemin à suivre pour traverser sa scolarité dans les règles ou selon un modèle plus irrégulier. Ils sont donc des moments auxquels peuvent s'exprimer des mesures de sélection, qui sont, comme cela a été expliqué plus tôt (chapitre 2.1), des instruments de l'école permettant de remplir la fonction d'allocation (Fend, 2008). Les mesures de sélection qui ont un effet sur la durée du parcours scolaire sont premièrement détaillées, suivies par celles qui peuvent en modifier la forme.

### 3.2 Mesures qui influencent la durée du parcours

Un parcours débute à un certain moment, se déroule puis s'achève. C'est également sous cet angle que les différentes mesures exerçant une influence sur la durée des parcours scolaires sont exposées.

#### *Entrée à l'école*

En Suisse, comme expliqué au chapitre 1.1 du présent travail, des critères d'âge doivent être remplis pour entrer à l'école. Dans le canton de Vaud comme dans la grande majorité de la Suisse depuis l'entrée en vigueur du Concordat HarmoS, un élève débute en 1H à la rentrée d'août s'il a eu quatre ans le 31 juillet ou avant. Il est alors considéré comme « à l'heure » dans son début de parcours scolaire. Les élèves qui commencent l'école en août sans avoir quatre ans révolus sont donc considérés comme effectuant une entrée dite « précoce ». En revanche, ceux qui commencent en 1H alors qu'ils ont cinq ans depuis plus de douze mois font partie des élèves effectuant une entrée à l'école dite « retardée ». À noter qu'un petit nombre d'élèves suisses n'entre pas du tout à l'école dite ordinaire mais suit un cursus de scolarisation alternative (à domicile, par exemple).

#### *Transitions entre degrés*

Alors que la transition attendue est celle d'un degré  $X$  au suivant  $X+1$  intervenant entre deux années scolaires successives (**promotion au degré suivant**  $\bullet \rightarrow \bullet$ ), il peut arriver que des élèves empruntent un chemin moins linéaire. Certains sont directement promus à un degré supérieur ( $X + 2$  : **promotion à un degré supérieur**  $\bullet \curvearrowright \bullet$ ) : il est entendu par-là qu'un élève scolarisé en 2H, par



exemple, puisse directement être enclassé en 4H, l'année scolaire suivante. Le programme de 3H ayant été jugé non nécessaire pour lui. La Suisse romande a coutume de nommer cette promotion à un degré supérieur : « saut de classe ». Très rarement, il peut arriver qu'un élève soit, à l'inverse, prié de répéter un degré inférieur ( $X-1$  : **relégation** ←). Par exemple, un élève venant d'effectuer une 3H, serait amené à recommencer en 2H à la rentrée scolaire suivante. D'une manière plus commune, si un élève est identifié comme ne remplissant pas les exigences pédagogiques de la fin du degré qu'il a fréquenté pendant une année scolaire, il peut être amené à redoubler (**redoublement** ↻), c'est-à-dire à répéter le degré qu'il vient de terminer. Ces différents éléments ont évidemment un effet sur la durée du parcours scolaire ; un redoublement ou une relégation le prolonge alors qu'une promotion à un degré supérieur le raccourcit.

### *Fin de scolarité*

Un élève suisse peut terminer sa scolarité de plusieurs manières. Celle qui est attendue est la suivante : l'élève remplit les critères pédagogiques propres à sa voie d'exigences en fin de 11H et a donc terminé son cursus. Dans le canton de Vaud, comme dans plusieurs autres cantons suisses, les élèves passent des examens en fin de ce 3<sup>e</sup> cycle. Certains cantons, à l'instar du canton de Vaud, ont également introduit un certificat de fin de scolarité obligatoire. Au sein de ce canton, les établissements peuvent, à certaines conditions, octroyer un certificat de fin de scolarité de voie d'exigences élémentaires à un élève qui aurait suivi une filière à exigences élevées sans réussir à remplir toutes les modalités de promotion en fin de 11H. Les élèves qui ne remplissent pas les exigences pédagogiques propres à leur voie d'exigences en fin de 11H peuvent redoubler, ou quitter le système scolaire. Dans le canton de Vaud<sup>2</sup>, s'ils ne souhaitent pas répéter la 11H, les élèves n'ayant pas rempli les exigences de cette année finale n'obtiennent pas de certificat de fin de scolarité obligatoire (DGE0, 2022).

Dans certains cantons comme Berne ou Vaud, la Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO, 1992 ; LEO, 2011) prévoit qu'un élève puisse, pour des raisons impérieuses, être libéré de son obligation scolaire dès la 10H. De même dans le canton de Berne, une année scolaire supplémentaire peut être refusée

<sup>2</sup> Pour plus d'information sur le déroulement de l'école obligatoire dans le canton de Vaud, voir <https://www.vd.ch/themes/formation/enseignement-obligatoire-et-pedagogie-specialisee/deroulement-de-lecole-obligatoire-dans-le-canton-de-vaud/>

à un élève ayant d'ores et déjà parcouru onze années de scolarité obligatoire et ne démontrant plus de dispositions à l'apprentissage ou ayant un comportement problématique (LEO, 1992).

### 3.3 Mesures qui influencent la forme du parcours

Les transitions entre cycles, à savoir les transitions spécifiques au cycle 3 ainsi que l'orientation en classe spécialisée sont deux mesures influençant la forme d'un parcours scolaire.

#### *Transitions entre cycles*

Alors que le Concordat HarmoS préconise de diviser la scolarité obligatoire en trois cycles (cycles 1 et 2 au primaire, cycle 3 pour le secondaire I), certains cantons, dont le canton de Vaud, fonctionnent effectivement en demi-cycles au niveau primaire. Il est d'usage de n'avoir aucune condition à la promotion de la première à la deuxième année de demi-cycle. Cela signifie qu'un élève vaudois n'a, en théorie, que peu de probabilité de redoubler la 3H, la 5H ou la 7H car les années considérées comme significatives en matière de conditions de promotion sont uniquement celles qui terminent le demi-cycle ou le cycle, à savoir la 4H, la 6H ou la 8H. Des règles propres à certains cantons ont donc clairement une incidence sur les mesures de sélection à l'œuvre.

En terminant sa 8H, l'élève suisse doit, la plupart du temps, choisir une orientation pour la poursuite de son parcours scolaire en secondaire I<sup>3</sup>. En fonction de ses performances, l'élève est amené à fréquenter une filière ou une catégorie de classe correspondant à un niveau d'exigences (élémentaires ou étendues). Ce choix de voie, s'il ne constitue pas une rupture de parcours linéaire, donne néanmoins une forme particulière audit parcours, et consiste bel et bien en une mesure de sélection au sens de la fonction d'allocation exercée par l'école. Cependant il n'est pas considéré, dans ce travail, comme rompant la régularité du parcours scolaire.

<sup>3</sup> Un petit nombre de cantons ne fonctionne pas de cette manière, et offre un cycle 3 dépourvu de sélection, réunissant des élèves avec des niveaux de performance différents. Il s'agit du Jura, de Neuchâtel, d'Obwald, du Tessin et du Valais.

### *Transitions au sein du cycle 3*

Au niveau du secondaire I, certains cantons, dont Vaud, proposent des passages facilités entre différentes filières d'exigences. Un élève qui rencontrerait des difficultés à suivre le programme en fréquentant une filière à exigences élevées pourrait simplement, et sans devoir passer par un redoublement ni même nécessairement attendre la fin de l'année scolaire, poursuivre son parcours en rejoignant une filière à exigences moins élevées. À l'inverse, un élève qui démontre les compétences suffisantes pourrait rejoindre une filière à exigences élevées, parfois même en cours d'année scolaire. Ces facilitations ne modifient pas la durée des parcours, au contraire des redoublements.

### *Mesures d'enseignement spécialisé*

Au cours de son parcours scolaire, un élève peut être amené à avoir besoin de mesures dites d'enseignement spécialisé. Les cantons, s'ils ont tous des fonctionnements différents en matière d'enseignement spécialisé, tentent pour la plupart de promouvoir l'intégration des élèves à besoins particuliers, comme le demande le Concordat AICPS sur la pédagogie spécialisée<sup>4</sup>. Ainsi, de nombreux élèves sont au bénéfice de mesures spécialisées de formes très diverses et dispensées au sein même de leur classe. D'autres élèves sont cependant séparés de leurs camarades (**séparation** **سٲر**). Ils se rendent en classe spécialisée soit incluse dans les établissements scolaires dits ordinaires soit au sein d'une institution spécialisée. Alors que les orientations dans une classe spécialisée de l'école ordinaire se décident la plupart du temps en cours de scolarité, les orientations vers une école spécialisée, elles, peuvent être décidées avant même le début de la scolarisation (Vonlanthen, 2011).

En résumé, pour les types d'enseignement qui constituent la base des analyses effectuées dans ce travail, trois classes, lisibles dans les données disponibles, sont retenues. La classe ordinaire en école ordinaire (**COEO** : avec ou sans mesures d'enseignement spécialisé), la classe spécialisée en école ordinaire (**CSEO** : degré de séparation 1), la classe spécialisée en école spécialisée (**CSES** : degré de séparation 2).

Finalement, et même si elles ont été écartées de la présente analyse, il est important de noter qu'il existe au sein des systèmes scolaires suisses de multiples mesures d'aide mises en place pour soutenir les élèves présentant

<sup>4</sup> Se reporter à la section 1.2.

des besoins spécifiques : par exemple, un élève allophone se voit offrir des cours de langue intensifs et ciblés, alors qu'un élève présentant un haut potentiel intellectuel a des opportunités de mener des recherches personnelles grâce à une prise en charge spécialement dédiée. Un élève présentant des difficultés dans le domaine psychomoteur ou logopédique peut être pris en charge par les services *ad hoc* et y être suivi de manière régulière. Les psychologues et le service d'infirmierie scolaires viennent compléter cette offre de mesures d'aide afin de permettre une intégration la plus large possible.

### **3.4 Autres événements comme ruptures potentielles**

Il est évident qu'un parcours scolaire peut être rendu irrégulier par d'autres éventualités que celles mentionnées précédemment. Un cas extrême étant le décès de l'élève, dont le parcours scolaire est stoppé net. Une maladie peut induire un changement dans le type d'enseignement (scolarisation à l'hôpital pour un temps, par exemple) ou provoquer un tel retard dans l'acquisition des notions scolaires qu'un redoublement sera préconisé. D'autres événements de la vie peuvent, par exemple, amener un enfant à être placé en institution socio-éducative, ce qui induit souvent un changement d'école, voire de canton. La Suisse étant constituée de 26 systèmes scolaires différents, les déménagements au sein même du pays constituent également des ruptures potentielles de la régularité du parcours scolaire. Le passage de l'un à l'autre de ces systèmes peut être jugé plus aisé lorsqu'il s'effectue au sein d'une même zone linguistique. Le Concordat HarmoS et les plans d'études régionaux tendant à assurer une certaine correspondance entre les systèmes scolaires mais un changement de langue d'enseignement constitue un obstacle non négligeable. Il apparaît également évident que des élèves arrivant en Suisse après avoir été scolarisés à l'étranger vivent aussi un changement drastique dans leurs habitudes scolaires. Leur parcours en est objectivement impacté, dans sa forme, mais aussi potentiellement dans sa durée.

### **3.5 Conclusion intermédiaire**

Si un parcours scolaire régulier en Suisse est défini par le fait qu'il débute lorsque l'élève atteint un âge précis et qu'il dure ensuite onze années, un par-

cours scolaire irrégulier le devient dès la première mesure de sélection du système. Ainsi, l'on peut admettre qu'un élève débutant sa scolarité alors qu'il n'a pas quatre ans révolus aura un parcours dit irrégulier. Ceci même s'il traverse ensuite les degrés de manière successive et linéaire jusqu'à la fin de son parcours scolaire. Tout ce qui brise la normalité du processus constitue une rupture au niveau du parcours.

Certains parcours irréguliers peuvent ne comporter qu'une seule rupture, d'autres peuvent cumuler les mesures de sélection. En Suisse, il n'est en effet pas rare qu'un élève rencontrant des difficultés soit d'abord invité à redoubler puis soit dirigé vers une classe spécialisée (Vonlanthen, 2011).

Parmi toutes les mesures de sélection existantes en Suisse, celles retenues pour les analyses effectuées dans le cadre de ce travail sont donc de deux ordres :

- 1) Mesures qui modifient la durée des parcours scolaires : entrée précoce ou retardée, redoublement, relégation, promotion à un degré supérieur ou saut de classe, libération de scolarité ;
- 2) Mesures qui les transforment : orientation en filières à exigences variées, orientation en classe spécialisée voire en école spécialisée.



## 4 Rapport de recherche

Ce travail de Master propose de placer le système scolaire du canton de Vaud sous la loupe, et de le comparer, du point de vue des mesures de sélection qu'il produit et de leurs effets sur les parcours des élèves, au fonctionnement de l'entier du pays.

### 4.1 Méthodologie

La présente recherche est une exploration empirique, basée sur des données quantitatives. Elle s'inscrit également dans la suite des travaux menés précédemment à l'Université de Fribourg par Mmes Vonlanthen (2011), Lüthi (2014) et Taminelli (2007). Ces autrices ont respectivement étudié les cantons de Neuchâtel, Argovie et Fribourg alors que le Concordat HarmoS n'était pas encore totalement en vigueur. Contrairement aux recherches précédemment citées, il n'est pas question de discuter, ni de faire état des diverses mesures de sélection à l'œuvre au sein du système scolaire suisse. Cette recherche se contente pour beaucoup de décrire ce qu'elle observe, sans porter de jugement sur ce qu'elle met à jour. Elle se limite à constater où se trouvent les mesures de sélection et dans quelle ampleur elles interviennent, en tenant pour acquis le fait qu'elles ne sont que des réponses du système scolaire, obéissant à son rôle d'allocation.

#### *Questions de départ*

Il a été montré que l'école, afin de remplir son rôle d'allocation, produit des mesures de sélection tout au long du parcours scolaire de l'élève. Ce travail propose donc d'observer ces mesures et d'apporter des réponses à trois questions de recherche :

- De quelle manière les systèmes scolaires en Suisse pratiquent-ils la fonction d'allocation ? ;
- Quel est l'effet des différentes mesures de sélection sur la forme et sur la durée des parcours scolaires ? ;
- Dans quelle mesure la mise en œuvre d'HarmoS et du Concordat sur les besoins éducatifs spéciaux influence les mesures de séparation ? (Bless, 2017, p. 50).

Il s'agit également de voir ce que les données du Long File peuvent permettre comme analyses, à ce stade et dans l'avenir. Une partie de ce travail s'attache donc à mettre au jour les forces et les limites de cette base de données.

### *Stratégie de recherche*

Afin de tenter d'apporter une réponse aux questions listées ci-dessus, cette recherche se base sur les éléments composant un parcours scolaire dont la nature a été décrite au chapitre 3.1 Chaque élément est un jalon du parcours scolaire suisse ordinaire, un moment de transition menant au degré suivant. En ceci, un jalon active potentiellement une mesure de sélection en cours de parcours, ce qui peut le rendre irrégulier. Les sources de données qui ont permis d'identifier, de qualifier et de mesurer les composantes des parcours scolaires ont tout d'abord été recensées puis traitées. Les parcours ont été analysés selon 3 axes complémentaires :

- le premier, des **états**, s'attache directement à définir la structure de répartition des élèves dans les différentes strates de l'école obligatoire. Il s'agit de photographies annuelles faisant état de l'appartenance des élèves aux différents types d'enseignement contenus dans les données, et qui seront détaillés plus loin. Il permet notamment de quantifier le taux de séparation des élèves ;
- le second, des **passages**, cherche à quantifier et qualifier la diversité des transitions possibles dans les parcours entre un état et celui qui lui succède. Les élèves présentent tous des particularités, leurs manières de traverser les différentes étapes de leur scolarité également ;
- L'axe, dit des **parcours**, les traite dans leur globalité : comment les élèves de Suisse traversent-ils leur scolarité ? Combien d'entre eux suivent effectivement la voie linéaire, régulière et toute tracée ? Combien d'entre eux voient leur parcours subir une ou plusieurs modifications ?

### *Analyse des sources de données et de leurs métadonnées*

Deux sources principales de données générales sur les élèves sont identifiées en Suisse. Il s'agit des Services cantonaux de l'instruction publique et de l'Office fédéral de la statistique (OFS). Ces deux sources de données présentent des différences notoires. Les données cantonales, sources primaires de toutes les données, offrent l'avantage, quand elles sont disponibles, d'être très détaillées. Les données fédérales, mises à disposition par l'OFS, font l'objet d'une homogénéisation et perdent ainsi un peu de la richesse des données originales. En revanche, cette normalisation permet de disposer de données harmonisées, facilitant la comparaison intercantonale. À noter encore que



les données de l'OFS permettent également de suivre un élève qui changerait de canton en cours de parcours scolaire.

Pour ces raisons, les données du Long File longitudinal de l'Éducation, issu du programme LABB de l'OFS paraissent répondre au mieux aux besoins de l'étude. Il s'agit d'une statistique longitudinale suisse des élèves et des étudiants, qui couvre les 26 cantons. Le relevé s'étend des degrés primaires 1 – 2H au degré tertiaire (sans les Hautes Ecoles). Il inclut les institutions publiques et privées. Dans le cadre de ce travail, seule la part portant sur les élèves de l'école obligatoire est exploitée. Cette base de données exhaustive repose sur un recensement annuel au niveau de la personne, de la classe et de l'institution. Le contrat passé avec l'OFS porte sur les années scolaires 2011 à 2018 (d'août 2011 à juillet 2019), soit huit années scolaires. Des parcours complets d'onze années et plus ne sont pas encore disponibles pour notre travail<sup>5</sup>. Néanmoins, au vu du nombre d'entrées déjà comprises dans la base de données sur huit années scolaires et pour chaque degré, il est déjà possible d'en extrapoler les contours de manière solide. Cette source de données donne accès à différents caractères, dont voici les principaux. Tout d'abord, ceux qui renseignent les statistiques en elles-mêmes :

- Année scolaire (par convention dans ce travail et pour reprendre le formalisme de l'OFS, l'année citée fait référence à l'année scolaire débutant en août de l'année citée et terminant en juillet de celle qui la suit : 2017 = année scolaire 2017 – 2018) ;
- Canton de l'institution de formation ;
- Code d'identification de la personne (permettant le suivi longitudinal).

Ensuite, certains caractères touchant à la qualification socio-démographique de la personne : sexe, année de naissance, nationalité et canton de domicile de la personne.

Et finalement ceux qui concernent l'enseignement à proprement parler :

- Type d'enseignement ;
- Année de programme ;
- Mode d'enseignement ;
- Statut du programme d'enseignement et mesures de pédagogie spécialisée.

Dans le cadre de cette étude, le sexe et la nationalité des élèves n'ont pas été utilisés.

<sup>5</sup> Selon Bless (2017), ils devraient l'être dès 2026.

### *Sélection des univers d'analyse*

La base de données fournie par l'OFS comprend tous les élèves de Suisse pour les années 2011 à 2018. On parle donc plus d'un recensement exhaustif des élèves que d'un échantillon.

Cette étude est menée à deux niveaux géographiques différents : à l'échelle de la Suisse et à celle de certains cantons. Même si, au niveau cantonal, la recherche est majoritairement focalisée sur Vaud, quelques digressions, à Fribourg, en Argovie et à Neuchâtel ont été effectuées. Celles-ci permettent notamment d'apporter un nouvel éclairage à des recherches semblables menées antérieurement au sein du Département de pédagogie spécialisée de l'Université de Fribourg (Lüthi, 2014 ; Taminelli, 2007 ; Vonlanthen, 2011).

Pour cette recherche, seules les années scolaires de la 3H à la 11H sont valorisées. Les années scolaires 1H et 2H, codées sous une seule entité dans le Long File par l'OFS, ont délibérément été écartées, car elles n'auraient pu être séparées que par un recodage théorique se basant sur des probabilités d'appartenance des élèves au degré 1H ou 2H. De plus, les études précédentes auxquelles cette recherche est liée ont été menées avant l'harmonisation des pratiques concernant les deux premières années de scolarisation. Ainsi, afin de rendre ces travaux comparables entre eux, et pour pouvoir assurer la rigueur de la démarche d'analyse, il apparaît plus judicieux de ne pas tenir compte des degrés 1H et 2H.

### *Analyse statistique des états, passages et parcours*

L'analyse sous l'angle des états est une statistique descriptive de la structure verticale (en opposition à horizontale ou longitudinale) de la scolarité obligatoire et de son évolution. Par structure, on entend la répartition des élèves entre les différents types de classes que la statistique fédérale permet de distinguer. Depuis les données de l'année scolaire 2014, il est possible de différencier les classes ordinaires, les classes spécialisées en école ordinaire (CSEO) et les classes spécialisées en école spécialisée (CSES). Avant cela (2011 à 2014), les deux types de classes spécialisées sont confondus.

L'enseignement ordinaire est dispensé dans des établissements primaires et secondaires de tous les cantons, publiques ou privés, par des enseignants ordinaires, pouvant être amenés à collaborer avec des enseignants spécialisés. Les formes de ces collaborations peuvent être très variables, en fonction des besoins particuliers des élèves, mais aussi de leurs enseignants, des directions d'établissements, des autorités cantonales, etc. Ce type de classe d'enseignement ordinaire garde sa dénomination d'ordinaire, même

si elle comporte des élèves intégrés au bénéfice de mesures d'enseignement spécialisé. Il s'agit du type identifié sous le code COEO : classe ordinaire en école ordinaire. L'enseignement spécialisé séparé peut, quant à lui, être dispensé au sein des établissements primaires et secondaires ordinaires, privés ou publiques, des différents cantons, ou délivré en école spécialisée. Il s'agit donc de distinguer les deux sous-types suivants :

- CSEO : classe spécialisée en école ordinaire ;
- CSES : classe spécialisée en école spécialisée.

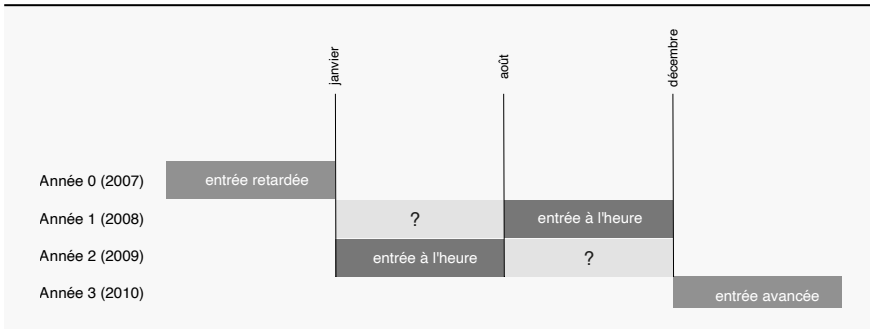
Les états ont également été déclinés par degrés scolaires.

Le **passage** est un moment charnière : on peut y apprécier la dichotomie entre la transition normalement attendue et celle effectivement observée. Dans ces passages, on observe trois groupes de successions distinctes : celles des degrés, celles des types de classes et celles des orientations (en secondaire I). Pour rappel, dans la perspective des successions de degrés, il peut y avoir :

- l'entrée « à l'heure » ou normale : un élève qui a quatre ans révolus le 31 juillet précédant son entrée à l'école ;
- l'entrée précoce : un élève n'a pas quatre ans révolus le 31 juillet ;
- l'entrée retardée : un élève a cinq ans révolus ou plus le 31 juillet précédant son entrée dans le système scolaire ;
- la succession normale ou promotion : passage d'un degré X au temps T au degré suivant  $X+1$  au temps  $T+1$  ;
- le redoublement  $\circlearrowleft$  : maintien dans le même degré X entre T et  $T+1$  ;
- la promotion à un degré supérieur  $\curvearrowright$  : passage d'un degré X au temps T à un degré supérieur  $X+2$  au temps  $T+1$  ;
- la relégation  $\curvearrowleft$  : passage d'un degré X au temps T à un degré précédent  $X-1$  au temps  $T+1$ .

Afin de pouvoir déterminer si une entrée à l'école a eu lieu « à l'heure », de manière précoce ou en retard, il faut être en possession d'une date de naissance pour chaque élève, ou au minimum du mois de naissance en plus de l'année. Or, sur la base du Long File, seules les années de naissance sont disponibles. Ceci invalide clairement l'analyse fine des entrées avancées ou retardées. Il est possible de le déduire, mais en conservant un doute d'une demi-année pour les enfants concernés, comme cela s'observe dans la figure 9.

Figure 9 : Entrée à l'école – Zones d'incertitudes sur l'année d'entrée à l'école en raison de la connaissance de l'année de naissance uniquement – Exemple pour la rentrée scolaire 2013



Dans la perspective de la succession de types de classes, tous les passages entre les trois types retenus sont considérés. À savoir neuf cas de figure. Pour soutenir le lecteur dans sa compréhension de cet axe des passages, une grille explicative est proposée (voir Figure 10), il pourra s'y référer lors du décryptage des données des années scolaires 2017 et 2018 – au chapitre des résultats (4.2).

Quelques exemples concrets peuvent s'avérer éclairant. Concernant le passage #1, il s'agit d'un passage qu'on peut dire attendu : un élève termine dans un type de classe et continue dans le même type de classe. Cette situation se retrouve sur la diagonale descendante de la grille. Au contraire, le passage #2 représente une rupture de parcours ordinaire : un élève quitte sa classe ordinaire et rejoint une classe spécialisée séparée pour poursuivre sa scolarité, au sein d'un établissement ordinaire. Le passage #3 montre un élève qui quitte sa classe d'enseignement spécialisé en école ordinaire pour poursuivre sa scolarité en classe ordinaire. Les #2 et #3 impliquent les mêmes types de classes mais informent sur des passages de sens inverse. En cela, ils sont dits complémentaires.

Figure 10 : Grille de lecture des effectifs concernés par les différents types de passages entre les types d'enseignement d'une année scolaire (T) à la suivante (T+1)

		Situation d'arrivée à l'année scolaire T+1		
		COEO	CSEO	CSES
Situation d'origine à l'année scolaire T	COEO	#1	#2	#4
	CSEO	#3		
	CSES			
		#5		#6

Un passage lie une situation d'origine en T à une situation d'arrivée en T+1. Dès lors les informations suivantes sont présentées par la grille :

Sens de lecture des passages

- #1 : effectif d'élèves restant en COEO lors du passage de l'année T à l'année T+1
- #2 : effectif d'élèves quittant la COEO pour rejoindre la CSEO lors du passage à l'année T+1
- #3 : effectif d'élèves quittant la CSEO pour rejoindre la COEO lors du passage à l'année T+1

Les cellules #2 et #3 sont complémentaires en cela qu'elles présentent des passages impliquant les même types mais de sens opposé

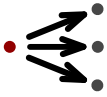
- #4 : effectif total des élèves en COEO durant l'année scolaire T ce qui correspond à la somme des cellules selon la ligne
- #5 : effectif total des élèves en COEO durant l'année scolaire T+1 ce qui correspond à la somme des cellules selon la colonne
- #6 : somme de tous les élèves quelque soit le type d'enseignement suivi

Explication des codes :

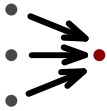
T : année scolaire d'origine  
T+1 : année scolaire d'arrivée

COEO : Classe ordinaire en école ordinaire  
CSEO : Classe spéciale en école ordinaire  
CSES : Classe spéciale en école spécialisée

Lorsque l'on s'intéresse aux parts d'élèves impliqués dans les passages, l'analyse des successions de type de classe doit être déclinée selon deux perspectives : soit sous l'angle du point de départ (p. ex. les élèves qui quittent le type COEO vont vers...), ou sous l'angle du point d'arrivée (p. ex. les élèves qui arrivent en COEO viennent de...).



Dans la **perspective des départs** (voir Figure 11), l'intérêt porte sur la répartition des élèves d'un type à l'état T (= point de départ) dans les différents types de classes à l'état T+1 (= points d'arrivées). Cela revient à considérer les parts d'élèves selon les lignes dans la grille. Par exemple, pour le #2 : la part d'élèves qui quitte les COEO pour les CSEO. La part se calcule de la manière suivante : effectif du #2 divisé par celui du #4.



Dans la **perspective de l'arrivée** (voir Figure 12), l'intérêt porte sur la répartition des élèves entre les différentes provenances à l'état T (= points de départ), qui se retrouvent dans un type donné à l'état T+1 (= point d'arrivée). Cela revient à considérer les parts d'élèves selon les colonnes dans la grille. Par exemple, pour le #3 : la part d'élèves qui quitte les CSEO pour les COEO. La part se calcule de la manière suivante : effectif du #3 divisé par celui du #5.

Les deux grilles de lectures citées, illustrant le propos ci-dessus, sont appelées à soutenir les explications analytiques du chapitre 4.2.

Figure 11 : Grille de lecture des parts concernées sous l'angle de l'année scolaire d'origine (T)

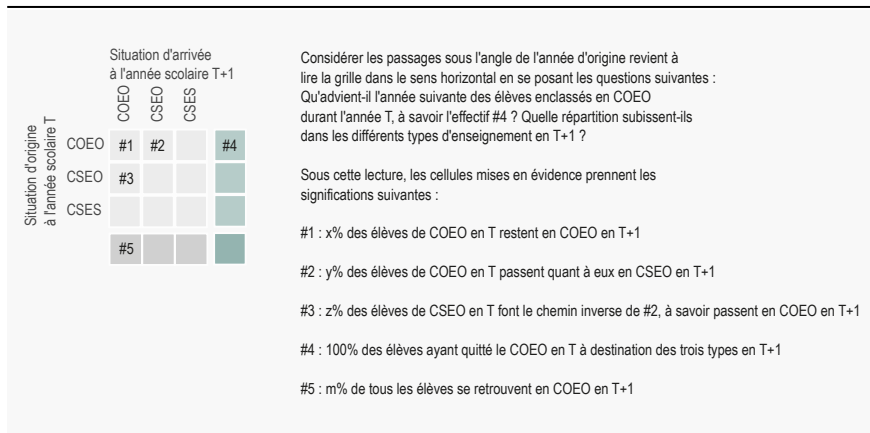
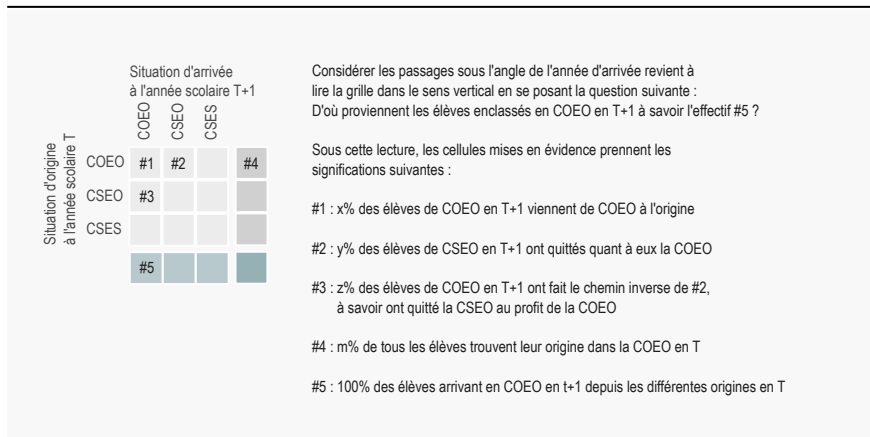


Figure 12 : Grille de lecture des parts concernées sous l'angle de l'année scolaire d'arrivée (T+1)



L'analyse selon la succession des orientations au secondaire I, identifiées dans les données fédérales, n'a pas été retenue. L'inconstance temporelle des critères d'attribution d'une filière à tel type d'enseignement rendait l'analyse des parcours compliquée. Il aurait fallu procéder au recodage des données brutes de l'OFS afin de faire correspondre les différentes filières entre elles. Dans le canton de Vaud, par exemple, les anciennes filières (VSO – voie secondaire à options, VSG – voie secondaire générale, VSB – voie secondaire baccalauréat) ont été redistribuées de manière différente que le sont les nouvelles (VG – voie générale, VP – voie pré-gymnasiale) dans les types de filières retenus par l'OFS. Dans le cas des premières, les VSG ont été regroupés avec les VSB (exigences étendues) alors que dans le cas des secondes, les VG (exigences élémentaires) constituent justement une autre filière que les VP (exigences étendues). Cette décision de ne pas traiter ces données est également renforcée par le fait qu'une orientation, même si elle constitue effectivement une mesure de sélection, ne provoque pas de rupture dans le parcours scolaire d'un élève. Son parcours prend une forme particulière en fonction de la filière choisie, mais n'est pas pour autant à considérer comme irrégulier.

Pour terminer sur cet axe analytique dit des passages, il faut encore préciser que ce travail se focalise sur les deux dernières années scolaires disponibles dans les données de l'OFS, soit 2017 et 2018.

Les **parcours** sont constitués d'une succession de passages. Cela revient à considérer les passages de manière longitudinale pour composer le parcours de l'élève. Sur la base des données traitées, des parcours complets ne peuvent pas être établis. En effet, seules huit années successives sont pour l'heure disponibles, au lieu des onze nécessaires, pour un cursus sans événement. Malgré le fait que les données n'aient été jugées traitables qu'à partir de la 3H, pour les raisons précédemment évoquées, l'étendue maximale des parcours identifiables est donc la suivante : un élève présentant un parcours régulier, du moins dans sa durée, qui est en 3H en 2011, se retrouve en 10H en 2018. Dès lors il manque une année pour être complet entre 3H et 11H. Les mesures considérées dans les passages sont de deux ordres :

1. celles qui touchent à la forme du parcours ;
2. celles qui touchent à la durée du parcours.

De plus, un regard particulier est porté sur le cas spécifique du redoublement. La justification du regroupement des mesures entre les deux typologies (forme et durée des parcours) est non seulement basée sur leurs effets sur le parcours, mais également par le fait qu'au sein de ces deux groupes, les mesures sont mutuellement exclusives lors d'un passage. Cela veut dire que si, au moment d'un passage, l'une a lieu, elle exclut de fait les autres. Par exemple, il n'est pas possible de redoubler et d'être promu à un degré supérieur simultanément. Ceci a une importance cruciale pour la lecture des résultats cumulés des parcours irréguliers d'élèves. Notons que ceci n'est pas le cas entre les deux groupes. Des mesures de chacun d'eux pouvant être cumulées, ou observées simultanément. Par exemple : un élève qui a fréquenté une CSEO pendant une année peut être réintégré en COEO en redoublant. La méthode d'identification des irrégularités de parcours prend la perspective de l'année scolaire d'arrivée du passage (la mesure de sélection qui fait passer un élève de CSEO en CSES entre sa 3H et sa 4H sera identifiée comme prenant place en 4H). En outre :

- lors de tout passage entre deux années scolaires, les mesures de sélection ont été identifiées ;
- si mesure il y a : le code de 1 est attribué au passage pour l'élève en question, sinon 0 ;
- un code spécifique à chacune des mesures a pu être attribué, afin d'en déterminer par la suite l'ampleur, à l'exemple du redoublement.



Cette démarche permet, par la considération globale du parcours d'un élève, de cumuler les mesures dont il a fait l'objet et d'identifier le moment où la première d'entre elles apparaît. Le premier exemple d'un élève fictif est rapporté dans le Tableau 3 dans le but d'examiner la succession des passages effectués entre 2011 et 2018.

Tableau 3 : Exemple A d'un élève fictif – passages pour les années 2011 à 2018

		Présence de mesure	Mesures avec effet sur la forme	Mesures avec effet sur la durée
2011	3H en COEO	0	0	0
2012	4H en COEO	0	0	0
2013	4H en COEO	1	0	1
2014	5H en COEO	0	0	0
2015	6H en COEO	0	0	0
2016	6H en CSEO	1	1	1
2017	7H en CSEO	0	0	0
2018	8H en CSEO	0	0	0
		<b>2</b> Somme > 0	<b>1</b> Somme > 0	<b>2</b> Somme > 0
		<b>Parcours irrégulier</b>	<b>Forme du parcours modifiée</b>	<b>Durée du parcours modifiée</b>

Cet élève est identifié comme ayant eu sa première irrégularité de parcours en 4H. L'élève a vécu un redoublement en 4H en 2013. Son parcours en a donc été allongé. En 2016, un redoublement est à nouveau observé (maintien en 6H). En plus, cet élève est séparé de ses camarades pour fréquenter une classe spécialisée au sein de son établissement scolaire. La forme de son parcours est donc également modifiée. Un deuxième exemple est décrit dans le Tableau 4.

Tableau 4 : Exemple B d'un élève fictif – passages pour les années 2011 à 2018

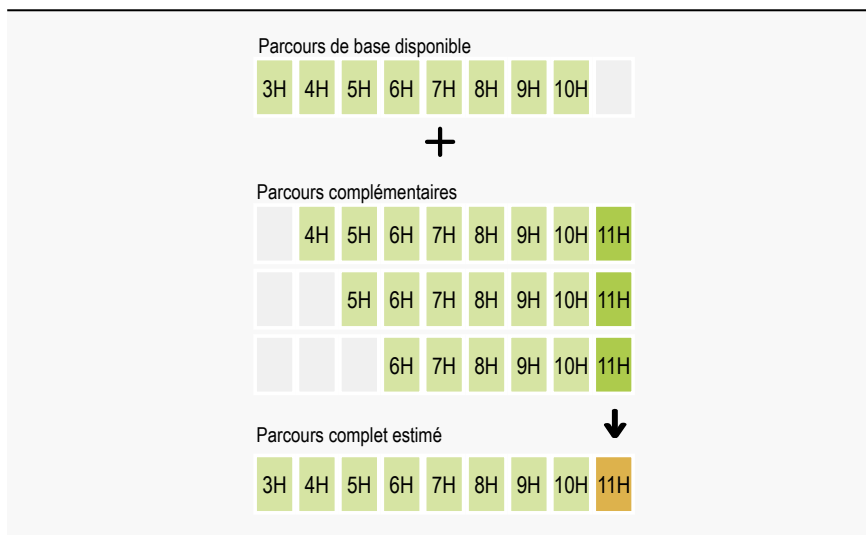
		Présence de mesure	Mesures avec effet sur la forme	Mesures avec effet sur la durée
2011	3H COEO	0	0	0
2012	5H COEO	1	0	1
2013	5H CSEO	1	1	1
2014	6H CSEO	0	0	0
2015	6H COEO	1	1	1
2016	7H COEO	0	0	0
2017	8H COEO	0	0	0
2018	9H COEO	0	0	0
		<b>3</b> Somme > 0	<b>2</b> Somme > 0	<b>3</b> Somme > 0
		<b>Parcours irrégulier</b>	<b>Forme du parcours modifiée</b>	<b>Durée du parcours modifiée</b>

Cet élève est identifié comme ayant eu sa première irrégularité de parcours en 2012, lors d'une promotion à un degré supérieur (= saut de classe) : il passe de 3H à 5H entre 2011 et 2012. Cette première mesure a un effet sur la durée de son parcours, le raccourcissant. Cependant, au terme de la 5H, cet élève est au bénéfice de deux mesures simultanées : un redoublement (maintien en 5H) doublé d'une séparation en classe spécialisée. Une de ces mesures a un effet sur la durée du parcours (l'élève en question étant maintenu en 5H alors qu'il avait été promu précédemment « remet les compteurs à zéro »), alors que l'autre a un effet sur la forme de son parcours (orientation en enseignement spécialisé). Il effectue deux années scolaires dans une classe séparée au sein de son établissement et est ensuite réintégré en classe ordinaire en 2015, mais avec un redoublement. Il poursuit sa scolarité en classe ordinaire jusqu'à la 9H. Cet élève aura donc finalement vu son parcours scolaire augmenté d'une année dans sa durée et modifié dans sa forme, par des orientations successives entre différents types d'enseignement.

Posant comme hypothèse, la relative stabilité dans le temps des résultats d'analyse des parcours entre des années successives (Bless, 2017) et comme l'illustre la Figure 13, il est possible de tirer profit des informations relatives aux parcours « voisins ». Ainsi, les taux imputables à chacun des types de mesures pour le passage de la 10H à la 11H peuvent être déterminés pour les parcours « voisins » (4H à 11H, 5H à 11H et 6H à 11H) au parcours

de base (3H à 10H). Ceux-ci sont par la suite ajoutés au parcours de base pour composer un parcours complet de 3H à 11H considéré comme estimé.

Figure 13 : Parcours complet estimé à partir du parcours de base et ses « voisins »



Dans les faits, cela revient à valoriser l'information contenue dans la série des 4H à 11H pour compléter celle des 3H à 10H et ainsi obtenir une estimation des parts d'élèves ayant fait l'objet de mesures de sélection pour la série complète de 3H à 11H.

### Limites méthodologiques

L'un des objectifs de ce travail est de dégager les perspectives et les limites des données du Long File longitudinal de l'Éducation. Même si cette analyse critique est proposée au chapitre 4.3 de cette étude, il est nécessaire d'aborder quelques points ayant contraint les analyses, et de donner quelques explications supplémentaires au sujet des choix de traitement opérés.

Premièrement, l'enseignement selon des programmes étrangers (référéncé dans la base de données) n'a pas été pris en compte dans nos analyses. D'une part, il ne comprend aucune indication sur les degrés, ce qui le disqualifie pour l'analyse. D'autre part, il représente 1,7 % en 2018 au niveau suisse, et 4,5 % au niveau du canton de Vaud (qui compte de nombreuses écoles internationales), mais dont seulement 1 % relève de la population résidente (hors élèves internationaux et fonctionnaires internationaux). Deuxièmement, l'enseignement

dispensé en établissement privé est comptabilisé dans l'enseignement ordinaire. Troisièmement, il n'existe aucune référence dans la base de données à propos de l'enseignement à domicile. Entre-t-il dans l'enseignement ordinaire, au même titre que les écoles privées ? La question reste ouverte.

Concernant l'enseignement spécialisé, il a été mentionné que la distinction entre les CSEO et CSES n'est effectivement possible que depuis 2014, année à laquelle des intitulés plus précis des catégories de données ont été introduits. Ces deux types de classes impliquent une séparation des élèves, et seront donc inclus dans la détermination du taux de séparation. Une multitude d'autres types de prise en charge des élèves en enseignement spécialisé est proposée au sein des divers cantons suisses, cependant cette variété n'apparaît pas dans les données harmonisées. En outre, les degrés ne sont pas spécifiés dans l'enseignement spécialisé séparé. Afin de pouvoir analyser ce type de classe, que ce soit du point de vue de l'axe des états, de celui des passages, et surtout de celui des parcours, il a été nécessaire d'en attribuer de manière théorique. Pour coder ces degrés, trois faisceaux d'informations complémentaires ont été valorisés, à savoir : la probabilité d'un degré selon les degrés antérieurs et postérieurs connus ou encore selon l'année de naissance de l'élève. Étant donné que les degrés ne sont que peu significatifs dans les classes spécialisées, les notions liées à la transition entre les degrés (redoublement, promotion à un degré supérieur, relégation) s'appliquent peu.

Les arrivées en CSEO, en CSES ou en COEO depuis n'importe quel autre type de classe sont pensées comme constituant une rupture du parcours. De plus, un élève qui commence et termine sa scolarité obligatoire en classe spécialisée a un parcours irrégulier, par son appartenance à une classe non-ordinaire, sans forcément avoir fait l'objet d'autres mesures de sélection au long de son parcours.

## 4.2 Résultats

Les résultats obtenus pour les analyses des données des élèves suisses de l'année scolaire 2011 jusqu'à l'année scolaire 2018 sont exposés ici. La première partie de ce chapitre s'attèle à dresser un portrait des **états** au travers de la répartition des élèves entre les différents types d'enseignement (en classe ordinaire ou en classe spécialisée), tant au niveau suisse qu'au niveau du canton de Vaud. Afin de faciliter la lecture de ces résultats, une lecture analytique et critique, lorsqu'elle s'avère nécessaire, est directement proposée au droit de l'exposé des résultats. Dans un second temps, une lecture des

différents résultats mettant en lumière les **passages** – entre degrés, entre types d’enseignement – est exposée. Cette description se fait aux deux niveaux géographiques mentionnés et est également étayée de commentaires. Pour terminer, les parcours scolaires, au niveau national et au niveau cantonal, sont décrits et commentés. Il s’agit de voir combien d’élèves parviennent à traverser le cursus scolaire de manière linéaire et régulière, et combien d’élèves ont des parcours irréguliers. L’analyse des parcours permet également de dégager les mesures de sélection privilégiées dans les faits, à l’échelle nationale et cantonale.

### *Analyse des états à l’échelle nationale*

Pour rappel, l’analyse sous l’angle des états décrit la structure verticale de la scolarité. Elle permet de montrer dans quel type d’enseignement se trouvent les élèves suisses. Il est également nécessaire de préciser à nouveau que seuls les élèves de la 3H à la 11H sont considérés pour toutes les analyses qui suivent. De plus, il est à rappeler que la référence aux années se fait par la mention de la première année civile qui compose l’année scolaire. Pour plus de détails sur l’univers considéré pour les analyses suivantes, le lecteur se rapportera au chapitre 4.1.

Pour commencer, observons donc la répartition des élèves suisses dans les différentes strates qui composent l’école. La Suisse, telle qu’elle est analysée dans ce travail, compte annuellement environ 700 000 élèves. Le Tableau 5 et le graphique qui s’y rapporte (voir Figure 14) montrent le nombre précis d’élèves par année scolaire, ainsi que l’évolution de ce nombre au fil des années scolaires. La répartition des élèves entre les classes ordinaires et les classes spécialisées met en évidence qu’environ 96 % des élèves suisses sont scolarisés en classe ordinaire. Ils ne sont donc que 3,8 % à suivre un enseignement dit spécialisé, en classe spécialisée, ce qui constitue le taux de séparation. Ce même tableau permet d’observer si la répartition entre les deux types d’enseignement est stable dans le temps. Dans le cas présent, le pourcentage d’élèves fréquentant une classe spécialisée, à savoir le taux de séparation, a diminué au fil des ans, passant de 4,2 % pour l’année scolaire 2011 à 3,6 % pour l’année scolaire 2017 ; le taux de séparation des élèves en classe spécialisée a donc baissé, en oscillant légèrement, et semble se stabiliser aux alentours de 3,8 %. On peut supposer que cette baisse constitue un effet du Concordat AICPS, qui demande à chaque canton concordataire de promouvoir l’intégration dans l’école ordinaire. Il est important de rappeler que ce taux de séparation porte sur les élèves de la 3H à la 11H. Les 1H et les

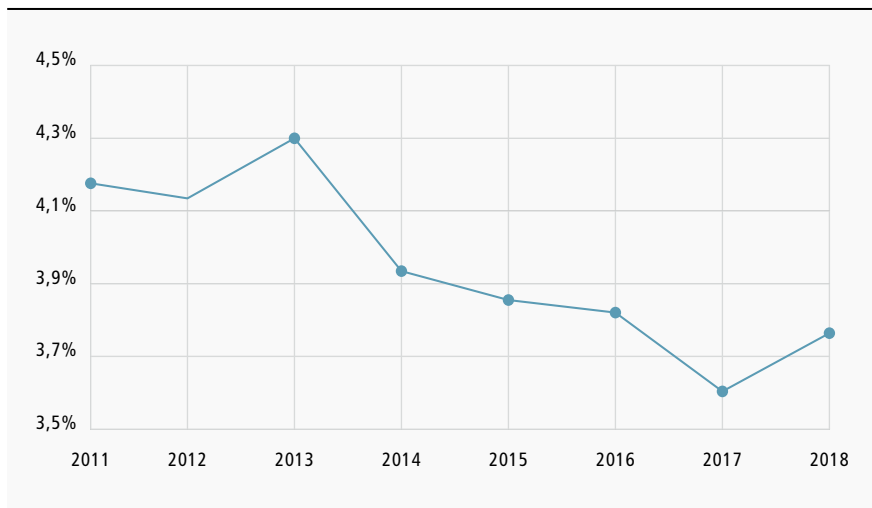
2H étant écartés de l'analyse, il apparaît que cette valeur est légèrement supérieure à celle observée si sont considérés les degrés de la 1H à la 11H. Dans un tel cas, la valeur 2018 est de 3,3 %. Ceci met en évidence le plus faible taux de séparation qui devrait être observé en 1H et 2H.

Tableau 5 : Évolution de la répartition des élèves de 3H à 11H, pour les années scolaires 2011 à 2018, entre les classes ordinaires (COEO) et les classes spécialisées (CSEO + CSES) à l'échelle de la Suisse

NOMBRE D'ÉLÈVES	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Classe ordinaire	692 115	699 487	700 952	704 886	709 400	717 718	725 192	733 226
Classe spécialisée	30 195	30 156	31 484	28 974	28 180	28 364	27 195	28 995
Total	722 310	729 643	732 436	733 860	737 580	746 082	752 387	762 221

PART D'ÉLÈVES	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Croissance de 2014 à 2018
Classe ordinaire	95,8 %	95,9 %	95,7 %	96,1 %	96,2 %	96,2 %	96,4 %	96,2 %	+0,14 %
Classe spécialisée	4,2 %	4,1 %	4,3 %	3,9 %	3,8 %	3,8 %	3,6 %	3,8 %	-0,14 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	

Figure 14 : Évolution du taux de séparation des élèves de 3H à 11H en CSES, pour les années scolaires 2011 à 2018



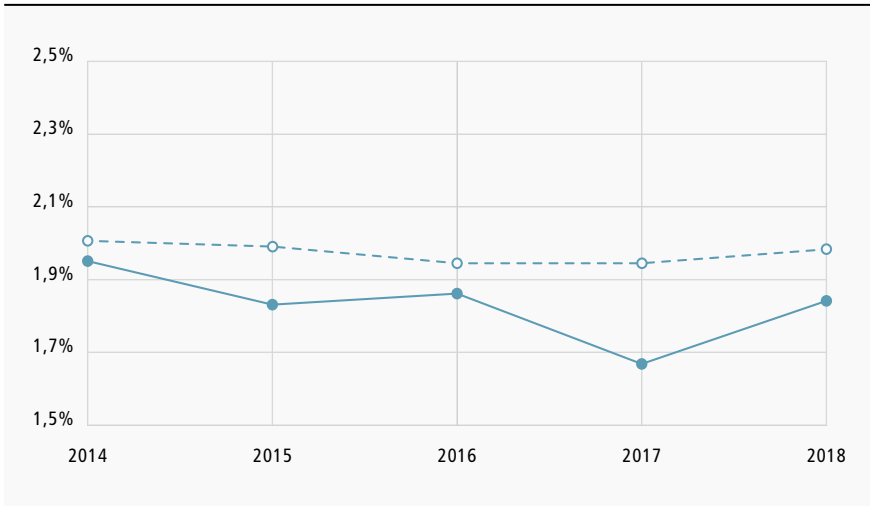
Dans le but de détailler plus en avant cette évolution, le Tableau 6 et son graphique (voir Figure 15) incluent la différence entre les CSEO et CSES. Pour rappel, cette distinction n'est possible que depuis l'année scolaire 2014 dans les données traitées. Il peut être observé dans ce tableau que la baisse notée précédemment (- 0,14 %) sur les cinq dernières années du taux de séparation n'est pas réparti de manière uniforme entre les deux sous-types : les classes spécialisées intégrées dans les établissements scolaires ordinaires voient leur poids dans l'enseignement baisser quatre fois plus vite que celles au sein des écoles spécialisées (- 0,12 % vs - 0,03 %) sur les cinq dernières années.

*Tableau 6 : Évolution de la répartition des élèves de 3H à 11H, pour les années scolaires 2014 à 2018, entre les COEO, les CSEO et les CSES, à l'échelle de la Suisse*

NOMBRE D'ÉLÈVES	2014	2015	2016	2017	2018
Classe ordinaire en école ordinaire	704 886	709 400	717 718	725 192	733 226
Classe spécialisée en école ordinaire	14 249	13 516	13 944	12 574	13 906
Classe spécialisée en école spécialisée	14 725	14 664	14 420	14 621	15 089
<b>Total</b>	<b>733 860</b>	<b>737 580</b>	<b>746 082</b>	<b>752 387</b>	<b>762 221</b>

PART D'ÉLÈVES	2014	2015	2016	2017	2018	Croissance de 2014 à 2018
Classe ordinaire en école ordinaire	96,1 %	96,2 %	96,2 %	96,4 %	96,2 %	<b>+0,14 %</b>
Classe spécialisée en école ordinaire	1,9 %	1,8 %	1,9 %	1,7 %	1,8 %	<b>-0,12 %</b>
Classe spécialisée en école spécialisée	2,0 %	2,0 %	1,9 %	1,9 %	2,0 %	<b>-0,03 %</b>
<b>Total</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	

Figure 15 : Part des élèves de 3H à 11H répartis en CSEO — et CSES - - -, pour les années scolaires de 2014 à 2018



La « masse manipulable » se situe effectivement au sein des établissements ordinaires ; les écoles spécialisées ayant pour leur part un nombre de places établi et limité, les variations ne peuvent donc qu’y être moindres.

Alors que les observations précédentes sont basées sur des résultats établis selon les années scolaires, les deux Tableaux suivants (7 et 8) montrent une autre facette de la séparation : le nombre d’élèves suivant un enseignement en classe ordinaire ou en classe spécialisée est décliné en fonction des degrés scolaires de la 3H à la 11H. Cela doit permettre d’observer si les phénomènes sont homogènes et stables entre les degrés, ou si certains degrés sont plus impactés que d’autres par l’orientation d’élèves en classe spécialisée. Le Tableau 7 n’opère pas de distinction au niveau des deux sous-types de classes spécialisées (CSEO et CSES), ces dernières sont regroupées sous l’intitulé « classe spécialisée » ; cette démarche permet de mettre en évidence le taux de séparation. En revanche, le Tableau 8 considère bien les CSEO et les CSES comme deux entités différentes.

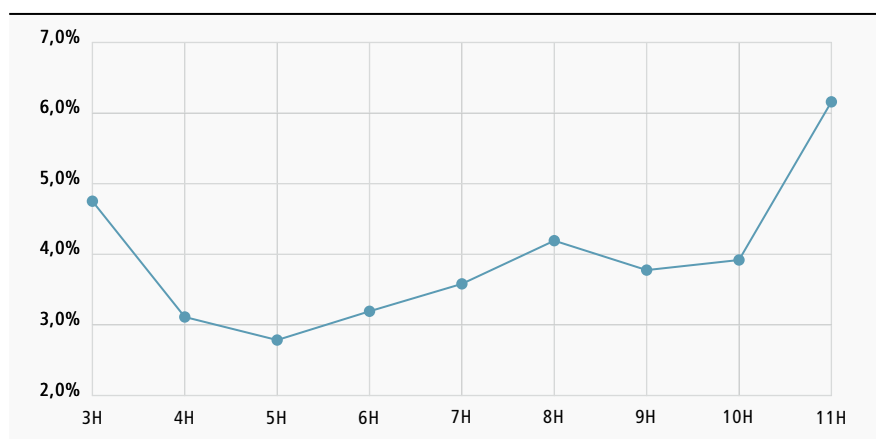


Tableau 7 : Répartition des élèves de 3H à 11H, pour les années scolaires 2011 à 2018, entre les COEO et les classes spécialisées (CSEO + CSES) selon les degrés à l'échelle de la Suisse

NOMBRE D'ÉLÈVES	3H	4H	5H	6H	7H	8H	9H	10H	11H	Total
Classe ordinaire en école ordinaire	629 397	639 545	625 857	620 678	618 495	620 442	635 630	639 444	653 488	5 682 976
Classe spécialisée	30 303	20 873	16 961	19 455	22 298	27 346	24 724	25 289	43 383	230 632
<b>Total</b>	<b>659 700</b>	<b>660 418</b>	<b>642 818</b>	<b>640 133</b>	<b>640 793</b>	<b>647 788</b>	<b>660 354</b>	<b>664 733</b>	<b>696 871</b>	<b>5 913 608</b>

PART D'ÉLÈVES	3H	4H	5H	6H	7H	8H	9H	10H	11H	Total
Classe ordinaire en école ordinaire	95,4 %	96,8 %	97,4 %	97,0 %	96,5 %	95,8 %	96,3 %	96,2 %	93,8 %	96,1 %
Classe spécialisée	4,6 %	3,2 %	2,6 %	3,0 %	3,5 %	4,2 %	3,7 %	3,8 %	6,2 %	3,9 %
<b>Total</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>

Figure 16 : Part des élèves de 3H à 11H en classes spécialisées (CSEO + CSES) selon les degrés à l'échelle de la Suisse



On remarque qu'à l'échelle nationale le taux d'enseignement spécialisé séparé oscille fortement autour de la moyenne de 3,9 % selon les degrés. De manière plus spécifique (voir Figure 16), il est possible d'observer que les élèves de 3H présentent un taux de séparation très élevé (4,6 %), lequel tend à baisser jusqu'en 5H (2,7 %), pour progressivement remonter jusqu'en 8H (4,2 %). Par la suite, le taux de séparation reste stable avant de remonter fortement en 11H (6,2 %). Cette évolution met en évidence un taux de séparation initialement élevé, qui tend à s'estomper durant le premier cycle et qui va se croître

jusqu'à la fin du deuxième cycle. Au troisième cycle, il est stable avant d'explorer durant la dernière année. Ceci peut supposément être lié à la « sortie » imminente du système scolaire à destination du marché du travail, comme une ultime expression de la fonction d'allocation.

Tableau 8 : Répartition des élèves de 3H à 11H, pour les années scolaires 2011 à 2018<sup>6</sup>, entre les COEO, les CSEO et les CSES selon les degrés à l'échelle de la Suisse

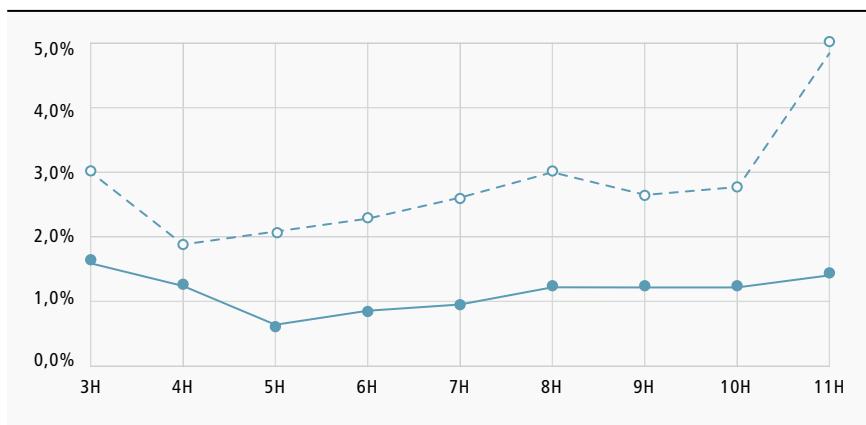
Degré scolaire										
NOMBRE D'ÉLÈVES	3H	4H	5H	6H	7H	8H	9H	10H	11H	Total
Classe ordinaire en école ordinaire	629 397	639 545	625 857	620 678	618 495	620 442	635 630	639 444	653 488	5 682 976
Classe spécialisée en école ordinaire	10 694	8 082	3 611	4 899	6 118	7 864	8 046	8 054	10 149	67 517
Classe spécialisée en école spécialisée	19 609	12 791	13 350	14 556	16 180	19 482	16 678	17 235	33 234	163 115
<b>Total</b>	<b>659 700</b>	<b>660 418</b>	<b>642 818</b>	<b>640 133</b>	<b>640 793</b>	<b>647 788</b>	<b>660 354</b>	<b>664 733</b>	<b>696 871</b>	<b>5 913 608</b>

PART D'ÉLÈVES	3H	4H	5H	6H	7H	8H	9H	10H	11H	Total
Classe ordinaire en école ordinaire	95,4%	96,8%	97,4%	97,0%	96,5%	95,8%	96,3%	96,2%	93,8%	96,1%
Classe spécialisée en école ordinaire	1,6%	1,2%	0,6%	0,8%	1,0%	1,2%	1,2%	1,2%	1,5%	1,1%
Classe spécialisée en école spécialisée	3,0%	1,9%	2,1%	2,3%	2,5%	3,0%	2,5%	2,6%	4,8%	2,8%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Lorsqu'on distingue les deux types de classes spécialisées (voir Tableau 8), on remarque que le phénomène d'oscillation forte du taux de séparation susmentionnée s'y retrouve également. En outre, il apparaît que les valeurs supérieures de taux de séparation rapportées en 3H et 11H ci-dessus sont avant tout le fait de la CSES, tel qu'il apparaît sur la Figure 17. La CSEO présente un profil beaucoup plus stable à travers les degrés. L'effet des cycles précédemment rapporté ne semble pas affecter la séparation en CSEO pour se concentrer sur les CSES.

<sup>6</sup> Les données représentées couvrent la période 2011 à 2018 en lien avec le parti pris de conserver l'univers complet. La distinction entre les deux catégories « classe spécialisée en école ordinaire » et « classe spécialisée en école spécialisée » est faite depuis 2014 uniquement. Ceci implique donc un biais dans la distribution statistique entre ces deux classes au profit de la dernière catégorie. En d'autres termes, ceci a pour effet de maximiser le nombre d'élèves en classe spécialisée en école spécialisée au détriment du nombre en classe spécialisée en école ordinaire. Ceci se manifeste par un renforcement artificiel de l'écart entre les deux catégories sans pour autant altérer les évolutions observées entre les degrés qui sont au centre du propos soutenu par ce tableau et le graphique associé.

Figure 17 : Part des élèves de 3H à 11H répartis en CSEO — et CSES - - -, selon les degrés



### Analyse des états à l'échelle cantonale

Tenant pour acquis le fait que la Suisse est composée de 26 systèmes scolaires différents, malgré les harmonisations en cours, il est probable que le portrait dressé précédemment, au niveau national et par année scolaire, masque une hétérogénéité liée à la variété des systèmes cantonaux. Cette variabilité était déjà rapportée pour l'année 2014 (Bless, 2017). Il est donc intéressant de confronter ce premier portrait à une analyse effectuée au niveau cantonal. Pour commencer, on peut observer la répartition, par année scolaire, des élèves de la 3H à la 11H entre classes ordinaires et classes spécialisées du canton de Vaud (voir Tableaux 9 et 10).

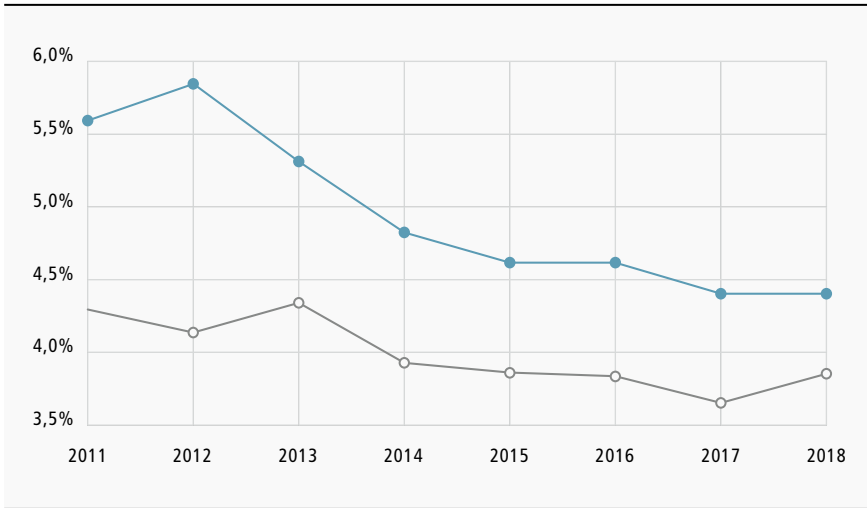
Tableau 9 : Évolution de la répartition des élèves de 3H à 11H, pour les années scolaires 2011 à 2018, entre les COEO, les CSEO et les CSES à l'échelle du canton de Vaud

NOMBRE D'ÉLÈVES	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Classe ordinaire	65 797	67 687	69 096	69 886	70 723	72 018	72 919	73 665
Classe spécialisée	3 902	4 137	3 831	3 542	3 406	3 477	3 369	3 432
<b>Total</b>	<b>69 699</b>	<b>71 824</b>	<b>72 927</b>	<b>73 428</b>	<b>74 129</b>	<b>75 495</b>	<b>76 288</b>	<b>77 097</b>

PART D'ÉLÈVES	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Classe ordinaire	94,4 %	94,2 %	94,7 %	95,2 %	95,4 %	95,4 %	95,6 %	95,5 %
Classe spécialisée	5,6 %	5,8 %	5,3 %	4,8 %	4,6 %	4,6 %	4,4 %	4,5 %
<b>Total</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>

Croissance de 2014 à 2018
+0,37 %
-0,37 %

Figure 18 : Évolution du taux de séparation des élèves de 3H à 11H, pour les années scolaires 2011 à 2018, à l'échelle du canton de Vaud — et à celle de la Suisse —



À la lecture du Tableau 9, il apparaît que près de 95 % (de 94,2 % à 95,6 %) des élèves de 3H à 11H sont scolarisés dans des classes ordinaires et par conséquent près de 5 % dans des classes spécialisées. On observe que le taux de séparation a tendance à baisser sur les cinq dernières années scolaires comptabilisées passant de 4,8 % en 2014 à 4,5 % en 2018, soit une baisse de -0,37 %. Il est également possible de constater que le canton de Vaud a un taux de séparation manifestement plus élevé qu'au niveau national, atteignant 4,5 % contre 3,8 % en 2018. La tendance à la baisse relevée précédemment à l'échelle nationale est également observée sur le canton de Vaud. Elle y est même plus marquée avec -0,37 % contre -0,14 % au niveau suisse. Les cantons gèrent la scolarisation des enfants et adolescents à besoins particuliers depuis 2011. La baisse notée en 2012 au sein du canton de Vaud est donc explicable par ce fait, montrant clairement le début d'une pratique plus intégrative au sein de ce canton. Cette baisse se poursuit jusqu'en 2015, où une stabilisation du taux de séparation proche de 4,5 % est observée.

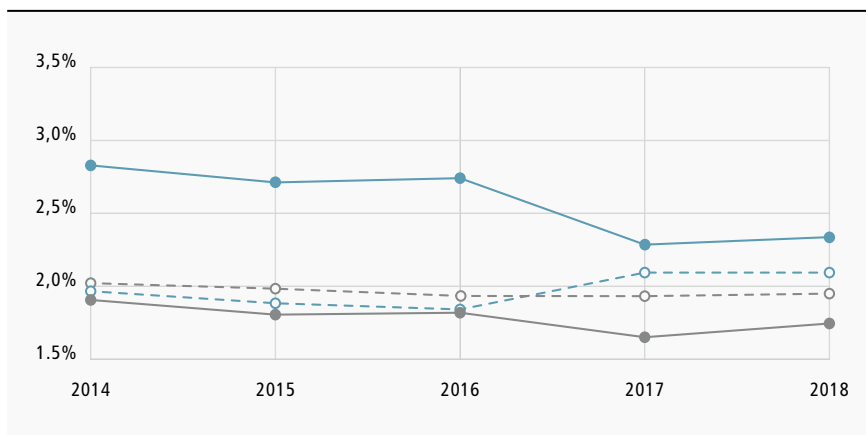
Tableau 10 : Évolution de la répartition des élèves de 3H à 11H, pour les années scolaires 2014 à 2018, entre les COEO, les CSEO et les CSES à l'échelle du canton de Vaud

NOMBRE D'ÉLÈVES	2014	2015	2016	2017	2018
Classe ordinaire en école ordinaire	69 886	70 723	72 018	72 919	73 665
Classe spécialisée en école ordinaire	2 086	2 006	2 057	1 767	1 801
Classe spécialisée en école spécialisée	1 456	1 400	1 420	1 602	1 631
<b>Total</b>	<b>73 428</b>	<b>74 129</b>	<b>75 495</b>	<b>76 288</b>	<b>77 097</b>

PART D'ÉLÈVES	2014	2015	2016	2017	2018	Croissance de 2014 à 2018
Classe ordinaire en école ordinaire	95,2 %	95,4 %	95,4 %	95,6 %	95,5 %	+0,37 %
Classe spécialisée en école ordinaire	2,8 %	2,7 %	2,7 %	2,3 %	2,3 %	-0,50 %
Classe spécialisée en école spécialisée	2,0 %	1,9 %	1,9 %	2,1 %	2,1 %	+0,13 %
<b>Total</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	

En lisant le Tableau 10, on remarque que la baisse générale constatée dans la part des classes spécialisées au niveau vaudois cache en réalité deux phénomènes opposés. On observe tout d'abord une baisse drastique des effectifs et des parts de CSEO sur les cinq dernières années : -0,50 % soit une baisse une fois et demie plus rapide que la baisse globale de -0,37 %. Cette baisse prend plus particulièrement place entre les années 2016 et 2017. Dans le même temps, il est visible que cette baisse est partiellement compensée par une hausse des élèves pris en charge dans des CSES (+0,13 %). Cette compensation est supposément le signe d'un report d'un sous-type à l'autre. Ce phénomène d'évolution opposé des deux sous-types de classes spécialisées est clairement mis en évidence sur la Figure 19, par la forme d'étranglement en goulot de bouteille dessinée par les deux courbes.

Figure 19 : Part des élèves de 3H à 11H répartis selon les années scolaires 2014 à 2018, entre les deux sous-types de classes spécialisées, en CSEO — ou en CSES - - - dans le canton de Vaud, en comparaison avec les répartitions suisses — - -

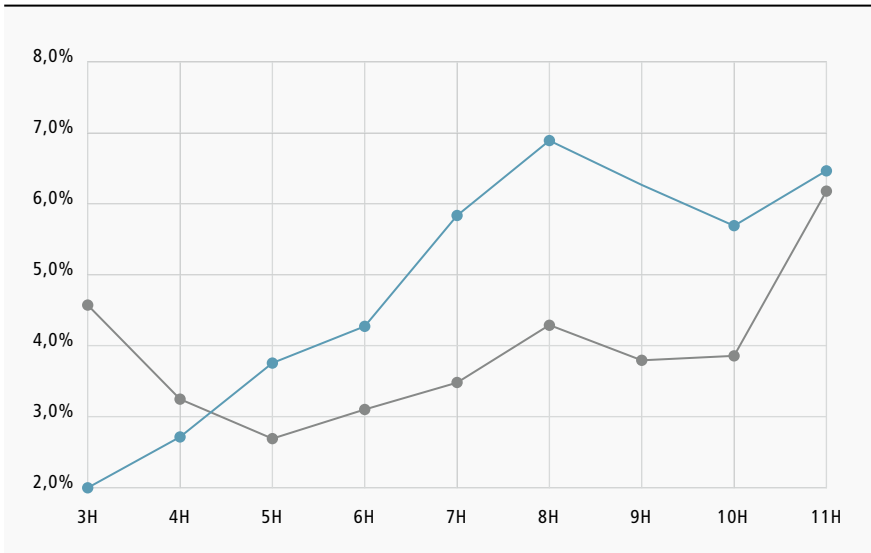


En examinant le phénomène du taux de séparation entre enseignement en classe ordinaire et enseignement en classe spécialisée du point de vue de son expression entre les différents degrés scolaires, il est possible de remarquer que (voir Tableau 11) : le canton de Vaud présente un taux de séparation moyen entre les années 2011 et 2018 (4,9 %) supérieur à la moyenne nationale (3,9 %). De plus et à l'inverse de ce qui est observé à l'échelle suisse, le canton de Vaud présente un profil de progression continue de l'enseignement spécialisé en classe spécialisée à travers tous les degrés scolaires (voir Figure 20). Cette progression débute à 2,0 % en 3H, un taux largement inférieur au taux suisse (4,6 %) pour ce degré, à 6,5 % en 11H (contre 6,2 % au niveau national). On note toutefois qu'après une hausse régulière de 3H à 8H, où le taux de séparation atteint son maximum à 6,9 %, la progression se stoppe à partir de la 8H.

Tableau 11 : Répartition des élèves de 3 H à 11H, pour les années scolaires 2011 à 2018, entre les COEO, les CSEO et les CSES selon les degrés à l'échelle du canton de Vaud

NOMBRE D'ÉLÈVES	3H	4H	5H	6H	7H	8H	9H	10H	11H	Total
Classe ordinaire en école ordinaire	63 714	65 178	61 368	62 373	60 002	61 445	63 126	61 884	62 701	561 791
Classe spécialisée	1 320	1 749	2 375	2 765	3 707	4 565	4 235	3 711	4 361	28 788

Figure 20 : Taux de séparation entre les degrés pour les élèves de 3H à 11H, pour les années scolaires 2011 à 2018, du canton de Vaud — et de la Suisse —



Le Tableau 12 opère la même distinction que précédemment entre les deux sous-types de classes spécialisées séparées (CSEO et CSES) codés dans les données de l'OFS.

Tableau 12 : Répartition des élèves de 3H à 11H, pour les années scolaires 2011 à 2018<sup>7</sup>, entre les COEO et les CSEO et en CSES selon les degrés à l'échelle du canton de Vaud

NOMBRE D'ÉLÈVES	3H	4H	5H	6H	7H	8H	9H	10H	11H	Total
Classe ordinaire en école ordinaire	63 714	65 178	61 368	62 373	60 002	61 445	63 126	61 884	62 701	561 791
Classe spécialisée en école ordinaire	225	320	577	759	1 198	1 583	1 863	1 551	1 503	9 579
Classe spécialisée en école spécialisée	1 095	1 429	1 798	2 006	2 509	2 982	2 372	2 160	2 858	19 209
<b>Total</b>	<b>65 034</b>	<b>66 927</b>	<b>63 743</b>	<b>65 138</b>	<b>63 709</b>	<b>66 010</b>	<b>67 361</b>	<b>65 595</b>	<b>67 062</b>	<b>590 579</b>

PART D'ÉLÈVES	3H	4H	5H	6H	7H	8H	9H	10H	11H	Total
Classe ordinaire en école ordinaire	98,0%	97,4%	96,3%	95,8%	94,2%	93,1%	93,7%	94,3%	93,5%	95,1%
Classe spécialisée en école ordinaire	0,3%	0,5%	0,9%	1,2%	1,9%	2,4%	2,8%	2,4%	2,2%	1,6%
Classe spécialisée en école spécialisée	1,7%	2,1%	2,8%	3,1%	3,9%	4,5%	3,5%	3,3%	4,3%	3,3%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

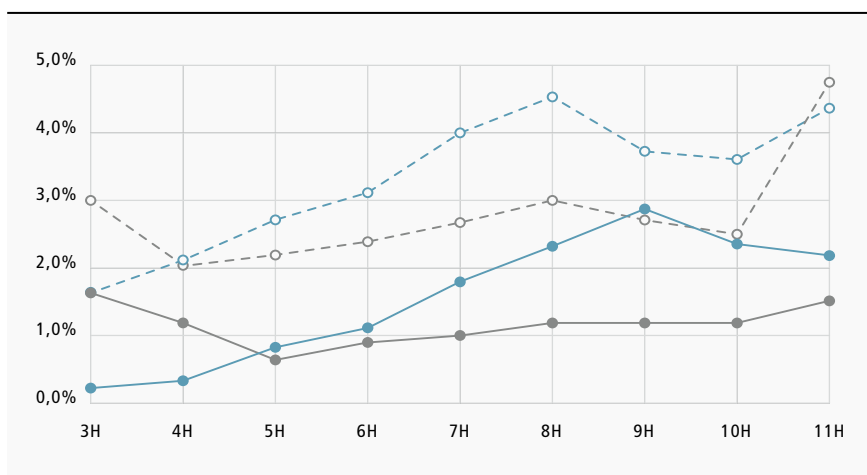
De manière générale, on observe que le taux de séparation en CSES est deux fois supérieur au taux de séparation en CSEO (3,3 % vs 1,6 %). On constate également que les deux sous-types d'enseignement spécialisé enregistrent le même profil de progression. On relève cependant que les classes spécialisées en institution ordinaire CSEO ont des valeurs beaucoup plus faibles au départ. En 3H, cette valeur se situe à 0,3 % pour le sous-type CSEO contre 1,7 % pour le sous-type CSES. Ceci fait écho aux propos rapportés précédemment : la séparation en CSEO est une mesure qui prend place progressivement pendant

<sup>7</sup> Les données représentées couvrent la période 2011 à 2018 en lien avec le parti pris de conserver l'univers complet. La distinction entre les deux catégories « classe spécialisée en école ordinaire » et « classe spécialisée en école spécialisée » est faite depuis 2014 uniquement. Ceci implique donc un biais dans la distribution statistique entre ces deux classes au profit de la dernière catégorie. En d'autres termes, ceci a pour effet de maximiser le nombre d'élèves en classe spécialisée en école spécialisée au détriment du nombre en classe spécialisée en école ordinaire. Ceci se manifeste par un renforcement artificiel de l'écart entre les deux catégories sans pour autant altérer les évolutions observées entre les degrés qui sont au centre du propos soutenu par ce tableau et le graphique associé.



le parcours des élèves. Leurs valeurs de progression sont ensuite comparables jusqu'en 8H. Dès la 9H, on observe une progression propre à chaque sous-type : les CSEO perpétuent la hausse jusqu'en 9H puis enregistrent une baisse en 10H et 11H. Les CSES enregistrent, pour leur part, une baisse en 9H et 10H pour finalement atteindre 4,3 % en 11H. Il est intéressant de relever que si, à l'échelle nationale, l'effet des cycles sur l'évolution du taux de séparation en CSEO apparaît négligeable, il en va autrement dans le cas du canton de Vaud avec une différence marquée entre le deuxième et le troisième cycle.

Figure 21 : Part des élèves répartis entre les deux sous-types de classes spécialisées du canton de Vaud, en CSEO — ou en CSES —, selon les degrés, en comparaison avec les répartitions suisses —



En comparaison avec la Suisse (voir Figure 21), il est observé que le taux de séparation en CSEO du canton de Vaud en début de scolarité est bien inférieur (0,3 % en 3H contre 1,6 % au niveau Suisse). Cependant, ce timide démarrage vaudois est vite contrebalancé par une augmentation constante pour atteindre son taux le plus élevé à 2,8 % en 9H. Dès ce degré, le taux de séparation en CSEO dans le canton de Vaud recommence à baisser, alors que le même taux augmente légèrement au niveau national. Concernant les classes spécialisées en école spécialisée, on peut remarquer que le canton de Vaud sépare à un taux moindre que la Suisse en début de scolarité : 1,7 % contre 3,0 % au niveau national en 3H. Après un croisement en 4H, les courbes des taux de séparation en CSES pour la Suisse et pour le canton de Vaud suivent une évolution similaire (hausse constante), le canton de Vaud montrant néanmoins une augmentation plus importante. Le taux de séparation en CSES pour le canton

de Vaud atteint son paroxysme en 8H, avec 4,5 %, puis redescend en début de secondaire I pour remonter en 11H. Cette dernière hausse est similaire à celle observée à l'échelle nationale, bien qu'elle s'exprime dans une moindre mesure. En effet, alors que le canton de Vaud présente un taux de séparation en CSES de 4,3 % en 11H, le taux national de séparation en CSES est plus élevé dans ce dernier degré d'école obligatoire, à savoir 4,8 %.

Ce graphique comparatif (voir Figure 21) montre que l'agrégation des 26 systèmes scolaires suisses doit cacher une multitude d'états différents. Afin de nourrir les réflexions analytiques ultérieures, une comparaison à d'autres fonctionnements cantonaux a donc été jugée pertinente. Les cantons choisis pour cette digression sont les suivants : Argovie, Neuchâtel et Fribourg. Ces trois cantons ont en effet déjà été mis sous la loupe d'anciens travaux menés à l'Université de Fribourg et observés sous un angle similaire à celui utilisé pour cette recherche (Lüthi, 2014 ; Taminelli, 2007 ; Vonlanten, 2011). Il apparaît par conséquent intéressant de reprendre ces mêmes cantons.

Les cantons de Fribourg et de Neuchâtel semblent *a priori* montrer un comportement similaire au canton de Vaud (nous pouvons le constater ci-dessous grâce aux Tableaux 13 et 14 et aux Figures 22 et 23 s'y rapportant). Néanmoins, quelques spécialités cantonales peuvent être relevées.

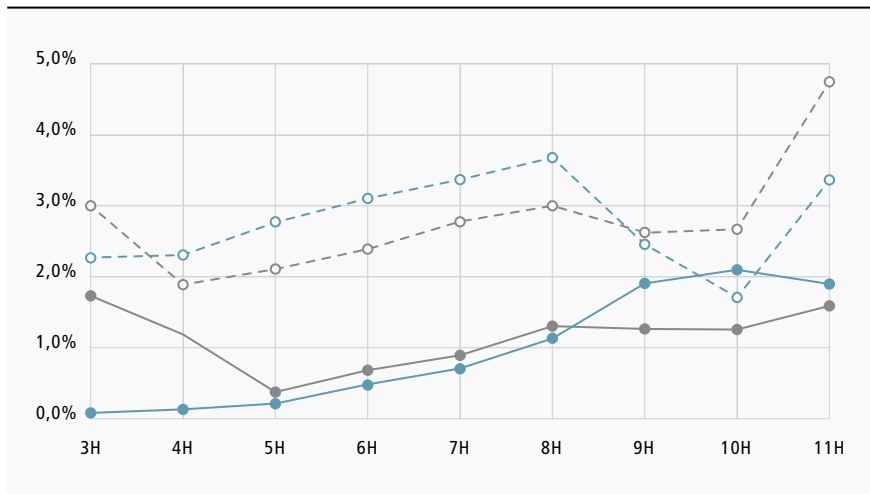
Tableau 13 : Répartition des élèves de 3H à 11H, pour les années scolaires 2011 à 2018<sup>8</sup>, entre les COEO, les CSEO et les CSES selon les degrés à l'échelle du canton de Fribourg

NOMBRE D'ÉLÈVES	3H	4H	5H	6H	7H	8H	9H	10H	11H	Total
Classe ordinaire en école ordinaire	27 760	28 191	27 463	27 424	27 303	26 985	27 925	28 324	29 867	251 242
Classe spécialisée en école ordinaire	12	27	73	122	203	302	550	598	592	2 479
Classe spécialisée en école spécialisée	639	685	800	881	937	1 028	675	501	1 034	7 180
<b>Total</b>	<b>28 411</b>	<b>28 903</b>	<b>28 336</b>	<b>28 427</b>	<b>28 443</b>	<b>28 315</b>	<b>29 150</b>	<b>29 423</b>	<b>31 493</b>	<b>260 901</b>

PART D'ÉLÈVES	3H	4H	5H	6H	7H	8H	9H	10H	11H	Total
Classe ordinaire en école ordinaire	97,7 %	97,5 %	96,9 %	96,5 %	96,0 %	95,3 %	95,8 %	96,3 %	94,8 %	96,3 %
Classe spécialisée en école ordinaire	0,0 %	0,1 %	0,3 %	0,4 %	0,7 %	1,1 %	1,9 %	2,0 %	1,9 %	1,0 %
Classe spécialisée en école spécialisée	2,2 %	2,4 %	2,8 %	3,1 %	3,3 %	3,6 %	2,3 %	1,7 %	3,3 %	2,8 %
<b>Total</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>

Il apparaît dans le Tableau 13 que Fribourg a un taux de séparation en CSEO nul en 3H. En cela il ne diffère pas fondamentalement du canton de Vaud. À ce stade de leur scolarité, les élèves fribourgeois ne sont clairement séparés qu'en CSES, à une hauteur comparable à celle du canton de Vaud (2,2 % contre 1,7 %). Le taux de séparation en CSEO augmente graduellement au fil des degrés, pour atteindre son maximum en secondaire I, avec des valeurs proches de 2 %. Le taux de séparation en CSES augmente de manière similaire, en commençant cependant à un niveau plus élevé (2,2 % en 3H), pour atteindre un maximum en 8H à 3,6 %. Depuis là, le taux de séparation en CSES chute drastiquement jusqu'à atteindre son point le plus bas en 10H (1,7 %), puis remonte en flèche en 11H, pour atteindre 3,3 % dans ce dernier degré d'école obligatoire. Ces éléments sont également visibles dans le graphique de la Figure 22.

Figure 22 : Part des élèves répartis entre les deux sous-types de classes spécialisées du canton de Fribourg, CSEO — et CSES - - -, selon les degrés, en comparaison avec les répartitions suisses — - - -



<sup>8</sup> Les données représentées couvrent la période 2011 à 2018 en lien avec le parti pris de conserver l'univers complet. La distinction entre les deux catégories « classe spécialisée en école ordinaire » et « classe spécialisée en école spécialisée » est faite depuis 2014 uniquement. Ceci implique donc un biais dans la distribution statistique entre ces deux classes au profit de la dernière catégorie. En d'autres termes, ceci a pour effet de maximiser le nombre d'élèves en classe spécialisée en école spécialisée au détriment du nombre en classe spécialisée en école ordinaire. Ceci se manifeste par un renforcement artificiel de l'écart entre les deux catégories sans pour autant altérer les évolutions observées entre les degrés qui sont au centre du propos soutenu par ce tableau et le graphique associé.

Grâce à cette dernière Figure (22), on remarque effectivement que le canton de Fribourg présente des profils de séparation en CSES et CSEO oscillant de manière tout à fait comparable à ceux du canton de Vaud (voir Figure 21). Le taux moyen de séparation des 3H à 11H pour le canton de Fribourg est néanmoins de seulement 3,8 % sur les cinq dernières années (taux le plus élevé en 11H avec 5,2 %, taux le plus bas en 3H avec 2,2 %), alors que celui de Vaud s'élève à 4,9 %.

Regardons maintenant les taux de séparation du canton de Neuchâtel, grâce au Tableau 14 et à la Figure 23 s'y rapportant.

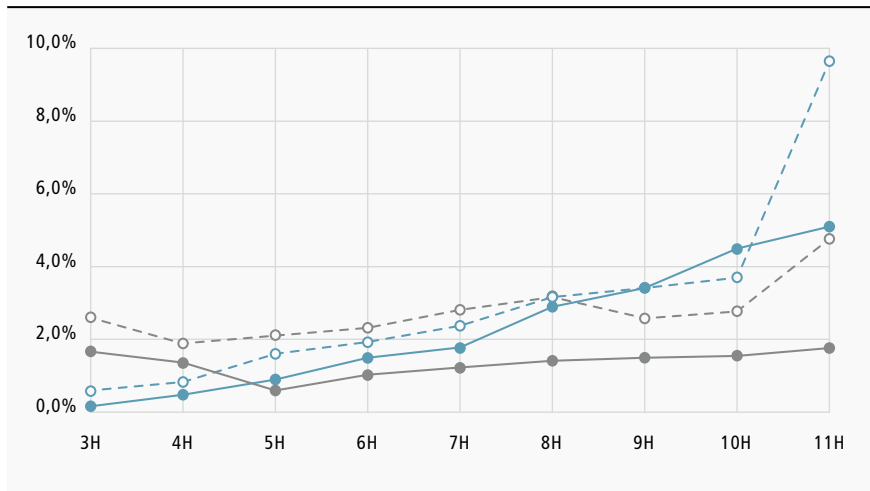
*Tableau 14 : Répartition des élèves de 3H à 11H, pour les années scolaires 2011 à 2018<sup>9</sup>, entre les COEO, les CSEO et les CSES selon les degrés à l'échelle du canton de Neuchâtel*

NOMBRE D'ÉLÈVES	3H	4H	5H	6H	7H	8H	9H	10H	11H	Total
Classe ordinaire en école ordinaire	14643	14776	14450	14483	14584	14873	14945	14647	14593	160486
Classe spécialisée en école ordinaire	28	64	113	198	260	420	511	681	843	3236
Classe spécialisée en école spécialisée	111	131	203	275	365	467	512	601	1672	4623
<b>Total</b>	<b>14782</b>	<b>14971</b>	<b>14766</b>	<b>14956</b>	<b>15209</b>	<b>15760</b>	<b>15968</b>	<b>15929</b>	<b>17108</b>	<b>168345</b>

PART D'ÉLÈVES	3H	4H	5H	6H	7H	8H	9H	10H	11H	Total
Classe ordinaire en école ordinaire	99,1 %	98,7 %	97,9 %	96,8 %	95,9 %	94,4 %	93,6 %	92,0 %	85,3 %	95,3 %
Classe spécialisée en école ordinaire	0,2 %	0,4 %	0,8 %	1,3 %	1,7 %	2,7 %	3,2 %	4,3 %	4,9 %	1,9 %
Classe spécialisée en école spécialisée	0,8 %	0,9 %	1,4 %	1,8 %	2,4 %	3,0 %	3,2 %	3,8 %	9,8 %	2,7 %
<b>Total</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>

<sup>9</sup> Les données représentées couvrent la période 2011 à 2018 en lien avec le parti pris de conserver l'univers complet. La distinction entre les deux catégories « classe spécialisée en école ordinaire » et « classe spécialisée en école spécialisée » est faite depuis 2014 uniquement. Ceci implique donc un biais dans la distribution statistique entre ces deux classes au profit de la dernière catégorie. En d'autres termes, ceci a pour effet de maximiser le nombre d'élèves en classe spécialisée en école spécialisée au détriment du nombre en classe spécialisée en école ordinaire. Ceci se manifeste par un renforcement artificiel de l'écart entre les deux catégories sans pour autant altérer les évolutions observées entre les degrés qui sont au centre du propos soutenu par ce tableau et le graphique associé.

Figure 23 : Part des élèves du canton de Neuchâtel répartis entre les deux sous-types de classes spécialisées, CSEO — ou CSES - - -, selon les degrés, en comparaison avec les répartitions suisses — - - -



Le Tableau 14 concernant le canton de Neuchâtel indique que le taux de séparation en CSEO augmente de manière encore plus rapide que dans le canton de Vaud. Alors que les deux cantons montrent un taux similaire de la 3H (0,3 % pour le canton de Vaud contre 0,2 % pour Neuchâtel) à la 7H (1,9 % pour le canton de Vaud contre 1,7 % pour le canton de Neuchâtel), les taux de séparation en CSEO du canton de Neuchâtel prennent une ascension plus rapide que Vaud en secondaire I, pour terminer à 4,9 % contre 2,2 % pour Vaud. Si l'on s'attache à la 11H uniquement, les chiffres neuchâtelois explosent littéralement en CSES. Alors que 99,1 % des élèves étaient en COEO en 3H, ils ne sont plus que 85,3 % en 11H. Parmi les 14,7 % d'élèves séparés en 11H dans le canton de Neuchâtel, 9,8 % le sont en CSES. Une explication possible à ce phénomène pourrait être liée à l'orientation professionnelle de jeunes gens en difficulté scolaire. Peut-être que les structures de formation professionnelle adaptée sont plus accessibles lorsqu'un jeune a fréquenté une école spécialisée au préalable ? Ou alors les enseignants spécialisés des écoles spécialisées fournissent un soutien plus conséquent à l'entrée en formation spécialisée ?

L'échelle du graphique (voir Figure 23) a dû être augmentée afin de permettre de placer le taux de séparation en 11H de 9,8 %. Il en devient malheureusement moins lisible. Cependant, en s'appuyant sur les chiffres du Tableau 14, on peut constater que hormis cette augmentation finale, le canton de Neuchâtel présente un profil de séparation en progression linéaire,

tant en CSES qu'en CSEO. Un fait notoire est que, à l'instar du canton de Fribourg, le taux de séparation en CSES passe au-dessous de celui en CSEO en 10H, du moins temporairement. Aucune explication ne peut toutefois être associée à cette observation. Le taux de séparation moyen du canton de Neuchâtel est de 4,6 % tous degrés confondus, soit au-dessous de celui du canton de Vaud (4,9 %), et ceci malgré ce pic de séparation en CSES observé en 11H et constituant le taux le plus élevé observé (9,8 %). Le taux le plus bas observé l'est en 3H avec 1 %. Le canton de Neuchâtel s'affiche, parmi les cantons analysés, comme ayant le « système des extrêmes ». Avec les taux de séparation les plus faibles et les plus forts observés. Les cantons de Fribourg et de Neuchâtel présentent donc la même particularité d'avoir leur taux de séparation le plus bas en 3H et le plus haut en 11H.

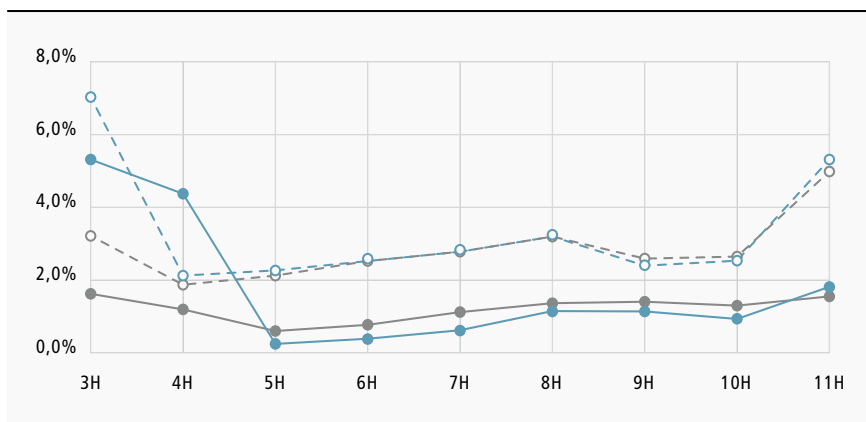
Le canton d'Argovie présente un profil très différent des cantons romands observés jusqu'à présent : le taux de séparation en classes spécialisées commence de manière très importante en 3H pour les CSES (7,0 %), et pour les CSEO (4,9 %), puis redescend en flèche pour rester proche de 2 %. Il est possible d'observer cela dans le Tableau 15 ainsi que grâce à la Figure 24 s'y rapportant. Cette différence permet en partie d'expliquer le profil observé à l'échelle nationale.

*Tableau 15 : Répartition des élèves de 3H à 11H, pour les années scolaires 2011 à 2018<sup>10</sup>, entre les COEO, les CSEO et les CSES selon les degrés à l'échelle du canton d'Argovie*

NOMBRE D'ÉLÈVES	3H	4H	5H	6H	7H	8H	9H	10H	11H	Total
Classe ordinaire en école ordinaire	47 606	52 034	51 442	50 620	50 085	50 823	52 683	53 974	51 690	460 957
Classe spécialisée en école ordinaire	2 672	2 269	206	294	359	583	583	543	907	8 416
Classe spécialisée en école spécialisée	3 790	1 148	1 128	1 187	1 308	1 580	1 273	1 405	2 735	15 554
<b>Total</b>	<b>54 068</b>	<b>55 451</b>	<b>52 776</b>	<b>52 101</b>	<b>51 752</b>	<b>52 986</b>	<b>54 539</b>	<b>55 922</b>	<b>55 332</b>	<b>484 927</b>

PART D'ÉLÈVES	3H	4H	5H	6H	7H	8H	9H	10H	11H	Total
Classe ordinaire en école ordinaire	88,0%	93,8%	97,5%	97,2%	96,8%	95,9%	96,6%	96,5%	93,4%	95,1%
Classe spécialisée en école ordinaire	4,9%	4,1%	0,4%	0,6%	0,7%	1,1%	1,1%	1,0%	1,6%	1,7%
Classe spécialisée en école spécialisée	7,0%	2,1%	2,1%	2,3%	2,5%	3,0%	2,3%	2,5%	4,9%	3,2%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Figure 24 : Part des élèves dans le canton d'Argovie répartis entre les deux sous-types de classes spécialisées, CSEO — et CSES - - -, selon les degrés, en comparaison avec les répartitions suisses — - - -



L'école argovienne semble donc séparer massivement (le taux de séparation atteint 11,9 % en 3H) et de manière précoce, puis tend à réintégrer ses élèves séparés en COEO. On note que, comme c'est également le cas dans les autres cantons ainsi qu'au niveau suisse, on continue de séparer plus en CSES qu'en CSEO. Il est flagrant dans la Figure 24 qu'à partir de la 4H pour les CSES et de la 5H pour les CSEO, les profils de séparation suisses et argoviens se confondent. À noter finalement que le taux de séparation moyen pour le canton d'Argovie est de 4,9 %, et donc égal à celui du canton de Vaud. Son maximum est de 11,9 % (7 % + 4,9 %) en 3H (Vaud a un taux maximum de 6,9 % en 8H) et son minimum est de 2,5 % (2,1 % + 0,4 %) en 5H (Vaud a un taux minimum de 2,0 % en 3H).

Nous<sup>10</sup> pouvons donc constater que les valeurs suisses cachent une forte diversité de cas, tant au niveau des évolutions des taux de séparation qu'au niveau de la répartition de cette séparation entre les différents degrés. Une

<sup>10</sup> Les données représentées couvrent la période 2011 à 2018 en lien avec le parti pris de conserver l'univers complet. Or la distinction entre les deux catégories « classe spécialisée en école ordinaire » et « classe spécialisée en école spécialisée » est faite depuis 2014 uniquement. Ceci implique donc un biais dans la distribution statistique entre ces deux classes au profit de la dernière catégorie. En d'autres termes, ceci a pour effet de maximiser le nombre d'élèves en classe spécialisée en école spécialisée au détriment du nombre en classe spécialisée en école ordinaire. Ceci se manifeste par un renforcement artificiel de l'écart entre les deux catégories sans pour autant altérer les évolutions observées entre les degrés qui sont au centre du propos soutenu par ce tableau et le graphique associé.

grande liberté de pratiques semble donc être laissée quant à la séparation des élèves, notamment entre les degrés. L'AICPS, dont font partie les trois cantons romands cités, paraît avoir un effet sur la forme générale que prend le recours aux mesures séparatives. Ceci est formulé tenant compte de la similarité des formes des cantons romands vis-à-vis de celle, très différente, du canton d'Argovie, qui ne fait pas partie dudit Concordat. Toutefois, le Concordat sur la pédagogie spécialisée semble n'avoir aucun effet sur l'amplitude du taux de séparation, celui-ci pouvant varier de manière drastique entre les cantons qui y adhèrent, en marge de la baisse initiale précédemment citée.

### *Analyse des passages à l'échelle nationale*

Un rappel de ce qui est entendu dans le terme « passage » peut s'avérer précieux à ce stade. Il s'agit d'un moment charnière, d'une transition entre deux états précédemment analysés. On peut y observer si la transition normalement attendue s'opère ou non. Les successions d'états peuvent être de différentes sortes. On peut s'attacher à analyser les successions d'un point de vue des types d'enseignement, et c'est par ce point que les analyses commencent, et donc les potentiels effets sur la forme des parcours. Il est rappelé que les parcours font l'objet d'une analyse dès le chapitre 4.2. On peut également observer comment les degrés se succèdent. Cela constitue la deuxième partie de ce chapitre et la base des observations des effets sur la durée des parcours. À noter également que, comme pour le chapitre précédent, des éléments analytiques suivront les descriptions des observations, afin de permettre une lecture plus fluide.

Le nombre d'élèves de Suisse sortis d'un type de classe en 2017 pour fréquenter le même ou un autre type de classe en 2018 est présenté ci-dessous. Le lecteur est invité à se référer au chapitre 4.1 pour une explication quant à la lecture des tableaux qui vont suivre.

*Tableau 16 : Passages observés d'un type de classe à l'autre, pour les effectifs d'élèves de Suisse de la 3H à la 11H de 2017 à 2018*

Nombre d'élèves (3H-11H), de 2017	vers 2018			Total
	COEO	CSEO	CSES	
Classe ordinaire en école ordinaire COEO	716 835	4 114	1 871	722 820
Classe spécialisée en école ordinaire CSEO	4 305	6 960	247	11 512
Classe spécialisée en école spécialisée CSES	812	187	12 336	13 335
<b>Total</b>	<b>721 952</b>	<b>11 261</b>	<b>14 454</b>	<b>747 667</b>



Tableau 17 : Passage d'un type de classe à l'autre de 2017 à 2018 pour les élèves de Suisse de la 3H à la 11H – parts selon les types de classes 2017 dans la perspective du point de départ et de la répartition des élèves entre les différents types à l'arrivée



vers 2018				
Part au sein des types 2017	COEO	CSEO	CSES	Total
Classe ordinaire en école ordinaire COEO	99,17 %	0,57 %	0,26 %	100 %
Classe spécialisée en école ordinaire CSEO	37,40 %	60,46 %	2,15 %	100 %
Classe spécialisée en école spécialisée CSES	6,09 %	1,40 %	92,51 %	100 %
Au global	96,56 %	1,51 %	1,93 %	100 %

Tableau 18 : Passage d'un type de classe à l'autre de 2017 à 2018 pour la Suisse – parts selon les types de classe 2018 dans la perspective du point d'arrivée et de la répartition des élèves entre les différents types au départ



vers 2018				
Part au sein des types 2018, de 2017	COEO	CSEO	CSES	Total
Classe ordinaire en école ordinaire COEO	99,29 %	36,53 %	12,94 %	96,68 %
Classe spécialisée en école ordinaire CSEO	0,60 %	61,81 %	1,71 %	1,54 %
Classe spécialisée en école spécialisée CSES	0,11 %	1,66 %	85,35 %	1,78 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %

Le Tableau 16 indique que 722 820 élèves étaient en COEO l'année scolaire 2017 sur un total national de 747 667. Lors du passage à l'année scolaire suivante 2018, 716 835 élèves sont restés en COEO, ce qui représente 99,17 % de tous les élèves concernés par la présente analyse. Dans le même temps, 4 114 élèves (0,57 %) ont été orientés en CSEO, alors que 1 871 élèves (0,26 %) ont quitté l'école ordinaire pour une CSES. En observant désormais ces mouvements sous l'angle des arrivées (voir Tableau 18), on remarque que les élèves passés de COEO en CSEO au début de l'année scolaire 2018 représentent en fait plus du tiers (36,53 %) de l'effectif de ce sous-type de classe pour cette année-là. De fait, ce qui pourrait être interprété comme un passage négligeable (0,57 %) s'avère en réalité constituer un transfert important (36,53 % d'élèves). Les élèves quittant l'école ordinaire pour rejoindre une école spécialisée correspondent pour leur part à 12,94 % des effectifs de CSES en 2018.

Sous l'angle des départs (voir Tableau 18), on observe que seuls 60,46 % (soit 6 960 élèves sur les 11 512) des élèves enclassés en CSEO pour l'année scolaire 2017 sont maintenus dans ce sous-type de classe l'année scolaire suivante.

On peut donc dire que ce groupe est nettement plus labile que celui des élèves en COEO mentionné ci-dessus (99,17 %). La part restante (39,55 %) est en grande majorité redirigée vers les COEO (37,40 %) et dans une bien moindre mesure vers les CSES (2,15 %). Ceci met en évidence une forte mobilité des élèves entre les types COEO et CSEO. Notons que la valeur de 37,40 % (de CSEO vers COEO, voir Tableau 17,) correspond à la valeur observée pour le mouvement inverse comme mentionné précédemment (36,53 %, voir Tableau 18). On peut donc parler ici d'un chassé-croisé d'ampleur comparable : 4 305 élèves passant de CSEO vers COEO et 4 114 élèves sortant simultanément de COEO pour rejoindre une CSEO.

Dans le cas des écoles spécialisées, on observe que 12 336 élèves sur les 13 335 enclassés en CSES durant l'année scolaire 2017 restent en CSES, soit 92,51 %. On peut donc dire que, tout comme dans le cas des élèves fréquentant une classe ordinaire, le nombre d'élèves qui continue à fréquenter une école spécialisée reste stable au passage d'une année scolaire à l'autre. Notons également que 6,09 % des élèves d'écoles spécialisées retournent en enseignement ordinaire (812 élèves). Cette valeur, si on la met en exergue avec les 12,94 % d'élèves des classes ordinaires (1 871 élèves) qui sont passés en école spécialisée, montre un gros déséquilibre entre le nombre d'élèves qui quitte une école spécialisée à destination d'une classe ordinaire et le mouvement inverse. Ce dernier correspond à plus du double du premier.

Finalement, 1,40 % des élèves en école spécialisée pendant l'année scolaire 2017 sont transférés vers une classe spécialisée en école ordinaire, soit 187 élèves seulement. Le mouvement correspondant, mais de direction inverse (à savoir d'une classe spécialisée en école ordinaire vers une école spécialisée) touche 1,71 % des élèves enclassés en CSES en 2018 – 19 (soit 247 élèves). On peut à nouveau parler d'un chassé-croisé d'ampleur comparable entre les deux directions.

Voici une synthèse des éléments à retenir de cette analyse des passages entre types d'enseignement au niveau national :

- La relation de passage entre CSES et CSEO, et inversement, est caractérisée par une très faible mobilité et une bonne symétrie des mouvements ;
- La relation de passage entre COEO et CSES, et inversement, est caractérisée par une mobilité moyenne et largement asymétrique ;
- La relation de passage entre COEO et CSEO, et inversement, se caractérise par une forte mobilité et une bonne symétrie des mouvements ;

- les effectifs qui continuent en COEO et en CSES sont très stables ;
- une plus forte volatilité de ceux qui continuent en CSEO est observée ;
- la volatilité particulière relevée pour les CSEO donne lieu à une mobilité de grande ampleur des élèves entre CSEO et COEO ;
- les passages entre les CSEO et les CSES ne concernent que 434 élèves (187 et 247), soit seulement 0,6 ‰ de tous les élèves. On peut donc dire qu'il n'y a que peu de perméabilité entre ces deux types de classes ;
- on peut considérer que les transferts entre les COEO et les CSEO (4 114 élèves contre 4 305) ainsi que les transferts entre CSES et CSEO (247 élèves contre 187) sont symétriques ;
- au contraire de ceux entre les COEO et les CSES (812 élèves contre 1 871, soit plus du double).

La suite de l'analyse porte sur les mesures de sélection qui touchent la durée des parcours, observables entre les années scolaires, au niveau national. Même si le Tableau 19 montre des totaux contenant tous les élèves pris en compte dans les données, le regard du lecteur peut se limiter aux élèves des classes ordinaires. En effet, l'appartenance à un degré spécifique n'a que peu de poids dans le cadre des classes spécialisées. Les données sont néanmoins codées et comptabilisées pour les sous-types spécialisés selon des degrés fictifs, ceci afin de pouvoir retracer les allées et venues potentielles entre un enseignement spécialisé et un enseignement ordinaire qui seraient doublées d'une mesure sélective ayant un effet sur la durée des parcours. En lisant le Tableau 19, on constate que 97,62 % des élèves de 3H à 11H de l'ordinaire présentent une transition régulière par leur promotion au degré suivant. Dans le même temps, 2,22 % des élèves sont concernés par un redoublement. Finalement, 0,14 % sont promus à un degré supérieur, alors que 0,02 % vivent une relégation à un degré inférieur. Si la transition régulière constitue le passage majoritaire et de loin (97,62 %), il doit être relevé qu'au sein des passages dits irréguliers (2,38 %) le redoublement représente la mesure la plus fréquente (2,22 %).

Tableau 19 : Mesures de sélection ayant un effet sur la durée des parcours lors des passages d'une année scolaire (2017) à l'autre (2018) à l'échelle de la Suisse pour les élèves de 3H à 11H

Nombre d'élèves	relégation degré inférieur	redoublement même degré	promotion degré suivant	promotion degré supérieur	Total
Classe ordinaire en école ordinaire	113	16053	704773	1 001	721 940
<b>Total</b>	<b>147</b>	<b>18 044</b>	<b>726 711</b>	<b>2671</b>	<b>747 573</b>

Part des passages par type d'enseignement	relégation degré inférieur	redoublement même degré	promotion degré suivant	promotion degré supérieur	Total
Classe ordinaire en école ordinaire	0,02 %	2,22 %	97,62 %	0,14 %	100 %
<b>Total</b>	<b>0,02 %</b>	<b>2,41 %</b>	<b>97,21 %</b>	<b>0,36 %</b>	<b>100 %</b>

Tableau 20 : Mesures de sélection ayant un effet sur la durée des parcours lors des passages d'une année scolaire (2017) à l'autre (2018) à l'échelle de la Suisse pour les élèves de 3H à 11H, par degré

Part des passages élèves par degré	relégation degré inférieur	redoublement même degré	promotion degré suivant	promotion degré supérieur	Total
3	0,03 %	2,43 %	97,45 %	0,09 %	100 %
4	0,01 %	3,94 %	95,89 %	0,16 %	100 %
5	0,01 %	1,07 %	98,39 %	0,53 %	100 %
6	0,01 %	1,00 %	98,55 %	0,43 %	100 %
7	0,02 %	0,89 %	98,72 %	0,36 %	100 %
8	0,04 %	1,62 %	97,95 %	0,38 %	100 %
9	0,02 %	2,56 %	97,01 %	0,41 %	100 %
10	0,02 %	1,92 %	97,46 %	0,60 %	100 %
11	0,00 %	6,22 %	93,51 %	0,27 %	100 %
<b>Moyenne tous degrés confondus</b>	<b>0,02 %</b>	<b>2,41 %</b>	<b>97,21 %</b>	<b>0,36 %</b>	<b>100 %</b>

Note : Les couleurs appliquées aux cellules du tableau mettent en évidence la position de la valeur par rapport à la moyenne tous degrés confondus. La couleur beige dénote une correspondance à la moyenne. Plus celle-ci tend vers le rouge foncé, plus la mesure est prégnante. À l'inverse, plus celle-ci tend vers le bleu foncé, moins la mesure est prégnante. La promotion au degré suivant présente un principe d'application des couleurs inversé afin d'observer la cohérence visuelle vis-à-vis des effets des mesures.

L'analyse des passages selon les degrés (voir Tableau 20) met en évidence plusieurs différences marquées. La promotion au degré suivant paraît plus soutenue pour les degrés de la 5H à la 7H (supérieure à 98 %). Elle est particulièrement basse en 11H (93,51 %), ce qui semble lié au redoublement, qui y est très marqué (6,22 %). Le redoublement, dont l'importance en fin de parcours a été relevée précédemment, s'avère également très soutenu en fin de premier cycle (3,94 % en 4H), puis en début de troisième cycle (2,56 % en 9H). En fin de deuxième cycle, une légère hausse est observée (1,62 % en 8H). Dès lors, la trame des cycles apparaît, à travers la lecture du redoublement, bien que le changement du deuxième au troisième cycle s'avère peu marqué. Dans le cas des deux autres types de mesures, à savoir la relégation et la promotion à un degré supérieur, aucune trame n'est mise en évidence.

En résumé, l'analyse des passages au niveau national ne révèle que peu de structure, notamment au niveau des cycles, ce qui laisse supposer, à nouveau, qu'une grande diversité de modèles cohabitent entre les cantons.

### *Analyse des passages à l'échelle cantonale*

Après avoir observé les passages à l'échelle nationale, ce sont ceux du canton de Vaud qui sont analysés maintenant, dans un premier temps sous l'angle des changements de type de classe qui correspondent aux mesures ayant un effet sur la forme des parcours. Les Tableaux 21, 22 et 23 mettent en évidence le nombre d'élèves sortis d'un type de classe en 2017 pour fréquenter un autre type de classe en 2018. Le lecteur est invité à se référer au point 4.1 pour une explication quant à la lecture des tableaux qui vont suivre.

*Tableau 21 : Mesures de sélection ayant un effet sur la durée des parcours lors des passages d'une année scolaire (2017) à l'autre (2018) à l'échelle du canton de Vaud pour les élèves de 3H à 11H*

vers 2018				
Nombre d'élèves (3H-11H), de 2017	COEO	CSEO	CSES	Total
Classe ordinaire en école ordinaire COEO	71 240	389	228	71 857
Classe spécialisée en école ordinaire CSEO	424	922	41	1 387
Classe spécialisée en école spécialisée CSES	71	34	1 311	1 416
<b>Total</b>	<b>71 735</b>	<b>1 345</b>	<b>1 580</b>	<b>74 660</b>

Tableau 22 : Passage d'un type de classe à l'autre de 2017 à 2018 pour les élèves du canton de Vaud de la 3H à la 11H – parts selon les types de classes 2017 dans la perspective du point de départ et de la répartition des élèves entre les différents types à l'arrivée



vers 2018				
Part au sein des types 2017	COEO	CSEO	CSES	Total
Classe ordinaire en école ordinaire COEO	99,14 %	0,54 %	0,32 %	100 %
Classe spécialisée en école ordinaire CSEO	30,57 %	66,47 %	2,96 %	100 %
Classe spécialisée en école spécialisée CSES	5,01 %	2,40 %	92,58 %	100 %
<b>Total</b>	<b>96,08 %</b>	<b>1,80 %</b>	<b>2,12 %</b>	<b>100 %</b>

Tableau 23 : Passage d'un type de classe à l'autre de 2017 à 2018 pour le canton de Vaud – parts selon les types de classe 2018 dans la perspective du point d'arrivée et de la répartition des élèves entre les différents types au départ



vers 2018				
Part au sein des types 2018, de 2017	COEO	CSEO	CSES	Total
Classe ordinaire en école ordinaire COEO	99,31 %	28,92 %	14,43 %	<b>96,25 %</b>
Classe spécialisée en école ordinaire CSEO	0,59 %	68,55 %	2,59 %	<b>1,86 %</b>
Classe spécialisée en école spécialisée CSES	0,10 %	2,53 %	82,97 %	<b>1,90 %</b>
<b>Total</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>

La lecture des résultats (voir Tableaux 21 et 22) met en évidence que, durant l'année scolaire 2017, 71 857 élèves fréquentaient une classe ordinaire. La grande majorité de ceux-ci (71 240 élèves, soit 99,14 % de l'effectif 2017) reste en classe ordinaire. 0,54 % passent dans une classe spécialisée en école ordinaire l'année scolaire suivante alors que 0,32 % rejoignent une école spécialisée. Ces faibles chiffres sont trompeurs, car ils impliquent quand même 389 respectivement 228 élèves. Ceci est dû au nombre très important d'élèves en enseignement ordinaire en 2017. Si l'on regarde maintenant ces mêmes mouvements sous l'angle des arrivées (voir Tableau 23), on remarque que les élèves passés de classe ordinaire en classe spécialisée en école ordinaire représentent finalement près du tiers (28,92 %) de tous les élèves en classés dans ce sous-type de classe en 2018. Cette valeur est toutefois inférieure à la valeur nationale qui, pour rappel, dépasse les 36 %. De la même manière, les élèves passés de classe ordinaire en école spécialisée correspondent à près de 15 % (14,43 %) des effectifs en école spécialisée en 2018. Dans le cas présent, la valeur vaudoise dépasse légèrement la valeur nationale (12,94 %).

Dans le cas des élèves en classe spécialisée en école ordinaire pour l'année scolaire 2017 (1 387), on observe que seuls 66,47 % (soit 922 élèves) sont maintenus dans ce sous-type de classe. Ceci met en évidence une plus forte volatilité de ce groupe que le groupe des élèves en classe ordinaire mentionné ci-dessus (99,14 %). Le tiers restant est avant tout redirigé vers les classes ordinaires en école ordinaire (30,57 %) et finalement vers les classes spécialisées en école spécialisée (2,96 %). Il est intéressant à ce stade de relever que la valeur de 30,57 % (de CSEO vers COEO, voir Tableau 22) correspond à la valeur observée pour le mouvement inverse comme mentionné précédemment (28,92 %). On peut dès lors parler d'un chassé-croisé d'ampleur comparable impliquant 424 élèves (de CSEO vers COEO) et 389 élèves (de COEO vers CSEO). En cela, la trame des passages entre types d'enseignement à l'échelle cantonale correspond à celle nationale précédemment analysée.

Dans le cas des élèves en école spécialisée (1416 élèves) durant l'année scolaire 2017, 92,58 %, soit 1 311 élèves conservent leur type de classe. Ceci peut être considéré comme stable, à l'image des élèves fréquentant une classe ordinaire. Par ailleurs, 5,01 % des élèves en question retrouvent l'enseignement en classe ordinaire (71 élèves). Cette valeur doit être lue en regard des 14,43 % d'élèves des classes ordinaires (228 élèves) qui sont passés en école spécialisée. On remarque donc un déséquilibre de l'ordre de trois fois entre le nombre d'élèves qui quittent le spécialisé à destination des classes ordinaires et le mouvement inverse. Ce déséquilibre est plus marqué à l'échelle cantonale qu'au niveau national.

Finalement, 2,40 % des élèves en école spécialisée pendant l'année scolaire 2017 sont transférés vers une classe spécialisée en école ordinaire, soit 34 élèves. Le mouvement correspondant, mais de direction inverse (à savoir d'une classe spécialisée en école ordinaire vers une école spécialisée) touche 2,59 % des élèves en classés en CSES en 2018, soit 41 élèves. On peut à nouveau parler d'un chassé-croisé d'ampleur comparable entre les deux directions, à l'image de ce qui est observé au niveau national.

En résumé, les passages d'une année à l'autre sont caractérisés par, premièrement, une très forte immobilité des effectifs en classe ordinaire COEO et en école spécialisée CSES et deuxièmement, une forte mobilité entre les classes spécialisées en école ordinaire CSEO et les classes ordinaires COEO. Ceci correspond au schéma observé à l'échelle nationale. Si les transferts entre les classes ordinaires et les classes spécialisées en école ordinaire (389 et 424 élèves), tout comme ceux entre l'école spécialisée et les classes spécialisées en école ordinaire (41 contre 34 élèves), peuvent être considérés

symétriques, car plus ou moins équilibrés, il n'en va pas de même des échanges entre les classes ordinaires et l'école spécialisée (pour rappel : 71 élèves et 228 élèves), comme relevé précédemment.

Les flux entre les classes spécialisées en école ordinaire et les classes spécialisées en école spécialisée sont très faibles. Ils ne concernent en effet que 75 élèves (34 et 41), soit 1 % de tous les élèves. On observe donc peu de perméabilité entre ces deux types de classes. En résumé, trois cas de figure sont relevés :

- une force importante des transferts entre classes ordinaires et spécialisées en école ordinaire caractérisée par des passages équilibrés dans les deux sens ;
- une force plus faible de transfert entre les deux types de classes spécialisées également caractérisée par des passages équilibrés dans les deux sens ;
- une force moyenne des transferts entre classes ordinaires et classes spécialisées en école spécialisée caractérisés, en revanche, par des passages asymétriques.

Pour la suite, l'analyse porte sur les mesures de sélection à l'œuvre entre les années scolaires, pour le canton de Vaud. La lecture des résultats pourrait se limiter aux élèves des classes ordinaires, étant donné que l'appartenance à un degré spécifique n'a que peu de poids dans le cadre des classes spécialisées. En lisant le Tableau 24, 69 130 élèves – soit une large majorité – suivent une promotion normale au degré suivant. Ce n'est néanmoins pas moins de 2605 élèves qui font l'objet d'une ou de plusieurs mesure(s) de sélection lors du passage de l'année scolaire 2017 à la suivante. De plus, on relève que 3,41 % d'entre eux, et soit 2 446 sont concernés par un redoublement. Cette mesure constitue de fait l'événement majoritaire observé, les autres mesures étant marginales. De manière synthétique, on constate que 96,37 % des élèves de 3H à 11H de l'ordinaire présentent une transition régulière par leur promotion au degré suivant. Ceci est un peu inférieur à la moyenne nationale de 97,62 %. Dès lors, on constate que, dans le cas du canton de Vaud, les passages irréguliers sont plus nombreux (3,63 %). De manière analogue à ce qui est observé à l'échelle nationale, le redoublement concerne la grande majorité des passages irréguliers (3,41 %). De plus, 0,18 % sont promus à un degré supérieur, alors que 0,04 % vivent une relégation à un degré inférieur. Dans les deux cas ces valeurs sont également supérieures aux valeurs nationales.



Tableau 24 : Mesures de sélection ayant un effet sur la durée des parcours lors des passages d'une année scolaire (2017) à l'autre (2018) à l'échelle du canton de Vaud pour les élèves de 3H à 11H

Nombre d'élèves	relégation degré inférieur	redoublement même degré	promotion degré suivant	promotion degré supérieur	Total
Classe ordinaire en école ordinaire	31	2446	69130	128	71 735
<b>Total</b>	<b>50</b>	<b>2637</b>	<b>71 539</b>	<b>429</b>	<b>74 655</b>

Part des passages par type d'enseignement	relégation degré inférieur	redoublement même degré	promotion degré suivant	promotion degré supérieur	Total
Classe ordinaire en école ordinaire	0,04 %	3,41 %	96,37 %	0,18 %	100 %
<b>Total</b>	<b>0,07 %</b>	<b>3,53 %</b>	<b>95,83 %</b>	<b>0,57 %</b>	<b>100 %</b>

Afin de mieux comprendre les phénomènes qui prennent place durant le parcours d'un élève, il est possible d'observer, selon les degrés, l'importance des mesures exerçant une influence sur la durée du parcours. Ceci est synthétisé dans le Tableau 25.

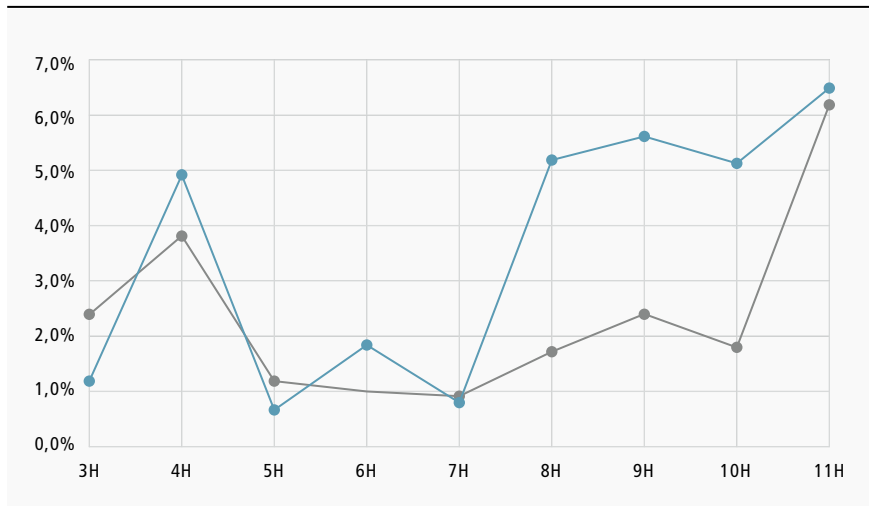
Tableau 25 : Mesures de sélection ayant un effet sur la durée des parcours lors des passages d'une année scolaire (2017) à l'autre (2018) à l'échelle du canton de Vaud pour les élèves de 3H à 11H, par degré

Part des passages élèves par degré	relégation degré inférieur	redoublement même degré	promotion degré suivant	promotion degré supérieur	Total
3H	0,03 %	1,13 %	98,80 %	0,04 %	100 %
4H	0,04 %	4,78 %	94,96 %	0,23 %	100 %
5H	0,05 %	0,72 %	98,55 %	0,69 %	100 %
6H	0,04 %	1,95 %	97,34 %	0,67 %	100 %
7H	0,15 %	0,70 %	98,68 %	0,48 %	100 %
8H	0,15 %	5,07 %	93,85 %	0,93 %	100 %
9H	0,09 %	5,64 %	93,36 %	0,91 %	100 %
10H	0,06 %	5,06 %	94,00 %	0,88 %	100 %
11H	0,00 %	6,57 %	93,13 %	0,31 %	100 %
<b>Moyenne tous degrés confondus</b>	<b>0,07 %</b>	<b>3,53 %</b>	<b>95,83 %</b>	<b>0,57 %</b>	<b>100 %</b>

Note : Les couleurs appliquées aux cellules du tableau mettent en évidence la position de la valeur par rapport à la moyenne tous degrés confondus. La couleur beige dénote une correspondance à la moyenne. Plus celle-ci tend vers le rouge foncé, plus la mesure est prégnante. À l'inverse, plus celle-ci tend vers le bleu foncé, moins la mesure est prégnante. La promotion au degré suivant présente un principe d'application des couleurs inversé afin d'observer la cohérence visuelle vis-à-vis des effets des mesures.

L'analyse par degrés met en évidence une trame de fond qui semble être dictée par les vagues de redoublement et ce de manière plus soutenue que ce que l'on observe à l'échelle nationale.

Figure 25 : Part du redoublement dans les passages de l'année scolaire 2017 à la suivante pour tous les élèves de la 3H à la 11H, par degré, à l'échelle du canton de Vaud — et de la Suisse —



En effet, on observe que cette mesure, largement majoritaire, est plus marquée selon deux types de phases. Premièrement, le redoublement est extrêmement fort en fin de cycle scolaire, soit en 4H, 8H et 11H. Deuxièmement et dans le cas du canton de Vaud en particulier, le redoublement est marqué en fin de demi-cycle, à savoir en 6H. Comme le montre la Figure 25, les « vagues » de redoublement apparaissent nettement en fin de cycle et, dans une moindre mesure, de demi-cycle.

La promotion à un degré supérieur est, quant à elle, plus forte entre la 8 et la 10H. La relégation, qui constitue la mesure la plus marginale, montre toutefois une pointe en 7 et 8H. Ces chiffres, qui illustrent pourtant bien l'importance que prennent les mesures de sélection lors du passage d'une année scolaire à l'autre, ont tendance à faire minimiser l'ampleur du phénomène, car ils se limitent à la photographie d'un moment. Cependant, ne perdons pas de vue qu'un tel moment prend place au moins dix fois durant le parcours de l'élève. Dans le but de mesurer l'ampleur des effets cumulés de ces moments, la partie d'analyse suivante prend la perspective des parcours comme une succession de passages.

### *Analyse des parcours à l'échelle nationale*

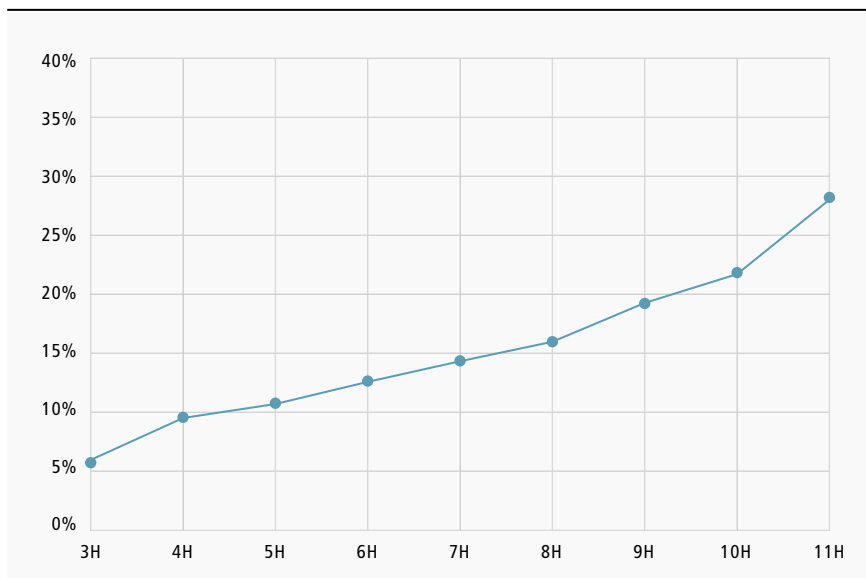
L'analyse des passages successifs permet d'identifier la part cumulée des élèves ayant fait l'objet de mesures de sélection. Il est important de noter ici que toutes les mesures de sélection jugées pertinentes pour ce travail sont prises en compte pour l'analyse et qu'aucune n'a été connotée, que ce soit de manière positive ou négative. Un redoublement (qui pourrait être lu par certains comme une mesure négative) est donc considéré au même titre qu'une orientation en COEO depuis une CSES (qui pourrait être lue comme une mesure positive). Ainsi, comme le montre le Tableau 26, plus d'un quart des élèves, à l'échelle nationale, a fait l'objet de mesures de sélection entre la 3H et la 11H (27,9 %). Ceci revient à dire qu'un peu moins des trois quarts n'ont pas fait l'objet de mesures de sélection. Il est important de rappeler que ces chiffres ne tiennent pas compte des mesures prises à l'entrée à l'école (précoce ou retardée), ni de celles qui interviendraient durant la 1H et la 2H. De ce fait, les valeurs présentées pour les parcours peuvent être considérées comme minimalistes. Le graphique (voir Figure 26) montre qu'en dehors du début et de la fin de parcours, la progression dans le cadre de la Suisse est relativement constante, affichant une croissance de l'ordre de 2 % supplémentaire par an. Il est toutefois nécessaire de relever qu'entre la 3H et la 4H la croissance est plus soutenue (+3,3 %). Sur le même schéma, entre la 10H et la 11H, on observe une croissance de +5,8 %.

Il faut noter que les valeurs mesurées en 3H comprennent des cas de redoublement ainsi que la séparation d'élèves dans des classes spécialisées. Ces deux types de mesures expliquent à eux seuls la valeur élevée de 6,2 % observée.

*Tableau 26 : Part cumulée des élèves de 3H à 11H ayant fait l'objet de mesures de sélection, par degré, à l'échelle de la Suisse, pour les années 2011 à 2018*

3H	4H	5H	6H	7H	8H	9H	10H	11H
6,2 %	9,5 %	10,4 %	12,1 %	13,8 %	16,1 %	19,4 %	22,1 %	27,9 %

Figure 26 : Part cumulée des élèves de 3H à 11H, pour les années 2011 à 2018, ayant fait l'objet de mesures de sélection, par degré, à l'échelle de la Suisse



De manière plus spécifique, on observe que les mesures avec un effet sur la durée du parcours (voir Tableau 27) constituent, avec plus de 21 %, la majorité des événements recensés sur les parcours des élèves. Leur progression est comparable à l'évolution générale décrite précédemment. De ce fait, il est observé que ce type de mesures, majoritaires, dicte l'évolution générale. Pour leur part, les mesures ayant un effet sur la forme du parcours (voir Tableau 29) atteignent un peu plus de 10 % en 11H. Partant d'une valeur élevée (4,7 %), leur évolution s'avère régulière et mesurée.

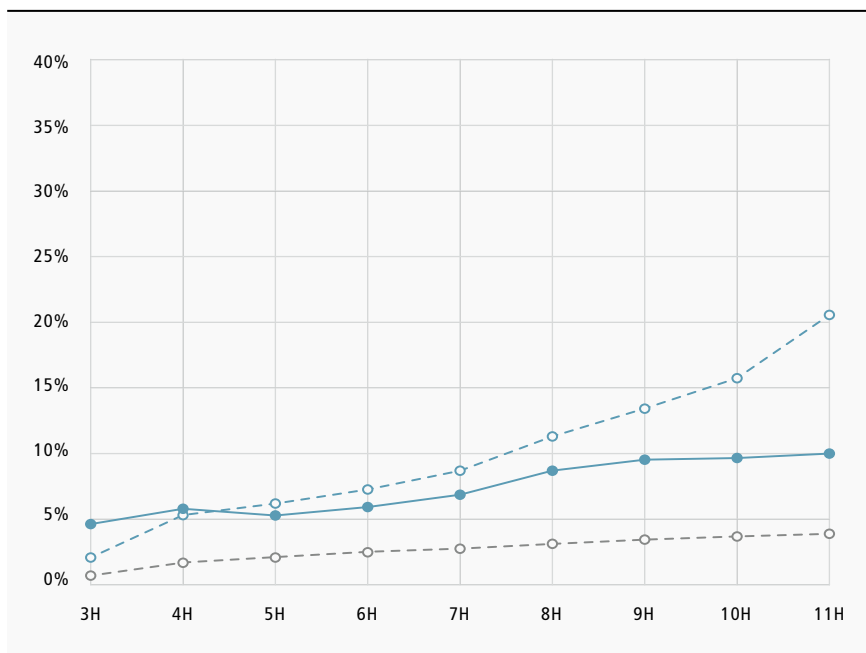
Tableau 27 : Part cumulée des élèves de 3H à 11H ayant fait l'objet de mesures de sélection avec un effet sur la durée du parcours, par degré, à l'échelle de la Suisse, pour les années 2011 à 2018

3H	4H	5H	6H	7H	8H	9H	10H	11H
2,1 %	5,5 %	7,0 %	8,1 %	9,2 %	11,0 %	13,4 %	15,5 %	21,3 %

Tableau 28 : Part cumulée des élèves de 3H à 11H ayant fait l'objet de mesures de sélection avec un effet sur la forme du parcours, par degré, à l'échelle de la Suisse, pour les années 2011 à 2018

3H	4H	5H	6H	7H	8H	9H	10H	11H
4,7 %	5,8 %	5,4 %	6,1 %	6,9 %	7,7 %	9,0 %	9,7 %	10,2 %

Figure 27 : Graphique comparatif des mesures de sélection ayant un effet sur la forme des parcours — , et celles ayant un effet sur la durée des parcours - - -. La courbe - - - met en évidence l'effet de simultanéité des deux types de mesures de sélection



De plus, en raison de la simultanéité de certaines mesures, la somme des effets de ces deux types de mesures de sélection (31,5 %) dépasse la part globale précédemment mentionnée (27,9 %). Dès lors, il apparaît que pour 3,6 % des élèves, des mesures de sélection des deux types sont appliquées conjointement. Ceci est mis en évidence au Tableau 29 et illustré par la Figure 27.

Tableau 29 : Part cumulée des élèves de 3H à 11H ayant fait l'objet simultanément de mesures avec un effet sur la forme et sur la durée du parcours, par degré, à l'échelle de la Suisse, pour les années 2011 à 2018

3H	4H	5H	6H	7H	8H	9H	10H	11H
0,6 %	1,8 %	2,0 %	2,2 %	2,3 %	2,6 %	2,9 %	3,2 %	3,5 %

Note : Cette part explique le décalage observé entre la part globale (voir Tableau 26) et la somme des parts spécifiques (voir Tableaux 27 et 28).

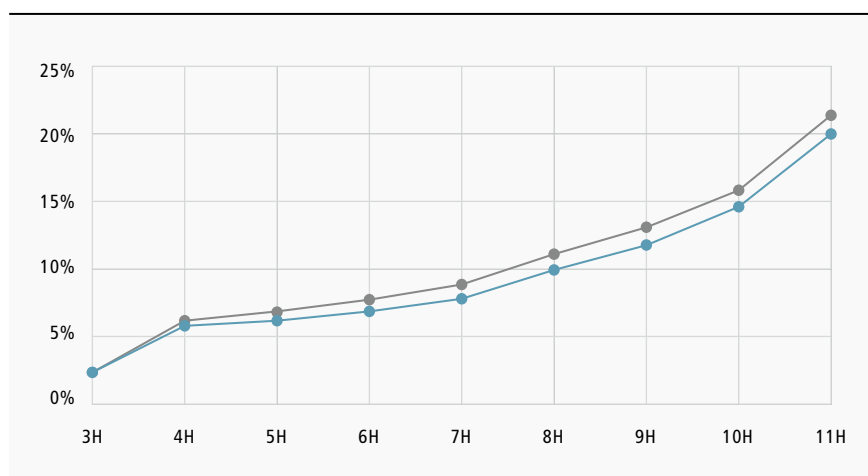
Lors de l'analyse des passages (voir chapitre 4.2), l'importance prise par le redoublement a été relevée. Grâce au Tableau 30 et à la Figure 28, on remarque que le redoublement, qui atteint à lui seul 20,1 %, constitue la

quasi-totalité des mesures ayant un effet sur la durée des parcours. Durant la scolarité de la 3H à la 11H, on observe que pour les premiers degrés analysés, le redoublement constitue à lui seul l'entier des mesures en question, pour par la suite laisser un peu de place aux autres mesures.

Tableau 30 : Part cumulée des élèves de 3H à 11H ayant fait l'objet d'un redoublement, par degré, à l'échelle de la Suisse, pour les années 2011 à 2018

3H	4H	5H	6H	7H	8H	9H	10H	11H
2,1 %	5,3 %	6,4 %	7,4 %	8,3 %	9,9 %	12,1 %	14,3 %	20,1 %

Figure 28 : Graphique comparatif de l'importance du redoublement — au sein de toutes les mesures de sélection ayant un effet sur la durée des parcours —



La lecture des parcours telle que présentée précédemment ne fait pas ressortir de trame associée aux cycles scolaires. On observe tout au plus une accélération des parts d'élèves ayant fait l'objet de mesures de sélection lors du passage en 4H et en 11H.

### Analyse des parcours à l'échelle cantonale

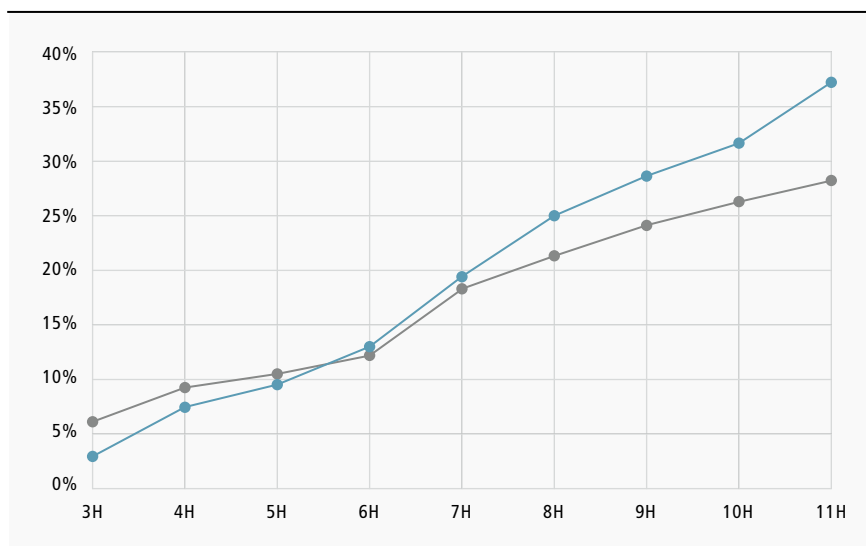
Lorsque l'on concentre l'analyse des parcours sur les données relatives au canton de Vaud (voir Tableau 31 et Figure 29), il apparaît, à travers les degrés, que le profil d'évolution de la part cumulée d'élèves de 3H à 11H ayant fait l'objet de mesures de sélection se distingue en plusieurs points du profil national. On observe en premier lieu que, dans le cas du canton de Vaud, la courbe dé-

bute en 3H à une valeur (2,7 %) n'atteignant pas la moitié de la valeur nationale (6,2 %). Toutefois, le canton présente par la suite une croissance de sa part cumulée plus soutenue que celle observée à l'échelle suisse. Ceci implique que les deux courbes se croisent au niveau de la 6H. Au-delà de ce degré, le canton renforce encore la croissance de la part analysée en se distanciant fortement de la valeur nationale en 11H (37,5 % contre 27,9 %).

Tableau 31 : Part cumulée des élèves ayant fait l'objet de mesures de sélection, par degré, à l'échelle du canton de Vaud, pour les années 2011 à 2018

3H	4H	5H	6H	7H	8H	9H	10H	11H
2,7 %	7,7 %	9,6 %	12,6 %	14,6 %	20,0 %	27,1 %	31,6 %	37,5 %

Figure 29 : Part cumulée des élèves ayant fait l'objet de mesures de sélection, par degré, à l'échelle du canton de Vaud — en comparaison avec la Suisse — , pour les années scolaires 2011 à 2018



L'analyse des composantes de cette part cumulée globale, rapportée dans la Figure 30, met en évidence divers phénomènes sous-jacents. La croissance soutenue, telle que mentionnée, est largement le fait des mesures avec un effet sur la durée du parcours (voir Tableau 32) dont la valeur atteint 30,4 % en 11H. Leur rôle s'intensifie après la 7H, pour passer de 10 % à 30,4 %. La part cumulée des mesures qui ont un effet sur la durée des parcours est clairement supérieure à la valeur nationale (21,3 %).

Tableau 32 : Part cumulée des élèves ayant fait l'objet de mesures de sélection avec un effet sur la durée du parcours, par degré, à l'échelle du canton de Vaud, pour les années 2011 à 2018

3H	4H	5H	6H	7H	8H	9H	10H	11H
1,1 %	5,6 %	6,7 %	9,3 %	10,0 %	14,8 %	20,4 %	24,3 %	30,4 %

Les mesures ayant un effet sur la forme du parcours (voir Tableau 33) présentent, quant à elles, une croissance régulière et tendent à se stabiliser dès la 9H pour atteindre 11,4 % en 11H. La part de ce type de mesures est comparable à la valeur nationale (10,2 %).

Tableau 33 : Part cumulée des élèves ayant fait l'objet de mesures de sélection avec un effet sur la forme du parcours, par degré, à l'échelle du canton de Vaud, pour les années 2011 à 2018

3H	4H	5H	6H	7H	8H	9H	10H	11H
1,7 %	2,5 %	3,6 %	4,5 %	6,2 %	7,5 %	9,9 %	11,0 %	11,4 %

Figure 30 : Graphique comparatif des mesures de sélection ayant un effet sur la forme des parcours —, et celles ayant un effet sur la durée des parcours - - -. La courbe - - - met en évidence l'effet de simultanéité des deux types de mesures de sélection

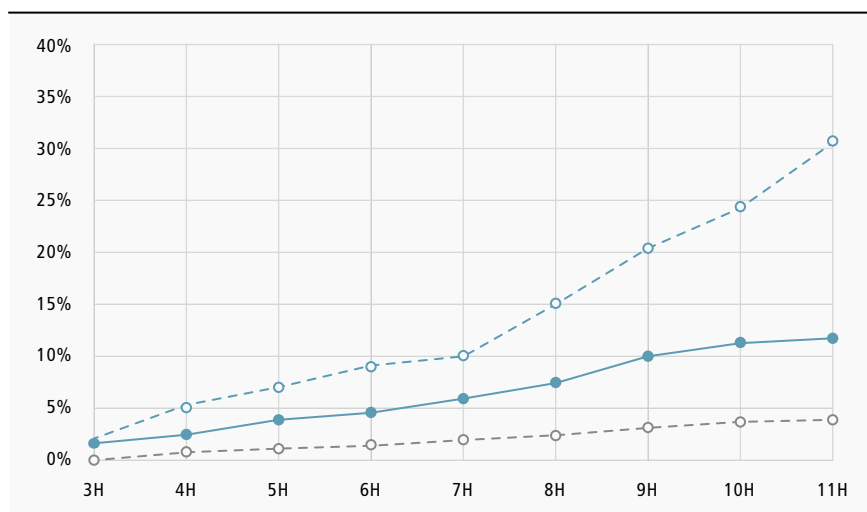


Tableau 34 : Part cumulée des élèves de 3H à 11H ayant fait l'objet simultanément de mesures avec un effet sur la forme et sur la durée du parcours, par degré, à l'échelle du canton de Vaud, pour les années 2011 à 2018

3H	4H	5H	6H	7H	8H	9H	10H	11H
0,1 %	0,4 %	0,7 %	1,2 %	1,6 %	2,3 %	3,2 %	3,7 %	4,3 %



De plus, comme dans le cas national présenté, le rôle du redoublement est majeur dans l'évolution de la part cumulée des élèves ayant fait l'objet de mesures de sélection. Il atteint à lui seul 28,7 % en 11H (voir Figure 31 et Tableau 35). Son évolution à travers les degrés est comparable à celle observée au niveau national.

Figure 31 : Graphique comparatif de l'importance du redoublement — au sein de toutes les mesures de sélection ayant un effet sur la durée des parcours — au sein du canton de Vaud

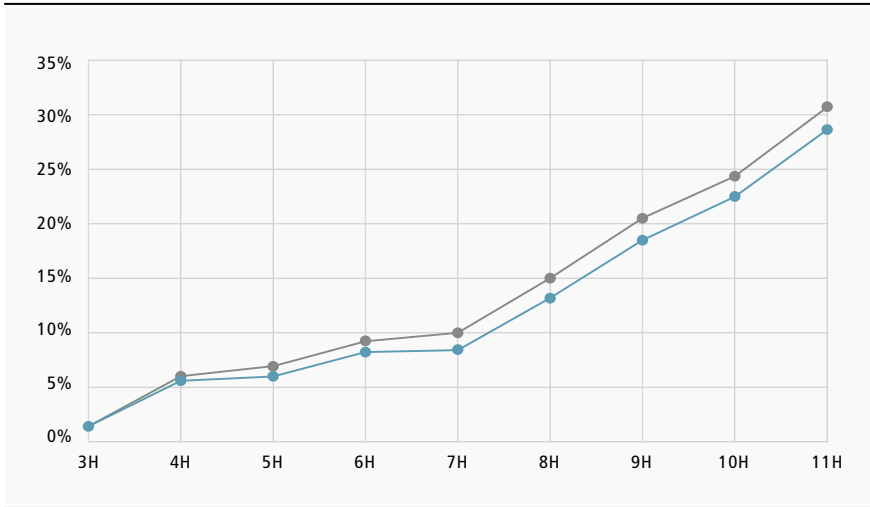


Tableau 35 : Part cumulée des élèves de 3H à 11H ayant fait l'objet d'un redoublement, par degré, à l'échelle du canton de Vaud, pour les années 2011 à 2018

3H	4H	5H	6H	7H	8H	9H	10H	11H
1,1%	5,5%	6,0%	8,3%	8,6%	13,3%	18,5%	22,6%	28,7%

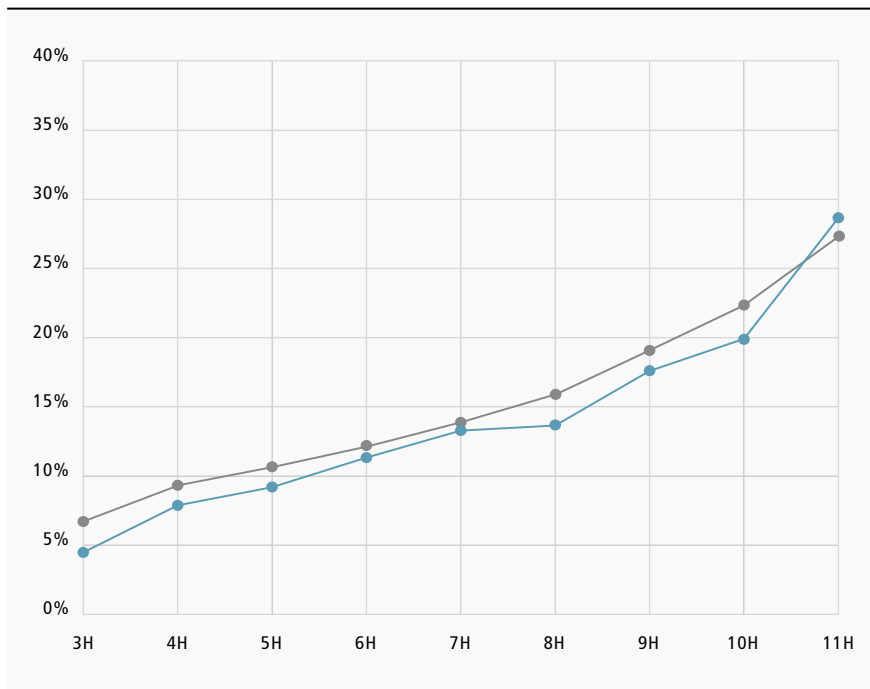
En résumé, il apparaît que la différence notée entre la part d'élèves ayant fait l'objet de mesures de sélection durant leur parcours scolaire de la 3H à la 11H, à l'échelle du canton de Vaud et à celle de la Suisse, tient pour l'essentiel dans le recours massif du système vaudois aux mesures de sélection ayant un effet sur la durée. En d'autres termes, le système scolaire vaudois se distingue par le recours intensif au redoublement durant les dernières années du parcours scolaire.

Il ne faut pas oublier que la présente analyse ne s'applique qu'aux élèves dès la 3H : les effets remarquables sont donc moins importants que si l'entier des élèves (et donc y compris ceux qui fréquentent une 1H ou une 2H) était considéré.

De plus, les mesures de tout début de scolarité ayant un effet sur la durée du parcours – entrée précoce ou entrée retardée – n’ont pas pu être prises en compte, étant donné que les dates de naissance n’étaient pas fournies. Ces deux aspects auraient sans conteste pour effet de tirer les valeurs présentées vers le haut.

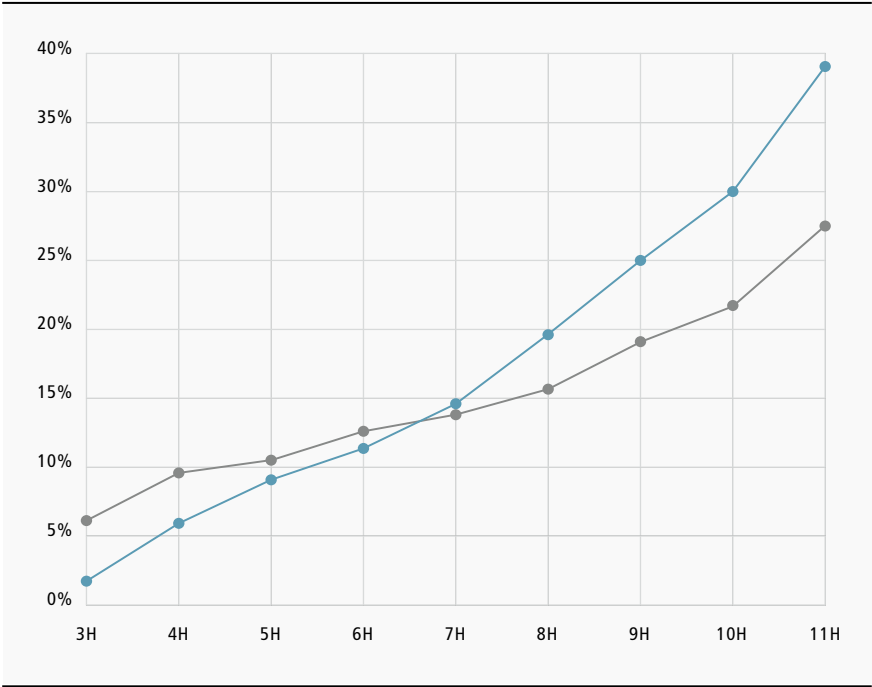
En conclusion, il apparaît qu’en ne tenant compte que d’une portion du parcours complet, les mesures de sélection touchent plus d’un élève sur trois dans le cas vaudois. Les mêmes analyses, appliquées aux cantons de Fribourg, Neuchâtel et Argovie permettent de faire les constats suivants. Le canton de Fribourg présente une part cumulée d’élèves ayant fait l’objet de mesures de sélection durant leur parcours de la 3H à la 11H qui est très similaire au schéma national (voir Figure 32). En 11H, la part cumulée atteint 28,7 %. Si l’on compare, pour ce qui est comparable, les parts cumulées obtenues aux résultats de l’étude de Taminelli (2007) portant sur des effectifs d’élèves ayant commencé leur parcours scolaire en 1992, il apparaît une baisse sensible des parcours de type irrégulier.

Figure 32 : Part cumulée des élèves ayant fait l’objet de mesures de sélection, par degré, à l’échelle du canton de Fribourg — en comparaison avec la Suisse — , pour les années scolaires 2011 à 2018



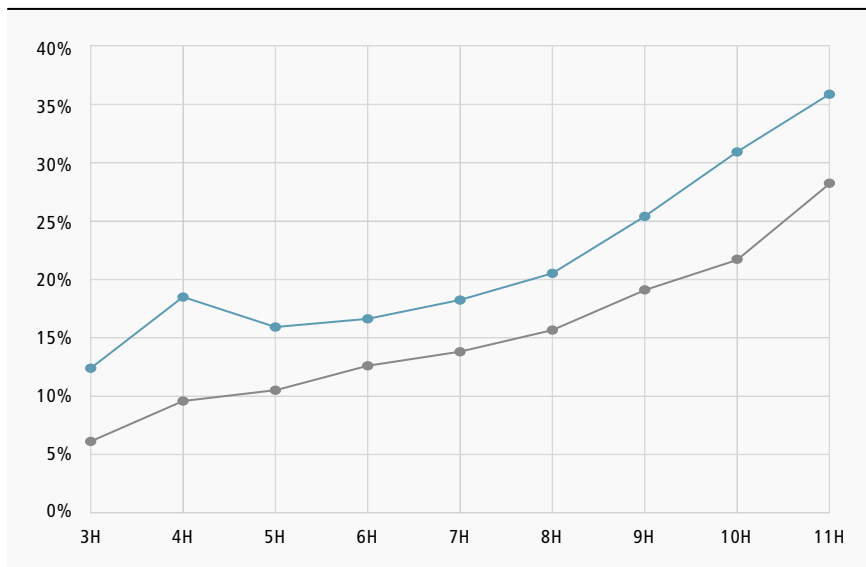
Dans le cas du canton de Neuchâtel, la part cumulée présente une évolution beaucoup plus soutenue partant en 3H d'une valeur basse (2,1 %) pour atteindre en 11H la valeur record parmi les cantons analysés de 37,9 %, soit près de deux élèves sur cinq (voir Figure 33). En comparaison avec les résultats obtenus par Vonlanthen (2011) portant sur des effectifs d'élèves ayant commencé leur parcours scolaire en 1997, il apparaît que les parts mesurées de part et d'autre sont restées similaires.

Figure 33 : Part cumulée des élèves ayant fait l'objet de mesures de sélection, par degré, à l'échelle du canton de Neuchâtel — en comparaison avec la Suisse — , pour les années scolaires 2011 à 2018



La part cumulée mesurée pour le canton d'Argovie présente un profil tout à fait différent, tant de la Suisse que des autres cantons (voir Figure 34). Premièrement, la part cumulée en 3H est très élevée (12,3 %, soit le double de la valeur nationale). Deuxièmement, elle atteint la valeur de 35,5 % en 11H.

Figure 34 : Part cumulée des élèves ayant fait l'objet de mesures de sélection, par degré, à l'échelle du canton d'Argovie — en comparaison avec la Suisse —, pour les années scolaires 2011 à 2018



### 4.3 Synthèse et discussion des résultats

De nombreux éléments ont déjà été discutés en regard direct des résultats découverts. En complément, voici une synthèse qui a pour objectif d'apporter une lecture conjointe des constats sectoriels faits précédemment. Cette synthèse s'applique premièrement aux résultats des analyses proposées et deuxièmement à l'apport des données du Long File du programme LABB de l'OFS, dans le cadre de la problématique abordée.

#### *Lecture critique des résultats*

Afin de prendre du recul par rapport aux résultats analysés, ce point propose d'apporter des éléments de réponse aux questions de recherche formulées en tête du présent rapport de recherche. La première de ces questions était formulée ainsi :

De quelle manière les systèmes scolaires en Suisse pratiquent-ils la fonction d'allocation ?

Cette question revient à se demander quelles mesures de sélection sont activées en Suisse, à quel moment de la scolarité des élèves et dans quelles pro-

portions. Ainsi, il est montré dans ce travail que les systèmes scolaires en Suisse ont effectivement recours à diverses mesures de sélection afin de remplir leur fonction d'allocation. Parmi ces mesures, certaines ont un effet sur la forme des parcours scolaires des élèves et d'autres un effet sur leur durée.

Les analyses effectuées démontrent clairement que ce sont les mesures ayant un effet sur la durée des parcours scolaires qui sont privilégiées, voire plébiscitées en Suisse. De plus, parmi ces mesures de sélection ayant un effet sur la durée des parcours, le redoublement s'impose de manière systématique. Les parcours des élèves en Suisse sont donc fréquemment prolongés par les mesures de sélection à l'œuvre. Les mesures de sélection ayant un effet sur la durée des parcours s'expriment largement, au niveau national comme au niveau cantonal, avec un effet manifeste de leur cumul durant le parcours. Près d'un élève sur cinq au niveau suisse est concerné par une (ou plusieurs) mesure(s) de sélection de ce type au cours de sa scolarité ; près d'un élève sur trois en terre vaudoise. Il apparaît que les mesures en question s'expriment de manière variable selon les degrés considérés, en étant plus marquées en 4H et dès la 8H. Il faut ici à nouveau insister sur le fait que toutes les mesures ayant un effet sur la durée des parcours n'ont pas pu être intégrées, à l'image de l'entrée à l'école et des deux premières années. Dès lors, les chiffres présentés correspondent à des minimaux.

Les mesures de sélection ayant un effet sur la forme des parcours touchent deux fois moins d'élèves en Suisse que le type précédemment discuté, soit un élève sur dix. Il est à noter que ces chiffres doivent être considérés comme minimaux du fait que, dans le cadre de ce travail, les orientations en filières durant le troisième cycle ne sont pas considérées. Après un démarrage conséquent au niveau national (un élève sur vingt en 3H), la part d'élèves séparés en Suisse présente une lente évolution durant les parcours. Pour leur part, les mesures ayant un effet sur la forme n'affichent aucune prédominance selon les degrés. La proportion d'élèves impliqués par les chassés-croisés identifiés entre les classes ordinaires et les écoles spécialisées reste également très faible.

Faut-il chercher une explication à ce recours inégal dans des considérations structurelles ? Il est assez clair que le nombre de places offertes en école spécialisée est donné et stable. Le taux de séparation est-il véritablement représentatif du nombre d'élèves ayant besoin d'un enseignement spécialisé séparé, d'une pratique de séparation ou du nombre de places à disposition ? La question des ressources et infrastructures – évidemment pas inépuisables – devant s'adapter aux besoins des élèves est délicate. Il est clair que la vision des effets des mesures liées à la forme des parcours est contrainte par

le cadre qui leur est offert, tout comme « l'eau prend la couleur et la forme du vase qui la contient »<sup>11</sup>. Notons enfin que la fonction de décharge (qui consiste à libérer l'école ordinaire des élèves perçus comme les plus compliqués) peine également certainement à s'exprimer complètement dans un tel contexte.

À l'inverse, les mesures ayant un effet sur la durée ne sont a priori pas structurellement contraintes. En effet, le redoublement peut être perçu comme n'ayant aucun effet sur les ressources (enseignants, locaux supplémentaires). Même si dans les faits, lorsque l'on maintient des élèves plus longtemps à l'école, on a bel et bien besoin de moyens supplémentaires pour les encadrer.

En conclusion pour cette première question de départ, on peut retenir que les systèmes scolaires en Suisse appliquent la fonction d'allocation de manière inégale :

- en plébiscitant un type de mesure au détriment de l'autre ;
- en concentrant certaines mesures sur certains degrés ;
- en ayant des pratiques très différentes selon les cantons.

La deuxième question de départ découle directement de la première :

Quel est l'effet des différentes mesures de sélection sur la forme et sur la durée des parcours scolaires ?

Les parcours scolaires des élèves en Suisse, pour les années 2011 à 2018, sont impactés dans leur forme, à hauteur d'un élève sur dix, tout comme dans leur durée, à hauteur d'un élève sur cinq. Le présent travail se tient à distance des discours sur la pertinence des mesures de sélection à l'œuvre au sein des systèmes scolaires en Suisse. Cependant, il paraît évident qu'un effet secondaire des différentes mesures de sélection étudiées puisse être la stigmatisation de l'élève concerné. En séparant, et donc en provoquant un effet sur la forme du parcours d'un élève, on prend le risque de désigner celui-ci comme étant « autre ». Même si cet élève réintègre ensuite une classe ordinaire, il peut demeurer « celui qui vient de... ». En faisant redoubler un élève, et donc en prolongeant son parcours scolaire, on fait le pari de lui donner plus de chances d'apprendre (selon ma pratique, c'est du moins l'argument fourni par les enseignants préconisant ce type de mesure pour un élève). Cependant, en même temps, on lui demande de refaire ce qu'il a déjà fait, et de plus dans un groupe plus jeune et moins expérimenté que son groupe d'appartenance initial. Cela paraît conduire également à une possible stigmatisation de l'élève.

<sup>11</sup> Citation de Driss Chraïbi dans son livre « Une enquête au pays » de 1999.

Pour terminer, la dernière question de recherche était formulée en ces termes :

Dans quelle mesure la mise en œuvre d’HarmoS et du Concordat sur les besoins éducatifs spéciaux influence les mesures de séparation ?

Le Concordat HarmoS détermine le cadre dans lequel l’enseignement doit avoir lieu. Celui-ci définit quand l’école débute, combien de temps elle dure et comment les années consacrées aux apprentissages scolaires s’articulent. HarmoS lie les régions linguistiques à des plans d’études, régit l’introduction des langues étrangères, propose des standards nationaux de formation et préconise les horaires blocs. Pour le présent travail, seule l’harmonisation du nombre d’années scolaires, ainsi que leur articulation en trois cycles distincts sont pertinentes pour juger d’une quelconque influence de la mise en œuvre d’HarmoS sur les mesures de séparation. La lecture des résultats met en évidence une concentration de mesures de sélection à certains moments du cursus des élèves, lesquels correspondent aux passages entre cycles (voire entre demi-cycles dans le cas du canton de Vaud).

Concernant le Concordat sur la pédagogie spécialisée, lequel s’exprime au travers de concepts cantonaux, plusieurs signes semblent toutefois en montrer les effets. L’effet de l’intégration prônée par le Concordat est identifié au travers de la baisse générale du taux de séparation rapportée. Au même titre, il apparaît que les cantons étudiés qui adhèrent audit Concordat présentent une évolution similaire du taux de séparation durant le parcours scolaire.

Malgré les effets notés de ces deux accords intercantonaux qui harmonisent les cadres, mais pas forcément les pratiques, une grande variabilité intercantonale subsiste.

### *Lecture critique de l’apport des sources des données*

Afin de terminer cette lecture critique, les remarques concernant l’apport des données du Long File de l’Éducation du programme LABB de l’OFS ont été regroupées ci-après.

Cette recherche a commencé par un deuil. En effet, les prémices du présent travail de Master s’intéressaient spécifiquement aux incidences des entrées à l’école (précoce, à l’heure ou retardée) sur les parcours scolaires des élèves. Elles n’ont pas pu être travaillées, étant donné que le Long File ne met pas à disposition le mois de naissance, lequel permettrait de déterminer les situations d’entrée à l’école.

Le fait que les 1H et 2H ne soient codés que sous une seule entité constitue une limite importante si l’on admet que le premier cycle selon HarmoS est bel et bien constitué de 4 ans. Les pratiques séparatives ou les redoublements

potentiels ne peuvent pas être imputés à un degré en particulier, et cela prive l'analyse d'une part intéressante. Le présent travail a délibérément – et à contre cœur – mis de côté les 1H et 2H pour cette raison. Or cette exclusion cache, selon moi, un panel important de mesures de sélection. Pour le canton d'Argovie, par exemple, on ne peut que présumer un tri drastique pratiqué dès la 1H. L'absence de deux degrés amputent ce travail de Master d'une partie importante. Il est dès lors préconisé d'intégrer cette distinction entre la 1H et la 2H comme degrés à part entière.

Au niveau du secondaire I, il n'a pas été possible d'observer l'effet des mesures de sélection liées à l'orientation dans les diverses filières d'exigences car les formes normalisées proposées par l'OFS en disqualifient la prise en compte. Il s'agit là encore d'une limite qui a impliqué d'écarter ce pan de mesures de sélection.

À l'heure actuelle, notamment par la mise en œuvre du Concordat sur la pédagogie spécialisée, les établissements scolaires suisses pratiquent une multitude d'enseignements, adaptés aux situations particulières des élèves. Ces données spécifiques sont codées depuis 2014 par l'OFS, sous la dénomination de « statuts du programme d'enseignement ». Elles renseignent sur le type de mesures d'enseignement spécialisé (dites ordinaires ou renforcées) et sur les éventuelles adaptations d'objectifs dans l'une ou l'autre des branches scolaires. Bien qu'elles pourraient servir la recherche en enseignement spécialisé, en considérant au niveau statistique d'autres volets que la séparation, ces données ne sont pas encore disponibles dans le Long File de l'OFS. En revanche, les programmes des écoles spécialisées le sont, sous une forme nouvellement codée depuis 2017.

Pour conclure sur l'apport des données du Long File de l'OFS, il est nécessaire d'apprécier tout ce qu'elles ont permis : non seulement plusieurs travaux de recherches, mais aussi l'envie d'en découvrir davantage. A l'avenir, s'il est possible d'accéder au mois de naissance des élèves, de futurs utilisateurs des données du Long File de l'Éducation pourraient s'intéresser aux parcours des élèves en fonction de leur entrée précoce, à l'heure ou retardée. Il y a évidemment encore 22 cantons à étudier, pour voir si des similarités se dessinent véritablement entre cantons concordataires, si les profils diffèrent selon les régions linguistiques, ou si des régularités sont visibles en comparant des cantons de taille similaire. Un focus sur une mesure en particulier pourrait être décliné à l'entier du pays : par exemple, le redoublement est-il encore pratiqué sur l'ensemble du territoire ou certains cantons ont-ils abandonné cette mesure de sélection que la littérature s'accorde à qualifier d'inefficace ?



## Conclusion

Afin d'allouer à chaque élève la place qui lui convient le mieux, l'école suisse réfléchit, discute et repense ses manières de faire afin de tenter d'intégrer tous les élèves dans ses considérations. Alors, certes, elle oriente et fait redoubler, mais elle soutient également. Lorsqu'un élève arrive en Suisse depuis un pays de langue étrangère, son intégration au sein de l'enseignement ordinaire est pensée et facilitée par des mesures mises en place dès son premier jour. Que ce soit au sein de l'école ordinaire ou spécialisée, il existe également de multiples mesures thérapeutiques pouvant soutenir les élèves et leur apporter l'aide nécessaire à la poursuite de leur scolarité. En fin de scolarité obligatoire, des mesures pour favoriser l'intégration au monde professionnel sont également proposées afin que les élèves puissent effectuer les choix nécessaires à la poursuite de leur formation.

S'il ne fait pas de doute que l'école se démène pour ses élèves, il n'en demeure pas moins que plus d'un élève sur cinq se débat pour traverser sa scolarité avec plus ou moins de succès. Dans de telles proportions, doit-on encore parler d'échec de l'élève ?

Historiquement, l'école produisait deux types d'élèves, issus de parcours fondamentalement différents. Il y avait ceux que des métiers physiques et/ou répétitifs recueillaient au sortir des bancs scolaires, et ceux pour lesquels une formation complémentaire était proposée, afin qu'ils puissent accéder à des métiers pour lesquels une certaine compétence intellectuelle était nécessaire. Ces élèves d'alors étaient répartis dans leur future profession par la moyenne scolaire : ceux qui l'avaient se formaient et accédaient à un métier leur ouvrant la classe socio-économique dite supérieure, ceux qui ne l'avaient pas utilisaient leurs bras pour gagner leur pain. Avec l'avènement de la mécanisation, une grande partie des besoins de main d'œuvre forte et résistante a disparu. Et de nos jours, il n'est plus question d'accéder à une quelconque fonction, à un quelconque métier, sans y avoir été formé au préalable. Toutes les activités, quelles que soient les compétences qu'elles mobilisent, font l'objet d'une formation. Du fait de ces deux phénomènes, par ailleurs tout à fait indépendants de l'école, la société actuelle n'accepte donc, en vue de les former, plus que les élèves terminant leur parcours scolaire ayant obtenu la moyenne. Sous cette lecture, doit-on parler d'échec de l'école ?

Il a été dit en introduction que le système scolaire pouvait difficilement être qualifié de suffisamment bon, étant donné le nombre de « laissés pour compte » qu'il produit. Compte tenu des deux questions soulevées ci-dessus, peut-on plus largement parler d'échec de la société ?

Ce travail ne se positionne à aucun moment sur le bien-fondé de telles ou telles mesures de sélection au sein de l'école. En revanche, la recherche menée pose les bases objectives nécessaires au débat, en dressant un portrait à la fois qualitatif et quantitatif des mesures de sélection, afin de pouvoir les considérer à leur juste hauteur.

# Listes des tableaux et figures

## Liste des tableaux

**Tableau 1** : Article 2 de la déclaration de Salamanca (UNESCO, 1994).....22

**Tableau 2** : Changement de logique avant et après la RTP (adapté de Ayer, 2013).....23

**Tableau 3** : Exemple A d'un élève fictif – passages pour les années 2011 à 2018.....55

**Tableau 4** : Exemple B d'un élève fictif – passages pour les années 2011 à 2018.....56

**Tableau 5** : Évolution de la répartition des élèves de 3H à 11H, pour les années scolaires 2011 à 2018, entre les classes ordinaires (COEO) et les classes spécialisées (CSEO + CSES) à l'échelle de la Suisse ..... 60

**Tableau 6** : Évolution de la répartition des élèves de 3H à 11H, pour les années scolaires 2014 à 2018, entre les COEO, les CSEO et les CSES, à l'échelle de la Suisse.....61

**Tableau 7** : Répartition des élèves de 3H à 11H, pour les années scolaires 2011 à 2018, entre les COEO et les classes spécialisées (CSEO + CSES) selon les degrés à l'échelle de la Suisse .....63

**Tableau 8** : Répartition des élèves de 3H à 11H, pour les années scolaires 2011 à 2018<sup>6</sup>, entre les COEO, les CSEO et les CSES selon les degrés à l'échelle de la Suisse .....64

**Tableau 9** : Évolution de la répartition des élèves de 3H à 11H, pour les années scolaires 2011 à 2018, entre les COEO, les CSEO et les CSES à l'échelle du canton de Vaud .....65

**Tableau 10** : Évolution de la répartition des élèves de 3H à 11H, pour les années scolaires 2014 à 2018, entre les COEO, les CSEO et les CSES à l'échelle du canton de Vaud .....67

**Tableau 11** : Répartition des élèves de 3 H à 11H, pour les années scolaires 2011 à 2018, entre les COEO, les CSEO et les CSES selon les degrés à l'échelle du canton de Vaud..69

**Tableau 12** : Répartition des élèves de 3H à 11H, pour les années scolaires 2011 à 2018<sup>7</sup>, entre les COEO et les CSEO et en CSES selon les degrés à l'échelle du canton de Vaud.. 70

**Tableau 13** : Répartition des élèves de 3H à 11H, pour les années scolaires 2011 à 2018<sup>8</sup>, entre les COEO, les CSEO et les CSES selon les degrés à l'échelle du canton de Fribourg .. 72

**Tableau 14** : Répartition des élèves de 3H à 11H, pour les années scolaires 2011 à 2018<sup>9</sup>, entre les COEO, les CSEO et les CSES selon les degrés à l'échelle du canton de Neuchâtel.....74

**Tableau 15** : Répartition des élèves de 3H à 11H, pour les années scolaires 2011 à 2018<sup>10</sup>, entre les COEO, les CSEO et les CSES selon les degrés à l'échelle du canton d'Argovie76

**Tableau 16** : Passages observés d'un type de classe à l'autre, pour les effectifs d'élèves de Suisse de la 3H à la 11H de 2017 à 2018 ..78

**Tableau 17** : Passage d'un type de classe à l'autre de 2017 à 2018 pour les élèves de

Suisse de la 3H à la 11H – parts selon les types de classes 2017 dans la perspective du point de départ et de la répartition des élèves entre les différents types à l'arrivée .....79

**Tableau 18 :** Passage d'un type de classe à l'autre de 2017 à 2018 pour la Suisse – parts selon les types de classe 2018 dans la perspective du point d'arrivée et de la répartition des élèves entre les différents types au départ .....79

**Tableau 19 :** Mesures de sélection ayant un effet sur la durée des parcours lors des passages d'une année scolaire (2017) à l'autre (2018) à l'échelle de la Suisse pour les élèves de 3H à 11H.....82

**Tableau 20 :** Mesures de sélection ayant un effet sur la durée des parcours lors des passages d'une année scolaire (2017) à l'autre (2018) à l'échelle de la Suisse pour les élèves de 3H à 11H, par degré.....82

**Tableau 21 :** Mesures de sélection ayant un effet sur la durée des parcours lors des passages d'une année scolaire (2017) à l'autre (2018) à l'échelle du canton de Vaud pour les élèves de 3H à 11H.....83

**Tableau 22 :** Passage d'un type de classe à l'autre de 2017 à 2018 pour les élèves du canton de Vaud de la 3H à la 11H – parts selon les types de classes 2017 dans la perspective du point de départ et de la répartition des élèves entre les différents types à l'arrivée ..... 84

**Tableau 23 :** Passage d'un type de classe à l'autre de 2017 à 2018 pour le canton de Vaud – parts selon les types de classe 2018 dans la perspective du point d'arrivée et de la répartition des élèves entre les différents types au départ .....84

**Tableau 24 :** Mesures de sélection ayant un effet sur la durée des parcours lors des passages d'une année scolaire (2017) à l'autre (2018) à l'échelle du canton de Vaud pour les élèves de 3H à 11H .....87

**Tableau 25 :** Mesures de sélection ayant un effet sur la durée des parcours lors des passages d'une année scolaire (2017) à l'autre (2018) à l'échelle du canton de Vaud pour les élèves de 3H à 11H, par degré .....87

**Tableau 26 :** Part cumulée des élèves de 3H à 11H ayant fait l'objet de mesures de sélection, par degré, à l'échelle de la Suisse, pour les années 2011 à 2018 ..... 89

**Tableau 27 :** Part cumulée des élèves de 3H à 11H ayant fait l'objet de mesures de sélection avec un effet sur la durée du parcours, par degré, à l'échelle de la Suisse, pour les années 2011 à 2018 ..... 90

**Tableau 28 :** Part cumulée des élèves de 3H à 11H ayant fait l'objet de mesures de sélection avec un effet sur la forme du parcours, par degré, à l'échelle de la Suisse, pour les années 2011 à 2018 ..... 90

**Tableau 29 :** Part cumulée des élèves de 3H à 11H ayant fait l'objet simultanément de mesures avec un effet sur la forme et sur la durée du parcours, par degré, à l'échelle de la Suisse, pour les années 2011 à 2018.....91

**Tableau 30 :** Part cumulée des élèves de 3H à 11H ayant fait l'objet d'un redoublement, par degré, à l'échelle de la Suisse, pour les années 2011 à 2018 .....92

**Tableau 31 :** Part cumulée des élèves ayant fait l'objet de mesures de sélection, par degré, à l'échelle du canton de Vaud, pour les années 2011 à 2018 .....93

**Tableau 32** : Part cumulée des élèves ayant fait l'objet de mesures de sélection avec un effet sur la durée du parcours, par degré, à l'échelle du canton de Vaud, pour les années 2011 à 2018.....94

**Tableau 33** : Part cumulée des élèves ayant fait l'objet de mesures de sélection avec un effet sur la forme du parcours, par degré, à l'échelle du canton de Vaud, pour les années 2011 à 2018.....94

**Tableau 34** : Part cumulée des élèves de 3H à 11H ayant fait l'objet simultanément de mesures avec un effet sur la forme et sur la durée du parcours, par degré, à l'échelle du canton de Vaud, pour les années 2011 à 2018.....94

**Tableau 35** : Part cumulée des élèves de 3H à 11H ayant fait l'objet d'un redoublement, par degré, à l'échelle du canton de Vaud, pour les années 2011 à 2018.....95

## Liste des figures

- Figure 1 :** Procédures d'adhésion au Concordat HarmoS (adapté de la CDIP, 2019a) ..... 16
- Figure 2 :** Jour de référence pour l'entrée à l'école par canton (adapté de la CDIP, 2019a) ..... 17
- Figure 3 :** Le système scolaire obligatoire en Suisse (adapté de la CDIP, 2019b) ..... 18
- Figure 4 :** Début du 1<sup>er</sup> cycle primaire HarmoS (adapté de la CDIP, 2019a) ..... 19
- Figure 5 :** Procédures d'adhésion au Concordat sur la pédagogie spécialisée (CDIP, 2014) ..... 24
- Figure 6 :** Modèle d'attribution des mesures (adapté de Ayer, 2013, p.15) ..... 25
- Figure 7 :** Relations entre l'école et la société (traduit et adapté de Fend, 2008) ..... 32
- Figure 8 :** Métaphore de la planche – Dessin d'Erwann Pointet, secondé par Azénor Pointet ..... 34
- Figure 9 :** Entrée à l'école – Zones d'incertitudes sur l'année d'entrée à l'école en raison de la connaissance de l'année de naissance uniquement – Exemple pour la rentrée scolaire 2013 ..... 50
- Figure 10 :** Grille de lecture des effectifs concernés par les différents types de passages entre les types d'enseignement d'une année scolaire (T) à la suivante (T+1) ..... 51
- Figure 11 :** Grille de lecture des parts concernées sous l'angle de l'année scolaire d'origine (T) ..... 52
- Figure 12 :** Grille de lecture des parts concernées sous l'angle de l'année scolaire d'arrivée (T+1) ..... 53
- Figure 13 :** Parcours complet estimé à partir du parcours de base et ses « voisins » ..... 57
- Figure 14 :** Évolution du taux de séparation des élèves de 3H à 11H en CSES, pour les années scolaires 2011 à 2018 ..... 60
- Figure 15 :** Part des élèves de 3H à 11H répartis en CSEO et CSES, pour les années scolaires de 2014 à 2018 ..... 62
- Figure 16 :** Part des élèves de 3H à 11H en classes spécialisées (CSEO + CSES) selon les degrés à l'échelle de la Suisse ..... 63
- Figure 17 :** Part des élèves de 3H à 11H répartis en CSEO et CSES, selon les degrés ..... 65
- Figure 18 :** Évolution du taux de séparation des élèves de 3H à 11H, pour les années scolaires 2011 à 2018, à l'échelle du canton de Vaud et à celle de la Suisse ..... 66
- Figure 19 :** Part des élèves de 3H à 11H répartis selon les années scolaires 2014 à 2018, entre les deux sous-types de classes spécialisées, en CSEO ou en CSES dans le canton de Vaud, en comparaison avec les répartitions suisses ..... 68
- Figure 20 :** Taux de séparation entre les degrés pour les élèves de 3H à 11H, pour les années scolaires 2011 à 2018, du canton de Vaud et de la Suisse ..... 69
- Figure 21 :** Part des élèves répartis entre les deux sous-types de classes spécialisées du canton de Vaud, en CSEO ou en CSES, selon les degrés, en comparaison avec les répartitions suisses ..... 71
- Figure 22 :** Part des élèves répartis entre les deux sous-types de classes spécialisées du

canton de Fribourg, CSEO et CSES , selon les degrés, en comparaison avec les répartitions suisses ..... 73

**Figure 23 :** Part des élèves du canton de Neuchâtel répartis entre les deux sous-types de classes spécialisées, CSEO ou CSES , selon les degrés, en comparaison avec les répartitions suisses .....75

**Figure 24 :** Part des élèves dans le canton d'Argovie répartis entre les deux sous-types de classes spécialisées, CSEO et CSES , selon les degrés, en comparaison avec les répartitions suisses .....77

**Figure 25 :** Part du redoublement dans les passages de l'année scolaire 2017 à la suivante pour tous les élèves de la 3H à la 11H, par degré, à l'échelle du canton de Vaud et de la Suisse ..... 88

**Figure 26 :** Part cumulée des élèves de 3H à 11H, pour les années 2011 à 2018, ayant fait l'objet de mesures de sélection, par degré, à l'échelle de la Suisse ..... 90

**Figure 27 :** Graphique comparatif des mesures de sélection ayant un effet sur la forme des parcours , et celles ayant un effet sur la durée des parcours . La courbe met en évidence l'effet de simultanéité des deux types de mesures de sélection ..... 91

**Figure 28 :** Graphique comparatif de l'importance du redoublement au sein de toutes les mesures de sélection ayant un effet sur la durée des parcours .....92

**Figure 29 :** Part cumulée des élèves ayant fait l'objet de mesures de sélection, par degré, à l'échelle du canton de Vaud en comparaison avec la Suisse , pour les années scolaires 2011 à 2018 ..... 93

**Figure 30 :** Graphique comparatif des mesures de sélection ayant un effet sur la forme des parcours , et celles ayant un effet sur la durée des parcours . La courbe met en évidence l'effet de simultanéité des deux types de mesures de sélection ..... 94

**Figure 31 :** Graphique comparatif de l'importance du redoublement au sein de toutes les mesures de sélection ayant un effet sur la durée des parcours au sein du canton de Vaud..... 95

**Figure 32 :** Part cumulée des élèves ayant fait l'objet de mesures de sélection, par degré, à l'échelle du canton de Fribourg en comparaison avec la Suisse , pour les années scolaires 2011 à 2018 .....96

**Figure 33 :** Part cumulée des élèves ayant fait l'objet de mesures de sélection, par degré, à l'échelle du canton de Neuchâtel en comparaison avec la Suisse , pour les années scolaires 2011 à 2018 .....97

**Figure 34 :** Part cumulée des élèves ayant fait l'objet de mesures de sélection, par degré, à l'échelle du canton d'Argovie en comparaison avec la Suisse , pour les années scolaires 2011 à 2018 .....98





## Références

- Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (AICPS), RS 4.7-1.1 (2007). <https://www.lexfind.ch/fe/fr/tol/24458>
- Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS), RS 4.2-1.2 (2007). <https://www.lexfind.ch/fe/fr/tol/24444>
- Ayer, G. (2013, août). *La cantonalisation de la pédagogie spécialisée et ses conséquences* [Conférence]. Congrès suisse de pédagogie spécialisée, Berne, Suisse.
- Berberat, D. (2014). *La formation duale : système de formation professionnelle suisse* Assemblée parlementaire de la francophonie.
- Berger, C. (2007). L'harmonisation est en marche en Suisse et dans ses régions. *Enjeux pédagogiques*, 6, 17-18.
- Bless, G. (2004). Intégration scolaire : aspects critiques de sa réalisation dans le système scolaire suisse. In M. De Carlo-Bonvin (Ed.). *Au seuil d'une école pour tous* (pp. 13-26). Edition SZH/CSPS.
- Bless, G. (2017). Irreguläre Schullaufbahnen im Rahmen der obligatorischen Schule und Forschungsergebnisse zur Klassenwiederholung. In M. P. Neuenschwander & C. Nägele (Eds.), *Bildungsverläufe von der Einschulung bis in den ersten Arbeitsmarkt Theoretische Ansätze, empirische Befunde und Beispiele* (pp. 39-57). Springer.
- CDIP. (s.d.). *Scolarité obligatoire*. <https://www.edk.ch/fr/systeme-educatif-ch/obligatoire>
- CDIP. (2011). *L'accord intercantonal du 14 juin 2007 sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (Concordat HarmoS). Commentaire, genèse et perspectives, instruments*. CDIP.
- Hutterli, S., Coste, D., Elmiger, D., Eriksson, B., Lenz, P., Stotz, D., Zappatore, D. (2012). *Coordination de l'enseignement des langues en Suisse. Etat des lieux – Développements - Perspectives*. CDIP.
- CDIP. (2014). *Procédures d'adhésion au concordat pédagogie spécialisée*. CDIP. <https://edudoc.ch/record/210900?ln=fr>
- CDIP. (2019a). *Enquête auprès des cantons 2019/2020 : Informations de base sur les systèmes cantonaux*. <https://edudoc.ch/record/222080?ln=fr>
- CDIP. (2019b). *Bilan 2019: Harmonisation des éléments visés par l'art. 62, al. 4, Cst. dans le domaine de la scolarité obligatoire*. <https://edudoc.ch/record/204716?ln=fr>
- CDIP. (2019c, 10 juillet). *Harmonisation de la scolarité obligatoire: deuxième*

- bilan positif* [Communiqué de presse]. <https://www.edk.ch/fr/documentation/communiques-de-presse/communiquede-presse-10-7-2019>
- Confédération Suisse. (s.d.-a). *Comment la Suisse fonctionne-t-elle ?* <https://www.ch./fr/democratie/federalisme>
- Confédération Suisse. (s.d.-b). *Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées*. <https://www.edi.admin.ch/edi/fr/home/fachstellen/bfeh/droit/internationalo/uebereinkommen-der-uno-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinde.html>
- Confédération Suisse (2019). *Réexamen de la répartition des tâches et de la responsabilité financière Confédération-cantons*. <https://www.news.admin.ch/newsd/message/attachments/57615.pdf>
- Constitution fédérale de la Confédération suisse (Constitution fédérale, Cst.), RS 101 (2022). <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1999/404/fr>
- DGEO. (2022). *Certification en fin de 11<sup>e</sup> année : Information aux parents*. [https://www.vd.ch/fileadmin/user\\_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers\\_pdf/depliants/DGEO\\_Certif\\_11e.pdf](https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/depliants/DGEO_Certif_11e.pdf)
- Doray, P., Picard, F., Trottier, C., & Groleau, A. (2009). *Les parcours éducatifs et scolaires : Quelques balises conceptuelles*. Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Educa. (2021). *Cadre législatif pour la pédagogie spécialisée*. <https://systemeeducatif.educa.ch>
- Fend, H. (1980). *Theorie Der Schule*. U-&-S Pädagogik.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 2., durchgesehene Auflage*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Forquin, J.-C. (1980). La sociologie des inégalités d'éducation : Principales orientations, principaux résultats depuis 1965. *La Revue Française de Pédagogie*, 51, 77-92. <https://www.jstor.org/stable/41161892>
- Gremion-Bucher, L.-M. (2012). *Les coulisses de l'échec scolaire : Étude sociologique de la production des décisions d'orientation de l'école enfantine et primaire vers l'enseignement spécialisé* [Thèse de doctorat]. Archive ouverte UNIGE. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:22847>
- Grootaers, D. (2014). *Les trois rôles sociaux de l'institution scolaire, un imaginaire commun*. [http://www.legrainasbl.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=466%3Ales-trois-roles-sociaux-de-l-institution-scolaire-un-imaginaire-commun](http://www.legrainasbl.org/index.php?option=com_content&view=article&id=466%3Ales-trois-roles-sociaux-de-l-institution-scolaire-un-imaginaire-commun)
- Hutterli, S., & Kronenberg, B. (2013). La cantonalisation de l'enseignement

- spécialisé : une vue d'ensemble des compétences et instruments. *éducation<sup>ch</sup>*, 1, 4-6. <https://edudoc.ch/record/106755?ln=en>
- Jacquet-Francillon, F. (2014). *Fonctions de l'école*. <http://societe-culture-education.eclablog.com/2014-1-fonctions-de-l-ecole-a105890778>
- Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (LHand). RS 151.3 (2002 & rev. 2020). <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2003/667/fr>
- Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO), RS 400.02 (1992). <https://www.lexfind.ch/fe/fr/tol/24290/fr>
- Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO), RS 432.210 (2011). <https://www.lexfind.ch/fe/fr/tol/24290/fr>
- Lüthi, A. (2014). *Schullaufbahnen im Kanton Aargau : Eine populationsbeschreibende Untersuchung zum Verlauf der obligatorischen Schulzeit an Aargauer Schulen* [Travail de master]. Universität Freiburg
- ONU. (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées et protocole facultatif*. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-f.pdf>
- OFS. (2019). Statistique de la population et des ménages (STATPOP), géodonnées 2018. <https://dam-api.bfs.admin.ch/hub/api/dam/assets/9947069/master>
- OFS. (2022). *Analyses longitudinales dans le domaine de la formation (LABB)*. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/enquetes/labbb.html>
- Sahrai, D. (2015). Égalité des chances et discrimination dans le cadre de la scolarisation spécialisée des enfants et des jeunes issus de la migration. In A. Haenni Hoti (Ed.), *Équité - Discrimination et égalité des chances au sein du système éducatif : Migration et origine sociale* (pp. 51-63). CDIP.
- Taminelli, C. (2007). *Parcours scolaire régulier ou irrégulier ? Description du parcours des élèves fribourgeois qui ont débuté leur scolarité en 1992-1993* [Travail de master]. Université de Fribourg.
- UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque et Cadre d'action pour l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux*. 10 juin, 1994, [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre)
- Vonlanthen, M. (2011). *Trajectoires scolaires: Etude d'une volée d'élèves neuchâtelois* [Travail de master]. Université de Fribourg.



## Informations sur l'autrice



Née en 1977 au Locle (NE), Dominique Pointet s'est passionnée très jeune pour la pédagogie. Sa maturité en poche, elle a effectué plusieurs stages dans le domaine de l'éducation spécialisée, avant d'obtenir un bachelor dans ce domaine à la Haute école de travail social de Fribourg. Elle a travaillé auprès d'enfants atteints de troubles psychiques au Centre psychothérapeutique (CPT) de Lausanne, avant de rejoindre l'école Tatout de Neuchâtel où elle enseigne encore aujourd'hui l'autoprotection et la prise de confiance en soi. Après la naissance de ses trois enfants, elle a travaillé au centre de vie enfantine de la Grangette (Lausanne) puis à la fondation Ecole de Mémise à Lutry. Par la suite, elle a entamé une formation d'enseignante spécialisée à l'Université de Fribourg. C'est en observant les expériences scolaires de ses enfants qu'elle a voulu comprendre à quel point l'âge d'entrée à l'école pouvait influencer le parcours des élèves. Ce questionnement a été à l'origine de son travail de master, réalisé grâce aux données de l'Office fédéral de la statistique, et sous la direction du Prof. Dr Gérard Bless. Mariée, elle vit dans le Gros-de-Vaud et travaille comme enseignante spécialisée au sein de l'Etablissement primaire et secondaire d'Avenches.





Sur la base des données de l'OFS de 2011 à 2018, ce travail vise à identifier et qualifier les effets des mesures de sélection pratiquées par le système scolaire suisse pour les élèves de la 3H à la 11H. Les analyses sont déclinées selon trois axes. L'axe des **états** s'attache à la structure de répartition des élèves dans les différentes strates de l'école. L'axe des **passages** quantifie et qualifie les diversités de transitions possibles. L'axe des **parcours** étudie la succession de passages faisant état de la régularité ou non de l'entier d'un parcours scolaire. Deux types de mesures de sélection sont distinguées. Les mesures ayant un effet sur la durée des parcours (redoublement, saut de classe, etc.) et celles ayant un effet sur la forme des parcours (orientations au cycle 3, en classe spécialisée, etc.).

Les résultats font état d'un plébiscite du redoublement parmi toutes les mesures de sélection. Étant donné qu'un élève peut cumuler plusieurs mesures, il apparaît que plus d'un élève sur cinq présente un parcours irrégulier en Suisse.